

S 1: #11 'Am offenen Herzen operieren': Ungewissheit und ihre Überwindung in der inklusiven Schulentwicklung

Sven Pauling im Gespräch mit Anna-Luise Rehm

Intro:

(00:08) Inklusionsfragen. Der Podcast des Zentrums für Inklusionsforschung Berlin, herausgegeben von Christian Brüggemann, Caroline Junge und Matthias Olk. Am offenen Herzen operieren Ungewissheit und ihre Überwindung in der inklusiven Schulentwicklung. Was heißt es für Lehrkräfte, eine neue inklusive pädagogische Praxis zu vollziehen und diese zugleich im Rahmen von Schulentwicklung erst hervorbringen zu müssen? Mit dieser Frage hat sich Sven Pauling von der Universität Oldenburg in seiner Dissertationsarbeit beschäftigt. Er betrachtet dabei den Schulversuch Primus in NRW, der eine Vielzahl innovativer pädagogischer Arrangements in sich vereint. Die Primusschulen sind nicht nur inklusiv, sondern auch jahrgangsgemischt, umfassen die Jahrgänge 1 bis 10 und verwenden alternative Formen der Leistungsbewertung. Ungewissheit entsteht im Kontext einer entsprechenden Schulentwicklung, weil nicht nur pädagogisch spannende Situationen eines konsistenten Verständnisses von Lehrkräften bedürfen, sondern weil ein Handeln angesichts solcher Situationen auch zwischen den Lehrkräften abgestimmt sein muss. In der inklusiven Langformschule wird dies insbesondere entlang unterschiedlicher Deutungsmuster von Primar und Sekundarschulkolleg*innen zu Leistung und Wohlbefinden von Schüler*innen bedeutsam. Aus einer struktur- und schulkulturtheoretischen Perspektive argumentiert Pauling, dass hierbei ein Konsens kaum möglich, aber auch nicht unbedingt notwendig ist. Wir hören ihn im Gespräch mit Anna Luise Rehm.

Anna-Luise Rehm:

(02:00) Hallo, ich bin Anna-Luise Rehm. Ich bin heute im Gespräch mit Sven Pauling. Sven Pauling und ich sind beide an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig, dort im Arbeitsbereich für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Ich spreche heute mit Sven über seine gerade abgegebene Dissertationsschrift mit dem Titel Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primusschulen. Sven was war eigentlich Inhalt und Gegenstand deiner Arbeit?

Sven Pauling:

(02:33) Hallo Anna, ich freue mich erstmal, dass ich hier zum Podcast etwas beitragen kann aus meiner Arbeit. Was ist der Gegenstand meiner Arbeit? Ich fange vielleicht mal an zu erzählen, wie ich so ein bisschen dem auf die Spur gekommen bin. Und zwar war ich in der Begleitforschung des Schulversuchs Primus tätig und habe da Gruppendiskussionen geführt mit Lehrkräften. Und am Rande einer Gruppendiskussion sagte eine Lehrkraft so im Nachgang wenn das Mikro dann ausgeht, kommen die interessanten Sätze. Sie sagt: Naja, eigentlich heißt das hier für uns, dass wir uns selbstständig am offenen Herzen operieren müssen. Und das fand ich eine total spannende Metapher. Dann kam für mich die Frage, Was meint die denn eigentlich damit? Und habe überlegt, OK, irgendwie geht es darum, dass es den Herzschlag und den Blutkreislauf gibt. Und das ist sozusagen so ein laufender Rhythmus, eine Routine vielleicht pädagogischer Praxis, weil es ja Metapher für Pädagogik ist und zugleich handeln die an dieser Praxis und verändern diese Praxis. Das erzeugt eine ganz große Komplexität, hatte ich das Gefühl. Es ist eine sehr polyvalente Metapher, die man sehr unterschiedlich oder sehr vielfältig deuten kann. Und das war für mich eigentlich so eine Initialzündung, aus der heraus dann mehr oder weniger eigentlich auch meine Forschungsfrage entstanden ist und die ist: Was heißt es denn eigentlich für Lehrkräfte, eine für sie selbst, ich sage jetzt mal berufsbiografisch neue Pädagogik zu betreiben und die aber zugleich eben auch im Zuge von Schulentwicklung neu hervorbringen zu müssen. Mit der Frage bin ich eigentlich in meine Forschung eingestiegen oder die hat sich sozusagen im Zuge meiner Forschung immer weiter so herauskristallisiert. Und also damit geht es sozusagen um diese Primusschulen einerseits um die Schulentwicklung, aber eben ist in dieser Frage nach der gängigen pädagogischen Praxis und nach dem Verändern dieser Praxis sind dann eben auch schon zwei Felder, nämlich das pädagogische Handeln und das Schulentwicklungshandeln eigentlich angesprochen.

Anna-Luise Rehm:

(04:39) Könntest du vielleicht noch mal kurz umreißen, was Primusschulen sind?

