

Till-Sebastian Idel & Sven Pauling¹

Schulentwicklung und Adressierung

Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert im Kontext einer Theorie kultureller Transformation und am Beispiel eines Schulversuchs Schulentwicklung als Adressierungsgeschehen. Schulentwicklungsarbeit wird als Kernzone der Veränderung pädagogischer Anerkennungsordnungen betrachtet, in der sich Lehrkräfte in machtvollen Adressierungspraktiken zu innovativen Subjekten machen, in Auseinandersetzung mit einer imaginären Schulkultur die normativen Horizonte des Neuen antizipieren und Lösungsmuster für Probleme erfinden.

Schlüsselwörter: Transformation von Schule, Schulentwicklung, Adressierung, Kulturtheorie, Praxeologie

School Development and Addressing

A Culture-Theoretical and Social-Practices Perspective on School Development

Summary

Regarding a given example of school reform, this article focusses on the development of schools from a culture-theoretical and social-practices perspective. School development is seen as a powerful bundle of “addressings,” in which normative orders of acknowledgements are created. From that point of view, the process of making teachers creative and innovative actors in the collaborative working on change and in finding solutions for problems is analyzed, based on qualitative data.

Keywords: school development, collaborative work of teachers, culture theory, theory of social practices, acknowledgement

¹ Bei diesem Text handelt es sich um einen überarbeiteten Vortrag, gehalten auf dem DGfE-Kongress 2018 an der Universität Duisburg-Essen in einer Arbeitsgruppe zum Thema „Schulkultur und Anerkennung. Transformationsprozesse unter Bedingungen von Differenz“, organisiert von Merle Hummrich und Anna Moldenhauer.

1. Schulentwicklung im Schulversuch als kulturelle Transformation und symbolischer Kampf

Schulentwicklungsprozesse sind komplexe, nicht-lineare soziale Prozesse, die einerseits auf koordinierten Handlungen basieren, die einer reflexiven Steuerung bedürfen, andererseits aber sowohl Beteiligte als auch Beobachtende immer auch mit Erfahrungen begrenzter Steuerbarkeit und mit unerwarteten Effekten konfrontieren (vgl. Brüsemeister, Altrichter & Heinrich, 2010). Ein kulturtheoretisch-praxeologischer Zugang zur Schulentwicklung, mit dem wir im folgenden Beitrag Schulentwicklungsarbeit am Beispiel des nordrhein-westfälischen Schulversuchs PRIMUS betrachten wollen, kann dieser Komplexität und begrenzten Steuerbarkeit Rechnung tragen (vgl. Kramer, Schierz & Idel, 2018; Helsper, 2014; Idel, Rabenstein & Reh, 2012).

Er wendet den Blick nach innen auf die je konkrete Schulentwicklungsarbeit in der Kultur von Schule als gelebter Organisation. Die Entwicklungsarbeit in den Schulen wird in ihren Settings und Praxisbezügen vor Ort vorzugsweise durch das Abschöpfen von In-situ-Daten beobachtet. Es werden Konferenzen, Teamgespräche, Steuergruppen-Sitzungen erhoben; ebenso wird der Unterricht beobachtet. Darüber hinaus werden Gruppendiskussionen mit den Professionellen, aber auch mit Eltern, der Schuladministration, Schulträgern etc. durchgeführt, um der Situiertheit von Schulentwicklung in der jeweiligen Akteurskonstellation und dem standortspezifischen Umfeld gerecht zu werden.

Von einer kulturtheoretisch-praxeologischen Warte aus gesehen ist Schulentwicklung als Bestandteil eines kulturellen Transformationsgeschehens zu verstehen, das in sozialen Praktiken und wechselseitigen Adressierungen situiert ist und in dem in machtvollen Aushandlungsprozessen in Einzelschulen pädagogische Anerkennungsordnungen verändert werden, die die symbolische Ordnung der Lern- und Schulkultur am jeweiligen Standort bestimmen (vgl. Helsper, 2014). In Akzentuierung poststrukturalistischer Lesarten, die Brüchen, Rissen und Verschiebungen in der Wiederholung von Praktiken Aufmerksamkeit schenken, betont Helsper, dass Schulen

„als ein besonders umkämpftes Feld der Durchsetzung pädagogischer Anerkennungsordnungen zu fassen sind, das dominierte und dominante, hegemoniale und unterlegene Akteursgruppen beinhaltet, die um die Durchsetzung ihrer jeweiligen Sicht der richtigen, gelungenen, exzellenten und idealen Bildung und Erziehung streiten, also je spezifische Entwürfe eines idealen und eines Anti-Subjekts vertreten“ (ebd., S. 230).

