

Werner, Silke

Didaktische Interventionsstudien als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation? Eine exemplarische Rekonstruktion der Differenz zwischen 'Partitur' und 'Aufführung'

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 254-272. - (*Dokumentarische Schulforschung*)



Quellenangabe/ Reference:

Werner, Silke: Didaktische Interventionsstudien als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation? Eine exemplarische Rekonstruktion der Differenz zwischen 'Partitur' und 'Aufführung' - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 254-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271684 - DOI: 10.25656/01:27168; 10.35468/6022-13

<https://doi.org/10.25656/01:27168>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Silke Werner

Didaktische Interventionsstudien als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation? Eine exemplarische Rekonstruktion der Differenz zwischen ‚Partitur‘ und ‚Aufführung‘

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden didaktische Interventionsstudien als Schulentwicklungsanlässe vorgestellt, die Schulen wissenschaftliche Lösungen für Praxisprobleme anbieten. Indem in diesem Kontext zwei Funktionssysteme (Wissenschaftssystem und Erziehungssystem) miteinander interagieren, soll den Fragen nachgegangen werden: Wie setzen Lehrpersonen diese, aus ihrer Umwelt kommenden, Programme um und welchen Nutzen können die Programme für die Entwicklung der Schule als Organisation haben? Empirisch bearbeitet werden diese anhand des didaktischen Interventionsprogramms „Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext“. Dieses hat die Förderung des selbstregulierten Lernens im Mathematikunterricht der siebten und achten Klasse an Realschulen in Baden-Württemberg zum Ziel. Es zeigt sich, dass die Umsetzung des Programms nicht den Erwartungen der Forschung entspricht. Dennoch erweist sich die Intervention als Initiator für Prozesse der Entwicklung und Reflexion. Dabei fällt vor allem die Bedeutung konjunktiven Verstehens zwischen Lehrpersonen auf, wenn Entwicklungsprozesse jenseits des eigenen Unterrichts angestoßen werden.

Schlüsselwörter

Schulentwicklung, Rekontextualisierung, Interventionsprogramm, Didaktik, Kooperation

Abstract

Didactic Intervention Studies as a Developmental Context for School as an Organization? An Exemplary Reconstruction of the Difference between “Score” and “Execution”

The present article outlines didactic intervention studies as school development measures that offer scientific solutions to practical problems in schools. It is critical to note that two functional systems (i.e., a science system and an education system) that use different forms of logic interact with each other. Thus, the following two questions arise: (1) How do teachers implement these programs (which stem from their given environments)? (2) What benefits can these programs have for the development of the school as an organization? The didactic intervention program “Self-Reflective Learning in the School Context” is used to empirically address these issues. The aim of this program is to promote self-regulated learning in 7th- and 8th-grade mathematics classes at secondary schools in Baden-Württemberg (Germany). The analysis reveals that the implementation of the program does not meet the research expectations. Nevertheless, the intervention is found to have initiated processes of development and reflection. It is particularly interesting that conjunctive understanding between teachers is of great importance when development processes are initiated that require changes at the structural level of the school.

Keywords

school development, re-contextualization, intervention program, didactic, co-operation

1 Didaktische Interventionsstudien als Schulentwicklungsanlässe

Untersuchungsgegenstand im nachfolgenden Artikel ist die *didaktische Interventionsforschung*. Die Aufgabe dieser spezifischen Form pädagogischer Interventionsforschung (Hascher & Schmitz 2010) besteht darin, didaktische Interventionen auf ihre erwarteten Wirkungen hin zu überprüfen sowie diejenigen Faktoren zu untersuchen, die diese Wirkungen bedingen (Werner 2022, S. 8). Damit stellt sie eine *Wirksamkeitsforschung* dar, die hier in Anlehnung an Maike Lambrecht und Matthias Rürup (2012, S. 65) von einer Wirkungsforschung, welche auch nicht-intendierte Folgen in den Blick nimmt, differenziert werden soll. Für die Evaluation der Wirksamkeit werden vor allem experimentelle Studien durchgeführt und damit standardisierte Methoden (z. B. Leistungstests) verwendet (Pfeiffer & Püttmann 2018), was wiederum eine Standardisierung der zu Grunde liegenden Intervention erfordert.

Didaktische Interventionen sind daher als standardisierte Programme¹ zu verstehen, die auf eine Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht ausgerichtet sind. Ausgangspunkt bilden ‚Problemdiagnosen‘ wie z. B. schlechtes Abschneiden deutscher Schüler*innen in internationalen Leistungsvergleichsstudien im Fach Mathematik. Davon ausgehend werden dann Maßnahmen konzipiert (z. B. Unterrichtsmaterialien), welche die intendierten Ziele (z. B. im Mittel bessere Lernleistungen im Fach Mathematik) bewirken sollen (Leutner 2010, S. 64). Die ‚Problemdiagnose‘, geht im Kontext didaktischer Interventionsstudien in der Regel von der Bildungspolitik aus, welche daraufhin Forschungsprogramme aus schreibt oder von Forscher*innen, welche sich mit Forschungskonzepten für eine Finanzierung bei Drittmittelgebern bewerben.

Indem didaktische Interventionen auf die Lehr-Lernpraxis in Schulen ausgerichtet sind und hier zunächst *implementiert* werden müssen, ehe man ihre Wirksamkeit überprüfen kann, können sie auch als *Schulentwicklungsmaßnahmen* verstanden werden. *Schulentwicklung* soll hier gemäß Hans-Günter Rolff (2010) als Trias aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung definiert werden. Das bedeutet, dass die intendierten Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts (Unterrichtsentwicklung) – so wie es die didaktischen Interventionen anvisieren – nicht ohne eine Veränderung des Handelns auf der Ebene der Lehrpersonen (Personalentwicklung) und der Schule als Organisation (Organisationsentwicklung) denkbar sind, wenn diese nachhaltig implementiert werden sollen. Gleichzeitig gilt, spätestens seit der von Rolff (1998, S. 297) bezeichneten „Krise der Außensteuerung“, dass eine direkte Intervention in das System Schule nicht möglich ist. In diesem Kontext wird die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit für Schulentwicklung (Fend 1986) verstanden. Schulen sollen sich entsprechend als lernende Organisationen begreifen und maßgeblich selbst die Verantwortung für die eigene Entwicklung auf den drei Ebenen der Schulentwicklung übernehmen (Rolff 2013). Dies erfordert von den Schulen u. a., sich selbst und ihre Umwelt (bewusst) zu beobachten, sich zu reflektieren und Probleme bzw. Optimierungsmöglichkeiten selbst zu erkennen sowie Lösungen selbst zu entwickeln (Luhmann 2006; Rolff 2013).