Sven Pauling:

(04:43) Primusschulen, das ist ein Schulversuch, der vor jetzt etwa 10 Jahren in Nordrhein-Westfalen implementiert worden ist. Durch das Ministerium für Schule und Bildung. Und die Primusschulen umfassen ein Konzept, das auch ministerial vorgegeben ist, das aus 5 Eckpunkten besteht, nämlich einerseits sollen es Langformschulen sein von der ersten bis zur 10. Klasse, deswegen heißt das Kind auch Primus, weil Prima und Sekundarstufe, daher kommt das Akronym in eine Schulform zusammengeführt werden. Die Schulen sind zweitens inklusive Schulen, deswegen auch sozusagen der Zusammenhang jetzt hier mit dem Inklusionspodcast. Alle Schulen betreiben jahrgangsgemischte Lerngruppen und deswegen dann auch individualisiertes Lernen, was sich daran anschließt, weil es Schulen sind, die ja die Primarstufe und alle Sekundarstufen und mit der Inklusion eben auch die Sonderschulen umfassen, arbeiten dann auch die Lehrkräfte aller dieser unterschiedlichen Schulformen in multiprofessionellen Teams, dann auch gemeinsam mit Erzieher*innen und so weiter. Und fünftens betreiben alle Schulen, sind fünf Schulen entstanden. In diesem Rahmen betreiben alle fünf Schulen alternative Formen der Leistungsbewertung bis einschließlich Klasse 8. Danach gibt es dann auch Noten, aber sie greifen dann auf sowas wie Lernentwicklungsberichte beispielsweise zurück.

Anna-Luise Rehm:

(06:03) Ja, danke. Was wissen wir denn eigentlich über das Thema Bedeutung, Sinnggebung oder wie es bei dir in der Arbeit heißt, Deutungsmuster von Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen?

Sven Pauling:

(06:15) Ja, also das wird natürlich relevant, dieser Forschungsdiskurs, weil es in meiner Frage eben auch um die Frage nach Bedeutung für Lehrkräfte geht. Und es gibt also diese Landschaft zur Schulentwicklung ist natürlich ein sehr weites Forschungsfeld. Auch die Forschung zu, ich sag mal, Deutungshorizonten oder Sinnggebung von Lehrkräften in der Schulentwicklung ist auch ein weites Feld. Und ich habe das dann sozusagen in zwei Stufen bearbeitet. Ich sage, es gibt sozusagen einen allgemeinen Diskurs und da gibt es natürlich die großen Autoren und Autorinnen, wie zum Beispiel Helmut Fendt, der sagt, es gibt die Rekontextualisierung. Das heißt, wenn ein Reformimpuls, Veränderungsimpuls aus einer der verschiedenen Ebenen des Schulsystems ausgeht in eine andere, er denkt das meistens top down, dann wird das nicht 1 zu 1 übernommen, sondern es wird sozusagen an die eigenen Sinnhorizonte auf der nächstunteren Ebene bei ihm an und eingepasst. Das ist das, was der unter Rekontextualisierung versteht. Es gibt auch andere Konzepte, zum Beispiel wird gerne aus dem englischsprachigen Raum Rogers übernommen, der sagt, es gibt Change Agents, also Lehrkräfte, die sozusagen ganz stark an Veränderungen arbeiten und engagiert sind. Es gibt die Early Adopters, die schnell nachziehen und sich alliiieren können oder auch Late Adopters, die das weniger schnell können und so weiter. Also es ist ein großes Forschungsfeld und es gibt aber dann, wenn man es ein bisschen versucht einzugrenzen, ich arbeite ja qualitativ auch schon eine Reihe von qualitativen Studien, die sich beschäftigen mit der Frage, was eigentlich die Konfrontation mit Schulentwicklung für Lehrkräfte bedeutet. Ich habe jetzt mal mit Gudrun Schönknecht angefangen, innovative Lehrerin, Petra Herzmann, Hedda Bennowitz, Doris Wittek, Daniel Goldmann im Bereich der Inklusion, jetzt jüngst auch Angelika Bengel zu inklusiver Schulentwicklung. Was mir bei der Durchsicht dieser Arbeiten aufgefallen ist, ist, dass die eben dann in ihrer eigenen Begrifflichkeit, was ich dann Deutungsmuster nenne, über Sinnggebungen sprechen, dass die aber vor allen Dingen die Sinnggebungen des Wandels thematisieren und nicht den Wandel von Sinnggebungen. Und ich würde eben sagen, das ist ein relativ bedeutsamer Teil. Es wird in der professionstheoretischen Literatur immer wieder betont, dass Schulentwicklungsprozesse einen ganz starken Anregungscharakter für Professionalisierung und dann ja eben auch für Veränderungen haben können. In all diesen Studien wird aber eigentlich nur aufgezeigt, wie Lehrkräfte das verstehen, was sie da ändern wollen oder auch wie sie diese Veränderungsprozesse verstehen. Also zum Beispiel die Hedda Bennowitz fragt sich, wie die Lehrkräfte die Transformation des Schulwesens in Sachsen-Anhalt betrachten. Die sind jetzt dann Deutungsmuster der Reform. Genau, aber die Frage, wie sich die Deutungsmuster selbst ändern, wird nicht verhandelt. Oder ein ganz kleines bisschen vielleicht bei Petra Herzmann. Und auch ist mir aufgefallen, dass das Verhältnis von Sinnggebung zueinander auch nicht thematisiert wird. Also wie ist die Relationalität? Nehmen die möglicherweise aufeinander Bezug oder stehen die eher für sich? Und das sind sozusagen diese beiden Punkte. Die Veränderung von Sinnggebung oder von Deutung und deren Relationalität sind sozusagen zwei Ergänzungen, die ich auch zum Diskurs zu Sinnggebungen in Schulentwicklungsprozessen beitragen möchte, in meiner Arbeit.