Während in der Literatur Schulentwicklung häufig als intentionales, konsensorientiertes und instrumentell geplantes rationales Handeln in Bezug auf die Organisation, den Unterricht und das Personal im Horizont von gegebenen Qualitätskriterien konzeptualisiert wird (Rolff, 2007), greift ein kulturtheoretisch-praxeologisches

Verständnis weiter aus. *Schulentwicklung* ist aus dieser theoretischen Perspektive zu beobachten als ein Kräftefeld der expliziten, systematischen, reflektierten und umkämpften Arbeit am Schulprofil auf der Ebene der einzelschulischen symbolischen Praxis, in Auseinandersetzung zum einen mit imaginären Idealisierungen von Unterricht und Schulleben und zum anderen mit den realen Strukturprinzipien und Antinomien des Schulsystems (vgl. Helsper, 2010). Schulentwicklung vollzieht sich immer eingebettet in eine in langen Wellen zwischen Beharrung und Veränderung sich reproduzierende Schulkultur, die den Rahmen dessen absteckt, was möglich ist, und die so eine nicht-entscheidbare Entscheidungsprämisse für Schulentwicklungsarbeit darstellt. Strukturtheoretisch gesehen wird Schulentwicklung durch Formen der Kriseninduktion ausgelöst und herausgefordert (vgl. Oevermann, 1991). Sie nimmt ihren Ursprung im Hereinbrechen von „brute facts“, die die durch tradierte Anerkennungspraktiken sozial geordnete überkommene Schulkultur mit einer Krisenkonstellation konfrontiert. „Brute facts“ können durch Veränderungen auf den verschiedenen Ebenen des Schulischen als eine Adaption herausfordernde Kontexte in die Praktiken der Akteure hineinbrechen (etwa durch soziale, politische oder demografische Veränderungen). Sie können aber auch als Resultate einer „Krise durch Muße“ Schulentwicklung motivieren, also in der Reflexion etwa entlang wissenschaftlicher oder reformpädagogischer Diskurse entstanden sein (vgl. Helsper, 2014, S. 231 ff.).

Bezogen auf den in diesem Beitrag im Zentrum stehenden Schulversuch PRIMUS (Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen in Primar- und Sekundarstufe) lässt sich folgende Formation an „brute facts“ skizzieren:² Auslöser für den Schulversuch waren zum einen Bestandskrisen an den fünf Schulstandorten und pädagogische Reforminspirationen beteiligter schulischer Praxisakteure vor Ort, zum anderen aber auch das bildungspolitische Reformprogramm selbst, das den pädagogisch-normativen Horizont einer imaginierten Hohlform bzw. den Schattenriss der „PRIMUS-Schulkultur“ in Gestalt von Eckpunkten, Leitfäden und Programmpapieren zum Schulversuch aufspannte. Auf diese Formation, die der eigentlichen Schulentwicklungsarbeit vor Gründung der Schulen vorausläuft und zugleich schon im langen Strom sozialer Praxis als Teil von Schulentwicklung zu begreifen ist, nehmen die Lehrkräfte und Schulleitungen in ihrer konkreten Schulentwicklungsarbeit Bezug. Insofern finden wir in dieser Schulentwicklungspraxis im Schulversuch eine Gemengelage aus übergreifenden programmatischen und pädagogischen Impulsen, die sich aus Reformsemantiken speisen (Jahrgangübergreifendes Lernen, Individualisierung, Inklusion, Ganzttag etc.), und einer Reaktion auf harte demo-

2 An fünf Schulstandorten wird in diesem Schulversuch die schulstrukturelle Integration der beiden Schulstufen in Form von inklusiven Ganzttagsschulen von Klasse 1 bis 10 erprobt, bei der die Schüler*innen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen in einem an individueller Förderung ausgerichteten Unterricht zusammen lernen. Begleitet wird der Schulversuch von den Universitäten Bremen und Münster aus mit einem fallorientierten Ansatz einer qualitativen Prozessanalyse (vgl. Idel, Huf & Pauling, 2016).

grafische bzw. Nachfrage-Veränderungen und Attraktivitätsverluste der etablierten Schulstrukturen an den Standorten. Zentral für die Schulentwicklungsarbeit in einem solchen Schulversuch ist die Richtschnur einer übergreifenden imaginären Schulkultur, gewissermaßen das, was im Schulversuch den Schulen vor Ort gelingen soll: die „ideale PRIMUS-Schule“, an der sich die Norm der Innovativität der Praxisakteure bemisst.

Die fünf PRIMUS-Schulen sind formal gesehen Neugründungen, die parallel zur Abwicklung der vorherigen Bestandsschulen Jahrgang um Jahrgang aufwachsen. Die Lehrkräfte kommen zum Teil aus den Kollegien der Bestandsschulen, müssen sich aber schulscharf bewerben und ein entsprechendes Auswahlverfahren durchlaufen. Die Parallelität von Abwicklung und Auf- und Ausbau weist darauf hin, dass im Schulversuch die PRIMUS-Schulen nicht „ab ovo“ entstehen, es sich also keineswegs trotz der formalen Organisationsverfügung um eine voraussetzungslose Begründung neuer Schul- und Lernkulturen handelt. Vielmehr ragen in die Veränderungsprozesse der PRIMUS-Schulen schulkulturelle Traditionsbestände und überkommene Praxen wie auch die habituell entsprechend berufsbiografisch fundierten Dispositionen der Lehrkräfte und anderer pädagogisch Tätiger mit ihren unterschiedlichen Herkünften hinein. Diese institutionellen Vorgeschichten und die unterschiedlichen Orientierungen und Zugänge der Professionellen konstituieren unterschiedliche Passungen zum Schulversuch und schreiben sich in die Aushandlung der Schulentwicklung vor Ort ein. Der Ort der Entstehung des Neuen in der Schulentwicklung stellt sich damit auch als die Rekonstruktion und transformierte Wiederaneignung des Alten dar. Im Rahmen von machtvoll geführten kollegialen Aushandlungs- und Adressierungsprozessen wird folglich vor dem Hintergrund einer Innovationsnorm auch um Deutungen des Alten, von angeeigneten Erfahrungen, Routinen und in die Krise geratenen Gewissheiten gerungen.