Didaktische Interventionen im Kontext von Interventionsstudien können solche *Beobachtungs- und Reflexionsanlässe* für Schulen darstellen und bieten gleichzeitig bereits Lösungen für spezifische Problemfelder an. Sie können von Schulen oder Lehrpersonen aber auch *gezielt als Lösungsoption für bereits selbstständig identifizierte Problemfelder* genutzt werden. Festzuhalten ist, dass in dieser Konstellation zwei Funktionssysteme mit je eigener Logik miteinander interagieren: das *Erziehungssystem* mit seiner Intention, ‚guten‘ Unterricht zu realisieren und im Hinblick darauf Schulentwicklung zu betreiben, sowie das *Wissenschaftssystem*

1 Im Grad variierend.

mit seiner Intention, forschend wissenschaftliches Steuerungswissen zu generieren (Luhmann & Schorr 1988). Indem eine didaktische Intervention von der Bildungspolitik oder Wissenschaft ausgeht und damit von ihrer Umwelt initiiert wird (Luhmann 2006), hat dies – wie u. a. aus Studien abgeleitet werden kann (Zeitler et al. 2012; Goldmann 2017; Lambrecht 2018) – Konsequenzen für deren Umsetzung, die auch jenseits der Intentionen der Forschung verortet sein kann. Vor diesem Hintergrund soll hinterfragt werden: Inwiefern können Interventionsprogramme im Rahmen von didaktischen Interventionsstudien zu praktischen Kontexten der Schulentwicklung und damit für die Entwicklung der Schule als gesamte Organisation werden?

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dieser Frage, indem anhand eines exemplarischen didaktischen Interventionsprogramms die Handlungspraxis der Umsetzung – was hier als Rekontextualisierung bezeichnet wird – in den Fokus gerückt und mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wird. Über diesen methodischen Wechsel wird das empirische Blickfeld der Wirksamkeit auf *Wirkungen* erweitert und damit *auch* von den didaktischen Interventionsforscher*innen *nicht intendierte Entwicklungsprozesse eingeschlossen*.

Um diese Überlegungen nachvollziehbar zu machen, wird in einem ersten Schritt auf das Konzept der Rekontextualisierung eingegangen (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wird das Konzept des exemplarischen Interventionsprogramms „Selbstreflexives Lernen im schulischen Kontext“ (Serelisk) vorgestellt, denn dieses spiegelt den Ausgangspunkt der Programmumsetzung wider (Kap. 3). Die handlungspraktische Umsetzung der Intervention (Kap. 5) und die Anlage deren Untersuchung (Kap. 4) wird im weiteren Verlauf ins Zentrum gerückt und die Ergebnisse anhand empirischer Beispiele illustriert. Der Artikel schließt, indem die Frage nach den Möglichkeiten didaktischer Interventionsstudien, als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation in Erscheinung treten zu können, wieder aufgegriffen und diskutiert wird (Kap. 6).

2 Von der ‚Partitur‘ zur ‚Aufführung‘:

Das Konzept der Rekontextualisierung

Die theoretische Ausgangssituation der praktischen Umsetzung von didaktischen Interventionen soll im Folgenden anhand des *Konzeptes der Rekontextualisierung* von Helmut Fend (2008a; 2008b) genauer beleuchtet werden. Ursprünglich verdeutlicht es das Zusammenspiel der inneren Struktur des Bildungswesens und beschreibt den Weg von der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung bis zum operativen Handeln als eine Übersetzungsleistung von Bildungsaufträgen (Fend 2008a, S. 174). Auf jeder Handlungsebene des Bildungswesens (Bildungspolitik, -verwaltung, Einzelschule, Lehren und Unterrichten, Schüler*innen) werden die „Strukturen des Zusammenhandelns“ der übergeordneten Handlungsebene zu

einer „Umwelt des Handelns“ für die untergeordnete Ebene und deren Adaptationen der Bewältigung dieser Vorgaben (Fend 2008a, S. 176). Das Konzept der Rekontextualisierung hebt zum einen die *Verschränkung der unterschiedlichen Handlungsebenen* hervor und verweist zum anderen auf den *aktiven Gestaltungsanteil der Akteur*innen auf den einzelnen Ebenen* (Fend 2008b, S. 26). Fend illustriert dies anhand der *Metaphern Partitur* und *Aufführung*. So gibt die Partitur eines musikalischen Werkes, einen Rahmen in Form von „Makrostrukturen (z. B. die Sätze einer Sinfonie), Mesostrukturen (z. B. innere Gliederung der Sätze) und Mikrostrukturen (z. B. Intervalle, Takte, Rhythmen)“ (Fend 2008b, S. 16) vor, bei deren Umsetzung – der *Aufführung* – die Musiker*innen individuelle Gestaltungsspielräume haben, das Werk als Ganzes aber erkennbar bleibt (Fend 2008b). Auf dem Weg zur Aufführung richtet sich der Blick der Akteur*innen auf jeder Handlungsebene einmal zu der über- und einmal zu der untergeordneten Ebene (Fend 2008b, S. 28). Der Blick nach *oben* steht für die Rekontextualisierung der Vorgaben und der Blick nach *unten* dafür, dass „Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen“ (Fend 2008b, S. 28). Gleichzeitig kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass die Akteur*innen „immer intentionskonform handeln“ (Fend 2008b, S. 28). Fend (2008b, S. 28f.) geht aber davon aus, dass eine zielgerichtete Intervention möglich ist, wenn mittels „kluger“ Steuerungsstrukturen einer Verfolgung von Eigeninteressen aktiv begegnet wird.

Für Interventionen im Kontext didaktischer Interventionsstudien ist jedoch festzuhalten, dass i. d. R. keine gesetzlichen Verpflichtungen und Normen vorliegen, welche deren Umsetzung unmittelbar in den hierarchischen Rekontextualisierungsprozess einbinden. Vielmehr interveniert die didaktische Interventionsforschung in das Zusammenspiel des Bildungswesens hinein. Das Interventionsprogramm kann somit nur vor dem Hintergrund der Vorgaben der Bildungsadministration und derer auf den weiteren Ebenen der Organisation Schule umgesetzt werden. Gleichzeitig definiert es eigene Vorgaben (Partitur), die im Zuge einer Teilnahme an solchen Interventionsstudien, umgesetzt (Aufführung) werden sollen (nicht: müssen). Da der Grundgedanke von Partitur und Aufführung nicht nur auf das Zusammenspiel des Bildungswesens anwendbar ist, möchte ich diesen Begriff im Folgenden allgemein für *Übersetzungsleistungen von Vorgaben bzw. Programmen* verwenden.

Wie die didaktische Interventionsforschung versucht Rekontextualisierungsprozesse im systemübergreifenden Zusammenspiel von Schule und Wissenschaft stattfinden zu lassen, soll exemplarisch anhand des Interventionsprogramms des Projektes Serelisk illustriert werden.

3 Die ‚Partitur‘:

Das didaktische Interventionsprogramm von Serelisk

Das Interventionsprogramm von Serelisk ist verortet in einer quasi-experimentellen Studie der Pädagogischen Hochschule Freiburg, welche im Rahmen des Programms Bildungsforschung der Baden-Württemberg Stiftung von 2007 bis 2009 finanziert wurde. Das Interventionsziel bestand darin, die Lehrpersonen zu befähigen, ihren Mathematikunterricht der siebten und achten Klasse so zu gestalten, dass eine Entwicklung des selbstregulierten Lernens bei den Schüler*innen erfolgt. Die didaktischen Mittel, die dies bewirken sollten, waren *selbstaktivierende Unterrichtsmethoden* (Barzel et al. 2007) und *Problemlöseaufgaben* (Leuders 2003; Büchter & Leuders 2005). Wie sollte die Umsetzung im Unterricht erreicht werden?