Anna-Luise Rehm:

(09:41) Jetzt haben wir schon so einiges über deine Arbeit erfahren. Du sprachst bereits davon, dass du an diesen Primusschulen geforscht hast. Wie bist du bei deiner Forschung denn vorgegangen?

Sven Pauling:

(09:51) Ja, ich war im Prinzip involviert in die Begleitforschung und die hat mich an diesen Schulversuch herangeführt. Aber der ist sozusagen auch als Feld besonders interessant und das kann man ganz gut herleiten aus der Arbeit von der Heda Bennewitz, die herausfinden kann, dass sogar Lehrkräfte, die sich mit Reforminhalten identifizieren können, der Reform gegenüber trotzdem kritisch sein können, weil sie sie als Top-Down Reform, als Oktroy von oben wahrnehmen und deswegen trotzdem ihre Routinen aufrechterhalten, die durch die Reform gerade nicht verändert werden. Das Besondere an Primus ist eben, dass das eine Reform Governance beinhaltet, die als Angebotsstruktur daherkommt. Das heißt, es können sich Schulen gründen und damit eben anschließt an Gründungsinitiativen, die möglicherweise lokal sowieso schon existieren, wo dann eben auch bestimmte Lehrkräfte mit dabei sind. Das heißt, wir haben in Primus eigentlich eine sehr günstige Governance Konstellation dafür, dass sich Lehrkräfte auch einlassen können auf die Reform, die da dann eben über sie kommt und dass damit eben auch ein besonderes Veränderungspotenzial von Sinngestaltungen möglicherweise gegeben ist, weil die eben dann da reingehen. Und ja, ich könnte mir das schon mal vorstellen, mal zu gucken, was hier so passiert und ich bin auch bereit, mich vielleicht zu verändern. Und ich habe dann im Kontext der Begleitforschung die Grounded Theory sagt nosing around gemacht. Also ich habe Gruppendiskussionen sowieso geführt im Projektrahmen, ich habe mir die ministerialen Papiere zur Gründung durchgelesen und die Gründungskonzepte der Schulen selbst und habe dann 29 schwach standardisierte Interviews mit Lehrkräften an allen fünf entstandenen Primusschulen geführt, die sich vor allen Dingen auf ihre Arbeit an den Primusschulen beziehen. Und ich habe dann ausgewertet mit einer Kombination aus der Grounded Theory, die ein sehr ausformuliertes Methodenrepertoire verfügt und auch das habe ich da sehr geschätzt über eine sehr ausdifferenzierte selbstreflexive Diskussion eben auch zu der Frage des Verhältnisses von Theorie und Empirie. Und ich habe dann die Grounded Theory, die ja sozialtheoretisch sehr flexibel ist und man könnte jetzt kritisch sagen auch wenig angefüllt, ergänzt um diesen Deutungsmusteransatz, mit dem ich dann auch das Codierparadigma nochmal für mich neu reformuliert habe, auch um ein transformationssensibleres Forschungsinstrument zu haben und auch eines, das machttheoretisch erweitert ist. Beim Deutungsmusteransatz für diejenigen, die es nicht kennen, geht man im Prinzip davon aus, dass es Bezugsprobleme gibt, auf die die Akteure sich beziehen und dass sie das tun, sich das beziehen auf diese Bezugsprobleme, indem sie sie deuten. Und ein Deutungsmuster ist dann eben ein Komplex von Deutungen, die sinnlogisch zusammenhängen und zugleich die intersubjektiv identifizierbar sind. Das heißt, im queranalytischen Blick durch meine Interviews durchgegangen und das Bezugsproblem habe ich jetzt im Anschluss an die pädagogische Strukturtheorie quasi entworfen als so dialektische Handlungsprobleme. Das eine gilt, das andere gilt auch. Und irgendwie muss man sich aus diesem auf diesem Kontinuum orientieren. Und das tun eben die Lehrkräfte, indem sie Deutungsmuster haben, die ein bestimmtes Handeln gegenüber einem auch anders möglichen legitimieren. Ähnlich wie in der Systemtheorie zum Beispiel die Kausalpläne, die Luhmann erwähnt.

Anna-Luise Rehm:

(13:33) Könntest du uns da aus deiner Arbeit ein paar Einblicke geben? Was ist denn so ein Bezugsproblem und was ist so ein mögliches Deutungsmuster, die jetzt bei dir hervorkommen?

