

Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]

Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 317 S. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 317 S. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344996 - DOI: 10.25656/01:34499; 10.35468/6204

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344996>

<https://doi.org/10.25656/01:34499>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterricht – Schule – Gesellschaft



Thade Buchborn / Maria Hallitzky
Jan-Hendrik Hinzke / Matthias Martens
Karla Spendrin (Hrsg.)

Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen

**Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter
Bildungsforschung**

Buchborn / Hallitzky / Hinzke /
Martens / Spendrin

Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen

Unterricht – Schule – Gesellschaft

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

Thade Buchborn
Maria Hallitzky
Jan-Hendrik Hinzke
Matthias Martens
Karla Spendrin (Hrsg.)

Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen

Konzepte und Praxis
entwicklungsorientierter Bildungsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die Open-Access-Bereitstellung des Bandes wurde durch die Hochschule für Musik Freiburg, die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, die Universität Leipzig und die Universität zu Köln unterstützt.

Hochschule
FÜR MUSIK
Freiburg

JUSTUS-LIEBIG-
 UNIVERSITÄT
GIESSEN



OTTO VON GUERICKE
UNIVERSITÄT
MAGDEBURG



UNIVERSITÄT
LEIPZIG



UNIVERSITÄT
ZU KÖLN

Impressum

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

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Bevan Goldswain, iStockphoto.

Satz: Vassiliki Vakaki, Samos.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6204-2 digital

doi.org/10.35468/6204

ISBN 978-3-7815-2742-3 print

Inhalt

*Thade Buchborn, Maria Hallitzky, Jan-Hendrik Hinzke, Matthias Martens
und Karla Spendrin*

Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungs-
orientierter Bildungsforschung. Eine Einführung 9

Differente Handlungslogiken von Schulpraxis und Schulforschung

Barbara Asbrand

Kommunikation auf Augenhöhe!?
Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis
in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung 21

*Enikő Zala-Mező, Nils Bernhardsson-Laros, Julia Häbig
und Daniela Müller-Kuhn*

Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Forschenden.
Analyse von Gesprächen in einem entwicklungsorientierten
Forschungsprojekt 37

Thade Buchborn und Jonas Völker

Conducting Documentary Design Research.
Insights into methodology, research approach and practice 56

Lars Gerber, Petra Grell und Franco Rau

Entwicklung und Forschung in gemeinsamer Verantwortung.
Reflexionen zu Akteur:innenkonstellationen
in entwicklungsorientierter Bildungsforschung 76

*Matthias Ritter, Anke Langner, Hannah Bartels, Marlis Pesch
und Christoph Haßler*

„Wir müssen nochmal miteinander sprechen“ – Themenfelder der Schulent-
wicklung und Aushandlungsprozesse zwischen Schulleitung und wissen-
schaftlicher Leitung 95

Fabian Mußél und Franziska Schreiter

Das Eigene durch Fremdes zugänglich machen.
Erste Konzeptionen einer Rückmeldepraxis als
Reflexionsanlass professionalisierter Milieus im Primarschulbereich 114

Eigenlogik von Entwicklungsprozessen

Kamila Bonk, Aysun Doğmuş und Anja Steinbach

„Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“
(Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung
im Fortbildungsgeschehen 135

Gabriele Klewin

Wie kann aus Praxisforschung Schulentwicklung entstehen?
Wege der Praxisforschung zu internem Transfer und Schulentwicklung
am Beispiel des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld 154

Wiebke Dannecker und Kerstin Ziemer

Überlagerungen von Schulpraxis und Forschung –
Chancen und Grenzen von Design-Based Research
im inklusiven Setting 170

Annika Endres und Thade Buchborn

Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf Hochschullehre.
Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden
in der dokumentarischen Entwicklungsforschung 189

(Selbst-)Reflexion von Akteurspositionen

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

Unterrichtsentwicklung im Dialog von Lehrpersonen und Forschenden.
Selbstbeobachtungen der Praxis kommunikativer Wissensproduktion
in der Begegnung von Unterrichtspraxis und -forschung 215

Johannes Treß

Musikunterricht entwickeln, durchführen und rekonstruieren
in Personalunion. Eine (Selbst-)Reflexion der Standortgebundenheit
im Rahmen der Dokumentarischen Entwicklungsforschung 235

Jonas Ringler, Marie Baesch, Steffen Brill und Alexandra Marx

Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit
mit Wissenschaft reflektiert im Spiegel der Grenzarbeit.
Ko-Konstruktive Schulentwicklungsbegleitung
in der Initiative *Schule macht stark* 253

Pola Serwene, Isolde Malmberg und Vivien Sinapius

Zur Doppelrolle Lehrer:in/Forscher:in in Design-Based Research 273

Christopher Hempel

Zwischen Zurückhaltung und Einmischung. Positionierungen
in der Rekonstruktiven Begleitforschung 291

Autor:innen- und Herausgeber:innenverzeichnis 309

*Thade Buchborn, Maria Hallitzky, Jan-Hendrik Hinzke,
Matthias Martens und Karla Spendrin*

Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Eine Einführung.

In der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung finden zunehmend Ansätze einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung Anwendung, die sich explizit im Grenzbereich zwischen Forschung und Entwicklung in Bezug auf die konkrete Schulpraxis bewegen – die also Schulpraxis zu entwickeln suchen, Schulpraxis erforschen und das Entwickeln von Schulpraxis wiederum erforschen. Das Spektrum der Forschungsformate umfasst unter anderem fachdidaktische Entwicklungsforschung (z.B. Prediger et al. 2012; Buchborn 2022), Design-(Based)Research (z.B. Reinmann 2017; Bakker 2018), Lesson Study (z.B. Knoblauch 2019; Mewald 2019), Praxis- bzw. Aktionsforschung (z.B. Altrichter et al. 2018; Heinrich & Klewin 2019) sowie wissenssoziologische Evaluationsforschung (z.B. Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010; Lamprecht 2012; Asbrand & Martens 2021).

2021 wurden in einem ersten von der DGfE-Kommission für Schulforschung und Didaktik veranstalteten Workshop unterschiedliche Ansätze entwicklungsorientierter Bildungsforschung vorgestellt und auf Spannungsfelder und Synergien untersucht. Bei einer Folgeveranstaltung im Jahr 2022 wurden die Grundlagen und Bedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft sowie deren Handlungslogiken konkreter in den Blick genommen.

Ausgehend von den Präsentationen und Diskussionen der beiden Workshoptage werden in dem vorliegenden Sammelband unter dem Titel *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung* verschiedene Ansätze sowie aktuelle Projekte vorgestellt und mit Blick auf grundlegende theoretische und methodologische Fragen an der Schnittstelle von Forschung und Entwicklung reflektiert. Die folgenden Perspektiven bilden den thematischen Rahmen für die Beiträge des Bandes und sollen zugleich Anregungen für die weitergehende Diskussion zu Theorie und Forschungspraxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung bieten.

1 Entwicklungsorientierte Bildungsforschung im Spannungsfeld von (wissenschaftlichem) Wahrheitsstreben und (gesellschaftlichen) Nützlichkeitserwartungen

Schulforschung und Didaktik haben sich in den letzten Jahren zunehmend empirisch ausgerichtet. Dennoch bleiben sie – so wie die Erziehungswissenschaft insgesamt – gebunden an einen „doppelten Erwartungshorizont“ (Meseth 2016, S. 474) von (wissenschaftlichem) Wahrheitsstreben und (gesellschaftlichen) Nützlichkeitserwartungen (Reinmann & Kahlert 2007). Unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Forschungszugänge können mithin als je „spezifische Antwort[en] auf das Bezugsproblem erziehungswissenschaftlicher Kommunikation“ (Meseth 2016, S. 481) beobachtet werden. Disziplinäre Entwicklungsprozesse auch innerhalb der Didaktik und Schulpädagogik sowie die damit verbundene Neujustierung ihres Aufgabenfeldes im Spannungsfeld schulpraktischer Erwartungen und forschungsbezogener Maßstäbe zeigen sich damit auch in einer Ausdifferenzierung von Zugängen und Ausrichtungen entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Entsprechende Ansätze und Projekte bewegen sich dabei in einem Spektrum zwischen den verschiedenen Referenzsystemen (Hahn et al. 2018, sowie konkreter für Lesson Study-Projekte Hallitzky et al. 2021). Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung sind demnach nicht als distinkt, sondern als sich wechselseitig durchdringend zu verstehen. Damit stellt sich als zentrale Frage der (empirischen) Selbstbeobachtung und -reflexion, wie sich in diesen Ansätzen „die differenten Pole der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion [...] aufeinander beziehen, wie sie sich wechselseitig irritieren, gegebenenfalls miteinander kombiniert oder gegeneinander gestellt werden“ (Meseth 2016, S. 476).

2 Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung

In besonderer Weise offenbaren sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Handlungslogiken von Schulpraxis und Wissenschaft, wenn diese in der Forschungspraxis im Rahmen entwicklungsorientierter Formate aufeinander treffen. Schulpraxis und Wissenschaft können als strukturell differente, aber gleichwertige communities of practice (Lave & Wenger 2007; Hamza et al. 2018) verstanden werden, die je spezifische Wissensordnungen hervorbringen. Beide verfolgen aufgrund unterschiedlicher Systemreferenzen (Luhmann 1995) verschiedene Ziele und Interessen bei der Herstellung und Verarbeitung von Wissen (Asbrand & Martens 2021). Auch wenn Wissenschaft und Schule

in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht miteinander kooperieren, bleibt Schulentwicklung ein selbstorganisierter Prozess (Asbrand & Zick 2021). Durch die Nähe zwischen Schule und Wissenschaft entsteht die Möglichkeit für wechselseitige Entwicklungsimpulse, die wiederum im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung empirische Fragen aufwerfen. Der vorliegende Band lädt dazu ein, Grundlagen und Bedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft zu reflektieren. Zentral ist die Frage, wie die unterschiedlichen Handlungslogiken und Systemreferenzen von Schule und Wissenschaft in der Entwicklungsforschung bearbeitet werden.

3 Reflexion erkenntnistheoretischer und methodologischer Aspekte der jeweiligen Ansätze an konkreten Beispielen aus der Forschungspraxis

Weiter stellt sich die Frage, wie die Forschungspraxis dem Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis begegnet. Dieser Frage wird in vielen Beiträgen dieses Bandes durch die Reflexion methodologischer und erkenntnistheoretischer Grundlagen, aber auch methodischer Verfahren am Beispiel konkreter Projekte der entwicklungsorientierten Bildungsforschung nachgegangen. In einer solchen Selbstbeobachtung und -reflexion von Ansätzen und konkreten Projekten entwicklungsorientierter Bildungsforschung sowie mit Blick auf die anderen beiden Schwerpunkte des Bandes werden damit verschiedene Fragestellungen angesprochen:

- Wie können Forschungszugänge mit komplexen Überlagerungsverhältnissen unterschiedlicher Zielsetzungen, Problemstellungen und Normativitäten – mit deren grundlegender Unhintergebarkeit in jeglicher pädagogischer Forschung zu rechnen ist (z. B. Fuchs 2019) – umgehen?
- Wenn bezüglich der konkreten Relationierung von Forschungs- und Schulpraxis eine einseitige Verhältnisbestimmung im Sinne eines Implementationsverständnisses, das tendenziell ein Rationalitätsgefälle zwischen Forschung und Praxis unterstellt, mittlerweile als überholt gilt (Wolff 2008; Schuster et al. 2023), kann dann ein „nicht-hierarchisches Verhältnis“ (Benner 2012, S. 246) der jeweiligen Akteur:innen, Praxisfelder und Referenzsysteme methodisch und methodologisch gedacht werden, und wie kann dies ohne unzulässige „Entdifferenzierung“ (Wolff 2008, S. 243) konkret praktiziert werden?
- Wie lassen sich verschiedene Ansprüche an die Beobachtungs- und Auswertungsmethoden relationieren (Hallitzky et al. 2021), wenn empirische

Beobachtung in den aktuellen entwicklungsorientierten Ansätzen eine tragende Rolle spielt (z.B. für Lesson Study: Knoblauch 2019), zugleich aber die Herausforderung besteht, dass individuelles Lernen nicht unmittelbar der Beobachtung zugänglich ist (Dinkelaker 2007, S. 200f.)?

- Welche Rolle spielen die schulischen Akteur:innen bei der Planung und Umsetzung von Projekten der entwicklungsorientierten Bildungsforschung?
- Welche Erwartungen werden wechselseitig in der Kooperation formuliert? Wie wird deren (Nicht-)Erfüllbarkeit kommuniziert?
- Wie werden Fragen der schulischen und wissenschaftlichen Akteur:innen ausgehandelt und miteinander in Passung gebracht?
- Wie ist die Kommunikation von Wissen (z.B. aus Forschungsergebnissen) organisiert?
- Wie sind Projekte der entwicklungsorientierten Bildungsforschung in größere Schulentwicklungsvorhaben eingebunden? Welche Transfers gibt es in übergreifende Schulentwicklungsprozesse?
- Wie ist die Kooperation mit Schulen in die Entwicklung von Forschungsschwerpunkten eingebunden? Welche Transfers gibt es in übergreifende Forschungsprogramme?

Vor dem Hintergrund dieses Rahmens sind 15 Beiträge entstanden, die wir drei thematischen Teilen zugeordnet haben. Den ersten Teil bilden sechs Beiträge zum Themenfeld *Differente Handlungslogiken von Schulpraxis und Schulforschung*.

Barbara Asbrand systematisiert in ihrem Beitrag *Kommunikation auf Augenhöhe!? Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung* verschiedene Ansätze der entwicklungsorientierten Bildungsforschung und geht dabei insbesondere der Frage nach, wie die Beziehung von Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen ausgestaltet ist. Sie kann zeigen, dass sowohl in Konstellationen kollaborierender Partner:innen als auch in Beratungskonstellationen in einer geteilten Praxis von Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen neues Wissen generiert wird, und grenzt entsprechende Ansätze folglich von eindimensional angelegten Konzepten des Wissenschaft-Praxis-Transfers ab.

Enikő Zala-Mező, Nils Bernhardsson-Laros, Julia Häbig und Daniela Müller-Kuhn gehen in ihrem Beitrag *Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Forschenden – Analyse von Gesprächen in einem entwicklungsorientierten Forschungsprojekt* auf Basis eines Design-Based-Research-Projekts der Frage nach, wie Lehrpersonen und Forschende in Teamgesprächen zur Förderung von Schüler:innenpartizipation eine gemeinsame Diskurspraktik etablieren und welche Gesprächsdynamik sich zeigt. Der Fokus wird dabei auf unter-

schiedliche Ansichten gelegt, die in der empirischen Analyse als Unterschiede in den Orientierungen der Beteiligten näher gefasst werden.

Thade Buchborn und Jonas Völker stellen in ihrem englischsprachigen Beitrag *Conducting Documentary Design Research. Insights into methodology, research approach and practice* den Ansatz der dokumentarischen Entwicklungsforschung vor. Sie zeigen, wie sie die Verfahrensweisen der dokumentarischen Methode in einem iterativ und zyklisch angelegten Forschungsformat nutzen, um rekonstruktive Einblicke in die Handlungspraxis von Schüler:innen in einem auf kulturelle Vielfalt ausgerichteten Musikunterricht zu gewinnen. Die empirischen Erkenntnisse bilden den zentralen Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von Theorie sowie Unterrichtsmaterialien und Gestaltungsprinzipien für den Musikunterricht.

Lars Gerber, Petra Grell und Franco Rau zeigen in ihrem Beitrag *Entwicklung und Forschung in gemeinsamer Verantwortung. Reflexionen zu Akteur:innenkonstellationen in entwicklungsorientierter Bildungsforschung* unterschiedliche Kooperationsformen zwischen Schulpraxis und Wissenschaft auf. Sie rekurrieren dabei auf das Beispiel des Darmstädter Modellschulprojekts, in dem drei Modellschulen über zwei Jahre lang auf dem Weg zu ‚digital souverän agierenden Schulen‘ begleitet wurden. Die Autor:innen schildern die komplexen Prozesse der Aushandlung unterschiedlicher Rollenkonstellationen – zwischen ‚Zuarbeit‘ und ‚Entwicklungspartnerschaft‘ – und arbeiten die Bedingungen für deren Möglichkeit sowie die Anforderungen an Projektmanagement und Beziehungsarbeit heraus.

Die Besonderheit des Beitrags von Matthias Ritter, Anke Langner, Hannah Bartels, Marlies Pesch und Christoph Haßler „*Wir müssen nochmal miteinander sprechen*“ – *Themenfelder der Schulentwicklung und Aushandlungsprozesse zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung* macht nicht nur die praktische Verortung der kooperativen Schulentwicklungsarbeit an einer Universitätsschule aus, die im Beitrag kurz vorgestellt wird, sondern auch die in dieser Art wohl bisher einzigartige Verfügbarkeit von Chat-Daten eines Messengers, die den Austausch von (all-)täglichen Reflexionen über die im Schulversuch zu treffenden Entscheidungen zwischen Forscher:in und Schulleitung festhalten. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Themen in der gemeinsamen Arbeit reflexiv relevant werden, inwieweit das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als ko-konstruktiver Aushandlungsprozess ausgeprägt ist und wie dabei differente Formen des Wissens (re-)produziert und ins Verhältnis gesetzt werden.

In ihrem Beitrag *Das Eigene durch Fremdes zugänglich machen – Erste Konzeptionen einer Rückmeldepraxis als Reflexionsanlass professionalisierter Milieus im Primarschulbereich* berichten Fabian Mußél und Franziska Schreiter aus einem Projekt zur reflexiven Gestaltung von Bildungslandschaften und zur

Entwicklung professionalisierter Milieus. Im Beitrag wird die Praxis der Rückmeldung von rekonstruierten Orientierungen pädagogisch Professioneller diskutiert. Hierfür werden empirische Daten mit dem Fokus auf die pädagogische Zuständigkeit der Praxisakteur:innen ausgewertet und an die Praxis zurückgemeldet. Die Autor:innen diskutieren Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens und Implikationen für die Entwicklung professionalisierter Praxen in Wissenschafts-Praxis-Kooperationen.

Der zweite Teil des Bandes umfasst drei Beiträge, die die *Eigenlogik von Entwicklungsprozessen* thematisieren.

Kamila Bonk, Aysun Doğmuş und Anja Steinbach analysieren in ihrem Beitrag *„Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ – (Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung in Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung* die Kommunikation zwischen Teilnehmer:innen einer schulinternen Lehrer:innenfortbildung zu diversitätsorientierter und rassismuskritischer Schulentwicklung. Sie rekonstruieren Dynamiken im Fortbildungsgeschehen, die sie als (Um-)Deutung rassismuskritischer Schulentwicklung interpretieren. Dabei konstatieren sie eine Spannung von einerseits Ansprüchen rassismuskritischer, die Systemebene einbeziehender Schulentwicklung, die sie insbesondere auch bei sich selbst als Wissenschaftler:innen verorten und andererseits einer die Systemebene ignorierenden Reduktion des Verständnisses von Rassismus auf eine personale Einstellungs- und Handlungsebene. Auf der Basis ihrer Erkenntnisse entwickeln sie Thesen zu einer prozessualen, an den Status Quo der an Schulen vorfindlichen Verständnisse von Rassismus und Rassismuskritik anschließende Schulentwicklung.

Gabriele Klewin fokussiert in ihrem Beitrag *Wie kann aus Praxisforschung Schulentwicklung entstehen? Wege der Praxisforschung zu internem Transfer und Schulentwicklung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld* auf den Gewinn und die Grenzen von Praxisforschung für Schulentwicklung. Dabei geht die Autorin auf Besonderheiten des Oberstufen-Kollegs ein, legt aber auch dar, inwiefern und wie diese Form der praxisnahen Forschung auch von Schulen genutzt werden kann, die keine Versuchsschulen sind.

Wiebke Dannecker und Kerstin Ziemer beschreiben in ihrem Beitrag *Überlagerungen von Schulpraxis und Forschung – Chancen und Grenzen von Design-Based-Research im inklusiven Setting* die Komplexität eines interdisziplinär angelegten Design-Based-Research-Projekts, in dem allgemeindidaktische und sonderpädagogische Perspektiven auf Inklusion und literaturdidaktische Perspektiven zusammengebracht werden, um in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln ein digital unterstütztes Lehr- und Lernangebot zu entwickeln und zu erproben. Sie arbeiten heraus, welche Spannungsfelder in der Überlagerung unterschiedlicher Normativitäten – beispielsweise inklusi-

onspädagogischer und schulsystemischer Ansprüche – sich in der Erprobung des Konzeptes zeigten.

Der letzte Beitrag dieses Teils – *Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf Hochschullehre. Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden in der dokumentarischen Entwicklungsforschung* – stammt von Annika Endres und Thade Buchborn. Sie zeigen, wie Forschende und Lehrende im Rahmen einer dokumentarischen Entwicklungsstudie gemeinsam Blended-Learning-Szenarien in den Fächern Schulpraktisches Klavierspiel und Jazzklavier für den künstlerischen Unterricht an einer Musikhochschule entwickeln. Empirische Einblicke in Planungs- und Reflexionsgespräche aus dem Forschungsalltag lassen erkennen, wie sich Prozesse der Wissenskommunikation im multiprofessionellen Team vollziehen. Sie verweisen damit auf Herausforderungen und Potenziale entsprechender Forschungsdesigns.

Damit bildet der Beitrag inhaltlich auch einen Übergang zum dritten Teil des Bandes, in dem Aspekte der *(Selbst-)Reflexion von Akteurspositionen* thematisiert werden.

Christian Herfter, Charlotte Schweder-Lipowski, Karla Spendrin und Emi Kinoshita nehmen in ihrem Beitrag *Unterrichtsentwicklung im Dialog: Selbstbeobachtungen der Praxis kommunikativer Wissensproduktion in der Begegnung von Schulpraxis und -forschung* die Konzeption der Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrpersonen als ‚Dialog‘ empirisch in den Blick. Entlang von aufgezeichneten Unterrichtsentwicklungsgesprächen analysieren sie Praktiken der Wissenskommunikation in zwei aufeinander folgenden Entwicklungszyklen. Dabei zeigen sich Dialogerwartungen ebenso wie ambivalente Positionierungen von Forschenden und Lehrpersonen, sowie eine Veränderung der Selbst- und Fremdpositionierungen von Forschenden und Lehrpersonen im längsschnittlichen Verlauf der Gespräche.

Johannes Treß widmet sich im Beitrag *Entwickeln, durchführen und rekonstruieren in Personalunion: Eine ansatzweise (Selbst-)Reflexion der eigenen Standortgebundenheit im Rahmen von Dokumentarischer Entwicklungsforschung* der methodologischen Herausforderung einer Verbindung eines entwicklungsorientierten und eines rekonstruktiven Ansatzes der Unterrichtsforschung und stellt dar, wie sich der gesamte entwicklungsorientierte Forschungsprozess im Theoriegebäude der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) verorten lässt. An seinem Dissertationsprojekt in der Fachdidaktik Musik und mit Blick auf die in seinem Fall notwendige Personalunion als Forscher und Experte der musikalischen Praxis entfaltet er differente Dimensionen der Standortgebundenheit und deren Bedeutung im Prozess der Unterrichtsentwicklung. In den Blick kommt dabei die Spannung einer (normativen) Perspektivität impliziten Wissens, die im Analyse- und Interpretationsprozess

potenziell empirische Realitäten verstellt und andererseits notwendig orientierender Ansprüche fachdidaktischer Designentwicklung.

Entlang seiner Involviertheit im Feld arbeitet der Autor die Bedeutung der Dokumentarischen Methode als Instrument zur Vergegenwärtigung und Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit heraus und diskutiert Herausforderungen und (selbstreflexive) Potenziale der Dokumentarischen Entwicklungsforschung – nicht zuletzt hinsichtlich einer Erweiterung des möglichen Erkenntnisgewinns.

Der Beitrag *Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaft reflektiert im Spiegel der Grenzarbeit. Ko-Konstruktive Schulentwicklungsbegleitung in der Initiative Schule macht stark* stammt von Jonas Ringler, Marie Baesch, Steffen Brill und Alexandra Marx. Mit Hilfe qualitativer Inhaltsanalysen von insgesamt 178 Interviews untersuchen sie die Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen. In der Diskussion ihrer Befunde vor dem Hintergrund des Konzeptes der Grenzarbeit stellen sie heraus, dass die Schulleitungen überwiegend Formen der Zusammenarbeit erwarten, die sich der Kooperationsform der Grenztransformation zuordnen lassen.

Pola Serwene, Isolde Malmberg und Vivien Sinapius stellen in ihrem Beitrag *Zur Doppelrolle Lehrer:in/Forscher:in in Design-Based Research* ebenfalls inhaltsanalytisch gewonnene Befunde zu einer in Projekten entwicklungsorientierter Bildungsforschung typischen Akteur:innenperspektive vor. Sie haben acht leitfadengestützte Interviews mit Forschenden-Lehrenden unterschiedlicher Fachdidaktiken geführt und zeigen, dass die befragten Akteur:innen die Doppelrolle als produktiv und Rollenwechsel als unproblematisch erleben, insbesondere in spezifischen Phasen des Forschungsprozesses aber auch Überforderung erfahren haben. Der Beitrag eröffnet spannende empirische Einblicke in ein bislang wenig erforschtes Feld und bietet zugleich Impulse für die Reflexion von Rollenkonstellationen und -erleben in Projekten entwicklungsorientierter Bildungsforschung.

Christopher Hempel befasst sich in seinem Beitrag *Zwischen Zurückhaltung und Einmischung. Positionierungen in der Rekonstruktiven Begleitforschung* mit einem Projekt, in dem ein Fachdidaktiker Lehrpersonen bei der Entwicklung fächerübergreifender Unterrichtskonzeptionen begleitet. Im Zentrum steht die Frage, wie sich in gemeinsamen Gesprächen durch gegenseitige Adressierungen die Position des Begleitforschers entfaltet. Erkennbar wird, dass diese Position immer wieder neu im Diskurs hervorgebracht wird und dabei zwischen verschiedenen Ausprägungen changiert.

Es wird deutlich, dass die Beiträge sowohl konkrete Einblicke in die Forschungspraxis von aktuellen Projekten gewähren, als auch grundlegende methodologische und theoretische Fragestellungen entwicklungsorientierter Bildungsfor-

schung bearbeiten. Hervorzuheben sind die verschiedenen Beiträge, die durch empirische Analysen von im Forschungsprozess gewonnenen Daten oder die Befragung an Forschungsprojekten beteiligter Akteur:innen Aspekte und Logiken des Forschungsprozesses selbst zum Gegenstand empirischer Forschung machen und somit wichtige Bezugspunkte für die Weiterentwicklung entsprechender Forschungsformate, aber auch für die methodologische Reflexion bieten. Wir hoffen daher, dass dieser Band Forschenden und Praktiker:innen zugleich wertvolle Einblicke in ein sich derzeit rasant entwickelndes und stetig ausdifferenzierendes Feld gibt und von ihm Impulse für neue Projekte entwicklungsorientierter Forschung sowie für deren grundlagentheoretische und methodologische Reflexion ausgehen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!
Das Herausgeber:innenteam

Prof. Dr. Thade Buchborn (Hochschule für Musik Freiburg)
Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Hallitzky (Universität Leipzig)
Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke (Justus-Liebig-Universität Gießen)
Prof. Dr. Matthias Martens (Universität zu Köln)
Dr.ⁱⁿ Karla Spendrin (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. [5., grundlegend überarbeitete Aufl.]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mező, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-237). Münster: Waxmann Verlag.
- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Modenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203-224). Wiesbaden: Springer VS.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Abingdon, Oxon & New York: Routledge.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* [7., korrigierte Aufl.]. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.

- Dinkelaker, J. (2007). Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), S. 199-213.
- Fuchs, T. (2019). No Way Out. Über die normativen ‚Grundstrukturen‘ der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 49-68). Wiesbaden: Springer.
- Hahn, S., Hallitzky, M., Hempel, C., Künzli, D. & Streit, C. (2018). Blaukittel und Weißkittel. (Methodologische) Reflexionen zum Verhältnis bildungswissenschaftlicher Forschung und Schulpraxis. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder, M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 30-38). Münster, New York: Waxmann.
- Hallitzky, M., Herfter, C., Kinoshita, E., Leicht, J., Mbaye, M. & Spendrin, K. (2021). Lesson Study in German-Speaking Countries between Classroom Research and Teacher Education. In J. Kim, N. Yoshida, I. Shotaro & H. Kawaguchi (Hrsg.), *Lesson Study-based Teacher Education* (S. 155-170). London: Routledge.
- Hamza, K., Palm, O., Palmqvist, J., Piqueras, J. & Wickman, P. O. (2018). Hybridization of practices in teacher-researcher collaboration. In *European Educational Research Journal*, 17(1) 170-186.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.) (2019). *Praxisforschung und Transfer. Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan*, https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/263/127.
- Knoblauch, R. (2019). Beobachtung und Dokumentation von Lernaktivitäten in der Lesson Study. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 49-76). Innsbruck: Studienverlag.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2007). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Luhmann, N. (1995). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 474-493.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study - Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19-29). Innsbruck: Studienverlag.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell [Webversion]. *MNU Journal*, 8(65), 1-9.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49-61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinmann, G. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2007). *Der Nutzen wird vertagt Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*. Lengerich: Pabst.
- Schuster, J., Hugo, J., Bremm, N., Kollect, N. & Zala-Mazö, E. (Hrsg.) (2023). *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wolff, S. (2008). Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 234-256). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Differente Handlungslogiken von Schulpraxis und Schulforschung

Barbara Asbrand

Kommunikation auf Augenhöhe!? **Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung**

Zusammenfassung:

Der Beitrag systematisiert verschiedene Ansätze der entwicklungsorientierten Bildungsforschung entlang der Art und Weise, wie die Beziehung von Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen ausgestaltet sind. Herausgearbeitet werden eine Konstellation kollaborierender Partner:innen und eine Beratungskonstellation. Die vertiefte Analyse des jeweiligen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis zeigt, dass sich Forschungskonzepte, die sich einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung zuordnen lassen, vom Wissenschafts-Praxis-Transfer dadurch unterscheiden, dass in einer geteilten Praxis von Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen neues Wissen generiert wird. Dabei sind beide Seiten unterschiedlich in Forschung und Praxis involviert.

Schlüsselwörter: Design-based Research, Dokumentarische Evaluationsforschung, Entwicklungsorientierte Bildungsforschung, Partizipation, Praxisforschung

Abstract:

The article systematizes different approaches of research-practice-partnerships along the modi of how the relationship between researchers and practitioners is structured. A constellation of collaborating partners and a consulting constellation are identified. The in-depth analysis of the relationship between research and practice shows a main difference of that approaches of development-oriented educational research and transfer: development-oriented educational research is generating new knowledge in a shared practice of researchers and practitioners. In doing so both sides are involved in research and practice in different ways.

Keywords: Action-Research, Continuous Improvement Methods, Design-based Research, Documentary Evaluation-Research, Participation, Research-Practice-Partnerships

1 Einleitung

Der Beitrag geht von zwei Prämissen aus. Erstens wird die Weiterentwicklung von Schule als Prozess aufgefasst, der im schulischen System emergiert und durch die in der Bildungspraxis tätigen Akteur:innen vorangetrieben wird (Heinrich 2020, Asbrand & Zick 2021). Zweitens setzen die Überlegungen voraus, dass es sich bei Schule und Wissenschaft um differente Systeme handelt, die an unterschiedlichen Systemreferenzen ausgerichtet sind (Asbrand & Bietz 2019; Steffens et al. 2019; Kerres et al. 2022). Forschung und Entwicklung, die in einem geteilten Arbeitszusammenhang von Wissenschaftler:innen und schulischen Praxisakteur:innen durchgeführt wird, muss sich dieser Herausforderung stellen. In diesem Beitrag wird zwischen Transfer als einem Konzept, das wissenschaftliches Wissen in die Praxis transferieren will (Wissenschaftsrat 2016), und Forschungsformaten unterschieden, bei denen Wissenschaftler:innen und Akteur:innen der schulischen Praxis in eine gemeinsame Forschungs- und Entwicklungspraxis involviert sind. Ausgehend von diesen Prämissen wird im ersten Abschnitt einleitend argumentiert, dass das gängige Verständnis des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses als Transfer und eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung, in der Forschende und Akteur:innen aus der Schulpraxis auf unterschiedliche Art und Weise zusammenarbeiten, zwei kategorial unterschiedliche Ansätze der Verknüpfung von wissenschaftlichem und lokalem praktischem Wissen darstellen. Der Beitrag möchte das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis im Transfer und in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung klären und zielt auf die Frage, inwiefern wechselseitiger Austausch und Kommunikation auf Augenhöhe in den jeweiligen Ansätzen möglich sind. Im zweiten Kapitel wird der Versuch unternommen, ausgewählte Ansätze der entwicklungsorientierten Bildungsforschung entlang von zwei Kategorien zu systematisieren, nämlich mit Blick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis (1) und die jeweiligen Gegenstände von Forschung und Entwicklung (2). Dabei schärft der analytische Blick auf Merkmale der entwicklungsorientierten Bildungsforschung die Unterscheidung zwischen Wissenschafts-Praxis-Transfer und Formaten der kollaborativen Forschung und Entwicklung.

2 Wissenschafts-Praxis-Transfer versus entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Im Folgenden wird die These vertreten, dass es sich bei den verschiedenen Spielarten einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung wie z. B. Praxisforschung, Design-Based Research oder Research-Practice-Partnerships, nicht um spezifische, an Praxis besonders anschlussfähige Transferkonzepte handelt, sondern dass Transfer und Entwicklungsforschung unterschiedliche Ansätze des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Praxis darstellen. Hintergrund ist die Wertigkeit der Wissensformen: In Transferkonzepten, die darauf abzielen, wissenschaftliches Wissen in die Praxis zu vermitteln oder zu übersetzen (z. B. Manitius 2021), wird das wissenschaftliche Wissen gegenüber dem lokalen Praxiswissen als *vorrangig* gedacht, während in den Forschungsansätzen, die der entwicklungsorientierten Bildungsforschung zuzurechnen sind, Wissenschaft und Praxis als *gleichrangig* aufgefasst werden (Asbrand & Martens 2021).

2.1 Wissenschafts-Praxis-Transfer

Transfer ist qua Definition eine Einbahnstraße. So lässt beispielsweise das Positionspapier des Wissenschaftsrats (2016) zum Wissens- und Technologietransfer trotz eines explizit als breit charakterisierten Verständnisses von Transfer keinen Zweifel daran, dass es im Transfer darum geht, wissenschaftliches Wissen in Gesellschaft und Praxis zu „vermitteln“ und zu „übertragen“ (Wissenschaftsrat 2016, S. 7). Dabei wird wissenschaftliche Erkenntnis ausdifferenziert in unterschiedliche Wissensformen wie Beschreibungs-, Erklärungs-, Vorhersage-, Veränderungs- und Orientierungswissen, das lokale Praxiswissen kommt allerdings nicht vor. Auch wenn in dem Papier anerkannt wird, dass lineare Transfermodelle nicht ausreichend sind, vor diesem Hintergrund Vorschläge für wechselseitige Austausch- und Übersetzungsprozesse zwischen Wissenschaft und Gesellschaft bzw. Praxis gemacht und auch zukünftige partizipative Forschungsformate als eine Option zur Verbesserung des Transfers genannt werden, bleibt das dahinterliegende Verständnis von Wissen unberührt, nämlich der Bestimmung der wissenschaftlichen Erkenntnisse als die zu transferierenden Wissensbestände. Mit Blick auf das Praxisfeld Schule analysiert ein Positionspapier des Netzwerks empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE) die Herausforderungen des Transfers (Steffens et al. 2019). Kritisiert wird, dass im Transfer, der darauf abzielt, wissenschaftliches Wissen in die Praxis zu vermitteln, die Rollen festgelegt sind: Es gibt Informierende und Rezipierende. Während die Wissenschaftler:innen in der Rolle der Expert:innen agieren, kommt den (rezipierenden) Praxisakteur:innen lediglich der Status von Laien zu (Steffens et al. 2019, S. 16). Zur Überwindung

dieses ungleichen Verhältnisses unterbreitet das EMSE-Papier drei Vorschläge: dialogische Formate, die Vermittlung von Praxistheorien und Praxisforschung (Steffens et al. 2019, S. 16-20). Der Dialog wird als Übersetzungsarbeit beschrieben, die wissenschaftliches Wissen anwendungsbezogen vermitteln und die Anschlussfähigkeit bei den Praxisakteur:innen vergrößern soll. Auch die Vermittlung von Praxistheorien bedeutet eine Übersetzung häufig abstrakt formulierter Forschungsbefunde in Handlungs- und Erklärungswissen, dabei handelt es sich allerdings nach wie vor um wissenschaftliches Wissen. Transfer bleibt somit *Vermittlung von der Wissenschaft in die Praxis*, u. a. in Form von *Übersetzungen* zur verbesserten Vermittlung von Forschungsbefunden in die Praxis, die Vorrangigkeit des wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem lokalen Praxiswissen bleibt unberührt. Aktuelle Bemühungen, den Transfer dialogischer, anwendungsorientierter bzw. praxistauglicher zu gestalten, wie z. B. Dialog-Initiativen, die von wechselseitigem Austausch ausgehen, Clearing Houses oder Brokerage-Konzepte, müssen vor diesem Hintergrund als Strategien verstanden werden, die zwar die Eigenlogik der Praxis in das Kalkül einbeziehen, aber die einseitige Richtung des Transfers und das damit einhergehende hierarchische Verhältnis zwischen Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen nicht in Frage stellen (vgl. z. B. Manitiuis 2021).

Problematisch ist zudem, dass selbst in dialogischen Transferkonzepten entweder Vermittlungspersonen bzw. -institutionen zwischen Wissenschaft und Praxis oder eine Komplexitätsreduzierung des wissenschaftlichen Wissens als praxistaugliches Erklärungs- oder Handlungswissen für erforderlich gehalten werden entweder mit der Begründung, bei Lehrpersonen sei das Interesse an Forschung nicht vorhanden, oder weil Praxisakteur:innen die Fähigkeit abgesprochen wird, wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrer Abstraktheit verstehen zu können. So heißt es im EMSE-Papier beispielsweise über Lehrkräfte, die aus eigener Initiative an Schulentwicklung interessiert sind, dass sie „nur im Einzelfall an einem Wissenschafts-Praxis-Dialog interessiert sein [dürften]. [...] Vielmehr dürfte dieser Personenkreis vorrangig an konkrete Praxishilfen durch Lehrerfortbildung und Schulberatung oder durch Handreichungen in Form von Praxisbeiträgen oder Leitfäden interessiert sein“ (Steffens et al. 2016, S. 22). Zur Zielgruppe des Transfers heißt es weiterhin: „Insofern ist davon auszugehen, dass sich der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse weniger auf die Lehrerinnen und Lehrer – als ‚Endabnehmer‘ – bezieht, vielmehr auf solche Personengruppen, die in der Lage sind, Forschungsergebnisse aufzunehmen und produktiv zu verarbeiten“ (Steffens et al. 2016, S. 22). Mit der Adressierung der Lehrkräfte als nicht ausreichend kompetent, um wissenschaftliches Wissen zu verstehen, wird ihr Laienstatus reproduziert und ihre Professionalität, die eine Fundierung pädagogischen Handelns in wissenschaftlicher Erkenntnis qua Definition einschließt, nicht anerkannt. Diese Perspektive auf die Pra-

xisakteur:innen beinhaltet nicht nur ein hierarchisches, lokales Praxiswissen implizit abwertendes Verhältnis, sondern steht in einem spannungsreichen Verhältnis zu dem Anliegen, durch den Transfer wissenschaftlicher Konzepte Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen, welche ja gerade auf die Professionalität der Lehrpersonen und Schulleitungen angewiesen ist. Weitergehend kann die These formuliert werden, dass Transfermaßnahmen, die auf Konkretisierung, Vereinfachung und Anpassung wissenschaftlichen Wissens an vermeintliche Relevanzen der Praxis abzielen, zur Deprofessionalisierung des Lehrer:innenberufs beitragen (vgl. Heinrich 2013).

2.2 Entwicklungsorientierte Bildungsforschung

In diesem Beitrag wird die entwicklungsorientierte Bildungsforschung dem Transfer als ein Konzept gegenübergestellt, das Wissenschaft und Praxis zwar als unterschiedliche Systeme, aber nicht in einem hierarchischen Verhältnis, sondern als gleichrangig auffasst. In diesem Abschnitt wird analysiert, wie sich die Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Praxis in ausgewählten Konzepten einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung darstellt. Denn wenn ein hierarchisches Verhältnis von wissenschaftlichem und praktischem Wissen die Gefahr der Deprofessionalisierung beinhaltet, bedarf eine professionssensible Schulentwicklung (Heinrich 2020) eine andere Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis.

Der Begriff der entwicklungsorientierten Bildungsforschung wurde im deutschsprachigen Kontext von Reinmann und Sesnik (2014) eingeführt. Sie fassen verschiedene auf Entwicklung ausgerichtete Forschungsansätze unter diesem Begriff zusammen und definieren entwicklungsorientierte Bildungsforschung als einen geteilten Lern- und Bildungsprozess von Forschung und Praxis, der sich durch iterative bzw. zirkuläre Abfolgen von Forschungs- und Entwicklungsphasen sowie eine Integration von Theorie und Praxis auszeichnet. Dabei lernt nicht nur die Praxis von der Wissenschaft, sondern Forschung wird als „lernende Forschung“ aufgefasst, die sich mit der Praxis „auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess mit offenem Ausgang einlässt“ (Reinmann & Sesnik 2014, S. 82). Die durch diese Art Entwicklungsforschung vorangetriebenen Prozesse beschreiben sie als „Transformation des Bestehenden in zukünftige Realitäten“ (Reinmann & Sesnik 2014, S. 81). Transformation bedeutet, im Blick auf zukünftige Entwicklungen auf das Bestehende zu rekurrieren und die Potenziale, die in der Gegenwart bereits vorhanden sind, d.h. Erfahrungen, Wissen und Routinen der Praxis, in den Prozess des Innovierens einzubeziehen (vgl. zum Verständnis von Schul- und Unterrichtsentwicklung als Transformation auch Schratz et al. 2019; Wiesner & Schreiner 2021; Wiesner & Gebauer 2023). In einer solchen Sichtweise auf die schulische Praxis wird das Wissen von Lehr-

kräften nicht als laienhaft oder als nur unzureichend wissenschaftlich qualifiziert abgewertet, sondern als Ressource für Veränderung aufgefasst. Lehrkräfte sind in geteilten Lern- und Entwicklungsprozessen nicht nur „Endabnehmer:innen“ von wissenschaftlichem Wissen, sondern Akteur:innen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses.

Die Gleichrangigkeit von Wissenschaft und Praxis zeigt sich in weiteren Merkmalen entwicklungsorientierter Bildungsforschung, die Reinmann und Sesnik (2014) als methodische Standards entwicklungsorientierter Bildungsforschung definieren. Mit Blick auf den anglo-amerikanischen Kontext beschreiben Yurkovsky et al. (2020) vergleichbare Kriterien als Bestimmungsmerkmale von *continuous improvement methods*, wozu auch Formate der Kooperation von Wissenschaft und Praxis zählen:

1. Bearbeitet werden Fragestellungen, die sich aus Problemen der Praxis ergeben und von Forschenden und Praxisakteur:innen gemeinsam entwickelt werden.
2. Beide Gruppen sind aktiv an iterativen Forschungs- und Aushandlungsprozessen über den Gegenstand beteiligt.
3. Forschung ist auf die Weiterentwicklung der schulischen Praxis ausgerichtet.
4. Es geht aber auch um wissenschaftliche Theoriebildung und Erkenntnisgewinn für alle Beteiligten.

Kerres et al. (2022) heben den letzten Punkt als möglichen Interessengegensatz hervor: Das Interesse der Forschung an verallgemeinerbaren Erkenntnissen, an Publikationen und Kommunikation der Forschungsbefunde in die *scientific community* stehe im Gegensatz zur Fokussierung der Praxisakteur:innen auf die Lösung lokaler Probleme.

Während Yurkovsky et al. (2020) in ihrem Überblicksbeitrag Ansätze der Kolaboration von Wissenschaft und Praxis entlang des unterschiedlichen Umgangs mit der für den Gegenstand spezifischen Komplexität systematisieren, stellen Kerres et al. (2022) die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in Ko-Konstruktionsprozessen in den Mittelpunkt, allerdings ohne bereits Antworten auf die aufgeworfenen Fragen zu formulieren:

„Dies bedeutet, dass die Anliegen beider Akteursgruppen in ihrer Differenz wahrgenommen und akzeptiert werden müssen, wenn dann – im nächsten Schritt – gefragt wird, wie ein Zusammenwirken zur Beantwortung der je eigenen Fragen organisiert werden kann, d.h. wie die Bildungsforschung in der Problemlösung der Bildungspraxis einen Beitrag zu ihrer Forschungsfrage erzielen kann und gleichzeitig die Bildungspraxis ihr Problem löst und dabei Wissen generiert, das für die wissenschaftliche Diskussion anschlussfähig wird [...]. Forschung wird damit zu einem konstruktiven Designprozess, in dem sich die Akteure in unterschiedlichen Intensitäten an unterschiedlichen Aktivitäten einbringen.“ (Kerres et al. 2022, S. 9)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass entwicklungsorientierte Bildungsforschung Forschung und Praxis als different aber gleichwertig adressiert, lokale Evidenz als Ressource auffasst und in ko-konstruktiven, kollaborativen bzw. partizipativen Prozessen auf die Entwicklung *neuen* Wissens abzielt. Transfer will dagegen bereits existierendes (wissenschaftliches) Wissen in kommunikativen, dialogischen Formaten als Erklärungs- oder Handlungswissen in die Praxis vermitteln, nimmt Adaptionenprozesse und Komplexitätsreduzierungen in Kauf und agiert im Modus der *Anwendung* wissenschaftlicher Evidenz. Dabei setzt sich die Wissenschaft der Gefahr aus, eine in der Höherwertigkeit des wissenschaftlichen Wissens begründete Defizitperspektive auf die Praxis einzunehmen und das Handeln von Lehrpersonen zu deprofessionalisieren.

3 Wissenschaft und Praxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung – eine Verhältnisbestimmung

Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, wie sich die Beziehung von Wissenschaft und Praxis in den unterschiedlichen kollaborativen Formaten einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung darstellt. Dabei wird zwischen einer Konstellation kollaborierender Partner:innen und einer Beratungskonstellation unterscheiden. Es zeigt sich, dass diese unterschiedlichen Beziehungskonstellationen zwischen Wissenschaft und Praxis auch mit unterschiedlichen gegenstandsbezogenen Foki einhergehen. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass die Unterscheidung eine heuristische ist, die dazu dient, das Feld zu systematisieren, und die Tatsache vernachlässigt, dass die Übergänge zuweilen fließend sind.

Eine *Konstellation kollaborierender Partner:innen* findet sich in Design-Based-Research-Ansätzen (z. B. Prediger et al. 2012) bzw. in Research-Practice-Partnerships (Coburn & Penuel 2016). Im deutschsprachigen Kontext wird Design-Based-Research v. a. in der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung breit rezipiert, aber auch in der Schulentwicklung wird mit design-basierten Forschungsansätzen gearbeitet (Mintrop, Bremm, Kose & bildung.komplex 2022). Im Design-Based Research fließt wissenschaftliches Wissen, im Fall der fachdidaktischen Entwicklungsforschung fachdidaktisches Wissen, in sich zyklisch wiederholenden Prozessen in die Entwicklung von Unterrichtsettings ein. Diese werden gemeinsam mit Praktiker:innen erprobt, die Lehr-Lernprozesse im Unterricht erforscht und in iterativen Prozessen sowohl lokales Praxiswissen als auch die wissenschaftliche gegenstandsbezogene Theorie, in diesem Fall über Unterricht und die (fachlichen) Lernprozesse der Schüler:innen, weiterentwi-

ckelt (Prediger et al. 2012). In unterschiedlicher Intensität und Ausprägung beteiligen sich Wissenschaftler:innen an Praxis, indem sie Unterricht gestalten, Aufgaben oder Unterrichtsettings bzw. Design-Prinzipien hierfür entwickeln (Buchborn 2022). Die Involvierung der Praxisakteur:innen in design-basierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte rekonstruieren Poltze et al. (2022) in einer empirischen Analyse der DBR-Praxis als Perplex-Sein und als Komplizenschaft: Perplex-Sein bringt zum Ausdruck, dass auch für die Praxisakteur:innen Neues emergiert und Erfahrungen gemacht werden, die zunächst nicht eingeordnet werden können und insbesondere am Anfang des Prozesses irritieren. Komplizenschaft beschreibt die Beteiligung an einem kreativen Prozess: In partizipativen Settings werden sie zu Teilnehmenden am Forschungs- und Entwicklungsprozess und – ggf. zeitweise – mit den Forschenden zu einem Kollektiv (Poltze et al. 2022; vgl. auch Engelmann et al. 2024; Endres & Buchborn i.d.B.). In der *Konstellation kollaborierender Partner:innen* verschmelzen die Rollen von Wissenschaftler:innen und Lehrkräften: Sowohl Forschende als auch Praktiker:innen gestalten die pädagogische Praxis und beide gewinnen neue Erkenntnis, wobei der Grad der Involvierung von dem jeweiligen konkreten Forschungskonzept und in Abhängigkeit vom Gegenstand in der Praxis variiert und unterschiedlichste Formen der Kollaboration existieren können. Kollaboration von wechselseitig aufeinander bezogenen Partner:innen bedeutet allerdings unabhängig davon, wie die Rollen der Wissenschaftler:innen und der Praxisakteur:innen in konkreten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben konturiert sind, dass in dem Forschungsansatz die einen ohne die anderen nicht auskommen. Die Forschung ist auf die Erprobung der wissenschaftlich fundierten Design-Produkte in der Praxis und damit auch auf lokale Evidenz angewiesen, um wissenschaftliche, empirisch und forschungsmethodisch abgesicherte Evidenz über den Gegenstand zu gewinnen. Den Praxisakteur:innen ermöglicht wissenschaftlicher Input in der Design-Phase ebenso wie die Rückmeldung von Forschungsergebnissen, Neues zu erproben und die eigene Praxis zu reflektieren.

Im Vergleich mit Modellen der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, die ich als Beratungskonstellationen charakterisiere, zeigt sich, dass Konstellationen der kollaborierenden Partnerschaft auf einen *gemeinsamen Gegenstand* fokussiert sind, indem beide Seiten ihre spezifische Expertise zum Gegenstand in den Prozess einbringen. Design-Based Research ist deshalb möglicherweise besonders anschlussfähig an fachdidaktische Forschungsinteressen und konkrete fachliche und überfachliche unterrichtsbezogene Entwicklungsbedarfe, da fachdidaktische Forschung und Fachlehrkräfte in der Praxis über geteilte fachliche Interessen und einen gemeinsamen Gegenstand verfügen. In design-basierter Entwicklungsforschung geht es um eine gemeinsame, ko-kon-

struktive Entwicklung von gegenstandsbezogener wissenschaftlicher Theorie und lokalem Praxiswissen zu einem Gegenstand.

Beratungskonstellationen wie die Praxisforschung (z.B. Tillmann 2016; Palowski et al. 2019, Textor et al. 2020) oder eine an der dokumentarischen Evaluationsforschung orientierte Schulbegleitforschung (Asbrand & Martens 2021) sind dagegen auf *emergente Prozesse* der Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgerichtet. Dabei zielt die Kollaboration von Wissenschaft und Praxis auf die Reflexionspraxis von Lehrpersonen und nimmt die Entwicklungsprozesse auf einer Metaebene in den Blick (Idel et al. 2022; vgl. auch Maier-Röseler & Maulbetsch 2022). Die Verknüpfung von Forschung und Schulpraxis soll in diesen Ansätzen Lehrkräfte dabei unterstützen, eine reflektierende Perspektive auf die eigene Praxis einzunehmen. Dabei sind Gegenstände zwar nicht beliebig, aber vielfältig.

Praxisforschung bedeutet, dass Lehrkräfte als Forschende die Forschungsprozesse gestalten. Sie entwickeln die Fragestellungen vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen und der Erfordernisse der Schule, recherchieren den Forschungsstand und ermitteln das bereits vorhandene wissenschaftliche Wissen zum Gegenstand der Forschung, erheben Daten und werten diese aus. Forschung findet in der Schulpraxis statt, beides wird miteinander verzahnt, die Ergebnisse der Praxisforschung zielen deshalb vor allem auf die Bearbeitung lokaler Probleme (Palowski et al. 2019; Textor et al. 2020). Neben der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist die Professionalisierung der Lehrkräfte ein weiteres Ziel von Praxisforschung: „Sie erwerben durch diese Forschung eine differenzierte Problemsicht und auch ein kritisches Verständnis von Wissenschaft“ (Tillmann 2016, S. 295). „Auf der Ebene der Professionalisierung von Lehrkräften gilt Praxisforschung als ein wesentlicher Ansatz, um mithilfe von Forschung professionell und an die jeweilige Situation angepasst Probleme zu erfassen und zu lösen, die in der schulischen Praxis entstehen“ (Textor et al. 2020, S. 85). Während es gute Gründe gibt, die Praxisforschung ganz in der Schulpraxis verortet zu sehen und den Forschungsansatz in Folge dessen nicht unter der Überschrift ‚Kollaboration von Forschung und Praxis‘ zu thematisieren, sondern allein dem Praxisfeld zuzuordnen, soll Praxisforschung hier als *Beratungskonstellation* analysiert werden. Denn in der Praxisforschung sind die Lehrkräfte zwar die Subjekte der Forschung und die Forschung ist in der Schule verortet, dennoch erfordert Praxisforschung – anders als die Aktionsforschung – die Mitarbeit von Wissenschaftler:innen. Diese bleiben dabei in ihrer Rolle als Forschende und der universitären Sphäre zugeordnet. In der Zusammenarbeit mit den forschenden Lehrer:innen kommt den Wissenschaftler:innen vor allem die Aufgabe zu, die gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprojekte beim Zugang zur wissenschaftlichen Literatur zu unterstützen und die notwendige forschungsmethodische Kompetenz einzu-

bringen (Tillmann 2016). Die Beratungsleistung bezieht sich also vor allem auf den Forschungsprozess und die forschungsmethodische Vorgehensweise und zielt somit – indirekt – auf die forschende, reflexive Haltung der beteiligten Lehrkräfte, die mit der Praxisforschung einher geht.

Die an der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack 2006; Lamprecht 2012) orientierte Schulbegleitforschung zielt ebenfalls auf Reflexionsprozesse (Asbrand & Martens 2021; Idel et al. 2022). Anders als bei den zuvor thematisierten Konzepten wird hier nicht danach gestrebt, die Systemgrenzen zwischen Wissenschafts- und Schulsystem zu überwinden, vielmehr sind die unterschiedlichen Perspektiven auf Schule und Unterricht für dieses Forschungskonzept konstitutiv. Wissenschaftler:innen bringen ihre Forschungskompetenz in die Zusammenarbeit ein, indem sie die Forschung durchführen, während die Praxisakteur:innen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zuständig sind (vgl. Asbrand & Bietz 2019; Asbrand & Martens 2021). Zwei methodologische Prinzipien der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) sind für diese Art der Kollaboration zentral: (1) Erstens die Annahme, dass die Wissenschaft im Sinne einer *Beobachtung zweiter Ordnung* keine bessere, sondern eine andere Perspektive auf die Praxis einnimmt: Die Rekonstruktion abstrahiert von den Routinen und Theorien der Praxis und generiert wissenschaftliche Theorie, die gleichwohl empirisch in der Praxis verankert ist. Im Verhältnis zu den Routinen der Praxis handelt es sich um Reflexionswissen, das implizite Strukturen in einer theoretischen Perspektive explizit macht und es den Praxisakteur:innen erlaubt, sich in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Praxis zu setzen. (2) Zweitens das Prinzip der *Einklammerung des Geltungscharakters*: Werden wissenschaftliches und Praxiswissen als zwei unterschiedliche Perspektiven auf den gleichen Gegenstand verstanden, verbietet sich die Annahme, wissenschaftliches Wissen oder empirische Evidenz verfüge über einen weitergehenden Geltungsanspruch als das praktische Handlungswissen der schulischen Akteur:innen. Methodisch kontrolliert üben die Forschenden gegenüber normativen Beurteilungen der rekonstruierten Schul- und Unterrichtspraxis größtmögliche Zurückhaltung. Der Ort des Reflexiv-Werdens impliziten Praxiswissens sind responsive Rückmeldeggespräche, bei denen die Rekonstruktionsergebnisse mit den Praktiker:innen geteilt, ihre Sichtweisen der in die Forschungsergebnisse eingehen und das wissenschaftliche Wissen an die Schulpraxis anschlussfähig wird (Lamprecht 2012). Der Schulpraxis erlauben responsive Evaluationen, „systeminterne Zustände, innerhalb fallvergleichender Logiken, zu irritieren und neue Beobachtungsmöglichkeiten zu eröffnen“ (Lamprecht 2012, S. 250). Responsivität bedeutet, die unterschiedlichen Systemreferenzen von Wissenschaft und Praxis ernstzunehmen, der Praxis Reflexionswissen zur Verfügung zu stellen, die Entscheidung über Schlussfolgerungen für die Praxis aber den schulischen Akteur:innen zu überlassen.