1. Zunächst einmal war die Teilnahme am Projekt *freiwillig* und die Schulleitung und das Lehrer*innenkollegium mussten schriftlich ihre Unterstützung zusichern. Auf dieser Basis wurde davon ausgegangen, dass bei den teilnehmenden Lehrpersonen, der Schulleitung und dem Kollegium ein hohes Interesse an der Umsetzung der Intervention besteht.
2. Mit dem Thema „Förderung des selbstregulierten Lernens“ wurde für die Intervention eines gewählt, welches empirisch mit einer fachbezogenen Unterrichtsqualität in Verbindung gebracht wird (Blum & Biermann 2001; Leuders 2001) und welches einen *Bezug zu den Bildungsplänen und zum Kerncurriculum* aufweist (Blum et al. 2006). Damit verbunden war die Hoffnung eines hohen Praxisbezugs und folglich einer Kopplung mit den hierarchischen Rekontextualisierungsprozessen im Mehrebenensystem Schule.
3. Die Umsetzung der Intervention in die Routine der Unterrichtspraxis sollte darüber unterstützt werden, dass die didaktischen Inhalte in den Interventionsveranstaltungen anhand von *Umsetzungsbeispielen* illustriert und anhand von *Anwendungsübungen* erprobt und reflektiert werden.
4. Eine *langfristige Interventionsanlage* sollte eine nachhaltige Implementierung bewirken. Hintergrund ist das Wissen darum, dass Veränderungen von Unterrichtsrouinen Zeit benötigen (Gräsel et al. 2006). Somit fanden drei Fortbildungstage verteilt über ein Schuljahr (2007/2008) statt.
5. Ein weiterer und zentraler Baustein zur Umsetzung der Intervention stellte eine *kooperative Implementationsstrategie*² (Werner 2022) dar. Im Mittelpunkt einer solchen Strategie steht eine enge Kooperation zwischen Lehrpersonen, Wissenschaftler*innen und ggf. auch Personen der Bildungsadministration. Es wird keine ‚fertige‘ Interventionskonzeption zu Grunde gelegt. Die spezifi-

2 Alternative Bezeichnungen: symbiotische oder partizipative Implementationsstrategie (Gräsel & Parchmann 2004).

sche Form der Umsetzung, wird kooperativ erarbeitet und soll die Anschlussfähigkeit der Intervention an den jeweiligen Unterricht und die schulischen Bedingungen ermöglichen (Gräsel & Parchmann 2004, S. 206). Diesem Interventionsprinzip folgend, wurden bei Serelisk pro Schule Kooperationsgruppen von zwei bis vier Lehrpersonen gebildet, welche im Sinne einer *professionellen Lerngemeinschaft* (Bonsen & Rolff 2006) arbeiten, also gemeinsam ihren Unterricht vorbereiten und reflektieren, sollten. Zur Realisierung eines großen Handlungsspielraums wurden den Kooperationsgruppen frei wählbare Angebote für selbstaktivierende Unterrichtsmethoden (Barzel et al. 2007) unterbreitet und sie wurden darin unterstützt, individuelle Problemlöseaufgaben für ihren Unterricht zu finden oder selbst zu entwickeln. Auch die Intensität der Umsetzung wurde den Lehrpersonen freigestellt. Eine Kooperation mit Fachdidaktiker*innen und Bildungsforscher*innen erfolgte direkt in den Workshops der Interventionsveranstaltungen und bedarfsweise im Anschluss per E-Mail. Da nicht von bestehenden Kooperationspraxen zum Unterricht ausgegangen werden konnte, wurde zudem deren Aufbau unterstützt. Es fand an jedem der drei Fortbildungstage ein halbtägiger Kooperationsworkshop mit theoretischen Inputs und praktischen Reflexionsübungen (s. authentische Gespräche, Abschnitt 4.2) statt. Mit dieser Implementationsstrategie kommt jedoch noch eine zweite Interventionsdimension (Didaktik plus Kooperation) hinzu, welche zwar zu einer höheren Anschlussfähigkeit der didaktischen Mittel an die Unterrichtspraxis beitragen soll, gleichzeitig aber auch selbst als Mittel erst anschlussfähig werden muss. Als eine weitere Herausforderung erscheint die Tatsache, dass die Prozesse der Konstruktion von Anschlussfähigkeit, aufgrund der zumeist individuellen Umsetzung im Unterricht, jeweils auf zwei Ebenen erfolgen muss und zwar: als Rekontextualisierungspraxis zur Konstruktion individueller Anschlussfähigkeit und als kooperative Rekontextualisierungspraxis zur Konstruktion kollektiver Anschlussfähigkeit, um als Gruppe handeln zu können (Werner 2022).

Die Praxis der Übersetzung dieses Interventionsprogramms stand im Zentrum einer Anschlussstudie von Serelisk.

4 Die Dokumentarische Interpretation der Rekontextualisierungspraxis von Serelisk

4.1 Die Dokumentarische Methode zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen

Das Ziel dieser Studie bestand darin, den kooperativen Rekontextualisierungsprozess der didaktischen Intervention von Serelisk zu untersuchen. Damit liegt der Untersuchung wie auch der ursprünglich zugehörigen didaktischen Interventionsforschung (Maag Merki et al. 2013) eine evaluierende Logik zu Grunde. Method(olog)isch wurde jedoch ein Wechsel von einer standardisierten Evaluationspraxis (s. Kap. 1), die ihren Forschungsgegenstand als ein „theoretisches Welt-Erkennen“ erfasst, hin zu einer Dokumentarischen Evaluationsforschung vollzogen, die in der praxeologischen Wissenssoziologie begründet ist (Bohnsack 2020, S. 29f.). Durch den damit verbundenen analytischen Wechsel auf die Handlungspraxis ist sodann ein Anknüpfen an die Ausführungen zur Rekontextualisierung und die darin verankerte Option (trans-)intentionaler Übersetzungsleistungen (Wirkungen) möglich (s. Kap. 2). Es liegen auch bereits empirische Studien zur Dokumentarischen Interpretation von Rekontextualisierungsprozessen vor (Bergmüller 2010; Zeitler et al. 2012). In der methodologischen Begründung dieses Vorgehens beziehe ich mich auf die Ausführungen von Barbara Asbrand (2014), die das Konzept der Rekontextualisierung von Fend (2008a) in Beziehung setzt zur Dokumentarischen Rezeptionsforschung von Ralf Bohnsack (2011) und Parallelen herausarbeitet. So können beide „als Prozessierung von Wissen zwischen unterschiedlichen Akteuren verstanden werden“ (Asbrand 2014, S. 190).