Sven Pauling:

(13:42) Ja, also ich unterscheide dann in Bezugsprobleme des pädagogischen Handelns und Bezugsprobleme des Schulentwicklungs Handelns und begreife das als zwei unterschiedliche professionelle Handlungsfelder. Da gehe ich auch ein Stück weit über die Strukturtheorie hinaus, die sich ja im Prinzip erstmal nur mit dem pädagogischen Handeln beschäftigt. Und für das pädagogische Handeln hat sich in meinen Daten zum Beispiel das Bezugsproblem Wohlbefinden und Leistung aufgetan. Es gibt Lehrkräfte, die beziehen sich in ihrer pädagogischen Arbeit stärker auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Deutungsmuster, das ich dazu herausgearbeitet habe, nenne ich kompensierend beschützen. Also die sagen, es gibt eben einen Leistungshorizont im Schulwesen, der ist kritisch und kann verletzend sein für Schülerinnen und Schüler, den muss ich kompensieren. Ich muss die Schülerinnen und Schüler als ganze Person schützen davor. Und es gibt

aber auch Lehrkräfte, die Nein, ich muss konfrontierend unterstützen. Ich muss die Schülerinnen und Schüler auch konfrontieren mit diesem Leistungshorizont. Ich unterstütze sie, indem ich das tue und mache sie damit sozusagen lernfähig auch in Zukunft. Man könnte jetzt noch sagen, für den Bereich des Schulentwicklungshandelns wäre so ein Beispiel die Frage nach der professionellen Autonomie. Jede Lehrkraft handelt natürlich im Umgang mit der Lerngruppe irgendwann auch ein bisschen anders und zugleich im Zuge von Schulentwicklung sind ja aber Lehrkräfte auch aufeinander verwiesen und Schulentwicklung ist ja nur als solche verstehbar, wenn es auch Verbindlichkeiten gibt. Deswegen nenne ich das Bezugsproblem Autonomie versus Verbindlichkeit. Und da habe ich dann auch wieder Deutungsmuster für entwickelt, wo man sehen kann, dass die Lehrkräfte sich eben in unterschiedlicher Balance zwischen diesen beiden Polen Autonomie und Verbindlichkeit bewegen.

Anna-Luise Rehm:

(15:25) Ja, jetzt hast du ja erzählt, dass du den Deutungsmusteransatz quasi als so ein Sensitizing Konzept heranziehst und mit den Begriffen Professionalität oder Professionalisierung und pädagogisches Handeln einerseits und Schulentwicklung andererseits greifst du ja auch gegenstandstheoretisch aufgeladene Vokabeln auf. Wo knüpfst du denn da an?

Sven Pauling:

(15:46) Ja, das sind ja beides Begriffe, die auch in meiner Fragestellung schon auftauchen nach dem pädagogischen Handeln und dann, wie sozusagen dieses in der Schulentwicklung eben auch hervorgebracht wird. Und ich beziehe mich, das hat man jetzt vielleicht auch schon so ein bisschen raushören können, was das pädagogische Handeln angeht, auf die Strukturtheorie. Also das, was bei mir hier sozusagen diese dialektischen Bezugsprobleme sind, kann man sehr leicht mit den Hesperschen Antinomien eigentlich identifizieren. Ich würde sagen, das, was ich da aus den Daten heraus rekonstruiert habe, könnte man als empirische Flexion eigentlich dieser Antinomien begreifen und die lassen sich dann auch relativ einfach übersetzen in den Hesperschen Entwurf. Also wenn man jetzt von Wohlbefinden und Leistung ausgeht, dann könnte man von Nähe und Distanz zum Beispiel sprechen, von der ganzen Person und der Rolle, die da eingenommen wird im Rahmen der Schule. Ich würde aber auch sagen, das sind dann sozusagen nochmal empirische Reflexionen. Das ist aber weniger der innovative Teil der Arbeit, weil es sich eben dann auch eng anschließt an die Strukturtheorie. Was die Strukturtheorie bislang nicht beinhaltet, ist eben jetzt Antinomien oder bei mir Bezugsprobleme des Schulentwicklungshandelns. Dafür gibt es sozusagen noch keine systematisierte Sprache oder kein systematisiertes Konzept und das ist etwas, was ich dann dem Diskurs auch anbieten würde. Insofern taucht dann Schulentwicklung im Horizont der Strukturtheorie bei mir auf eine bestimmte Art und Weise auf. Und zugleich greife ich auf die Schulkulturtheorie auch in Anlehnung an die Hallenser jetzt zurück, aber nicht so ganz unmittelbar, weil ich diese beiden Gegenstandstheorien auch von dem Blickwinkel der Deutungsmuster ausdenke. Und für mich ist dann die Schulkultur quasi die Konstellation aller dieser Deutungsmuster, die ich rekonstruieren kann. Also sowohl dann Deutungsmuster, die sich auf pädagogisches als auch auf Schulentwicklungshandeln beziehen. Und das Gesamt aller dieser Deutungsmuster, die ich rekonstruiere, würde ich dann als eine Kontur von Schulkultur begreifen und zugleich auch dann als jeweils handlungsleitend für das jeweils stattfindende professionelle pädagogische Handeln, also die pädagogische Interaktion. Und das ist auch genau der Punkt, bei dem ich sozusagen von diesem Blickwinkel des Deutungsmusteransatzes aus die beiden Gegenstandstheorien miteinander verschweißen kann. Und das ist auch in der aktuellen Schulentwicklungsforschung immer noch so eine Leerstelle. Also jetzt im Handbuch der Schulentwicklung, Isabell von Ackeren et al. Eigentlich brauchen wir immer noch mal Studien, die versuchen, diesen Zusammenhang von Schulentwicklung Professionalisierung ein bisschen stärker miteinander ins Spiel zu bringen. Und den Versuch unternehme ich dann eben auch.