Eine Beratungskonstellation ist diese dokumentarische Schulbegleitforschung, weil die Forschenden nicht in die Schulpraxis involviert sind. Vielmehr sind die Rückmeldungen der Rekonstruktionen als Beobachtungen zweiter Ordnung vergleichbar mit den Fragen des Beraters bzw. der Beraterin in der systemischen Beratung. In der systemischen Beratung liegt die Verantwortung für den Gegenstand bei den Klient:innen, während die Beratenden für die Fragen im Sinne von Irritationen zuständig sind, die bei den Klient:innen neue Sichtweisen erzeugen (Palmowski 2015). In diesem Sinne kann die Rückmeldung einer wissenschaftlichen, abstrakten Perspektive auf Praxis in den responsiven Gesprächen eine Irritation sein, die auf in der Schulpraxis identifizierte Probleme und dort formulierte Fragen reagiert und Problemlösungen durch die schulischen Akteur:innen im Modus der Reflexivität unterstützt.

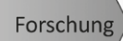
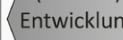
	Transfer	Entwicklungsorientierte Bildungsforschung
Konstellation der Praxis	keine geteilte Praxis	kollaborative Partnerschaft und Beratung
Wissen	Anwendung wissen. Wissens	Generierung von neuem Wissen zu geteilten Gegenständen bzw. zu Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung
Rolle der Wissenschaftler:innen	Informierende	Involvierung in Praxis  Forschung
Rolle der Praktiker:innen	Rezipierende	(Weiter-) Entwicklung der Praxis  Involvierung in Forschung

Abb. 1: Überblick (eigene Darstellung)

4 Fazit und Ausblick

Sowohl die Konstellation der kollaborativen Partner:innen als auch die Beratungskonstellation können als Beziehungen auf Augenhöhe gelten. Die je eigene Dignität der Schulpraxis und der Forschung wird hier anerkannt, unterschiedlich ist lediglich der Modus, in dem Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen interagieren. Gemeinsam ist der an Partizipation orientierten design-basierten

Entwicklungsforschung, der Praxisforschung unter Beteiligung von Wissenschaftler:innen und forschenden Lehrer:innen und der responsiven Kollaboration der dokumentarischen Evaluationsforschung, dass eine geteilte Praxis hergestellt wird, in die die jeweilige Expertise und die Erfahrungen aus beiden Feldern eingehen. Im Design-Based Research partizipieren die Wissenschaftler:innen an der Praxis und agieren sowohl als Gestaltende von Unterricht und als Forschende. Die Praxisforschung involviert Praktiker:innen in Forschung, während die dokumentarische praxisnahe Schulbegleitforschung Forschende in die Reflexionspraxis schulischer Akteur:innen involviert. Im Unterschied dazu bleibt Wissenschafts-Praxis-Transfer – unabhängig davon, mit Hilfe welcher dialogischer oder anderer Methoden der Transfer unterstützt wird – ein kommunikativer Austausch. Vermittelt werden Wissen und Erfahrung aus unterschiedlichen Dialogpositionen, diese können dabei unverbunden bleiben und hierarchisch strukturiert sein. Sich über etwas auszutauschen, ist keine geteilte Forschungs- und Entwicklungspraxis, in der *beide* Seiten lernen, sich verändern, sich responsiv aufeinander beziehen und neues wissenschaftliches *und* praktisches Wissen hervorbringen.

Die Potenziale der in diesem Beitrag betrachteten Ansätze entwicklungsorientierter Bildungsforschung liegen auf der Hand: Die Anschlussfähigkeit von Forschung an schulische Praxis ist groß, denn Forschung liefert Antworten auf bzw. Reflexionsimpulse zu Fragen, die in der Praxis auch gestellt wurden, und trägt zu Innovation als transformativer Praxis bei. Denn mit der Bezugnahme auf Fragestellungen, die in der schulischen Praxis entstehen und dort formuliert werden, knüpft die Entwicklungsforschung an vorhandenes Wissen und Routinen der Praxis an und unterstützt dabei, Problemstellungen unter Hinzuziehung wissenschaftlichen Wissens bzw. mit Hilfe forschender Zugänge zu bearbeiten. Kollaborierende Partnerschaften sind dabei auf einen gemeinsamen, zumeist fachlichen Gegenstand ausgerichtet, Beratungskonstellationen eher auf die Prozesse der Veränderung. Unabhängig davon, ob die für Praxis relevanten Gegenstände oder die Reflexivität von Schul- und Unterrichtsentwicklung adressiert werden, wird an vorhandene Praxiserfahrungen der Praktiker:innen angeschlossen und neues Wissen im Modus der Transformation generiert. Die für Wissenschafts-Praxis-Transfer vielfach beschriebenen Übersetzungs- und Adaptionprobleme spielen wenn überhaupt eine untergeordnete Rolle.

Allerdings beinhalten auch die verschiedenen Ansätze einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung einige Stolpersteine. Insbesondere für die Praxisforschung besteht die Gefahr, dass zwar für einen lokalen Schulkontext neues Wissen und adäquate Problemlösungen entwickelt werden, die allerdings nicht notwendigerweise verallgemeinerbar sind (Tillmann 2016). Auch Kerres et al. (2022) formulieren die Befürchtung, dass Projekte der entwicklungs- bzw. ge-

staltungsorientierte Bildungsforschung zu sehr auf praktische Problemlösungen fokussiert sind und die wissenschaftlichen Publikationen der Befunde zu kurz kommen. An dieser Stelle ist es wichtig, dass die beteiligten Wissenschaftler:innen ihre Aufgabe als Forschende ernstnehmen, für die wissenschaftliche Qualität der Befunde Verantwortung übernehmen und für die Kommunikation in der *scientific community* sorgen. Auch die Fokussierung der Praxisforschung und der dokumentarischen Evaluationsforschung auf Problemstellungen, die in der Schulpraxis identifiziert werden, hat zwei Seiten: Einerseits befördert diese Perspektive Forschungsbefunde, die an die schulische Handlungspraxis anschlussfähig sind, und ermöglicht den Wissenschaftler:innen vertiefte Einblicke in die Praxis und das Entdecken praxisrelevanter Forschungsgegenstände (Textor et al. 2020; Asbrand & Martens 2021), andererseits bleiben (z. B. macht- oder rassistismus-) kritische Perspektiven auf Schule und Unterricht, die in der Praxis nicht thematisch werden, möglicherweise außen vor.

Eine zweite Herausforderung ist die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Forschenden und Praxisakteur:innen: Im Design-Based Research ist die Grenze zur Implementation wissenschaftlich fundierter Konzepte fließend, damit einhergehend eine Vorrangigkeit der Wissenschaft und die Gefahr der Scheinpartizipation der Praktiker:innen. In der Beratungskonstellation von Praxisforschung und dokumentarischer Schulbegleitforschung besteht die Gefahr, dass Forschende als Expert:innen auftreten, die mit ihrer Beratung nicht den forschenden Habitus und die reflektierte Professionalität der Lehrpersonen adressieren, sich nicht darauf beschränken, Fragen zu stellen und Beobachtungen zu teilen, sondern Ratschläge zur Gestaltung der Praxis geben. Alle genannten Herausforderungen erfordern vor allem Rollenklarheit auf Seiten der Wissenschaftler:innen, eine wertschätzende und ressourcenorientierte Perspektive auf die Praxis und ihr Wissen sowie die Bereitschaft, sich in eine gemeinsame Praxis mit der Praxis involvieren zu lassen. Eine geteilte Praxis von gleichberechtigten bzw. gleichrangigen Partner:innen benötigt vertrauensvolle Beziehungen und auf beide Seiten die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme.

Alle Forschungsansätze, die reflexive Prozesse und Innovationen in der Gestaltung von Schule und Unterricht unterstützen, setzen eine Reflexionspraxis der Praktiker:innen, Zeit und Orte für Reflexivität sowie Innovationsbereitschaft voraus. Da diese Merkmale von Schule und Profession ganz unterschiedlich ausgeprägt sind, bedarf es adaptiver Konzepte der Kollaboration von Wissenschaft und Praxis, um der Heterogenität im Feld gerecht zu werden. Angesichts der Dominanz von Transfer- und Dialogkonzepten im bildungswissenschaftlichen Diskurs besteht hier noch viel Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Literatur

- Asbrand, B. & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *Die deutsche Schule*, 111, S. 78-90.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis: Potenziale der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö & N. Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-236). Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203-224). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 135-155). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. und erweiterte Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education. Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45 (1), pp. 48-54.
- Endres, A. & Buchborn, T. (in diesem Band). Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf Hochschullehre. Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden in der dokumentarischen Entwicklungsforschung.
- Engelmann, S., Weiland, K. & Asbrand, B. (2024). Partizipative Schulentwicklungsforschung und Transfer im Projekt LemaS-Transfer ‚Leistung macht Schule – Transfer in die Schullandschaft‘. In C. Beese, B. Gießelmann & L. Scholz (Hrsg.), *Potenziale und Herausforderungen. Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung* (S. 53-63). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2013). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung. In H. Altrichter & Helm, C. (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 89-101). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinrich, M. (2020). Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardreform. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. (S. 547-560). Münster: Waxmann.
- Idel, T.S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022). Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 226-241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerres, M., Sander, P. & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung* 2022, 2, S. 1-20. <https://doi.org/10.25656/01:25457>
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Manitius, V. (2021). Kriterien für gelingende Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten. In V. Manitius (Hrsg.), *Transfer gelingend steuern. Hinweise zur Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprojekten* (S. 7-17). Bielefeld: wbv.

- Maier-Röseler, M. & Maulbetsch, C. (2022). Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Dialog - Meta-Reflexion als Transferstrategie. *Bildungsforschung* 2022, 2, S. 1-14. <https://doi.org/10.25656/01:25491>
- Mintrop, R., Bremm, N., Kose, C. & bildung.komplex (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *Die Deutsche Schule*, 114, S. 389-396. <https://doi.org/10.25656/01:26187>
- Palmowski, W. (2015). *Systemische Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Palowski, M., Gold, J. & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *Die Deutsche Schule*, 111, S. 56-65.
- Polte, K. I., Demuth, K., Eke, S., Moebus, A. & Macgilchrist, F. (2022). Erfahrungen des Partizipierens: Methodologische Reflexionen zu partizipativen Forschungs- und Gestaltungsprozessen. *Bildungsforschung* 2022, 2, S. 1-14. <https://doi.org/10.25656/01:25488>
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU Journal*, 65 (8), S. 1-9.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 10 (S. 75-89). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_4
- Schratz, M. et al. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzbasierter Schulentwicklung. In S. Breit et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403-454). Graz: Leykam.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Döbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C. T. & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 - institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS Jahrbuch* 3, S. 77-97. DOI: https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Tillmann, K.-J. (2016). Praxisforschung und Schulentwicklung – Stellenwert und Perspektive. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 293-308). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. & Gebauer, M. (2023). Erinnerungen an mögliche Zukünfte. In C. Sippl, E. Rauscher & G. Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy – Zukunft lernen und lehren* (S. 101-127). Wien: Studienverlag.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* 2021 (S. 139-159). München: Wolters Kluwer.
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Positionspapier (Drs. 5665-16). https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=2 Zugriffen: 17. Oktober 2025.
- Yurkowsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44 (1), S. 403-433.

Autorin

Asbrand, Barbara, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-6426-1985

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Schulentwicklungsforschung, Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis, partizipative Forschung.

b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

*Enikő Zala-Mező, Nils Bernhardsson-Laros, Julia Häbig
und Daniela Müller-Kuhn*

Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Forschenden.

Analyse von Gesprächen in einem entwicklungsorientierten Forschungsprojekt

Zusammenfassung:

Im Beitrag werden Teamgespräche zwischen Lehrpersonen und Forschenden analysiert, die im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes mit dem Ansatz des Design-Based-Research zur Förderung von Schüler:innenpartizipation zusammenarbeiten. Anhand von realen Gesprächen, die der Planung konkreter schulischer Anlässe dienen, wird vor dem Hintergrund praxistheoretischer Annahmen gefragt, wie die Beteiligten eine gemeinsame Diskurspraktik etablieren. Es werden Situationen in den Blick genommen, in denen zwischen Lehrpersonen und Forschenden unterschiedliche Ansichten erkennbar werden. In unserer Analyse nutzen wir die Dokumentarische Methode, um Unterschiede in den Orientierungen der beteiligten Gesprächspartner:innen zu identifizieren. Zudem verfolgen wir das Ziel, die Gesprächsdynamik abzubilden. Dazu arbeiten wir heraus, wie die einzelnen Gesprächsteilnehmenden sowohl sich selbst als auch die jeweils anderen im sozialen Raum des Gesprächs positionieren. Die Ergebnisse zeigen die Relationalität der diskursiven Praktiken auf und verdeutlichen die Herausforderung, zwischen den unterschiedlichen Logiken von Schulpraxis und Forschung zu vermitteln.

Schlüsselwörter: Dokumentarische Methode, Design-Based-Research, partizipative Schulentwicklung, Praxistheorie, Research-Practice-Partnership

Abstract:

This article analyzes team discussions between teachers and researchers who are working together as part of a school improvement project using the design-based research approach to promote student participation. Ba-

sed on real conversations that serve to plan concrete school events, the question of how the participants establish a common discourse practice is asked against the background of practice-theoretical assumptions. We look at situations in which teachers and researchers have different views. In our analysis, we use the documentary method to identify differences in the orientations of the interlocutors involved. We also aim to map the dynamics of the conversation. To this end, we work out how the individual participants in the conversation position both themselves and the others in the social space of the discourse. The results show the relationality of discursive practices and illustrate the challenge of mediating between the different logics of school practice and research.

Keywords: Design-based research, Documentary Method, Praxis theory, Research-Practice Partnership, School improvement

1 Einleitung

Ein gemeinsames Agieren von Bildungsforschung und Bildungspraxis wird von zahlreichen Akteur:innengruppen gefordert. So fordert z. B. der Schweizerische Nationalfonds, „Forschung für Wirtschaft, Politik und Gesellschaft besser nutzbar [zu] machen“ (Schweizerischer Nationalfonds 2023). Zur Frage, wie eine solche Nutzbarkeit ermöglicht wird und wer dafür verantwortlich ist, gibt es sehr unterschiedliche Standpunkte (Prenzel 2010; Penuel et al. 2015; Sloane 2017; Bakker 2018). Historisch gesehen dominierte die hierarchische Vorstellung (Penuel et al. 2017), dass die Bildungspraxis Forschungsergebnisse rezipieren und entsprechend handeln sollte. Dieses Konzept wurde oft im Zusammenhang mit dem Begriff Transfer (Prenzel 2010) diskutiert und es wurden erhebliche Anstrengungen – u. a. in der Lehrer:innenbildung (Gräsel 2019) – unternommen, um einen solchen Wissenstransfer umzusetzen. Diesbezüglich kommt starke Kritik auf, da der Transferbegriff eine substantialistische, lineare Übertragung von Wissen vorsieht (Schmiedl 2022) und dabei die Relationalität der Wissensgenerierung unterschätzt. Entsprechend gewinnen emanzipatorische Vorstellungen an Bedeutung, die die Gleichwertigkeit von Wissen aus Praxis und Forschung betonen (Penuel et al. 2017). In Reaktion darauf entwickelt die Forschung spezifische methodologische Ansätze wie partizipative Forschung (von Unger 2014), Design-Based-Research (McKenney & Reeves 2014) und Implementationsforschung (Peurach et al. 2022). Zudem werden institutionelle Strukturen etabliert und Räume geschaffen, die die konkrete Ausgestaltung von Kooperationsformen zwischen Praktiker:innen und Forscher:innen fördern. Dies geschieht durch die Etablierung langfristi-

ger Partnerschaften, den sogenannten Research-Practice Partnerships (Farrell et al. 2021).

Unsere Annahme – basierend auf der Kritik an der Transferierbarkeit (Schmiedl 2022) der Erkenntnisse aus der Forschung – ist, dass die Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung einen Weg darstellt, gemeinsam zu Ergebnissen zu gelangen, welche sowohl für die Praxis als auch für die Forschung gewinnbringend sind (Büker et al. 2021). Entsprechend werden die Produktion und Nutzung von Forschungsergebnissen nicht getrennt gedacht, sondern es wird ein sogenannter *inklusive Produktionsmodus* angestrebt (Beywl et al. 2015). Das bedeutet, dass Personen aus der schulischen Praxis in alle Forschungsphasen aktiv einbezogen werden. Allerdings bleibt die Frage offen, wie eine derartige Zusammenarbeit in situ, auf der Mikroebene, z. B. in Gesprächen, gestaltet werden kann, da schulische Praxis und Forschungspraxis unterschiedlichen Logiken folgen und mit verschiedenen Erwartungshaltungen konfrontiert sind.

In diesem Beitrag wird am Beispiel von Teamgesprächen ein solcher Raum der Zusammenarbeit untersucht, in dem schulische Mitarbeitende und Forschende gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen an der Schule planen, durchführen und auswerten. Die Teamgespräche finden regelmäßig statt und lassen einen Raum für den Austausch entstehen, den wir als „joint work at the boundaries“ (Penuel et al. 2015) verstehen. Wir gehen davon aus, dass die Teilnehmenden dieser Teamgespräche auf verschiedene – projektbezogene, schul- und hochschulbezogene, wissenschaftsbezogene, usw. – Anforderungen reagieren und gleichzeitig ihre Positionen zueinander in diesem neuen Teamsetting suchen und iterativ (neu-)bestimmen. In dieser neuen Situation werden die professionellen Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt und von den Teilnehmenden andere Routinen, Wissen und Fähigkeiten verlangt, welche dabei helfen, die neue berufliche Aufgabe – Kooperation mit Externen – erfüllen zu können (Howard 2021).

Im Beitrag analysieren wir Sequenzen, in denen sich unterschiedliche Ansichten der Teilnehmenden offenbaren. Dabei greifen wir auf die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014) zurück, die uns hilft, implizite Orientierungen der Teilnehmenden zu rekonstruieren. Zusätzlich beziehen wir uns auf die Positionierungstheorie (Harré & Moghaddam 2003), mit der wir auf die Dynamik im Diskurs fokussieren. Die Analyse kann als Suche bezeichnet werden, weil wir mit unserer Fragestellung und dem zu analysierenden Material – anders als in der Dokumentarischen Methode üblich – nicht bestehende stabile, routinierte Praktiken in den Blick nehmen, sondern die Entstehung neuer Routinen untersuchen wollen. In der inter- und transdisziplinären Arbeit werden Unterschiede in den Ansichten und Orientierungen von Gesprächsteilnehmenden oft als produktiv gepriesen (z. B. Akkerman & Bakker 2011). Unsere Erfahrungen

zeigen, dass sie aber nicht immer produktiv und offen angesprochen werden, oder auch nicht immer zur Generierung von neuem Wissen führen (Zala-Mező & Datnow 2024) und auch Herausforderungen beinhalten (Müller-Kuhn et al. 2024). In unserer Analyse möchten wir erfahren, in welchen Situationen und bei welchen Themen seitens der einzelnen Teilnehmenden der Teamgespräche unterschiedliche Ansichten sichtbar werden. Uns interessiert zudem, wie sich die Teilnehmenden im sozialen Raum des Gesprächs zueinander positionieren. Außerdem möchten wir in Erfahrung bringen, welche Praktiken die Beteiligten in der Aushandlung zur Anwendung bringen.

Der Beitrag beginnt (2) mit der Vorstellung des Projektkontexts, gefolgt (3) von einer detaillierten Einführung in den theoretischen Hintergrund der Praxistheorie. Anschließend (4) werden das methodische Vorgehen sowie (5) die Ergebnisse präsentiert und im Rahmen einer Synopse zusammengefasst. Der Artikel schließt (6) mit einer ausführlichen Diskussion und einem Ausblick.

2 Projektkontext

Im Projekt „Partizipative Schulentwicklung – Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten“ (PASUS) arbeiten Forschende des Zentrums für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich mit vier Sekundarschulen aus dem Kanton Zürich über drei Jahre zusammen. Ziel des Projektes ist es, Lernen und Unterricht mit den Schüler:innen und den Lehrpersonen partizipativ weiterzuentwickeln. Mit Hilfe des Design-Based-Research Ansatzes werden hierfür gemeinsam Instrumente für die Förderung der Partizipation der Schüler:innen entwickelt, in den Schulen erprobt, evaluiert und angepasst. Die Kooperation zwischen Forschenden und Personen aus der Schulpraxis ist in diesem Projekt formal geregelt: An jeder der vier Sekundarschulen hat eine Lehrperson eine kleine (10 %) Anstellung im Rahmen des Projekts inne. Durch diese verbindliche Struktur stehen den Projektlehrpersonen Ressourcen zur Verfügung, die es ihnen ermöglichen, die Projektaufgaben zu bewältigen, und zugleich erfolgt damit eine klare Zuteilung der Verantwortung innerhalb der Schule. Das Projekt definiert die konkrete Rolle der Schulleitungen nicht; sie sind zum Teil während der Besprechungen ebenfalls präsent. Die Zusammenarbeit ist über regelmäßige Teamgespräche zwischen den Forschenden und der jeweiligen Projektlehrperson strukturiert. Für jede Schule sind zwei Personen aus dem Forschungsteam zuständig. Da das Projekt dem Design-Based-Research Ansatz entsprechend darauf abzielt, Instrumente (im Sinne von Schüler:innenpartizipation ermöglichenden Settings) für die schulische Praxis zu entwickeln, haben die Teamgespräche oft einen stark zielgerichteten Charakter und dienen der Planung, Vorbereitung und Reflexion von konkreten Anlässen in den Schulen. Innerhalb dieser Besprechungen erfolgt

zudem – implizit und teils explizit – eine Aushandlung von verschiedenen Erwartungen, Rollen und Vorgehensweisen bezüglich der Zusammenarbeit im Forschungs- und Entwicklungsprozess, weshalb sich die ein- bis zweistündigen Teamgespräche für unsere Analyse gut eignen.

Die Anlage des Projektes als partizipatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt bringt für die Forschenden bestimmte Konsequenzen mit sich: Es entfällt eine klare Trennung zwischen Forschenden und schulischen Mitarbeitenden (Farrell et al. 2019), da die Forschenden während des gesamten Prozesses in der Schule als Mitwirkende involviert sind. Wir vertreten hier die Annahme (Vogd 2011), dass im Bereich der qualitativen Forschung ein neutrales Abstandnehmen und ein Nicht-Involviertsein unmöglich sind. In der vorliegenden Untersuchung wird dies in doppelter Weise relevant, da am Interpretationsprozess teilweise Personen beteiligt sind, die an den Teamgesprächen, welche gemeinsam ausgewertet werden, teilgenommen haben. Im Sinne der Qualitätssicherung ist die Auswertungsgruppe heterogen zusammengesetzt und das Material sowie die eigene Involviertheit wurden zusätzlich im Rahmen von Forschungswerkstätten mit externen Methodenexpert:innen thematisiert und reflektiert.

3 Theoretischer Hintergrund und Erkenntnisinteresse

Um die gemeinsame Arbeit in den Teamgesprächen im Sinne einer „joint work at the boundaries“ (Penuel et al. 2015) in den Blick zu nehmen, orientieren wir uns an der Praxistheorie von Reckwitz (2003, S. 284), die wir als „eine sozial-theoretische Perspektive“ und als ‚Forschungsprogramm‘ verstehen, wobei es sich um ein „Bündel von Theorien mit ‚Familienähnlichkeiten‘“ (Reckwitz 2003, S. 283) handelt. Im Zentrum der Praxistheorie stehen die sozialen Praktiken, welche „als ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz 2003, S. 289) zu bezeichnen sind, wobei davon ausgegangen wird, dass die Praktiken durch kollektiv geteilte, implizite Wissensordnungen strukturiert sind. Wissen ist in der Praxistheorie an Praktiken, körperliche Aktivitäten und Artefakte gebunden.

Mit der Praxistheorie gehen wir davon aus, dass die Beteiligten aus ihren jeweiligen Arbeitskontexten in Schule und Hochschule eigene diskursive Praktiken – als Arten und Weisen, in denen sie es gewohnt sind, mit anderen zu interagieren – mitbringen. Mit diesen treten sie in einen sogenannten third space (Bhabha 1990) oder auch hybriden Raum (Fraefel & Bernhardsson-Laros 2016) der gemeinsamen Zusammenarbeit ein, der nicht nur aus Forschen oder aus ‚Schulegeben‘ besteht, sondern in dem beides zusammengeführt wird. Die Beteiligten müssen eine gemeinsame Diskurspraktik entwickeln, wobei Äußerungen, die in ihrem jeweiligen (Arbeits-)Kontext als selbstverständlich gelten und hohe Akzeptanz erfahren, in diesem hybriden Raum in Frage gestellt wer-

den können. Zur Hervorbringung einer gemeinsamen Diskurspraktik gehört, dass die Beteiligten in diesem hybriden Raum interagieren. Indem sie miteinander in Interaktion treten, nehmen sie selbst Positionen ein und werden seitens der anderen Beteiligten „im sozialmaterialen Vollzug“ (Bollig 2020, S. 29) dieser Praktik für bestimmte „Akteurspositionen ‚angefragt‘“ (ebd.). Zentral ist dabei vor allem die „Frage danach, wie die menschlichen Partizipanden in ihrer Teilnahme an Praktiken in spezifischer Weise zu handlungsmächtigen Akteuren dieser Praktiken werden“ (Bollig 2020, S. 29).

Da im praxistheoretischen Zugang der Fokus auf Praktiken, nicht auf Strukturen, liegt, verstehen wir ihn als eine Erweiterung der auf der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) basierenden Dokumentarischen Methode, welche eine elaborierte Rekonstruktion bestehender sozialer Strukturen ermöglicht. Bohnsack (2014, S. 112) schreibt diesbezüglich: „Die Analyse von ‚Gruppenmeinungen‘, von kollektiven Bedeutungsmustern setzt also einen [...] methodischen Zugang voraus, der zwar der Prozesshaftigkeit Rechnung trägt, dennoch aber [...] Strukturen heraus[zu]arbeiten vermag“.

Ein wesentlicher Grund für unsere praxistheoretische Bezugnahme ist die Perspektive, welche sie zur Relation von Empirie und Theorie zeigt. Gemäß Reckwitz (2016) „lebt sie [die Praxistheorie, Anmerkung der Autor:innen] primär durch die empirisch-materiale, sozial- und kulturwissenschaftliche Forschungspraxis. Damit ist die Theorie nicht mehr der Empirie vorgelagert, sondern wird Teil der Forschungspraxis“ (S. 12). Wir verstehen diese Aussage als Einladung, methodische Vorgehensweisen zu verfeinern und zu erweitern. Dies soll uns dabei helfen, die komplexe Praxis in ihrer Dynamik beschreiben zu können. Zur Erfassung der Dynamik in der Entstehungsphase einer Arbeitsgemeinschaft, scheint uns zudem die Positionierungstheorie von Harré und Moghaddam (2003) hilfreich zu sein. Die Autoren definieren Positionen folgendermassen: „Looked in terms of what is logically and what is socially possible, a position can be looked at as a loose set of rights and duties that limit the possibilities of action“ (Harré & Moghaddam 2003, S. 5). Demnach sind Positionen als emergente Phänomene zu verstehen: „positions are ephemeral, changing, and open to dispute“ (ebd., S. 23). Diese Theorie besagt, dass bestimmte Positionen Erwartungen darüber festlegen, welche Rechte und Pflichten Personen in bestimmten Situationen haben sollten. Positionen lenken also das Handeln der Akteur:innen, und Positionierung wird als ein Prozess verstanden, durch den Positionen verteilt, angenommen oder abgelehnt werden (Harré & Moghaddam 2003; Harré et al. 2009; McVee 2011; Bruneel & Vanassche 2023).

In diesem Sinne liegt es in unserem Erkenntnisinteresse, herauszuarbeiten, wie sich die Gesprächspraktiken von Lehrpersonen und Forschenden in der Findungsphase der Teams gestalten.

4 Methodisches Vorgehen

Entsprechend der theoretischen Vorannahmen ist unser methodisches Vorgehen so aufgebaut, dass wir zunächst die realen Gesprächspraktiken der Teams analysieren, indem wir in einem ersten Schritt die Orientierungen der Beteiligten und in einem zweiten die Praktiken des Sich-Gegenseitig-Zueinander-Positionierens rekonstruieren.

Bei den Daten, die wir für unsere Studie heranziehen, handelt es sich um zwei Videomitschnitte von realen Teamgesprächen, die aus der frühen Phase (zweite, dritte Sitzung) der gemeinsamen Projektzusammenarbeit stammen und online durchgeführt wurden. Um für die Auswertung relevante Sequenzen zu identifizieren, haben wir die Aufnahmen daraufhin geprüft, an welchen Stellen es in der Interaktion der Beteiligten zu Abbrüchen kommt, was sich anhand von Schweigen, Konflikt und Spannungen äußert. Hier vermuten wir Unterschiede in den Orientierungen oder abgelehnte Positionierungen.

Die Teamgespräche haben wir zuerst mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Dafür waren die zwei Verfahrensschritte, formulierende und reflektierende Interpretation, sowie die Rekonstruktion der Diskursorganisation leitend (Przyborski 2004; Bohnsack 2014). Die Methode eignet sich hervorragend dazu, „unhintergehbare und dem Handeln der Akteure immer schon vorausliegende Regeln, Strukturen, Orientierungsrahmen analytisch herauszupräparieren“ (Strübing 2018, S. 170). Um auch die performativen Praktiken des Sich-Gegenseitig-Aufeinander-Abstimmens in ihren Dynamiken in den Blick nehmen zu können, wozu sich die Dokumentarische Methode im klassischen Sinne weniger eignet (Nohl et al. 2015, S. 160), bedienen wir uns zusätzlich der Positionstheorie (Harré & Moghaddam 2003). Dabei konzentrieren wir uns auf die gerade entstehenden Gesprächspraktiken und versuchen die Dynamik mit Hilfe der Positionierungstheorie (Harré & Moghaddam 2003; McVee 2011; Bruneel & Vanassche 2023) zu rekonstruieren. Hier wird immer wieder die Frage gestellt: ‚Wer bin ich im Verhältnis zu anderen?‘ Auf diese Weise rekonstruieren wir sowohl die angenommenen als auch die abgelehnten Positionierungen der Beteiligten.

5 Ergebnisse

Um den Forschungsfragen nachzugehen, haben wir zwei Teamgespräche vertieft analysiert und miteinander verglichen. Dabei handelt es sich um die Teams der Schulen Nortingen und Münzbach. An beiden Teams sind die Forscherinnen Isabel und Luzia beteiligt, in Nortingen ist seitens der Schule die Projektlehrperson Lena beteiligt und in Münzbach ist dies Estelle¹.

1 Schul- und Personennamen sind anonymisiert.

5.1 Nortingen

Für die Auswertung des Teamgesprächs in der Schule Nortingen haben wir eine Sequenz ausgewählt, in der die Beteiligten Isabel, Luzia und Lena gemeinsam eine erste Begegnung mit dem Schüler:innenparlament der Schule und dem Lehrpersonen-Team planen. Sie besprechen eine Präsentation, die das Forschungsteam für die Vorstellung des PASUS-Projekts vorbereitet hat und erörtern gemeinsam, wie sich Lena als Projektlehrperson einbringt und darstellt, warum sich die Lehrpersonen der Schule für die Teilnahme am Projekt entschieden haben. Im Gespräch wird das Anliegen der Schulleitung – eine Befragung zum Lernkonzept der Schule durchzuführen – auch mitgeplant. Nach ca. 43 Minuten äußert sich die Lehrerin Lena explizit zu ihrer Rolle im Projekt.

Lena: wie gesagt, für mich ist das jetzt ja auch alles noch neu. Deswegen halt ich mich noch relativ zurück und hör einfach hin und versuch, ganz viel zu verstehen und aufzunehmen ((lachend)). _Ähm welche Erwartungen habt ihr oder welche Wünsche oder ja, _ähm (1) genau

Isabel: Also _ähm wichtig ist auch, dass du uns bremst, gell. Wenn du das Gefühl hast, dass das gar nicht passt, irgendetwas nicht stimmig ist für eure Schule

Lena: _mhm

Isabel: oder wie ihr sonst arbeitet, dass du uns darauf aufmerksam machst.

Lena: Klar.

Isabel: Das wäre eine zentrale Funktion, dass wir nicht in die Leere laufen mit unseren Themen. ((räuspernd))

Lena: _mhm

Luzia: Okay. Also würden wir das mit dem Fragebogen also schon beim Schüpa² ansprechen, ich hab ich das jetzt richtig verstanden oder oder(?)

Lena beschreibt sich auf der kommunikativen Ebene als passive Beobachterin, die aufgrund mangelnder Vorerfahrungen ein Interesse daran hat, „ganz viel zu verstehen und aufzunehmen“. Zu der von ihr vorgebrachten Vorstellung gehört, dass sie sich gegenüber den Forschenden zurückhält und sich darauf beschränkt, den anderen Gesprächsbeteiligten zuzuhören. In der reflektierenden Interpretation kann ihre Proposition so verstanden werden, dass sich Lena auf die klassische Hierarchie zwischen Forschung, die Wissen weitergibt, und Berufsfeld, das zuhört und rezipiert, bezieht. Allerdings scheint sie mit der Verwendung des Wortes „Wünsche“ ihre eigene Passivsetzung zusätzlich zu unterstreichen, aber auch eine gewisse Willkür zur Geltung zu bringen, da Wünsche zu erfüllen, im Gegensatz zur Erfüllung von Erwartungen, unverbindlich bleibt. Interessant ist in ihrer Aussage aus der Perspektive der Positionierungstheorie, dass sie sich zu den anderen Anwesenden explizit in Relation setzt. Ihre Verpflichtungen sind, auf Anweisungen zu warten und zuzuhören,

² Abkürzung des Schüler:innenparlaments

wodurch die Pflichten der anderen, jeweils bestimmte Positionen einzunehmen, mitbestimmt sind.

Auf Lenas Proposition folgt eine direkte Reaktion von Isabel in Form einer Opposition.

Lena soll aktiv werden und die Forschenden „bremsen“, wenn etwas für die Schule nicht passend ist. Außerdem sieht Isabel die zentrale Aufgabe von Lena darin, die Forschenden mit ihren Themen nicht in „die Leere laufen“ zu lassen. Vor dem Hintergrund dieser Aussagen deutet sich an, dass Isabel die ihr zugeschriebene Rolle als Ideengeberin zu akzeptieren scheint – zumindest wehrt sie sich nicht explizit dagegen. In ihrer Beteiligung formuliert sie klare Erwartungen und opponiert damit gleichzeitig gegen die in der Wunscherfüllung eingebettete Freiwilligkeit von Lena. Lena soll nicht nur auf Erwartungs- und Wunschäußerungen anderer reagieren, sondern sie soll sich aktiv, ohne vorgängige Anweisung, selbst einbringen. Als Gegenbild zu der von Lena eingebrachten asymmetrischen und hierarchischen Ordnung zwischen den Beteiligten (Anweisungserteilung und Anweisungsbefolgung) entwirft sie ein Modell des reziproken Aufeinander-Angewiesenseins. Sie macht deutlich, dass sie im konkreten Praxiskontext eine Person benötigt, die selbstständig agiert. Isabel entwirft – anders als Lena – einen Horizont der Zusammenarbeit, der auf der aktiven Mitwirkung von allen Beteiligten beruht, womit er sich von Lenas Orientierung deutlich unterscheidet.

Gemäß der Positionierungstheorie weist Isabel die ihr von Lena zugeschriebene Pflicht, sie beständig zu instruieren – mindestens teilweise – zurück. Aus ihrer Perspektive betrachtet scheinen Zuhören und Aufnehmen – die Art und Weise, wie sich Lena im Gespräch positioniert – nicht auszureichen.

Im darauffolgenden Diskursschritt beteiligt sich Luzia und bringt das Gespräch im Rahmen einer Transposition wieder auf die Ebene der inhaltlichen Besprechung des Auslotens konkreter Ansatzpunkte für das Projekt im Schulhaus Nortingen zurück. Luzia befasst sich mit der Frage, ob im Schüler:innenparlament der Fragebogen ein Thema sein soll, oder nicht.

Im Rahmen einer rituellen Konklusion („okay“) validiert Luzia die Relevanz der beiden, von Lena und Isabel eingebrachten Orientierungsgehalte. Im Kontext einer Transposition vollzieht sie daraufhin einen Themenwechsel. Sie wendet sich vom vorangegangenen Thema der eher abstrakten Rollenklärung ab und befasst sich stattdessen mit konkreten Inhalten, welche für die Sitzung vorgesehen waren. Implizit kommt Luzia damit dem von Lena geäußerten Bedarf entgegen, passiv Informationen aufzunehmen. Gleichzeitig beginnt sie damit, die von Isabel eingeforderte aktive Mitarbeit zu performieren, indem sie sich in Bezug auf konkrete Inhalte aktiv einbringt.

In dieser und in der darauffolgenden, langen Sequenz (die hier nicht als Transkript aufgeführt werden kann) definiert sich Luzia als strukturierende Per-

son, die die bisher diskutierten Punkte noch einmal aufnimmt und klärt. Sie positioniert sich implizit als Vermittlerin, indem sie viele konkrete Fragen an Isabel stellt. So stellt sie sicher, dass die bisher eingebrachten Orientierungen und Selbstpositionierungen trotz ihrer Gegenläufigkeit weiterhin im sozialen Raum des Diskurses zur Geltung gebracht werden können. In den weiteren Diskursschritten der Sequenz geht Luzia aktiv auf die Bedarfe der anderen Diskursbeteiligten ein. So wird sie stellvertretend für Lena aktiv, führt den weiteren Diskurs mit Isabel fort und fordert sie auf, ihre Ideen in Bezug auf die spezifische Situation der Schule weiter zu konkretisieren. Luzia unterstützt Lena dabei, ihre Selbstpositionierung als passive ZuhörerIn wahrzunehmen. Mit ihrem Verhalten im Diskurs zeigt sie Lena auf, wie eine aktive Beteiligung im Projekt aussehen kann. Mit ihren konkreten Umsetzungsideen macht sie die Erwartungen für Lena greifbar und verständlich.

Mit dem Vormachen der aktiven Beteiligung auf der performativen Ebene des Gesprächs scheinen Luzia und Isabel die von Lena benötigte Klärung herbeizuführen.

Lena: Okay. Da-, danke Luzia. @(.)@

Luzia: @(.)@

Lena: Das hat mir jetzt auch geholfen. Also und dann als _ähm am Ende dass die (Fra-), okay.

Lena schließt die Sequenz ab, sie bedankt sich bei Luzia für ihren Einsatz bei der Konkretisierung von Umsetzungsideen und betont, dass es ihr „jetzt auch geholfen“ hat. Somit ist eine rituelle Konklusion erreicht.

5.2 Münzbach

In den ausgewählten Sequenzen der Schule Münzbach sprechen die Forscherinnen Isabel und Luzia mit der Lehrerin Estelle darüber, wie das PASUS-Projekt – ähnlich wie in Nortingen – im Schüler:innenparlament vorgestellt werden soll. Vorab ist wichtig zu erwähnen, dass in der Diskussion keine direkte Rollenklärung wie in Nortingen erfolgt, sondern die Teilnehmerinnen sich mit der Klärung des Verständnisses von Schüler:innenpartizipation befassen.

Isabel: Also die, die Lehrperson von, von Haldenfeld hat am Schluss zusammengefasst, worüber die, die Lehrpersonen nachdenken.

Luzia: _mhm

Isabel: Also das wäre ein bisschen deine Rolle. Das so:, was sind das für Themen, die ihr diskutiert habt. Es kann auch wie ein Impuls sein für, für

Estelle: Ja.

Isabel: die Schülerinnen und Schüler. (1)

Die erste Sequenz ist davon geprägt, dass Isabel ihre Erinnerungen zum Ablauf an einer anderen Projektschule schildert und daraus einen Vorschlag für Estelle – Lehrperson aus der Schule Münzbach – ableitet. Sie schlägt vor, dass es Estelles Rolle und Auftrag wäre, die Schüler:innen der Schule Münzbach über die Themen zu informieren, welche die Lehrpersonen in Bezug auf das Thema Partizipation diskutiert hatten.

Die Proposition von Isabel bezieht sich auf ein Beispiel, bei dem sich das Vorgehen anscheinend als tragfähig erwiesen hat. In der Planung der Veranstaltung orientiert sich Isabel an einem auf Transparenz basierenden Verständnis von Partizipation, gemäß dem Lehrpersonen und Schüler:innen Ideen miteinander teilen und diskutieren. Anstatt wissenschaftliche Argumente für die Begründung eines transparenten Vorgehens anzuführen, wobei Wünsche von Schüler:innen und Erwachsenen offen angesprochen werden, argumentiert sie mit ihrer Erfahrung aus einer anderen Schule. Dem könnte seitens der Forscherinnen die Annahme zugrunde liegen, dass Lehrpersonen mit Erfahrungswissen, nicht aber mit wissenschaftlichen Argumenten zu überzeugen sind.

Mit der Äußerung positioniert sich Isabel als eine Person, die die Rollen für die kommende Veranstaltung verteilt, wodurch sie Estelle gleichzeitig als Auftragnehmerin positioniert.

Im Anschluss an die Rollenzuweisung durch Isabel beteiligt sich Estelle wieder ausführlicher am Diskurs.

Estelle: Genau das sind auch ein bisschen so Biancas [Schulleiterin], äh ihre Bedenken, dass das eben genau die Schüler zu fest schon beeinflusst.

Isabel: Ja.

Estelle: Also ich klar, ich hab mega viele Punkte aufgeschrieben. Also ich mein und dann find ich dann find ich dann sind es wieder sehr viele Punkte find ich, die sehe ich eigentlich nicht als problematisch an (2) _Ähm, also wie seht ihr das, was habt ihr da für Erfahrungen gemacht? Oder grad jetzt auch bei Haldenfeld (.), wo dann die Sandy [Lehrperson] das zusammengefasst hat. Das dann sehr stark _ähm die Stimmen von den Schülern beeinflusst? (3)

In dieser Sequenz berichtet Estelle, dass sie das Thema mit der Schulleiterin Bianca besprochen hat und sie mit ihr die „Bedenken“ teilt, dass das von Isabel vorgeschlagene Vorgehen die Schüler:innen zu stark beeinflussen würde. Sie erwähnt auch, dass sie sehr viele Ideen des Teams für sich notiert hat. Danach fragt sie nach, ob die Schilderungen der Themen in der anderen Schule die Schüler:innen beeinflusst hätten.

In Bezug zum von Isabel formulierten Vorschlag zeigt sich eine Divergenz. In ihrem und Biancas Sinne gehe es bei der Partizipation darum, die Meinung der Schüler:innen möglichst wenig zu beeinflussen. Hier scheint eine

„romantische“ Vorstellung (Roberts 2012) durch, wonach die Meinungen der Erwachsenen die unberührten, natürlichen Meinungen der Jugendlichen einschränken, weshalb die Erwachsenensicht den Jugendlichen verborgen bleiben sollte. Das Ziel der Veranstaltung sollte sein, diese ursprünglichen Meinungen der Schüler:innen zu Tage zu fördern.

Im Weiteren geht Estelle darauf ein, dass sie seitens ihres Kollegiums sehr viele „Punkte“ notiert hat. Dabei fällt auf, dass sie nicht in ganzen Sätzen spricht, was die uneinheitliche Natur der Meinungen im Team unterstreicht. Wie soll sie mit dieser Vielfalt an die Schüler:innen herantreten?

Estelle positioniert sich als Vertreterin der Schulleitung. Durch Stützung auf die abwesende Bianca weist sie die Position, welche Isabel ihr zugewiesen hat, zurück. Sie ist nicht bereit, die Aufträge von Isabel zu erfüllen. Dennoch signalisiert sie Offenheit, weiter zu diskutieren. Sie relativiert ihre Frage, indem sie Isabel und Luzia nicht etwa als Expertinnen, sondern als Zeuginnen der schulischen Situation adressiert. Damit bestätigt sie die Annahme von Isabel, dass die Praxiserfahrung wichtig ist. Zudem signalisiert sie, dass sie sich durch Praxisbeispiele eventuell überzeugen lässt, womit sie die Orientierung, welche Isabel zu Beginn des Gesprächs proponiert hatte, aufgreift.

In der darauffolgenden Beteiligung fordert Isabel dazu auf, den Schüler:innen zu erzählen, was „die Lehrpersonen denken“.

Isabel: Also, ich finde, du solltest auf jeden Fall erzählen, was die Lehrpersonen denken. Weil es,

Estelle: _mhm

Isabel: es geht mir auch nicht darum, dass wir das verheimlichen, weil es muss sie beeinflussen, gell. Ihr müsst euch gegenseitig beeinflussen (). Es geht nicht darum, dass wir das geheim halten, was die Lehrpersonen

Estelle: _mhm

Isabel: denken. Weil es, es soll ein Meinungsbildungsprozess

Estelle: _mhm

Isabel: starten, wo ihr euch @findet@.

Estelle: _mhm

Isabel: Und Beeinflussung ist ein wichtiger Teil. Also nicht im negativen Sinnen, Sinne sondern im Austausch darüber

Estelle: Ja.

In dieser Sequenz deutet sich an, dass Isabel an ihrer Idee festhält, die Schüler:innen über die Meinungen der Lehrpersonen zur Partizipation zu informieren. Sie schildert, dass die Ideen der Lehrpersonen nicht verheimlicht werden dürfen, sondern gezielt genutzt werden sollen, um die Schüler:innen in ihrem Meinungsbildungsprozess zu beeinflussen. Isabel rahmt die Beeinflussung als Austausch, was diese in einem positiven Lichte erscheinen lässt.

Dieser Diskursschritt von Isabel lässt sich als divergierend beschreiben. Sie beginnt, ein relationales Verständnis von Schüler:innenpartizipation aufzubauen. Dabei nimmt sie eine Fremdrahmung des Partizipationsbegriffs von Estelle vor, indem sie die Beeinflussung als Möglichkeit für eine Aushandlung darstellt. Damit macht sie die Orientierungen an den zwei im Diskurs verhandelten Partizipationsverständnissen und deren Unterschiede fassbar. Während schulseitig von einem Konzept der möglichst unbeeinflussten Meinungsbildung ausgegangen wird, mit dem Ziel, die möglichst unberührten Meinungen der Schüler:innen zu hören, wird hochschuleitig ein relationales Konzept favorisiert, gemäss dem es bei der Partizipation gerade um den Austausch dieser Meinungen geht.

In der nächsten Sequenz beteiligt sich Luzia, indem sie eine möglichst konkrete Vorstellung zum Ablauf der Situation liefert.

Luzia: Also ich könnte mir auch vorstellen, dass wir zuerst mal reingehen und fragen, _he was habt ihr jetzt, was habt ihr euch überlegt und so? Und dann wenn wir merken irgendwie entweder, es ist jetzt langsam, also es klingt so ein wenig aus oder wenn du findest, _eh, jetzt ist es passend, jetzt erzähl-

Estelle: _mhm

Luzia: kommt vielleicht auch die Frage, ja was haben denn die Lehrpersonen(?) Das könnte ja sein,

Estelle: Ja, genau. [...]

Estelle: Vielleicht haben wir ja dann nachher immer nochmal, nachdem, nochmal Diskussion () auf einer Art in der Mitte wäre vielleicht auch noch interessant.. () Je nach, eben, je nach Situation.

Luzia: Genau genau

Isabel: mhm

Luzia: Ja.

Im Rahmen ihrer Elaboration beginnt Luzia damit, zwischen Isabel und Estelle, die sich auf zwei unterschiedliche Partizipationsverständnisse berufen, zu vermitteln. Sie beteiligt sich mit einem konkreten, praxisnahen Handlungsvorschlag, der darin besteht, die Meinungen der Lehrpersonen mit einem Gespür für die jeweilige Situation in der Schüler:innenparlamentsveranstaltung möglichst ‚minimalinvasiv‘ einzubringen. Mit ihrem Vorschlag, sich vorsichtig vorzutasten, kommt sie sowohl Isabel als auch Estelle entgegen, woraufhin Estelle eine eher rituelle Konklusion formuliert, in der sie beide Partizipationsverständnisse zusammenführt. Ähnlich wie in Nortingen positioniert sich Luzia auch hier als Vermittlerin und sucht einen Kompromiss in einer von konfigrierenden Vorstellungen gezeichneten Situation.

5.3 Synopse der zwei vertieften Analysen

Betrachten wir unsere Forschungsergebnisse zu diesen Praktiken in der Zusammenschau, haben wir einen Einblick in zwei Teams erhalten, die sich in der Findungsphase befinden. Wie unsere Daten zeigen, kann sich diese Findungsphase in unterschiedlichen Szenarien vollziehen, die sich aus der spezifischen Konstellation ergeben, dass an den Teamgesprächen Personen aus der Hochschule und der Schule beteiligt sind. Während sich das Team in Nortingen damit befasst, die gegenseitigen Erwartungen an die gemeinsame Zusammenarbeit explizit zu klären, versucht das Team in Münzbach, grundlegende Differenzen in Bezug auf Überzeugungen zum Thema Meinungsbildung in Partizipationsprozessen aufzuschlüsseln. Auch dieses Gespräch trägt zu Klärung der Zusammenarbeit und den Positionen bei, wenn auch eher auf implizite Art und Weise.

Unabhängig von den Themen verlaufen die Gespräche wie Prozesse, in denen die einzelnen Beteiligten Positionierungen vornehmen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen, da sie jeweils mit Erwartungen oder Anfragen an die Positionierung der jeweils anderen Diskurspartner:innen einhergehen. Im Zuge dieses Sich-Gegenseitig-Zueinander-Positionierens etablieren die einzelnen Personen Praktiken, die fortan die gemeinsamen Diskurse strukturieren.

Die wesentlichen Praktiken des sich Gegenseitig-Zueinander-Positionierens, welche wir in beiden Teamgesprächen rekonstruieren konnten, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Auffällig ist, dass sich Isabel in beiden Teams als Ideengeberin positioniert, die klare Erwartungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit formuliert und versucht, mit inhaltlichen Ideen und Initiativen das Vorgehen in den Schulen in Bezug auf Partizipation zu strukturieren. Wie unsere Daten zeigen, hängt die Tragfähigkeit der Selbstpositionierung von Isabel davon ab, ob sich ihre Diskurspartnerinnen bereit zeigen, aktiv an der Umsetzung ihrer Ideen mitzuarbeiten. Diesbezüglich zeigt sich in beiden Teamgesprächen, dass die jeweils schulseitig beteiligten Diskurspartnerinnen den Erwartungen von Isabel nicht bzw. nicht unmittelbar nachkommen. Sie platzieren sich im Gespräch zum einen als passive Zuhörer:in, die sich mit Beteiligungen am Gespräch zurückhält (Lena), und zum anderen als praxisorientierte Interessenvertreter:in der Schulleitung und des Kollegiums, welche versucht, deren inhaltlichen Überzeugungen in Bezug auf Meinungsbildung im Gespräch Geltung zu verschaffen (Estelle). Vor diesem Hintergrund hängt der Ausgang des Prozesses wesentlich davon ab, wie die entstandene, offensichtliche Differenz im Team ausgehandelt wird. In den Beispielen positioniert sich Luzia im sozialen Raum des Diskurses als Vermittlerin. Dies vollzieht sie, indem sie Isabel dabei unterstützt und die von ihr formulierten Erwartungen selbst

performiert. So können sowohl Lenas Anliegen – sich zurückzuhalten – als auch Estelles Wunsch – die Schüler:innen vorerst selbst Ideen entwickeln zu lassen – Berücksichtigung finden. Im Diskurs mit Lena äußert sich dies darin, dass Luzia zusammen mit Isabel deren Vorstellung einer aktiven Zusammenarbeit zur Performanz bringt und dabei gleichsam Lena die Möglichkeit einräumt, sich zurückzuziehen und sich entsprechend ihrer Orientierung am Diskurs zu beteiligen. Zudem verhilft sie Isabel im Diskurs mit Estelle dabei, ihre Vorstellung von Meinungsbildung – die sich dadurch auszeichnet, dass sich dabei unterschiedliche Interessengruppen gegenseitig beeinflussen – zu performieren, indem sie diese anhand von lebensnahen und völlig unkompliziert erscheinenden Beispielen zur Darstellung bringt, was dem von Estelle formulierten Bedarf wiederum entgegenkommt.

6 Diskussion und Ausblick

Design-Based Research ist ein Forschungsansatz, der zunehmend an Popularität gewinnt, da er die Hoffnung nährt, Forschung stärker in die schulischen Entwicklungen einzubeziehen (McKenney & Reeves 2014) und „actionable knowledge“ (Bakker 2018, S. 46) zu generieren. Während diese Art der Zusammenarbeit größtenteils positiv dargestellt wird, wollten wir einen Blick auf die Schwierigkeiten werfen, die sich in den konkreten Situationen zeigen und bewältigt werden müssen. Für den vorliegenden Beitrag haben wir zwei in situ Gesprächssequenzen ausgewertet, um zu zeigen, wie die Interaktionen in der Realität ablaufen. Beide Situationen behandeln zentrale Themen des Projektes und wir haben uns gefragt, wie beruflich diverse Teams mit unterschiedlichen Vorstellungen umgehen.

Wir betrachteten die Gespräche vor dem Hintergrund praxistheoretischer Überlegungen als diskursive Praktiken in der Entstehungsphase (Reckwitz 2003). Wir konnten zeigen, dass die von den Lehrpersonen eingebrachten Argumentationsmuster zur Partizipation von den Forschenden zurückgewiesen wurden. Des Weiteren wurden Erwartungen bezüglich der traditionellen hierarchischen sozialen Ordnung in unterschiedlichen Formen sichtbar, obwohl die Gleichberechtigung der Partner:innen in der DBR-artigen Zusammenarbeit stark betont wird. So versuchte z. B. eine Lehrperson, sich den Wissenschaftlerinnen unterzuordnen und eine passive Rolle in der Zusammenarbeit einzunehmen. Wir interpretieren dies als eine „Anfrage nach Akteurspositionen“ (Bollig 2020, S. 28f.), die von den Forscherinnen zumindest teilweise zurückgewiesen wurde. Ebenso wurde einer Lehrperson von den Forscherinnen die Rolle einer Auftragnehmerin zugeschrieben, die diese aufgrund der Erwartungen ihrer Schule ablehnte. Die Fortführung dieser oppositionellen bzw. divergenten Diskurse lässt sich einerseits auf die Bereitschaft zur Ver-

mittlung zurückführen. Diese Bereitschaft ist durch die Rahmenbedingungen des Projekts gestärkt, da der Zusammenarbeit eine Vereinbarung zwischen Schule und Hochschule zugrunde liegt. Andererseits entstand in den konkreten Fällen eine Rollenteilung im Forschungsteam, bei der eine Person für die Berücksichtigung verschiedener Bedürfnisse und für Vermittlung sorgt.

In diesem Beitrag haben wir im Umgang mit Differenzen eine spezifische Strategie der Vermittlung gesehen. Diese Strategie ermöglichte einerseits die weitere Kommunikation zwischen den Beteiligten, ohne größere Konflikte oder Abbrüche. Es muss allerdings erwähnt werden, dass die Interventionen nicht zur weiteren Klärung der Situation beigetragen haben, was jedoch langfristig betrachtet notwendig gewesen wäre. Es stellt sich hier die Frage, ob sich weitere Strategien in ähnlichen Teamgesprächen identifizieren lassen, die weniger auf Konsens und stärker auf Klärung oder Wissensgenerierung (Zala-Mező & Datnow 2024) ausgerichtet sind.