2. Schulentwicklungsarbeit als Adressierungsgeschehen

Kooperative *Schulentwicklungsarbeit* ist als Konkretion von Schulentwicklung eine Kristallisationszone der Transformation von Schul- und Lernkulturen bzw. pädagogischen Anerkennungsordnungen. Im Anschluss an das pragmatistische Konzept „situierter Kreativität“ (vgl. Combe & Paseka, 2012; Joas, 1992) – als weiterem Bestimmungsstück einer kulturtheoretisch-praxeologischen Beobachtung der Transformation von Schule – lässt sich das Schulentwicklungshandeln der Praxisakteure als experimenteller Problemlösungsprozess fassen. Schulentwicklungsarbeit folgt so gesehen einer kasuistischen und „heuristischen Logik“ (vgl. Idel, 2010; Arnold, Bastian, Combe, Schelle & Reh, 2000). In einem rekursiven Suchprozess werden von den Akteuren Probleme aufgeworfen, Entwicklungsaufgaben formuliert und Lösungsmuster erfunden. In der Reflexion der praktischen Bewährung die-

ser Lösungsmuster werden Entwicklungsaufgaben aufs Neue reformuliert; sie werden verschoben, neu gefasst, ebenso wie die Muster bzw. Handlungsansätze, die zu ihrer Lösung ersonnen wurden. So gesehen handelt es sich bei Schulentwicklung um ein von den Akteuren vollzogenes iteratives Geschehen des Ausprobierens: In der Wiederholung und Aneignung von Versuchen der Problemdefinition, der Formulierung von Lösungsmustern und der Auseinandersetzung mit unbeabsichtigten Folgen ereignet sich die Veränderung der schulischen Praxis. Die Innovation ist dann eine soziale Praxis, in der die Programmatik des Schulversuchs adaptiert und eigensinnig übersetzt wird, was Fend in seiner neuen Theorie der Schule mit dem Begriff der „Rekontextualisierung“ bezeichnet hat (vgl. Fend, 2006).

In den umkämpften Arenen von Schulentwicklung sprechen sich Lehrkräfte in Einzelschulen wechselseitig als kreative Akteure an, setzen sich mit an sie herangetragenen Entwicklungszumutungen auseinander, machen sich so zu Protagonisten von Reform und stellen diese in ihren Praktiken als konkretes Geschehen erst her. Einen methodologischen Zugang zu diesen sozialen Prozessen kooperativer Schulentwicklungsarbeit bietet das „Konzept der Adressierung“, das von Reh und Ricken (2012) als Ansatz einer Operationalisierung von Anerkennung ursprünglich für die Rekonstruktion von pädagogischen Interaktionen und den in diese eingelagerten Subjektivierungsprozessen entwickelt wurde, zwischenzeitlich aber auch auf kollegiale Kommunikation und Kooperation ausgeweitet wurde (vgl. Silkenbeumer, Kunze & Bartmann, 2017; Breuer, 2015).

Mit dem adressierungsanalytischen Fokus wird davon ausgegangen, dass die *Formen der kollegialen Adressierung*, die in ihnen entstehenden Anerkennungsordnungen und der Umgang mit Differenzen in der Schulentwicklungsarbeit das Medium bilden, in dem die Wege und Ziele von Unterrichts- und Schulentwicklung ausgehandelt werden (vgl. Idel, 2018). Wir beziehen uns einerseits auf die wechselseitigen Anerkennungspraktiken und fragen davon ausgehend, wie das Schulentwicklungsgeschehen als schulischer Transformationsprozess in Subjektivierungspraktiken vollzogen wird, die kollegiale Ordnungen konstituieren. Darin wird aus schulentwicklungstheoretischer Perspektive andererseits auch thematisch, inwieweit schulkulturell und berufsbiographisch tradierte Orientierungen diese Ordnungsbildungsprozesse flankieren.