Asbrand (2014, S. 190ff.) erläutert, dass sich die Dokumentarische Rezeptionsforschung mit der Frage der Aneignung medialer Sinngehalte auf der Ebene des Verstehens beschäftigt. Die Aneignung kann einmal *reproduktiv*, also durch unmittelbares, selbstläufiges Verstehen auf der Basis konjunktiver Orientierungen erfolgen, sie kann aber auch *produktiv* erfolgen, indem sich die Rezipient*innen verstehend mit den neuen Inhalten auseinandersetzen und sich dabei ihr konjunktiver Erfahrungsraum verändert. Dann überträgt Asbrand (2014, S. 191) dies auf das Konzept der Rekontextualisierung im Mehrebenensystem des Bildungswesens und konstatiert, dass hier nicht von geteilten konjunktiven Erfahrungen zwischen der Bildungspolitik als Senderin und den Lehrpersonen als Empfänger*innen ausgegangen werden kann. Selbstläufiges Verstehen wird somit zu einem höchst unwahrscheinlichen Ereignis. Dieser Umstand lässt sich erst recht auf das in Kapitel 2 beschriebene Verhältnis zwischen Forschungsinstitutionen (Wissenschaftssystem) und Schulen (Erziehungssystem) übertragen. In der Konsequenz ist ein didaktisches Interventionsprogramm, welches im Rahmen einer Forschungspraxis für die Unterrichtspraxis entwickelt und kommuniziert

wird, für die Lehrpersonen lediglich als kommunikatives, theoretisches Wissen interpretierbar und kann damit nur produktiv angeeignet werden.

4.2 Die Anlage der Untersuchung und analytisches Vorgehen

An diese methodologisch-methodischen Überlegungen knüpft nun diese Studie an. Sechs der insgesamt 13 schulischen Kooperationsgruppen von Serelisk haben daran teilgenommen. Die Zugehörigkeit zum Interventionsprojekt stellt den übergreifenden kollektiven Erfahrungsraum der sechs Kooperationsgruppen dar. Mit diesen Kooperationsgruppen wurden jeweils zwei Jahre nach Interventionsende *Gruppendiskussionen* (GD) durchgeführt. Ziel war es, den jeweiligen *Verlauf des Interventionsprojektes und die darin verankerten Handlungspraxen nachzuzeichnen*. Zudem wurden jeweils *authentische Gespräche* (AG) von zwei Zeitpunkten im Interventionszeitraum (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 143ff.) in die Analyse einbezogen. Audiographiert wurden diese im Rahmen der praktischen Reflexionsübungen an den Interventionsveranstaltungen (s. Kap. 3). Die *Praxis*, die sich in diesen Daten abbildet, ist die *kooperative Planung und Reflexion der Umsetzung der didaktischen Mittel*. Während in den Gruppendiskussionen retrospektiv über die kooperative Rekontextualisierungspraxis und deren Verlauf während und bis zu zwei Jahren nach der Intervention diskutiert wird, ergänzen die authentischen Gespräche die Datenlage um eine *unmittelbare* kooperative Rekontextualisierungspraxis an zwei fixen Zeitpunkten während der Interventionszeit. Zur Rekonstruktion wurde den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode gefolgt (Bohnsack 2008). Dabei wurde jede Datensorte zunächst separat pro Fall (Kooperationsgruppe) ausgewertet und in einem zweiten Schritt fallweise themen- und ergebnisbezogen im Rahmen der Fallbeschreibung unter dem „Dach“ der Dokumentarischen Methode (Hoffmann 2016, S. 103) miteinander trianguliert. Erst die Triangulation bringt somit die sechs Fälle der kooperativen Rekontextualisierung hervor, welche dann als Grundlage für die sinngenetische Typenbildung dienen (Werner 2022, S. 188ff.). Zudem wurden soziogenetische Analysen zur Bedeutung der Zusammensetzung der Kooperationsgruppe durchgeführt. Angelehnt wurde sich dabei an die Korrespondenzanalyse nach Steffen Amling und Nora Friederike Hoffmann (2013).

5 Die Praxen der ‚Aufführung‘: Vom Scheitern einer didaktischen Intervention?

Die Dokumentarische Interpretation der sechs Fälle zeigt *aus Perspektive der Entwickler*innen* durchgängig transintentionale Aufführungspraxen des Interventionsprogramms. Vordergründig könnte somit von einer gescheiterten Intervention gesprochen werden. Die Rekonstruktion bringt jedoch Praxen hervor, die eine differenziertere Bewertung in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse zulassen. Unterscheiden lassen sich zwei grundlegende Typen der Rekontextualisierung.

5.1 Die ‚Aufführung‘ als kooperative Distanzierung vom Interventionsprogramm

Bei den Lehrpersonengruppen des *ersten Typs* liegt in der Kooperationsgruppe eine *konjunktive Sichtweise* darüber vor, dass die didaktischen Ziele von Serelisk für ihre Unterrichtspraxis *nicht anschlussfähig* sind. Darauf aufbauend finden die Lehrpersonen zu einem gemeinsamen Umgang mit diesem ‘Anschlussproblem’ und distanzieren sich gemeinschaftlich von der Intervention bzw. von Interventionsteilen. Bezüglich der Art und Weise wie sich diese Distanzierung vollzieht, kann nochmals differenziert werden.

a) Distanzierung durch kooperative Realisierung transintentionaler Ziele

Beim Typ I-A manifestiert sich die Distanzierung in einer kooperativen Praxis der Realisierung projektunabhängiger Ziele. Die didaktischen Mittel oder die Kooperationsgruppe werden bei diesen Gruppen zur Schüler*innendifferenzierung, d. h. zur gezielten Förderung einzelner Schüler*innen(gruppen) verwendet.

Von den drei Fällen dieses Typs soll hier zunächst die Gruppe Herbart³ als Beispiel herangezogen werden. Die drei Lehrerinnen dieser Gruppe – Frau Silber (Sf), Frau Weiss (Wf) und Frau Holunder (Hf)⁴ – finden und verfolgen ab der ersten Interventionsveranstaltung die gemeinsame Idee einer Leistungsdifferenzierung im Unterricht. Zunächst geht es um die kooperative Erstellung von Aufgaben zur Förderung «für gute Schüler» (AG1 322), welche sich dann zu einer gemeinsamen Idee entwickelt, welche die tradierten Schulstrukturen durchbricht und Entwicklungen auf der Ebene der Schule als Organisation erfordert. Sie verfolgen die Vision ihre Klassen kooperativ in drei klassenübergreifende homogene Leistungsgruppen aufzuteilen und diese in gemeinsamer Verantwortung zu unterrichten. In der Gruppendiskussion berichten die Lehrerinnen, dass sie im Rahmen der Lehrplanung nach Projektabschluss auf die Schulleitung zuzugingen und hier aktiv ihre Wünsche einbrachten.