Aus methodischer Sicht profitiert unsere Analyse von der Kontrolliertheit der Dokumentarischen Methode, auch wenn das Erkenntnisinteresse des Beitrags über die klassischen Fragen der Methode hinausgeht. Das Vorgehen nach den bekannten Schritten der Dokumentarischen Methode, die Unterschiede in den Orientierungen beschreibbar machen, hat sich als sehr hilfreich erwiesen. So konnte gezeigt werden, wie die impliziten Annahmen der Forschenden über ihre Praxispartner:innen ihre Argumentation beeinflussen. Sie stützen sich in ihrer Argumentation stärker auf Praxisbeispiele, ausgehend von der Annahme, dass diese Argumente eher überzeugen. Hier wurde über die Diskursorganisation hinaus auch die Performanz der Teilnehmer:innen berücksichtigt und beschrieben, wie sie im Gespräch agieren.

Der positionierungstheoretische Zugang war ebenfalls bereichernd. Einerseits half er, die Dynamik in den Gesprächen abzubilden, andererseits förderte die Analyse interessante Erkenntnisse zu Tage, die sowohl den Forschenden als auch den Lehrpersonen Denkanstöße für den weiteren Prozess lieferten. Der subtile Umgang mit der Frage der Macht wurde durch die Positionierungen plötzlich sichtbar.

Zum Abschluss stellen wir anstelle konkreter Handlungsempfehlungen die Frage, ob die Analyse solcher impliziten Prozesse dazu beitragen kann, den Handlungsspielraum der Partner:innen zu erweitern: Welche Erfahrungen machen andere Teams bezüglich Differenzen? Können solche Analysen dazu beitragen, implizite Gesprächsmuster bewusst wahrzunehmen und hilfreiche (auch explizite) Strategien in der Aushandlung zu identifizieren? Mit den Fragen möchten wir Arbeitsgemeinschaften ansprechen, die sich – ähnlich wie wir – mit der Grenze zwischen den Praktiken der Forschung und schulischer Arbeit beschäftigen.

Literatur

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), S. 132-169. <https://doi.org/10.2307/23014366>
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701010>
- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen. Ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), S. 134-151.
- Bhabha, H. (1990). Interview with Homi Bhabha: The Third Space. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, culture, difference* (S. 207-221). London: Lawrence & Wishart.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bollig, S. (2020). Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In J. Wiesemann, C. Eisenmann, I. Fürtig, J. Lange & B. E. Mohn (Hrsg.), *Digitale Kindheiten* (S. 21-38). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31725-6_2
- Bruneel, S. & Vanassche, E. (2023). Conceptualising triadic mentoring as discursive practice: Positioning theory and frame analysis. *European Journal of Teacher Education*, 46 (4), S. 671-687. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1985456>
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, S. 391-406 <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8>
- Farrell, C. C., Harrison, C. & Coburn, C. E. (2019). „What the hell is this, and who the hell are you?“ Role and identity negotiation in research-practice partnerships. *AERA Open*, 5 (2). <https://doi.org/10.1177/2332858419849595>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniel, J. & Steup, L. (2021). *Research-practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation. <http://wtgrantfoundation.org/research-practice-partnerships-in-education-the-state-of-the-field>
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: „Third space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In Klaus Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016 Thementeil: Allgemeine Didaktik und Hochschule*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 2-11). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_1
- Harré, R. & Moghaddam, F. M. (2003). *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Bloomsbury Publishing USA.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D. & Sabat, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, 19 (1), S. 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
- Howard, N.-J. (2021). Navigating blended learning, negotiating professional identities. *Journal of Further and Higher Education*, 45 (5), S. 654-671. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1806214>
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (S. 131-140). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- McVee, M. (2011). Positioning Theory and Sociocultural Perspectives: Affordances for Educational Researchers. In *Positioning Theory Sociocultural Positioning in Literacy: Exploring Culture, Narrative, Discourse, and Power in Diverse Educational Contexts* (S. 1-23). New York: Hampton Press

- Müller-Kuhn, D., Totter, A., Häbig, J. & Zala-Mező, E. (2024). Lehrpersonen in Schulpraxis und Forschung – Eine Analyse der Zusammenarbeit im Schulentwicklungsprojekt PASUS. *Erziehung und Unterricht*, 174 (3-4), S. 352-359. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10990207>.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>
- Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E. & Farrell, C. (2015). Conceptualizing Research-Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20 (1-2), S. 182-197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>.
- Penuel, W. R., Peurach, D. J., LeBoeuf, W. A., Riedy, R., Barber, M., Clark, T. & Gabriele, K. (2017). *Defining collaborative problem solving research: Common values and distinctive approaches*. http://learndbir.org/resources/Penuel_et_al_2017_11_20-TO-SHARE.pdf
- Peurach, D. J., Russell, J. L., Cohen-Vogel, L. & Penuel, W. (2022). *The Foundational Handbook on Improvement Research in Education*. Lanham, Boulder; New York, London: Rowman & Littlefield Publishers. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/phzh/detail.action?docID=6915572>
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), S. 21-37. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken/Basic Elements of a Theory of Social Practices: Eine sozialtheoretische Perspektive/A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript-Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839433454>
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education*. New York: Routledge.
- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *bildungsforschung*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.871>
- Schweizerischer Nationalfonds. (2023, Oktober 25). *Forschung für Wirtschaft, Politik und Gesellschaft besser nutzbar machen. Aktionsplan 2021-2024*. <https://snf.ch/de/CBGkfq5CP6BAk-Nu3/seite/derSnf/portraet/strategie/aktionsplan>
- Sloane, P. F. E. (2017). 'Where no man has gone before!' – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. *EDeR. Educational Design Research*, 1 (1), Article 1. <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1026>
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung: Eine Brücke* (2., erw., vollst. überarb. Aufl.). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Zala-Mező, E. & Datnow, A. (2024). Discourse in Research-Practice Partnership Meetings: A Comparison of Conditions Across Contexts. *AERA Open*, 10, S. 1-18. <https://doi.org/10.1177/23328584241230051>

Autor:innen

Zala-Mezö, Enikő, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-0966-1457

Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Schüler:innenpartizipation und die Verbindung von Praxis und Forschung.
enikoe.zala@phzh.ch (Ansprechpartnerin)

Bernhardsson-Laros, Nils, Dr.

ORCID: 0000-0003-3790-6239

Advanced Researcher am Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Ethik, Professionalisierung pädagogischen Personals und Dokumentarische Methode.
n.bernhardssonlaros@phzh.ch

Häbig, Julia, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-5367-2084

Advanced Researcher am Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schüler:innenpartizipation, rekonstruktive Methoden und die Kooperation von Praxis und Forschung.
julia.haebig@phzh.ch

Müller-Kuhn, Daniela, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-3859-4118

Advanced Researcher am Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schüler:innenpartizipation, Draussen-Lernen, Lehrmittel und Begleitung von Schulen mittels datenbasierter Schulentwicklung.
daniela.mueller@phzh.ch

Thade Buchborn und Jonas Völker

Conducting Documentary Design Research. Insights into methodology, research approach and practice

Zusammenfassung:

In den vergangenen Jahren wurden unterschiedliche Ansätze entwicklungsorientierter Bildungsforschung erarbeitet. Zentrale Herausforderungen in der Forschungspraxis bestehen darin, empirische Forschungsmethoden stimmig zu integrieren und systematische Bezüge zwischen Forschung und Entwicklung herzustellen. Im vorliegenden Beitrag widmen wir uns diesen Herausforderungen, in dem wir am Beispiel einer Studie zu kultureller Vielfalt im Musikunterricht unseren Ansatz der dokumentarischen Entwicklungsforschung präsentieren und methodologisch reflektieren. Wir zeigen wie wir die dokumentarische Methode in ein entwicklungsorientiertes Forschungsformat integrieren. Dabei diskutieren wir insbesondere das Verhältnis der Normativität fachdidaktischer Designentwicklung und der in der dokumentarischen Rekonstruktion notwendigen Offenheit für die Relevanzsysteme der Akteur:innen und beschreiben, welche Maßnahmen wir in der Forschungspraxis ergreifen, um den für die rekonstruktive Arbeit notwendigen Wechsel der AnalyseEinstellung vollziehen zu können.

Schlüsselwörter: design-based research, dokumentarische Entwicklungsforschung, dokumentarische Methode, kulturelle Vielfalt, Musikpädagogik

Abstract:

Various approaches to educational design(-based) research have been developed in recent years. Key challenges in research practice lie in the coherent integration of empirical research methods and the establishment of systematic links between research and design. In this chapter, we address these challenges by presenting and methodologically reflecting on our approach to documentary design research using the example of a study on cultural diversity in music lessons. We show how we integrate the documentary method into a design-orientated research format. In particular,

we discuss the relationship between the normativity of educational design development and the openness towards the actors' relevance systems that is necessary in documentary reconstruction and describe the measures we take in research practice in order to be able to carry out the change of analytical attitude necessary for reconstructive work.

Keywords: cultural diversity, design-based research, documentary method, documentary design research, music education

1 Introduction

Since the 1990s, various approaches in educational research have been developed that closely link research to the development of educational designs, pedagogical formats and teaching materials (Bakker 2018). This spectrum of research formats includes design-based research (The Design-Based Research Collective 2003; Reinmann 2017) and educational design research (McKenney & Reeves 2019; 2013; Bakker 2018; Reinmann 2014), as well as "Entwicklungsorientierte Bildungsforschung" (Reinmann 2005) and "Fachdidaktische Entwicklungsforschung" (Prediger et al. 2012; Hußmann et al. 2013) within the German-language discourse. In the following, we refer to this range of approaches collectively as design-based research (DBR).

In recent years, the number of studies following a DBR approach is growing in education and subject-matter teaching and learning (Anderson & Shattuck 2012; Zheng 2015) as well as in music education (Buchborn et al. 2022). As we were able to show in a review focussing on studies in music education (Buchborn et al. 2022), a central challenge of the approach lies in the coherent integration of empirical procedures. Further, bringing together educational expectations of usefulness and an unbiased interest in the generation of knowledge (DGfE 2022, p. 1; see also Buchborn 2022).

In this chapter, we will address these two points. We ask how empirical insights support a design process and reflect on the relationship between the normativity of educational design and the openness towards the actors' relevance systems in documentary reconstruction.

After describing how objectives with regard to research and design are intertwined in our studies (2.), we provide insights into the methodological foundations of our approach and illustrate how we gain reconstructive insights into the interactions in the music classroom using the documentary method (3.). In the next step (4.) we discuss our approach to documentary design research drawing on typical features of design-based research studies – such as the iterative and cyclical character (4.1), the interventionist character and practice orientation (4.2), the interplay of prospective and reflexive components

(4.3) and the aspect of generating theory (4.4). Then we reflect on a central methodological challenge in our work: balancing the relationship between educational normativity and openness towards actors' relevance systems (5.). We end by addressing future steps in methodological reflection and further development of documentary design research and related approaches that implement the documentary method in development-orientated research formats (6.).

2 Intertwined objectives in research and design

In the last years, we have developed and implemented an approach we refer to as *documentary design research*, which integrates the documentary method (Bohnsack 2014) within a DBR framework.¹ We developed this approach in different studies in music education on blended learning formats for applied piano teaching in higher education (Endres & Buchborn in this volume), group composing (Theisohn 2023) and improvising in secondary school (Treß 2022). In this text, we refer to a research project on cultural diversity in school music education (Völker 2023) to illustrate why and how we interconnect reconstructive research and the development of educational designs. Although there are a large number of theoretical and conceptual considerations in the field of cultural diversity in music education, the existing learning and teaching materials are often not based on these current theories and educational theory considerations are often not translated into school practice (Völker 2023, pp. 34-36). One aim of the study was therefore to develop teaching-learning materials and design principles for music lessons that are based on current educational theory considerations in this subject area. In addition to this, empirical studies, especially those focussing on learner perspectives within music lessons are rare (Buchborn 2020). However, knowledge on how students act in teaching and learning situations focussing on cultural diversity in the music classroom would be an important point of reference for the development of suitable teaching-learning materials and design principles. This example shows that our studies usually begin with the identification of a need for development and a related research interest. Furthermore, it highlights the interdependence between research and development in our studies. In order to be able to develop impulses for a change in school practice, it is important to gain insights into the norms and logics of this practice. This is why the aim of our research is not only to understand what students think about a particular

1 While we have provided general methodological insights in a first chapter in German (Buchborn 2022), we aim to present our considerations on documentary design research and provide further insights into our research practice within this text in English.

subject matter and its treatment in the classroom, but also to gain empirical insights into how they actually deal with this subject matter in classroom practice. This knowledge serves as a reference point for the development of teaching-learning materials and design principles that suit to students' knowledge at the level of deeper meaning structures (Klieme 2006, p. 767) when dealing with the chosen subject matter. This is why we identified the documentary method as a suitable approach to focus on this level of action, interaction and learning processes in the music classroom.

3 Gaining insights into (music) classroom interactions

The documentary method (Bohnsack 2021) aims to reconstruct the knowledge that guides action in everyday praxis. The approach is underpinned by Ralf Bohnsack's praxeological sociology of knowledge (2017) which is rooted in Karl Mannheim's sociological considerations from the 1920s. The methodology is based on the assumption that the members of a social group have a shared knowledge that guides their actions, which they build up through shared or structurally similar experiences in social action contexts. Within this knowledge, Bohnsack distinguishes between communicative knowledge (e. g. everyday theories, norms, opinions) and conjunctive knowledge, which is generally not reflexively accessible to the actors and thus remains implicit. However, it manifests itself in the logic of everyday behaviour – the *modus operandi* of praxis – and can thus be reconstructed with the help of the documentary method. The approach was applied for research in schools and classroom practice and methodologically further developed in the context of documentary classroom research (Asbrand & Martens 2018; Martens & Asbrand 2022)². To reconstruct interactions in the music classroom, in which verbal, physical and musical interactions often interact, especially the use of video observations as proposed in video-based documentary classroom research was a suitable approach (Martens & Asbrand 2022). We adapted this method for the specific demands of our studies in music education (Buchborn et al. 2019; Theisoehn et al. 2020; Treß 2020). In documentary interpretation, we distinguish between two essential procedural steps: First, the *formulating interpretation* asks what the actors say or what can be seen in the videotaped sequence, without drawing causal conclusions or making assumptions about motives. *Reflective inter-*

2 Because of the developmental character of our studies, additionally, insights from documentary evaluation research (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010a) serves as a reference point. In this context, the documentary method has already been applied in iterative settings aiming at changing the research field. Further, its potential as an application-oriented research approach has been method(olog)ically reflected on the basis of this research experience (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010b).

pretation, on the other hand, focuses on the question of how social interaction takes place. Both the formal organization of the interaction itself and collectively shared or divergent orientations and knowledge are the subject of the reconstruction. In the following section, we use an example of interpretation of the study on cultural diversity to show how the method is applied in research practice and to illustrate what kind of empirical insights we gain following this approach.

3.1 Reconstructing action-guiding knowledge: an example

The selected sequence, titled “Man on camel” (see fig. 2), immediately follows the initial listening to the song *Bint el Shalabiya* by Ensemble Arabandi in a music lesson. During this phase, the students engage in a discussion prompted by the task: “Name situations and experiences that the music reminds you of”. Reconstructing the students’ interactions, during this group work phase helps us to gain empirical insights into the students’ perception of a largely unknown piece of music.

The transcript³, accompanied by two photograms, provides a visual and textual representation of both the verbal and physical (gestures and body movements) interaction among the five female students at group table B (For a detailed interpretation of the sequence, see Völker 2020)⁴:



Transcript with integrated pre-iconographic description	Photograms
149 Sf1: it somehow reminds me of such a really ugly man riding a camel 150 through the desert 151 Sf2: nodding @yeah@ 152 Sf4: ↳more () like an arabic 153 Sf3: ↳Yeah too 154 Sf5: ↳such such um guys who then still have 155 such slots, outlines the eye sockets with thumb and index finger starting from the root 156 of the nose; subsequently takes the hands clenched into fists at a 90° angle in front of the 157 body and moves the upper body and head forward and backward while laughing 158 Sf1: ↳yes yes exactly those 159 Sf4: ↳who ride through the dessert like this, yes 160 Sf2: ↳that look so monstrous @ (2)@ 161 Sf1: Alright a man riding (.) looks to Sw2 we don't write monster 162 because otherwise it's somehow already racist	 (L. 155-156)  (L. 156-157)

Fig. 1: Transcript of the sequence “Man on camel”

3 Inspired by the way of transcribing classroom interaction by Martens & Asbrand (2022) we developed several transcription formats that allow us to capture musical interactions and how it is interwoven with gestures, body movement and verbal interaction (Buchborn et al. 2019; Theisohn et al. 2020; Treß 2020).

4 All excerpts from the data in this contribution are originally in German and are translated to English by the authors.

Sf1 initiates the sequence by introducing the theme, offering an initial perspective. She draws a connection between the music and an image of a very unattractive man riding on a camel through the desert. The choice of the verb "remind" suggests a personal experience or connection on her part. Her expression remains quite general, using "such a" indicating that she is not specifying a particular individual. The term "ugly" might be interpreted as a consciously derogatory description of the imagined man, especially with the adverb "really" intensifying this impression. Additionally, she situates the man in the desert and attributes the activity of "riding a camel" to him. Sf2, Sf3, and Sf4 express direct agreement with Sf1's observations.

Expanding on the theme, Sf5 associates it with men who have a distinct eye slit, possibly alluding to Bedouins or Tuaregs. Notably, while Sf1 initially spoke in broad terms about a man, Sf5 already employs the plural form, suggesting a collective reference. Moreover, it's worth noting the physical expression captured in the transcript, which reveal implicit knowledge beyond verbal expression. Sf5 not only references the distinctive eye slit but also mimics a riding motion, demonstrating a deeper engagement with the imagery evoked by the music.

Sf1 acknowledges this and is about to elaborate further, but she is interrupted by Sf4, who draws attention to both Sf5's riding gesture and Sf1's initial orientation. Sf2 picks up from where Sf4 left off and describes the rider as monstrous. Finally, Sf1 revisits Sf2's association and points out the potential issue of writing about monsters, noting that it could be construed as racist. This suggests that Sf1 is aware of her role as a student and the norm that racist statements are not tolerated in the institutional context of the school.

The sequence holds initial reconstruction results that have been shown to be shared understandings in comparative analyses with other sequences. Here are exemplary interpretation results: In this sequence, *ethnic projections or representations of the 'other'* become apparent. Initially, these projections are based on the association with a surrogate figure, namely the man on the camel. As the conversation progresses and through interactive negotiation, the attributed characteristics are then extended to a specific social group. What becomes evident are *culture-essentialist*, at times even *derogatory attributions towards the collective associated with the music*. This is accompanied by an *implicit distancing and demarcation from the addressed group*. This can be illustrated through descriptors like „monstrous“ or attributions of „monster“. These terms outline a fantasy figure that appears to lack a real counterpart for the students. It reflects a sense of detachment among the students when describing music that might be so distant from their current life situation that it leads them into the realm of fairy tales and fables. Furthermore, the interactive negotiation of these attributions also reveals the *institutionalized normative role*

expectations. Sf1 demonstrates an awareness of her *student job*⁵ (Breidenstein 2006, p. 260, see also Martens & Asbrand 2021) and also of the norm prohibiting racist remarks within the framework of the lesson. Overall, it can be observed that the receptive approach of an unprepared first listening to the music among the students activates ethnically holistic foreign images.

In our studies, interpretations like this serve as the starting point for the further development of educational designs. The reconstructions of action-guiding knowledge as well as the institutional and subject-related framing of the teaching and learning situation provide detailed empirical insights into classroom practice. These findings add perspectives for educational research and can at the same time be translated into concrete recommendations for educational action. In the next section we will show how the different poles of construction and reconstruction are constructively related to each other within the framework of our design research approach as the reconstructive results provide didactic implications for the lesson design.

4 Following a design-based research approach

While in the previous sections we have illustrated how we have gained reconstructive insights into interactions in the music classroom using the documentary method, we now turn to the characteristics of the development-oriented research approach of our studies⁶. They correspond to the five characteristics of DBR as described in the discourse: Our studies are iterative and cyclical, have an interventionist character, are ecologically valid and practice-orientated, contain prospective and reflective components, and are theory-generating (Cobb et al. 2003; Bakker 2018, p. 18; Prediger et al. 2015, p. 879). Drawing upon these characteristics, we will illustrate how we design our praxeologically based studies in the DBR research format and apply the working methods of the documentary method within this framework.

4.1 Iterative and cyclic research and design process

We organize our research process in an iterative and cyclical research process (Bakker 2018, p. 18). The first step involves structuring the learning object in accordance with subject-specific and subject-didactic theories, culminating in the development of an initial lesson design. This design process is primarily theory-driven, integrating aspects of educational theory and subject didactics as well as empirical findings on topics that are relevant to the design development.

⁵ Breidenstein and Jergus (2008) translated the term „Schülerjob“ also as „doing pupil“.

⁶ Following Bakker (2018, pp. 6-7), we understand DBR not as a methodology but as a research approach or format.

In the next step, there is collaboration with the teachers who are involved in adapting the design for the specific practical situation. This is followed by the implementation of the design and the reflective part of the study, which is divided into two phases: Immediately after the testing, and sometimes after each lesson in the case of multi-day designs, there is a joint reflection on the intervention. During these reflection sessions, participating teachers and researchers contribute their respective expertise in didactics and practical teaching as well as their experiences with the learning group and their impressions from the participant observations during the lesson implementation. Against this backdrop, successful moments as well as challenges in the implementation and, if necessary, alternative learning and teaching approaches are explored with regard to a redesign. In the next phase, the video data collected is reviewed and selected sequences are interpreted using the video-based documentary classroom research as described above. With reference to the empirical and educational insights gained in this way, the lesson plan is redesigned and re-tested. This iterative sequence of (further) development, testing, reflection and documentary interpretation ultimately results in a cyclical procedure. Usually, our research and development processes run through two to three complete cycles, sometimes with several parallel trials of the design and associated data collection per cycle. For instance, in the study on cultural diversity, three design cycles were conducted (fig. 1).

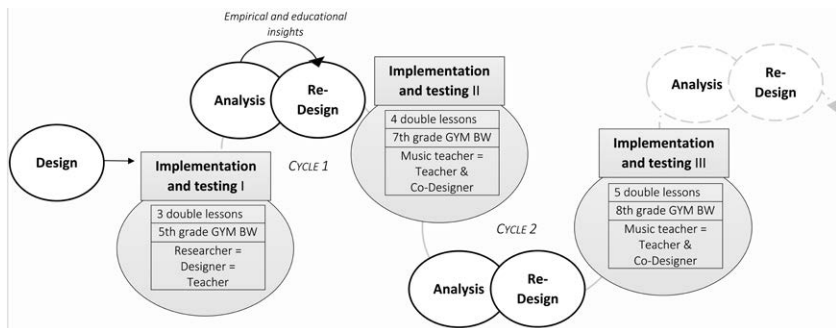


Fig. 2: Research design (see Völker 2023, p. 60)

Looking at this research process in more detail, changes in terms of instructional organization that can be attributed to the design development process are already evident (see fig. 1). In Cycle 1 Jonas Völker took on a triple role as a designer, researcher, and teacher, as the teacher co-designing the unit with him fell ill on a short notice. This experience led to the conclusion that juggling

these three roles simultaneously was too demanding. As a consequence, in cycles 2 and 3, the design was conducted in closer cooperation with teachers. They were invited to act as co-designers, adapting the proposed design to their specific classroom situation (Endres & Buchborn, in this volume).

Furthermore, additional considerations led to a fundamental revision of the framework in cycle 2. Cycle 1 took place in three double lessons in a 5th-grade class at a secondary school in Baden-Württemberg. Discussions with the accompanying teacher as well as empirical insights into how learners dealt with the given tasks show that the developed teaching and learning materials were not suitable for the grade level. This led to the decision to further develop the design for a higher grade level. Moreover, the estimated time for the designed content was evaluated as too short which led to an extension of the design to four respectively five lessons in the following cycles.

4.2 The interventionist character and practice orientation

As we develop designs for music lessons in school and test them in practice, our studies have the interventionist character typical of DBR (Bakker 2018, p. 18). Using the example of the study on cultural diversity we already discussed at the beginning that we choose this approach in order to develop and test new educational designs or to open up new subject areas. At the same time, our interventions in classroom practices help us to research processes of action that are underrepresented in the field.

Closely linked to the interventionist character is the aspect of practical relevance, typical of DBR studies (Hußmann et al. 2013, p. 29). In this context, particular emphasis should be placed on the "practical contributions" (McKenney & Reeves 2019, p. 19), i.e. the results of DBR's teaching development. Prediger et al. (2012) describe "specified and structured learning objects" and "teaching-learning arrangements" as "development products" of their studies and also assign the developed "design principles" to these (p. 7).

The development results of Jonas Völker's study encompass teaching-learning arrangements designed to engage with a piece of Arabic music. For example, the design of cycle 2 consists of four stages: Firstly, the lesson was introduced by an (unprepared) listening to the Arabic song *Bint el Shalabiya* (see 3.1). Following this, the song was practiced as part of class music-making, involving singing and accompanying it with percussion instruments. In the next stage, the students get to know Samir Mansour. Mansour was born in Damascus, Syria, and lives in Stuttgart since 1999. He became passionate about European orchestral music as a child (back in Syria), which led to university studies with a major in tuba at the Damascus Conservatory of Music. After his music studies, Mansour served as both a tuba player in the Syrian Symphony Or-

chestra and as an oud⁷ player in the State Syrian Orchestra for Arabic Music. Today, he primarily works as an oud player and singer, as well as a lecturer at the Popakademie Baden-Württemberg, Germany. Mansour is presented to the students as an artist within the local music cultural scene – rather than portraying him as a musician from a distant country. In the fourth stage, titled "A song travels around the world", the students get to know various versions of the song *Bint el Shalabiya* in different languages and genres, thereby becoming familiar with its integration into various musical practices. The aim is to encourage students to recognize the transcultural nature of music in a globalized musical landscape and to challenge the tendency to exclusive categorize music based on geographical origins.

Working with designs like this in school shows the application orientation of our studies which also correspond with their ecological validity: "Because the research is situated within real classrooms, the conditions of the study already represent the complexity of conditions of practice" (Prediger et al. 2015, p. 879). This is precisely where our approach begins, by reconstructing the norms as well as the hidden logics (*modus operandi*) that guide actions of 'real' practice contexts and referring to this reconstructive level in the further development of practice. We already gave insights into this aspect by illustrating how we reconstructed the action-guiding knowledge of students dealing with the described tasks in cycle 2 and will now show how this empirical knowledge guided the process of redesign, especially the redefinition of the design principles.

4.3 From reconstructive to prospective components

The design principles are located at the interface between reconstructive research and prospective development. In the reflection of the lessons they serve as guidelines for evaluation and can be redefined on the basis of new empirical knowledge. In the next step, they provide research-based guidance for the lesson design.

In Jonas Völkers study this can be illustrated by the example of two design principles. These design principles were initially developed on the basis of literature and were increasingly differentiated in the course of the study with reference to the empirical findings obtained.

Design Principle 1 *Educational Presentation and Discussion of Multiple Belongings* (Völker 2023, pp. 217-224) is primarily addressed in two lesson stages: "Samir Mansour introduces himself" and "A song travels around the world." Through the analysis of instructional and learning processes, student interactions were examined for moments of success and obstacles in relation to the

⁷ The oud is an Arabic lute.

defined objective: fostering interest in and openness towards a piece of music that was initially unfamiliar to the students. In this context, design elements were developed and modified accordingly. For example, additional songs from different languages and music styles were integrated into the stage “A song travels around the world“. Additionally, the stage 3 and 4 were swapped to introduce Mansour as one of the interpreters of the globally popular song.

Fig. 3: Changes from cycle 2 to 3

Cycle 2	Cycle 3
First Listening & Free Movement	
Classroom music-making Bint el Shalabiya	Classroom music-making Bint el Shalabiya
Samir Mansour introduces himself	A song travels around the world
A song travels around the world	Samir Mansour introduces himself
	Design an own version of the song

Design Principle 2 is directly related to the interpreted sequence (3.1). To avoid the reinforcement of stereotypical foreign images, a *musical-practical, creative initial encounter with the subject matter* (Völker 2023, pp. 213-217) was selected in Cycle 3 (see fig 3). By strengthening the practical elements of teaching through classroom music-making activities and the creation of their own version of the song in Cycle 3, the predominant emphasis on the song’s origin was redirected. Instead, students now primarily focus on meeting the practical musical demands, thereby shifting the narrative away from cultural stereotypes. The insights gained into the composition, structure, and form of the song also serve as reference points for subsequent receptive approaches. The example shows how educational norms, learning and teaching experiences and reconstructive insights lead to a reconfiguration of the design principles that serve as a reference point in the design process. Describing the interplay of reconstruction and development already pointed to the different levels of results we aim for in documentary design research. This will be further illustrated in the next chapter.

4.4 Levels of theory generation: reconstruction and development results

A central characteristic of DBR is the intention to generate theories about learning and about measures that have been developed to support this learning (Bakker 2018, p. 18). In line with our praxeological foundation, we understand classroom practice as a complex interaction process shaped by the norms and

implicit logics of subject teaching and the institution of school. As demonstrated in the example above, the documentary method gives us empirical access to this (school) practice as well as to the implicit and explicit knowledge that guide the actions in the music classroom (Bohnsack 2017, p. 103): the implicit performative experiential knowledge and the explicit pedagogical-didactic programme, the role requirements of the school and the classroom and the identity norms of students and teachers (p. 100). Our methodological foundation therefore gives us access to certain levels of theoretical insights. Further aspects become accessible through the developmental format.

We aim to structure, reconstruct, and specify the learning objects, develop design principles (s. above) and theories on learning and interaction processes in lesson contexts, reconstruct action-guiding knowledge that underlie the everyday learning and teaching practice and develop theories on the institutional and subject-specific framing of teaching practice. In comparative analysis, it is possible to abstract from individual sequences and generate results that go beyond the specific subject of investigation – in this case, the lesson design. In the following, we will illustrate two of these levels of theoretical results by examples referring to the study on cultural diversity in the music classroom again.

Theories of (subject-related) action and interaction processes: Basic orientation towards the construction of collective identities

A central finding of the documentary reconstructions of group work in the researched music lessons is the *basic orientation towards the construction of collective identities* observed across all learning groups following their initial exposure to the Arabic song *Bint el Shalabiya*. The students' initial encounter with the song triggers a dichotomous categorization of music into the familiar and unfamiliar. However, as demonstrated in the example interpretation (3.1), this listening experience not only updates musical concepts but also brings to light ethnic-holistic notions. On a practical level, this dichotomous perception manifests in the distinction between the self ('us') and an external group ('the others'). Thereby, differences between interactively negotiated group memberships are constructed, leading to either demarcation from others or the affirmation of one's own self-image.

Two forms of *Doing Difference* (West & Fenstermaker 1995) can be distinguished here. On the one hand, the empirical data documents global and abstract constructions of difference rooted in ethnic stereotypes, as exemplified by the following statement from a student:

"Well, I didn't say it comes from Africa, but I can totally imagine them drumming around the fire. Because they also dance somehow, and I can imagine that very well." (Statement by a student in a classroom discussion; see Völker 2023, p. 156)

On the other hand, personal demarcations are established within peer interactions, both through self-representations ("Canuck music [...] As if a German would listen to something like that")⁸ and through attributions by others ("You are an Arabian [*in the direction of a classmate*] She comes from the land of Arabia"). What both forms have in common is that they unfold primarily along ethnic lines. It plays a crucial role whether students perceive themselves as "others" with a migration background or as members of the majority society. Those who publicly position themselves as experts in Arabic music or related topics often present their migration background as an asset, which frequently accompanies distancing and devaluation towards the majority society. Conversely, students without a migrant background rely on their membership in the majority society, delegitimizing the claims of other groups to secure their own interpretive authority. In this process, it becomes apparent that students from both 'groups' resort to homologous patterns of action. Thus, ethnic projections and global attributions ("Germany is all about Schlager music") as well as the formation of fictive communities and self-ethnization in response to such attributions ("because we both are such 'deutsche Kartoffeln'"⁹) are evident among both students with migrant backgrounds and members of the majority society. It is essential to consider that societal power dynamics and asymmetries have an impact on music lessons in schools and that the outlined patterns of action are thus only partially comparable against the background of different experiences of discrimination (Honnens 2023).

The documentary interpretations highlight the reciprocity between self- and other-attributions, where representations of others also serve to situate one-self, while self-representations involve demarcation from the other group. Accordingly, students often navigate within the dichotomous tension between self and other attributions. All reconstructed patterns of action are rooted in the *basic orientation towards the construction of collective identities*, which contributes in both coping with and confirming these dichotomous orders.

The results of this study reveal the significant influence of students' extracurricular or pre-school conceptions on their engagement with the learning and teaching subject. These conceptions are implicit, socialized and not readily accessible to students through reflection. Within discussions in music education regarding cultural diversity, such forms of knowledge have been largely overlooked. However,

8 All student quotes in this section are derived from peer-cultural negotiations within group work and thus take place behind the scenes (Nolda 2014) of the classroom's public sphere. Although it should be noted at this point that the students were aware that their conversations were being recorded as part of the research project, they nevertheless spoke with remarkable openness and candour – without holding back, as seen in 3.1.

9 "Deutsche Kartoffel" literally means "German potato" and is an informal, pejorative term used to refer to a person from Germany.

it is imperative to consider them in order to design music lessons that align with the often advocated goals of culturally sensitive and reflective music learning.

Theories regarding the institutional framing of teaching and learning practice

In addition to providing insights into subject-specific processes of action and interaction, the documentary reconstructions allow for (local) theory formation regarding the institutional framing of teaching and learning practices, as well as typical action patterns of students in coping with them. As a result of Völker's documentary reconstruction, three overlapping and sometimes conflicting orientations emerge within the interaction system of learning and teaching: the subject-related *orientation towards the construction of collective identities* (see above), the *orientation typical of learning and teaching towards the completion of school tasks* and the *orientation towards the establishment and stabilization of peer cultural norms* (Völker 2023, p. 196).

The videotaped lesson sequences show that negotiations of meaning in lessons occur *behind the scenes* in peer-cultural relationships. This often reveals a tension between the subjective beliefs of individual students on the one hand and the orientation towards establishing consensus within their respective peer groups on the other hand. It becomes evident that the individual ideas of students are often subordinated to or transformed in consideration of group dynamics. The negotiated positions, in turn, frequently come into conflict with existing school norms and role expectations (as seen above: "we don't write monster because otherwise it's somehow already racist"). The ambivalence between classroom norms and peer-cultural norms is expressed in an orientation towards the school task. Regarding the accompanying negotiation processes, it is apparent that public classroom statements and the written outcomes of group work often do not reflect the actual views of the students or peer groups. Instead, the contributions frequently mirror their expectations of their *student job*.

As previously demonstrated, these orientations manifest *behind the scenes* of the classroom's public sphere and thus cannot be incorporated by teachers into the assessment and development of their teaching. Classroom video recordings of students' negotiation processes during group work provide access to typically unobservable dynamics and facilitates the translation of gained theories about students' action-guiding knowledge into didactic consequences. Thus, documentary reconstructions expand the normativity of educational design and practice. This will be further examined in the next section. At the same time, the results extend beyond the specific classroom practice and research subject and are applicable to further research areas.

5 Educational normativity and openness towards the actors' relevance systems

Central to our approach to documentary design research is the question of the relationship between the normativity of educational development work and the principle of openness towards the actors' relevance systems, which is constitutive of the documentary research approach (Bohnsack 2014, pp. 65–67; for classroom research Asbrand & Martens 2018, pp. 24–29). The example of the study on cultural diversity shows how research and design are closely related, yet lesson planning and direct reflection from the teacher's perspective are distinct from documentary reconstruction.

Educational theory and subject-specific educational considerations guide the design of lessons (see 4.1 and 4.2). These need to be made explicit and systematically reflected upon. At the same time, we assume that implicit evaluation standards also guide our actions in practical educational situations, even though we may not have direct control over them in our setting.

In the documentary reconstruction of the observed learning and teaching practice, however, evaluations based on corresponding teaching norms must be excluded, as well as the question of factual truth and normative correctness (Asbrand & Martens 2018, p. 33) regarding the observed practice of the actors. To this end, the procedural steps of the documentary method enable us as researchers to distance ourselves from classroom practice, even if we have conducted it ourselves as teachers or are strongly involved through our role as developers (Lähneemann 2010). By this we carry out the necessary change of the analytical attitude (Asbrand & Martens 2018, p. 24; see fig. 4).

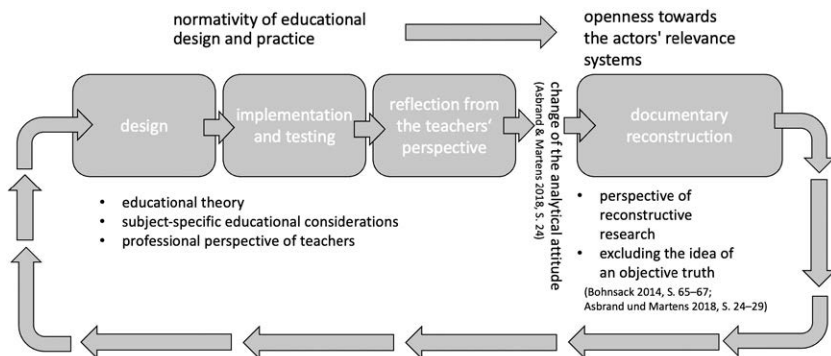


Fig. 4: The relationship between educational normativity of educational design and an openness towards the actors' relevance systems in documentary reconstruction

In our projects, these processes of distancing are also supported by collaborating in teams of researchers and teachers. In early stages of the design process, it can be helpful for researchers to conduct the lessons themselves in order to gain experience with the design, while teachers have the opportunity to familiarize themselves with the design as observers. However, especially in later cycles when the design has been further developed, we prefer to delegate the teaching responsibilities to the teachers involved. This further increases the ecological validity of the setting (as discussed earlier) and enables the researchers to take on the role of the observers during the survey situation. This makes it easier to maintain distance from classroom activities, especially in the later phase of documentary interpretation – particularly when analysing the teacher's practice. Furthermore, the exchange of ideas in research groups plays a central role in our projects. The joint interpretation continuously puts the results of the reconstruction work to the test during the research process. Additionally, hidden normative positions or didactic convictions of the researchers often become visible in the critical discussion with others.

In addition to distancing through the procedural steps of documentary interpretation of individual cases, comparative analysis (Bohnsack 2013, p. 270) offers the possibility of replacing the researchers' own, often implicitly effective comparative horizons with empirical, intersubjectively comprehensible comparative horizons. This step helps to relativise the location-bound nature of the interpretation and, to some extent, makes it accessible for self-reflection (Bohnsack 2010, p. 34; Treß i.d.B). It becomes clear that by integrating the documentary method into our DBR formats, we separate normative procedural steps in the development, implementation and direct reflection of lessons from reconstruction, which is guided by the principle of excluding the idea of an objective truth. In this way, the logics of school praxis and scientific research are related to each other in our research design.

6 Conclusion and Outlook

Referring to the study on cultural diversity in the music classroom we illustrated how we interconnect research and development in documentary design research. Using the praxeological sociology of knowledge as a methodological foundation for our studies and the documentary method as an approach to our reconstructive work enables us to get detailed insights into the logics of (music) educational practice. This knowledge serves as a coherent starting point for the (further) development of educational designs. We hope that the development products of our studies – including empirically grounded design principles, learning and teaching concepts and materials –, as well as our empirical findings that go beyond the specific educational design, provide inspiration

and guidance for the further development of music education in school and can serve as an impetus for change of everyday learning and teaching practice. To have an impact on educational practice, an important task for the future lies in the development and implementation of formats in which practitioners and researchers closely collaborate. Additionally, it is essential to establish communication formats for sharing research results and facilitating mutual knowledge transfer (see Endres & Buchborn in this volume).

In this context, it will be particularly beneficial to make aspects of research practice itself, such as cooperation and communication in multi-professional teams or the experiences of researchers acting in a double role (see Malmberg et al. in this volume; Treß i.d.B.), the subject of reconstructive research. This will provide new, differentiated insights into research practice in these comparatively young research formats, leading to new methodological insights. Since "research [...] – in the sense of the modern epistemological discussion – only arrives at new epistemological insights and methodological standards from its practice, as its 'application'" (Bohnsack 2010, p. 53, translated by the authors), we hope that in this way – which is quite typical for the reflection of the procedures of the documentary method and the elaboration of its underlying methodology – a well-founded methodological elaboration of our approach to documentary design research in subject didactics will be possible. Following this idea, other issues also require further systematic reflection in our research practice: The interrelation of the logics of the research practice with the subject-didactic development work, which is sometimes determined by pragmatics and the pressure to act in everyday school life; the relationship between the focussed exemplary and detailed empirical work and the 'big picture' of designing learning and teaching formats and acting in educational practice (see also Aigner 2013) or the interrelation of empirical findings and theory-based, subject-didactic and practical teaching considerations. We hope that the increased use of the documentary method in development-orientated context such as school development research (Asbrand & Martens 2021) and design-based research will foster a fruitful research practice and a constructive methodological discussion in the future.

Literatur

- Aigner, W. (2013). Fülle in schulischen Praxisforschungsprojekten. Eine Herausforderung für die forschende Auswertung. *Diskussion Musikpädagogik*, 57/13, 14-20.
- Anderson, T. & Shattuck, Julie (2012). Design-Based Research. *Educational Researcher*, 41 (1), 16-25.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Eds.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-237). Münster: Waxmann.

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Milton: Routledge.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Eds.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (pp. 23-62). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9th Ed.). Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (Eds.) (2010a). *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010b). Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Eds.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (pp. 9-20). Opladen: Budrich.
- Buchborn, T. (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer:innenbildung und Forschung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Eds.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (vol. 8, pp. 9-32). Hildesheim: Olms.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Eds.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (pp. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchborn, T., Schmid, S., Treß, J. & Völker, J. (2022). Mapping the field. Themengebiete und Forschungsverfahren musikpädagogischer Design-Based Research Studien. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (pp. 105-136). Hannover: ifmpf.
- Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Eds.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (vol. 40, pp. 69-85). Münster, New York: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob* (Studien zu Schul- und Bildungsforschung, vol. 24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. & Jergus, K. (2008). Doing Pupil among Peers. Ethnographic Observations. In H.-H. Krüger, W. Helsper, G. Foljanty-Jost, R.-T. Kramer & M. Hummrich (Eds.), *Family, School, Youth Culture. International Perspectives of Pupil research* (pp. 115-134). Lausanne: Lang.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 1(32), 9-13.
- DGfE (2022). *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Call for Contributions* [PDF-document], Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Schulpädagogik. Kommission Schulforschung und Didaktik.
- Endres, A. & Buchborn, T. (in this volume). Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf Hochschullehre. Zusammenarbeit Forschenden und Lehrenden in der dokumentarischen Entwicklungsforschung. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Eds.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Honnens, J. (2023). Kulturreflexive Musikpädagogik als dokumentarische Entwicklungsforschung. Rezension zu: Völker, Jonas (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 14. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/234>

- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. *Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell*. In M. Komorek & S. Prediger (Eds.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (pp. 25-42). Münster, New York: Waxmann.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765-773.
- Komorek, M. & Prediger, S. (Eds.). (2013). *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster, New York: Waxmann.
- Lähnemann, C. (2010). Freiarbeit in Schulklassen – Selbstevaluation mit der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Eds.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (pp. 117-137). Opladen: Budrich.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Berlin: Suhrkamp.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55-73. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2022). Documentary Classroom Research. Theory and Methodology. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Eds.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (pp. 19-38). Wiesbaden: Springer VS.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2013). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4th Ed., pp. 131-140). Wiesbaden: Springer.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Nolda, S. (2014). Hinterbühne – Vorderbühne. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Eds.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (pp. 283-299). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education* 47(6), 877-891.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. *Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell*. Webversion. *MNU Journal*, 8(65), 1-9.
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. Sloane (Eds.), *Design-based Research* (vol. 27, pp. 63-78). Stuttgart: Steiner.
- Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Eds.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Forschung* (pp. 49-61). Bielefeld: Bertelsmann.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Theisohn, E. (2023). Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. *Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: Transcript.
- Theisohn, E., Buchborn, T., Treß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potenziale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmid-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Eds.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (pp. 139-150). Weinheim: Beltz Juventa.

- Treß, J. (2020). What do improvising students know? The significance of (implicit) knowledge in musical group improvisations of secondary school students. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Eds.), *Creative Interactions. Dynamic Processes in Group Music Activities*. University of Music and Performing Arts Munich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000007200>
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Treß, J. (2025). Musikunterricht entwickeln, durchführen und rekonstruieren in Personalunion. Eine (Selbst-)Reflexion der Standortgebundenheit im Rahmen der Dokumentarischen Entwicklungsforschung. In diesem Band, pp. 235-252.
- Vogd, W. (2006). *Die Organisation Krankenhaus im Wandel. Eine dokumentarische Evaluation aus Perspektive der ärztlichen Akteure*. Bern: Huber.
- Völker, J. (2020). „...als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Eds.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (vol. 8, pp. 173-187). Hildesheim: Olms.
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, vol. 10). Hildesheim: Olms.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8-37. <http://www.jstor.org/stable/189596>
- Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 399-420.

Autoren

Buchborn, Thade, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7709-0743

Professor für Musikpädagogik (Lehramt), Hochschule für Musik Freiburg.
Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung, kulturelle Vielfalt, kreatives Handeln, Songwriting und Komponieren im Musikunterricht, Praxen kultureller Bildung im ländlichen Raum, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.
t.buchborn@mh-freiburg.de

Völker, Jonas, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0004-1643-8303

Professor für Musikdidaktik (Lehramt), Hochschule für Musik Detmold.
Arbeitsschwerpunkte: Ökologische Musikpädagogik, kritisch-reflexiver und künstlerisch-kreativer Einsatz generativer KI im Musikunterricht, (post-)digitales Musiklernen, Partizipation in der Lehramtsausbildung Musik, kulturelle Vielfalt im Musikunterricht, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.
jonas.voelker@hfm-detmold.de

Lars Gerber, Petra Grell und Franco Rau

Entwicklung und Forschung in gemeinsamer Verantwortung. Reflexionen zu Akteur:innenkonstellationen in entwicklungsorientierter Bildungsforschung

Zusammenfassung:

Der Beitrag diskutiert die vielschichtigen Interaktionen und Kooperationsformen zwischen Akteur:innen aus Forschung und Praxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung. Basierend auf methodologischen und methodischen Überlegungen reflektiert der Beitrag forschungspraktische Herausforderungen im Bereich der Schulentwicklung. Am Beispiel des Darmstädter Modellschulprojekts werden zwei Aspekte fokussiert: (1) die Identifikation und Analyse verschiedener Kooperationsformen inklusive einer Exploration der Rollen und Beziehungen von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen innerhalb dieser Kooperationsformen und (2) die Betrachtung des Zusammenspiels von Projektmanagement und Beziehungsarbeit. Ziel ist es, auf Grundlage materialbasierter und reflexiver Selbst- und Feldbeobachtungen ein tieferes Verständnis für die Komplexität und Dynamik entwicklungsorientierter Bildungsforschung zur Schulentwicklung zu schaffen. Es wird diskutiert, wie die Entwicklung und Erforschung in gemeinsamer Verantwortung gelingen kann.

Schlüsselwörter: Entwicklungsorientierte Bildungsforschung, Forschungspraxis, Kooperation, Rollen, Schulentwicklung

Abstract:

The article discusses the complex interactions and forms of cooperation between actors from research and practice in development-oriented educational research. Based on methodological and methodical considerations, the article reflects on practical research challenges in school development. Using the example of the Darmstadt Model School Project, the article examines two aspects: (1) identification and analysis of various forms of cooperation, including an exploration of the roles and relationships of research-

ers and practitioners within these forms of cooperation, and (2) examination of the interplay between project management and relationship work. The aim is to create a deeper understanding of the complexity and dynamics of development-oriented educational research on school development grounded in material-based and reflective self- and field observations. The discussion addresses how development and research can succeed in shared responsibility.

Keywords: Cooperation, Development-Oriented Educational Research, Research Practice, Role Understanding, School Development

1 Wenn Forschung und Praxis aufeinandertreffen

Von Forschung und Wissenschaft werden verlässliche Erkenntnisse und Orientierung gebende Beiträge erwartet, um gesellschaftlich oder organisational angemessen auf die Unsicherheiten und Unbestimmtheiten in Krisen reagieren zu können. Allerdings ist die Vorstellung, Erziehungswissenschaft könne durch evidenzbasierte Forschung eine Form von objektivem Wissen erzeugen, welches dann technologisch in der Praxis angewendet oder umgesetzt werden könne, durchaus umstritten. Die Debatte um Professionalisierung (Helsper & Tippelt 2011) spiegelt Teile des Diskurses. Die Rahmenbedingungen der Praxis sind vielschichtiger und oft auch widersprüchlicher als dies in standardisierter Forschung abgebildet werden kann. Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich in unserer Perspektive durch die Fähigkeit aus, mit Unbestimmtheit und Vielschichtigkeit umzugehen. Dieses Handeln erfordert Urteilsfähigkeit und Reflexionsvermögen (Koller 2017). In ähnlicher Weise steht auch die (wenig-standardisierte) Praxisforschung vor der Herausforderung, im direkten Austausch mit den Akteur:innen einen professionellen Umgang mit Unbestimmtheit und Vielschichtigkeit zu finden. Dies geschieht im Kontext zeitspezifischer Herausforderungen, wie beispielsweise Digitalität und Nachhaltigkeit (Rau & Rieckmann 2023).

Die Potenziale einer stärkeren Vernetzung, insbesondere einer engeren Verknüpfung von Bildungsforschung und -praxis, werden von bildungspolitischen Institutionen, gerade im Kontext dieser Herausforderungen, immer wieder betont, etwa in den Strategiepapieren der Kultusministerkonferenz (KMK) der Jahre 2017 und 2021. Ansätze entwicklungs- und gestaltungsorientierter Bildungsforschung können als Reaktion auf diesen Bedarf verstanden werden und bieten einen Rahmen, um Gestaltungspotenziale zu identifizieren und Entwicklungsprozesse wissenschaftlich zu beschreiben. Bereits seit vielen Jahren werden entsprechende Überlegungen von Wissenschaftler:innen diskutiert, beispielsweise in den Arbeiten von Berliner (2002), Reinmann (2005) und Tulodziecki et al. (2013). Anknüpfend an Tulodziecki et al. (2013) verste-

hen wir den Begriff der entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung als Sammelbegriff, unter dem sich verschiedene Ansätze vereinen lassen, beispielsweise Design-Based Research (Reinmann 2005) und Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Sesink & Reinmann 2015).

Mit einem entsprechenden methodologischen Verständnis, das sich zwischen den Referenzsystemen von Wissenschaft und Praxis bewegt (Kahlert 2005; Rau 2020), werden auch die Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen hinterfragt. Dieser Beitrag widmet sich diesen bisher wenig beachteten veränderten Kooperationsmöglichkeiten und Akteur:innenkonstellationen zwischen Wissenschaft und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung. Eine literaturbasierte Aufarbeitung aktueller Konzepte unterstreicht, dass methodische Reflexionen zu diesem Gegenstand weitgehend fehlen und eine spezifische Betrachtung notwendig erscheint (Abschnitt 2). Das Ziel ist es somit, Möglichkeiten und Herausforderungen zur Ausgestaltung von Kooperationsstrukturen und Interaktionen am Beispiel des Darmstädter Modellschulprojektes zu reflektieren und zur Diskussion beizutragen (Abschnitt 3). Die Ergebnisse dieses Beitrags umfassen zwei aus unserer Sicht zentrale Aspekte für entwicklungsorientierte Forschungs- und Gestaltungsprojekte: (1) die Identifikation und Analyse verschiedener Kooperationsformen innerhalb des Fallbeispiels, inklusive der Rollen und Funktionen von Forscher:innen und Praktiker:innen innerhalb dieser Kooperationsformen und (2) die Betrachtung des Zusammenspiels von Projektmanagement und Beziehungsarbeit (Abschnitt 4). Abschließend wird ein Plädoyer für mehr Entwicklung und Forschung in gemeinsamer Verantwortung in der Schule formuliert (Abschnitt 5).

2 Zur Bedeutung von Kooperation und zur Aushandlung von Rollen in entwicklungsorientierten Ansätzen

Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen können in Forschungs- und Entwicklungsprozessen unterschiedliche Rollen, Funktionen oder Aufgaben übernehmen. Wir verwenden den Begriff der ‚Rolle‘, um damit in Anknüpfung an Goffman (1959) darauf aufmerksam zu machen, dass die Zuschreibung und Annahme von Rollen Teil eines (längerfristigen) Aushandlungsprozesses sind und eine Stabilität über verschiedene Situationen aufweisen. Hingegen bezeichnen ‚Funktionen‘ oder ‚Aufgaben‘ eine kurzfristige Übernahme von Verantwortlichkeiten. Der Begriff ‚Akteur:innenkonstellationen‘ beschreibt in Anlehnung an Hippach-Schneider und Rieder (2021, S. 8) den Aufbau und die dynamischen Verhältnisse zwischen Rollen und Funktionen von Individuen in unterschiedlichen Kooperationsformen. Wechselseitige Einflussnahmen auf Handlungen werden als ‚Interaktion‘ bezeichnet.

2.1 Kooperation als (unbestimmtes) Kernelement entwicklungsorientierter Bildungsforschung

Die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis ist ein Schlüsselement in gestaltungs- und entwicklungsorientierten Ansätzen, wie Tulodziecki et al. (2013) und Sesink und Reinmann (2015) betonen. Diese Kooperation wird oft als Kern verschiedener Ansätze angesehen (z. B. Altrichter & Posch 2007; Tulodziecki et al. 2013; Sesink & Reinmann 2015). Obwohl die Kooperation zwischen Forschung und Praxis ein zentrales Element dieser Ansätze ist, variiert das Verständnis von Zusammenarbeit und Kooperation zwischen den Ansätzen (Rau 2020). Altrichter und Posch (2007) heben beispielsweise hervor, dass in der Aktionsforschung Lehrkräfte oft als Forschende tätig sind und Wissenschaftler:innen vor allem beratend agieren. Während bei diesem Verständnis von Aktionsforschung insbesondere die Rolle von Lehrkräften bzw. Praktiker:innen thematisiert wird, wird im Gegensatz dazu bei integrativen Forschungsstrategien nach Stark (2004) die Rolle der Wissenschaftler:innen fokussiert. Tulodziecki et al. (2013) zeigen verschiedene Wege auf, wie Theorie und Praxis verbunden werden können, wobei sowohl einzelne Personen als auch Gruppen aus Wissenschaft und Praxis beteiligt sein können. Lehrkräfte und Wissenschaftler:innen können zeitweise Aufgaben und Funktionen des jeweils anderen übernehmen, um Erfahrungen in Forschung und Lehre zu sammeln. Laut Sesink und Reinmann (2015) ist diese Kooperation als „Entwicklungspartnerschaft“ zu verstehen, die ein gemeinsames praktisches Engagement und eine gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung und wissenschaftliche Überprüfung von Projekten beinhaltet. Diese hier nur exemplarisch dargestellten Positionen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Wissenschaftler:innen sollen in einer ersten Annäherung verdeutlichen, wie sich das Verständnis von Zusammenarbeit und Kooperation zwischen unterschiedlichen gestaltungs- und entwicklungsorientierten Ansätzen unterscheidet.