Lokale Schulentwicklungsarbeit kann also als ein Adressierungs- und Subjektivierungsgeschehen in standortspezifischen Akteurskonstellationen gelesen werden. Das innerschulische Adressierungsgeschehen unter den Professionellen ist in den entstehenden Ordnungen der Kollegialität in den PRIMUS-Schulen angesiedelt und wiederholt diese. Unter den Ordnungen von Kollegialität verstehen wir die konkreten Formen, wie die beteiligten Professionellen miteinander in der Entwicklung ihrer Schule sich mehr oder weniger kooperativ aufeinander beziehen. Im Anschluss an

das Adressierungskonzept von Reh und Ricken stellen sich dann in der Analyse die Fragen,

- wie die Professionellen in Praktiken des Adressierens und Re-Adressierens Situationen definieren,
- wie sie sich vor dem Hintergrund welcher Normen der Anerkennbarkeit als Professionelle wechselseitig positionieren,
- wie sie sich in diesen Re-Adressierungen als Akteure in der Schulentwicklung autorisieren und responsabilisieren und damit zu Subjekten machen, die mehr oder weniger das Spiel der Schulentwicklung mitmachen und beeinflussen können, Zuständigkeit zugesprochen bekommen und auch dafür verantwortlich gemacht werden,
- wie darin pädagogische Sinnzuschreibungen formuliert und Normen in Geltung gesetzt
- und wie schließlich für die Schul- und Unterrichtsentwicklung strategische Entscheidungen getroffen werden.

Kollegiale Anerkennung vor der normativen Folie der Innovation kann damit sehr unterschiedliche Formen annehmen. Kolleg*innen können etwa als proaktiv, konservativ, pragmatisch oder widerständig anerkannt werden.

3. Zwei Fallbeispiele kollegialer Adressierungen

Im Folgenden soll exemplarisch an zwei Datenausügen aus zwei PRIMUS-Schulen das kollegiale Adressierungsgeschehen in der gemeinsamen Schulentwicklungsarbeit dargestellt werden. Die Auszüge stammen aus Gruppendiskussionen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs regelmäßig geführt werden. Wir orientieren uns bei der Analyse am methodischen Vorgehen der Adressierungsanalyse nach Kuhlmann, Ricken, Rose & Otzen (2017), die das Adressierungskonzept von Reh und Ricken in eine an der Sequenzanalyse orientierte rekonstruktive Heuristik überführen. Die folgende Darstellung kann die ausführliche sequenzanalytische Adressierungsanalyse nur sehr gerafft und resultativ wiedergeben; sie ist notwendigerweise pointiert.

3.1 Fallbeispiel I: Differenzbearbeitung in Bezug auf die Jahrgangsmischung an der Projektschule A

Die Projektschule A, auf dem Land gelegen und einzige staatliche Schule am Standort, hat eine Sonderstellung im Schulversuch. Von Anfang an hat sich die Schule gegen eine grundständige Jahrgangsmischung, die an allen anderen Schulen als ein Herzstück des Schulversuchs implementiert wurde, entschieden. Stattdessen werden die Lerngruppen in Jahrgangsklassen geführt und jahrgangsübergreifendes Lernen

wird „nur“ in einzelnen Stunden angeboten. Die Schule befindet sich damit im Verhältnis zu den anderen vier Projektschulen in einer chronischen Legitimationsnot, insofern sie gegen eine für den Schulversuch zentrale Vorgabe verstößt, nämlich mit der Heterogenität der Schülerschaft in grundständig jahrgangsgemischten Lerngruppen umzugehen. Begründet wird diese Entscheidung gegen grundständige Jahrgangsmischung durch die Schulleitung mit drei Argumenten: Erstens würden die Eltern aus dem ländlich-konservativen Milieu nicht mitziehen, zweitens würde durch die im Aufbauprozess jährliche Neuzusammensetzung der Lerngruppen das für die Primarstufe bedeutsame Klassenlehrerprinzip, also die besonderen pädagogischen Beziehungen zu den Schüler*innen, geschwächt und drittens würde ja auch die Forschung – wenn überhaupt – nur soziale Vorteile der Jahrgangsmischung belegen können. Die Schulleitung propagiert somit eine aus ihrer Sicht behutsame Reform einer aufgesetzten Jahrgangsmischung.

Nun ist diese Entscheidung im Kollegium, das momentan noch zu einem Großteil aus Grundschullehrerinnen besteht, nicht unumstritten. Unsere Beobachtungen haben ergeben, dass es in dem noch relativ kleinen Kollegium der Schule eine Fraktion von Lehrerinnen gibt, die gerne auf Jahrgangsmischung umstellen würde. Die Kolleginnen, die für grundständige Jahrgangsmischung votieren, haben vor ihrem Wechsel gemeinsam an einer jahrgangsgemischten Grundschule gearbeitet. Sie nehmen längere Anfahrtswege in Kauf, um an der PRIMUS-Schule zu arbeiten, und ihre Aspiration war es, die Jahrgangsmischung aus der Grundschule in einem System bis Klasse 10 fortzusetzen. Sie verfügen also im Gegensatz zu den anderen Kolleginnen, die sich gegen eine Ausweitung auf fest installierte jahrgangsgemischte Lerngruppen sträuben, über einschlägige Praxiserfahrungen mit Jahrgangsmischung. Der Wechsel an die PRIMUS-Schule konfrontiert sie allerdings damit, dass hier nicht wie erwartet eine grundständige Jahrgangsmischung praktiziert wird. Es folgt ein Ausschnitt aus einer diesen Konflikt betreffenden Gruppendiskussion:

L1: Also ich könnte auch die Arbeit in den einzelnen Stufen nicht mehr so differenzieren, wie ich es jetzt mache. #00:56:56-4#

L2: Genau, das meine ich. #00:56:56-9#

L1: Das würden wir beide definitiv nicht schaffen so #00:57:00-7#

L3: Das ist ja auch nicht Sinn und Zweck einer Jahrgangsmischung. #00:57:01-8#

L1: Ja aber das muss ja trotzdem beibehalten werden #00:57:04-6#

L3: Nö. #00:57:05-2#

L1: Doch, ich finde schon, dass man Viertklässler dann auch noch gerecht werden muss und sagen muss „Du bist/ #00:57:10-3#

L3: Natürlich, aber dieses/ das ist ja der Punkt. Die Frage ist ja, ob man immer in diesen, in diesem Denken verharren muss, der ist ein Drittklässler, der ist ein Zweitklässler, der ist ein Erstklässler (...) #00:57:20-9#

L1: *Nee, aber der Viertklässler hat auch nicht, dass er trotzdem den Stoff von 'nem Viertklässler macht und wir machen das ja auch auf unterschied/ also unterschiedlich viel auch quantitativ, unsere Lehrpläne sind, wir haben, weiß nicht, so X verschiedene Varianten pro Klasse und das könnte ich nicht für alle drei Jahrgangsstufen machen, das würde nicht/ das geht nicht/ #00:57:40-7#*

[...]

L2: *Die sollen nicht von der Vier vorarbeiten, das ist/ #01:04:07-8#*

L3: *Es geht ja nicht, ich finde wir müssen von diesem Ding weg, dieses, dass die Kinder quasi zeittreu mit dem Lehrplan arbeiten müssen, ich finde, man muss gucken, was braucht ein Kind, wo steht dieses Kind, wir müssen, finde ich, viel individueller denken, das müssen wir jetzt auch. Ich meine, ganz ehrlich, wir haben bei uns auch zum Teil auch Kinder, du sagst die Patricia kriegt Sachen aus der Fünf. #01:04:31-8#*

L2: *Nein kriegt sie nicht. Sie kriegt Fordermaterial, was aber auf dem Niveau, also der Zahlenraum zum Beispiel ist im ganz normalen Bereich, im Tausenderbereich. #01:04:40-6#*

In diesem Ausschnitt der Kontroverse geht es um die Gretchenfrage, nämlich wie man es mit der individuellen Förderung hält. L3 positioniert sich deutlich gegen ihre beiden skeptischen Kolleginnen (die zusammen ein Klassenteam bilden). Sie adressiert sie als solche, die noch in dem überkommenen Denkschema standardisierter Jahrgangsnormen verhaftet sind; sie rückt sie somit mit Bezug auf die Reform und die zentrale Norm der individuellen Förderung in die Position von Rückständigen. L1 und L2 befinden sich also in der Defensive, positionieren sich aber auch mit Bezug auf die Norm der individuellen Förderung, denn sie argumentieren, dass sie unter den Bedingungen der Jahrgangsmischung der damit gesteigerten Heterogenität und so den einzelnen Schüler*innen nicht mehr gerecht werden könnten. Wenn sie voraussetzen, dass sie im jahrgangsgemischtem Arrangement „*die Arbeit in den einzelnen Stufen nicht mehr so differenzieren*“ könnten, wie sie es gegenwärtig in Jahrgangsklassen tun, bedarf es aus ihrer Sicht einer Homogenität und Standardisierung, die sich auf den Jahrgang als Norm bezieht; erst in diesem komplexitätsreduzierten Rahmen kann dann sinnvoll differenziert und individuell gefördert werden. Deutlich wird hier, wie hart um Positionen gerungen wird, wie sich die Akteure auf die jeweils eigenen Praxiserfahrungen und die Normen des Schulversuchs beziehen und es hier auch darum geht, sich in der kommunikativen Kooperation als Kolleginnen trotz dieser fundamentalen Differenz wertschätzen zu können. Dies wird in der interpretierten Textstelle etwa dadurch deutlich, dass innovationskritische Lehrerinnen, die sich damit gegen die Innovationsnorm in Stellung bringen, ihre eigene potenzielle Überforderung vor ihren Kolleginnen darlegen können und nicht mit dem Verweis auf persönliche Offenbarung der Verletzlichkeit preisgegeben sind. Trotz der inhaltlichen Auseinandersetzung zeigt sich also, dass die Wertschätzung der Anderen als Subjekte im Rahmen der Auseinandersetzung erwartbar bleibt.