Anna-Luise Rehm:

(18:27) Im Zuge deiner Forschung haben sich ja jetzt zwei Begriffe ergeben, mit denen du auch deine Arbeit betitelst. Ich hatte sie zu Beginn kurz aufgerufen, einmal Ungewissheit und Konvergenz. Was meinst du denn damit?

Sven Pauling:

(18:40) Ja, da setze ich dann jetzt im Prinzip noch mal wieder da an, wo ich gerade war. Ich sagte ja gerade, ich habe sozusagen diese Bezugsprobleme, die auch bipolar oder dialektisch orientiert sind. Und wenn ich jetzt

mal auf den ersten Begriff der Ungewissheit eingehe, dann kann man natürlich okay, und das ist eine typisch strukturtheoretische Argumentation. Schon allein ein antinomisches Bezugsproblem schafft ja Ungewissheit, weil es zwei legitime Handlungsmöglichkeiten gibt. Und da muss man sich dann eben orientieren. Schon da entsteht im strukturtheoretischen Paradigma eigentlich Ungewissheit. Man könnte jetzt sagen, das ist immer noch die klassische Argumentation, ja, und jetzt kann es ja auch Situationen geben, wo sich solche pädagogischen Bezugsprobleme bzw. Antinomien überlagern. Das macht dann die Situation noch komplexer und noch dichter, steigert nochmal die Ungewissheit und so weiter. Und jetzt würde ich noch einen draufsetzen und ja, und diese pädagogischen Bezugsprobleme sind dann ja auch noch eingelagert in Schulentwicklungsbezugsprobleme. Das heißt, wenn die Lehrkräfte darüber sich auseinandersetzen, ob sie jetzt Wohlbefinden oder Leistung akzentuieren wollen, dann sprechen sie, wenn sie miteinander darüber verhandeln, immer auch darüber, ob das jetzt vielleicht jeder für sich autonom entscheiden sollte oder ob sie das nicht verbindlicher für alle machen sollten. Das heißt, die pädagogischen und die Schulentwicklungsbezugsprobleme überschneiden sich oder überlagern sich im Prinzip ein Stück weit. Und auch darin würde ich sagen, sehen wir nochmal eine Steigerung von Ungewissheit in solchen Schulentwicklungsprozessen. Das wäre ein Argument. Ein weiteres wäre zu Ja, ich kann jetzt schon auch in meinen Daten, Ich sagte ja, ich entwerfe das Deutungsmusterkonzept auch als ein transformationssensibles. Mit diesem Blickwinkel kann ich in meinen Daten auch Veränderungstendenzen erkennen. Und auch das ist natürlich ein Moment von Ungewissheit, denn es kann ja nicht vorhergesagt werden, wie sich jetzt die Sinnhorizonte von Lehrkräften in diesem Rahmen verändern. Das ist nicht technologisierbar. Und ein drittes Argument für Ungewissheit wäre, dass wir, wenn wir mehrere Deutungsmuster zu einem Bezugsproblem haben, also ich sagte ja gerade hier die kompensierenden Beschützer und die konfrontierenden Unterstützer, dass ja dann auch zur Debatte: Wie gut kommen die eigentlich zusammen? Sind die vielleicht eher konfliktuös oder eher harmonisch miteinander? Und da können ja potenziell auch entlang von solchen semantischen Konfliktlinien auch kollegiale Konfliktlinien entstehen. Also das relationale Verhältnis, die Überschreitung von bisherigen Deutungshorizonten und die Überlagerung von unterschiedlichen Bezugsproblemen sind für mich die drei Dimensionen, die eben Ungewissheit in der Schulentwicklung ausmachen. Und jetzt kann man sagen: OK, Ungewissheit, Ungewissheit, Ungewissheit. Eigentlich scheint das so bei dir, als wäre Schulentwicklung gar nicht mehr machbar. Ich freue mich richtig, dass ich das jetzt hier sagen kann, weil das zu schreiben war mir eigentlich zu heikel. Also Ungewissheit, Ungewissheit, Ungewissheit, Wie kann die bearbeitet werden? Und da kommt für mich der zweite Begriff ins Spiel, nämlich die Konvergenz. Ich sage also jetzt in der Übersetzung aus dem Lateinischen das sich Hinneigen von Deutungsmustern oder von Sinnhorizonten. Und damit stelle ich: Wie kommen die eigentlich, die Deutungsmuster zu einem Bezugsproblem miteinander ins Spiel? Wie verhalten die sich eigentlich? Sind die zueinander eher kritisch, aversiv oder eher affirmativ oder auch ergänzend? Also haben die eine komplementäre Funktion füreinander. Und da jetzt, wenn ich mal so ein Beispiel oder das Beispiel wieder aufgreife von Wohlbefinden und Leistung, das ist ein sehr interessantes Bezugsproblem, weil die beiden Deutungsmuster, die ich da entwickelt habe, also das kompensierende beschützen und das konfrontierende unterstützen, das sind die einzigen Deutungsmuster in meiner Studie, die sich aufeinander kritisch beziehen. Das habe ich bei den anderen Deutungsmustern zu denselben Bezugsproblemen nicht so herausfinden können wie gerade hier. Und ich lese das eben auch als einen Hinweis darauf, dass gerade diese Differenz zwischen Leistung und Wohlbefinden eine ist, die in Primus besonders relevant wird und auch für die Schulentwicklung dann einen kritischen Punkt ausmacht. Also hier kann man sehen wir ein kritisches Konvergenzverhältnis. Ganz spannend ist das andere Beispiel, dieses Bezugsproblem Autonomieverbindlichkeit, ein Bezugsproblem des Schulentwicklungshandelns. Da habe ich auch zwei Deutungsmuster. Das eine nenne ich Verbindlichkeit als Handlungsspielraum. Das sind Lehrkräfte, die sagen: Naja, ich habe bestimmte Vorstellungen pädagogischer Art und ich kann sozusagen über die Verbindlichkeit, die im Schulentwicklungsprozess erzeugt werden muss, kann ich meinen eigenen Handlungsspielraum erweitern, weil ich meine Vorstellungen in die Institution einschreiben kann und dann nach der Art eben auch handeln kann, wie ich mir das vorstelle. Auf der anderen Seite habe ich Lehrkräfte, die sagen, ich habe das Deutungsmuster widerständige Fügsamkeit genannt, die sagen sowas: Naja, ich kann mich jetzt hier nicht so total mit identifizieren mit dieser pädagogischen Richtung, aber mir ist das total wichtig, dass wir als Team geschlossen handeln und deswegen bin ich auch bereit, da mitzugehen und ich bin auch bereit, mal so ein bisschen zu explorieren, so ein bisschen zu gucken, wie sich das alles hier so entwickelt. Diese beiden Deutungsmuster bezeichne ich als komplementär, als ergänzend, weil das eine Deutungsmuster relativ viel Raum greift und das andere Deutungsmuster diesen Raum aber auch überlässt. Und da würde ich sagen, das ist für einen Schulentwicklungsprozess sehr wertvoll. Das mag für die Professionalisierungsprozesse dieser widerständig Fügsamen auch problematisch sein, aber für den Schulentwicklungsprozess halte ich das für eine