Eine wesentliche Herausforderung in der Zusammenarbeit zwischen akademischen und schulischen Akteur:innen liegt in den unterschiedlichen Referenzsystemen und Zielsetzungen, in denen sie agieren: Praktische Problemlösungen in der Schule stehen oft im Kontrast zu den methodisch kontrollierten Forschungsprozessen und dem Streben nach wissenschaftlicher Publikation (Kahlert 2005; Rau 2020). Entsprechende methodologische Überlegungen verbleiben – mitunter notwendigerweise – auf einer abstrakten Beschreibungsebene. Die Art und Weise, wie diese Herausforderungen und Prozesse in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Schulpraxis in konkreten Projekten bearbeitet werden können, scheint uns bisher nur vereinzelt auf empirischer Basis reflektiert zu werden (Getenet 2019; Grunau & Gössling 2020; Rau et al. 2022). Für die (forschungs-)praktische Umsetzung konkreter Projekte stellen sich daher häufig Fragen, welche spezifischen Rollen und Funktionen

Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen einnehmen können und wie entsprechende Kooperationen praktisch ausgehandelt werden.

2.2 Erkenntnisse zu Rollen, Funktionen und Verantwortlichkeiten in Forschungsprojekten

In jüngeren Publikationen werden die unterschiedlichen Rollen und Funktionen, die Praxis bzw. Praktiker:innen in entwicklungsorientierten Projekten einnehmen können als dynamisch und variabel gefasst (Reinmann & Brase 2022). Diese Variationen hängen, wie es Reinmann und Brase (2022) beschreiben, u. a. von der Dauer der Zusammenarbeit oder den Aktivitäten ab, die die Beteiligten zum jeweiligen Projektstand durchführen. Dabei ist differenzierend zu berücksichtigen, dass sich die Funktionen oder Rollen der Akteur:innen der Praxis je nach eigener Positionierung in einer Institution wesentlich unterscheiden können. Der Systematik von Dilger und Euler (2018, S. 14) folgend, skizzieren Reimann und Brase ein Kontinuum von Praxisrollen für Design-Based-Research-Projekte entlang vier unterschiedlicher Aktivitätstypen (Abbildung 1). So reichen die Funktionen von Schulpraktiker:innen von ‚Umsetzer:innen‘ und ‚Ermöglicher:innen‘ in empirischen Aktivitäten bis hin zu ‚Innovator:innen‘ und ‚Validierer:innen‘ in Gestaltungsaktivitäten (Reinmann & Brase 2022; Dilger & Euler 2018). Die Möglichkeiten der Teilnahme von Schulpraktiker:innen reichen so von einer peripheren Mitgliedschaft über aktive Mitarbeit bis hin zur vollständigen Partizipation an den Forschungs- und Entwicklungsprozessen (Denis & Lehoux 2011; Unger 2014; Reinmann & Brase 2022). Nach Einschätzung von Reinmann und Brase (2022) hängt die wahrgenommene Rolle neben den gegenwärtigen Aktivitäten auch davon ab, was die Schulpraktiker:innen an Erfahrung, Interesse, Ressourcen etc. einbringen können und wollen.

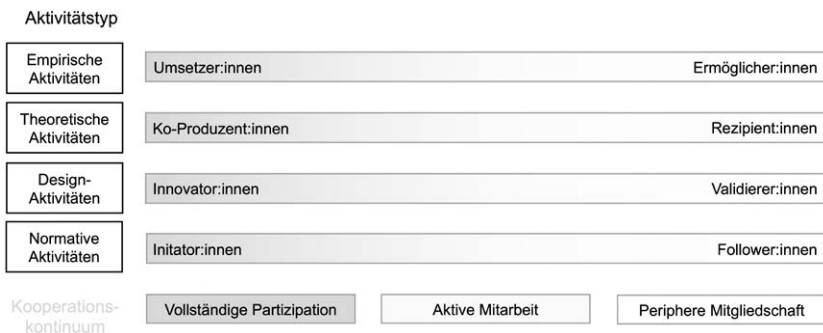


Abb. 1: Kontinuum von Praxisrollen in Design-Based-Research-Projekten (nach Reinmann & Brase 2022, S. 6)

Auch die beteiligten Wissenschaftler:innen können programmatisch bewusst oder unbewusst (Moser 2015, S. 79f.) unterschiedliche Funktionen übernehmen. Hemkes et al. (2017, S. 4) kennzeichnen die Funktionen der Wissenschaftler:innen zum Teil in ähnlicher Weise wie die skizzierten Ausprägungen für die Schulpraktiker:innen, z.B. als "Impulsgeber[:innen], Beobachter[:innen], critical friend, Ko-Produzent[:innen], [...] Innovationsentwickler[:innen] [...]". Brater et al. (2005, S. 108) fassen die Rolle der Wissenschaftler:innen als "unbefangene[:r] Dialogpartner[:innen]" oder im Verständnis von Howaldt (2008, S. 37) als Moderator:innen.

Funktionen und Aufgaben in der organisationalen Hierarchie und Kooperationskulturen der Schulpraxis und Wissenschaft lassen so vielfältige Verantwortlichkeiten entstehen, welche in den geteilten Gestaltungsräumen auszuhandeln sind. Nach Textor und Koch (2022) können diese Kooperationen von einer stark arbeitsteiligen Organisation, die eine Kooperation nur für bestimmte Prozessschritte – etwa zur Problemanalyse – vorsieht, bis zu einer Kooperation, die in allen Phasen intensiv gestaltet wird, reichen. Eine Aushandlung mit den Akteur:innen aus der Praxis wird in entsprechenden Ansätzen auch eingefordert (Bergold & Thomas 2012; Dimai et al. 2017) – selten wird sie jedoch empiriebasiert reflektiert.

2.3 Zielsetzung und Fragestellung

Eine Reflexion ebensolcher Aushandlungsprozesse zwischen Wissenschaft und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung erfolgt entlang der folgenden Fragen:

- Welche Herausforderungen und Möglichkeiten ergeben sich bei der Ausgestaltung von Kooperationsformen zwischen Akteur:innen der Wissenschaft und Schulpraxis in Projekten, die verschiedene Schulentwicklungsdimensionen bearbeiten?
- Mit welchen gegenseitigen Erwartungen und welchen Rollenvorstellungen begegnen sich Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen insbesondere in der Ausgestaltung gemeinsamer Projekte?
- Welche Möglichkeiten und Herausforderungen ergeben sich aus den Rahmenbedingungen von Forschungsprojekten und den organisatorischen Strukturen der Schulpraxis?

3 Methodisches Vorgehen und Falldarstellung

Zur Bearbeitung der Fragen erfolgt zunächst die Vorstellung des Darmstädter Modellschulprojektes als Fallbeispiel. Dies ermöglicht einen Einblick in die Verschränkung von Forschung und Praxis in einem entsprechenden For-

schungsprojekt (Abschnitt 3.1). Die Rekonstruktion und Reflexion der Kooperationsformate, Rollen, Funktionen und Akteur:innenkonstellationen erfolgt in Form von reflexiven Selbst- und Feldbeobachtungen unter Einbezug von Memos, Protokollen und Diskussionsrunden (Abschnitt 3.2).

3.1 Darmstädter Modellschulprojekt als Gegenstand der Selbstbeobachtung

Das Darmstädter Modellschulprojekt wurde in Kooperation des Schulamtes der Stadt Darmstadt und der Technischen Universität Darmstadt durchgeführt und verfolgte das übergeordnete Ziel, drei ausgewählte Schulen – eine integrierte Gesamtschule, eine berufliche Schule und eine Schule mit Fokus auf Sprachheilförderung – über zwei Jahre hinweg auf ihrem Weg zu ‚digital souverän agierenden Schulen‘ zu begleiten. Im Vergleich zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung, die sich häufig auf spezifische Unterrichtsfächer oder Fachgruppen konzentriert, stellt sich für Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung insbesondere die Herausforderung einer Entwicklung in den sich wechselseitig bedingenden Bereichen wie Unterricht, Personal, Kooperation, Technologie und Organisation, wie es die Modelle von Schulz-Zander (2001), Eickelmann und Gerick (2017) und die Empfehlungen der KMK (2021) nahelegen.

Die Auswahl der Schulen erfolgte auf Basis einer offenen Ausschreibung durch den Schulträger und verfolgte u.a. den Anspruch, die Vielfalt der Schullandschaft abzubilden. Die zur Bewerbung in den Selbstbeschreibungen formulierten schulspezifischen Ziele waren dabei vielfältig: Die integrierte Gesamtschule verfolgt mit der Projektteilnahme das Ziel, Schüler:innen zu mündigen digitalen Bürger:innen zu erziehen und legt einen Fokus auf Binnendifferenzierung durch digitale Lehrmethoden. Die berufliche Schule, spezialisiert auf Elektro- und Informationstechnik, sieht in der Digitalisierung eine Chance, Lernprozesse flexibler und praxisorientierter zu gestalten. Die Schule mit Förderschwerpunkt Sprachheilförderung konzentriert sich auf die Herausforderungen der Digitalisierung im Bereich der sonderpädagogischen Förderung und strebt eine nachhaltige Integration digitaler Medien an. Die Schulen unterscheiden sich nicht nur in ihren Zielstellungen, die sie mit der Teilnahme am Projekt verfolgen wollten, sondern auch deutlich in ihren Bildungsgängen, dem Lehrpersonal, der Schüler:innenschaft und ihrer technischen Ausstattung. Während die Schule mit Förderschwerpunkt Sprachheilförderung weniger als 200 Schüler:innen bei ca. 50 Lehrpersonen und Berater:innen umfasst, besuchen die berufliche Schule über 1200 Schüler:innen bei etwa 100 Lehrpersonen. So fächerte sich Praxis im Darmstädter Modellschulprojekt in Lernende, Lehrpersonen, schulische Projektkoordinator:innen, Mitarbeitende des städtischen Schulamtes und Schulleitungen auf.

Die Technische Universität Darmstadt übernahm im Projekt die wissenschaftliche Begleitung der Schulen. Nach dem offiziellen Start im Dezember 2019

wurde zur Sensibilisierung für die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung zunächst eine projektinterne Kick-Off-Veranstaltung im Januar 2020 mit den relevanten Stakeholdern des Gesamtprojektes durchgeführt. Dazu gehörten die Mitglieder der Schulleitungsteams der Modellschulen und das wissenschaftliche Projektteam. Außerdem waren Mitarbeiter:innen des Medienzentrums, Vertreter:innen der Digitalstadt sowie des Schulamtes Darmstadt anwesend. In Follow-up-Treffen im Februar und März 2020 zwischen wissenschaftlichen Projektmitarbeiter:innen und unterschiedlich zusammengesetzten Teams der Schulen wurden – bedingt durch die begrenzte Projektdauer – kurz- bis mittelfristige Herausforderungen diskutiert und erste Entwürfe für Umsetzungsszenarien gemeinsam erarbeitet. Die Zusammensetzung dieser Schulteams erfolgte durch die Schulen und variierte erheblich, von Schulleitung und Stellvertretung an einer Schule bis zur gesamten IT-AG (Schulleitung, IT-Beauftragter, interessierte Lehrkräfte) an einer anderen Schule. Die Dokumentation priorisierter Umsetzungsszenarien erfolgte in Form von Projektsteckbriefen, die Ziele, geplante Aktivitäten und Erkenntnisinteressen beschrieben. Die wissenschaftlichen Projektmitarbeiter:innen brachten u. a. die bildungspolitischen Leitbilder der KMK (2017, 2021) oder digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsmodelle (Zylka 2018, Schulz-Zander 2001) als Orientierungsrahmen ein. Entsprechende Modelle erschienen hilfreich, um die vielschichtigen Handlungsfelder komplexer Schulentwicklungsprozesse (von Personal- bis Unterrichtsentwicklung) zur digitalen Bildung sichtbar und diskutierbar zu machen, um die benannten Ziele in Form von Teilprojekten gemeinsam zu verfolgen. Je nach Schule entstanden unterschiedliche Teilziele, die iterativ bearbeitet wurden (Abbildung 2).

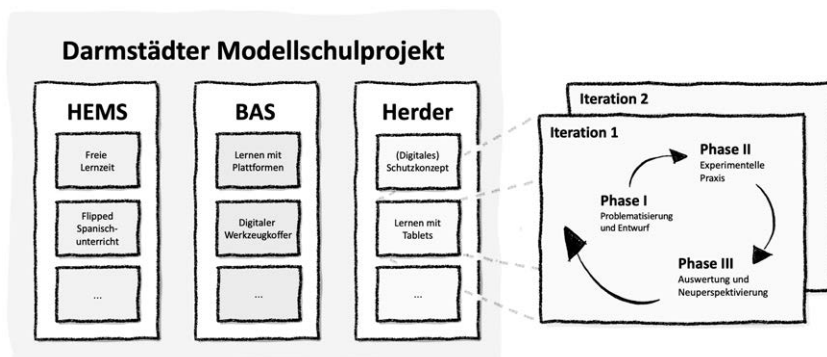


Abb. 2: Schematische Visualisierung priorisierter Szenarien des Darmstädter Modellschulprojektes (Rau & Geritan 2021)

Jede Schule konnte von eine:r an der TU Darmstadt angestellten wissenschaftlichen Projektmitarbeiter:in (50 %) unterstützt werden, was eine kontinuierliche und spezifische Begleitung in den Teilprojekten ermöglichte. Studentische Hilfskräfte wurden zudem für spezielle Aufgaben in den Schulen eingesetzt. So konnten zur Etablierung fester Austausch- und Arbeitsroutinen im Projektverlauf Entwicklungsteams aufgebaut werden. Die kooperative Entwicklung von Teilprojekten wurde schulspezifisch in Aushandlung mit den jeweiligen Ansprechpersonen und Projektgruppen gestaltet. In unterschiedlichen Konstellationen bearbeiteten die Akteur:innen die Teilprojekte, wie im Folgenden exemplarisch für die berufliche Schule zu Projektbeginn abgebildet ist (Abbildung 3). Jedes Arbeitsteam bzw. Teilprojekt bestand dabei aus zumindest (einer) Lehrperson(en) der jeweiligen Modellschule sowie für die Projektlaufzeit aus eine:r wissenschaftlichen Mitarbeiter:in und einer studentischen Hilfskraft der TU Darmstadt.

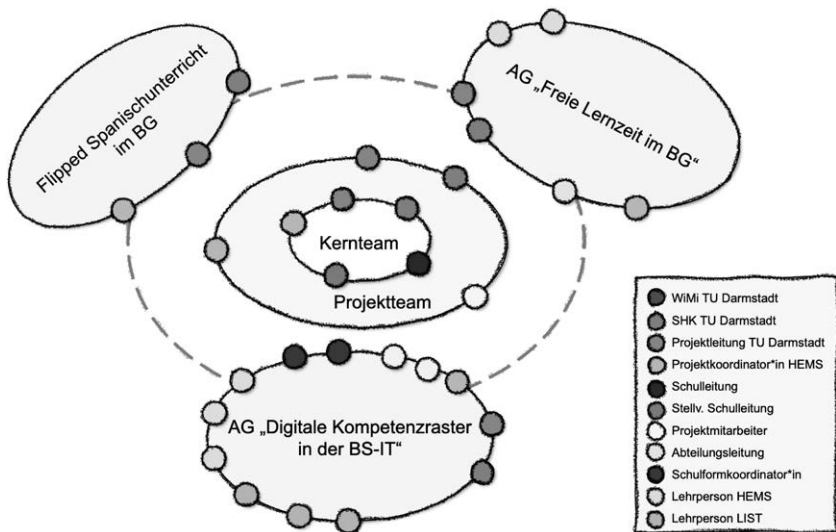


Abb. 3: Visualisierung der beteiligten Akteur:innen an einer Darmstädter Modellschule nach Teilprojekten zu Projektbeginn (eigene Darstellung).

3.2 Reflexive Selbst- und Feldbeobachtung als methodisches Vorgehen

Ziel der reflexiven Selbst- und Feldbeobachtung ist, die Erfahrungen der beteiligten Wissenschaftler:innen in ihrem sozialen Entstehungskontext systematisch zum Erkenntnisgewinn zu nutzen. Obwohl es sich hierbei nicht um

eine klassische Erhebungs- oder Auswertungsmethode handelt, beschreibt sie einen zentralen Aspekt entwicklungsorientierter Forschung (Reinmann et al. 2024, S. 100): Sie fungiert als Leitlinie für die Wissenschaftler:innen und wirkt retrospektiv und prospektiv auf die Ausgestaltung der Interaktion zwischen Wissenschaft und Schulpraxis ein.

Die folgende Rekonstruktion und Reflexion der unterschiedlichen Kooperationsformate und Akteur:innenkonstellationen basiert auf den gewonnenen und dokumentierten Prozessenerfahrungen im Darmstädter Modellschulprojekt. Als Datengrundlage dienen systematische Prozessdokumentationen von Januar 2020 bis Oktober 2021, bestehend aus Sitzungsprotokollen und individuellen Memos der wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeitenden in Form von Forschungstagebüchern und Audioaufzeichnungen. In diesen schriftlichen und auditiven Notizen wurden sowohl Erfahrungen und erste Reflexionen aus durchgeführten Veranstaltungen als auch spontane Interaktionen mit Akteur:innen der Schulpraxis dokumentiert. Diese verschiedenen Artefakte und Praktiken dienen der Selbstbeobachtung der Forschenden und ihrem professionellen Handeln.

Bei der Auswertung geht es nun nicht darum, ob Aussagen und Sichtweisen generalisierbar sind, sondern ob sie der jeweiligen Situation angemessen sind, ein tieferes Verstehen und eine kollegiale Verständigung ermöglichen (Sesink & Reinmann 2015). Zu diesem Zweck wurde die diskursive Interpretation in Gruppen priorisiert. In zwei leitfadengestützten Gruppeninterviews mit den drei beteiligten wissenschaftlichen Mitarbeitenden wurden nach dem ersten Projektjahr sowie zu Projektende in vergleichender Perspektive Situationen und das Erleben der Kooperation mit den beteiligten Schulen dokumentiert und diskutiert. Durch dieses Vorgehen wird es möglich, die Erfahrungen der beteiligten Forschenden zu explizieren und eine für die Analyse notwendige Distanz gegenüber der Entwicklungspraxis aufzubauen. In einer von der typenbildenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) inspirierten Vorgehensweise wurden Kooperationsformate und Akteur:innenkonstellationen vom Autor:innen-Team, bestehend aus Personen der Projektleitung und wissenschaftlichen Projektmitarbeitenden herausgearbeitet und diskutiert, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen.

4 Ergebnisse

Im Folgenden möchten wir entlang unserer Projekterfahrungen und (Selbst-) Beobachtungen einen Beitrag zur forschungsmethodischen Debatte leisten (Abschnitt 2). Die Ergebnisse des beschriebenen Reflexions- und Analyseprozesses werden anhand von zwei ausgewählten Aspekten strukturiert, um die Komplexität und Dynamik der Akteur:innenkonstellationen in der Praxis ent-

wicklungsorientierter Bildungsforschung zur Schulentwicklung besser zu durchdringen und verständlich darzustellen. Wir beleuchten die damit verbundenen forschungspraktischen Anforderungen an die verschiedenen Akteur:innen.

4.1 Von „Zuarbeit“ bis zur „Entwicklungspartnerschaft“: Realisierte Kooperationsformen und Erfahrungen zur Aushandlung von Rollen und Funktionen

Den methodologischen Ansprüchen der entwicklungsorientierten Bildungsforschung – insbesondere der Etablierung von Entwicklungspartnerschaft – gerecht zu werden, hat sich in der Durchführung des Projektes als herausfordernd erwiesen. In einer bereits erfolgten Aufarbeitung des Darmstädter Modellschulprojekts (Rau et al. 2022) konnten drei unterschiedliche Kooperationsformen zwischen Wissenschaft und Schulpraxis identifiziert werden, die sich u.a. hinsichtlich der Intensität der Kooperation unterscheiden. Die Modi der Zusammenarbeit lassen sich als „Zuarbeit“, „Beratung“ und „Entwicklungspartnerschaft“ klassifizieren (ebd.). Welche unterschiedlichen Rollen und Funktionen, die Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen im Darmstädter Modellschulprojekt wählten bzw. ihnen zugeschrieben wurden, wird entlang der Modi der Zusammenarbeit an ausgewählten Beispielen vorgestellt. Kooperationsformate der ‚Zuarbeit‘ im Darmstädter Modellschulprojekt lassen sich als weitgehend einseitig charakterisieren und sind auf einen verhältnismäßig kurzen Zeitraum von ein bis zwei Monaten beschränkt. Ausgehend von schulischen Anliegen bzw. von durch die Lehrpersonen und Schulleitungen als ‚Initiator:innen‘ identifizierten Problemstellungen wurde insbesondere in Teilprojekten zu Beginn der Kontaktbeschränkungen während der Pandemie ein Fokus auf Personalentwicklungsprozesse gelegt. So wurden (mehr oder weniger) konkrete Aufgaben zur Gestaltung von Qualifizierungs- und Orientierungsangeboten für Lehrpersonen an die wissenschaftlichen Akteur:innen herangetragen. Die Bearbeitung sollte bestenfalls durch die wissenschaftlichen Mitarbeitenden als ‚Zuarbeiter:innen‘ erfolgen und bestand darin, Ergebnisse für Lehrpersonen aufzubereiten. Ziele entsprechender Teilprojekte richteten sich primär auf den sachgerechten Umgang mit bestehender oder (zukünftiger) technischer Ausstattung (z. B. Tablets, digitale Tafeln) bzw. wurden als ad hoc Angebote (z. B. zu Videokonferenzsystemen) im Kontext der Schulschließungen formuliert (Rau et al. 2022). In der ersten Iteration des Teilprojektes ‚Lernen mit Tablets‘ erfolgte die Entwicklung und Durchführung von Online-Workshops zum Kennenlernen und Erproben der vorhandenen Tablets. Während die Schulleitungen in der ersten Iteration die ‚Initiator:innen‘ der Qualifizierungsmaßnahme darstellten, ließen sich die teilnehmenden Lehrpersonen eher als ‚Rezipient:innen‘ verstehen, welche in der

Interaktion die Angebote im Sinne von ‚Validierer:innen‘ für ihren Handlungskontext prüfen.

Eine zweite Form der Zusammenarbeit, die auftrat, lässt sich als Kooperation im Modus der „Beratung“ beschreiben. In diesem Modus entstehen zwischen Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen wiederkehrend, aber auch jeweils begrenzt, ein kollegialer Dialog über Fragen und Probleme. Die Perspektiven wissenschaftlicher Akteur:innen werden in unterschiedliche Phasen schulischer Entwicklungsprozesse eingebunden. Im Teilprojekt ‚Lernen mit digitalen Kompetenzrastern‘ wurden insbesondere die Möglichkeiten zur Digitalisierung von Kompetenzrastern in den Blick genommen und Potenziale zur Realisierung des Projektes mit der vorhandenen bzw. der im Verlauf erweiterten technischen Infrastruktur erarbeitet (Rau et al. 2022). Es konnten Argumente zur Entscheidung für eine digitale Lösung in die Arbeitsgruppe eingebracht und erste Möglichkeiten zur Umsetzung vorgeschlagen werden. Die Entscheidung für eine technische Lösung erfolgte durch die schulische Arbeitsgruppe und deren Implementierung durch einen schulischen Administrator. In den Projektphasen konnte die wissenschaftliche Perspektive dazu beitragen, Praktiker:innen wissenschaftlich begründete Handlungsalternativen zu eröffnen. Die Entscheidungshoheit zur Ausgestaltung der jeweiligen schulischen Aktivitäten verblieb bei beratenden Kooperationsformaten bei den Akteur:innen der Praxis.

Anknüpfend an die methodologischen Überlegungen von Sesink und Reinmann (2015) bezeichnet der dritte Kooperationsmodus, die „Entwicklungspartnerschaft“, einen Modus der Zusammenarbeit, in dem der partnerschaftliche Entwicklungsprozess von einem ständigen Ausbalancieren der praktischen und wissenschaftlichen Perspektiven geprägt ist, wie sich am fachübergreifenden Teilprojekt ‚Freie Lernzeit im Beruflichen Gymnasium‘ veranschaulichen lässt. Aus der Problematik heraus, dass die in der Vergangenheit realisierten fachspezifischen Förderkurse von den Schüler:innen kaum angenommen wurden, entstand im Teilprojekt die gemeinsame Idee, ein individuelles Förderangebot mit Hilfe digitaler Kompetenzraster zu entwickeln, welches die Lehrpersonen in ihren jeweiligen Fachunterricht integrieren können. In regelmäßigen Treffen wurden die beteiligten Lehrpersonen im Erarbeitungsprozess und der Entwicklung eigener Handlungskompetenzen begleitet. Bei der Bereitstellung von Materialien sowie weiterführenden Qualifizierungs- und Unterstützungsangeboten zeigte sich jedoch, dass die Bedingungen der Corona-Pandemie auf unterschiedlichen Ebenen Einfluss auf die Zusammenarbeit nahmen. So stellte sich insbesondere eine fach- und personenübergreifende Unterrichtsentwicklung als voraussetzungsvoll und von Aushandlungsprozessen geprägt dar. Während in einer Fachgruppe der Austausch zu einer kooperativen Überarbeitung vorhandener Materialien für bestimmte Kompetenzbereiche im Modus der

„Partnerschaft“ führte, traten in anderen Fachgruppen verschiedene Probleme zutage. In einer Fachgruppe fehlten etwa aufgrund unbesetzter Stellen die notwendigen Ressourcen für Entwicklungsarbeiten, da diese für Vertretungsstunden eingesetzt wurden. Dies führte im Projektverlauf dazu, dass die Funktion der wissenschaftlichen Begleitung dem Modus der „Zuarbeiter:in“ glich. In einer anderen Fachgruppe wurden sehr unterschiedliche Positionen zur Auslegung des Kerncurriculums sichtbar, was eine kooperative Einigung zur Gestaltung von Materialien für einen spezifischen Kompetenzbereich bereits unter den Lehrkräften kaum möglich machte. Hier kann die Funktion der wissenschaftlichen Mitarbeitenden als „Berater:innen“ verstanden werden.

In einer vergleichenden Betrachtung der Teilprojekte und der jeweiligen Iterationen konnten Übergänge und Wechsel zwischen einzelnen Modi der Zusammenarbeit – „Zuarbeit“, „Beratung“ und „Entwicklungspartnerschaft“ – beobachtet werden. So variierten Rollen und Funktionen personenübergreifend für ein ganzes Teilprojekt als auch innerhalb eines Teilprojektes, wenn Schulleitungen beispielsweise Aktivitäten für ihre Lehrkräfte initiierten, in denen Lehrkräfte selbst nur als Rezipient:innen agieren konnten. Die Kooperationsform „Zuarbeit“ erfolgte oft in einer frühen Phase der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, wenn etwa Rollenklärung und Vertrauen noch nicht umfassend etabliert waren. Hingegen fungierte der Modus der „Beratung“ stärker als eine „Brückenfunktion“ hin zu einer „Entwicklungspartnerschaft“. Ein solcher Modus der Zusammenarbeit als „Entwicklungspartnerschaft“ konnte vor allem dann gefunden werden, wenn eine gemeinsame Zielstellung entwickelt werden konnte und die beteiligten Akteur:innen sowohl das Interesse als auch die Ressourcen hatten, sich kontinuierlich in den Entwicklungsprozess einzubringen. Praktische Ressourcenprobleme wurden in diesem Modus vor allem dann markiert, wenn Lehrpersonen an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten mitgearbeitet haben, die (a) ihnen nicht unmittelbar nutzbar erschienen oder (b) die eigene Praxis infrage stellten. Für die wissenschaftlichen Akteur:innen stellten sich speziell bei der Datenerhebung und -analyse Herausforderungen, die Involviertheit in die Praxisgestaltung reflexiv zu berücksichtigen und entwickelte Konzepte angemessen zu evaluieren. Der dafür zu leistende Arbeitsumfang zur Erhebung, Auswertung und Dokumentation wurde von den beteiligten Lehrkräften eher unterschätzt.

4.2 Zwischen Projekt- und Beziehungsmanagement: Erfahrungen zur Organisation von Strukturen

Die zuvor dargestellten Kooperationsformen, Rollen und Funktionen der verschiedenen Beteiligten sind in bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen eingebettet. Im Darmstädter Modellschulprojekt haben sich die jeweils

schulspezifischen Bedingungen für die wissenschaftlichen Akteur:innen erst im Prozess erschlossen, beispielsweise hinsichtlich der vorhandenen zeitlichen Arbeitskapazitäten der beteiligten Personen, der vorhandenen bzw. fehlenden personellen Besetzung, interner Hierarchien sowie etablierter Kooperationsformate und Arbeitsgemeinschaften. Genauso standen die schulischen Akteur:innen vor der Herausforderung, sich in den Strukturen und Anforderungen eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes zu orientieren. Hierbei standen im Darmstädter Projekt befristete Projektestellen den stabileren Zeit- und Personalstrukturen in der Schulpraxis gegenüber. Die Herausforderungen der unterschiedlichen organisationalen Einbettung für das Projekt- und Beziehungsmanagement werden nachfolgend für den Projektbeginn skizziert. Eine Herausforderung stellten die organisationalen Hierarchien innerhalb der Schulen dar. Dies zeigte sich schon in der Problemdefinition und dem gemeinsamen Erkennen eines Problems. In unserem Fall begann die Problemdefinition mit der beschriebenen Kick-Off-Veranstaltung und anschließenden Meetings zwischen Projektmitarbeitenden und Schulteams. Diese Treffen dienten auch als Plattform, um über benötigte Ressourcen und Teamarbeit zu diskutieren. Hierbei fungierten die Schulleitungen mehr als ‚Ermöglicher:innen‘ struktureller Rahmenbedingungen, statt als direkte ‚Planer:innen‘ der Aktivitäten. Zudem mussten schulspezifische Projektkoordinator:innen und Fachgruppenleitungen mitunter alleine Entscheidungen treffen, die auch andere Lehrkräfte betrafen. Die getroffenen Entscheidungen stießen nicht immer auf Zustimmung. In diesem Zusammenhang weisen Dilger und Euler (2018) darauf hin, dass Missverständnisse in dieser frühen Phase das Engagement der Beteiligten schmälern können. Anknüpfend an die Problemfindung stellte sich für die wissenschaftlichen Projektmitarbeiter:innen in diesem Kontext die Aufgabe, auch potenzielle Mitwirkende zu identifizieren. Es war jedoch nicht immer gesichert, dass die beteiligten Lehrkräfte die von den Schulleitungen oder Fachgruppenleitungen definierten Probleme gleichermaßen sahen oder über die erforderlichen Ressourcen verfügten. In Schulentwicklungsprojekten, die über die Unterrichtsentwicklung einer Einzelperson oder einer spezifischen Fachgruppe hinausgehen, stellt sich somit die Frage, wer die jeweils konkreten Praktiker:innen sind, die eine Problemdefinition vornehmen können und wollen. Für Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung stellt sich insbesondere die Herausforderung der Einbeziehung einer Vielzahl verschiedener Akteur:innen.

Die fehlende schulische Affiliation und die anfangs fehlende Kenntnis über schulspezifische Abläufe erschwerte es, einen reibungslosen Austausch zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen zu ermöglichen und einen effektiven organisatorischen Rahmen herzustellen. Dies begann bereits bei der Termin- und Raumkoordination und erstreckte sich als Daueraufgabe auf die

gesamte Projektlaufzeit. Obwohl die Koordination von Einzelpersonen oder kleinen (Fach-)Teams meist unkompliziert war, erwies sich die Einbeziehung größerer Gruppen oder ganzer Schulstufen für Erprobungsphasen als deutlich herausfordernder. Wissenschaftliche Projektmitarbeiter:innen in Kooperation mit schulischen Akteur:innen übernahmen in diesem Kontext vor allem die Funktion von ‚Organisator:innen‘. Dies zeigte sich beispielhaft in der Integration in die schulinterne Kommunikation, bei der Einbindung in Schulkonferenzen und in der Bereitstellung notwendiger Ressourcen für Lehrkräfte, um sie in den Entwicklungsprozessen aktiv einzubeziehen. Neben der Organisation entsprechender Veranstaltungen und Treffen in Teilprojekten betrifft dies unterschiedliche Verständnisse der jeweiligen Rollen und Funktionen. So kam es vor, dass schulische Projektkoordinator:innen Formulierungen wie „Studierende der TU“ oder „Zuarbeiter:innen“ zur Rollen- und Funktionsklärung verwendeten, um die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des Modellschulprojektes vor dem Kollegium vorzustellen. Mit entsprechenden Zuschreibungen gilt es, als wissenschaftliche Begleitung umzugehen und möglicherweise situationsspezifisch auch zur Unterstützung der Projektziele anzunehmen. Zusätzlich zur Termin- und Raumkoordination stellte das Festhalten und Einhalten von Vereinbarungen in Form der Projektsteckbriefe sowohl in der Anfangsphase der entwicklungsorientierten Bildungsforschung als auch im weiteren Verlauf der Projektdurchführung eine Herausforderung dar. Für die Mitarbeitenden in Projektstellen war dieser Prozess aufgrund ihrer Vertrautheit mit Projektmanagementmethoden meist gut handhabbar. Im Gegensatz dazu empfanden schulische Akteur:innen, denen diese Art der Dokumentationsform fremd war, dies oft als Herausforderung. Das Erstellen der Steckbriefe warf so oft Fragen bezüglich der Zuteilung von Zeit- und Personalressourcen auf. Dies galt insbesondere, wenn Entscheidungen nicht nur einzelne Lehrkräfte, sondern ganze Teams betrafen. So diente die detaillierte Ausformulierung der Aktivitäten einerseits der klaren Verständigung, andererseits empfanden es Praktiker:innen bisweilen als eine Einschränkung, die flexible Anpassungen während der Projektdurchführung erschwerte.

5 Plädoyer für mehr Forschung und Entwicklung in gemeinsamer Verantwortung

Entlang der skizzenhaft vorgestellten Ausführungen möchten wir sichtbar machen, dass die Organisation und Durchführung von entwicklungsorientierten Bildungsforschungsprojekten mit mehreren Schulen eine komplexe Herausforderung darstellt, die ein hohes Maß an Flexibilität, Kommunikation und gegenseitigem Verständnis erfordert. Die skizzierten Erfahrungen aus dem

Darmstädter Modellschulprojekt eröffnen Einblicke in die Anforderungen an Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen, die über spezifische Forschungs- und Unterrichtsaktivitäten hinausgehen. In unserem skizzierten Projekt agierten Praktiker:innen im Sinne eher peripheren Mitgliedschaft durch begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen tendenziell eher als ‚Ermöglicher:innen‘, ‚Rezipient:innen‘, ‚Validier:innen‘, und/oder ‚Follower:innen‘ und unterstützten vor allem das Erreichen praktischer Ziele. Hingegen agierten sie für den Zeitraum günstiger Rahmenbedingungen – ausreichende personelle und zeitliche Ressourcen, z. B. in Form von flexiblen Stundenplänen oder Entlastungsstunden – und einer hohen Verbundenheit mit der Problemstellung stärker im Sinne einer eher partizipativen Mitgliedschaft als ‚Umsetzer:innen‘, ‚Ko-Produzent:innen‘, ‚Innovator:innen‘ und/oder ‚Initiator:innen‘ (von eigenen Unterrichtsentwicklungsprozessen). Für Wissenschaftler:innen stellt sich insbesondere der Anspruch, mit den dynamischen und oft unberechenbaren Realitäten des Schulalltags umzugehen (z. B. kurzfristige Terminverschiebungen, Personalausfälle, Elternzeiten). In den entsprechenden Forschungs- und Gestaltungsprojekten trägt nicht nur die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven, sondern – zumindest aus einer Projektlogik heraus – auch die Schaffung einer dynamischen und iterativen Vorgehensweise zum Gelingen bei. Entsprechende iterative Prozessmodelle entwicklungsorientierter Bildungsforschung (z. B. Sesink & Reinmann 2015) bieten zwar Orientierung, passen aber nicht immer nahtlos in die Abläufe, Logiken und dynamischen Realitäten von Schulen.

Forschungsprojekte, die sich engagiert auf die Zielsetzung und das Format einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung im Kontext der Schulentwicklung einlassen, müssen entsprechend praktikable Umgangsformen für den Umgang mit den vielschichtigen Herausforderungen der Gestaltung von Kooperation finden. Die in den methodischen Erläuterungen von Sesink und Reinmann (2015) angedeutete Annahme, eine Entwicklungspartnerschaft zwischen Praxis und Wissenschaft ließe sich von Beginn an oder durchgehend etablieren, stieß im Rahmen des skizzierten Projektes an ihre Grenzen (Rau et al. 2022). Die Identifikation und Analyse verschiedener Kooperationsformen kann jedoch dazu beitragen, Raum für die Exploration der Rollen und Funktionen sowie zur aktiven Gestaltung der Beziehungen von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen zu schaffen. Eine differenzierte Betrachtung des komplexen Zusammenspiels von Projektmanagement und Beziehungsarbeit kann dazu beitragen, ein tieferes Verständnis für die Komplexität und Dynamik in Projekten der Schulentwicklung zu schaffen. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit bedarf es daher von allen Akteur:innen ein hohes Maß an gegenseitigem Verständnis und Anpassungsfähigkeit.

Die beschriebenen Spannungsverhältnisse zwischen Praxis und Wissenschaft erzeugen Herausforderungen in Praxisforschungsprojekten, die kontinuierlich

von den verantwortlichen Akteur:innen auszubalancieren sind. Wir gehen davon aus, dass es sich dabei nicht um ‚zu organisierende‘ Detailfragen handelt, sondern dass die aktive Handhabung dieser zu gestaltenden Zusammenarbeit projektentscheidend ist. Mit einer reflektierten Ausgestaltung von Kooperationsstrukturen und Kommunikationswegen kann entwicklungsorientierte Bildungsforschung eine besondere Qualität gewinnen.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* [4., überarb. und erw. Aufl.]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1).
- Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), S. 18-20.
- Brater, M., Maurus, A. & Dahlem, H. (2005). Wissenschaftliche Begleitung als Lernpartnerschaft. In H. Holz & D. Schemme (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern*. (S. 107-119). Bielefeld: Bertelsmann.
- Denis, J.-L. & Lehoux, P. (2011). Collaborative Research: Renewing Action and Governing Science. In D. Buchanan & A. Bryman (Hrsg.), *The Sage Handbook of Organizational Research Methods* (S. 363-380). Los Angeles & London: SAGE Publications.
- Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? *bwp@*, 33.
- Dimai, B., Mathies, R. & Welte, H. (2017). „Wer bin ich?“ – Rollenambiguität und Selbstverständnis von Forscher:innen in einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung als Praxisforschung. *bwp@*, 33.
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien—Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Strategien, internationale Trends und pädagogische Orientierungen* (S. 54-81). München: Oldenbourg.
- Getenet, S. (2019). Using design-based research to bring partnership between researchers and practitioners. *Educational Research*, 61 (4), S. 482-494.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City: Doubleday.
- Grunau, J. & Gössling, B. (2020). Cooperation between research and practice for the development of innovations in an educational design project. *EDeR. Educational Design Research*, 4 (1).
- Helsper, W. (Hrsg.) & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57.
- Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. *bwp@*, 33.
- Hippach-Schneider, U. & Rieder, E. (2021). *Die Rolle der Akteure in den Berufsbildungssystemen in Zeiten der Digitalisierung – ein deutsch-schweizerischer Vergleich*. Bonn: BIBB.
- Howaldt, J. (2008). Die Soziologie in Zeiten der Wissensgesellschaft. Kritische Anmerkungen zu einer ungezügelmäßigen Unterscheidung. *Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung am Bundesinstitut für Berufsbildung*, 94, S. 27-42.
- Kahlert, J. (2005). Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen in Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 840-855.

- KMK, Kultusministerkonferenz (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf Zugriffen: 03. März 2025.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf Zugriffen: 03. März 2025
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. [3., überarbeitete Aufl.]. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung* [6., überarbeitete und ergänzte Aufl.]. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Rau, F. (2020). Methodologische und methodische Vorüberlegungen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Lernsituationen Metaphern Wikibooks (Juli), S. 21-124.
- Rau, F., Gerber, L. & Grell, P. (2022). Kooperation zwischen «Zuarbeit», «Beratung» und «Entwicklungspartnerschaft»: Reflexionen aus dem Darmstädter Modellschulprojekt zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis in entwicklungsorientierter Bildungsforschung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49, S. 349-376.
- Rau, F. & Geritan, A. (2021). Auf dem Weg zu digital souverän agierenden Schulen: Erste Erfahrungen und Erkenntnisse eines entwicklungsorientierten Modellschulprojektes. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 44, S. 160-184.
- Rau, F. & Rieckmann, M. (2023). Bildung in einer Kultur der Nachhaltigkeit und Digitalität: Eine vergleichende Betrachtung grundlegender Diskurse und Konzepte. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 52, S. 21-46.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, S. 52-69.
- Reinmann, G. & Brase, A. K. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. *Bildungsforschung*.
- Reinmann, G., Herzberg, D. & Brase, A. (2024). *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schulz-Zander, R. (2001). Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (S. 263-281). Opladen: Leske & Budrich.
- Sesink, W. & Reinmann, G. (2015). Umriss eines Strukturmodells für entwicklungsorientierte bildungswissenschaftliche Forschung. In W. Sesink (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Plädoyer für einen dritten Weg in pädagogischer Forschung. Eine Textsammlung* (S. 69-83).
- Stark, R. (2004). Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), S. 257-273.
- Textor, A. & Koch, B. (2022). Im Modus von Kooperation Veränderungen gestalten. Zum Verhältnis von Universität und Schule in Modellversuchen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 197-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzog, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zylka, J. (2018). *Digitale Schulentwicklung—Das Praxisbuch für Schulleitung und Steuergruppen*. Weinheim & Basel: Beltz.

Autor:innen

Gerber, Lars, M.A.

ORCID: 0000-0002-9430-6726

wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Vechta

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung in einer digital geprägten Welt, Digitalitätsbezogene Hochschulentwicklung

lars.gerber@uni-vechta.de

Grell, Petra, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil.

ORCID: 0000-0003-1894-3878

Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik, TU Darmstadt

Arbeitsschwerpunkte: Bildung in einer digital geprägten Kultur, Interaktive Medien in Lehr- und Lernkontexten, Partizipation und Ausgrenzung

petra.grell@tu-darmstadt.de

Rau, Franco, Prof. Dr. phil.

ORCID: 0000-0003-0327-4704

Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Digitalisierung im Unterricht, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung im digitalen Wandel, Digitalisierung in der Lehrkräftebildung, Metaphern und Deutungsmuster zu Bildungstechnologien

franco.rau@fau.de

Ansprechpartner: Lars Gerber

*Matthias Ritter, Anke Langner, Hannah Bartels,
Marlis Pesch und Christoph Haßler*

„Wir müssen nochmal miteinander sprechen“ – Themenfelder der Schulentwicklung und Aushandlungsprozesse zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung

Zusammenfassung:

Der Beitrag beschreibt die Schulentwicklung des Schulversuchs Universitätsschule Dresden aus der Perspektive der wissenschaftlichen und schulischen Leitung. Anhand der Auswertung von transkribierten Text- und Audionachrichten (Chat-Daten eines Messengers) zwischen den beiden Personen wurden in einem ersten Schritt inhaltsanalytisch gewonnene Themenfelder dargestellt, angelehnt an den drei Schulentwicklungsbereichen nach Rolff (2016). Es zeigt sich, dass es überwiegend Themen der Organisationsentwicklung (71 %) sind, die miteinander besprochen werden. In einem zweiten Schritt wurden die Daten interaktionsanalytisch hinsichtlich des Aushandlungsprozesses zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung am Beispiel der Entscheidung über die Durchführung einer sog. Elternakademie ausgewertet. Damit konnten erste Erkenntnisse für Formate des Agierens von Wissenschaft und Schule in einem ko-konstruktiven Schulentwicklungsprozess abgeleitet und exemplarisch das Verhältnis von Wissenschaft und dem Praxisfeld Schule beschrieben werden.

Schlüsselwörter: Chat-Daten, Design-Based Research, qualitative Schulforschung, Schulentwicklungsforschung, Universitätsschule

Abstract:

This article describes the school development of the Dresden University School trial from the perspective of the academic and school management. Based on the evaluation of transcribed text and audio messages (chat data from a messenger) between the two people, the first step was to analyse

the content of the topics identified, based on the three areas of school development according to Rolff (2016). It was found that it is predominantly organisational development topics (71 %) that are discussed with each other. In a second step, the data was analysed with regard to the negotiation process between school management and academic management using the example of a so-called parent academy. This made it possible to derive initial insights into formats for the interaction between science and school in a co-constructive school development process and to describe the relationship between science and the practical field of school as an example.

Keywords: chat data, design-based research, qualitative school research, school development research, university school,

1 Einleitung

Die Instrumente der Systemsteuerung im Bildungswesen erreichen die Schulpraxis bisher nur unzureichend (Steffens et al. 2019). In den methodisch vertiert ausgelegten Studien wie PISA wird umfangreich das deutsche Schulsystem beschrieben und analysiert. Zahlreiche Vorhaben wie die Vergleichsarbeiten forcieren explizit die Gestaltungsanforderungen von Wissenschaft in die Schulpraxis, jedoch „mangelt es nach wie vor [...] an Modellen und Theorien zur evidenzorientierten Gestaltung von Schule und Unterricht“ (Besa et al. 2023, S. 2). Langner, Heinrich und Kolleg:innen argumentieren auf Grundlage der bisherigen KMK-Maßnahmen der Systemsteuerung, dass adaptives unterrichtliches Handeln und die Einzelschulentwicklung noch zu wenig adressiert werden (Langner et al. 2020a). Eine Perspektive, die erfolgsversprechend erscheint, ist ein dialogisch kooperativer Aushandlungsprozess zwischen schulischer Praxis und der Bildungsforschung im Sinne einer Ko-Konstruktion (ebd.). Wie diese Prozesse ausgestaltet sein können, darüber gibt es immer noch wenig Kenntnisse (van Ackeren et al. 2013). Zumindest recht einig sind sich Schulentwicklungsforscher:innen darüber, dass die Einzelschule als primäre Handlungseinheit der Schulentwicklung (SE) anzusehen ist (Dalin & Rolf 1990) und dass die Schulleitung – u. a. weil sie alle Entwicklungsbereiche in Schule verantwortet bzw. koordiniert (Pietsch et al. 2016) – eine zentrale Rolle in der SE spielt.

Ein Format der Ko-Konstruktion zwischen Wissenschaft und Schule wird im Beitrag exemplarisch anhand des Schulversuches Universitätsschule Dresden (USD) erläutert. Das Fallbeispiel illustriert SE an der USD anhand täglicher Austauschprozesse zwischen der schulischen (SL) und der wissenschaftlichen Leitung (WL). Anhand dieses Agierens von Vertreter:innen unterschiedlicher ‚communities of practice‘ (Luhmann & Lenzen 2002) wird es möglich, Rückschlüsse über die Kooperation und das gemeinsame Gestalten von Wissen-

schaft und Schulpraxis zu ziehen. Zum Verständnis der Ausgangssituation sowie als Hintergrundwissen für die Analysen werden zunächst die USD, deren Charakteristika und das Verständnis der Forschung an der USD skizziert.

2 Universitätsschule Dresden (USD)

Den Kern des Konzeptes der Universitätsschule Dresden bildet die Idee, individuelle Entwicklungswege in kooperativen Lernsettings umzusetzen (Langner & Heß 2020). Das Ziel des 15-jährigen Schulversuches impliziert eine grundlegende Veränderung der Struktur und Logik der Schulorganisation zu Gunsten einer schulischen Bildung für alle. So werden u.a. Momente einer begleitenden Lerndokumentation (Lernpfade, vgl. Langner 2023), eine flexible Stundenplanung (Langner et al. 2022) und Beteiligungsprozesse von Schüler:innen in der Schulpraxis etabliert. Im geplanten Vollaufwuchs (2027/2028) werden rund 1.000 Schüler:innen und ca. 100 Lehrer:innen an der Universitätsschule lernen und arbeiten.

Die Basis für die Forschung an der Universitätsschule stellt das Modell des Design-Based Research (Langner et al. 2020b) dar. Mit dem Modell ist der Prozess, der sich zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vollzieht, bestimmbar, hinterlässt aber zugleich Leerstellen, was die Struktur der Zusammenarbeit betrifft. Die Begleitforschung kann der wissenschaftstheoretischen Perspektive der Science Studies zugeordnet werden, die „die Logik der Praxis wichtiger nimmt als die vermeintlich schlüssige Logik soziologischer Theorievorgaben“ (Hillebrandt 2014, S. 17). In diesem Sinne geht es weniger um das Nachzeichnen der Konstruktion von Wissen in Form von schulischen Praktiken als vielmehr darum, wie mit und aus schulischer Praxis Wissen produziert werden kann, welches schulische Praxis unterstützt und für sich selbst nutzen kann. Wissen aus der Praxis für die Praxis erarbeiten heißt vor allem, sich auf die Praxis immer wieder von neuem einzulassen und nicht zu versuchen, die Logik der Praxis aus dem anzuwendenden Regelsystem abzuleiten (vgl. Hillebrandt 2014, S. 54). An der USD wird diese Perspektive bspw. durch einen täglichen Austausch zwischen SL und WL erlebbar. SL hat die Personalverantwortung (Weisungsbefugnis) in der Schule und koordiniert das Schulgeschehen, WL leitet die Forschungsstelle zum Schulversuch, für den sie das Genehmigungskonzept entwickelt hat. Ein Ziel des Beitrags ist es die Aufgabenprofile über die analysierten Daten zu beschreiben.

3 Aushandlungsprozesse

Um Aushandlungsprozesse zwischen SL und WL genauer zu betrachten, wird der Argumentationsstruktur von Schimank (2010) gefolgt, der aus einer akteurssoziologischen Sichtweise Handeln verstehbar macht. Dafür nimmt er soziale Strukturdaten in den Blick, die sich in Akteurskonstellationen zei-

gen und unterschieden werden in Formen der wechselseitigen Beobachtung, der wechselseitigen Beeinflussung und des wechselseitigen Verhandelns (ebd., S. 226). Die grundlegende Konstellation ist jene der wechselseitigen Beobachtung, die bereits dann besteht, wenn „mindestens zwei Akteure einander wahrnehmen und bemerken, dass zwischen ihnen eine Intensionsinterferenz besteht“ (ebd., S. 226). Die Akteure stellen sich in ihrem Handeln aufeinander ein, aber ohne auf den anderen einzuwirken. Von einer Konstellation der Beeinflussung spricht Schimank, „wenn die Handlungsabstimmung der beteiligten Akteure durch den gezielten Einsatz von Einflusspotenzialen stattfindet“ (ebd., S. 267). Einfluss zeigt sich damit erst in der Beziehung zum Gegenüber und ist folglich nicht statisch, sondern unterliegt dem Wechselspiel der Konstellation zwischen den Akteuren. Bei der Konstellation der Verhandlung besteht eine bindende Vereinbarung und sie setzt „von Anfang an Wechselseitigkeit“ (ebd., S. 307) voraus. Akteure treten in eine solche Verhandlung ein, weil sie sich mehr Erwartungssicherheit versprechen als von einer anderen Konstellation und keiner der Akteure einen dominanten Einfluss besitzt. Erwartungssicherheit impliziert, dass die Akteure wechselseitig gezielt die Situation mitgestalten (ebd., S. 308 f.). Die Verhandlung zielt auf Verständigung ab und läuft auf Lernen voneinander hinaus.

An Schimank anknüpfend soll im Beitrag zunächst das Feld charakterisiert werden, in dem sich die beiden Akteurinnen befinden, so dass anhand der Perspektive dieser Akteurskonstellation die Themenfelder der SE an der USD sichtbar werden. Davon ausgehend soll danach gefragt werden, wie sich die Kommunikation und Interaktion zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung vollzieht und als Aushandlung hervorbringt. Die im Beitrag verfolgte Forschungsfrage lautet demnach: Welche Themenfelder der Schulentwicklung werden zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung an der Universitätsschule Dresden bearbeitet? Ausgehend davon soll exemplarisch der Interaktionsprozess zwischen SL und WL rekonstruiert werden, um das Ineinander- und Übergreifen der jeweiligen Tätigkeitsbereiche aufzeigen zu können und eine teilweise geteilte Verantwortungsübernahme oder gegenseitige Entlastung nachzuzeichnen.

4 Methodik: Chat-Nachrichten als Datenmaterial

Für die Analyse wurden Daten genutzt, die aus einem kontinuierlichen Austausch zwischen SL und WL in Form von Audio- und Textnachrichten via Smartphone (Messenger-Dienst Signal) hervorgehen und somit einen Ausschnitt der Kommunikation zwischen beiden abbilden. Die Chat-Daten sind als natürliche Prozessdaten zu verstehen, denn der Messenger wurde seit September 2020 im Arbeitsalltag als ein zentrales Medium zur Absprache genutzt.

Die Text- bzw. vorwiegend Audionachrichten wurden vom Smartphone der WL als je wöchentliche Abschnitte transkribiert (einfache Transkription nach GAT). Für diesen Artikel wurden 14 Transkripte der ersten drei Monate des Nachrichtenverlaufs, d. h. von September bis Dezember 2020 (KW36 bis KW52) genutzt, so dass die Menge der Daten zu bewältigen war und ein erstes Explorieren im Umgang mit den Daten ermöglicht wurde. Die ausgewählten Daten umfassen die ersten zur Verfügung stehenden Daten aus dem Messenger-Dienst. Der Zeitraum fällt mit der zweiten Pandemie-Welle (Corona) sowie dem Beginn des 2. Schuljahres der USD (Eröffnung im August 2019) zusammen. Beide im Fokus stehende Personen haben die erstellten Transkripte zunächst gelesen, private Passagen wurden gelöscht, Klarnamen pseudonymisiert. Die 14 wöchentlichen Transkripte umfassen durchschnittlich 18 Seiten, d. h. es liegen rund 250 Seiten Transkript von drei Monaten Austausch zu schulbezogenen Belangen zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung vor.

Die Nutzung der Chat-Nachrichten als Datenmaterial kann als ein nicht-reaktives Messverfahren (Heikamp 2014) gesehen werden. Es ist demnach nicht davon auszugehen, dass soziale Erwünschtheit in den Gesprächen relevant ist, denn die Akteurinnen waren sich zum Zeitpunkt der Datenaufnahme nicht bewusst, dass diese ausgewertet werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich authentische Beschreibungen des Umgangs zwischen den Akteurinnen und Perspektiven auf die SE in den Daten zeigen. Anzumerken ist jedoch, dass die Chat-Daten ein besonderes Datenformat und unseres Wissens bisher noch nicht Bestandteil von Forschungen zu SE gewesen sind. Unsere Erfahrungen mit diesem Datenformat werden im Kapitel 6.1 beschrieben.

In einem ersten Schritt erfolgte eine inhaltlich-strukturierende Analyse der 14 Transkripte, d. h. die Chatnachrichten wurden im Hinblick auf die Themenfelder der SE ausgewertet (Mayring 2010). Im Artikel wird zudem eine Textstelle zur Elternakademie interaktionsanalytisch (Krummheuer 2011) beschrieben. In dieser Textstelle wird eine hohe Dringlichkeit und Ad-hoc-Entscheidung zur Elternakademie zwischen SL und WL als ein Bestandteil des Schulversuchs ausgehandelt. Ausgewählt wurde die Textstelle wegen der guten Nachvollziehbarkeit für den Leser/die Leserin. Sie ist inhaltlich nicht zu komplex und stellt eine zusammenhängende Kommunikation dar. Die Kodierungen, Analysen und Interpretationen wurden von der Forscher:innengruppe bewusst ohne die WL des Schulversuchs durchgeführt, um das Maß ihrer Involviertheit zu minimieren.