Die beiden Fraktionen finden in dieser spannungsvollen Gruppendiskussion erst wieder zueinander, als die Befürworterinnen von ihren eigenen vergangenen Erfahrungen aus ihrer jahrgangsgemischten Herkunftsgrundschule berichten und man sich gemeinsam darauf einigt, dass eine durchgängige Doppelbesetzung in den Lerngruppen eine unabdingbare Voraussetzung für das grundständige jahrgangsgemischte Arbeiten sein sollte. Diese Übereinkunft stiftet damit symbolisch Gemeinsamkeit, sie entspannt den Dissens, und sie sorgt damit für einen Eindruck wechselseitiger kollegialer Wertschätzung. Gleichwohl bleibt diese Anerkennungsordnung ambivalent: Einerseits dürfen die Befürworterinnen einer weitergetriebenen Jahrgangsmischung ihre Position artikulieren, und sie bleiben – mit symbolischer Unterstützung durch den Auftrag des Schulversuchs, dem die Schule faktisch nur bedingt nachkommt – in der Diskussion. Andererseits wird ihr Erfahrungsvorsprung negiert, indem differenzierende Möglichkeiten jahrgangsübergreifenden Lernens in einer entsprechenden theoretischen Fiktion der PRIMUS-Schule als unmöglich besprochen werden und reale biografische Wissensressourcen unthematisch bleiben. Die Wertschätzung der Befürworterinnen des jahrgangsübergreifenden Lernens ist nur im Modus gesichert, dass die von ihnen gewünschte Praxistransformation gerade nicht in vollem Ausmaß realisiert wird. Schulkultureller Wandel zeigt sich in diesem Fall als symbolische Auseinandersetzung, bei der die Position einer tradierten, an jahrgangsgebundene Lerngruppen orientierten Vorstellung von Individualisierung dominiert. Gleichzeitig wird eine Schulentwicklung dabei jedoch nicht verhindert. Vielmehr wird sie als offener Prozess der Wiederaneignung des alten, jahrgangsgebundenen Modells und seiner Vermittlung mit der Norm der Jahrgangsmischung verhandelt: Die Projektschule A bleibt bei ihrem Modell einer eher strukturkonservativen Option, in der die Jahrgangsmischung nur ein additives Element in einem grundständigen Jahrgangsklassen-System ist. Allerdings verändern die Kolleginnen auch sukzessive ihre Lernkultur. Im dritten Jahr ihres Bestehens führen sie den sogenannten PRIMUS-Tag ein. Die Einführung dieses Ganztags pro Woche, an dem in jahrgangsgemischten Lerngruppen gearbeitet wird, ist somit die Kompromissformel, deren Tragfähigkeit sich in den nächsten Jahren zeigen wird.

3.2 Fallbeispiel II: Differenzbearbeitung in Bezug auf Fachlichkeit an der Projektschule B

Die kollegialen Aushandlungen in der Entwicklungsarbeit betreffen auch im zweiten Fallbeispiel der Projektschule B die Frage des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft. Das Setting ist allerdings ein anderes. Die Schule schließt insbesondere an die Reformarbeit an, die in der früheren Bestandssekundarschule, einer innovativen Gesamtschule am Standort, bereits geleistet wurde. Die Schule ist parallel mit Klasse 1 und Klasse 5 in den Schulversuch gestartet. Von Anfang an arbeiten Grundschullehrkräfte und solche mit einem weiterführenden Lehramt in der Schule, wobei der Schulversuch vorgibt, dass die Jahrgänge 4 bis 6 von allen Lehr-

ämtern unterrichtet werden sollen und die Zielsetzung einer Schule von 1 bis 10 auch eine gemeinsame Entwicklungsarbeit nahelegt. Dies führt dazu, dass der in der Entwicklung mobilisierte Denkhorizont auf die gesamte Distanz von Klasse 1 bis 10 ausgedehnt wird und lehramtsspezifische Perspektiven relationiert werden. In Projektschule B führt das unter anderem auch zur Frage, wie Klassenlehrerunterricht und Fachunterricht austariert werden sollen bzw. welche Bedeutung dem Klassenlehrerunterricht auch in den höheren Stufen beigemessen wird.

Dies lässt sich am Beispiel der Entwicklungsarbeit zu den sogenannten Trainingszeiten zeigen – ein lernbüro-ähnliches Setting, wo in individualisierter Weise an Aufgaben der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch gearbeitet wird. Die Lehrkräfte diskutieren, ob es mehr Sinn macht, die Trainingszeiten nach dem Fachlehrerprinzip oder nach dem Klassenlehrerprinzip zu organisieren. Während im ersten Fall die Trainingszeiten auf Fachräume aufgeteilt werden, in denen entsprechend Fachlehrkräfte sitzen, werden im zweiten Fall die Trainingszeiten von den Klassenlehrkräften betreut.