sehr produktive, komplementäre Konstellation und das ist sozusagen dann der nächste Punkt, wo ich sage, Konvergenz heißt für mich eben die Frage: Wie kommen diese Deutungsmuster miteinander ins Spiel? Und wenn das eben auf eine produktive, wie im letzteren Fall komplementäre Art und Weise passiert, würde ich sagen, ist das auch eine gute Gelingensbedingung für Schulentwicklung. Und das ist eine Gelingensbedingung, die völlig jenseits dessen liegt, was Theorien für Schulentwicklung in Anschlag bringen. Also wir wissen irgendwie, es gibt bestimmte Bedingungen, die können Schulentwicklung unterstützen, wenn man Steuergruppen einrichtet, wenn man Leitbilder schreibt und so weiter. Und trotzdem sagt Katharina Maag Merki immer naja, aber eigentlich wissen wir zu wenig über die Ungewissheitspotenziale. Und da kann ich eben sagen: Die liegen eben auch in diesen Deutungsmustern begründet und sie sind bearbeitbar über Konvergenzen von Deutungsmustern.

Anna-Luise Rehm:

(25:23) Jetzt haben wir ganz viel über Schulentwicklung und Schulentwicklungshandeln gehört. Du hast ja in deiner Dissertation quasi auch so ein eigenes Set von Begrifflichkeiten oder in deiner GT entwickelt und führst sie auf die beiden Begriffe Ungewissheit und Konvergenz zurück. Was hat das jetzt mit dem Thema Inklusion zu tun?

Sven Pauling:

(25:44) Ja, also man könnte jetzt sagen, ich mache gar nicht explizit expressis verbis Inklusionsforschung. Also ich habe jetzt auch kein Kapitel, wo ich diesen Diskurs aufarbeite, aber ich glaube, ich kann dem Diskurs ein bisschen was anbieten. Und zwar ist schon allein dieses Feld, in dem ich forsche, die Primusschule, für die Inklusionspädagogische Forschung sehr interessant, weil diese fünf Eckpunkte, die ich vorhin genannt habe, eine Schulform vorzeichnen, die sehr passungsfähig ist zu den normativen Ansprüchen des inklusionspädagogischen Diskurses. Allein schon die Inklusion der Schulform, also, dass nicht mehr eben die Trennung Differenzierung von Schüler*innen nach Schulform stattfindet, sondern dass die alle von der ersten bis zur 10. Klasse auch eben in einer Schulform miteinander sind. Dadurch fällt natürlich dann auch die Selektion nach der vierten Klasse fort. Und das bedeutet, dass eine Statuierung teilweise dann gar nicht notwendig sein muss, wenn sie nicht ressourcengenerierend ist und damit auch, weil alle Abschlüsse auch am Ende dieser Schule angeboten vorgehalten werden können, die Bildungsverläufe während der Schulzeit auf der Primusschule auch unterschiedlich verlaufen können und die Chance aber, jeden Abschluss zu bekommen, am Ende immer noch gegeben ist. Insofern ist Primus eine sehr interessante Schulform für den inklusiven Diskurs. Und das gilt zum Beispiel auch für die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, wo dann klar hier ist eine heterogene Schüler*innenschaft in einer Lerngruppe. Es ist sozusagen nicht mehr diese Suggestion da, wir haben hier eine jahrgangshomogene Klasse, die müssen auch alle denselben Stand haben. Das wäre schon völlig absolut in der jahrgangsgemischten Lerngruppe. Und insofern wird sozusagen Verschiedenheit auch ein bisschen normalisiert bzw. dann Besonderheit eigentlich dethematisiert in diesen Settings. Und auch insofern könnte man Es passt gut eigentlich zum inklusionspädagogischen Diskurs. Interessant ist, wenn man jetzt sich überlegt, das ist ja eine interessante Schulform und man möchte jetzt solche Schulen vielleicht gründen, dann kann ich natürlich auch auf welche Hürden man da stoßen könnte. Und ich habe ja jetzt gerade schon dieses Beispiel gebracht der unterschiedlichen Deutungsmuster zu Wohlbefinden und Leistung. Und die beiden Deutungsmuster, und das ist ein interessantes Ergebnis meiner Studie, die koppeln sich auch an die unterschiedlichen Lehrämter, die eben in der Primusschule vorhanden sind. Ich sagte ja, da sind die Sonderschulpädagog*innen, da sind Grundschulpädagog*innen, da sind Hauptrealschul Gymnasialpädagog*innen. Es war jetzt für mich interessant zu sehen, dass die Lehrkräfte, die zu den kompensierenden Beschützern gehören, die mehr den Pol des Wohlbefindens akzentuieren, das sind Lehrkräfte aus der Grundschule und aus der Sonderschule. Und die Lehrkräfte, die konfrontieren und unterstützen, aus denen ich dieses Deutungsmuster rekonstruiert habe, das sind eher Lehrkräfte aus der Sekundarstufe 1 oder 2, die sozusagen dann die Abschlüsse, auch die berufsvorbereitenden Abschlüsse stärker im Blick haben, die dann eher sich an diesem Pol der Leistung orientieren. Und das sagte ich ja auch gerade für dieses Deutungsmuster habe ich wirklich kritische Bezugnahmen, auch für dieses Bezugsproblem der einzelnen Deutungsmuster aufeinander feststellen können, für die anderen nicht. Das heißt, ich würde sagen, aus inklusionspädagogischer Sicht, wenn man inklusive Schulentwicklung auch der Schulformen betreiben möchte, dann wird ein sehr kritischer Punkt eben diese Ambivalenz von Wohlbefinden und Leistung sein, mit der sich die Kolleg*innen auseinandersetzen müssen.

Anna-Luise Rehm:

(29:24) Was sind denn So, die Kernergebnisse deiner Arbeit. Du hast gerade schon angedeutet, was du für die Frage nach inklusiver Schulentwicklung anbieten kannst. Was sind jetzt noch weitere Punkte, die du der Diskussion neu hinzufügen könntest? Könntest du das nochmal versuchen zu umreißen?

Sven Pauling:

(29:40) Ja, also das ist einmal, das sprach ich ja gerade schon an mit dem Verweis Auf die Katharina Maag Merki, die jetzt auch 2021 wieder geschrieben hat, wir haben eigentlich dieses Phänomen einer sehr geringen Technologisierbarkeit von Schulentwicklung, obwohl wir eigentlich die Instrumente und die Befundlage dazu kennen, was die guten Technologien sind, um Schulentwicklung nachhaltig und produktiv gestalten zu können. Und da kann ich eben sagen, was sie geringe Technologisierbarkeit nennt, ist bei mir eben die Kernkategorie der Ungewissheit. Und ich kann sozusagen dann ja mit diesen Dimensionen von Ungewissheit, der Überschreitung, der Verschränkung und der Relationalität von Deutungsmustern können wir verstehen, warum es diese geringe Technologisierbarkeit gibt. Und dann hatten wir gesagt, okay, es gibt eben diese Reihe von qualitativen Arbeiten, die sich auf Sinnhorizonte beziehen. Und auch da kann ich dann sagen, ich gucke mir eben nicht nur an, welche Sinnhorizonte sind eben da, sondern gibt es da Veränderungstendenzen und auch wie stehen die eigentlich zueinander im Verhältnis? Wie ist ihre Relationalität zueinander eigentlich ausgestaltet? Mit meinem Konvergenzbegriff kann ich dann eben sagen, warum Schulentwicklung trotzdem prozessierbar ist und unter welchen Bedingungen, dass Entwicklungsprodukte Konvergenzverhältnisse von Deutungsmustern haben. Und letztlich schon in dem theoretischen Gerüst meiner Arbeit kann ich ja auch sagen, dass ich einen Beitrag leisten kann für das Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung, die ich eben beide unter dieser sozialtheoretischen Linse des Deutungsmusteransatzes zusammenschließen kann. Man kann dann immer sagen: Ein Deutungsmuster des pädagogischen Handelns ist sowohl handlungsleitend für das jeweilige pädagogische Handeln als auch eben ein Teil dieser Baustein dieser Schulkultur.