4.1 Kategorienentwicklung

Die inhaltsanalytischen Kategorien wurden einerseits induktiv, aus den Transkripten, hergeleitet. Andererseits erfolgte eine deduktive Herleitung entlang der Kategorien von Rolff (2016). Demnach stellt Schulentwicklung die Qualitätsverbesserung einer Einzelschule dar, die in den drei Bereichen Unterrichts-

entwicklung (UE), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE) stattfindet, welche sich wechselseitig bedingen. Die folgende Tabelle umfasst zum einen Definitionen der drei Bereiche und zum anderen Beispielthemen nach Rolff, an denen sich die Forscher:innengruppe bei der Kategorienbildung orientiert hat sowie aus dem Material extrahierte Themenfelder:

Tab. 1: Kategorienentwicklung zur Gewinnung der Themenfelder der Schulentwicklung

Schulentwicklungsbereich	Definition nach Rolff	Beispielthemen nach Rolff (2016, S. 20)	induktive Ergänzung
Organisation	„Im Prinzip geht es bei OE um die (Weiter-)Entwicklung einer Organisation von innen heraus bei größtmöglicher Beteiligung der Betroffenen“ (Rolff 2019, S. 13)	Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Eltern, Kooperation, Steuergruppe	Schulbau, Forschungsvorhaben, Steuergruppe, Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit/ Eltern-akademie, Digitalisierung
Personal	„Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, -führung und -förderung umfasst.“ (Rolff 2016, S. 18)	Lehrer-(Selbst)Beurteilung, Supervision, Kommunikationstraining, Schulleitungsberatung, Hospitation, Jahresgespräche	Teamleitung/ Personalführung, Lehrer:innen-professionalisierung
Unterricht	Unterrichtsentwicklung ist systematisch (zielorientiert, projektförmig), teamförmig (kooperativ, arbeitsteilig) und schulweit. Sie umfasst Fachwissen, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik (Rolff 2015, S. 24).	Schülerorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, Selbstlernteams, Öffnung, Erweiterte U-formen, Lernkultur	Lernformate, Lernprozessbegleitung

4.2 Analyse

In der Analyse wurden die Codiereinheiten/Sequenzen jeweils als ein Themenfeld des entsprechenden Schulentwicklungsbereiches zugeordnet. Bei der Codierung der Transkripte wurde zudem berücksichtigt, von wem die Thematik initiiert wurde, d.h., die Codierungen jeweils für SL und WL vergeben. Zur Validierung der Codierungen wurden die ersten zwei Transkripte zweifach codiert, so dass die Inter-Rater-Übereinstimmung gesichert wurde und Unklarheiten, wie z.B. wann ein Thema beginnt und wann ein Thema endet, geklärt. Nach der Validierung wurde das komplette Material mit dem entstandenen ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert. Nach der ersten vollständigen Codierung wurden die Codes jeweils mit Paraphrasen versehen. Dies bildete die Grundlage für die Erstellung der Kategorien, die als Themenfelder der SE betitelt werden.

Für die Analyse der Textausschnitte orientierten wir uns an den fünf Schritten der Interaktionsanalyse nach Krummheuer (2011): Im ersten Schritt (1) wurden für die Analyse sog. Interaktionseinheiten, aus dem Datenmaterial ausgewählt. Da die Chatnachrichten eine hohe Dichte an Themen aufweisen, sind Nachrichten in denen lediglich ein Thema ausgehandelt wird, selten. Dennoch wird im Beitrag eine exemplarische Analyse einer solchen Interaktionseinheit dargelegt, um das Vorgehen nachvollziehbar zu machen. Zur Analyse der Interaktionseinheit wird zunächst eine allgemeine Beschreibung (2), die einer spontanen Nacherzählung ähnelt, vorgenommen. Es schließt sich eine umfangreiche sequentielle Analyse der Einzeläußerungen (3) an, bei der gedankliche Kontextvariierungen vorgenommen wurden wie sie aus der Objektiven Hermeneutik bekannt sind und in verschiedenen rekonstruktiven Verfahren ihren Niederschlag gefunden haben (vgl. Heinrich & Wernet 2008 u. a.). Für die gewonnenen Deutungen wurden in der Turn-by-Turn-Analyse (4) Anschlussmöglichkeiten entwickelt. Dadurch sollten alternative Deutungen eingegrenzt und die thematische Entwicklung der Interaktanten rekonstruiert werden. Der letzte Schritt der Analyse ist eine zusammenfassende Interpretation (5), die wiederum Ausgangspunkt für eine Theoriegenese sein kann. Dieser Teil wird im Absatz 5.2.1 des Artikels dargelegt. Aufgrund des Umfangs des Beitrags wird auf eine Ausführung der vorangegangenen Schritte verzichtet.

5 Schulentwicklung zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung

Die drei SE-Bereiche werden durch die SL und WL unterschiedlich häufig aufgerufen (Tab. 2). Am häufigsten thematisieren beide den Bereich der OE mit einem Anteil von jeweils 70 % (SL) und 73 % (WL) im analysierten Zeitraum

(Sept. 2020 bis Dez. 2020).¹ Weiterhin werden von Seiten der SL mit 23 % Aspekte der PE am zweithäufigsten thematisiert. Aspekte der UE werden lediglich mit einem Anteil von 7 % seitens der SL angesprochen. Bei der WL werden hingegen Aspekte der PE (12 %) und UE (15 %) in etwa gleich häufig thematisiert.

Tab. 1: Thematisierte Bereiche der Schulentwicklung zwischen schulischer und wissenschaftlicher Leitung (N = 336 Codierungen, Angaben in %)

Bereich	Schulleitung	Wissenschaftliche Leitung
Organisationsentwicklung	70	73
Personalentwicklung	23	12
Unterrichtsentwicklung	7	15

5.1 Themenfelder

Welche Themen bzw. Themenfelder in den Bereichen von SL und WL angesprochen werden, wird anhand der erstellten Kategorien verdeutlicht, die den drei Bereichen der SE – Organisation, Personal und Unterricht – zugeordnet wurden (vgl. Tab. 3).

1 Grundlage zur Berechnung der Anteile stellt die Anzahl der in die Schulentwicklungsbereiche eingeordneten Codierungen (N = 336) der 14 Transkripte dar. Die Gesamtverteilung der Themen können zu 71 % der Organisationsentwicklung, 18 % der Personalentwicklung und 11 % der Unterrichtsentwicklung zugeordnet werden.

Tab. 3: Themenfelder zwischen SL und WL in den drei Schulentwicklungsbereichen

Organisation (OE)	Personal (PE)	Unterricht (UE)
Schulbau und Infrastruktur	Mitarbeiter:innenführung	Lernformate
Kooperationen und Vernetzung	und -management	Lernprozessbegleitung
Elternarbeit	Kompetenzentwicklung	Digitalisierung
Personal- und Ressourcenmanagement	der Mitarbeiter:innen	Rhythmisierung
Externe Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit	Personalrekrutierung und Ressourcen	Inklusion
Interne Kommunikation	Meeting und Konferenzen	
Technische Aspekte und Digitalisierung	Unterstützung und Supervision	
Finanzierung und Ressourcenbeschaffung		
Schulmanagement		
Ganztagsbetreuung		
strukturelle Bedingungen von Lernpfaden		

Organisationsentwicklung

Die OE der USD macht fast drei Viertel der Gesprächsinhalte der beiden Akteurinnen aus. Insgesamt sind in den Gesprächen zu OE elf Themenfelder auszumachen.

Der *Schulbau* bzw. die *Infrastruktur* der Schule war und ist ein zentrales Thema der SE. Zum Hintergrund: Die Schule startete 2019/20 in einem klassischen DDR-Schulbau, welcher teilsaniert war und dessen Raumkapazitäten im Aufwuchs der Schule bereits im dritten Schuljahr erschöpft waren. Der Ort und die Finanzierung für einen notwendigen neuen Schulbau waren (und sind) nicht gesichert. Besonders häufig diskutiert wird in den Chats die Identifikation relevanter Personen, um Lösungen für die Schulbauproblematik zu finden und einzuleiten („Da könnte unser Schulbau sein in den Händen des Rektors.“ KW 39 Z. 1071). Problematisiert werden zudem die Außenanlage, die technischen Anforderungen der Räume sowie die pädagogische Ausgestaltung (u. a. KW 41 Z. 181-183).

SL und WL setzen, das wird nicht nur beim Thema Schulbau deutlich, auf *Kooperationen und Vernetzung*. Unter diesem Themenfeld gefasste Gespräche beziehen sich auf vielfältige Akteursgruppen: vorwiegend des Schulverwaltungsamts, des Schulträgers, des Kultusministeriums und auch Akteursgruppen im Universitätskontext (Rektorat, Gremien). Diese Vernetzungen sind oft ver-

knüpft mit notwendigen Ressourcen für die Umsetzung von SE. Das Themenfeld *Finanzierung und Ressourcenbeschaffung* ist zudem verbunden mit Fragen des *Personal- und Ressourcenmanagements*. Im Mittelpunkt stehen bei diesem Thema allgemeine Fragen der Finanzierung sowie Personalmangel und die Herausforderungen bei Einstellung und Zulassung von Lehrpersonal: „Also ganz ehrlich, die können doch jetzt nicht einen Verwaltungsakt daraus machen [...] wir haben Personalmangel und genau das würde jetzt entschärfen, weil dann hast du ja auch/brauchst du ja jedes Mal keinen Erzieher reinsetzen.“ (KW 37 Z. 72-77). Weiterhin erfolgen zwischen den beiden Akteurinnen Absprachen zum Umgang mit Dienstplänen und der Stundenverteilung der Pädagog:innen und Mitarbeiter:innen, welches im Themenfeld des (operativen) *Schulmanagements* zu verorten ist; darunter sind auch Entscheidungen und organisatorische Festlegungen zum Stufenwechsel, zum Umgang mit Diagnostik und Gruppenbildung gefasst: „Ich hatte mir überlegt, die Stammgruppe *rot* aufzulösen und auf die anderen Gruppen zu verteilen.“ (KW 42 Z. 438-439). Akut werden auch (potenzielle) Maßnahmen hinsichtlich weiterer Corona bedingter Schulschließungen und Wiederöffnungen thematisiert. Darüber hinaus findet sich konzeptionelle Arbeit wieder u.a. zur (Weiter)Entwicklung der Oberschule und zum Zusammenwachsen von Grund- und Oberschule wie auch zur Umwandlung der USD als Gemeinschaftsschule und zur Umsetzung des Ganztagsbetriebs.

Personalentwicklung

PE wird mehrheitlich von der SL angesprochen (SL 23 %, WL 12 % vgl. Tab. 2), insgesamt lassen sich fünf Themenfelder bestimmen: Unter *Mitarbeiter:innenführung und -management* thematisieren SL und WL u.a. die Aufgabenverteilung bzw. Zuständigkeitsbereiche des Personals und den Umgang mit Konflikten innerhalb und zwischen Kolleg:innen. Bspw. wenn die WL auf mögliche Unsicherheiten im Arbeitsalltag einer Lehrkraft hinweist: „Frag sie mal ob sie klarkommt. Also vielleicht, also, weil ich glaube ich bin die Falsche um so eine Frage zu stellen, aber ich glaube, habe so im Gefühl du solltest mal fragen, ob sie irgendwie Unterstützung braucht.“ (KW 37 Z. 355-358) Im Themenfeld *Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter:innen* wird hauptsächlich die Vermittlung von notwendigen Fähigkeiten zur Umsetzung des pädagogischen Konzepts besprochen. Ein drittes Themenfeld umfasst *Personalrekrutierung und -ressourcen*. In diesen Textpassagen werden insbesondere die Gewinnung von geeignetem Personal angesprochen und die notwendigen finanziellen Mittel für Personal diskutiert. Ebenfalls der PE zugehörig sind die Diskussionen zur inhaltlichen Gestaltung von *Meetings und pädagogischen Konferenzen* sowie *Unterstützungsmaßnahmen* für das pädagogische Personal. Darunter gefasst werden bspw. Diskussionen von Maßnahmen, um die Schwierigkeiten von Lernbegleiter:innen bei der Umsetzung der Lernpfade zu beheben.

„Weil als ich hospitiert habe, habe ich das auch zweimal gehört mit diesem: Das ist mir jetzt gerade zu viel. Das, also den O-Ton kann ich genauso eins zu eins wiedergeben. Und ihr das so spiegeln, glaube ich, ist gut. Also das ist eine Pädagogin, die sehr unsicher ist.“ (KW 41 Z. 617-620).

Unterrichtsentwicklung

Die Weiterentwicklung des Unterrichts wird am häufigsten von der WL initiiert, mit rund 15 % der codierten Textpassagen, während die SL mit 7 % vertreten ist (vgl. Tab. 2). Insgesamt lassen sich auf Grundlage der Chat-Transkripte fünf Themenfelder nachzeichnen, die mit den konzeptionellen Pfeilern des Schulversuchs übereinstimmen (Langner & Heß, 2020). Die *Lernformate* wurden unter anderem besprochen, wobei ein Schwerpunkt auf der inhaltlichen Konstruktion der Lernpfade lag. Zudem wurde die Systematik der Lernpfade-Lernbaustein-Struktur weiter geschärft. „Wie gesagt, du wolltest noch mal Herrn B was fragen zu Deutsch Lernpfaden. Jetzt ist die Frage, gab es da noch mal eine Veränderung? [...] Weil sonst kann ich den letzten Lernpfad jetzt noch schnell TP schicken, dann kann er das heute wenigstens noch machen.“ (KW 52 Z. 230-232). Auch allgemein werden zwischen WL und SL die Entwicklung und Erprobung von *Lernformaten* thematisiert, u.a. zur Struktur der Werkstattarbeit. Dies reicht von der Einhaltung aktueller Strukturen über die Konzeption und Planung zukünftiger Formate (z.B. konzeptionellen Anpassungen bzgl. der aufwachsenden Oberschule oder der Projektarbeit) bis zur Planung einer Werkstatt zu Medienkompetenz. Auch die *Lernprozessbegleitung* der bestehenden Unterrichtspraxis sind Bestandteile der Chats zwischen SL und WL. Unter anderem werden die Wochenrückblicke thematisiert: „Zu dem Wochenrückblick, also normalerweise ist es da, also das ist kein Standard an einer Schule, dass man Wochenrückblicke schreibt. Wir haben uns bisher noch nicht auf einen Standard diesbezüglich geeinigt, das liegt aber durchaus auf dem Plan, das zu tun.“ (KW 42 Z. 311-314).

Im Themenfeld *Inklusion* stehen insbesondere Unterstützungssysteme für Schülerinnen und Schüler im Fokus. Die Codierungen zur Digitalisierung betreffen die technologische Infrastruktur, die Verfügbarkeit von Laptops und die zunehmende Flexibilisierung des Unterrichts. Das Themenfeld *Rhythmisierung* umfasst Gespräche zur Organisation des Schultags, insbesondere zur Abwechslung von Lern-, Spiel- und Entspannungsphasen sowie zu GTA-Ab-sprachen und Coronarestriktionen.

5.2 Aushandlungsprozesse

Um die Aushandlungsprozesse zwischen SL und WL und die thematische Entwicklung im Interaktionsprozess zu rekonstruieren, wird exemplarisch eine zusammenfassende Interpretation einer Interaktionseinheit aus den Chatdaten

dargelegt. Thema der Interaktionseinheit ist die Elternakademie, ein wiederkehrendes, festes Angebot der USD und eine Möglichkeit für Eltern, die verschiedenen Eckpunkte des Schulkonzeptes vorgestellt zu bekommen. Die ausgewählte Passage ist eine Entscheidungssituation, ob die Elternakademie stattfinden soll, oder nicht und lässt sich damit im Bereich der OE verorten. Die Interaktionseinheit beginnt mit dem Einbringen des Themas durch WL, die SL beendet das Thema. Der betrachtete Aushandlungsprozess umfasst insgesamt 13 Nachrichten, 8 davon gehen von WL aus und 5 von SL.

Zusammenfassende Interpretation am Beispiel der Elternakademie

Das Gespräch findet im Schuljahr 2019/20 (KW 43 2019) statt. Die Interaktionspraktik zeichnet sich durch eine hohe Dringlichkeit mit ad-hoc-Entscheidungen aus, was charakteristisch für die Kommunikation zwischen SL und WL ist.

Die analysierte Interpretationseinheit zeigt, dass die Chatnachrichten ein vertrautes Kommunikationsmedium zwischen SL und WL sind. Es werden keine Höflichkeitsfloskeln genutzt, sondern Themen direkt und ohne Umschweif genannt. Es scheint einen hohen Grad an Vertrautheit zwischen WL und SL zu geben, beide duzen sich, es können Nachrichten unbeantwortet bleiben.

WLs Argumentation ist durch eine hohe Dringlichkeit gekennzeichnet. Sie bringt das Thema ein („wir müssen nochmal miteinander sprechen“ (KW 43 Z. 342)) und betont immer wieder die Handlungsnotwendigkeit („morgen“ Z. 343). WL spricht fast durchgehend in der ersten Person Plural („was machen wir denn jetzt?“ Z. 357). Ohne eine Antwort von SL abzuwarten bringt WL sachliche Gründe (Anzahl der Teilnehmenden) und informelle Abwägungen („müssen wir uns nicht antun“, KW 43 Z. 344) an, die in die Entscheidungsfindung miteinfließen sollen. Hinter den durch die WL benannten informellen Gründen könnten unterschiedliche Dringlichkeiten oder Nützlichkeitsabwägungen in Bezug auf die Elternakademie im Kontext der aktuellen Situation des Schulversuchs, oder auch der Arbeitsbelastung der beiden Leitungen stehen.

Von Seite der WL kommt es letztlich zu einer Handlung (sie verschickt eine E-Mail an die Teilnehmenden der Elternakademie) und sie wechselt in den Modus der ersten Person Singular. Ihre Handlung relativiert sie schnell wieder („ich habe jetzt noch nicht gesagt, dass ich absage, sondern, dass es mir zu wenige sind“ (KW 43 Z. 366-367). WL scheint nun alleine eine Entscheidung getroffen zu haben und formuliert, dass sie die Elternakademie absagen wird. Das kann auch als Druckaufbau auf SL gelesen werden, die sich bisher noch nicht verbal positioniert hat. WL weist in ihrer Kommunikation SL eine klare Verantwortung zu und appelliert zu handeln („jetzt bist du dran“, „liegt auf deinem Tisch“ (KW 43 Z. 381-383)). In der von WL gewählten Formulierung kann sich ein steigender Handlungsdruck zeigen, der sich durch die verwehr-

te Antwort durch SL noch erhöht. Die Textstelle werfen Fragen nach Einflussasymmetrien in der Kommunikation und Interaktion zwischen beiden auf. Auffällig ist, dass SL auf viele Nachrichten von WL nicht reagiert. Es kommt keine direkte Antwort von SL. Das kann auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen sein (andere Termine, keine Möglichkeit zu antworten, keine Priorität für das Thema, ggf. Nutzung eines anderen Mediums zur Kommunikation etc.), die sich aus dem Datenmaterial nicht ableiten lassen. Dass die Antworten in Form von Chatnachrichten ausbleiben, kann auch Ausdruck einer schweigenden Zustimmung sein, oder auch Unaufmerksamkeit. Ebenso möglich wäre die Lesart, dass sich SL Zeit verschaffen möchte. Auch wenn SL auf WL reagiert, geht diese nur auf bestimmte Aspekte ein und übergeht andere gänzlich. SLs Nachrichten sind wenig ausformuliert, sie führt oft keine Begründungen an und spricht, anders als WL, kaum in der ersten Person Plural, sondern überwiegend in der ersten Person Singular, womit ihre Aussagen personengebunden sind. Die von WL eingebrachte Dringlichkeit wird von SL nicht übernommen und auch eine Handlungsanweisung wird auf den nächsten Tag verschoben („schreibe ich ihr morgen“ (KW 43 Z. 390)). Wenn SL reagiert, nimmt sie in ihren Nachrichten eine beschwichtigende Rolle ein und versucht Kompromisse zu formulieren („Wir könnten es straffen. Wir könnten sagen, wir kürzen es ein bisschen, oder?“ (KW 43 Z. 267-268)).

Um zu einer Entscheidung zu kommen, bewegen sich sowohl SL als auch WL lange auf einer formalen Ebene. Sie nennen die Anzahl der angemeldeten Teilnehmenden als Grund, absagen zu können. Andere Aspekte bringen beide nicht von sich aus ins Gespräch. Handlungsleitend wird schließlich eine Zwischensequenz, in der eine Nachricht einer dritten Person, wahrscheinlich durch SL, weitergeleitet wird. Diese spricht sich für das Stattfinden der Elternakademie aus. Als Begründung bringt die Person das Konzept des Schulversuches an und zieht WL und SL so in ihre Pflicht, die Elternakademie stattfinden zu lassen. Unklar bleibt, in welcher Position die Person zu WL und SL steht. Diese Nachricht beeinflusst maßgeblich die Entscheidung von SL und WL. Als das Konzept als Begründungszusammenhang eingebacht wird, sind beide sofort überzeugt („er hat Recht“ „Ja, er hat Recht“ (KW 43 Z. 258-260) und entscheiden sich für die Elternakademie.

Die Textpassage zeigt, dass ein dringliches Problem, vorwiegend auf organisatorischer Ebene ausgehandelt wird. Das Schulkonzept und damit einhergehende Vorhaben rücken im operativen Alltag zunächst in den Hintergrund. Die konzeptuell begründeten Argumente, die durch eine dritte Person eingebracht werden, stehen konträr zu den organisatorischen Rahmenbedingungen. Letzten Endes wird dennoch der konzeptuellen Begründung mehr Gewicht zugesprochen, woran sich ablesen lässt, dass die theoretischen und ideellen Ansprüche an den Schulversuch bis in die operative Ebene ausstrahlen.

6 Diskussion

Die ersten Analysen der Chat-Daten zwischen SL und WL sind zu kennzeichnen als ein Ringen um die Ausrichtung der SE in allen drei SE-Bereichen, wobei die OE mit rund 70 % Anteil an den Codierungen den Schwerpunkt der Absprachen darstellt. Die Chat-Nachrichten im Bereich der SE zwischen SL und WL umfassen vielfältige und essenzielle Themen für die Umsetzung des Schulkonzeptes (vgl. Tab. 3). In den Gesprächen sind sowohl schulinterne Entwicklungsvorhaben relevant als auch die Befähigung des Personals für das Unterrichtskonzept, die interne Kommunikation oder die schrittweise Entwicklung der Lern- und Schulmanagementsoftware sowie die Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik. Dabei suchen sie nach relevanten politischen Entscheidungsträgern, um den Aufbau des Schulversuches positiv zu beeinflussen. Ein Schwerpunkt liegt auf dem Schulbau, der bis zum heutigen Zeitpunkt (Schuljahr 2024/25) noch nicht geklärt ist. Die Gespräche zeigen auf, dass die WL in die Schulpraxis der USD sehr stark eingebunden ist. Sowohl bei Fragen der OE, als auch bei PE und UE ist die WL unmittelbar aktiv und gestaltend beteiligt.

Betrachtet man die Aushandlung zwischen SL und WL, ist die Interaktion auf Grund der Reziprozität und Verbindlichkeit, welche sich u.a. durch die Konstellations- und Deutungsstrukturen (das Schulkonzept als gemeinsam geteilte Wertvorstellung) zeigt, eine Verhandlungssituation im Sinne Schimanks (2010). In einer Verhandlungskonstellation können sich Akteure auch Unaufmerksamkeit leisten und sich die Möglichkeit nicht verhandeln zu müssen herausnehmen, wie SL es zu Beginn der Konstellation im Beispiel der Elternakademie macht. Die Verhandlungsbereitschaft zwischen beiden Akteuren scheint grundlegend gegeben zu sein, eine gewisse „Einflusssymmetrie“ (Kron 2010, S.28) lässt sich daraus ableiten, dass WL zwar für sich die Entscheidung getroffen hat abzusagen, diese aber nicht ohne die Rückmeldung von SL durchsetzt. Anders als in einer Beobachtungs- oder Beeinflussungskonstellation scheint es zwischen WL und SL eine bindende Vereinbarung zu geben, durch die keine Daueraufmerksamkeit notwendig ist, um gemeinsam zu agieren. In der Kommunikation von SL und WL am Beispiel der Elternakademie wird eine Abfolge von Vorschlägen und Reaktionen deutlich, „an deren Endpunkt eine als gemeinsam angesehene Interpretation bzw. Bedeutung steht“ (Kallmeyer 1981, S. 93).

Das Ziel des Austausches ist, so kann vermutet werden, trotz der individuellen Positionen eine gemeinsame für beide pragmatische Entscheidung zu treffen. Die Priorisierung von Themen im Chat nehmen SL und WL durchaus unterschiedlich vor. Damit können SL und WL jedoch anscheinend gut umgehen, da – so die Unterstellung – die Konstellation der Verhandlung beidseitig gewünscht ist. Sie können ihre Intentionen unseres Erachtens nicht unabhängig

voneinander realisieren, was sie beide in eine Abhängigkeit zum anderen bringt. Die Konstellation der Verhandlung hat für beide eine Nützlichkeit, sie wird begleitet und bestärkt durch gegenseitige Sympathien und persönliche Ehrlichkeit wie auch Normkonformität im Handeln (vgl. Schimank 2010, S. 318).

Insofern kann der Prozess der SE in der Arbeit an verschiedensten Themen (in OE, PE und UE) als ein gemeinsamer zwischen WL und SL gedeutet werden, da beide Akteur:innen sich gegenseitig verpflichtet sehen, eine Abstimmung herbeizuführen und Positionen (auch von Dritten) gegenseitig abzuwägen. Wenngleich am Beispiel der Elternakademie das operative Abstimmen im Fokus stand, werden in anderen Bereichen v.a. der UE und PE auch gemeinsame konzeptionelle Entwicklungen deutlich.

6.1 Chat-Transkripte als besonderes Datenformat

Die genutzten Text- und Audionachrichten stellen unseres Wissens nach eine bisher noch nicht genutzte Datengrundlage für das Nachzeichnen von Schulentwicklungsprozessen dar. Die Funktion der Kommunikationsform besteht aus unserer Sicht aus einer Art effizientem Werkzeug, um in einem geschützten Rahmen schnell operative Entscheidungen zu treffen oder Konzepte und Ideen zu kommunizieren, sodass die Vielzahl der Themen der SE koordiniert bzw. nach- und vorbesprochen werden können.

Deutlich wurde für uns in der Analyse, dass sich die Chat-Daten, im Gegensatz zu klassischen Interviewdaten, durch das häufige Vorkommen sprunghafter Sinneinheiten auszeichnen: So werden häufig mehrere Themenblöcke in eine Nachricht verpackt, auf die wiederum blockweise geantwortet wird, so dass teilweise nicht von wechselseitigen Sequenzen ausgegangen werden kann und so die Interaktionsanalyse als Auswertungsinstrument begrenzt wird. Der sofortige Anschlusszwang, wie in klassischen Gesprächssituationen üblich, ist in dieser Form nicht gegeben. Die Kommunikation kann demnach nicht durchgehend als *natürliche* Gesprächssituation gekennzeichnet werden, es gibt oft keinen typischen Sprecher:innenwechsel, der Verlauf ist meist asynchron, denn die Anschlusskommunikation ist häufig nicht ad hoc gegeben. Nicht nur deshalb entstehen in der Rekonstruktion der Kommunikation Lücken, sondern auch dadurch, dass zwischenzeitlich stattgefundenе Telefonate oder auch Vortragsgespräche nicht aufgezeichnet wurden. Es fehlen also immer auch Verknüpfungen zu vorausgegangenem oder angeschlossenem Austausch zwischen SL und WL, so dass der Kontext des Themas für eine Interaktionsanalyse z. T. nicht vorhanden ist. Die Indexikalität muss einmal mehr rekonstruiert werden. In jedem Fall wird deutlich, dass Chat-Daten für die Analyse von Kommunikationsprozessen in Schule äußerst erkenntnisreich genutzt werden können und eine weitere forschungsmethodische Aufarbeitung notwendig ist.

6.2 Ausblick

Das Material bietet aus unserer Sicht ein großes Potenzial für die weitere Analyse der Verschränkung von Wissenschaft und Schule im Sinne der skizzierten Aushandlungsprozesse sowie von SE-Prozessen allgemein.

Auffällig ist in der weiteren Bearbeitung der Daten die politische Involviertheit der beiden Akteurinnen, die für die Umsetzung der USD (Schulbau, Ressourcen) als notwendig erachtet wird. In diesen umfänglichen politischen Verhandlungsprozessen wird das evidenzbasierte, pädagogische Wissen – die Profession der WL – zu Unterricht und Lehrerprofessionalisierung als implizites Wissen bzw. vielmehr als Begründungsfolie für die Notwendigkeit von Ressourcen genutzt, wie aber auch die damit verbundene Zuweisung als Expertin (Ritter et al. im Erscheinen). Spürbar werden in einigen Textabschnitten das große Vertrauen zwischen den Akteurinnen. Sie schaffen eine „Aufsummierung und Bewährungseffekte“, wie es Schimank als grundlegend für die Konstellationen der Verhandlung bestimmt (2010, S. 323). Damit verbunden ist eine fortschreitende Neubestimmung von Intention und Deutung der Situation, die in der Kommunikation von WL und SL nachvollziehbar ist und dazu führt, dass eine „vergrößerte Konsensbasis und das erhöhte wechselseitige Vertrauen“ (ebd.) besteht, welche verlässliche Strukturen für neue Deutungsprozesse sichert.

Mit diesem Beitrag wird ein erster Schritt in Richtung einer stärkeren akteurssoziologischen Auseinandersetzung von SE-Prozessen vollzogen. Im Sinne von Hillebrandt gilt es, die Intentionen von Praxisakteur:innen stärker zu untersuchen (vgl. 2014, S. 36); so dass die Wissenschafts-Praxis Kooperation in Schule anhand von authentischem Datenmaterial näher beschrieben werden kann und darüber der ko-konstruktive Gestaltungsprozess zwischen Praxis und Forschung weiterentwickelt werden kann. Im Rahmen des Beitrags wurde neben einer ersten Beschreibung der umfangreichen Themen der SE zwischen SL und WL auch ein erster Einblick in die gemeinsame Entwicklung von Schulpraxis und Wissenschaft am Beispiel der USD gegeben und als eine Möglichkeit beschrieben, gestaltende Bildungsforschung und Schulpraxis miteinander zu verzahnen.

Die dargelegten Analysen sind erst der Anfang. Es gilt, noch weiteres Datenmaterial zu analysieren, womit auch der Verlauf der SE beschreibbar wird, wie auch weitere vertiefte Analysen zu Herausforderungen und Aushandlungsprozessen zu vollziehen, um ko-konstruktive Formate von Schulpraxis und Bildungsforschung zu beschreiben und so zur Theoriegenerierung von Schulentwicklungsprozessen im Rahmen von Wissenschafts-Praxis-Kooperationen beizutragen. Damit verbunden ist die Erweiterung des Datenmaterials durch

Einbindung weiterer schulischer Akteursgruppen wie Eltern, Schüler:innen und Lernbegleiter:innen.

Literatur

- Besa, K., Demski, D., Gesang, J. & Hinzke, J. (2023). Evidenzorientierung im Bildungssystem als Forschungsgegenstand. In K. Besa, D. Demski, J. Gesang & J. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration* (S. 1-9). Wiesbaden: Springer.
- Dalin, P. & Rolff, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Heikamp, T. (2014). nichtreaktive Verfahren. In G. Endrweit (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 579-580). Konstanz: UVK-Verl.
- Heinrich, Martin; Wernet, Andreas (Hrsg.) (2018): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kallmeyer, W. (1981). Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (S. 89-127). Düsseldorf: Schwann.
- Kron, T. (2010). *Zeitgenössische soziologische Theorien. Zentrale Beiträge aus Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krummheuer, G. (2011): Die Interaktionsanalyse. <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-> Zugriffen: 12.10.2023.
- Langner, A. (2023). Lernpfade. Individuelle Entwicklungswege in der Schule durch digital gestütztes Dokumentationssystem ermöglichen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen Bildung*, 5 (1), S. 1-7. <https://doi.org/10.11576/pflb-6181>
- Langner, A. & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden – das Schulkonzept. In M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Gründungsschrift Verbund Universitäts- und Versuchsschulen: WE OS Jahrbuch 2020* (S. 11-36). Universität Bielefeld.
- Langner, A., Heinrich, M., Gläser-Zikuda, M., Horz, H., Werning, R., Kaiser, G. et al. (2020a). „Schule macht stark“ (Schumas). unveröffentlichter Forschungsantrag.
- Langner, A., Ritter, M. & Pesch, M. (2020b). Das Reallabor Universitätsschule Dresden – forschungsmethodische Grundlagen. *PFLB – PraxisForschungLehrer:innenBildung*, 2 (1), S. 23-48. <https://doi.org/10.4119/pflb-3613>
- Langner, A. Hölscher, M. & Buscher, U. (2022). Lernen individualisieren durch flexible Stundenplanung. Ein Beispiel für Organisationsentwicklung in Schule. *Spe – Schulpraxis entwickeln*, 1. <https://spe.journals.qucosa.de/spe/article/view/2>. Zugriffen: 12.10.2023.
- Luhmann, N. & Lenzen, D. (Hrsg.) (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), S. 527-555. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0692-4>
- Rolff, H. (2015). Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In H. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 12-32). Weinheim & Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Rolff, H. (2016). *Schulentwicklung kompakt – Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H. (2019). *Schulentwicklung auf den Punkt gebracht*. Bookwire GmbH; Frankfurt: Debus Pädagogik.
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* [4. überarbeitete Aufl.]. Weinheim: Juventa.

- Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbelsstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelsstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11-26). Münster & New York: Waxmann.
- Universitätsschule Dresden e.V. (2023). Elternakademie. <https://universitaetsschule.org/elternakademie/> Zugegriffen: 30.10.2023.
- van Ackeren, I., Heinrich, M. & Thiel, F. (Hrsg.) (2013). *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.

Autor:innen

Ritter, Matthias, Dr. phil.

ORCID: 0000-0002-2126-6567

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Forschungsstelle der Universitätsschule Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, quantitative Schulforschung
matthias.ritter@tu-dresden.de

Langner, Anke, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-6576-172X

Inhaberin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung, TU Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung mit besonderen Schwerpunkt auf Lernprozessbegleitung, Selbsttätigkeit der Schüler:innen und Projektarbeit
anke.langner@tu-dresden.de

Pesch, Marlis, Dr.ⁱⁿ phil.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle der Universitätsschule Dresden

Arbeitsschwerpunkte: selbstreguliertes Lernen, soziale Regulationsprozesse in der kooperativen Projektarbeit
marlis.pesch@tu-dresden.de

Bartels, Hannah

ORCID: 0000-0001-9527-3260

Lehramt für Gymnasien, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle der Universitätsschule Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Vignettenforschung, Professionalisierung im Lehramt
hannah.bartels@tu-dresden.de

Haßler, Christoph, M.A. Soziologie

ORCID: 0009-0001-7988-0906

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Forschungsstelle der Universitätsschule
Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Quantitative Sozialforschung, standardisierte Leistungs-
tests, soziale Ungleichheit

christoph.hassler@tu-dresden.de

Fabian Mußél und Franziska Schreiter

Das Eigene durch Fremdes zugänglich machen.

Erste Konzeptionen einer Rückmeldepraxis als Reflexionsanlass professionalisierter Milieus im Primarschulbereich

Zusammenfassung:

Anschließend an einen forschungsprojekteigenen Transferauftrag möchten wir in unserem Beitrag die Praxis der Rückmeldung rekonstruierter Orientierungen pädagogisch Professioneller darlegen. Hierfür stellen wir die methodologische Rahmung vor, welche es uns ermöglicht, empirische Daten mit dem Fokus auf die pädagogische Zuständigkeit der Praxisakteur:innen auszuwerten, darzulegen und Schlüsse für das Wissenschafts-Praxis-Transfervorhaben mittels Rückmeldegesprächen zu formulieren. Dazu wird exemplarisch eine Interpretation mit der Dokumentarischen Methode vorgestellt und kontrastiert. Anhand dessen möchten wir die Praxis der Rückmeldegespräche beschreibend darlegen und Erfahrungen teilen – mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen dieses Verfahrens. Daraus ziehen wir erste Schlüsse für die Entwicklung professionalisierter Praxen.

Schlagwörter: Dokumentarische Methode, Gestaltung und Entwicklung, Grundschule, Professionalisierung, Rückmeldung

Abstract:

Building on the findings of a research project, we aim to present the practice of providing feedback on reconstructed orientations of educational professionals in our article. To this end, we present the methodological framework that enables us to analyse and present empirical data with a focus on the pedagogical competence of the practitioners and to formulate conclusions for the science-practice transfer project by means of feedback interviews. For this purpose, an interpretation using the documentary method is presented and contrasted as an example. Based on this, we will describe the

practice of feedback interviews and share initial experiences with regard to the possibilities and limitations of this procedure. From this, we will draw initial conclusions for the development of professionalised practices.

Keywords: design and development, documentary method, feedback, Primary school, professionalization

1 Einleitung

Der Beitrag berichtet aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das sich Schulen, Horten und weiteren sozialpädagogischen Einrichtungen in peripheren Sozialräumen zuwendet und gemeinsam nach reflexiven Gestaltungsmöglichkeiten zur Reduzierung von Barrieren der schulischen und gesellschaftlichen Teilhabe sucht. Für den vorliegenden Band beziehen wir uns nur auf Schulen im Primarbereich mit dem Fokus auf pädagogisch-professionelle Akteur:innen. Im Zentrum steht das Format der *Rückmeldegespräche* (vgl. Lamprecht 2012, S. 244), welches wir den projekteigenen Gegebenheiten angepasst haben. Daran angelegt möchten wir die Relationierung von Wissenschaft, der Organisation Schule und Professionalisierung darlegen – Aspekte, welche im Rahmen von Transfertätigkeiten einer Aushandlung bedürfen. Wir verstehen diesen Beitrag als *Work-in-progress*, indem wir unsere Forschungs- und Transferpraxis selbst kritisch befragen.

Unser Vorgehen gestaltet sich wie folgt: Den Einstieg (2.) stellt eine kurze Skizze des Projektzusammenhangs NeOBi1 und eines Teilprojekts dar, der die Grundlage für unsere Überlegungen liefert. Die Rekonstruktion von Normen und Praxen bzw. habituellen Orientierungen pädagogischer Fachkräfte bilden den Ausgangspunkt, um nach Bedingungen des Gelingens bzw. der Verhinderung schulischer und gesellschaftlicher Teilhabe zu fragen. Zur Identifikation von Bildungsbarrieren im schulischen und unterrichtlichen Handeln betrachten wir die Entwürfe der pädagogisch Professionellen zu pädagogischer Zuständigkeit (3). Diese bildet im Projekt eine wichtige Analysekategorie; empirisch wird sie in den impliziten Wissensbeständen der pädagogischen Akteur:innen der Praxis rekonstruierbar. Anhand eines empirischen Falls (3.1) soll dies im Anschluss verdeutlicht werden. Zudem werden ausgewählte Homologien und Differenzen mit einem weiteren empirischen Fall des Samples kontrastiert (3.2). Daran anschließend zeigen wir, wie die rekonstruierten impliziten und damit handlungsleitenden Orientierungen als Grundlage für die

1 NeOBi steht für „(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur riskanten gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Sozialräumen“, einem im Zeitraum vom 01.01.2022-31.12.2026 vom BMBF geförderten Verbundprojekt (Förderkennzeichen 01JB2110A).

Rückmeldegespräche zwischen Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen dienen (4.). Im letzten Abschnitt (5.) möchten wir dann diskutieren, welche Potenziale Rückmeldegespräche für die Entwicklung „professionalisierter Milieus“ (Bohnsack 2022, S. 33) bereithalten und welchem Stellenwert hierbei Reflexion im Spiegel des Verhältnisses von implizitem und explizitem Wissen beikommt.

2 NeOBi und das Teilprojekt „Normen und Praxen“

Das Verbundvorhaben NeOBi verfolgt das Ziel der reflexiven Gestaltung von Bildungslandschaften (Mack 2009). Grundlegend hierfür ist die vergleichende Untersuchung von Ermöglichungs- und Verhinderungsbedingungen der schulischen und gesellschaftlichen Teilhabe so genannter benachteiligter² Kinder im Vor- und Grundschulalter. Hierfür werden vier als peripher bzw. benachteiligt markierte Sozialräume in Sachsen-Anhalt in den Blick genommen. Verfolgt wird die Frage, wie sich Bildungs- und Betreuungsbarrieren an den jeweiligen Standorten abbauen lassen.

Unser Teilprojekt³ fragt nach den Normen und Praxen pädagogisch Professioneller hinsichtlich der Hervorbringung von Bildungsbarrieren und der Perspektiven ihrer Reduzierung für Schüler:innen im Grundschulalter (Kramer et al. 2023). Dazu nehmen wir Grund- und Förderschulen, Horte und sozialpädagogische Einrichtungen in den Blick. Vor Ort werden narrative Interviews mit den Leiter:innen und Gruppendiskussionen mit den Mitarbeiter:innen der jeweiligen pädagogischen Einrichtungen geführt. Beide Erhebungsformate folgen dem Anspruch, eine weitestgehend selbstläufige (Loos & Schäffer 2001, S. 52) und damit auch eigenstrukturierte Darstellung der alltäglichen Praxen zu eröffnen. Dies geschieht im Längsschnitt innerhalb einer Laufzeit von fünf Jahren. Das empirische Material wird mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2017) ausgewertet. Neben der dokumentarischen Beforschung der Einrichtungen selbst, hat das Teilprojekt einen Transferauftrag, welchem es durch regelmäßig stattfindende Rückmeldegespräche mit den Akteur:innen der pädagogischen Praxis nachkommt. Ziel ist die Schaffung eines reflexiven Zugangs (Althans & Lamprecht 2012, S. 231) zu den impliziten Wissensbeständen der pädagogisch Professionellen. Dies kann unserer Annahme nach

2 In der Projektbeschreibung ist von benachteiligten Kindern in peripheren ländlichen Räumen und benachteiligten städtischen Quartieren die Rede (<https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/neobi/>). Diese Kausalität müsste sich u.E. erst durch die Forschung zeigen, weshalb wir von „so genannten“ benachteiligten Kindern im Grund- und Vorschulalter sprechen.

3 Titel des Teilprojekts: „Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrieren“.

dann Ausgangspunkt für die Veränderung von Praxis sein. Hierfür versuchen wir mittels der Rückmeldegespräche gemeinsam mit den Praxisakteur:innen Impulse zu entwickeln. Die Durchführung entsprechender Maßnahmen obliegt der Selbstorganisation der Akteur:innen vor Ort (Asbrand & Martens 2021, S. 220). Außerdem möchten wir Relationen zu weiteren Einrichtungen des Sozialraums eröffnen bzw. Perspektiven kontrastieren, um gemeinsam mit den Praxisakteur:innen unterschiedliche Handlungsoptionen zu diskutieren. Hierfür ist die Auseinandersetzung der pädagogischen Akteur:innen mit eigenen und fremden Zuweisungen pädagogischer Zuständigkeit und der Umgang mit Anforderungshorizonten pädagogischer Professioneller in Bezug auf die wahrgenommene Schüler:innenschaft von Interesse.

2.1 Methodologische Grundlegung

Die Frage nach den Möglichkeiten des Abbaus von Bildungsbarrieren bezogen auf das eigene schulische und unterrichtliche Handeln verweist auf eine vielschichtige und komplexe Überlagerung unterschiedlicher Problemstellungen, die oftmals den Teilnehmenden auf expliziter Ebene bewusst sind: kurz Personalsituation, (infra-)strukturelle Ausstattung und heterogene Lernausgangslagen. Solche expliziten alltagstheoretischen Deutungen im Sinne von Common-Sense-Theorien sind auf der Ebene der Norm zu verorten (Bohnsack 2017, S. 87ff.). Als zweckrationale Konstruktionen unterscheiden sie sich kategorial von der performativen Eigenlogik des Habitus. Solche institutionalisierten Normen, die explizit kodifiziert sein können oder nicht-kodifizierte alltägliche Rollen- und Verhaltenserwartungen darstellen, folgen einer propositionalen Logik. Sie beruhen auf „Imaginationen, Entwürfen und Unterstellungen von Intentionen und Motiven“ (ebd., S. 54) und stehen in ihrer kontrafaktischen Stabilität dem Faktischen des Habitus kategorial entgegen, wie im empirischen Teil des Beitrags veranschaulicht wird. Dennoch ist dies auch Ausdruck einer Involvierung, die zugleich den Blick auf das eigene Tun verstellt. Die Frage, die sich damit verbindet, ist, wie es in den Rückmeldegesprächen gelingt, von der expliziten Ebene, auf die implizite Ebene zu kommen, ohne dabei die Relevanzen der Akteur:innen als bloße zweckrationale Konstruktionen zu rahmen.

Pädagogische Zuständigkeit bildet im Projekt eine wichtige Analysekategorie, welche im folgenden Kapitel erläutert wird. Sie wird empirisch in den impliziten Wissensbeständen der pädagogischen Akteur:innen der Praxis rekonstruierbar (Kramer 2021; Paseka & Hinzke 2021). Die Analysen erfolgen mit der Dokumentarischen Methode, die für das Projekt ebenso wie die Praxeologische Wissenssoziologie zentral ist, und in der die Fallspezifika v.a. durch eine komparative Analyse herausgearbeitet werden (Bohnsack 2021). Damit

schließen wir an die Arbeiten der dokumentarischen Schulentwicklungsforschung an (u.a. Zala-Mezö et al. 2021; Hinzke et al. 2023). Die eigene pädagogische Zuständigkeit wird als Modus der Bearbeitung entlang von Imaginationen und Entwürfen, durch die Subjekte gradiert, aber auch degradiert und pathologisiert werden können, rekonstruierbar. In diesem Vorgang der Zweit-Codierung wird die Konstruktionslogik der Rahmungen selbst der Metakommunikation entzogen und die Fremdrahmung so wirksam verdeckt (Bohnsack 2017, S. 246ff.). Für Fragen nach der Identifikation von Bildungsbarrieren im schulischen und unterrichtlichen Handeln gilt dies insbesondere, da Marginalisierungs- und Exklusionsprozesse in den Entwürfen zur pädagogischen Zuständigkeit häufig verdeckt bleiben und sich einer reflexiven Zugänglichkeit entziehen. Die Wirkmächtigkeit der zugrundeliegenden Differenzkonstruktionen ist für reflexive Gestaltungsansinnen herausfordernd, da nicht nur in der routinierten Kodierungslogik verharret wird, sondern die Konstruktionslogik solcher Differenzsetzungen zum Gegenstand der Verhandlung in den Rückmeldegesprächen gemacht werden soll. Mit den Konzepten der konstituierenden Rahmung (Bohnsack et al. 2024) und der Rahmungsmacht liegen metatheoretische Begrifflichkeiten vor, die für die Erfassung von Schule als Organisation eine zentrale Rolle spielen (u.a. Bohnsack 2017, 2020), doch bleibt die Frage von Entwicklung und Aufbrechen der Kodierungslogik häufig unberührt. Hier nimmt die Rückmeldepraxis unseres Projekts ihren Ausgang. Die Rückmeldegespräche folgen ebenso den methodischen Prämissen der praxeologischen Wissenssoziologie. Die Dokumentarische Methode der Rekonstruktion als Beobachtung zweiter Ordnung (Luhmann 1980) abstrahiert von den zweckrationalen Konstruktionen und beansprucht, wissenschaftliche Theorien zu erzeugen, die dennoch empirisch in der Praxis verankert sind. Im Verhältnis zum Wissen der Schulpraxis handelt es sich hierbei um Reflexionswissen (vgl. Idel et al. 2022) – bzw. das Angebot dessen, welches implizite Strukturen aus einer theoretischen Perspektive explizit macht und den Praxisakteur:innen ermöglicht, ein reflexives Verhältnis zu ihrer eigenen Praxis einzunehmen. Aus der Anlage des Projekts ergeben sich damit einige Besonderheiten und damit verbundene Fragen der Relationierung von Wissenschaft und Praxis, sowie dem Entwicklungsansinnen, die im abschließenden Teil nochmals aufgegriffen werden.

3 Pädagogische Zuständigkeit als Reflexionsanlass dokumentarisch erschließen

Die Frage nach pädagogischer Zuständigkeit und deren Relation zu Mechanismen von Marginalisierung und Exklusion und damit zu Bildungsbarrieren

im schulischen und unterrichtlichen Handeln, ist u.a. eine Frage von außerschulischer und innerschulischer Kooperation, z. B. zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften, zwischen Erzieher:innen und/oder pädagogischen Mitarbeiter:innen und Lehrkräften, aber auch außerschulischen Freizeitangeboten. Solche objektiven Zuständigkeiten müssen entlang der Koordinaten beruflich professioneller Zuständigkeit verhandelt werden – v.a. vor dem Hintergrund sich verändernder Ansprüche an Schule durch Ganztag und der Steuerung kommunaler Bildungswirklichkeiten. Aus dieser Situation der Uneindeutigkeit heraus entstehe „(Teil- und auch mögliche Nicht-)Zuständigkeit in ausgeprägtem Maße“ (Silkenbeumer et al. 2017, S. 40). Daraus erwächst die dauerhafte Notwendigkeit der Verständigung im pädagogischen Alltag, die auf die Klärung und Zuschreibung von beruflich-professioneller Autonomie und Gemeinsamkeit abzielt. Die Verhandlung von pädagogischer Zuständigkeit verleiht in Konkretion die Möglichkeit, die Wahrnehmung und den Umgang mit z. B. ganztagsschulischen oder inklusiven Anforderungshorizonten zu erweitern oder zu begrenzen (Kamm 2019, S. 46).

Die Perspektive auf pädagogische Zuständigkeit erschöpft sich aber nicht in der Aushandlung zwischen unterschiedlichen professionalisierten Milieus oder Berufsgruppen. Bezogen auf die Schüler:innen wird das Spannungsverhältnis von Normalitätsvorstellungen und der Wahrnehmung von Differenz (Sturm 2022) als Ausdruck empfundener Problemlagen artikuliert. Diese so genannten Problemlagen resultieren bspw. aus Wahrnehmungen veränderter Kindheiten, inklusiven Ansprüchen an Lehrkräften oder elterlichen Milieus, welche keine schulische Unterstützung gewährleisten können. Zur Veranschaulichung: Dies rechtfertigt dann die Etablierung eines in seiner Zielstellung überfordernden Arbeitsbündnisses (z. B. Kinder zu retten oder Schaffung einer Ersatzfamilie) oder die Delegation an andere pädagogische Akteur:innen des Fürsorge- und Betreuungssystems, wie der Sozialen Arbeit.

Im Folgenden wird ein empirischer Fall vorgestellt, in dem die pädagogische Zuständigkeit für Schüler:innen zum Thema wird. Daran anschließend folgt eine Kontrastierung mit einem anderen Fall des Samples, um daraus Anschlüsse für die Rückmeldegespräche zu gewinnen.

3.1 Gruppe „Weitermachen“

Das Beispiel stammt aus einer Gruppendiskussion mit drei Lehrkräften einer Grundschule. Die Darstellung der Auswertung ist für diesen Beitrag verkürzt und stellt die Rekonstruktionen des expliziten wie impliziten Wissens dar. Dies ist schließlich auch Grundlage für die Rückmeldegespräche, mit dem Ziel, nicht nur das Explizite zum Gegenstand der Verhandlung zu machen, sondern über die eigenen habitualisierten Wissensstrukturen ins Sprechen zu kommen.

Cf: Ja aber äh weil wir ja vorhin gesagt haben das wird immer schlimmer ich mein ich bin jetzt 40 Jahre im Dienst (2) ((atmet hörbar ein)) ((schnalzt)) *angefangen hab=ich da musste ich selber noch Intelligenzbücher kaufen weil die Kinder mich so gestresst haben in Mathe ((atmet hörbar ein)) dass ich an meine Grenzen gekommen bin gesagt hab das kann ich nich mehr hier habt ihr Bücher lest euch das durch und macht ((atmet hörbar ein))* (.) und heute sind wir froh wenn wir mal ein Kind haben °was richtig rechnen kann (.) von Anfang an° also die Tendenz lernen ((schnalzt)) °ist mächtig abgesunken° (.) ((atmet hörbar ein)) da hatte man ma zweie dreie wo mir gesagt ham na ja der hat ne Lese Rechtschreibschwäche oder der ist vielleicht n LB Kind (3) °un jetzt hat man ne ganze Klasse voll° (.) ja oder man krieg- wir ham ja nun Erstklassen ich habe acht Kinder mit Sprachproblemen drinne da ham wir jetzt erstmal drauf gedrängt dass die ähm Sprachtherapie kriegen //mhm// die- äh man kämpft ja hier eigentlich für Dinge die bei uns nicht auf dem Programm stehen ja ((atmet hörbar ein)) da hab=ich die Eltern so lange gestresst bis se zum Kinderarzt gegangen sind ein Rezept mitgebracht haben ne das kann doch aber nicht sein (.) ja es sind nich meine Kinder ich geb se irgendwann ab und sage so es muss weitergehen aber (.) irgendwo fühlt man sich in der Verantwortung un sagt nee so nich Leute (2) denn wer nicht sprechen kann der kann nicht lesen und kann nich schreiben °das funktioniert ja nich° (3) ((schnalzt)) und das sind Dinge die mich so unheimlich ärgern ((atmet hörbar ein)) und wenn ich die Eltern frage verstehen Sie Ihr Kind zu Hause, (2) nich so richtig (.) da würd=ich doch als Mutter im Dreieck springen und sagen da muss mer was machen, nö (.) das machen wir hier (Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 491-511, Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014)

Die Passage beginnt mit einem Anschluss an die vorherige Thematisierung der Elternhäuser und deren Defiziten im Umgang mit Bildung und Erziehung. Das Oberthema, welches der Passage zuzuordnen ist, sind die Unzulänglichkeiten und Herausforderungen des Einzugsbereichs, welche besonders über die Eltern im Vorhinein der Passage diskutiert werden. In einer Narration zu ihrem Berufsbeginn erinnert Cf, dass sie damals „Intelligenzbücher“ für den Matheunterricht erwerben musste, um die Kinder ausreichend zu fordern und das Ziel einer ungestörten Unterrichtsdurchführung zu erreichen. Sie setzt damit einen Orientierungsgehalt voraus, der von mindestens einer der anwesenden Personen so nicht geteilt werden kann, da sie noch nicht so lange im Beruf ist. Ihre selbstempfundenen Grenzen, so erinnert sie sich, lagen darin, die Kinder zu beschäftigen. „Heute“ hingegen seien sie froh „wenn was richtig rechnen kann“, wobei sie hier auf eine konjunktive Ebene des gemeinsamen geteilten Erfahrungsraums verweist. Es folgt eine längere Ausdifferenzierung ihrer thematischen Einsetzung über Kinder mit herausfordernden Lernausgangslagen. Der thematische Gehalt der Proposition durch Cf wird dementsprechend getragen durch die Einführung des nicht explizit gemachten Programms, welches mit zunehmenden herausfordernden Lernlagen beschrieben wird und

der Einführung eines Vergleichs durch den positiven Horizont des Vergangenen. Im Modus der Erzählung referiert Cf nun über die erweiterte Zuständigkeit, die „Eltern so lange gestresst“ zu haben, bis diese eine Rezept für die entsprechende Therapie in die Schule gebracht haben. Sie unterbricht dann ihre Ausführung und sagt, dass es nicht ihre eigenen Kinder seien und daher die empfundene Sorgeverantwortung nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich liegt. Damit wechselt sie von der zuvor eingeführten Ebene des Fachlichen auf die Ebene der Fürsorge und Erziehung. Dies weist auf ein Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Anforderungen der schulisch-pädagogischen Profession hin. In conclusio sieht sie sich nicht in der Rolle der Erziehungsberechtigten und möchte diese Aufgabe nicht annehmen.

Af: ((schnalzt)) °Und die können s aber auch oft nicht leisten muss man auch sagen°
Die überblicken es auch oft nicht

(Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 513-514, Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014)

Af unterbricht den Sprechakt von Cf, durch eine divergierenden bzw. differenzierenden Orientierungsgehalt, dass es die Eltern „nicht leisten können“, womit sie eine empathische Positionierung einnimmt. Es handelt sich hier nicht um eine Widerrede, aber es wird deutlich, dass Af eine gewisse Kontextsensibilität bezogen auf den Sozialraum hat und eine Erweiterung des Programms eventuell plausibel ist.