Sf: [...] (.)wir ham gsagt so jetzt ham wir I
 Wf: [Nach eim: (.) (ach weil gerade) () (.) jawoll (.) jawoll=jawoll=jawoll (.) das stimmt I
 stimmt.]
 Sf: (.) ne Weile intensiv gearbeitet fürs Projekt wir wolln das nochmal machen (.) und ham
 dann halt dafür gekämpft das wir gleich ne Nachfolgeklasse bekomme haben (1)
 Y: Hmhm
 Sf: [Also wir hattn jetzt praktisch die: (.) Projektklassen (.) die warn dann im neunten
 Schuljahr (.) und wir ham dann beide nochmal ne Achte bekomme (.) und dann das
 gleiche nochmal

GD: Herbart, Entwicklung der Gruppe und Kooperation (Z. 137-145)⁵

3 Alle Gruppen wurden mit Namen historischer Pädagogen und die Lehrpersonen mit Farben anonymisiert.

4 Frau Holunder arbeitet zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion nicht mehr an der Schule und hat nicht an der Diskussion teilgenommen.

5 Transkriptionsnotation nach TiQ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007).

Die Passage zeigt, dass sie ihren Wunsch, der inhaltlich unabhängig vom Interventionsprojekt ist, gegenüber der Schulleitung in den wissenschaftlichen Projektkontext einbetten und zudem eine bereits geleistete Arbeit als Argument für Wünsche in der Zukunft zur Sprache bringen (140). Hier wird gegenüber der Schulleitung ein ökonomisches Argument vorgebracht, wonach sich die Arbeit in der Vergangenheit offenbar nur gelohnt hat, wenn man sie in der Zukunft reproduzieren kann. Sie haben dann dafür „gekämpft“ (141) nochmals Parallelklassen zu erhalten, um ihre Kooperation fortführen zu können. Die Metapher des Kampfes verdeutlicht, dass die Realisierung dieser gemeinsamen Vorstellung von Unterricht sich nicht selbstläufig durch die pure Vorbringung von Wünschen ergibt, sondern eine Anstrengung und Entschlossenheit erfordert. Das Forschungsprojekt fungiert dabei als Legitimationsmittel zur autonomen Gestaltung der Unterrichtsstrukturen im Schulhaus und ist Ausdruck für die *Verwertungsorientierung* der Gruppen dieses Typs, die einen Nutzen aus der Teilnahme am Projekt generieren wollen. Die Lehrerinnen erhalten daraufhin zwei Jahre in Folge wunschgemäß Parallelklassen (144f.).

Dennoch lassen sich auch Grenzen hinsichtlich der Realisierung ihrer im Kontext von Serelisk generierten Entwicklungsideen aufzeigen. So resümiert Frau Weiss: „Also nebeneinander hats geklappt (1) mal eine Stunde parallel hat auch geklappt“ (GD 180f.). Diese Bedingungen ermöglichen ihnen aber noch nicht die Realisierung ihres Ziels von drei Leistungsgruppen und so bilanziert Frau Weiss: „nur das: (.) das was wir damals vorhatten“ (GD 181f.) das ist „immernoch (1) Zukunftsmusik“ (GD 187). In dieser Aussage dokumentiert sich, dass die Idee auch zwei Jahre nach der Intervention noch nicht verworfen wurde, sondern in die Zukunft gerichtet weiter besteht. Es wird deutlich, dass das Interventionsprogramm in diesem Fall ein Kontext für einen Schulentwicklungsprozess auch jenseits der intentionalen Projektziele wurde. Inwiefern diese Veränderungsprozesse in der Organisation Schule verankert werden können, hängt dann wiederum von deren Anschlussfähigkeit an die Prozesse auf der Ebene der Organisation ab, was in diesem Fall – zumindest vorläufig – nur teilweise der Fall war.

Beim Fall Pestalozzi ist der Prozess etwas anders verlaufen. Für die zwei Lehrer – Herr Khaki (Km) und Herr Magenta (Mm) – werden die didaktischen Interventionen ebenfalls nicht anschlussfähig. Sie nutzen stattdessen die Strukturen ihrer Schule – eine Schule mit Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialteil und beide Lehrer unterrichten anteilig schulformübergreifend – und die des Projektes (Kooperation), um einen sehr guten Hauptschüler zu fördern. Der Schüler von Herrn Khaki nahm daraufhin zweimal in der Woche am Mathematikunterricht von Herrn Magenta in der Realschule teil, mit dem Ergebnis, dass der Schüler, obwohl er die ersten Unterrichtseinheiten verpasst hat, „dann trotzdem einer der Besten in manchen Arbeiten“ (GD 951) war. Die Verwertungsorientierung dieser Lehrer wird allerdings – zumindest teilweise – enttäuscht. Ihr aktiv

strukturinnovatives „Miniprojekt“ (GD 936) erfährt von der Schulleitung eine negative Rahmung, indem es „gar nid so ganz (.) willkommen war (.) dass=mer so gewagte Projekte dann machen“ (GD 951ff.). Die potentiell negativen Folgen, also das Wagnis, bleiben unbestimmt. Zudem durfte das Ergebnis ihres Handelns nicht sichtbar gemacht werden („@Mir durfte=s no nich mal ins Zeugnis eintrage@“, GD 957). Ein zukunftsgerichtetes Streben ist hier im Gegensatz zum Fall Herbart nicht zu erkennen. Allerdings kommen die beiden Lehrer auch nicht zu einer geteilten Einschätzung ihres Experiments. Während Herr Magenta die Motivation des Schülers in einen positiven Horizont stellt („aber den Schüler hat=s wahnsinnig (.) beflügelt“, GD 963), steht für Herrn Magenta die negative Rahmung durch den Schulleiter im Mittelpunkt.

Die Beispiele zeigen, dass eine didaktische Forschungsintervention auch jenseits ihrer Intentionen schulische Entwicklungsprozesse in Gang setzen kann. Die Komparation verweist auf die Bedeutung der Ebene der Organisation als Entscheidungs- bzw. Kontrollinstanz, wenn bottom-up Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen über den Horizont des eigenen Klassenzimmers hinaus gehen. Zum anderen erscheint Kooperation hier als ein Mittel, um – im Falle konjunktiver Sichtweisen von Lehrpersonen – auch widerständige bottom-up-Entwicklungsprozesse potenziell weiter zu verfolgen.

b) Distanzierung durch kooperative Affirmation fehlender Anschlussfähigkeit

Eine zweite Praxis der Distanzierung vom Interventionsprogramm (Typ I-B) zeigt sich in einer kooperativen Affirmation der fehlenden Anschlussfähigkeit. Illustriert werden soll dies an einem der zwei Fälle dieses Typs. Die Gruppe Trapp, besteht aus den Lehrerinnen Frau Minze (Mf), Frau Titan (Tf) und Frau Beige (Bf). Die Umsetzungspraxis dieser Gruppe ist, dem Typ entsprechend, dadurch gekennzeichnet, dass das Interventionsprogramm als ein *unspezifischer Anregungskontext für die Praxis* („Also ich hab dacht (.) einfach mal gucke (.) was gibt=s Neues“, GD 904) betrachtet wird. Das Interventionsprogramm und seine Umsetzung erhält eine *unverbindliche, experimentelle Rahmung*. Die Interventionsmittel können ausprobiert, das Experiment aber auch wieder eingestellt werden, wenn es sich nicht als unmittelbar anschlussfähig erweist. Aufgrund der bestehenden Nicht-Anschlussfähigkeiten mündet der experimentelle Implementationsmodus hier in einer *Praxis des passiven ‚Versanden-Lassens‘ der Umsetzung* („letschendlich isch=s einfach versandet“, GD 1083). Dennoch erzeugen die festen Termine der Interventionsveranstaltungen und auch die Gruppendiskussion bei den Lehrpersonen dieses Typs einen moralischen Konflikt mit ihrer Projektzugehörigkeit. Zur Lösung dieses Problems dient ihnen die Kooperationsgruppe. Exemplarisch zeigen lässt sich das anhand einer kurzen Passage aus der Gruppendiskussion. Die drei Lehrerinnen sprechen hierin über den ‚Quasi-Ausstieg‘ von Frau Minze aus dem Projekt.