L1Sek: Ich glaube es würde viel sinnvoller sein, das was ihr von unten aufbaut kontinuierlich weiter zu führen, weil A die Schüler kennen es, sie wissen genau, wo sie/ und wir versuchen, ganz ehrlich, wir versuchen da oben ein Chaos, das könnt ihr euch nicht vorstellen, was da zwischendurch los ist. #01:27:16-6#

L2Sek: Ich muss die Trainingszeit mal, also die Trainingszeit oben mal ein bisschen verteidigen. [...] Ähm, in der Acht ist es ein bisschen anders, da haben wir vier Klassen, von den vier Klassen sind drei Klassen relativ gut strukturiert, das heißt, ähm, die Klassen sind mindestens in drei Trainingszeiten festgelegt, sie wissen, wo sie hingehen müssen [...] da arbeiten die Kinder dann, wenn es das Thema zulässt, auf dem Flur und frei an diesen Dingen, das heißt in der Acht läuft das mit dem Fachraum-Prinzip wesentlich besser. #00:57:12-7#

L3Prim: ich finde es geht schon ganz schön krass, wenn in Sieben/Acht/Neun Mathe, Deutsch und Englisch, man hat vielleicht ein Fach studiert und hat schon bei zwei Fächern Probleme, das zu erklären. Ich finde es ein bisschen zu krass, die Klassenlehrer müssten alles auf einmal unterrichten, oder? #01:10:08-8#

Der erste Sekundarschullehrer wertet das Fachraumprinzip und damit die Betreuung durch die Fachlehrer ab und kommentiert die eigene Arbeit und die seiner Kolleg*innen selbstkritisch. Die Arbeit seiner Grundschulkolleginnen in der Primarstufe, wo der Unterricht zum größten Teil von der Klassenlehrkraft erteilt wird, wertet er hingegen auf. Auch die oberen Klassen sollen möglichst nach dem Klassenlehrerprinzip unterrichtet werden; dieses soll für eine Kontinuität in der Bildungsbiografie und Orientierung sorgen. Wenn es für seine Kollegin L3Prim möglich ist, das fachfremde Unterrichten als fachlich kritisch zu markieren, setzt sich dieser Sekundarlehrer damit kritisch zur Norm der Fachlichkeit der Lehrkräfte in den oberen Klassen in ein Verhältnis, wenn er demgegenüber dem

Klassenlehrerunterricht den Vorrang gibt. Sein Sekundarschulkollege versucht dagegen, das Prinzip der Fachlichkeit in der Sekundarstufe und die in Frage gestellte eigene Professionalität als Fachlehrer zu rehabilitieren, nämlich, auch ohne Klassenlehrer zu sein, mit den Schüler*innen zurechtzukommen. Unterstützt wird diese Position durch die vorher stellvertretend wertgeschätzte Grundschullehrerin: Sie meint, dass das Klassenlehrerprinzip für die Trainingszeiten nicht tragfähig sei, weil die Klassenlehrkraft möglicherweise nur für eines der drei Fächer kompetente Unterstützung leisten könne. Sie – als Grundschullehrerin – setzt damit die Norm der Fachlichkeit für den Sekundarstufenunterricht als höher an.

Im Unterschied zur Projektschule A, an der sich zwei Fronten bilden, ist hier kein tiefgreifender Dissens zu beobachten. Aber auch hier wird eine Differenz thematisiert, die die Entwicklungsarbeit antreibt, nämlich jene zwischen dem Fachlehrerprinzip auf der einen Seite und dem Klassenlehrerprinzip auf der anderen: Ist es wichtiger, in der Mittelstufe den pädagogischen Bezug in den Vordergrund zu rücken, damit in den Trainingszeiten eine soziale Ordnung herrscht, in der die Schüler*innen auch arbeiten können? Oder führt dies dann zu einem nicht hinnehmbaren Verlust von fachlich qualifizierter Unterstützung, die durch die Klassenlehrkräfte nicht geleistet werden kann, weil sie jeweils nur in ihrem Fach eine kompetente Unterstützung bieten können? Letztlich geht es hier um eine Güterabwägung zwischen den Kolleg*innen, in der auch die Anerkennung von grundlegenden professionellen Orientierungen des jeweils anderen Lehramts oder zumindest der verschiedenen Positionen, die man als Lehrkraft einnehmen kann – Fachlehrer*in oder Klassenlehrer*in –, mitverhandelt wird. In zunächst einmal imaginativen Entwürfen, die sich vor dem Horizont der rekonstruktiven Einordnung bekannter Rollenmodelle entfalten, werden damit entlang der wechselseitigen Wertschätzung vorläufige idealtypische Neuschöpfungen im Rahmen kollektiver Aushandlung möglich: Die Kolleg*innen an dieser Projektschule entscheiden sich letztlich für ein Mischmodell. Von den insgesamt sieben Trainingszeiten in der Woche werden zwei durch die Klassenlehrkräfte betreut und fünf von den entsprechenden Fachlehrkräften – ein Versuch, beide Prinzipien miteinander zu verbinden, wobei die Orientierung an Fachlichkeit und dem Fachlehrerprinzip die Oberhand behält.