Cf: Ja aber bei denen die ich habe die können s û also deshalb hab ich s ja nicht verstanden (.) ja und äh das ist so geballte Ladung wenn man so 20 23 Kinder hat und acht Mann (.) kenn ich geht nich (.) °das=is furchtbar° (.) die nächste ich sag die brauch ne Brille hm ja die hatte schon mal eine ich sach wo isse denn, (2) ach ((seufzt)) na die brauch ne neue das hab ich vor n Vierteljahr gesagt (5) ((atmet hörbar ein)) hm das sind so Sachen die frustrieren mich unheimlich //mhm// ja, warum muss ich mich um fremde Kinder kümmern es sind doch nun mal äh nich unsre ((schnieft)) (.) wir borgen se uns für den Vormittag, (.) versuchen da was zu retten und dann geben wir se wieder ab. (3) und die Eltern lassen s schleifen die lassen s einfach schleifen. (2) und das ist ärgerlich für uns

(Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 516-524, Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014)

Cf begegnet dem Einwurf von Af mit „ja, aber“ antithetisch und spricht nun wieder nur über ihre Schüler:innen. Der metaphorische Ausdruck „so geballte Ladung“ von acht Kindern, im Verhältnis zu 20 bis 23 Schüler:innen insgesamt, expliziert ihre empfundene Überforderung. Das betonte „furchtbar“ steigert dies noch einmal. Es folgt daraufhin die Beschreibung einer Situation der wiederholten Inanspruchnahme ihrer Fürsorge bezogen auf den erneuten Erwerb einer Brille. Im Sinne der thematischen Bearbeitung werden zwar

unterschiedliche Unterthemen als Hintergrunderzählungen eingeführt, die argumentative und narrative Variationen aufweisen, der thematische Gehalt der Überforderung und pädagogischen (Nicht-)Zuständigkeit bleibt indes vordergründig. Zum Abschluss transpositioniert sie ihre thematische Einführung mit dem sprachlichen Verweis auf ihr empfundenes Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen erzieherischen Anforderungen der schulisch-pädagogischen Profession. Die rhetorische Frage „warum muss ich mich um fremde Kinder kümmern“ beantwortet sie mit „es sind nun mal äh nich unsre“. Hier wird deutlich, dass „Kinder“ eine Doppelstruktur der Erfahrung aufweist in ihrem Sprechakt: die eigenen zu erziehenden Kinder und die Kinder, denen man im Unterricht begegnet. Die pädagogische Zuständigkeit wird nun explizit ausgedrückt, „wir borgen se uns für den Vormittag, (.) versuchen da was zu retten und dann geben wir se wieder ab“. Hierin zeigt sich nun die diskursive Verschiebung, von einer Überforderung hin zu einer deutlichen Entgegnung des erzieherischen Auftrags gegenüber den Schüler:innen. Zuständigkeit wird entsprechend differenziert zwischen eigenen Kindern, für die eine vollumfängliche Zuständigkeit besteht und den Schüler:innen, für welche diese Sorgenzuständigkeit explizit abgewiesen wird – es aber dennoch ein Zuwendung im zeitlich begrenzten Rahmen des Vormittags gibt. Eltern werden hier als Instanz entworfen, welche ihrem fürsorglichen erzieherischen Auftrag nicht nachkommt, was das Belastungsempfinden auf Seiten der Lehrkraft steigert.

Af: Aber es wär ja eigentlich auch der Punkt dann zu sagen wir können s eben nicht ändern ne was was ä Dann noch passiert ((atmet hörbar ein))

(Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 526-527, Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014)

Af setzt ab dem „geben wieder ab“ mit ihrer antithetischen Entgegnung ein, die durch ein „aber“ markiert wird und macht an der Stelle den Vorschlag, der fürsorglichen erzieherischen Anforderung nicht nachzukommen. Damit nimmt sie den thematischen Orientierungsgehalt von Cf auf, plädiert aber für eine Unterbrechung der pädagogischen Auseinandersetzung. In diesem Sinne könnte hier auch eine performativische Validierung vorliegen bezogen auf die Entgegnung des erzieherischen Auftrags gegenüber der Klientel.

Cf: Aber so sind wir ja nich û (3) wir sind ja nich so und sagen ne dann lasst s einfach sind nich unsre Kinder wir machen s ja einfach weiter

(Q2-TP3-23-05-23-GS1-LP-GD-TR, Z. 529-530, Transkriptionsnotation nach TIQ, vgl. Bohnsack 2014)

Es wird nicht expliziert, was „einfach“ weiter gemacht wird. Auf der impliziten Ebene trifft sie sich hier thematisch mit dem von Af zuvor eingeführten Punkt. Es wird etwas fortgesetzt, was nicht erforderlich ist ausgedrückt zu werden.

Auf impliziter Ebene scheint hier ein geteilter Orientierungsrahmen auf, der sich bezogen auf die Klientel durch eine eigentlich empfundene (Nicht-)Zuständigkeit ausweist, aber dennoch irgendwie weiterbearbeitet wird.

3.2 Ausgewählte Homologien und Differenzen der Gruppe „Weitermachen“ zu einem anderen Fall des Samples

In diesem Abschnitt sollen die aus der Auswertung gewonnenen Erkenntnisse bezogen auf ihre Potenzialität für die Rückmeldegespräche veranschaulicht werden. Auf eine systematisierte Darstellung der Erschließung von Typiken wird an dieser Stelle verzichtet. Ziel soll es sein, die Auswahl, also warum wir ein bestimmtes Transkript für die Rückmeldegespräche vorlegen, zu begründen.

In anderen Fällen wird das Thema der Herausforderungen bzgl. bestimmter Schüler:innengruppen mit spezifischen Lernausgangslagen ebenfalls thematisiert. Wir verorten solche alltagstheoretischen Deutungen im Sinne von Common-Sense-Theorien auf der Ebene der Norm. Im Fall „Weitermachen“ werden die „acht“ Kinder als „geballte Ladung“ deutlich exponiert. Mit ihnen werden Erfordernisse aufgerufen, die sich der selbstempfundenen Zuständigkeit entziehen. Die Kinder werden hier nur „geborgt“ von Eltern, was darauf schließen lässt, dass die erzieherische Zuständigkeit beim Elternhaus liegt. Dieser Fall ist in seiner expliziten Deutlichkeit bezogen auf heterogene Lernausgangslagen im Sample alleinstehend. Das Erinnern der akademischen Leistungen von Schüler:innen früher, wird mit der Arbeit mit Kindern, stellvertretend den „acht“ Schüler:innen mit geringeren Leistungen, in Beziehung gesetzt. Dies hat für uns die Potenzialität in den Rückmeldegesprächen darauf zu sprechen zu kommen, was in dem eigenen unterrichtlichen und schulischen Handeln als Norm aufgerufen wird.

Weiter grenzt sich der Orientierungsrahmen der Gruppe „Weitermachen“ von einer ungefragten Übernahme eines erzieherischen Ideals in einer antithetischen Weise ab, da die diskursive Bezugnahme aufeinander divergiert. Dennoch zeigt sich deutlich, dass eine als überfordernd empfundene Einlassung auf ein Programm, das nicht der kanonisierten Anforderung unterrichtlichen Handelns entspricht, abgelehnt wird. Die diskursive Bezugnahme aufeinander, also, dass die jüngere Kollegin (Af) anders als die älteren Kolleginnen verfährt, aber auch die konjunktive Darstellung tragfähiger etablierter Denkweisen im Diskursverlauf, sind ein weiterer Grund für die Materialauswahl. Das Potenzial der divergierenden Diskursorganisation sehen wir in der Anschlussfähigkeit eigener vielschichtiger Erfahrungen berufsbiographischer Professionalisierung für andere Gruppen.

Die routinierte Aufrechterhaltung des unterrichtlichen und schulischen Handelns in der sprachlichen Markierung „weitermachen“ bleibt implizit und wird in der Gruppe nicht zum Gegenstand der gemeinsamen Verhandlung. Das spannungsreiche Verhältnis zwischen Vermittlung und Erziehung dokumentiert sich als geteilter Orientierungsrahmen, der sich bezogen auf die Schüler:innenschaft durch eine empfundene (Nicht-)Zuständigkeit ausweist. Dies soll exemplarisch zum Ausdruck bringen, dass die Auswahl fremden Materials nicht beliebig ist, sondern entlang der Möglichkeit des Anschlusses gedacht wird.

Ein weiteres Auswahlkriterium für die Vorlage sind unterschiedliche Orientierungsgehalte bezogen auf pädagogische Zuständigkeit, um darüber schlussendlich die Frage in den Rückmeldegesprächen aufzuwerfen, für welche Schüler:innen und damit verbundenen Aufgabenbereiche sich die pädagogisch Professionellen zuständig sehen. In einem anderen empirischen Fall zeigt sich das Thema des Umgangs mit herausfordernden Lernausgangslagen auf der expliziten Ebene in ähnlicher Art und Weise. Der Orientierungsgehalt bezogen auf pädagogische Zuständigkeit dokumentiert sich ebenso als spannungsreiches Verhältnis zwischen unterrichtlicher Praxis und der erzieherischen Anforderung der Befähigung zur Unterrichtung. Die Schüler:innen, welche besonderer Zuwendung bedürfen, werden nicht in ihrer Anzahl exponiert („geballte Ladung“ von acht Kindern), vielmehr kommt es zur Homogenisierung der Gesamtheit der Lernenden. So genannte nicht intakte Elternhäuser werden als negativer Gegenhorizont eingeführt und dienen damit als Begründungszusammenhang für das kompensatorische Handeln der Lehrkräfte. Die geteilte normative Vorstellung, dass die Schüler:innen von Seiten der Elternhäuser unterstützt werden sollen, wird nicht erfüllt, weshalb die Kinder gestärkt und selbstständig gemacht werden müssen. Der propositionale Gehalt einer erweiterten Zuständigkeit (über Bildung hinaus) wird hier auf bestimmte Milieukontexte bezogen. Das „Starkmachen“ ist eine tragende Fokussierungsmethapher, welche zu unterschiedlichen Messzeitpunkten in Gesprächen in der Einrichtung zum Ausdruck kommt. Die Befähigung zur Unterrichtsteilnahme der Schüler:innen muss erst hergestellt werden, was bis zu zwei Schuljahre in Anspruch nimmt – dies zeigt sich im diskursiv hervorgebrachten Orientierungsrahmen der Gruppe. Die Zuständigkeit hierfür wird von den Lehrer:innen in Teilen an sozialpädagogische Professionen delegiert, die Kinder „stark“ zu machen ist aber auch Inhalt ihrer eigenen Programmatik. Der erzieherische Auftrag dahinter wird von ihnen allerdings nicht als genuin pädagogischer betrachtet, im Sinne eines Teilaspektes ihrer professionellen Zuständigkeit. Deutlich wird dies daran, dass ein „arbeiten“ mit den Schüler:innen erst ab Klasse drei möglich ist. Erziehung und Bildung scheinen hier als zwei differente Zuständigkeitsbereiche auf.

In den Fällen „Weitermachen“ und „Starkmachen“ werden ähnliche Common-Sense-Theorien aufgerufen, die Modi der Bearbeitung bezogen auf die pädagogische Zuständigkeit sind unterschiedlich. Für die Rückmeldungen sind die beiden Gruppen daher geeignet, jeweils (neben weiteren Materialien) Impulse für die Reflexion der eigenen (impliziten, habitualisierten) Wahrnehmungspraxen im Sinne von Kontrasten zu sein.

4 Konzeption der Rückmeldegespräche

Den Einstieg in das Rückmeldegespräch bildet ein kurzer allgemeiner Bericht der Forschenden aus dem Forschungsprojekt und ein Einblick in mögliche Barrieren, welche bislang aus den geführten Interviews und Gruppendiskussionen rekonstruiert wurden. Hier wird eingangs bereits das Thema der pädagogischen Zuständigkeit erwähnt. Es besteht Raum für Austausch und gegenseitige Rückfragen, bevor zum Kern des Gesprächs übergeleitet wird. Diesen bildet das gemeinsame Sprechen über zwei ausgewählte empirische Fälle. Die Fälle „Weitermachen“ und „Starkmachen“ werden über Transkriptausschnitte der zwei Gruppendiskussionen an den jeweiligen Grundschulen präsentiert. Wie im vorangegangenen Kapitel bereits geschildert, wurden mittels der Interpretation mit der Dokumentarischen Methode anhand dieser Transkripte unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen (Bohnsack 2017) rekonstruiert, welche in ihrer Relevanz für pädagogische Zuständigkeit durch die Forschenden reflektiert wurden. So konnten unterschiedliche Modi der Bearbeitung pädagogischer Zuständigkeit identifiziert werden. Wie sich die konkrete Arbeit mit den fallvergleichenden empirischen Befunden (Lamprecht 2012, S. 244) innerhalb eines Rückmeldegesprächs gestaltet, wollen wir folgend darlegen. Dies beinhaltet auch, wie von fremden Fällen auf die eigene Praxis und damit handlungsleitende habitualisierte Konzepte geschlossen werden kann.

Einleitend werden die Teilnehmenden gebeten, die Transkriptausschnitte, welche sich im Raum auf Poster gedruckt befinden, zu lesen. Sprachlich sind diese ursprünglich nach den Transkriptionsregeln der dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989, 2007) erstellt, jedoch für den Rückmeldekontext angepasst, um Lesbarkeit zu erleichtern. An der Wand präsentiert, wirken sie wie „eine ‚Aus-Stellung‘ der eigenen, naturgemäß nicht perfekten Alltagsinteraktion, des gewohnten Miteinanders, der von ihnen [den Praxisakteur:innen, d. Vf.] zusammen ‚bewohnten‘ Praxis“ (Althans & Engel 2016, S. 15). Dabei bewegen sie sich im Raum und können bereits flüsternd erste Eindrücke miteinander

teilen. Wir weisen darauf hin, dass es nicht um die Bewertung der Praxis geht⁴ sondern um die Art und Weise der Bearbeitung bestimmter pädagogischer Herausforderungen. Anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, erste Eindrücke innerhalb der Gesprächsgruppe zu teilen. Moderativ wird das Gespräch mittels der Fragen, „Wie taucht eine Vorstellung pädagogischer Zuständigkeit auf?“ „Für wen fühlen sich die Lehrkräfte zuständig/nicht zuständig“, „Warum ist das so?“ „Wie gehen sie damit um?“ thematisch gelenkt, um die routinierte Konstruktionslogik des schulischen und unterrichtlichen Handelns (innerhalb der beiden Fälle) zu identifizieren. Dies geschieht jedoch nicht über die Präsentation und damit das Verständlich-Machen des impliziten Wissens durch die Forschenden (wie etwa bei Nentwig-Gesemann 2006), sondern durch moderiertes Fragen. „Was bedeutet ‚Weitermachen‘ im ersten Fall?“, „Wie sieht ein solches ‚Weitermachen‘ praktisch aus?“, „Können Sie daran aus eigener Erfahrung anknüpfen?“ Die Frage nach eigenen Erfahrungen und deren Ursprüngen, Anschlüssen an Vorstellungen, nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten wird im weiteren Verlauf immer wieder gestellt, je nachdem in welche Richtung sich das Gespräch entwickelt. In Rahmen der praxeologischen Vorannahmen, erhoffen wir uns an dieser Stelle „praktische Reflexion“ (Bohnsack 2024, S. 35), also ein Erkennen von „funktional, äquivalenten“ (Luhmann 1991, S. 30) Antworten auf eine ähnliche Problemlage bzw. Anforderung. Praktische Reflexion bzw. praktisches Erkennen, folgt man Bohnsack (2020, S. 57), findet innerhalb des konjunktiven Erfahrens statt und hält somit das Potenzial bereit, Habitus bzw. Handlungspraxis zu modifizieren. In den Rückmeldegesprächen wird daher versucht, mittels des geführten Gesprächs innerhalb der Interaktionsstrukturen kontingente, weil den normativen Erwartungen und der konstituierenden Rahmung funktional begegnende, Handlungsvollzüge hervorzubringen.

Das Gespräch, welches durch diese Impulse grob gerahmt wird, endet mit der gemeinsamen Thematisierung von Bedarfen für die eigene Einrichtung, die pädagogische Bearbeitung bzw. Perspektiven für deren Veränderung. Gleichfalls wird danach gefragt, wie die Teilnehmenden das Gespräch empfanden und ob es weitere Bedarfe gibt, die an das Rückmeldegespräch anschließen. Über die Präsentation fremder Fälle bzw. Handlungswissens möchten wir die Teilnehmenden moderativ zur Reflexion eigener Rahmungen bzw. impliziter Wissensbestände, welche die eigene Praxis leiten, anregen. Die Gespräche können durch Irritation und das Eröffnen neuer Beobachtungsmöglichkeiten „Zugänge zu alternativen Verhaltensweisen schaffen“ (Asbrand & Martens 2021, S. 250) bzw. die eigenen relativieren. Dabei ist das Verhältnis der wissen-

4 In ausführlicher Weise wurde dies für die dokumentarische Evaluationsforschung von Asbrand und Martens (vgl. 2021, S. 221) unter der Einklammerung des Geltungscharakters als methodisches Prinzip dargestellt, woran wir anschließen.

schaftlichen Rekonstruktionen und der Eindrücke bzw. Antworten der pädagogisch Professionellen innerhalb der Rückmeldegespräche von Seiten der Forschenden zu reflektieren, da es nicht um eine Präsentation von Ergebnissen gehen soll, auch nicht um das „Hinführen“ zu einem bereits feststehenden Ziel. Eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Gestaltungsbeziehung ist die grundlegende Anerkennung der schulischen Praxis auf Augenhöhe. Ob und wie also eigene Orientierungen den pädagogisch Professionellen reflexiv zugänglich werden, kann demzufolge nicht gesichert werden. Dass mittels der Rückmeldegespräche ein Ort der Reflexion entsteht, kann aus den bisherigen Erfahrungen im Nachgang der Gespräche angenommen werden. Die Resonanz zeigt bislang, dass diese Reflexionsräume überaus positiv angenommen werden und eine Leerstelle in der alltäglichen schulischen Praxis darstellen.

5 Abschließende Betrachtung

„Wenn Reflexion mit Ralf Bohnsack (2020, S. 57), der hier an Niklas Luhmann anschließt, als Leistung des Ausstiegs aus einer bestehenden Rahmung und des Einstiegs in einen neuen Rahmen verstanden wird, dann bedeutet die Forderung nach Reflexion also nichts Geringeres als die eigenen (impliziten, habitualisierten) Wahrnehmungspraxen reflexiv aufzubrechen und zu modifizieren“ (Hertel 2023, S. 299).

In den Rückmeldegesprächen innerhalb des Projekts geschieht dies durch das Aufzeigen anderer Handlungsoptionen bzw. Umgangsweisen, mit thematisch ähnlich gelagerten Problemen – hier der Umgang mit einer Schüler:innen-schaft mit herausfordernden Lernausgangslagen und der darauf bezogenen Zuständigkeit. Die Rückmeldungen initiieren einen potenziellen Anlass, das eigene Implizite explizit zu machen und darüber ins Gespräch zu kommen. Die Zielrichtung der Rückmeldegespräche ist dabei erstmal nicht die Etablierung einer neuen, schon gar nicht, besseren Praxis, sondern über Reflexion Zugriff auf (alternative) Handlungsoptionen zu generieren.

Wenn wir davon sprechen, das eigene Implizite explizit zu machen, verweist dies auf die Unterscheidung zwischen der Handlungspraxis und den handlungsleitenden (impliziten) Wissensbeständen einerseits und den Theorien der Akteur:innen über ihre Praxis andererseits. Es geht als um die Explikation des konjunktiven Wissens, das erstmal nicht von den Akteuren expliziert werden kann. Nun ließe sich fragen, ob es nicht zu optimistisch ist, die wissenssoziologische Analysekategorie des impliziten Wissens, für dessen Rekonstruktion Forschende selbst ein stark formalisiertes Begriffsinstrumentarium verwenden und einen immensen zeitlichen Aufwand betreiben, in einem situativen Setting des geführten Gesprächs den Praktiker:innen so ohne Weiteres zugänglich wird. Zum einen sind wir nicht so optimistisch, sondern skeptisch, was sich auch

in dieser abschließenden Betrachtung ausdrückt. Grundsätzlich teilen wir aber die Idee, dass Lehrkräfte zu ihren eigenen habituellen Orientierungen, ihren Zu- und Abneigungen, ihren positiven und negativen Typisierungen, in ein distanziertes Verhältnis treten können (vgl. Helsper 2018, S. 131). Dies kann ausbleiben, im Modus der Abblendung, oder gelingen, als reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Orientierungen, die dann reflexiv zugänglich werden. Der Diskurs über den „reflektierten Habitus“ und damit verbundene Arbeiten (vgl. u.a. Kosinar 2021; Hinzke 2022, Kowalski 2022), weisen ausreichende Indizien dafür auf, dass ein retroperspektiver Zugang zum eigenen Geworden-Sein, und damit zum habituellen Wissen, möglich ist, wenn auch nur in theoretisierender Reflexion über den eigenen Habitus (vgl. Bohnsack 2024, S. 35). Dies ist dann vor allem für den individuell eingelagerten Habitus relevant. Mit den Reflexionsgesprächen im Kollegium zielen wir indes stärker auf das professionalisierte Milieu als Interaktionszusammenhang selbst ab, also die Kodierungslogik der Gruppe, da wir die pädagogische Profession als konjunktiven Erfahrungsraum bestimmen und damit auch die gemeinsame Reflexion über die eigene Praxis, die in professionsbezogenen Erfahrungsräume konstituiert wird. Das Primordiale des Habitus bleibt dabei zumindest theoretisch ein Problem, da jede Reflexion über die Hervorbringungsweisen des Interaktionszusammenhangs, also die Auseinandersetzung mit Normen, im Sinne von externen Anforderungen und Fremdrahmungen, vorstrukturiert ist bzw. „durch den Habitus ‘gebrochen’“ wird (Wittek & Martens 2022, S. 286). Der Ansatz, den wir im Projekt verfolgen, hält für die Entwicklung professionalisierter Milieus demzufolge Möglichkeiten bereit. Zentral ist dabei das Anliegen der Perspektiveröffnung auf die eigene professionelle Praxis, wie sie in der Organisation hervorgebracht wird, unter der Annahme, dass diese sonst eher verstellt oder abgeblendet ist. Dies wird nicht nur aus u.a. strukturtheoretischen Prämissen pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2022, S. 35f) entwickelt, sondern entsprechend des Rahmens der Dokumentarischen Methode empirisch bestimmt. Das Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen wird in den Rückmeldungen als produktives Verhältnis verstanden, das Explizite im Kontrast anzubieten, um über das Implizite ins Sprechen zu kommen. Dies verlangt entsprechende moderative Eingriffe durch Fragen, die auf das implizite, habitualisierte Wissen der Gruppe abzielen. Häufig wird hierbei Erfahrungswissen der Praxisakteur:innen relevant, wie z.B. das eigene Wiedererkennen in Situationen und Gesprächsinhalten auf expliziter Ebene. Hierbei empfiehlt es sich weiter zu fragen, woher diese Erfahrungen kommen. Folglich sind dann Anschlüsse denkbar, die eine Auseinandersetzung über eigene implizite Wahrnehmungsweisen möglich machen, z.B. in der Auseinandersetzung mit dem Fall der Gruppe „Weitermachen“, indem Resignation erkannt wird, was der eigenen habituellen Erfahrung entspricht, es aber eventuell um

so etwas wie Wirkmächtigkeit oder auch eigenes Kompetenzermpfinden im schulisch-unterrichtlichen Handeln gehen kann. Dies berührt nach unserem Verständnis dann die Kodierungslogik der Gruppe, da wir die pädagogische Profession als konjunktiven Erfahrungsraum bestimmen und damit auch die gemeinsame Reflexion über die eigene Praxis, die in professionsbezogenen Erfahrungsräume konstituiert wird. In einem praxeologisch-wissenssoziologisch gewendeten Verständnis von Profession und Professionalisierung (Bohnsack 2020) wird daher nicht das Individuum, sondern die Handlungspraxis des professionalisierten Milieus insgesamt in den Fokus gerückt.

Was bedeutet das aber für die Perspektive auf Entwicklung? Da im Projekt unterschiedliche Organisationen der Bildung und Betreuung involviert sind, können Orientierungen, bspw. auf pädagogische Zuständigkeit, professionsübergreifend verglichen und entsprechende Schlüsse für die Organisationsentwicklung abgeleitet werden.

Das Gestaltungspotenzial von Veränderung liegt immer bei den Akteur:innen selbst. Somit ist für uns relevant, aus den Rückmeldegesprächen gemeinsam abgeleitete Angebote zu generieren, die für die Einrichtungen von Interesse sein können. Dies ist allerdings durch Mittel und Ressourcen begrenzt, geht es bspw. um Fortbildungen oder das regelmäßige Verfügbarmachen von Reflexionsräumen. Zudem kann es in den Rückmeldegesprächen auch vorkommen, dass aus der Diskussion des Fremden, nicht auf Eigenes geschlossen wird oder sich dem ganzen Vorgehen auf einer reflexiven Ebene verweigert wird. Da wir erst am Beginn des Transferauftrags stehen, können wir derartige Rückschlüsse noch nicht umfänglich darlegen, gleichwie die Entwicklungen im Anschluss an die Gespräche.

Bisher unaufgelöst ist das Verhältnis einer *zurückgenommenen Haltung* durch uns Forschende, die wir zwar postulieren, die aber an bestimmten Punkten der Relationierung von *Forschungs- und Schulpraxis* relevant wird. Denn schlussendlich entscheiden wir, welche Transkripte welcher Gruppe vorgelegt werden. Ebenso haben wir schon immer eine Idee, welche Orientierungen bezogen auf pädagogische Zuständigkeit habituell in der Einrichtung verankert sind. Eine weitere Herausforderung ist für uns, dass die teilnehmenden Einrichtungen zwar den Reflexionsraum schätzen, wie sie es häufig zum Ausdruck bringen, aber eine Irritation der eigenen Kodierungslogiken nach unserer Meinung schwer nachzuvollziehen ist.

Die hier deskriptiv aufgeschlüsselte Vorgehensweise setzt eine hohe Bereitschaft zum Einlassen auf Reflektieren und Theoretisieren über fremde und schlussendlich eigene Praxis voraus. Die Reflexion entlang schulstruktureller, schulsystemischer und gesellschaftlicher Gegenebenen zu orientieren (Häcker 2017, S. 39; Hertel 2023), sodass diese als handlungsstrukturierende Fremdrahmungen zugänglich gemacht werden, versuchen wir bewusst zu um-

gehen, wissen aber, dass wir damit vor dem Problem „einseitige Akzentuierung der Selbstreflexion“ (Häcker 2017, S. 39) stehen. Wir sind dieser Bereitschaft bisher selten begegnet, was zum einen daran lag, dass die Beforschten die Gestaltungs- und Entwicklungsansprüche auf der Seite der Forscher:innen verorten und zum anderen die Notwendigkeit von Entwicklung selbst nicht antizipiert wurde. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da die eigene Kodierungslogik in Bezug auf die pädagogische Zuständigkeit meist auch eine ist, die den unterrichtlichen und schulischen Alltag in ertragbarer Art und Weise vorstrukturiert.

Literatur

- Althans, B. & Lamprecht, J. (2012). Bilder, Räume, Praktiken – Potenziale der Ethnographie für eine sozialpädagogische Evaluationsforschung. In B. Frieberthäuser, H. Kelle & C. Huf (Hrsg.), *Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Felder, Theorien, Methodologien* (S. 231-247). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Althans, B. & Engel, J. (Hrsg.) (2016). *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & J. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-235). Münster und New York: Waxmann.
- Bohnsack R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In B. Frieberthäuser, H. von Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft* (S.21-46). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 16-69). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Sturm, T. & Wagener, B. (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer:innen –strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53-72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hertel, T. (2023). Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zur pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen der Reflexion. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 293-312). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Boldt, V.-P. & Paseka, A. (2023). Lehramtsstudierende reflektieren über Forschen. Praxeologisch-wissenssoziologische Analysen zu studentischen Wissensbeständen als Ausgangspunkt Forschenden Lernens. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 235-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022). Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 226-241). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kamm, C. (2019). *Konzeptionen von Forderung, Selektion und Gerechtigkeit. Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T., Sturm, T., Mußél, F. & Schreiter, F. (2023). Schule im Sozialraum – Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards, Lukas & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 43-60). Münster: Waxmann Verlag.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann (1980). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* [Bd.1]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann (1980). *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Springer
- Mack, W. (2009). Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen* (S. 57-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 159-182). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2021). Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster & New York: Waxmann.

- Silkenbeumer, M., Thieme, N. & Kunze, K. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. *Neue Praxis. Sonderheft* (14), S. 35-42.
- Sturm, T. (2022). Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen: kontingente Grenzen schulisch-unterrichtlicher Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663/498> Zugegriffen: 11.06.2024.
- Wittek, D. & Martens, M. (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 279-294.
- Zala-Mezö, E.; Häbig, J. & Bremm, N. (Hrsg.) (2021). *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.

Autor:innen

Mußél, Fabian, M.A.

ORCID: 0009-0006-1142-3465

wissenschaftlicher Mitarbeiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

Arbeitsschwerpunkte: Biographische Professionalisierungsforschung; soziale
Ungleichheit; Qualitative Bildungs- und Sozialforschung

fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

Schreiter, Franziska, M.A.

ORCID: 0009-0001-2169-748X

wissenschaftliche Mitarbeiterin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

Arbeitsschwerpunkte: Ungleichheitsforschung, diskriminierungskritische
Schulforschung, Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, feministische
Theorie/sexuelle Bildung

franziska.schreiter@zsb.uni-halle.de

Eigenlogik von Entwicklungsprozessen

Kamila Bonk, Aysun Dođmuş und Anja Steinbach

„Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ (Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung im Fortbildungsgeschehen

Zusammenfassung:

Der Beitrag nimmt das im Titel des Beitrags zitierte Resümee einer Schulleitung nach Abschluss einer schulinternen Fortbildung zum Anlass der Reflexion von (Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung. Hierfür werden drei relationale Dynamiken im Rahmen des Fortbildungsgeschehens als Bedingungen der (Um-)Deutungen rekonstruiert: Die Verlagerung von Rassismus, die Personifizierung von Rassismus sowie die Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus. Dabei wird auch das Verhältnis von Schulentwicklungsforschung und wissenschaftlicher Erkenntnisorientierung einbezogen und die Analysen mit Blick auf ihr Potenzial sowohl für die konkrete schulische Praxis als auch für die Theoriebildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Fortbildung, Professionalisierung, Rassismus, Rassismuskritik, Schulentwicklung

Abstract:

The article takes the quoted concluding summary of a school principal after the end of an internal training programme as an opportunity to reflect on (re)interpretations of racism-critical school development. To this end, three relational dynamics are reconstructed as conditions for (re)interpretations in the context of the training programme: The displacement of racism, the personification of racism and the rejection of involvement in racism. The relationship between school development research and scientific knowledge orientation is also included and the analyses are discussed with regard to their potential both for concrete school practice and for theory development.

Keywords: critic of racism, further training, professionalisation, racism, school development

1 Einleitung

Mit den Worten „Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ resümierte die Schulleitung einer Oberschule in Norddeutschland eine zwei-tägige schulinterne Fortbildung zur diversitätsorientierten und rassismuskritischen Schulentwicklung.¹ Die Fortbildung wurde im Frühjahr 2022 vom Schulleitungsteam als Auftaktveranstaltung initiiert und im Oktober 2022 durchgeführt, um sukzessive rassismuskritische Zugänge in das bestehende Schulentwicklungskonzept zu implementieren und dabei das gesamte Kollegium einzubeziehen. Die Fortbildung stellt zugleich den Kontext unserer Zusammenarbeit mit der Schule dar, die sowohl die Konzeption und Durchführung der Fortbildung (in der Rolle der Referentinnen) als auch die wissenschaftliche Begleitung umfasste. Die interpretativ-rekonstruktive Analyse des erhobenen Materials sowie die Reflexion dieser Zusammenarbeit und unserer Doppelrolle rahmen den vorliegenden Beitrag, in dem wir die Schnittstelle von rassismuskritischer Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit Wissenschaft/Forschung, also das Verhältnis von Schulentwicklung, Entwicklungsforschung und wissenschaftlicher Erkenntnisorientierung, ausloten möchten. Unsere Reflexion entfalten wir am Beispiel des zum Abschluss der Fortbildung formulierten Resümees der Schulleitung, welches uns vor Ort und noch im Nachgang der Fortbildung beschäftigte. Wir verstehen das Resümee nicht nur als Konklusion, die möglicherweise als obligatorischer Teil einer schulinternen Fortbildung verstanden werden kann und eng mit der Rolle der Schulleitung verknüpft ist. Wie unsere Analyse zeigt, dokumentiert das Resümee in besonderer Weise einen Deutungsmodus, der auf die Dynamiken im Fortbildungsgeschehen verweist und den wir als (Um-)Deutung rassismuskritischer Schulentwicklung einordnen. Daran lassen sich auch Spannungsfelder der Zusammenarbeit aufzeigen, über die sich etwa die Schnittstelle und das Verhältnis von Forschung und Entwicklung produktiv bearbeiten lassen. Dabei analysieren wir das Resümee als einen – möglicherweise vorläufigen – Kompromiss bei der Steuerung von Dynamiken, die während des Fortbildungsgeschehens in der Interaktion der Lehrer:innen mit uns als Referentinnen und unter ihnen sowie in der zurückhaltenden Anwesenheit der Schulleitung entstanden. Diese Dynamik rücken wir in den Mittelpunkt und explizieren die

1 Die Konzeption und Durchführung der Fortbildung erfolgte durch Aysun Dođmuş und Anja Steinbach, die teilnehmende Beobachtung während der Fortbildung und die Erstellung des Protokolls durch Kamila Bonk. Das Material wurde in einem gemeinsamen interpretativ-rekonstruktiven Analyseprozess ausgewertet (vgl. Kapitel 2).

Bedingungen des „Dann“ in dem eingangs aufgeführten Zitat. Sie verdichten sich in einem nicht versprochenen ‚Wenn‘ und bleiben daher im Fortbildungsgeschehen implizit. Dieses nicht versprochene ‚Wenn‘, auf das das „Dann“ in dem Zitat der Schulleitung gewissermaßen folgt (Wenn..., „dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“), verweist auf eben jene uns interessierende Dynamik im Fortbildungsgeschehen.

Für die Heranführung beschreiben wir zunächst die Perspektivierung rassismuskritischer Schulentwicklung als Anlass der Zusammenarbeit. Wir konturieren ihren Referenzrahmen mit Fokus auf die Entwicklungsorientierung und skizzieren die Auftaktveranstaltung und die Rolle der Wissenschaft in dieser Szenerie sowie das erhobene und für den Beitrag analysierte Material der teilnehmenden Beobachtung. Dazu stellen wir unsere methodische Vorgehensweise in Anlehnung an die Reflexive Grounded Theory (Breuer et al. 2019) vor und beziehen Aushandlungen zu unserer Rolle im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ein. Im Anschluss stellen wir die von uns rekonstruierten Dynamiken der (Um-)Deutung und ihre Einsätze in drei exemplarisch ausgewählten Schlüsselszenen des ‚Wenns‘ vor. Wir beschreiben diese als Dynamik der *Verlagerung von Rassismus*, der *Personifizierung von Rassismus* und der *Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus*. Im Zusammenwirken dieser Dynamiken, so würden wir sagen, verdichten sich die Bedingungen, an die das resümierende „Dann“ der Schulleitung zum Ende der Fortbildung anschließt. Auf dieser Grundlage ziehen wir Rückschlüsse zur (Um-)Deutung rassismuskritischer Schulentwicklung und diskutieren das Potenzial unserer Erkenntnisse für die konkrete schulische Praxis sowie für die Theoriebildung.

2 Rassismuskritische Schulentwicklung als Anlass der Zusammenarbeit

Der Anlass für unsere Zusammenarbeit mit der Oberschule entstand auf Grund des Anliegens des Schulleitungsteams, rassismuskritische Zugänge in das bestehende Schulentwicklungskonzept zu implementieren und diesen Prozess mit einer Auftaktveranstaltung als schulinterne Fortbildung einzuleiten. Es gab bereits forschungsorientierte Kooperationsbeziehungen mit einzelnen Akteur:innen der Schule (vgl. Kapitel 2.2), als das Schulleitungsteam mit dem Anliegen an uns herantrat, die Auftaktveranstaltung durchzuführen. Dabei rückten sie von Beginn an die Professionalisierung des Kollegiums (begrifflich zumeist unter „Haltung“ gefasst) ins Zentrum ihres Anliegens. Im Folgenden skizzieren wir den Referenzrahmen rassismuskritischer Schulentwicklung, der für die Konzeption der Auftaktveranstaltung grundlegend war und zugleich den theoretischen Referenzrahmen für unsere Analyse darstellt. Von hier aus

beschreiben wir die Auftaktveranstaltung und die darin eingenommene Rolle der Wissenschaft. In der Überleitung zur Analyse ausgewählter Schlüsselszenen werden wir die Materialerhebung der teilnehmenden Beobachtung während der Fortbildung darlegen und unsere methodisch-methodologischen Zugänge zur Analyse mit der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al. 2019) vorstellen.

2.1 Der Referenzrahmen rassismuskritischer Schulentwicklung

Für den Referenzrahmen rassismuskritischer Schulentwicklung ist ein gesellschaftstheoretisches Verständnis von Rassismus zentral, mit dem Rassismus als Machtverhältnis und Strukturprinzip sozialer Ordnung konzeptualisiert wird (Rommelspacher 2011, S. 26). Die theoretische Abstraktion erklärt dabei (in-)variante Erscheinungsformen von Rassismus in ihrer historischen Gewordenheit und institutionalisierte Einlagerungen auch in das Regelsystem und in die Routinen der Schule (Doğmuş 2024; Steinbach et al. 2020; Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Rassismus als ein „überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen‘“ (Hormel 2018, S. 84) kann trotz seines historischen „Gestaltwandel[s]“ als eine „soziale Ordnung verstanden werden, als über die iterative Performanz von Bildern, Worten und Normen hergestellte und gesicherte Rahmungen, die (sprachliche) Handlungen und Selbstverständnisse zur Folge haben“ (Çiçek et al. 2014, S. 322). Mit diesem Verständnis wird zugleich das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft vermittelt. Als soziale Akteure sind wir folglich in Strukturen des Rassismus durch Privilegien und Deprivilegierungen involviert und reproduzieren das vom Rassismus produzierte Wissen, da es sich als implizites Wissen in unsere Deutung von Welt einfädelt (Scherschel 2006). Der Kritikbegriff der Rassismuskritik (Scharathow et al. 2011, S. 10) verweist auf eben diese Involviertheit. Die Kritik zielt daher auch nicht auf die „Entlarvung des Falschen“ (Messerschmidt 2016, S. 62). Sie verweist vielmehr auf einen wechselseitigen Modus, der sich zwischen Negation und Immanenz bewegt. Die Negation impliziert „Analysen von Missständen“ (ebd., S. 63) und die Benennung herrschaftsförmiger Praktiken. Die Immanenz verweist auf die dabei notwendige Selbstreflexion. Sie fordert dazu auf, eigene Verstrickungen in die kritisierten Verhältnisse und herrschaftsförmige Praktiken wahrzunehmen (ebd.). Diese Wechselbewegung ermöglicht schließlich, Wege der Transformation auszuloten.

Rassismuskritische Schulentwicklung und die intendierten Entwicklungsprozesse in Schule werden somit auf der Ebene der Organisation verortet, die durch Akteur:innen ‚vor Ort‘ gestaltet werden. Schulleitungsteams, Lehrer:innen und Schulsozialpädagog:innen professionalisieren sich folglich im gestalterischen Schulentwicklungsprozess und erarbeiten dabei ein Analy-

se- und Reflexionswissen zum Erkennen der unterschiedlichen Mechanismen und Formen von Rassismus in schulischen und schulkulturellen Routinen, die auch ihre konkrete Unterrichtspraxis und ihre Interaktionen mit Schüler:innen, Kolleg:innen und Erziehungsberechtigten einbezieht und ein Erkennen von mitunter „gewöhnlichen“ (Brodén & Mecheril 2010) Unterscheidungen etwa entlang natio-ethno-kultureller Kategorien umfasst. Das Analyse- und Reflexionswissen ist von Bedeutung, da die Erscheinungsformen von Rassismus häufig subtil und in alltäglichen Selbstverständlichkeiten (ebd.), auch ohne Absicht und Intention jenseits unseres Bewusstseins wirksam sind und Rassismus daher nicht (immer) unmittelbar erkennbar ist. Als ein Instrumentarium offeriert das Analyse- und Reflexionswissen in dieser beständigen Bestandsaufnahme, folglich die Funktions- und Wirkungsweise von Rassismus an der konkreten Schule zu erkennen und von hier aus Interventionsstrategien zu erarbeiten, die Impulse für rassismuskritische und subversive Transformationsprozesse in der Schule geben können. Hilfreich ist, Praktiken der Unterscheidung, den mit ihnen einhergehenden Ein- und Ausschlüssen und (Bildungs-) Effekten auf die Spur zu kommen und dabei auch das Spannungsfeld von Differenz und rassismusrelevanter Differenzkonstruktion zu bearbeiten (Dirim et al. 2018; Foitzik & Henzel 2019; Panesar 2022).

2.2 Die Auftaktveranstaltung und die Rolle der Wissenschaft

Die Konzeption der Auftaktveranstaltung orientierte sich an dem skizzierten Referenzrahmen rassismuskritischer Schulentwicklung und erfolgte in mehreren Vorbereitungstreffen mit dem erweiterten Schulleitungsteam. Die Auftaktveranstaltung wurde darauf ausgerichtet, ein wissenschaftliches Verständnis von Diversität, Rassismus und Rassismuskritik zu vermitteln und einen Reflexionsraum zu eröffnen, der zum einen den oben skizzierten wechselseitigen Modus der Negation und Immanenz mit konkretem Bezug zur Schule ermöglicht und zum anderen die Fragerichtung impliziert, wie diese Zugänge in die Schule ‚übersetzt‘ werden können und woran die schulischen Akteur:innen schrittweise arbeiten wollen. Dem entsprechend umfasste die zweitägige Auftaktveranstaltung sowohl theoretische Schwerpunkte mit Erläuterungen zu Differenz, Differenzordnungen und Rassismus(-kritik) als auch methodisch-didaktische Elemente.

Das Kerninteresse des Schulleitungsteams, das bereits in Vorbereitungstreffen uns gegenüber formuliert wurde, bestand zunächst darin, dass wir die Auftaktveranstaltung im Rahmen einer schulinternen Fortbildung konzipieren, durchführen und den Prozess der Initiierung und Implementierung rassismuskritischer Zugänge im Schulentwicklungskonzept und -prozess wissenschaftlich begleiten. Unser Interesse bestand darin, die schulischen Anliegen

zu unterstützen, theoretische und empirische Perspektiven zu Differenzkonstruktion und Rassismus(-kritik) in den Prozess einzubringen und die Zusammenarbeit auch für ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse zu nutzen, das auf die Möglichkeiten, Spannungsfelder und Widersprüche bei der Initiierung rassismuskritischer Schulentwicklung ausgerichtet ist. Insofern wird bereits die Doppelrolle der Wissenschaft in diesem Prozess sichtbar. Deutlich wird auch, dass die Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Interesse orientiert war und sich zugleich vor dem Hintergrund der Handlungslogiken von Schulentwicklungspraxis und Schulentwicklungsforschung je spezifische Interessen und auch Verständnisweisen von rassismuskritischer Schulentwicklung konturieren lassen.

Unsere Rolle als Wissenschaftlerinnen in dem Prozess und in der Zusammenarbeit mit der Schule kann somit als eine zweifache markiert werden. Einerseits treten wir als Kooperationspartnerinnen bei der Initiierung des konkreten Schulentwicklungsprozesses bzw. als Referentinnen der Auftaktveranstaltung in das Geschehen ein. Andererseits sind wir mit unserem Interesse an der Schulentwicklungsforschung mit Implikationen einer Erkenntnisorientierung involviert. Wir sind daher auch Teil der Dynamiken, die wir beforschen und beziehen diese Involviertheit in die Analysen mit ein. Das Zusammenspiel eines normativen Referenzrahmens der Entwicklungsorientierung und der wissenschaftlichen Erkenntnisorientierung stellt u.E. ein reflexionswürdiges Spannungsfeld dar. Es können etwa Anfragen zur Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft und darüber hinaus zum wissenschaftlichen Umgang mit Rekontextualisierungen in Handlungslogiken und Systemreferenzen der Schule – folglich auch zu möglichen Umdeutungen unabhängig vom jeweiligen Ansatz – gestellt werden.

2.3 Die Beobachtung während der Auftaktveranstaltung

Die Beobachtungsprotokolle aus der Auftaktveranstaltung, auf die wir uns im Folgenden beziehen, sind Teil einer explorativen Studie, die wir im Rahmen der Initiierung des rassismuskritischen Schulentwicklungsprozesses an einer Oberschule in Norddeutschland durchgeführt haben. Der Materialkorpus umfasst Daten aus verschiedenen Erhebungskontexten. Neben den Beobachtungsprotokollen sind dies Protokolle aus den Vorbereitungstreffen mit dem erweiterten Schulleitungsteam, Interviews mit Lehrer:innen zu ihren Erfahrungen und Anliegen in Bezug auf Diversität, Diskriminierung und Rassismus an der Schule, ihren Wünschen und Erwartungen an die Auftaktveranstaltung und an die Gestaltung rassismuskritischer Schulentwicklung an ihrer Schule, sowie Gruppendiskussionen mit Schüler:innen zu ihren Erfahrungen mit Di-

versität, Diskriminierung und Rassismus und darüber hinaus zu ihren Wünschen für ihre Schule.

Für unsere Analyse und Reflexion orientieren wir uns an methodisch-methodologischen Grundprinzipien der Reflexiven Grounded Theory. Daher verstehen wir uns als Forschende und die im Forschungsfeld der Fortbildung beteiligten Akteur:innen als „in Sinn- und Bedeutungswelten handelnde Subjekte“ (Breuer et al. 2019, S. 73). Die Herstellung von Sinn und Bedeutung verorten wir in routinierten Aushandlungen sozialer Praktiken, die prinzipiell auch reflexiv eingeholt werden können, wenn es zur Störung von Routinen kommt (Griesbacher 2016, S. 145f.). Die von uns analysierten Schlüsselszenen des ‚Wenn‘ sind folglich „Träger von Bedeutung“, sie werden „als Zeichen für etwas“ analysiert (Breuer et al. 2019, S. 38), das zugleich dem Rahmen der Szenerie auch vor- bzw. ausgelagert ist. Die sich während der Fortbildung entwickelnde Dynamik ist insofern als eine Dynamik zu verstehen, die nicht erst in diesem Raum ihren Anfang nimmt. Sie verweist teilweise explizit, teilweise implizit auf schulische Logiken und kann insofern auch als Spiegel der schulischen Praxis betrachtet werden. In unserer explorativen Studie kommt hinzu, dass wir Forschende und/oder Referentinnen der Auftaktveranstaltung somit in doppelter Weise in das Geschehen involviert sind. Wir sind an den Bedeutungskonstruktionen im Forschungsfeld beteiligt, leiblich involviert, handelnd und interagierend Teil des Forschungsfeldes (ebd., S. 10). Gleichzeitig unterscheiden sich unsere Rollen in mindestens zwei Modi. Zwei von uns sind als Referentinnen mit ihrer Binnenperspektive *stark* Teilnehmende (Breidenstein et al. 2015, S. 66). Demgegenüber ist eine von uns Protokollantin und daher eine *schwach* Teilnehmende (ebd.), die insbesondere aufgrund ihrer äußerlichen Position eine analytische Distanzierung vom Geschehen gewährleisten kann.

Für die teilnehmende Beobachtung war relevant, dass nicht nur Inhalte der Fortbildung und das gesprochene Wort erfasst wurden, die also visuell erkennbar sind (ebd., S. 71). Sie umfasst auch den Einsatz der „kompletten Körpersensorik“ (aller Sinne) der Beobachterin sowie den „sozialen Sinn“ (Herv. i. Orig.), also die Fähigkeit der Forschenden, soziale Bedeutungen zu verstehen und sich damit vertraut zu machen (ebd.). In Korrespondenz mit den methodologisch-methodischen Grundprinzipien der Reflexiven Grounded Theory waren auch die reflexive Selbstbeobachtung des eigenen leiblichen Zustands (Empfindungen und Reaktionen) ein Teil der Beobachtungspraxis zur Erschließung des sozialen Sinns (Breidenstein 2015, S. 71ff.; Kerle 2023, S. 73). In Anlehnung an Lueger (2010, S. 42) und Breidenstein et al. (2015, S. 71) waren für die sensorische Wahrnehmung der Gruppendynamik während der Fortbildung die räumliche Verortung und Aufmerksamkeiten im Raum sowie

die (Sinnes-)Eindrücke der protokollierenden Person bedeutsam. Diese drei Dimensionen lassen sich wie folgt beschreiben:

- Räumliche Verortung: Die Tische im Veranstaltungsraum waren in Form eines großen U angeordnet. Die Protokollantin saß in der hinteren linken Ecke innerhalb des Us, schräg gegenüber den Referentinnen. Von dort aus war eine gute Sicht auf die Teilnehmenden in der hinteren mittleren Reihe, auf die ihr gegenüberstehenden Teilnehmenden sowie auf die Referentinnen möglich. Teilnehmende, die seitlich der Protokollantin in der linken Reihe des Us saßen, befanden sich eher außerhalb ihres direkten Blickfeldes.
- Aufmerksamkeiten: Die lokale Platzierung der Protokollantin ermöglichte ihr eine visuelle sowie akustische Nähe zum Geschehenen. Der Fokus der Protokollantin lag größtenteils auf den verbal-inhaltlichen Äußerungen sowie auf der Gestik, Mimik, Emotionen der Referentinnen und insbesondere der Teilnehmenden im Sprechen (und Schweigen) während der Veranstaltung.
- (Sinnes-)Eindrücke: Ziel war es, *alles*, wie etwa äußere Begebenheiten wie innere Empfindungen während der Auftaktveranstaltung, als beachtenswert anzunehmen und dies schriftlich aufzubereiten.

In die kollaborative Analyse des Beobachtungsprotokolls sind daher sowohl Reflexionen der Protokollantin als auch der Referentinnen und ihrer Binnensperspektive eingeflossen, sodass wir das Potenzial unterschiedlicher Perspektiven als Forscherinnen und darüber hinaus als unterschiedlich Involvierte im Geschehen im Hinblick etwa auf die räumliche Positionierung oder als Interagierende bzw. stille Beobachtende produktiv nutzen konnten. Wie wir eingangs hervorgehoben haben, hat uns das zum Abschluss der Fortbildung formulierte Resümee der Schulleitung vor Ort und noch im Nachgang der Fortbildung – auch im Sinne einer *Irritation* im Vergleich zu den Ausführungen bei den Vorbereitungstreffen – beschäftigt und somit zur analytischen Reflexion eingeladen. Dieser für uns zunächst noch vagen Irritation sind wir schließlich im Rahmen interpretativ-rekonstruktiver Analysen des Materials und mit folgender Frage auf die Spur gekommen: Wenn es ein resümierendes „Dann“ gibt, was kennzeichnet eigentlich das dieses „Dann“ *bedingende* ‚Wenn‘? Mit anderen Worten: Welche Dynamiken im Fortbildungsgeschehen stellen gewissermaßen das Fundament für die vorgenommene (Um-)Deutung rassismuskritischer Schulentwicklung dar? Über die ersten Codierungen wurden zunächst Schlüsselszenen des ‚Wenn‘ identifiziert und mit dem offenen Codieren aufgeschlüsselt. Über deren axiale Verbindung erschloss sich schließlich die Bedingung als Dynamik im Fortbildungsgeschehen, die sich in drei relationalen Dynamiken mit spezifischen Einsätzen verdichtet: der Dyna-

mik der Verlagerung von Rassismus, der Personifizierung von Rassismus und der Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus.

3 Dynamiken der (Um-)Deutung und ihre Einsätze in Schlüsselszenen des ‚Wenn‘

Im Folgenden beschreiben wir anhand von drei Schlüsselszenen die rekonstruierten Dynamiken im Rahmen der Fortbildung, an der insgesamt 34 Personen teilgenommen haben. Dabei stellt die Verdichtung der Dynamiken in der Verlagerung, Personifizierung und Zurückweisung eine analytische Differenzierung und zugleich Abstraktion dar. Wie wir aufzeigen werden, sind die Dynamiken ineinander verwoben, schließen aneinander an, finden auch gleichzeitig statt, hängen folglich zusammen. Zudem spiegeln die Verdichtungen in aufeinander folgenden Schlüsselszenen den Verlauf der Dynamiken wider, der in der aktiven und expliziten Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus seinen Höhepunkt findet. Schließlich schlüsseln wir mit der Rekonstruktion der Dynamiken und ihren Einsätzen das ‚Wenn‘ auf, explizieren also auch die Bedingungen, auf die das Resümee der Schulleitung – wenn auch implizit – reagiert.

3.1 Die Dynamik der Verlagerung von Rassismus

Im Rahmen der Auftaktveranstaltungen wird von den teilnehmenden Akteur:innen zwar auf vielfältige Weise auf die schulische Praxis Bezug genommen, jedoch vor allem über Schüler:innen gesprochen, folglich auf die in der Fortbildung *abwesenden Stimmen* rekurriert. Mit der folgenden Szene möchten wir über diese Bezugnahme auf die *abwesenden Stimmen* von Schüler:innen die Dynamik der Verlagerung des Rassismus und ihr Auftreten aufschlüsseln. Sie stellt die erste Schlüsselszene dar, die am zweiten Fortbildungstag entstand, als die Referentinnen den Impulssatz „Wenn ich an Rassismus denke, ...“ formulierten und darum baten, den Satz durch aktivierte Assoziationen zu vervollständigen.

Ein Teilnehmer (Lehrperson 1) in meiner Nähe meldet sich zu Wort: „Schüler:innen nutzen das Wort *Rassismus* häufiger, ohne zu wissen, was das Wort bedeutet. Sie nutzen das Wort, sobald sie geärgert werden: Du ärgerst, du bist rassistisch“. Ich tippe den Bildschirm meines iPads an und beginne, das Gehörte zu notieren. Kurz daraufhin höre ich die nächste Meldung (Lehrperson 2): „Sie haben gelernt, das Wort zu benutzen: Sie [Lehrperson] sind aber rassistisch“. Ich mache erneut Notizen, wende danach meinen Blick davon ab und schaue kurz geradeaus. In diesem Moment meldet sich ein anderer Teilnehmer (Lehrperson 3), der neben Lehrperson 1 sitzt: „Diese Aussage bringt mich aus der Fassung. Was habe ich getan? Das bringt

mich in Diskussion: Was mache ich jetzt?“. Daraufhin höre ich die weiteren schnell aufeinanderfolgenden Aussagen anderer Teilnehmer:innen: „Es gibt gegenseitige Vorwürfe“ (Lehrperson 4), „Das ist lapidar dahingesagt“ (Lehrperson 5), „Es gibt auch solche: Jetzt habe ich ihn. Jetzt kriege ich ihn. Ich bringe die Lehrkraft aus dem Rhythmus. Für einige ist das Wort Rassismus der game changer, Machtspielchen. Lehrkräfte sind dann hilflos; ich nehme solche Anschuldigungen ernst“ (Lehrperson 6). Ich halte das Gehörte schriftlich fest und schaue danach kurz Lehrperson 6 an, die gerade schweigend dem Gespräch folgt. Nun richtet sich mein Blick auf meine Notizen. Weitere Teilnehmer:innen melden sich zu Wort. (...)

In dieser Szene werden unmittelbar *Stimmen* von Schüler:innen eingebracht. Sie sind offensichtlich die ersten Assoziationen auf den Impulssatz, zumindest der sechs Lehrer:innen, die zu sprechen beginnen. Die Gemeinsamkeit ihrer Äußerungen ist nicht nur die gegenseitige Bestätigung. Es ist auch die darin artikuliert Annahme, dass Rassismus als „Wort“ strategisch von Schüler:innen zum Einsatz gebracht wird. Diese Artikulation ist voraussetzungsvoll, da die *abwesenden Stimmen* der Schüler:innen in ihrer sinnstiftenden Bedeutung bereits kontextualisiert sind und dadurch eine Reflexion über die *Stimmen* ausgeschlossen wird.