Mf: Un (.) dann isch=s aus: v=v- (.) gesundheitlich und familiäre Gründe isch (dann/ bei-) (.)
bei |mir | einiges zammekomme un dann bin ich (.) sozusage (.) ausgschtiege (.)
Y: [Mhm]
Mf: mir war des einfach |z=viel | ich hab ni=me könne (.) und ähm (.) dann (2)
Y: [Mhm]
Mf: hat= |mer zwar zwischedurch |
Tf: [Du hasch müsse froh sein das | du dein (.) dein |normale | Unterricht
Bf: [Ja]
Mf: [Genau
Bf: Ebe des war dann |()|
Tf: [Im Grunde das wir | das hinkriegen mit dem |einfach |
Bf: [Mhm]
Mf: [Genau
Tf: Hernehmen was ich schon hab
Mf: [Genau

GD: Trapp, Kooperative Umsetzung in der Zweiergruppe (Z. 587-601)

Die Lehrerinnen befinden sich im Rahmen der Gruppendiskussion in einer moralischen Konfliktsituation bezüglich der Umsetzung, da die Forscherin (Y) mit ihren Fragen zu erkennen gibt, dass sie eine interventionskonforme Umsetzung erwartet hätte. Frau Minze beginnt daraufhin gegenüber der Forscherin Gründe für die Nichterfüllung der Erwartungen anzuführen. Sie führt private Gründe an (587). Damit verbunden skizziert sie einen Zustand starker Erschöpfung (590), setzt dann allerdings zu einer Differenzierung an, die vermuten lässt, dass sie zwischendurch hin und wieder noch erwartungskonform für das Projekt didaktische Mittel eingesetzt hat. Sie bricht diese Ausführung jedoch ab (592). Gleichzeitig kommt ihr Frau Titan zur Hilfe und argumentiert gegenüber der Forscherin stellvertretend für ihre Kollegin. Sie bringt zum Ausdruck, dass in der Situation von Frau Minze die Erwartung der Forscherin nicht haltbar ist. Bezugspunkt ihrer Argumentation stellt der „normale Unterricht“ (593) dar, welcher von einem besonderen Unterricht, wie ihn das Projekt vorsah abzugrenzen ist. Das Projekt bewegt sich somit außerhalb der schulischen Norm und damit in einem Rahmen der über das erwartbare Maß hinaus geht. Da bei Frau Minze sogar der normale Unterricht in Gefahr war und nur durch die Unterstützung von Frau Titan aufrechterhalten werden konnte (600), kann von der Forscherin kein besonderer Unterricht erwartet werden. Diese Sichtweise wird von der gesamten Gruppe getragen (594f.). Anders als im Fall Herbart oder Pestalozzi wird hier entsprechend nicht die Kooperationsgruppe genutzt, um eine alternative gemeinsame Vision zu realisieren. Stattdessen bildet die Nichtanschlussfähigkeit der Projektziele an die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen den konjunktiven Erfahrungsraum und führt zu einer kooperativen Praxis der gemeinsamen Legitimation der niederschweligen Umsetzungspraxis – in dieser Passage gegenüber der Forscherin. Diese Praxis vollzieht sich aber auch innerhalb der Gruppe. So wurden die Reflexionsübungen

an den Interventionsveranstaltungen beispielsweise zum Vergleich mit anderen Gruppen herangezogen und für eine Normalisierung des ‚Versandens‘ nutzbar gemacht. So bilanzieren sie: „mir ham dann so für uns gmerkt okay (.) also ganz allein steh=mer mit den Problemen eigentlich ned“ (GD 968f.). Mit der Generalisierbarkeit der Umsetzungsprobleme geht eine moralische Entlastung einher, die es den Lehrpersonen dieses Typs ermöglicht, sich gemeinsam aus der Verpflichtung der Zugehörigkeit zur Intervention zu lösen.

Mit Blick auf die Schulentwicklung zeigt sich, dass die Intervention als eine Reflexionsfolie und Anregungsoption für die Praxis genutzt wird. Es besteht somit die Möglichkeit einer Anschlussfähigkeit und Praxisveränderung. Die Tatsache, dass dies hier nicht erfolgte, soll nicht als ein Scheitern betrachtet werden. Laut Dirk Baecker (2003, S. 179, Herv. i. Orig.) lässt sich „eine kompetente Organisation als eine Organisation beschreiben, die über ein Wissen und damit über eine Kunst oder Technik der Informationsverarbeitung verfügt, die es ihr erlauben, sich *gegen Lernen* zu entscheiden.“ Die Entscheidung gegen Lernen bzw. eine Veränderung von Routinen kann vor diesem Hintergrund dazu dienen „sich selbst [nicht, d. Vf.] zu verlernen“ (Baecker 2003, S. 181) und dient damit der Stabilisierung der Rekontextualisierungsprozesse des Bildungswesens, wie sie durch Fend (2008b) beschrieben werden (s. Kap. 2).

Ein Vergleich der Subtypen im Rahmen der soziogenetischen Analysen hat zudem gezeigt, dass beim Typ I-A eine *hohe Schichtung konjunktiver Erfahrungsräume* (Klassenstufe, Entscheidung der Projektteilnahme, Professionelle Entwicklungsziele, Kooperationshabitus) in der Kooperationsgruppe und damit ‚gute‘ Bedingungen einer unmittelbar verstehenden Rezeption der jeweiligen Ideen der Gruppenmitglieder vorliegt. Beim Typ I-B liegt zwar auch eine hohe Schichtung dieser Erfahrungsräume vor, allerdings verbinden sie die Gruppe nur partiell. Das bedeutet, keiner der rekonstruierten Erfahrungsräume verbindet die Gruppen als Ganze miteinander und somit ist ein konjunktives bzw. reproduktives Verstehen auf der Ebene der Gesamtgruppe schwieriger (ausführlicher siehe Werner 2022).