4. Fazit: Transformation als Transition durch Differenzbearbeitung

An den beiden Fällen aus den Beobachtungen im Schulversuch sollte gezeigt werden, wie Schulentwicklungsarbeit als Veränderung ihre Dynamik aus den Formen der Differenzbearbeitung erhält, die aus dem Adressierungsgeschehen zwischen den beteiligten Kollegien bzw. zwischen den Professionellen erschlossen werden können. In den dargestellten Formen der kommunikativen Differenzbearbeitung im Sprechen über die eigene Entwicklungspraxis werden Routinen in Frage gestellt,

Normen gegeneinander abgewogen, und es steht auch immer die Wertschätzung der Professionellen untereinander auf dem Spiel. Unsere These ist nun, dass es in diesem Umgang mit Differenz auf der Ebene der Organisation im Rahmen von Kooperation zu einer *Um- und Überschreibung von Differenz- und Anerkennungsordnungen* kommt: Die Entwicklung der Schul- und Lernkultur und der in sie eingelagerten pädagogischen Arbeitsbündnisse erhält Impulse durch Verhandlungen von pädagogischen Orientierungen, Handlungsmaximen und Routinen. Die Professionellen adressieren sich dabei bzw. sehen sich durch den Kontext des Schulversuchs dazu veranlasst, sich als pädagogisch innovative Subjekte zu positionieren; die grundlegende Norm ist also, innovativ zu sein, d.h., konstruktiv, wertschätzend und individualisierend mit der Differenz in der Schülerschaft umzugehen und sich der Reform gegenüber zu öffnen. Wer das nicht macht, riskiert, als konservativ zu gelten und so der Norm der Innovation nicht zu entsprechen. Dabei spielen auch Formen und Praktiken des Widerstands eine Rolle (wie im Fallbeispiel der Projektschule A; vgl. auch Neto-Carvalho, Schütz & Idel, 2017).

Aus einer kulturtheoretisch-praxeologischen Perspektive und vor dem Hintergrund der hier exemplarisch dargelegten Beobachtungen ist Transformation in diesem Sinne einer Veränderung nicht als radikaler Strukturbruch, sondern als umkämpfte Transition, d.h., als ein Übergangsgeschehen zu verstehen. Schulentwicklung wird so als Geschehen des pragmatischen Innovierens in einem „Zwischen“, einer Gemengelage aus Rück- und Vorgriffen, aus Beharrungen, Irritationen von Routinen und Denkformen, als Spannung von Kontinuität und Diskontinuität beobachtbar, das sich vor dem Hintergrund einer schulkulturellen Pfadabhängigkeit ereignet und in dem in einem Adressierungsgeschehen die schulspezifische pädagogische und kollegiale Anerkennungsordnung ausgefochten wird (vgl. Idel & Rabenstein, 2016).

Dieses theoretisch an einem intermediären soziologischen Ansatz orientierte Verständnis von Schulentwicklung stellt einer strengen Unterscheidung von intentionaler Entwicklung und Evolution (Emmerich & Maag Merki, 2014) eine weitere Perspektive zur Seite, die beide Seiten miteinander zu verbinden vermag. Die Konstitution pädagogischer Ordnungen wird ins Verhältnis von Anerkennungspraktiken einerseits sowie schulkultureller Pfadabhängigkeit andererseits gesetzt. Schulentwicklung ist so ein Geschehen, das in den Kontext der Transformation einer Schulkultur eingerückt wird, die zugleich den Akteuren als Rahmen vorgegeben ist und dennoch auch von ihnen hergestellt wird.

Literatur und Internetquelle

Arnold, E., Bastian, J., Combe, A., Schelle, C., & Reh, S. (2000). *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, T., Altrichter, H., & Heinrich, M. (2010). Governance und Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 126–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Combe, A., & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch. Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 91–107.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2014). Entwicklung von Schule. In S. Dippelhofer & B. Dippelhofer-Stiem (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online, Fachgebiet Bildungssoziologie* (30 Seiten). Weinheim & München: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz. Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 106–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Helsper, W. (2014). Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 199–242). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Idel, T.-S. (2010). Fallstudien und Hermeneutisch-rekonstruktive Schulforschung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 138–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Idel, T.-S. (2018). Differenzensible Kollegialität. Voraussetzungen, Zumutungen und Grenzen kooperativen Handelns von Lehrkräften. *Friedrich Jahresheft XXXVI: Kooperation*, 48–49.
- Idel, T.-S., Huf, C., & Pauling, S. (2016). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. In T. Burger & M. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext von Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 49–65). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2016). Lehrkräfte als ‚kreative Subjekte‘. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 278–295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Reh, S. (2012). Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer VS.
- Joas, H. (1992). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kramer, R.-T., Schierz, M., & Idel, T.-S. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge – ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8, 3–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 234–235.
- Neto-Carvalho, I., Schütz, A., & Idel, T.-S. (2017). Praktiken des Widerstands – widerständige Praktiken. Praxistheoretisch-ethnographische Überlegungen zum Eigensinn von Schulentwicklung. In Y. Völschow, W. Bruns & J. Schlee (Hrsg.), *Schulentwicklung auf*

- dem Prüfstand. *Beiträge zu einer bildungspolitischen Kontroverse* (S. 111–120). Aachen: Shaker.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Dohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie* (S. 267–336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K., & Bartmann, S. (2017). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Bedingte Professionalität: Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130–158). Weinheim: Beltz.

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., geb. 1968, Professor für Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

E-Mail: idel@uni-bremen.de

Sven Pauling, M.Ed., geb. 1986, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

E-Mail: sven.pauling@uni-bremen.de

Anschrift: Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universitäts-Boulevard 11/13, 28359 Bremen