Die sich dabei aktivierende Dynamik der Verlagerung von Rassismus zeigt sich zunächst in der Verlagerung des Sprechens über Rassismus *auf das Sprechen über* konkret adressierbare Schüler:innen. Deutlich wird, dass der als strategischer Einsatz deklarierte Rassismushinweis von Schüler:innen über die Disqualifizierung ihres Wissens über Rassismus von den Lehrer:innen bestärkt wird. Die Schüler:innen würden das Wort benutzen, „ohne zu wissen, was [es] [...] bedeutet“, es „ist lapidar dahingesagt“. Dies geschieht im Deutungshorizont eines spezifischen Verständnisses von Rassismus, mit dem auch die Hinweise der Schüler:innen bagatellisiert werden können. Das Verständnis bleibt allerdings implizit, offenbar auch in der Interaktion mit den Schüler:innen, „es gibt“ dann lediglich „gegenseitige Vorwürfe“. Das implizite Verständnis moderiert zugleich die von den Lehrer:innen ebenfalls artikulierten Empfindungen, die sich in der Adressierbarkeit ansiedeln, möglicherweise „rassistisch“ zu sein. Die Dynamik der Verlagerung von Rassismus verdichtet sich folglich auch in der impliziten Verunmöglichung des rassismusrelevanten Sprechens und Handelns von Seiten der Lehrer:innen.

Prägnant ist schließlich die Umkehrung des Machtverhältnisses zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen bei gleichzeitiger Herstellung eines machtvollen Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnisses zwischen Über- und Unterlegenheit. Zwar werden die Rassismushinweise der Schüler:innen disqualifiziert und bagatellisiert, die zugeschriebene Strategie jedoch als äußerst effektiv erlebt. Beschrieben werden Empfindungen, wie aus der „Fassung“ gebracht zu werden, aus dem „Rhythmus“ zu kommen und „hilflos“ in „Machtspielchen“

verwickelt zu sein, in gewisser Weise die Handlungsfähigkeit zu verlieren, „Was mache ich jetzt?“, und dabei in Erklärungsnot zu geraten, „Was habe ich getan?“. Die Schüler:innen können in diesen *Rassismuskontexten* scheinbar die Spielregeln verändern, „das Wort Rassismus“ ist dabei „der game changer“; sie erproben ihre „Machtspielchen“ an „hilflos[en]“ Lehrer:innen und sie *haben sie jetzt*. Die Lehrer:innen verorten die Verantwortung für ihre Empfindungen folglich bei den Schüler:innen und schließen dadurch die Reflexion ihrer eigenen Empfindungen aus. Die Dynamik der Verlagerung von Rassismus kristallisiert sich folglich in der Inszenierung einer ungerechtfertigten Adressierung heraus, mit der die Lehrer:innen gewissermaßen zum Opfer von Rassismushinweisen werden. Zugleich behalten sie die Deutungshoheit und schließen eine Reflexion der Stimmen der Schüler:innen aus. Dabei bringen die Lehrer:innen eine Konstruktion von Schüler:innen zum Einsatz, mit der diese sowohl disqualifiziert, ihre Anliegen bagatellisiert und zugleich mit dem Wort Rassismus machtvoll und sie selbst hilflos werden lässt. Der Deutungshorizont ihres Rassismusverständnisses bleibt unangetastet, Reflexionsmöglichkeiten jenseits von „Machtspielchen“ und „gegenseitigen Vorwürfen“ ausgeschlossen.

3.2 Die Dynamik der Personifizierung von Rassismus

Die Dynamik der Personifizierung von Rassismus findet bereits im Rahmen der Verlagerung von Rassismus statt. Es kommt implizit im individualisierten Rassismusverständnis und den beschriebenen Empfindungen der Lehrer:innen zur Geltung und wird sowohl in der Adressierbarkeit, rassistisch zu sein, als auch der Rechtfertigung „Was habe ich getan?“ explizit. Die Beharrungskraft dieses Verständnisses und die darin eingelassene Konstruktion von Rassismus in einer Entweder-Oder-Logik zwischen Schuld oder Unschuld zeigt sich in der Fortbildung allerdings auch in der *Stilllegung* eines potenziell systemorientierten Verständnisses von Rassismus und des Potenzials der Selbstreflexion. Die folgende zweite Schlüsselszene kann dabei als eine Gegenreaktion auf die Dynamik der Verlagerung von Rassismus eingeordnet werden. Hierbei handelt es sich um eine spontane Gesprächssituation im Plenum der Fortbildung, die sich kurze Zeit nach der ersten Schlüsselszene ergibt:

Ich spüre Unruhe im Raum, die möglicherweise daran liegt, dass ich leise – für mich akustisch unverständliche – Gespräche unter einzelnen Teilnehmer:innen wahrnehme. Ich schaue geradeaus und höre in diesem Moment, wie eine Teilnehmerin (Lehrperson 7) sagt: „Meine Mutter sagt: Kind, du bist kein Rassist! Doch, das bin ich. Ich bin in diesem rassistischen System. Ich bin privilegiert. Ich spreche deutsch. Das System ist rassistisch. Ich habe dieses Manko. Ich möchte das ändern“. Ich schaue Lehrperson 7 an. Gerade eben spürte ich in ihrer Aussage Emotionalität, die

ich direkt mit der (Betonung der) Relevanz der dargestellten Problematik verknüpfte. Nun höre ich eine Stimme einer Teilnehmerin (Lehrperson 8), die ich aufgrund der räumlichen Verortung nicht im Blick habe: „Du positionierst dich. Du bist kein Rassist“. Ich schaue direkt in die Richtung der Lehrperson 7, die gerade Lehrperson 8 anguckt und antwortet: „Ich bin ein Teil von dem rassistischen System, wo ich mich rassistisch verhalte. Das möchte ich nicht. Von diesem System profitiere ich aber auch“. Ich notiere das Gehörte, während sich eine andere Teilnehmerin (Lehrperson 9) zu Wort meldet: „Du bist ein Teil des Systems. Das können wir nicht wegdiskutieren. Du repräsentierst das System als eine *weiße* Frau“. (...)

Zunächst kann hervorgehoben werden, dass ein Verständnis von Rassismus artikuliert und zum Einsatz gebracht wird, in dem Rassismus als „System“ konzeptualisiert und das „Ich“ zum „Teil des Systems“ wird. Zugleich bleibt die Formulierung im Modus des personifizierten „Ich bin“, ein „Ich“ mit einem „Manko“. Die sprechende Lehrerin (Lehrperson 7) wählt hierbei eine Dramaturgie, mit der sie den Bezugsrahmen Schule verlässt. Über die Darstellung eines Dialogs mit der Mutter positioniert sie sich entgegen deren Feststellung „Kind, du bist kein Rassist!“ als „Rassist“, „Doch, das bin ich“. Ein „Rassist“ mit Privilegien, der das im (emotionalen) Selbstappell ausgedrückte „Manko“ ändern möchte. Zwar wird ihre Positionierung wahrgenommen und von einer Lehrerin (Lehrperson 8) als solche auch explizit benannt „Du positionierst dich“, aber unmittelbar im selben Wortlaut der Mutter im Gestus einer Inschutznahme zurückgewiesen: „Du bist kein Rassist.“ Auch wenn eine andere Lehrperson (Lehrperson 9) diese Positionierung umformulierend in der Repräsentanz des Systems bekräftigt „Du bist ein Teil des Systems. Das können wir nicht wegdiskutieren“, wird auf die Stimme der sich als „Rassist“ positionierenden Lehrerin (Lehrperson 7) bzw. ihren Versuch einer rassismuskritischen Selbstreflexion „Ich möchte das ändern“ nicht eingegangen.

Dies wird auch dadurch deutlich, dass die Lehrerin (Lehrperson 7) in eine sich erklärende Rechtfertigung gehen muss und keine weitere Resonanz erfährt. Ähnlich wie die *abwesenden Stimmen* der Schüler:innen, wird auch ihre Stimme nicht gehört und ihre Selbstpositionierung nicht auf den Raum der Fortbildung übertragen. Vielmehr wird in der Dynamik der Individualisierung und Personifizierung von Rassismus ein systemorientiertes Verständnis von Rassismus kleingehalten und stillgelegt, indem keine Übertragung auf eine allgemeine Ebene erfolgt. Dies ist auch möglich, weil sich die anwesenden, zumindest sprechenden Lehrer:innen trotz unterschiedlicher Deutungshorizonte ihrer Verständnisweisen von Rassismus in der bereits erwähnten Entweder-Oder-Logik bewegen, hier nun zwischen ‚Ich bin...‘ und ‚Ich bin nicht...‘. Zugleich wird in der personifizierenden Dynamik von Schuld und Unschuld ein „Manko“ festgestellt, das verändert werden soll. Dabei werden auch die anwesenden Lehrer:innen indirekt adressiert. Sie werden nicht mehr nur mit

dem „Wort“ Rassismus ‚beschuldigt‘, aus der „Fassung“, dem „Rhythmus“ gebracht, sondern gar als Profiteure des „Systems“ Rassismus gekennzeichnet. Dass die Dynamik der Personifizierung von Rassismus im Rahmen der Fortbildung dominieren kann, wird sowohl durch den Einsatz des Widerspruchs „Du bist kein Rassist“ als auch durch den Einsatz des Weghörens und der (Um-) Deutung der Positionierung der Lehrerin möglich. Zudem bleibt die personifizierende Thematisierung von Rassismus lediglich auf die *eine* Lehrerin gerichtet. Sie erfährt zwar von ihren Kolleg:innen Bestätigung, „Teil des Systems zu sein“, jedoch wird diese Bestätigung nicht auf ein allgemeines Wir im Raum übertragen.

3.3 Die Dynamik der Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus

In der Gemengelage der Dynamiken der Verlagerung und der Personifizierung von Rassismus wurde von den Referentinnen die Äußerung „Du bist (k) ein Rassist“ aufgegriffen und damit begonnen, die rassismuskritische Perspektive zu konturieren. Dabei wurde zunächst der bereits beschriebene Referenzrahmen mit dem Fokus auf Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis skizziert, die Täter-Opfer-Logik eingeordnet und darüber unterschiedlich gelagerte Involviertheit hervorgehoben. Bevor allerdings die Ausführungen abschließend erfolgen konnten, kam es zur folgenden Szene:

Ich beobachte ein unruhiges Verhalten einer Teilnehmerin (Lehrperson 10), die an einem Tisch in meiner Nähe sitzt. Sie schaut geradeaus in Richtung der Referentinnen. Mir fällt auf, dass ihre Finger zappelnd den Tisch berühren. Die Teilnehmerin (Lehrperson 10) bewegt sich und wechselt die Sitzposition. Ich blicke erneut auf ihre Finger, die auf den Tisch 'tippen'. Die Teilnehmerin (Lehrperson 10) schaut mit einem leicht gebeugten Kopf nach links und rechts. Dort sitzen ihre Kolleg:innen, die gerade nach vorne zu den Referentinnen schauen. Ich deute das Verhalten der Teilnehmerin (Lehrperson 10) als ein dringendes Bedürfnis nach einem Redebeitrag. „Ich muss an meiner Einstellung arbeiten?!“, sagt sie plötzlich. Ich nehme ihre Stimme als laut wahr und kann es zugleich für mich nicht einordnen, ob ihre Aussage als eine Frage oder als ein Ausruf zu verstehen ist. Ich spüre eine innerliche Irritation. Sofort richtet sich mein Blick auf die beiden Referentinnen, die vorne stehen, die Teilnehmerin (Lehrperson 10) schweigend anschauen und ihr aufmerksam zuhören. „Bei mir ist es vorbei“, sagt die Teilnehmerin (Lehrperson 10) diesmal deutlich leiser. Im Raum herrscht Stille. Nach einer kurzen Sprechpause fährt die Teilnehmerin (Lehrperson 10) mit lauter Stimme fort: „Ich bin so gut, wie ich bin. Ich kann nicht mehr. Ich muss an mir arbeiten, obwohl ich schon so gut bin, wie ich bin?“. Ich schaue nun in Richtung anderer Anwesenden, die die Teilnehmerin (Lehrperson 10) schweigend beobachten, bis sich eine andere Teilnehmerin (Lehrperson 11) zu Wort meldet: „Gestern bei den Sachen mit den Süßigkeiten, ich hatte da auch das Gefühl: Ich mag rosa und deshalb habe ich meinem Kind rosa Kleidung angezogen. Wenn ich zum

Beispiel beim Gendern nicht mitmache, dann ist das wieder auch nicht so schön.“ In diesem Moment verliere ich das Plenum aus dem Blick, um das Gehörte zu notieren. Nun höre ich erneut die Stimme der Teilnehmerin (Lehrperson 10), unterbreche das Notieren und richte meinen Blick auf sie. „Ich kann nicht mehr!“, sagt sie und schlägt mit der Faust auf den Tisch: „Wieder was an der Einstellung ändern?!“ (...)

Bemerkenswert an dieser dritten Schlüsselszene ist, dass der Begriff „Einstellung“ weder von den Referentinnen noch von der Lehrerin, die sich als „Rassist“ positioniert und der Lehrerin, die die Repräsentanz des Systems als ‚weiße Frau‘ bestärkte, verwendet wird. Der Begriff „Einstellung“ verweist jedoch auf eben jenes personifizierte Rassismusverständnis, mit der die Person zum „Rassist“ mit einem „Manko“ wird und sich in der Entweder-Oder-Logik von Schuld und Unschuld bewegt. Die „Einstellung“ verortet Rassismus folglich in der Person und nicht im Sozialen. Die „Einstellung“ dokumentiert aber auch ein Verständnis vom Individuum, das antagonistisch zum Sozialen, der Gesellschaft, platziert und damit auf sich selbst zurückgeworfen wird. Die Gratwanderung zeigt sich jedoch auch in dieser Schlüsselszene in der Beharrungskraft der Personifizierung von Rassismus, mit der auch eine mögliche Involviertheit in Rassismus zurückgewiesen wird. Hier wie dort wird das Gesagte überhört und Rassismus im Gesagten umgedeutet. Zugleich weicht die Hilflosigkeit einer Emotionalität, der nicht mehr nur mit einer lauten Stimme, sondern auch mit dem Faustschlag auf den Tisch Ausdruck verliehen wird. Die Dynamiken in der Fortbildung erfahren hier ihren Höhepunkt. Dies auch deshalb, weil der Faustschlag und die laute Stimme der Teilnehmerin (Lehrperson 10) den Raum still werden lassen und unmittelbar zu einem Ventil werden. Auch die Lehrerin (Lehrperson 11) meldet sich zu Wort und äußert Kritik an den inhaltlichen Ausführungen vom Vortag, an dem Differenzverhältnisse u.a. am Beispiel der zweigeschlechtlichen, heteronormativen Ordnung thematisiert und die geschlechtliche Codierung von Farben diskutiert wurde. Im Rahmen des Fortbildungsgeschehens scheint es möglich, über den Rassismus bei Schüler:innen, insbesondere über einen strategischen Einsatz des „Wortes“ Rassismus zu sprechen, aber die potenzielle Involviertheit kleinzuhalten und abzuwehren. Dies erfolgt in dem engagierten Einsatz „Ich bin so gut, wie ich bin“, gewissermaßen als Abwehr und Gegenrede zur Positionierung „Doch, das bin ich [ein Rassist]“.

4 Das „Dann“ als Resümee des ‚Wenn‘: (Um-)Deutungen der Rassismuskritik

Die sich im Rahmen der schulinternen Auftaktveranstaltung zu rassismuskritischer Schulentwicklung aufspannende Dynamik konnte über die drei Szenen des ‚Wenn‘ dargestellt werden. Wir deuten das Resümee der Schulleitung

„Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ als Antwortgeschehen der Schulleitung auf die Dynamik im Rahmen der Fortbildung, denn das „Dann“ verweist unmittelbar auf die Geschehnisse in der Fortbildung (‚Wenn‘) und stellt nicht nur einen Anschluss an die Dynamik dar, sondern markiert auch einen Abschluss, den wir als vorläufig kennzeichnen wollen. Dass die Schulleitung dabei in der Wir-Form spricht, deutet bereits auf die erwünschte Herstellung eines Konsenses hin, mit dem alle Beteiligten als Teil des Prozesses reingeholt werden sollen. Dieser Wunsch nach Konsens wird von der Schulleitung anschließend an das inhaltliche Resümee zudem explizit gemacht, indem sie sagt: „Wir brauchen Konsens“. Interessant sind die Äußerungen in der Wir-Form („Dann nennen wir es“, „Wir brauchen“), obgleich damit verbundene Festlegungen und Setzungen erfolgen, die eher den Modus eines Appells beinhalten. Gleichwohl wird ein „Wir“ aufgerufen, das hinter dem Prozess mit neuer Bezeichnung steht bzw. stehen soll und als ein schulisches „Wir“ produktiv wird. Das vage „es“ wird mit der neuen Bezeichnung „Wir nennen es“ ein anderes als zuvor, auch anders als von der Schulleitung vor der Auftaktveranstaltung intendiert bzw. den Referentinnen gegenüber kommuniziert. Die Notwendigkeit, die ‚Dinge‘ in einem solchen Prozess beim Namen zu nennen, geht folglich mit einem anderen Namen einher. Der *eigentliche* Name und somit auch der Rahmen des „es“, also die *eigentliche* Bezeichnung für den Prozess – rassismuskritische Schulentwicklung – scheint nicht umsetzbar und ohne Aussicht auf den notwendigen „Konsens“, „es“ wird verworfen, wird weicher und verschiebt den Fokus. Mit der Wahl von „Diskriminierung“ anstelle von Rassismus-/kritik verliert sich in der Äußerung der Schulleitung jedoch auch die Kontur der Rassismuskritik: Involviertheit einzubeziehen, wird ausgeschlossen, da die Beteiligten durch den „Umgang mit“ in einem Außen verortet werden. Sie sind zwar als aktiv Handelnde angesprochen, werden jedoch als diejenigen konzeptualisiert, die lediglich reagieren und nicht hervorbringen.

Zudem werden auch die beiden anderen Dynamiken der Verlagerung und Personifizierung gestärkt. Nicht nur, weil Diskriminierung auf die Handlungsebene und gerade nicht auf die Strukturebene abzielt, sondern auch, weil das eingeführte Begriffspaar „sensibel“/„Umgang mit“ und seiner hergestellten Verbindung zur Diskriminierung – der „sensible Umgang mit“ – Dimensionen adressieren, die sich auf Personen und ihre Handlungen beziehen. Mit der auf diese Weise evozierten (Um-)Deutung von Rassismuskritik verschwindet die Rassismuskritik begrifflich und konzeptuell aus dem Prozess und mit ihr auch die *eigentliche* Praxis und der Begriff der Schulentwicklung, da die verschiedenen Ebenen von Schulentwicklung sowie institutionalisierten Formen von Rassismus ausgeklammert bleiben.

Uns beschäftigte das Resümee bereits vor Ort und noch im Nachgang der Fortbildung, auch weil die Schulleitung in den Vorbereitungstreffen gemein-

sam mit den beteiligten Personen auf eben jene Dynamik der Verlagerung von Rassismus im schulischen Alltag bereits hingewiesen hatte und diese Verlagerung nun in gewisser Weise selbst praktisch werden ließ. Allerdings nicht in der Bezugnahme auf Schüler:innen, sondern vielmehr auf das Lehrer:innenkollegium. Die von uns als ambivalent erlebten Adressierungen beziehen sich dabei auch auf die unsererseits erwartete Rolle des Schulleitungsteams. Das Schulleitungsteam artikuliert vorab den Wunsch, selbst an der Fortbildung teilzunehmen, allerdings ohne aktive Rolle, was damit begründet wurde, Hierarchien und unterschiedliche Rollen zwischen ihnen und den Lehrer:innen zu bewahren. Insofern hatte die Schulleitung lediglich eine aktiv sprechende Sichtbarkeit zu Beginn der Fortbildung und zum Abschluss bei den Fragen zu Umsetzungsmöglichkeiten und der Formulierung des Resümeees. Dies war allerdings zugleich das Moment unseres Ausschlusses als Referentinnen. Einerseits wurden wir als Stellvertreterinnen des Anliegens der Schulleitung adressiert, andererseits artikuliert sie dieses Anliegen während der Fortbildung nicht als ihres und entzog sich somit einer reflexiven Auseinandersetzung sowohl mit Involviertheit in Rassismus sowie mit der sich zuspitzenden Dynamik, auf die sie durch Interventionen oder Beteiligungen an den Gesprächen möglicherweise hätte Bezug und Einfluss nehmen können.

Dennoch deuten wir das Resümee als vorläufig, möglicherweise als vorläufigen Kompromiss – zumal es sich um eine Auftaktveranstaltung zu einem fünfjährigen Schulentwicklungsprozess handelt. Nachdem der Höhepunkt der Dynamiken in der Fortbildung über die deutliche Zurückweisung erreicht und artikulierbar war, konnte auch der lauten Stille im Gefühlsspektrum von Hilflosigkeit, Empörung und Wut ein Platz gegeben werden und von einem Teilnehmer die Frage formuliert werden, was denn Rassismus eigentlich sei. Dies eröffnete mindestens eine erste Annäherung und die vage Bereitschaft, das Gesagte nicht nur von uns, sondern auch von den *nicht anwesenden* und *stillgelegten* Stimmen zu hören. Auch wenn die Schulleitung diese Annäherung nicht aufgegriffen hat, können wir unsere Rückschlüsse als Erkenntnisse für die Initiierung rassismuskritischer Schulentwicklung nutzen. Insbesondere deshalb, weil unser Erkenntnisinteresse auf Möglichkeiten, Spannungsfelder und Widersprüche bei der Initiierung rassismuskritischer Schulentwicklung ausgerichtet ist. Unsere Erkenntnisse möchten wir mit folgenden Thesen zusammenfassen:

- Jenseits des Referenzrahmens rassismuskritischer Schulentwicklung zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus ein breites Spektrum an Gefühlen auslöst, für deren Bearbeitung es geeigneter Formate bedarf.
- Relevant ist die Explikation dessen, was das Sprechen über Rassismus scheinbar verunmöglicht und ermöglicht, d. h. auch *Worte* für das Sprechen über das „Wort“ Rassismus und seine Implikationen zu finden.

- Relevant ist, Verständnisse von Rassismus zu explizieren und verschiedene Verständnisse jenseits von Rechthaberei oder der Beanspruchung von Deutungshoheit zu vermitteln.
- Dabei ist die Rückbindung von Rassismuskritik an die Ebenen von Schulentwicklung und die damit verbundene organisationale Dimension sowie die Dimension von Professionalisierung bedeutsam.
- Schließlich kann rassismuskritische Schulentwicklung nur als ein kontinuierlicher Prozess praktisch werden, in dem auch die aufgezeigten Dynamiken ein Teil sind, den es wiederum nicht auszuklammern, sondern zu bearbeiten gilt.
- Die Aufforderung dabei ist, den jeweiligen Status-Quo und sich daraus ergebende Entwicklungsschritte für die konkreten Prozesse in der schulischen Praxis auszuformulieren.

Insofern verbleibt auch unsere Deutung des Vorläufigen im resümierenden Abschluss der Schulleitung ein Vorschlag, dessen Fortsetzung verworfen, aber auch aktiv von der Schule gestaltet werden kann. Zudem bieten sich zahlreiche Anschlüsse, um rassismuskritische Schulentwicklung mit Blick auf Schulpraxis, Schulentwicklungsforschung und Theoriebildung zu bearbeiten.

Literatur

- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Çiçek, A., Heinemann, A. & Mecheril, P. (2014). Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In G. Hentges & K. Nottbohm (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (S. 309-326). Berlin: Metropolis.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Doğmuş, A. (2024). Alltagsrassismus in symbolischen Gewaltverhältnissen der Schule – Ein- und Ausschluss, Widerstand und die Bedeutung der Gefühle. In A. M. Joseph-Magwood & A. Polat (Hrsg.), *Alltagsrassismus – Herausforderung für die Praxis sozialer und pädagogischer Arbeit* (S. 67-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Foitzik, A. & Hezel, L. (Hrsg.). (2019). *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in Theoretische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Griesbacher, M. (2016). Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory. Bemerkungen zu den „Methodological Assumptions“ von A. Strauss und J. Corbin. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 141-157). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Hormel, U. (2018). Rassismus und Diskriminierung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 81-87). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2023). Institutionalisierte Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung, *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*, 1, 56-74.
- Kerle, A. (2013). *Armut im Blick? Eine Ethnographie zu Familienzentren nach dem Early-Excellence-Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung. Die Methoden*. Wien: facultas.wuv.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Panesar, R. (2022). *Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25-38). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scharatow, W., Melter, C., Leiprecht, R. & Mecheril, P. (2011). Rassismuskritik. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 10-12). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfigur*. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassiskonstruktionen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von nationethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24-45). Weinheim & Basel: Beltz.

Autorinnen

Bonk, Kamila, M. A./M. Ed.

ORCID: 0009-0006-8220-9853

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Schule, Linguizismuskritik, rassismuskritische Lehrer:innenprofessionalisierung
kbonk@uni-wuppertal.de

Doğmuş, Aysun, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-2003-4278

Professorin für Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft, Leitung des Fachgebiets, Institut für Erziehungswissenschaft/TU Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche Konstellationen und ihre Rassismusrelevanz in Bildungskontexten der Schule und Lehrer:innenbildung, Pädagogisches Handeln, Professionalität und (situierete) Professionalisierung in Migrationsverhältnissen
dogmus@tu-berlin.de

Steinbach, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-3414-7241

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primarbereichs, Leitung des Arbeitsbereichs, Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Schule in der Migrationsgesellschaft, Institutioneller Rassismus in der Schule, Pädagogische Professionalisierung.

anja.steinbach@uni-flensburg.de

Gabriele Klewin

Wie kann aus Praxisforschung Schulentwicklung entstehen?

Wege der Praxisforschung zu internem Transfer und Schulentwicklung am Beispiel des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld

Zusammenfassung:

Praxisforschung ist eine Möglichkeit praxisnaher Forschung, deren Ergebnisse für Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt werden können. Dennoch stellt sich auch hier die Frage, wie die Ergebnisse über den Kreis der unmittelbar Beteiligten hinaus rezipiert, adaptiert und umgesetzt werden. Am Beispiel der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld wird gezeigt, wo der Gewinn, aber auch die Grenzen von Praxisforschung für Schulentwicklung und internen Transfer liegen. Da das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen besondere Rahmenbedingungen für diese Arbeit hat, kann das Modell der Forschung und Entwicklung nicht eins zu eins auf andere Schulen übertragen werden. Dennoch gibt es auch für diese die Möglichkeit durch Praxisforschung ihre Schulentwicklung zu unterstützen.

Schlüsselwörter: Forschung und Entwicklung, Oberstufen-Kolleg, Praxisforschung, Schulentwicklung, Transfer

Abstract:

Practitioner or teacher research is an opportunity for practically orientated research. Their results can be used for teaching and school development. However, the question still arises of how the results are received, adapted and implemented beyond the circle of those directly involved. The example of the research and development work of the Oberstufen-Kolleg in Bielefeld shows the benefits, but also the limits, of practitioner research for

school development and internal transfer. Since the Oberstufen-Kolleg, as an experimental school of the state of North Rhine-Westphalia, has special framework conditions for this work, the model of research and development cannot be directly transferred to other schools. Nevertheless, there is still the possibility for them to support their school development through practitioner research.

Keywords: Oberstufen-Kolleg, research and development, school development, teacher research, transfer

1 Einleitung

Mit der empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft ist eine zwar nicht beabsichtigte, aber dennoch damit verbundene deutliche Trennung von Forschung und Praxis einhergegangen. Der Forderung an die Praxis, die Ergebnisse der empirischen Forschung aufzunehmen und umzusetzen, ist nicht in der erhofften Weise nachgekommen worden (Steffens, Heinrich & Dobbelsstein 2016). Konkret auf den schulischen Bereich bezogen resümieren Altrichter und Posch (2014, S. 17).

„Thus, the evidence-based strategy seems to have come full circle; originating from dissatisfaction with teacher-led school improvement it was looking for external instruments to direct and speed up change only to arrive at the insight that it cannot do without teachers who are more than just technicians of an applied technology, but who are professionals.“

In den letzten Jahren versuchen deshalb verschiedene Ansätze entwicklungsorientierter Bildungsforschung eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis zu etablieren, um eine praxisnähere Forschung zu betreiben, die in Schulentwicklung mündet (Moser 2018) oder sogar direkt Schulentwicklung von Schulen zu unterstützt (Mintrop et al. 2022). In diesem Kontext erhält auch die Aktions- bzw. Praxisforschung, die bereits seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum diskutiert wird (Altrichter 1990; Altrichter & Posch 1990), wieder mehr Aufmerksamkeit. So scheint die Frage, wie Schulforschung nicht nur allgemeine Erkenntnisse über die Schulpraxis gewinnen kann, sondern auch relevant für die Schulpraxis wird, im Vorgehen der Praxisforschung geklärt. Indem die Praktiker:innen, in diesem Fall insbesondere die Lehrkräfte, von Beforschten zu Forschenden und damit von Objekten zu Subjekten der Forschung werden, ist eine erste Bedingung dafür gegeben, dass die Erkenntnisse in der Praxis ankommen können (Altrichter et al. 2018). Mit Veränderung bzw. Verbesserung der eigenen Praxis als ausdrücklichem Ziel dieser Forschung ist eine zweite wichtige Bedingung für den Transfer in die

Praxis genannt (McLaughlin 2012; Tillmann 2007). Allerdings stellt sich, wenn nicht die eigene Unterrichtsentwicklung von Lehrkräften das Ziel von Praxisforschung ist, auch hier die Frage, „wie aus dem Lernen von Einzelpersonen und Gruppen ‚organisationales Lernen‘ wird“ (Altrichter et al. 2018, S. 271). Auch wenn die Rückwirkungen in die schulische Praxis erklärtes Ziel von Praxisforschung sind, muss überlegt werden, wie über den Kreis der beteiligten Lehrkräfte eine weitere Verbreitung von Erkenntnissen und Produkten erreicht werden kann (Heinrich & Klewin 2019a und b; Lau & Koisser 2023). Mit anderen Worten: Wie kann aus Praxisforschung Schulentwicklung entstehen? Wie diese Frage beantwortet werden kann und welche Aspekte ungelöst bzw. zur weiteren Bearbeitung bleiben, soll anhand der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, die sich in ihrem Vorgehen an der Praxisforschung orientiert, dargelegt werden. Dazu wird zunächst das spezifische Verständnis von Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg und darauf aufbauend die dortige Forschungs- und Entwicklungsarbeit beschrieben. Daran anschließend wird der Gewinn dieser spezifischen Praxisforschung für internen Transfer und Schulentwicklung diskutiert. Abschließend wird erörtert, für welche Fragestellungen Praxisforschung sinnvoll ist, wo aber auch Grenzen liegen und wie Praxisforschung über das Oberstufen-Kolleg hinaus an anderen Schulen genutzt werden könnte.

2 Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg

Forschung von Lehrenden, wie die Lehrpersonen am Oberstufen-Kolleg genannt werden, ist seit Gründung des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld ein wichtiger Bestandteil des Selbstverständnisses der Schule und Kern des Versuchsauftrags (siehe unten). Das seit 1972 als zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld geführte Oberstufen-Kolleg besteht seit 2007 aus der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg¹, die zum Geschäftsbereich des Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen gehört, sowie aus der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, die eine wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld ist.

Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg haben sich in der Form und der Ausgestaltung im Laufe von fünfzig Jahren mehrfach verändert (Jung-Paarmann 2014; Hahn et al. 2014; Heinrich & Klewin 2019; Klewin & Heinrich 2023a). War zu Beginn der Begriff ‚Lehrer-Forscher-Modell‘ prägend (Hentig 1982), der, die gesellschaftlichen Entwicklungen aufnehmend, zu ‚LehrerInnenforschung‘ (Huber 2004) wurde, hat bereits Huber für eine Ausdifferen-

1 Zur Beschreibung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg siehe Fiedler-Ebke & Klewin (2020).

zierung der Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg plädiert. Eine Differenzierung hinsichtlich der Forschungstypen Praxisforschung, Evaluation und Grundlagenforschung hat Keuffer (2006) vorgenommen. Während die Ausdifferenzierung nach Forschungstypen aktuell nicht mehr im Zentrum steht, findet sich eine neue Ausdifferenzierung durch unterschiedliche Formate und damit verbundene Forschungszugänge (Heinrich & Klewin 2023). So können sich z. B. Projekte im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans (FEP) mit der Erstellung, Reflexion und Evaluation von Unterrichtsmaterialien beschäftigen (Materialwerkstätten). In einer anderen Variante bearbeiten Projektmitarbeitende über ihre reguläre Mitarbeit in Projekten hinaus vertiefend Forschungsfragen und qualifizieren sich so weiter (FEP-Qualifikationsstellen). Diese Formate fallen zwar nicht alle unter die Kategorie Praxisforschung (Klewin & Heinrich 2023a), dennoch ist ihnen der grundlegende Praxisbezug und der Anspruch, die Praxis weiterzuentwickeln, gemeinsam. Aus diesem Grund soll im Folgenden zunächst das Verständnis von Praxisforschung skizziert werden, ehe darauf aufbauend die Besonderheiten der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg herausgearbeitet werden. Dies erfolgt auch um deutlich zu machen, dass diese Arbeit nicht als Blaupause für Praxisforschung generell dienen kann.

2.1 Verständnis von Praxisforschung

Praxisforschung, Aktionsforschung oder Lehrer:innenforschung wird Altrichter und Feindt (2004) und Moser (2018) folgend als eine ‚Familie‘ von Forschungsansätzen verstanden, die eine große Praxisnähe aufweisen und den Anspruch haben, partizipativ zu arbeiten. Was unter Praxisforschung fällt, wird unterschiedlich weit gefasst. So rechnet Moser (2018) auch design based research dazu, obwohl das Forschungsmodell aus seiner Sicht „als Kontrapunkt zu einer lehrendenorientierten Forschung [...], die aus den Alltagserfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer herauswächst“ (S. 462), angesehen werden kann. Das Verständnis von Praxisforschung, an dem sich die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs orientiert, bezieht sich demgegenüber gerade auf die Forschung von Lehrkräften, wie sie für den deutschen Sprachraum grundlegend von Altrichter und Posch bereits 1990 beschrieben wurde. Meyer (2010), der sich ebenfalls auf Altrichter und Posch bezieht, definiert Praxisforschung wie folgt:

„Praxisforschung ist ein aus der internationalen Aktionsforschung hergeleiteter Forschungsansatz, mit dessen Hilfe Praktikerinnen und Praktiker wichtige Fragen ihres Berufsalltags eigenständig, methodisch kontrolliert und im Rahmen einer Professionellen Gemeinschaft mit dem Ziel erforschen,

- (1) durch reflexive Distanz zum Unterrichtsalltag die eigene Berufspraxis kritisch zu durchleuchten,
- (2) ‚lokales‘ wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes Wissen zu produzieren
- (3) und die Untersuchungsergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen“ (S. 3).

Die im Zitat angesprochene Funktion von Praxisforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung kann ergänzt werden durch die Funktion für die Lehrkräftefortbildung und ebenfalls für die erste Phase der Lehrkräftebildung (Alt-richter et al. 2022), da auf der individuellen Ebene durch Praxisforschung eine Professionalisierung der Beteiligten stattfinden kann (Müller et al. 2010). Für die Fragestellung dieses Beitrags sind insbesondere die Erträge für die Schul- und Unterrichtsentwicklung relevant.

2.2 Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg

Praxisforschung oder weiter gefasst Forschung und Entwicklung findet am Oberstufen-Kolleg unter besonderen Rahmenbedingungen statt, die sich vor allem durch die Institutionalisierung und damit auch Dauerhaftigkeit auszeichnen. So ist bereits im Versuchsauftrag Forschung festgeschrieben:

„Die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg und das Oberstufen-Kolleg haben den Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen.“

(Verwaltungs- und Benutzungsordnung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld 2025, S. 174; nahezu identisch in der Präambel der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, MSW NRW 2007, S. 1)

Nicht nur die Untersuchung von für das Bildungssystem relevanten Fragen ist festgelegt, sondern auch die Erprobung von Reformen in der eigenen Praxis und damit zumindest indirekt ebenfalls die Entwicklung entsprechender Reformen. Transfer der entwickelten Reformen in das Regelsystem soll möglich sein, allerdings bleibt offen, inwieweit die Prüfung der Übertragbarkeit auch bedeutet, dass der externe Transfer vom Oberstufen-Kolleg selbst geleistet werden muss. Das Oberstufen-Kolleg – als Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung – ist also zu Forschung und Entwicklung verpflichtet, zwar nicht mehr wie bis 2006 (Keuffer & Klewin 2009) auf der Ebene der individuellen Lehrenden, sondern auf der der beiden beteiligten Institutionen.

Mit der Institutionalisierung, Dauerhaftigkeit und Verpflichtung sind Ressourcen sowohl auf der Ebene der Versuchsschule als auch der Wissenschaftlichen Einrichtung verbunden. So können Lehrende des Oberstufen-Kollegs einen Teil ihres Unterrichtsdeputats für Forschung und Entwicklung nutzen

und arbeiten dabei mit Mitarbeiter:innen der Wissenschaftlichen Einrichtung zusammen, für die diese Arbeit Teil ihrer regulären Tätigkeit ist. Die Kooperation zwischen den beiden Institutionen ist in den grundlegenden Papieren festgelegt. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit findet in verschiedenen Projektgruppen zu unterschiedlichen Themen, die in der Regel von den Gruppen selbst gewählt werden, statt. Auch auf der Ebene der einzelnen Projekte ist die Arbeit in gewissem Maß formalisiert. So gibt es ein Antrags- und Beratungsverfahren sowie eine Berichtspflicht für die jeweiligen Forschungs- und Entwicklungsprojekte.

Mit diesen Rahmenbedingungen unterscheidet sich die Forschung und Entwicklung von anderen Praxisforschungsprojekten wie der Oldenburger Teamforschung (Fichten & Meyer 2009) oder den Praxisforschungslehrgängen der Universität Klagenfurt (Posch et al. 2009), in denen zwar durchaus auch eine längerfristige Kooperation zwischen universitären und schulischen Beteiligten möglich ist und z. T. auch Ressourcen dafür zur Verfügung stehen, aber keine derartige Institutionalisierung wie am Oberstufen-Kolleg (und der benachbarten Laborschule) gegeben ist (ausf. Palowski, Gold & Klewin 2019).

2.3 Ausgestaltung von Forschung und Entwicklung

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit kann recht unterschiedliche Ausprägungen annehmen, sei es in Bezug auf die Größe der Projekte, die Nähe zu Unterricht und Schulalltag, den Stellenwert von Forschung und vieles mehr. Inzwischen haben sich sechs verschiedene Formate von Forschungs- und Entwicklungsprojekten herausgebildet, die jeweils unterschiedliche Akzente in Bezug auf Forschung und Entwicklung sowie Transfer setzen (Klewin & Heinrich 2023a)².

Die klassischen Forschungs- und Entwicklungsprojekte orientieren sich am stärksten am Vorgehen der Praxisforschung, weshalb diese Projekte hier im Mittelpunkt stehen sollen. Ein Praxisproblem, das nicht nur von Lehrenden, sondern auch von wissenschaftlichen Mitarbeitenden eingebracht werden kann, wird mittels unterschiedlicher Methoden erforscht, die Ergebnisse werden intern und extern veröffentlicht, die erarbeiteten konkreten Maßnahmen werden im Idealfall dauerhaft implementiert. Die Kooperation von Lehrenden und Wissenschaftler:innen ist in der Regel dadurch geprägt, dass die Wissenschaftler:innen durch ihre größere Expertise in Bezug auf Forschungsmethoden in bestimmten Arbeitsphasen stärker involviert sind als die Lehrenden

2 Neben den klassischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten gibt es als weitere Formate der Forschungs- und Entwicklungsarbeit die bereits erwähnten Materialwerkstätten und die FEP-Qualifikationsstellen sowie Projekte, die ihren Schwerpunkt auf Dokumentation, Transfer und Fortbildung legen, Entwicklungsprojekte sowie Projekte, in denen die Kooperation mit universitären Projekten im Vordergrund steht.

(Hahn et al. 2019), was sich auch in anderen Praxisforschungsprojekten zeigt (Feindt et al. 2010), z. B. in den Phasen der Auswertung insbesondere quantitativer Daten und z. T. auch bei der Erstellung von Publikationen.

Aufbauend auf den Ergebnissen von klassischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten können Projekte auch Dissemination, Transfer und Fortbildung ins Zentrum ihrer Arbeit stellen. Wenn nicht auf der Meta-Ebene Forschung über diese Prozesse beabsichtigt ist (Lau & Koisser 2023), erhält Forschung in diesen Fällen einen begleitenden, häufig evaluativen Stellenwert. Ressourcen für diesen Teil von Forschungs- und Entwicklungsarbeit aufzuwenden, lässt sich nicht allein mit dem Versuchsauftrag begründen. Bereits Huber (2004) hat die Wichtigkeit von „Dissemination und Implementation“ betont, ohne die „LehrerInnenforschung [...] versanden“ (S. 54) wird. Wie interner und externer Transfer umgesetzt wird, soll im Folgenden detailliert betrachtet werden.

3 Interner Transfer von Praxisforschungsergebnissen

Ebenso wie zu Praxisforschung im Kontext der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs sind auch in Bezug auf Transfer Vorbemerkungen zum Verständnis notwendig. Denn wenn bei Praxisforschung ein zentraler Leitgedanke, ja eine Maxime ist, dass Lehrkräfte als Subjekte und nicht als Forschungsobjekte betrachtet werden sollen, dann wäre es überraschend, wenn nicht inkonsistent, wenn die nicht direkt am Forschungsprozess beteiligten Lehrkräfte beim Transfer der Ergebnisse ihrer Kolleg:innen auf einmal nur Empfänger:innen fertiger Programme wären, die es lediglich umzusetzen gilt (Heinrich & Klewin 2019b). Prozesse der Re-Kontextualisierung (Fend 2006) oder des Nacherfindens (Kussau 2007), die sich zwar ursprünglich auf die Frage der Umsetzung von bildungspolitischen und -administrativen Vorgaben beziehen, lassen sich auch für allgemeine Transferprozesse und so auch für die Produkte von Praxisforschung annehmen. Diese Tatsache entbindet Praxisforschungsprojekte jedoch nicht von der Aufgabe Transfer bereits bei der Planung und Entwicklung mitzudenken und Kriterien für gelingenden Transfer (Koch 2011) zu beachten wie bspw. die spätere Zielgruppe im Blick zu haben oder so zu dokumentieren, dass auch nicht am Projekt Beteiligte von der Dokumentation einen Gewinn haben. Denn:

„Allein die Beteiligung der Praxis an der Forschung bringt aber nicht zwingend für die Praxis nützliche Innovationen hervor. Wie Ergebnisse aus der Transferforschung zeigen, hängt der Nutzen für die Praxis u. a. von spezifischen Merkmalen der Innovationen ab“ (Hahn et al. 2019, S. 141).

Für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit hat sich deshalb die Frage nach gelingendem Transfer als Daueraufgabe etabliert, die immer nur aktuell, aber

nicht abschließend bearbeitet werden kann. Und auch wenn Huber (2004) dies bereits forderte, so ist die Berücksichtigung von Transfer kein Selbstläufer.

„Bei anderen Änderungen, wie der stärkeren Beachtung des Transfers, hat es etwas länger gedauert und mehrere Schritte gebraucht. Im Forschungs- und Entwicklungsplan 2012–2014 wird Transfer als zusätzlicher Schwerpunkt für die Ausrichtung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten gesetzt (Hahn & Klewin, 2012). Dennoch war 2017 eine weitere Konkretisierung dessen nötig, wie in den Projekten von vornherein Transfer mitberücksichtigt werden soll (Gemeinsame Leitung, 2017), und aktuell, wie der Transfer von Ergebnissen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit besser mit Schulentwicklung verzahnt werden kann“ (Heinrich et al. 2019, S. 140).

3.1 Konzeptionelle Voraussetzung für internen Transfer und Schulentwicklung

Auch wenn Schulentwicklung nicht identisch ist mit internem Transfer, sollen diese beiden Aspekte an dieser Stelle gemeinsam betrachtet werden. Zunächst geschieht dies auf der konzeptionellen Ebene, d.h. über die Anforderungen, die an die Projekte gestellt werden. Angestoßen durch ein Peer-Review 2016 (Diedrich et al.) wurde der interne Transfer in den letzten Jahren verstärkt in den Blick genommen und hat ebenso wie der externe Transfer Eingang in das 2017 (Gemeinsame Leitung) verabschiedete Forschungs- und Entwicklungsmodell gefunden.

So müssen zukünftige Projektgruppen bereits im Antrag den Bezug ihres Themas zur Schulentwicklung darlegen, und sollte es einen engen Bezug zur Schulentwicklung (oder auch zur Unterrichtsentwicklung) geben, so sind auch Überlegungen zum internen Transfer notwendig. Darüber hinaus müssen Personen und Gruppen, die von der Entwicklung betroffen sein werden, über das Vorhaben nicht nur informiert werden, sondern von ihnen muss es auch ein positives Signal geben. So sollten beispielsweise „Unterrichtsmaterialien nicht ohne Votum der entsprechenden Fachkonferenz entwickelt und evaluiert werden“ (Gemeinsame Leitung 2017, S. 7). Auch während des Prozesses sind Diskussionen mit den betroffenen Gruppen immer wieder notwendig, damit die Entwicklung auf Akzeptanz bei der Zielgruppe treffen kann.

Die Verschränkung von Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit Schulentwicklungsprozessen sowie internem Transfer wurde in einem professionssensiblen Schulentwicklungsmodell konzeptionell ausgearbeitet (Klewin & Heinrich 2019). Das Modell, das sehr stark auf die individuelle Entscheidung der Lehrenden setzt, wurde nach der Corona-Pandemie modifiziert, da sich das Kollegium nach der Vereinzelung während der Pandemie sowohl gemeinschaftlichen Aufgaben gegenüber sah als auch den Wunsch nach Vergemeinschaftung äußerte (Klewin & Heinrich 2022).

3.2 Ausgestaltung von internem Transfer und Schulentwicklung

Trotz der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Vorgaben bearbeiten die Projekte die Fragen des internen Transfers und den Einfluss auf Schul- und Unterrichtsentwicklung auf ihre eigene zu dem jeweiligen Thema, dessen Reichweite und den erarbeiteten Produkten passenden Weise. Denn Ergebnisse sind nicht allein die Forschungsergebnisse, sondern es können auch Unterrichtsmaterialien, Kurscurricula und vieles mehr sein.

Der erste Schritt zu internem Transfer stellt die Information des Kollegiums über Ergebnisse der Projektarbeit, die Dissemination, dar.³ Dies kann auf klassischem Weg durch Publikationen oder schulinterne Vorträge geschehen, allerdings ist es bei gut vierzig Beiträgen in Sammelbänden und Zeitschriften, die bspw. im Jahr 2022 veröffentlicht wurden, kaum erwartbar, dass alle vom Kollegium gelesen werden. Zudem wäre es bei aktuell zehn Projekten (Klewin & Heinrich 2023) schwierig, wenn innerhalb eines Schuljahres zusätzlich zu den regulären außerunterrichtlichen Terminen wie Konferenzen, Schulentwicklungstagen u. a. noch weitere für verpflichtende Vorträge hinzu kämen. Themen, die sich auch in den Schulentwicklungsthemen des aktuellen Jahrs finden, können in diesem Rahmen vorgestellt werden, bei anderen Themen bauen Vorträge oder Workshops auf das individuelle Interesse, d. h. Freiwilligkeit. Einen zusätzlichen Weg gehen die beiden Projekte *„Oberstufe im Spiegel von Lern- und Bildungsgangreflexionen“* und *„Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufenkolleg“*⁴. Zentrale Ergebnisse oder auch prägnante Aussagen werden über das wöchentliche kollegiumsinterne Informationsblatt veröffentlicht. Die *„Verlaufs- und Absolvent*innenstudie“* veröffentlicht darüber hinaus die *„Zahl des Monats“* hausintern durch Aushänge. Die *„Zahl des Monats“* ist ein einzelnes Ergebnis, das so aufbereitet wird, dass es für die gesamte Schulgemeinschaft verständlich ist. Zu ‚echtem‘ internem Transfer kommt es, wenn Produkte, die von einer Forschungs- und Entwicklungsgruppe entwickelt wurden, innerhalb der Schulgemeinschaft übernommen werden. Das kann die Übernahme eines Kurskon-

3 Die externe Verbreitung von Ergebnissen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit erfolgt zum einen auf den für das Wissenschaftssystem üblichen Wegen durch Vorträge u. a. oder Publikationen, zum anderen aber auch durch Beiträge in schulnahen Publikationen. Darüber hinaus werden auch das Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung (https://www.biejournals.de/index.php/we_os/index) und online-Zeitschriften, an deren Herausgabe und Redaktion die Wissenschaftliche Einrichtung beteiligt ist (www.dimawe.de und www.pflb-journal.de), genutzt. Die Zugänglichkeit der online-Veröffentlichungen ist über OER (open educational resources) gewährleistet (<https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/zeitschriften/>). Seit April 2024 kann nach allen online-Veröffentlichungen über das Bielefelder Portal zur Bildung von Lehrkräften (<https://www.mein-portable.de/>) recherchiert werden.

4 Informationen zu allen aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekten sind auf der Homepage der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zu finden: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/forschungsprojekte/fue-projekte/index.xml>

zeptes durch Kolleg:innen sein oder die Nutzung einer gemeinsamen Klausur für mehrere Kurse durch alle Lehrenden dieser Kurse. Streng genommen kein interner Transfer, sondern Implementation wäre es, wenn eine neu entwickelte Kursart Eingang in das allgemeine Schulcurriculum findet und so dauerhaft verankert ist. Die Orientierung an den pädagogischen Konzepten und Materialien dieser Kursarten von Lehrenden, die nicht an der Entwicklung beteiligt waren, würde dann allerdings wieder als interner Transfer bezeichnet. Weil diese Unterscheidung im Folgenden nicht relevant ist, wird sie nicht gemacht.

3.3 Beispiele für internen Transfer und Schulentwicklung

Die Entwicklung eines Kurscurriculums im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), das mittlerweile im Schulcurriculum verankert ist, hat sich das Projekt *„Wortgewand(t): sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten“* zu einer seiner Aufgaben gemacht. Durch die 2015 plötzlich aufgetretene gesellschaftliche Aufgabe, recht kurzfristig im Kontext der Kämpfe in Syrien die Aufnahme von geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg zu organisieren, änderte das Projekt seine ursprüngliche Ausrichtung, die bei der sprachlichen Förderung von in Deutschland aufgewachsenen Schüler:innen, am Oberstufen-Kolleg Kollegiat:innen genannt, mit Deutsch als Zweitsprache lag. Es ging zu dem Zeitpunkt dementsprechend darum, ein adäquates Kursangebot für die neu zugewanderten Kollegiat:innen zu entwickeln. Die Projektgruppe entwickelte ein erstes vorläufiges Curriculum für diese Kollegiat:innengruppe, das sich besonders dadurch auszeichnet, dass die Eingangsphase der Oberstufe nicht in einem, sondern in zwei Jahren durchlaufen wird, damit die Kollegiat:innen gut auf die Anforderungen, die mit dem Besuch einer gymnasialen Oberstufe verbunden sind, vorbereitet werden können (Guschker et al. 2018). Die DaZ-Kurse dieser ‚gestreckten Eingangsphase‘ wurden entweder von Mitgliedern der Projektgruppe unterrichtet oder in enger Kooperation mit diesen, so dass Probleme des internen Transfers dadurch entweder gar nicht auftraten oder geringgehalten wurden. Einen ähnlichen Weg geht das Projekt aktuell bei der Weiterentwicklung der zunächst auf Sprache fokussierten Kursen zu fachspezifischen Kursen, in denen parallel eine sprachliche Förderung geschieht (Guschker et al. 2023). Orientiert an den drei Aufgabenfeldern der gymnasialen Oberstufe werden Kurskonzepte in Literatur, Politik und Naturwissenschaften (weiter)entwickelt. Da es bislang keine:n Lehrende:n aus dem Bereich Naturwissenschaften im Projekt gab, wurde eine Kollegin für die Mitarbeit geworben, so dass zumindest in der Entwicklungsphase das Problem des Transfers in diesen Bereich nicht besteht. Parallel werden die Kurse so dokumentiert, dass auch zukünftige Lehrende, die diese Kurse unterrichten, die Dokumentation nutzen können.

Drei Aspekte sind an diesem Projekt m.E. relevant: Erstens war es eine gesellschaftliche Aufgabe, die einen schulinternen Bedarf nach sich zog, die das Projekt auslöste. Über die grundsätzliche Aufgabe herrschte weitgehende Einigkeit und somit war zweitens die Frage nach internem Transfer eigentlich schon im Entstehungskontext gleichsam ‚geklärt‘. Die Umsetzung der erarbeiteten Curricula erfolgt weitgehend durch die Projektmitglieder und die Entwicklung hat strukturelle Änderungen auf der Schulebene nach sich gezogen, so dass drittens gemeinsam mit der Dokumentation der Curricula auch die Nachhaltigkeit berücksichtigt wurde.

Anders verhält es sich mit internem Transfer und Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung, wenn es sich nicht um derartig große Aufgaben handelt, deren Bearbeitung auch strukturell gestützt wird, sondern um Projekte, in denen Erkenntnisse und Produkte erarbeitet werden, die auf die individuelle Ebene der Lehrenden zielen. Dies ist bspw. der Fall, wenn im Projekt *„Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II“* (Herrlich et al. 2021) mittels einer Längsschnittstudie an acht Oberstufen Erkenntnisse über risikobehaftete Bildungsverläufe in der Oberstufe gewonnen wurden, die für die Beratung von Schüler:innen genutzt werden können. Die schulischen Mitglieder der Projektgruppe haben aus den Ergebnissen konkrete Anregungen für ihre Arbeit in der Beratung von Kollegiat:innen gezogen. Da sie aktiv im Beratungsteam des Oberstufen-Kollegs arbeiteten, war der interne Transfer hier unmittelbar möglich. Beratung findet jedoch nicht nur durch Beratungslehrende statt, sondern ebenso durch die anderen Lehrenden. Für diese bot die Projektgruppe interne Workshops an, in denen für das Thema sensibilisiert wurde. Inwieweit die Lehrenden diese Erkenntnisse in der Folge genutzt haben, lässt sich allerdings nicht sagen. Ähnliches ließe sich auch für Projekte nachzeichnen, die sich näher am Unterricht befanden und konkrete Materialien zur Nutzung für Kolleg:innen erstellt haben. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt *„Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern“*, in dem es um (digitale) gestufte Lernhilfen ging (Hamers et al. 2022). Neben den publizierten Materialien gab es auch aus diesem Projekt heraus interne Workshops für die Kolleg:innen.

3.4 Transfer erforschen

Die hier nicht auf einer empirischen Basis zu beantwortende Frage, inwieweit die Transferangebote Einfluss auf das individuelle Handeln der teilnehmenden Lehrenden haben, verweist darauf, dass interner Transfer nicht nur konzeptionell bearbeitet werden, sondern auch Thema von (Praxis-)Forschung selbst sein sollte. Ein erst 2023 gestartetes Projekt leistet dies auf unterschiedlichen Ebenen. Das Projekt *„Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“* will durch für das Oberstufen-Kolleg spezifische Fortbildungen externen Transfer durch-

führen und gleichzeitig beforschen, parallel dazu auf der internen Ebene die Professionalisierung der Fortbildenden selbst durch den Austausch in einer Community of Practice ermöglichen und ebenfalls erforschen (Lau & Koisser 2023). Aber wie oben schon angesprochen, wären auch darüber hinaus gehende Fragestellungen zum internen Transfer wünschenswert. Da die Produkte, die es zu transferieren gilt, inhaltlich und auch in ihrer Reichweite recht unterschiedlich sind, wären Fallstudien ähnlich wie Boller (2009) sie zur Kooperation in Projektgruppen gemacht hat auch für Prozesse des internen Transfers denkbar.