5.2 Die ‚Aufführung‘ als Distanzierung vom Interventionsmittel der Kooperation

Der zweite Aufführungstyp (Fall Francke) unterscheidet sich grundlegend vom ersten, indem die didaktischen *Ziele des Interventionsprogramms anschlussfähig* werden. Allerdings gehen die Vorstellungen von der praktischen Umsetzung im eigenen Unterricht in der Gruppe der drei Frauen auseinander. So möchte beispielsweise Frau Azur (Af) ihren Unterricht weitreichend im Sinne der Projektziele innovieren, während Frau Kiwi (Kf) und Frau Rot (Rf) sich nur eine niederschwellige, aber voneinander abweichende, Umsetzung vorstellen können. Bei Frau Kiwi wird dies in der Kommunikation in der Gruppe u. a. mit ihrer Situation als Klassenlehrerin in der Projektklasse begründet. Dies ist eine Aufgabe,

die bereits Unterrichtszeit im Fach Mathematik beansprucht. Eine umfangreiche Veränderung ihres Unterrichts stünde somit einem Erreichen der Lernziele laut Bildungsplan entgegen. Im Unterschied zum ersten Typ finden die Lehrerinnen aber keine gemeinsam anschlussfähigen Lösungen für diese individuellen Umsetzungsprobleme, da sie an ihren *individuellen Zielen orientiert* sind. In der Folge wird die Erwartung des Projektes nach einer kooperativen Umsetzung für sie zu einem konjunktiven Handlungsproblem. Dieses wird bearbeitet, indem sie sich – anders als die Lehrpersonen des Typ I – nicht von dem didaktischen Mittel der Intervention distanzieren, sondern vom Interventionsmittel der Kooperation. Die Distanzierung erfolgt allerdings nicht offen, indem beispielsweise eine individuelle Umsetzung vereinbart wird, sondern die *Distanzierung erfolgt verdeckt* und zeigt sich in divergenten Diskursstrukturen (Werner 2022), so dass auch *Konflikte vermieden* werden. Bestehende Herausforderungen für die Umsetzung der didaktischen Mittel werden individuell gerahmt und Lösungen selbstständig gesucht. So findet auch Frau Kiwi letztlich selbstständig eine Lösung für eine niederschwellige Umsetzung, indem sie die didaktischen Mittel u. a. als „Problem der Woche“ (AG1 410) in die Hausaufgaben integriert. Eine Lösung, die mit den Vorstellungen von Frau Azur und Frau Rot nicht vereinbar ist. Und auch Frau Azur hält an ihren Zielen fest und bewältigt ihre im Prozess entstehenden Herausforderungen selbstständig. Zwei Jahre nach dem Ende des Projektes bilanziert Frau Azur folgendermaßen:

- Af: [...] (1) und mittlerweile isch des
 aber so ich bin bei dieser- (.) bei diesen Methoden geblieben (1) äh auch
 selbst=reflektieren (.) dann (.) eben auch in der Gruppenarbeit mitenander arbeiten (.)
 Problemlöseaufgaben und=so=weiter (.) und äh jetzt sagen sie (.) ja jetzt ähm: (1)
 verstehen wir warum sie damals ebe so konsequent ware |ne | jetzt merke se au das
 Y: |Hm |
 Af: sie mit diesen äh m=m jetzt schon anstehenden Prüfungsaufgaben doch recht gut
 klarkommen
 Y: |Mhm
 Af: Und (.) natürlich gibt=s in dieser selben Klasse ebe immer noch en paar Faulpelze aber
 [...] aber ähm: (.) irgendwie hab ich dann schon gemerkt es=es hat sich gelohnt dass
 ich einfach meinen Kopf durchgesetzt hab sagen mer=s einfach mal so (.) ne? (.)
 gestärkt war ich natürlich auch jetzt zusätzlich (.) weil ich im Anschluss an des Serelisk
 eben mit dem KOSIMA=|Projekt| weiter gemacht hab (1)
 Y: |Hm |

GD: Francke, Schwierige Bedingungen und Bilanz Frau Azur (Z. 292-306)

Die Passage verdeutlicht einmal die Abwendung vom Mittel der Kooperation, indem eine individuelle Umsetzungspraxis zum Ausdruck gebracht wird und zum anderen das Beharren auf individuellen Zielen (293). Zudem wird deutlich, dass Frau Azur im Projektverlauf mit Widerständen gegen die neuen didaktischen

Mittel von Seiten der Schüler*innen und Eltern konfrontiert war. Sie löst dieses Problem selbstständig, indem sie „einfach“ ihren Kopf durchsetzt (302f.). Damit wird eine Praxis des individuellen Aushaltens der Widerstände zu Gunsten individueller Vorstellungen hervorgebracht, die sich scheinbar selbstläufig ergibt. In Komparation mit dem Fall Herbart, bei dem ebenfalls etwas – allerdings gegenüber der Schulleitung – durchgesetzt werden sollte, fällt auf, dass Frau Azur bei ihrem Vorhaben nicht an Hierarchien scheitert. Vielmehr ist sie in der Position, etwas „einfach“ durchzusetzen. Sie bewertet diese Praxis auf der Basis unspezifischer Indikatoren, indem sie irgendwie gemerkt hat, dass es sich gelohnt hat (302). Eine Absicherung ihrer intuitiven Bewertung wird als etwas Zusätzliches eingebracht, welches es somit nicht zwangsläufig bedarf. Diese zusätzliche Absicherung ihrer projektkonformen Ziele im Unterricht, wird hier durch ein weiteres Forschungsprojekt geleistet (304f.). Damit wird hier eine Wissenschaftsorientierung deutlich, die das Handeln von Frau Azur auf der Unterrichtsebene leitet. Im Unterschied zu den Fällen Trapp und Pestalozzi wird allerdings keine Umsetzung anvisiert, die Veränderungen auf der Ebene der Schule als Organisation erfordert. Sie bleiben auf der Ebene des individuellen Unterrichts, eine Ebene für die kooperatives Handeln und damit konjunktive Ziele nicht zwingend notwendig sind. Das Problem der fehlenden Konjunktivität in der ‚Gruppe‘ dieses Typs zeigt sich insbesondere, wenn man die Schichtung der Erfahrungsräume mit denen des ersten Typs vergleicht. Dann wird deutlich, dass die drei Lehrerinnen einzig zwei Erfahrungsräume (Klassenstufe und Entscheidung der Projektteilnahme) verbinden und dies auch nur partiell. Damit liegen in diesem Fall auch nur wenig Anknüpfungspunkte für eine verstehend-reproduktive Rezeption der gegenseitigen Ideen oder Ziele vor.