Anna-Luise Rehm:

(31:38) Siehst du auch einen Gewinn für die schulische Praxis durch deine Forschungsergebnisse?

Sven Pauling:

(31:43) Es ist ja immer so eine heikle Frage, inwiefern man so, ich sag mal, eher normativ enthaltsame sozialwissenschaftliche Ergebnisse in die Praxis überführen kann. Und da wurde mir im Leitfaden für dieses Interview auch noch mal gesagt, ich solle dann bitte betonen, dass das nicht linear ist. Nichtlinearität ist natürlich sowieso ein Kerngegenstand meiner Arbeit, das muss ich auch hier sagen, aber ich finde es auch für die Praxis sicherlich eben interessant zu wissen, dass ein großes Konfliktpotenzial bei der Errichtung von inklusiven Langformschulen in dieser Disparität von Leistung und Wohlbefinden liegt. Mit den Ergebnissen meiner Arbeit kann man darauf gefasst sein und kann sich überlegen, wie man darauf reagieren möchte. Und es ist sicherlich auch für die Praxis gut zu wissen, dass das stark an die Lehrämter und damit an bestimmte Berufskulturen gekoppelt ist. Und das bedeutet eben, dass wenn jetzt sozusagen persönliche Konflikte darüber sich entfalten in einer konkreten Einzelschule, dass man vielleicht den Lehrkräften sagen okay, der Konflikt, der jetzt sich zwischen euch beiden entfaltet, muss kein persönlicher sein oder ist nicht notwendigerweise persönlich, sondern der ist sozusagen auf höheren und abstrakteren Ebenen eurer Berufskultur schon angelegt. Und möglicherweise kann man dann dadurch die auftretenden Konflikte etwas entpersonalisieren und damit auch ein bisschen entdramatisieren. Ja, es ist ja immer auch ein sehr emotionales Geschäft, diese Schulentwicklungsprozesse. Zweitens würde ich sagen, dass steuerungspolitisch scheint mir gerade weil ich nur eben dieses eine konfliktuöse Bezugsproblem identifizieren konnte, diese Top down Bottom up Variante als total entwicklungsförderlich. Also, dass das Ministerium eine Angebotsstruktur vorhält, dass Entwicklungs- oder dass Gründungsinitiativen sich darauf bewerben können, dass das eben auch bedeutet, dass auch, ich sag mal, zumindest grob entwicklungsaffine Lehrkräfte dann in diese Schulen kommen. Das ist eine, glaube ich, politisch kluge Steuerungsstrategie. Und man könnte auch sagen, dass Entwicklungsprozesse sich vielleicht an der Frage stärker ausrichten können, was eben differente Deutungen, auch Produktives oder einander Ergänzendes eben für die Entwicklung beitragen können. Ich habe das an dem Beispiel dieser beiden Deutungsmuster Verbindlichkeit als Handlungsspielraum und widerständige Fügsamkeit gerade deutlich gemacht. Und das ist auch deswegen ein interessanter Befund, weil es eigentlich auch eine Kritik ist an der

Norm eines schulentwicklerischen Konsens, die man sowohl in der Praxis, aber auch in der wissenschaftlichen Literatur findet. Immer wieder heißt ja, wir müssen vielleicht sogar basisdemokratisch einen Konsens zu einem bestimmten Thema finden. Daniel Goldmann weist in seiner Arbeit sehr schön auf, wie schwierig dieser Anspruch ist, gerade eben angesichts unterschiedlicher Horizonte. Und das finden wir auch in inklusionspädagogischen Arbeiten jetzt hier von der Angelika Bengel zum Beispiel, die auch mit dem Zentrum für Inklusionsforschung in Kontakt ist. Auch die sagt: Ja, um inklusive Schulentwicklung machen zu können, brauchen wir einen Konsens der Beteiligten. Und ich würde sagen: Nein, es reicht, wenn wir oder es kann, Wir haben sowieso mit unterschiedlichen Deutungsmustern und unterschiedlichen Haltungen, sag ich mal, für die Praxis zu tun. Und die Frage ist nicht, ob die alle verallgemeinert werden können. Das halte ich für relativ wenig wahrscheinlich. Aber die Frage ist vielmehr, ob die zueinander in einem produktiven Verhältnis stehen. Und das reicht schon aus, wäre eines meiner Kernergebnisse, um eine erfolgreiche Schulentwicklung prozessieren zu können.

Anna-Luise Rehm:

(35:29) Danke. Sven, Vielen Dank dir für diese ganzen Einblicke in deine Arbeit, in die spannenden Ergebnisse und die Impulse, die du uns hier für den Diskurs mitgibst in Bezug auf Schulentwicklung, Professionalisierung, inklusive Schulentwicklung. Ja, fand ich total schön.

Sven Pauling:

(35:48) Ja, dank dir, Anna, dass du das Interview mit mir führst.

Anna-Luise Rehm:

(35:50) Sehr gerne.

Outro:

(35:53) Dieser Podcast wurde am Zentrum für Inklusionsforschung Berlin produziert. Er wird gefördert von der Hans Böckler Stiftung