6 Diskussion: Didaktische Interventionsstudien als Entwicklungskontexte für die Schule als ganze Organisation?

Es wurde deutlich, dass die Lehrpersonen(-gruppen) die offerierten Interventionen unterschiedlich rekontextualisieren. Diese können einmal zum Ausgangspunkt für projektunabhängige Entwicklungen der Unterrichtspraxis werden, die auch Entwicklungs- bzw. Reflexionsprozesse auf der Ebene der Schule als Organisation erfordern und auslösen (Typ I-A). Die Interventionen können aber auch einzig der Umweltbeobachtung und -reflexion dienen (Typ I-B) – eine Praxis die von Schulen als lernenden Organisationen vorausgesetzt wird (Luhmann 2006; Rolff 2013). Bei diesem Typ besteht die Erwartung, dass die Intervention unmittelbar und damit reproduktiv angeeignet werden kann. Dies ist jedoch nicht der Fall (s. Kap. 5.1). Die konjunktive Einschätzung der Gruppe dazu erfüllt sodann eine Schutzfunktion gegen ein destabilisierendes Verlernen (Baecker 2003) und

ist damit als Teil von Schulentwicklungsprozessen zu sehen. Diese beiden Formen der Rekontextualisierung haben in ähnlicher Weise auch bereits Bergmüller-Hauptmann und Asbrand (2020) sowie Sigrid Zeitler et al. (2012) beschrieben. Sie differenzierten zwischen einem adaptiven bzw. autonomen und einem passiv-rezeptiven bzw. heteronomen Lehrpersonenverständnis von Interventionen. Die Intervention Serelisk führte darüber hinaus auch zu projektintendierten, aber auf die Ebene des Einzelunterrichts begrenzten Veränderungsprozessen des Lehrens- und Lernens (Typ II) und verblieb in diesem Fall auf der Ebene der Personal- und Unterrichtsebenenentwicklung.

Im Kontext der Auseinandersetzung der Gruppen mit der Intervention ist vor allem die Bedeutung des konjunktiven Verstehens zwischen Lehrpersonen, aber auch zwischen Lehrpersonen und Schulleitung deutlich geworden, insbesondere dann, wenn Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen initiiert werden, die Veränderungen auf der strukturellen Ebene erfordern (im Unterschied zum Typ II). Werden die Ideen der Lehrpersonen bei der Schulleitung nicht anschlussfähig, dann agiert diese mit einer Stabilisierung der Strukturen der Einzelschule (ähnlich Typ I-B). Die Frage, die sich stellt, ist, inwiefern Stabilisierungsprozesse von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Form reflektiert stattfinden, als dass die jeweiligen Ideen zuvor (re-)produktiv angeeignet werden? Die Analysen verweisen entsprechend auf eine Verwobenheit von Entwicklungsprozessen im Mehrebenensystem der Organisation Schule (Fend 2008b) und auf die Bedeutung eines konjunktiven Verstehens auf und zwischen den Ebenen. Es wird deutlich, dass auf Grundlage von didaktischen Interventionen der Forschung Reflexions- und Entwicklungsprozesse bei den Lehrpersonen(-gruppen) ausgelöst werden. Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass diese Prozesse in veränderten Routinen münden oder, dass sie sich auf die Schule als gesamte Organisation beziehen. Zudem fällt auf, dass auch bottom-up gelagerte Entwicklungsprozesse, wie sie sich hier in den Beispielen manifestierten, Übersetzungsprozessen bzw. Rekontextualisierungsprozessen zwischen den Lehrpersonen und zwischen Lehrpersonen und Schulleitung unterliegen und damit ähnlichen Prinzipien folgen wie im Rekontextualisierungskonzept von Fend (2008b) beschrieben. Der Unterschied liegt in der Richtung der Hierarchie. Das Konzept der Rekontextualisierung ist somit prinzipiell auch in die andere Richtung erweiterbar. Die didaktische Intervention hätte in diesem konkreten Fall die Funktion eines Anregungskontextes für bottom-up Entwicklungsprozesse im Mehrebenensystem der Schule eingenommen. Wie sich die (re-)produktive Aneignung von Sichtweisen und Ideen in der Schule in und zwischen den Handlungsebenen (z. B. Klassenteam, Stufenteam, Steuergruppe) auch jenseits von Interventionsprojekten vollzieht, das wäre zu untersuchen und sei hier als Desiderat markiert.

Literatur

- Amling, Steffen & Hoffmann, Nora Friederike (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (2), S. 179-198.
- Asbrand, Barbara (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In Katharina Maag Merki, Roman Langer & Herbert Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 177-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Baecker, Dirk (2003). Die verlernende Organisation. In Ders. (Hrsg.), *Organisation und Management* (S. 179-197). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barzel, Bärbel, Büchter, Andreas & Leuders, Timo (2007). *Mathematik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bergmüller, Claudia (2010). *Trainerqualifizierung in der Schulentwicklung. Visionen, Fahrpläne und Spannungsfelder empirisch betrachtet*. Münster: Waxmann.
- Bergmüller-Hauptmann, Claudia & Asbrand, Barbara (2020). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In Ralf Bohnsack & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 103-120). Opladen u. a.: Budrich.
- Blum, Werner & Biermann, Mark (2001). Eine ganz normale Mathe-Stunde? Was Unterrichtsqualität konkret bedeuten kann. *Mathematik lehren*, 108, S. 52-54.
- Blum, Werner, Drüke-Noe, Christina, Hartung, Ralph & Köller, Olaf (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bohnsack, Ralf (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In Ralf Bohnsack & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 27-66). Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2007). Richtlinien der Transkription: Talk in Qualitative Research. In Dies. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 373-374). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, Martin & Rolf, Hans-Günter (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 167-184.
- Büchter, Andreas & Leuders, Timo (2005). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern – Leistungen überprüfen*. Berlin: Cornelsen.
- Fend, Helmut (1986). „Gute Schulen - Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.
- Fend, Helmut (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldmann, Daniel (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, Cornelia, Jäger, Michael & Wilke, Helmut (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes: Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In Reinhold Nickolaus & Cornelia Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer - Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräsel, Cornelia & Parchmann, Ilka (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), S. 196-214.

- Hascher, Tina & Schmitz, Bernhard (Hrsg.) (2010). *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.
- Hoffmann, Nora Friederike (2016). *Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lambrecht, Maike (2018). *Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lambrecht, Maike & Rürup, Matthias (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy: Das Beispiel „Schulinspektion“. In Albrecht Wacker, Uwe Maier & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 57-77). Wiesbaden: Springer VS.
- Leuders, Timo (2001). *Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Leuders, Timo (2003). Problemlösen. In Ders. (Hrsg.), *Mathematik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 119-134). Berlin: Cornelsen.
- Leutner, Detlev (2010). Perspektive pädagogischer Interventionsforschung. In Tina Hascher & Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 63-72). Weinheim & München: Juventa.
- Luhmann, Niklas (2006). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maag Merki, Katharina, Werner, Silke & Ehlert, Antje (2013). Kooperation von Lehrpersonen als Entwicklungsmotor für Unterrichtsentwicklung? Ergebnisse eines Interventionsprojektes zur Förderung des selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler. In Marianne Schüpbach, Ana Slokar & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 19-32). Bern: Haupt.
- Pfeiffer, Dietmar K. & Püttmann, Carsten (2018). *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* [6. Aufl.]. Münster & New York: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Olbenbourg.
- Rolff, Hans-Günter (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In Ders., Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm & Hermann Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektive* (S. 295-326). Weinheim & München: Juventa.
- Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels & Carla Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, Hans-Günter (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Werner, Silke (2022). *Die kooperative Implementationsstrategie. Praxeologische Rekonstruktionen im Kontext didaktischer Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zeitler, Sigrid, Heller, Nina & Asbrand, Barbara (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.