4 Praxisforschung für Alle und Alles?

Praxisforschung, hier in Form von Forschungs- und Entwicklungsprojekten des Oberstufen-Kollegs, kann Unterrichts- und Schulentwicklung in Gang setzen, wie die oben beschriebenen Beispiele zeigen. Dass dies auf der Ebene der unmittelbar Beteiligten geschieht, ist nicht weiter verwunderlich, da sie im Sinne der Praxisforschung ein für sie relevantes Praxisproblem, eine praxisrelevante Frage bearbeiten. Wenn sich im Laufe der Zeit nicht die Relevanz verändert oder sich das Problem auf andere Weise gelöst hat, gibt es keinen Grund dafür, wieso die selbst erarbeiteten Erkenntnisse und Produkte nicht genutzt werden sollten. Das setzt allerdings voraus, dass das bearbeitete Thema auch den genannten Kriterien der Praxisforschung genügt. Dies ist m. E. ebenfalls für den internen Transfer entscheidend. So akzentuiert auch Koch (2011) aus Sicht der Transferforschung, dass das Produkt bzw. die Innovation bei der angestrebten Zielgruppe auf einen echten Bedarf trifft und wirklich eine Lösung darstellt. Aus dieser Perspektive ist Praxisforschung also dann geeignet für Schulentwicklung und internen Transfer, wenn es um selbst gewählte oder von den Beteiligten als relevant erachtete Themen geht. Im Umkehrschluss ergibt sich, dass Praxisforschung nicht für alle Prozesse der Schulentwicklung geeignet ist. Dies wäre m. E. der Fall, wenn von außen gesetzte Themen sich nicht zu eigen gemacht werden (können), aber auch, eher banal, wenn zur Bearbeitung von Problemen keine längerfristige Forschung notwendig ist. Wenn Praxisforschung für einige Schulentwicklungsfragen das geeignete Vorgehen ist, stellt sich die Frage, inwiefern das für das Oberstufen-Kolleg beschriebene Vorgehen auf Regelschulen transferierbar ist. Auch wenn über das inzwischen weit verbreitete Forschende Lernen im Studium (Weyland & Wittmann 2017) neue und zukünftige Lehrkräfte zumindest einige Kenntnisse für Praxisforschung mitbringen könnten und im Studium so die Möglichkeit haben, eine reflexive Haltung zur Praxis aufzubauen, bleibt die Frage der zeitlichen Belastung. Hier wären z. B. Kooperationen mit Universitäten möglich. Allerdings muss Praxisforschung nicht den Umfang einnehmen, wie dies in der Forschungs- und

Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs der Fall ist. An dieser Stelle sei nochmals auf Altrichter, Posch und Spann (2018) verwiesen, die beschreiben, wie Praxis- bzw. Aktionsforschung in kleinerem Umfang gewinnbringend sein kann.

Literatur

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84-101). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2022). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 551-572). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2014). Innovation in education through action research. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Action research, innovation and change* (S. 8-26). London u.a.: Routledge.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., Schratz, M. & Terhart, E. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Bericht der Kommission*. Bielefeld/Hamburg: Unveröffentlichter Bericht.
- Feindt, A., Fichten, W., Hellmer, J., Hollenbach, N. & Meyer, H. (2010). *Der Beitrag der Praxisforschung im Nordverbund Schulbegleitforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Meta-Analysen zu Forschungsberichten aus Oldenburg, Bielefeld und Hamburg*. Vortrag im Symposium 14 auf dem 22. Kongress der DGfE am 15.03.2010 in Mainz.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fiedler-Ebke, W. & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, S. 98-120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M. & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für junge Zuwanderer_innen. Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewandelter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch-Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, S. 106-125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110
- Guscher, B., Gigl, S., Hartner, C., Hohmeier, S., Mateo i Ferrer, M., Olejnik, A., Volkwein, K. & Wer-nike, A. (2023). *Zwischenbericht Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wortgewand(t)“ – Sich Sprache aneignen, schreibend lernen, Diskurse mitgestalten*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.

- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81-116). Münster: MV-Verlag.
- Hahn, S. & Klewin, G. (2012). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2012-2014. Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S. U., Palowski, M. & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 141-152). Münster u.a.: Waxmann.
- Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Kleinert, S. I., Haunhorst, D. & Wilde, M. (2022). Schüler:innen lernen selbstständig das Modellieren mit Exponentialfunktionen. Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht durch digitale gestufte Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (1), S. 73-78. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5474>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019a). Praxisforschung und Transfer –Weiterentwicklungen von Lehrer:innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, S. 161-199. https://doi.org/10.4119/we_os-3205
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019b). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61-77). Münster u.a.: Waxmann.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Multiparadigmatische Praxisforschung? Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, S. 28-39. https://doi.org/10.11576/we_os-6913
- Heinrich, M., Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Hahn, S., Hinzke, J.-H., Klewin, G., Kuhnen, S. U., Lojewski, J. & Schweitzer, J. (2019). Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers. Ein Nachruf und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, S. 127-160. https://doi.org/10.4119/we_os-3191
- Hentig, H. v. (1982). *Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herr, K. & Anderson, G. L. (2015) *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*. Los Angeles u.a.: Sage.
- Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R. & Walbe, A. (2021). Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB –PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), S. 133-172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35-57). Innsbruck u.a.: StudienVerlag.
- Jung-Paarmann, H. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg (1970-2002). In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 13-79). Münster: MV-Verlag.
- Keuffer, J. (in Zusammenarbeit mit M. Kublitz-Kramer) (2006). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2006-2008 des Oberstufen-Kollegs*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Keuffer, J. & Klewin, G. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 203-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Klewin, G. & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, S. 117-126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2022). Zurück zur (neuen) Normalität? Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2022. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5, S. 128-157. https://doi.org/10.11576/we_os-6144
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023a). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, S. 8-27. https://doi.org/10.11576/we_os-6914
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023b). Ausdifferenzierung und Konsolidierung. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, S. 79-103. https://doi.org/10.11576/we_os-6929
- Koch, B. (2011). Qualitätsmerkmale von Innovations- und Transferprozessen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21, S. 1-19. <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/21/koch/index.html>
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287-303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher:innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, S. 40-71. https://doi.org/10.11576/we_os-6352
- McLaughlin, C. (2012). Bullets or butterflies? Teaching, research and knowledge creation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (3), S. 517-533.
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten) (2010) *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- Mintrop, R., Bremm, N., Kose, C. & bildung.komplex (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *DDS Die Deutsche Schule*, 114 (4), S. 389-396. DOI: 10.25656/01:26187
- Moser, H. (2018). Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 449-478). München: kopaed, DOI: 10.25656/01:17075
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2007). *Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2007. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Müller, F., Andreitz, I. & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177-195). Münster u.a.: Waxmann.
- Palowski, M., Gold, J. & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS –Die deutsche Schule*, 111 (1), S. 56-65. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.01.06>
- Posch, P., Rauch, F. & Mayr, J. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung – die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Professionalität im Lehrberuf“ an der Universität Klagenfurt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 196-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Döbelstein, P. (2016). *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – Eine Problemskizze*. Bielefeld: Universität Bielefeld. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/emse-netzwerk/hintergrundmaterial/EMSE_Praxistransfer_Probleme_Perspektiven_2016-05-23.pdf

- Tillmann, K.-J. (2007) Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen 2007*, S. 49-59.
- Universität Bielefeld (2025). *Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 30. April 2025*. Universität Bielefeld.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & Weyland, U. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Klewin, Gabriele, Dr.ⁱⁿ

Stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung

Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Praxisforschung, Kooperation Wissenschaft und Praxis, Forschendes Lernen, Praxissemester und Schulentwicklung.

gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Wiebke Dannecker und Kerstin Ziemer

Überlagerungen von Schulpraxis und Forschung – Chancen und Grenzen von Design-Based Research im inklusiven Setting

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag geht aus fach- und inklusionsdidaktischer Perspektive der Frage nach, welches Potenzial der Forschungsansatz des Design-Based Research (DBR) hinsichtlich der Kooperation von Forschung und Schulpraxis birgt. Einerseits verspricht der Ansatz ein enges Zusammenspiel von forschungsbasierter Entwicklungsarbeit und empirisch fundierter Theorieentwicklung, andererseits wird mit DBR die Hoffnung verbunden, dass schulische Akteur:innen als gleichberechtigte Partner:innen im Forschungsprozess agieren und dadurch ein Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse in die Schulpraxis wahrscheinlicher wird. Am Beispiel der Kooperation innerhalb des interdisziplinären DBR-Projekts *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)*, das vom BMBF gefördert wurde, wird die Kooperation in interdisziplinären Forschungszusammenhängen reflektiert und werden die Herausforderungen einer forschungsbasierten Entwicklungszusammenarbeit von Schulpraxis und Forschung aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Design-Based Research, digitale Medien, Inklusive Didaktik, Kooperation von Schule und Universität, kulturelle Teilhabe

Abstract:

This article explores from a didactical perspective the potential of Design-Based Research (DBR) with regard to the cooperation between universities and schools. On the one hand, the approach promises a productive interaction of research-based improvement and empirically based theory development; on the other hand, DBR is associated with the hope that teachers will act as equal partners in the research process and thus a transfer of scientific results into school practice will become more likely. Using the example of cooperation within the interdisciplinary DBR-project *Learning with Digital Media in Literature Education (DigiLi)*, funded by the BMBF, the overlaps of school

practice and research will be demonstrated and reflected upon with special regard to cooperation in an interdisciplinary research context.

Keywords: Design-Based Research, Digital Media, Didactics of Inclusion, Cooperation between School and University, Cultural Participation

1 Inklusion gestalten – Überlagerungen von Schulpraxis und Forschung

Hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Lehr-Lernsettings in der schulischen Praxis sehen sich alle Akteur:innen mit der Herausforderung konfrontiert, innerhalb eines auf Selektion hin ausgerichteten Schulsystems inklusiven Unterricht zu gestalten und darin nicht nur Teilhabe zu ermöglichen, sondern Lernarrangements so zu konzipieren, dass Unterstützung für unterschiedliche Bedarfe und in verschiedensten Lernarrangements möglich ist (vgl. Boban & Hinz 2008, S. 72f.). Angesichts dieser institutionellen Rahmung gilt es, unterschiedliche Aspekte und Ebenen der Unterrichtsplanung und Gestaltung zu reflektieren, wenn es darum geht, die Inklusion in schulischen Feldern als Zielperspektive anzustreben (vgl. Ziemer 2013, S. 47; 2018, S. 7) und dies in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach beziehungsweise die exemplarischen Lerngegenstände zu konkretisieren (vgl. Riegert & Musenberg 2015, S. 41). Der vorliegende Beitrag stellt das vom BMBF geförderte Design-Based Research Projekt *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)* vor, das an der Universität zu Köln in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS) durchgeführt wurde (Laufzeit 2020-2023). Das Forschungsprojekt ging aus interdisziplinärer Perspektive der Forschungsfrage nach, welche Potenziale digitale Lehr-/Lernmaterialien für den Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen bieten. Maßgeblich war dabei für das DigiLi-Projekt, allen Schüler:innen Teilhabe, Kommunikation, einen Zugang zum und die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen (vgl. Ziemer 2018, S. 158ff.). Demnach folgte das hier vorgestellte Forschungsprojekt dem Anspruch, fachdidaktisch reflektierte Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Gestaltung von inklusiven Lernarrangements zu entwickeln, welche die Lernausgangslagen und Interessen aller Lernenden im Sinne einer kulturellen Teilhabe berücksichtigen (vgl. Dannecker 2020, 11ff.). Das Forschungsvorhaben setzte sich damit nicht nur zum Ziel, auf der Grundlage theoretischer Forschungsansätze und empirischer Daten aus dem Blickwinkel zweier Disziplinen – der Literaturdidaktik und der inklusiven Didaktik – ein Konzept für das digitale Lernen im inklusiven Literaturunterricht zu entwickeln, sondern verfolgte auch die Konzeption

konkreter, digitaler und zugleich barrierearmer Lernarrangements sowie deren empirische Erprobung für den Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen. Dazu nutzte das Projekt mit Design-Based Research (DBR) einen innovativen Forschungsansatz, der zugleich als methodologisches Bindeglied zu einer anwendungsorientierten Entwicklungsarbeit fungiert und einen Konnex von Wissenschaft und Schulpraxis schafft (Dube & Prediger 2017). Damit ermöglichen die gewonnenen empirischen Erkenntnisse die Weiterentwicklung fachdidaktischer Theoriebildung in Bezug auf das Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht. Das Ziel ist mithin „nicht nur die Nutzung existierender Theorien, sondern ihre gezielte (Weiter-)Entwicklung. Dies umfasst neben der Neuentwicklung auch die empirische Absicherung, die Widerlegung, die Ausdifferenzierung hinsichtlich der Begriffe und Gültigkeitsbereiche, die Verschiebung der Funktionen oder die Übertragung auf neue Gegenstandsbereiche“ (Prediger 2015, S. 446).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie der Forschungszugang des Design-Based Research, der auf eine enge Kooperation von Forschung und Schulpraxis setzt, mit komplexen Überlagerungsverhältnissen unterschiedlicher Zielsetzungen, Problemstellungen und Normativitäten – sowie mit deren grundlegender Unhintergebarkeit (vgl. Fuchs 2019, S. 64) – umgehen könnte und welche Implikationen sich daraus für die Grundlagen und Bedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft ergeben. Dazu wird ausgehend von der Darstellung des Bildungsproblems und der theoretischen Grundlegungen des Projekts die Kooperation von Forschenden und Lehrenden sowie das methodische Vorgehen des Forschungsvorhabens zur Entwicklung eines fachspezifischen Lernarrangements im inklusiven Setting reflektierend in den Blick genommen.

2 Interdisziplinäre Perspektiven auf einen Gemeinsamen (Forschungs-)Gegenstand

Eine derzeit in der Schulpraxis zu beobachtende Herausforderung der schulischen Umsetzung von Inklusion besteht darin, dass es häufig Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte oder pädagogische Lernbegleitende sind, die schulische Materialien für die Schüler:innen anpassen, oftmals noch über die binnendifferenzierenden Aufgabenangebote der Lehrwerke und Aufgabenblätter hinaus. In diesem Zusammenhang werden digitale Medien als „Chance für adaptives, individualisiertes und inklusives Lernen“ (van Ackeren et al. 2019, S. 109) gesehen. Seitens der Sonderpädagogik wird die Möglichkeit zur Individualisierung des Lernens durch digitale Medien im Sinne der technisch-assistiven Dimension der Technologien hervorgehoben (vgl. Thie-

le & Bosse 2019; Scholz 2011). Insbesondere das Internet böte „neuartige Teilhabe- und Gestaltungspraktiken sowie Interaktionen“ (Schulz & Krstoski 2022, S. 37). Die Bedeutung digitaler Medien ist allerdings auch hinsichtlich ihrer Grenzen zu reflektieren. Ohnehin einem erhöhten Exklusionsrisiko in Bezug auf gleichberechtigte Teilhabe ausgesetzt (vgl. Bosse & Hasebrink 2016; Ziemer 2018), verstärkt sich beispielsweise diese Gefahr für Lernende mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nochmal erheblich im Kontext digitaler Medien. Zumeist sind die Chancen dieser Personengruppe gering, überhaupt digitale Medien in schulischen Kontexten nutzen zu können. Vielfach ergeben sich durch die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien potenzielle Barrieren. Zudem fehlen empirisch fundierte Konzepte für das Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (vgl. Möbius 2014, S. 341; Gailberger 2018, S. 7). Im Verlauf des Entwicklungs- und Forschungsprozesses des DBR-Projekts wurden gleichermaßen das Lernen mit digitalen Medien zur Individualisierung wie auch das Lernen mit digitalen Medien in kollaborativen Lernumgebungen fokussiert (vgl. Schulz 2018, 347). Die Entwicklung eines digitalen Lernarrangements ist einerseits vielversprechend in Bezug auf Individualisierung und Personalisierung von Lernprozessen, indem beispielsweise den Schüler:innen Inhalte so zur Verfügung gestellt werden, dass sie sich an „die Lernvoraussetzungen des und der Einzelnen anpassen“ (ebd.). Andererseits kommt dem Lernen mit digitalen Medien in „kollaborativen Lernumgebungen eine besondere Bedeutung zu“, wenn in gruppenbezogenen Ebenen „das digitale Medium als Werkzeug betrachtet [wird], das Schülerinnen und Schülern hilft, Lerninhalte mit digitalen Medien zu be- und verarbeiten“ (ebd.).

So löst das Projekt DigiLi nicht nur die häufig geforderte Kooperation von Fachdidaktik Deutsch und Sonderpädagogik hinsichtlich aktueller Fragestellungen im Forschungsfeld Inklusion ein, sondern das Forschungsformat Design-Based Research ermöglicht Innovation und Qualitätsentwicklung des fachspezifischen Lernens durch einen engen Austausch mit der Kooperationschule. Damit zielt das DigiLi-Projekt auf eine Verknüpfung von Forschung und Praxis sowie einen Transfer zwischen Wissenschaft und Schule im Handlungsfeld Inklusion. Die Komplexität, die sich durch diese Fragestellung ergibt, wird ferner im DigiLi-Projekt aus interdisziplinärer Perspektive in den Blick genommen: Während aus der Sicht einer Inklusiven Didaktik allgemeindidaktische Aspekte der Gestaltung inklusiver Lernsettings fokussiert werden, sollen aus fachdidaktischer Sicht die Gestaltung und Erprobung des fachspezifischen Lernens mit digitalen Medien im inklusiven Setting in den Blick genommen werden, um davon ausgehend ein Konzept für Literaturunterricht in inklusiven Settings unter Berücksichtigung digitaler Medien zu entwickeln.

Hinsichtlich der Gestaltung eines fachspezifischen Lernarrangements zur Lektüre einer Ganzschrift im Jahrgang 7/8 mussten sich Inklusionspädagogik und Fachdidaktik zunächst auf ein Inklusionsverständnis einigen, das im Falle des hier vorgestellten Projekts im Sinne eines weiten Verständnisses des Begriffs als Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen jenseits von Differenzkonstruktionen gefasst wird (vgl. Dannecker 2014, S. 212). Damit folgt das Projekt den Auffassungen der *New London Group*, einer international zusammengesetzten Forscher:innengruppe, die dafür plädiert, Lernumgebungen grundsätzlich nicht im Sinne einer Defizitorientierung zu gestalten. Damit zielt der reflexive Ansatz auf Folgendes: „[...] moving beyond programs designed to rectify historical injustices of gender, or race, or class, we need a learning architecture that nurtures an open productive diversity, and a pedagogy of inclusion“ (Cope & Kalantzis 2017, S. 313). Dementsprechend wurde der Gestaltung von Unterricht ein umfassenderes Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt, das sich der Herausforderung stellt, die komplexe Diversität der Klasse und damit die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler:innen im Sinne einer Potenzialorientierung zu berücksichtigen (für eine Gegenüberstellung defizit- und potenzialorientierter Ansätze siehe Leiß 2019). In Abgrenzung zur häufig synonymen Begriffsverwendung von Inklusion, Heterogenität und Diversität in der öffentlichen Diskussion, meint der Begriff Diversitätsorientierung nicht nur die Wertschätzung der Vielfalt aller Menschen, sondern vielmehr eine kritische Reflexion gesellschaftlich konstruierter Differenzkategorien wie zum Beispiel *Gender, Class, Race, Body* (vgl. Dannecker 2023, S. 396). Dies umfasst, den Blick nicht nur auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden und deren Berücksichtigung zu richten, sondern auch Lehrkräfte für Kategorisierungen in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und für eine diversitätssensible Unterrichtskommunikation zu sensibilisieren (vgl. Dannecker & Schindler 2022 S. 10; Dannecker 2023, S. 394).

Für den zyklischen Design- und Erprobungsprozess des fachspezifischen Lernarrangements war zudem die theoretische Grundlegung der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (MRD) (vgl. Ziemer 2020) forschungsleitend, die sich als eine Allgemeine Pädagogik und Didaktik versteht. Dabei sieht sich die MRD der Reflexion der unterschiedlichen Ebenen und Akteur:innen verpflichtet, was für die Reflexion der Gestaltung und der Erprobung des Lernarrangements in Kooperation aller Akteur:innen von grundlegender Bedeutung ist. Mit ihren Dimensionen (I-V) bietet die MRD eine Reflexionsfolie für Forschungen in Bildungskontexten und fungiert zugleich als Orientierungshilfe für konkrete didaktisch-methodische Planungen im inklusiven Setting (vgl. Ziemer 2018, S. 93). Die Dimension I kennzeichnet makrostrukturelle Aspekte übergreifender Art, wie sie sich durch die Felder Politik, Gesellschaft, Kultur, Recht u. a. m. zeigen. So bewegte sich das Projekt DigiLi im Rahmen der Wissenschaft als

Forschungsprojekt und zugleich mit ihrer Umsetzung im organisatorischen und rechtlichen Rahmen des Schulsystems und der Einzelschule. Die Dimension II bezieht sich auf die Akteur:innen im Kontext Schule. In inklusiv ausgerichteten Schulen sind neben den Schüler:innen Lehrpersonen (Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen) und Schulbegleiter:innen (resp. Inklusionsbegleiter:innen) tätig, die den Gesamtprozess gestalten und als Team fungieren. Zudem wird durch die MRD in Dimension III den einzelnen Akteur:innen besondere Aufmerksamkeit zuteil. Die eigene offene Einstellung und Haltung zu Inklusion beziehungsweise zu den Schüler:innen in ihrer Heterogenität tragen entscheidend zum Gelingen inklusiver schulischer Prozesse bei.

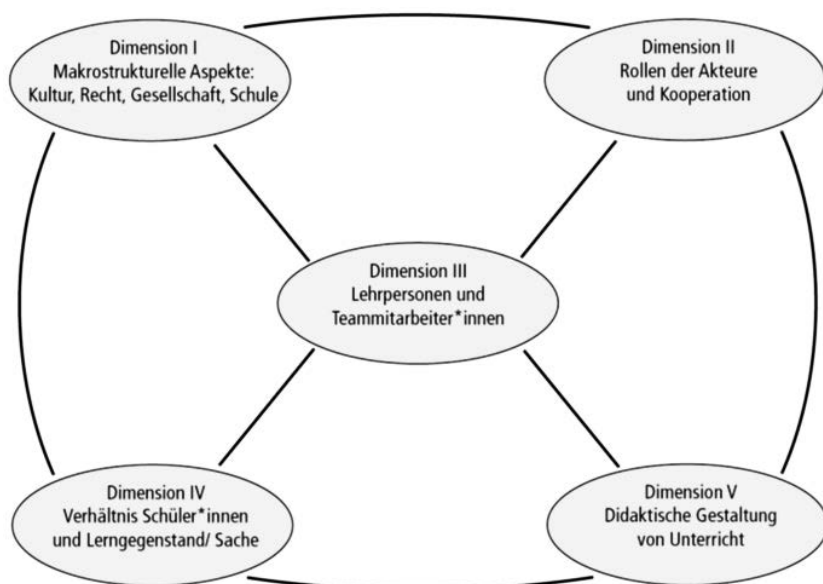


Abb. 1: Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik, Graphik aus Ziemer (2018, S. 93ff.)

Zudem ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen, wie zum Beispiel Befürchtungen, sowie den Herausforderungen des schulischen Alltags entscheidend. Dimension IV, welche das Verhältnis von Lerngegenstand und Schüler:innen fokussiert und Dimension V, die didaktische Gestaltung des Unterrichts, verweisen auf die konkrete Umsetzung im schulischen Kontext. Die fünf Dimensionen stehen in Beziehung zueinander und ermöglichen so eine Analyse sowohl im Forschungskontext als auch bei der Planung konkreter Unterrichtsvorhaben.

Insbesondere bezüglich der Dimensionen IV und V erweist sich eine Kooperation von Inklusionspädagogik (die zudem sonderpädagogische Fragestellungen aufnimmt) und Fachdidaktik (in diesem Fall der Literaturdidaktik) als sinnvoll. Dazu erfolgte im Projekt zunächst eine aufgabengesteuerte Vorstrukturierung des Lernprozesses, die einerseits für viele Schüler:innen – auch jenseits diagnostizierter Förderbedarfe – eine Orientierung bietet und andererseits individuelle, situativ-adaptiv flexible Lernwege eröffnet. Dies erforderte, die fachwissenschaftliche Perspektive in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Gegenständen sowie die diagnostische Perspektive der Aneignung durch die Rezipierenden gleichermaßen im Blick zu behalten (vgl. Dannecker 2020, S. 10). Grundsätzlich sollte dabei eine Balance zwischen der Individualisierung und dem gemeinsamen Lernen (vgl. Ziemer 2018, S. 124ff.) in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erreicht werden. Damit folgt die theoretisch-konzeptionelle Grundlegung des DigiLi-Projekts dem Feuserschen Grundgedanken: „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“ (Feuser 2013, S. 286). Die Umsetzung dieses Anspruchs wurde erprobt, indem das Lernarrangement ausgehend von der fachlichen Struktur der Lerngegenstände und dem Kompetenzerwerb der Lernenden gestaltet wurde (vgl. Ziemer 2018, S. 124ff.; Dannecker 2020, S. 5f.).

Hinsichtlich der Gestaltung eines Literaturunterrichts, der auf die Teilhabe aller am literarästhetischen Lernen zielt, erfordert dies seitens der Lehrkräfte eine begründete Auswahl von Gegenständen aus den Bereichen Literatur, Theater und (digitale) Medien im Hinblick auf ihre Eignung für die Vertiefung konkreter fachspezifischer (Teil-)Kompetenzen. Dies beruht auf der Annahme, dass Schüler:innen über ein Bündel an Teilkompetenzen verfügen müssen, um einen Text zu verstehen, zu analysieren, zu interpretieren und über den Text reflektieren zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jeder literarische Text unterschiedliche Anforderungen an die Lesenden stellt.

Nach Hurrelmann soll Literaturunterricht „entwicklungsspezifische motivationale und emotionale Bedingungen auf [der] Leserseite beachten und nicht zuletzt Kontexte für das Aushandeln von Bedeutungen in Anschlusskommunikationen mit anderen bereitstellen“ (2002, S. 13). Hurrelmann bezieht sich in ihrer Konzeptualisierung explizit auf Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und bettet dementsprechend die Lesekompetenz in einen Sozialisationskontext ein, für den die Leitidee des gebildeten Subjekts bestimmend ist (vgl. ebd., S. 16). Im Rekurs auf dieses Modell kultureller Teilhabe und im Hinblick auf die interdisziplinäre Verknüpfung theoretischer Ansätze wurde die dialogisch-kommunikative Kooperation der Schüler:innen am gemeinsamen Gegenstand im Sinne des Entwicklung induzierenden Lernens (vgl. Feuser 2013, S. 286) für das DigiLi-Projekt zum Ausgangspunkt der

Entwicklungsarbeit bestimmt (Dannecker, Ambrosini, Carell, Spieß & Ziemer 2024a, S. 19). Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker 2014, 2018; Dannecker & Maus 2016; von Brand & Brandl 2018; Ziemer 2018, S. 42ff.) ergibt sich somit eine Verknüpfung auf theoretisch-konzeptioneller Ebene zwischen inklusiver Literaturdidaktik und Inklusionspädagogik hinsichtlich der Entwicklung eines digitalen Lernarrangements für inklusiven Literaturunterricht, das die Anschlusskommunikation zu einer Ganzschrift fokussiert.

Voraussetzung für eine solche Strukturierung und Planung von Lehr-Lernprozessen ist die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und dessen Potenzial für eine Förderung fachlicher Kompetenzen nicht nur auf verschiedenen Niveaustufen, sondern auch unter Einbeziehung weiterer individueller, auch situativer, Lernvoraussetzungen (vgl. von Brand 2019, S. 76f.), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen sowie sprachlichen Präferenzen und Potenzialen der Lernenden ableiten lassen (vgl. Dannecker 2023, S. 396). Dabei steht nicht die Mediennutzung im Vordergrund, deren motivierender Effekt nach einer anfänglichen Begeisterung verfällt, sondern die Konzeption von Lernszenarien und die empirische Erprobung, inwiefern ein mediengestütztes Lernangebot dazu beiträgt, das Bildungsanliegen der kulturellen Teilhabe aller zu adressieren (vgl. Kerres 2013, S. 74). Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker 2014; 2018; Dannecker & Maus 2016; von Brand & Brandl 2018; Ziemer 2018, S. 42ff.) wurde das Lernen mit digitalen Medien im Sinne einer gestaltungsorientierten Didaktik erprobt.

3 Design-Based Research als Forschungsansatz „beyond the ivory tower“¹

Während hinsichtlich der begrifflichen Abgrenzung („Design-Research“, „Design-based Research“, „Didactical Design-Research“, „Development Research“, „Educational Design-Research“, oder „Didaktische Entwicklungsforschung“, „Entwicklungsorientierte Bildungsforschung“, „Gestaltungsforschung“, „Fachdidaktische Entwicklungsforschung“ und „Gestaltungsorientierte Bildungsforschung“) unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich werden, finden entwicklungsbasierte Forschungsprojekte indes einen gemeinsamen Schnittpunkt in dem Bestreben, Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung des (Fach-)Unterrichts zu übernehmen: „Die Forschung gestaltet durch das Ele-

1 Spiel plädiert dafür, dass sich Universitäten nicht nur der Grundlagenforschung und der Lehre widmen sollten, sondern den Transfer ihrer Erkenntnisse in die Bildungspraxis im Sinne ihrer gesellschaftlichen Verantwortung von Anfang an mitdenken sollten (vgl. dazu: Spiel 2020).

ment der Entwicklung zukünftige schulische Praxis mit, indem sie längerfristig angelegte Änderungen nicht nur begleitet und analysiert, sondern auch mitträgt“ (Aigner 2017, S. 279). Auf der konzeptuellen Ebene verfolgen diese unterschiedlichen Bestrebungen demnach die gemeinsame Zielstellung, fachbezogene Unterrichtspraxis oder fachbezogene Hochschullehre, wie von Reinmann (2023, S. 81) gefordert, nachhaltig, d.h. theoriegeleitet und -generierend weiterzuentwickeln (vgl. Prediger et al. 2012, S. 453). Es geht darum „den konträr zueinander liegenden Erwartungen von Theorie und Praxis gerecht zu werden, indem die konkurrierende Dualität von empirischer Beforschung und theoretisch gestützter Entwicklung durch eine wechselseitige Diskursivität abgelöst wird“ (vgl. Dube & Hußmann 2019). D(B)R trägt dazu bei „sowohl einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften als auch theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Reinmann 2017, S. 50).

Prediger, Gravemeijer und Confrey (2015) erläutern diesbezüglich, dass Design-Based Research entweder mit dem Ziel genutzt wird, „to account for the messiness of real classrooms“ (ebd., S. 880) oder aber, sich mit Formen des Unterrichts auseinanderzusetzen, die noch entwickelt werden müssen. Während im ersten Fall das Bedürfnis nach Innovation im Klassenraum überwiegt, werden im zweiten Fall die (fachbezogenen) Lernprozesse in den Blick genommen. So unterscheiden sich die Ergebnisse: Während Forschung im ersten Fall eher auf die Entwicklung von Material für die schulische Praxis abzielt, wird mit der Forschung im zweiten Fall eher die Entwicklung lokaler Unterrichtstheorien oder allgemeiner Erkenntnisse verfolgt, die zur Gestaltung entsprechender Artefakte führen. Gemäß den unterschiedlichen Motiven sowie der Art und Reichweite der angestrebten Ergebnisse unterscheiden sich auch die Gestaltung und die Ebene der Design-Experimente (vgl. Dube & Dannecker 2024, S. 6).

Das Forschungsdesign lässt sich daher nicht nur im Hinblick auf die interdisziplinären Forschungsgrundlagen, sondern auch bezogen auf die empirische Datenerhebung im laufenden Schulbetrieb als komplex bezeichnen. Die Datenerhebungen in Form von Design-Experimenten fanden jeweils zusätzlich zur Erprobung des Lernarrangements und zur Weiterentwicklung der Web-App in den Jahren 2022 und 2023 an der Inklusiven Universitätsschule Köln statt und folgten der zyklischen Erhebungslogik von Design und Re-Design (vgl. Dannecker, Carell, Spieß, Ambrosini & Ziemer 2024b, S. 6). Die Ergebnisse des DigiLi-Projekts sind dementsprechend auf zwei Ebenen anzusiedeln, nämlich der forschungsbasierten Design-Entwicklung und der empirischen Rekonstruktion und Bildung lokaler Theorien zum Gegenstandsbereich literarästhetisches Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Fachunterricht.

4 Unterrichtsentwicklung zwischen Design und Research – Design-Based Research

Das Innovationspotenzial, das sich aus der Kooperation von Forschungs- und Schulpraxis ergibt, hebt Bereiter hervor, indem er konstatiert, dass der DBR-Forschungsansatz nicht definiert werde „by its methods but by the goals of those who pursue it. Design-based Research is constituted within communities of practice that have certain characteristics of innovativeness, responsiveness to evidence, connectivity to basic science, an dedication to continual improvement“ (Bereiter 2002, S. 321). Hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht setzt dies seitens aller Beteiligten eine Haltung voraus, die auf Innovationen im Bildungssystem zielt. Die Bedeutung der Kooperation mit der Schulpraxis für eine zukunftsorientierte Unterrichtsforschung wird deutlich, wenn man sich die Innovationsschübe vor Augen führt, die sich jüngst in der Schulpraxis ereignet haben. Es lässt sich beobachten, dass in der Schulpraxis zunehmend digitale Formate, Apps und Lernplattformen genutzt werden, doch die empirische Fundierung konzeptioneller Ideen steht häufig noch aus (vgl. Dannecker 2023). Ebenso verhält es sich hinsichtlich des Potenzials, das aus der Berücksichtigung innovativer Gestaltungsansätze und Erfahrungen mit der Konzeption inklusiver Lehr-Lernsituationen in der Schulpraxis erwächst. So sind mit den beiden Querschnittsthemen Digitalisierung und Inklusion zwei gesellschaftliche Transformationsprozesse aufgerufen, die bislang nur selten konzeptionell miteinander verknüpft werden, allerdings seitens der Schulpraxis und der fachdidaktischen Forschung immer wieder als Forschungs- und Entwicklungsdesiderat benannt werden (vgl. Dannecker & Kónya-Jobs 2021). Mit dieser Bestandsaufnahme zeigt sich einerseits der Handlungsdruck, der sich angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse ergibt, und andererseits das Potenzial, das aus der Berücksichtigung innovativer Gestaltungsansätze und Erfahrungen mit der Konzeption inklusiver Lehr-Lernsituationen mit digitalen Medien in der Schulpraxis erwächst. So lässt sich also die Kooperation zwischen professionell und reflexiv Agierenden in Schulpraxis und Forschung als wichtige Komponente des Kölner DBR-Projekts charakterisieren. Im DigiLi-Projekt wurden die Lehr-Lernarrangements, die Unterrichtsmaterialien und Aufgabenformate im engen Austausch von Lehrkräften und Forschenden entwickelt. Mit der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS) konnte eine Schule als Kooperationspartnerin gewonnen werden, an der ein inklusiv ausgerichtetes Lernkonzept unter Einbezug digitaler Medien bereits etabliert ist. Alle Lernenden in den Jahrgangsstufen fünf bis acht arbeiten mit Tablets. Außerdem wurde der Schule in einem Modellprojekt die digitale Lernplattform ‚Lernlog‘ zur Verfügung gestellt, die das selbstorganisierte Lernen der Schüler:innen unterstützt (vgl. Homepage der Heliosschule). Diese Lern-

plattform ermöglicht den Zugriff auf unterschiedliche Aufgaben, welche die Schüler:innen in eigenem Tempo, zu einem individuellen Zeitpunkt und unter freier Wahl der Sozialform bearbeiten. Darüber hinaus sind mehrere Apps und Programme auf den Tablets vorinstalliert, die eine synchrone und asynchrone Kommunikation ermöglichen, zum Beispiel in Form eines Chats beziehungsweise E-Mailverteilers der Lerngruppen.

Konzeptionell steht hinter diesem Lernangebot das an der IUS entwickelte Konzept der so genannten ‚Lernzeit‘ und daran anschließend die Lernstruktur des so genannten ‚Lerndorfs‘ (vgl. Carell & Dannecker 2023, S. 285ff.), das durch eine grundlegende Offenheit gekennzeichnet ist, die den Lernenden den nötigen Freiraum bietet, um das individuelle Lernen den eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen, Interessen etc. entsprechend zu gestalten (vgl. von Brand & Brandl 2018, S. 28; vgl. auch Dannecker 2020, S. 5f.). Das Prinzip der Differenzierung der Lernangebote und Aufgaben im Lerndorf wird in Anlehnung an von der Groeben umgesetzt: „keine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen und keine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad oder Methoden“ (2020, S. 23). Das Aufgabenangebot soll einem „Menü gleichen, aus dem die Schülerinnen und Schüler sich bedienen können“ (ebd.). Damit folgt das Projekt dem eingangs beschriebenen reflexiven Verständnis einer diversitätsorientierten Unterrichtsgestaltung (vgl. Kalantzis & Cope 2017, S. 321). Dabei werden Möglichkeiten der inneren Differenzierung nach verschiedenen Wahrnehmungs- und Aneignungsebenen konzipiert, die das konkret-gegenständliche, das bildhafte und das rein gedankliche Handeln umfassen (vgl. Ziemer 2018, S. 124ff.) und zudem Angebote auf perzeptiver, spielerisch-dramatisierender und operationaler schriftsprachlicher Ebene (vgl. ebd.) bieten.

Dazu bilden für den Gestaltungs- und Forschungsprozess im Sinne der DBR folgende Design-Prinzipien die Grundlage:

- Entwicklung von Aufgabenformaten unter Berücksichtigung von Unterstützungsbedarfen hinsichtlich des literarästhetischen Lernens, auch im Hinblick auf die Rolle des Austauschs mit kompetenten Anderen im Sinne eines adaptiv-kooperativen Lernens (zyklische Erprobung im experimentellen Setting)
- Individualisierung des Lernens durch ein binnendifferenzierendes Lernarrangement unter Einbezug digitaler Medien (Erprobung eines Lernarrangements/ Entwicklung eines Prototypen für die Web-App im experimentellen Setting)
- Ermöglichung von Austausch am Gemeinsamen Gegenstand unter Nutzung digitaler Medien und Anschlusskommunikation als verbindendes Element (Re-Design des Lernarrangements/Re-Design der Web-App und Erprobung im Feld)

Die Datenerhebung umfasste mehrere Zyklen (vgl. Dannecker, Ambrosini, Carell, Spieß & Ziemer 2024a). Dabei wurden unterschiedliche Methoden genutzt, i.e. Lautes Denken, Videographie, Interviews, oder strukturierte Unterrichtsbeobachtungen. Das in Kleingruppen mittels Design-Experimenten erhobene Lernarrangement und der anhand der ausgewerteten Forschungsdaten optimierte Prototyp wurden schließlich in der gesamten Lerngruppe unter Feldbedingungen einer Lerngruppe erprobt. Die Analyse der jeweiligen Designs wurde sowohl prospektiv als auch reflektierend vorgenommen. So meint prospektiv in diesem Zusammenhang, dass Design-Entwürfe unter Berücksichtigung eines hypothetischen Lernprozesses und der Mittel zu seiner Unterstützung implementiert werden, die Details dieses Prozesses aber gleichzeitig einer gewissenhaften Prüfung unterzogen werden. Mit reflexiv ist gemeint, dass Designexperimente sich lediglich auf jene Annahmen stützen, die untersucht werden sollen. Das Ergebnis aus dem Wechselspiel prospektiver und reflexiver Überlegungen konstatiert jenen iterativen Entwicklungsprozess von Design und (Re-)Design, der immer wieder durch die Generierung von Theorien flankiert wird (vgl. McKenney & Reeves 2012, S. 77).

Das für die Lernzeit der Inklusiven Universitätsschule Köln entwickelte binnendifferenzierende Angebot an Lernaufgaben in Form einer Web-App folgt der Idee der Ermöglichung unterschiedlicher Zugänge zur Ganzschrift und zum literarästhetischen Lernen. Das Lernarrangement, visualisiert als Lerndorf, bietet verschiedene Orte und sogenannte Häuser an, in denen sich unterschiedliche Aufgaben befinden: Leuchtturm, Dorfplatz, Park, Werkzeugschuppen, Buchhandlung, Literatur-Café und Theater. Neben verschiedenen Aufgabenstellungen beinhaltet das Lerndorf auch Unterstützungsangebote, wie ein einleitendes Erklärvideo, ein Glossar zur Erläuterung von Begriffen oder die Hörbuchfassung zur Unterstützung der Lektüre. Die Aufgabenstellungen sind im Sinne des *Universal Designs for Learning* (CAST 2018) so formuliert, dass sie für alle Lernenden verständlich sind. Um allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an der Rezeption des Romans zu ermöglichen, werden unterschiedliche Zugänge angeboten: lesend, betrachtend, sinnlich wahrnehmend, analysierend, audiovisuell, gestaltend, verbalkommunizierend. Zu ausgewählten Kapiteln liegt zudem eine Fassung in Einfacher Sprache vor. Die Formen der Auseinandersetzung können dabei analog und digital, rezeptiv und produktiv, reflektierend sowie kooperativ erfolgen. Individuelle Anpassungen und Unterstützungsangebote sind ausdrücklich erwünscht (Assistive Technologien, Gespräche zum Text und seinem Verständnis, Individualisierung durch Inklusionsbegleitung etc.) (vgl. Carell & Dannecker 2022, S. 290). Die Umsetzung des digitalen Lernarrangements wurde im Verlauf des Projekts in Zusammenarbeit mit einer Kölner Mediendesignagentur entwickelt, die von Anfang an eine wichtige Partnerin hinsichtlich der Mediengestaltung und der techni-

schen Umsetzung von konzeptionellen Überlegungen wie Individualisierung und Barrierefreiheit war. Auch dieser mediendidaktische Entwicklungsprozess verlief, dem agilen Prinzip der Nutzer:innenorientierung folgend, im engen Austausch zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und Forschenden.

5 Ergebnisse – Spannungsfelder in der Entwicklungsarbeit zwischen Forschung und Schulpraxis

Forschungsleitend für die Entwicklungsarbeit im hier vorgestellten Projekt DigiLi war die Frage, inwiefern ein Lernarrangement, das individuelle Unterstützungsangebote und Austauschmöglichkeiten anbietet, dazu beitragen kann, dass sich alle Schüler:innen in heterogen zusammengesetzten Gruppen zu literarischen Texten und ihrer Gestaltung austauschen. Welche Rolle dabei den digitalen Medien zukommt, wird als überordnete Fragestellung auf unterschiedlichen Ebenen konzeptionell und bei der Analyse der Daten ebenfalls berücksichtigt. Im Anschluss an die Ergebnisse der vorab durchgeführten Bedarfsanalysen und der diagnostischen Einblicke zur Lektüre eines literarischen Textes wurden Design-Experimente entwickelt, die in zwei Erhebungszyklen ausgewertet wurden. In Zyklus IV wurde schließlich das Lernarrangement unter Feldbedingungen im Doppeljahrgang 7/8 der IUS erprobt. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, die sich aus den Daten aus Zyklus IV speisen. Dazu wurde Bezug genommen auf die Auswertung der strukturierten Unterrichtsbeobachtung und der Interviews, die mit Schüler:innen und Lehrkräften im Anschluss an die Unterrichtseinheit bzw. das Lerndorf geführt wurden. Hinsichtlich der unterschiedlichen Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung verweisen die empirischen Befunde des DigiLi-Projekts in der Gesamtbetrachtung auf drei Spannungsfelder: 1. Offenheit versus Strukturiertheit; 2. Individualisierung versus Gemeinsamkeit und 3. analoge versus digitale Medien.

5.1 Offenheit und Struktur

Die im Verlauf des Forschungsprojekts entwickelten Lernangebote, die von der Projektgruppe bereitgestellt wurden, waren von Offenheit gekennzeichnet (zum Beispiel die Wahl der Häuser innerhalb des Lerndorf in der App, die Wahl der Aufgaben, die Wahl der Sozialform). Im schulischen Feld zeigte sich bei der Umsetzung das Initiieren einer zusätzlichen Struktur, welche von verschiedenen Akteur:innen vorgegeben wurde, um geforderte Leistungen (beispielsweise den Lernbeweis) zu erbringen. Damit stand die Offenheit des Angebotes im DigiLi-Lerndorf den Ansprüchen standardisierter Bewertungen und Prüfungen gegenüber. Zudem wurden bestimmten Schüler:innen (vor

allem jenen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) zusätzliche Strukturen vorgegeben. So zeigte sich: Die Offenheit kann Ressource (zum Beispiel der Motivation der Lernenden entsprechen), aber auch Barriere sein und beispielsweise aus Perspektive einer unterrichtenden Lehrperson der Orientierung der Schüler:innen nicht genügen.

5.2. Individualisierung und Gemeinsamkeit

Durch die Gestaltung der Web-App wurden individuelle und gemeinsame Lernangebote beziehungsweise weitere Aufgaben ermöglicht. Alle Schüler:innen konnten in heterogenen Lerngruppen arbeiten und waren zudem sehr selbständig beim gemeinsamen Erbringen von Arbeitsergebnissen. Im schulischen Feld wurden ausgewählten Schüler:innen zusätzlich individualisierte Angebote zur Verfügung gestellt, vor allem Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Diese sind beispielsweise von Differenzierungen jenseits digitaler Angebote (beispielsweise zusätzliche Papierausdrucke der Aufgaben) oder Lösungen, die ausschließlich individuell zu bewältigen sind, geprägt. So zeigte sich, dass die Balance von individuellen und gemeinsamen Angeboten nur dann gewährleistet werden kann, wenn beide Ausrichtungen der Angebote auch für alle Schüler:innen gelten.

5.3. Lernen mit analogen und digitalen Medien

Digitale Medien können Barrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen, indem verschiedene Tools genutzt werden, die die Kooperation miteinander und das individuelle Bewältigen der Aufgaben ermöglichen. Daher fiel die Entscheidung für eine Ergänzung des digitalen Lernarrangements (DigiLi-Web-App) durch analoge Lerngelegenheiten. Analoge Angebote, zum Beispiel in Form von konkretem Material zur Ganzschrift oder bildhafte Darstellungen, sollten das digitale Angebot ergänzen. Eine positive Konnotation kann zur Unterstützung des Lernens beitragen, ein Ignorieren oder Geringschätzen zu neuen Differenzen und Spannungsfeldern führen. So zeigte sich: Digitale Medien können Teilhabe ermöglichen. Da Lernende in heterogenen Gruppen auf unterschiedlichen Aneignungs- und Wahrnehmungsebenen lernen, sich Kultur und Welt erschließen, sind sogenannte analoge Angebote nicht nur eine Ergänzung. Sie bieten darüber hinaus Lernmöglichkeiten für alle Schüler:innen.

6 Schlussbetrachtung

Die eingangs formulierte Frage, wie der Forschungszugang der Entwicklungsforschung, der auf eine enge Kooperation von Forschung und Schulpraxis setzt, mit komplexen Überlagerungsverhältnissen unterschiedlicher Zielset-

zungen, Problemstellungen und Normativitäten – sowie mit der grundlegenden Unhintergebarkeit der letztgenannten (vgl. Fuchs 2019, S. 56) – umgehen könnte, ist an dieser Stelle zwar nicht umfassend zu beantworten. Zu konstatieren ist jedoch, dass das hier vorgestellte DBR-Projekt DigiLi vor allem durch den gewählten Forschungszugang mit Überlagerungen unterschiedlicher Zielstellungen, Ansprüche und Normsetzungen konfrontiert wurde. Diese sind den unterschiedlichen Systemen (Universität/Forschung/Wissenschaft und Schule/Unterricht) immanent und müssten bereits bei der Konzipierung beziehungsweise in der ersten oder vorbereitenden Phase von Projekten reflektiert werden, so dass gegebenenfalls sowohl Forschung als auch Unterricht dem angepasst werden können.

Dem Forschungs- und Entwicklungsprozess des DigiLi-Projekts lag das Prinzip des agilen Arbeitens zugrunde, das sich seinerseits als reflexiver Prozess des Designs- und Re-Designs von Entwürfen und Prototypen charakterisieren lässt und der Idee des Design-Thinking² folgt. Die Gruppe der Forschenden setzte sich aus einem interdisziplinären Team von jeweils zwei wissenschaftlichen Mitarbeitenden und den beiden Projektleitungen aus Literaturdidaktik und Inklusionspädagogik zusammen. Waren ursprünglich vierteljährliche Treffen mit den schulischen Projektpartner:innen vorgesehen, so stellte sich schnell heraus, dass in bestimmten Phasen des Projekts ein wöchentlicher Turnus erforderlich war. Die enge Kooperation hinsichtlich der Berücksichtigung der Bedarfe aller Akteur:innen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit bezüglich der Konzeption eines digitalen Lernarrangements erforderten Zeit, nicht nur hinsichtlich der Verständigung auf Begriffe von Inklusion und Teilhabe, sondern auch bezüglich konzeptioneller Entscheidungen, die wiederum mit den Anforderungen des Schulalltags und der Entwicklungsarbeit der Mediendesign-Agentur abgestimmt werden mussten.

Im Rahmen des DigiLi-Projekts brachten unterschiedliche Akteur:innen ihre Expertise ein. Seitens der Schule war eine Passung der Entwicklungsarbeit in die strukturellen Konzepte der Schule eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation, dementsprechend wurde im Verlauf des Projekts ein Lernarrangement entwickelt, das im laufenden Schuljahr praktisch erprobt und für einen weiteren Durchlauf überarbeitet wurde. Damit ist einerseits das Innovationspotenzial des Forschungsansatzes beschrieben, das sich aus der Kooperation aller Akteur:innen und ihrem gemeinsamen Ziel der Qualitätsentwicklung des fachlichen Lernens in inklusiven Lernsettings speist. Andererseits ist auch die Bedeutung der kommunikativen Dimension der Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Verlauf eines DBR-Projekts benannt.

2 Design-Thinking versteht sich als ein Konzept zur Entwicklung von Ideen, das sich an Aspekten wie Nutzer:innenorientierung, Kreativität und Prototypentwicklung und Iteration orientiert, siehe dazu: Brown, T. und B. Katz (2016): *Change by Design*. München.

Da die Überlagerungen nicht nur zwischen den Systemen Schule und Universität zu verorten sind, sondern auch Gesellschaftssystem, Kultur und Schulsystem mit den jeweiligen Normierungen, Ansprüchen und Problemen tangieren (Dimension I der MRD), wäre für zukünftige Forschungsvorhaben eine Analyse diesbezüglich im Vorfeld notwendig. Zudem sind die im DigiLi-Projekt gemachten Erfahrungen wertvoll für die weitere Unterrichts- und Schulentwicklung an der IUS. Zudem sind Bedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Universität auf der Basis der Motivation beider Felder und der Offenlegung dieser zu ermitteln. Die Universität ist per se forschungsorientiert angelegt, das Interesse von Schule an Forschung wäre erst noch zu eruieren und nicht als gegeben vorauszusetzen. Das wiederum würde ein neues und weiteres Forschungsfeld ergeben.

Literatur

- Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), S. 103-119.
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie*. Augsburg: Wißner.
- Bereiter, C. (2002). Design-Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9 (3), S. 321-327.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008). „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In K. Ziemien (Hrsg.), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle* (S. 71-98). Oberhausen: Athena Verlag.
- Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen*. Forschungsbericht. https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Forschung/Mediennutzung_Behinderungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf Zugriffen: 17.02.2025.
- Brand, T. von (2019). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, 66 (1), S. 74-78.
- Brand, T. von & Brandl, F. (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett/Kallmeyer Verlag.
- Buber, M. [1966] (1983). *Ich und Du* [11. Aufl.]. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Carrell, L. & Dannecker, W. (2023). Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. *MedienPädagogik* 52 (gerecht – digital – nachhaltig), S. 277-297. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X> Zugriffen: 17.02.2025.
- CAST – UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (2018). What is UDL? [hyps://www.cast.org/im-participate/universal-design-for-learning-udl](https://www.cast.org/im-participate/universal-design-for-learning-udl) Zugriffen: 22.11.2024.
- Dannecker, W., Ambrosini, C., Carrell, L., Spieß, S. & Ziemien, K. (2024a). Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi). *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Sonderausgabe 4, 2024, S. 14-36. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s4.2> Zugriffen: 17.02.2025.

- Dannecker, W., Carell, L., Spieß, S., Ambrosini, C. & Ziemien, K. (2024b). Literary Learning with Digital Media in Inclusive Settings – Insights and Results from the DBR-Project 'DigiLi' Focusing on Students' Cooperation. *EDeR – Educational Design Research*, 8 (2), S. 1-29. dx.doi.org/10.15460/eder.8.2.2170 Zugriffen: 17.02.2025.
- Dannecker, W. (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In V. Abrego, I. Henke, M. Kißling, C. Lammer & M.-T. Leuker (Hrsg.), *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. Darmstadt: WBG. <https://doi.org/10.21248/gups.73886> Zugriffen: 17.02.2025.
- Dannecker, W. & Kónya-Jobs, N. (2021). Einführung: Literarisches Verstehen im Kontext von Digitalisierung und Inklusion. *MiDU – Medien Im Deutschunterricht*, 3 (1), S. 1-12. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.1> Zugriffen: 17.02.2025.
- Dannecker, W. & Schindler, K. (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven empirischer Forschung. In W. Dannecker & K. Schindler (Eds.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*. Online-Band in der Reihe SLLD-B, Bd. 4 (S. 6-17). <https://doi.org/10.46586/SLLD.223> Zugriffen: 17.02.2025.
- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dannecker, W. (2018). Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In I. Kleinbub, K. Müller & U. B. Müller (Hrsg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen* (S. 75-88). Weinheim: Beltz Verlag.
- Dannecker, W. & Maus, E. (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammofon repariert* als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. *Literatur im Unterricht*, 1, S. 45-59.
- Dannecker, W. (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion* (S. 211-22). Stuttgart: Fillibach Verlag.
- Dube, J. & Dannecker, W. (2024). Design Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen – ein Auftakt. In J. Dube & W. Dannecker (Hrsg.), *Design-Research in der Deutschdidaktik Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen*. Online-Band in der Reihe SLLD-B, Bd. 11 (S. 5-12). <https://doi.org/10.46586/SLLD.305> Zugriffen: 17.02.2025.
- Dube, J. & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design-Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In K. Sommer, C. Mattiesson & C. Priebe (Hrsg.), *Früher Bildungsdialog – Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule* (S. 18-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dube, J. & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch* 1/2017. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf Zugriffen: 17.02.2025.
- Feuser, G. (2013). Die „Koooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282-293). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fuchs, T. (2019). No Way Out. Über die normativen ‚Grundstrukturen‘ der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale & A. Tervooren (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 49-68). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gailberger, S. (2018). Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen* (S. 7-60). Weinheim [u. a.]: Beltz Verlag.

- Groebe, A. von der (2020). *Pädagogische Werkstatt ‚Lernen – individuell und gemeinsam‘. Ein Handbuch zur Durchführung der gleichnamigen Pädagogischen Werkstatt*. Bielefeld: Schulverbund ›Blick über den Zaun‹ (BüZ).
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, S. 6-18.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2017). New Media and Productive Diversity in Learning. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis (= LehrerInnenbildung gestalten)* (S. 308-23.) Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Verlag.
- Leiß, J. (2019). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In M. Pfitzner, R. Benölken & M. Veber (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 191-208). Münster: Waxmann.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Möbius, T. (2014). Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (S. 337-358). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prediger, S. (2015). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H. G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 443-462). Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design-Research with a focus on learning processes – an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47 (6), S. 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3> Zugriffen: 17.02.2025.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65 (8), S. 452-457.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49-61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinmann, G. (2023). Für Wissenschaftsdidaktik mit Fachbezug. *Forschung & Lehre*, 2 (30), S. 81.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (2015). Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe – didaktische Überlegungen aus Perspektive unterschiedlicher Fächer. In Dens. (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 41-42). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Scholz, M. (2011). Neue Medien im Schulalltag – ein Überblick über Einsatzmöglichkeiten aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (3), S. 232-248.
- Schulz, L. & Krstoski, I. (2022). Diklusion. In L. von Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*. Dornstadt: Visual Ink Publishing. https://leaschulz.com/wp-content/uploads/2024/06/VisualBooks_Diklusive-Lernwelten_Ebook_V1_5-7.pdf Zugriffen: 17.02.2025.
- Schulz, L. (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht*. (S. 344-364). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Spiel, C. (2020). Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34 (1), S. 1-8. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000260> Zugriffen: 22.11.2024.
- Thiele, A. & Bosse, I. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 77-91). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ziemer, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ziemer, K. (2020). Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In R. Schneider-Reisinger & M. Kreiling (Hrsg.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede:n: Kritisch-reflexive Perspektiven inklusiver Pädagogik in der Primarstufe* (S. 67-80). Linz: Trauner Verlag.

Autorinnen

Dannecker, Wiebke, Dr.ⁱⁿ phil.

ORCID ID: 0000-0003-0448-04-03

Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität zu Köln (seit 2017); 2020 bis 2023 Leiterin des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik, Mediendidaktik, Lesedidaktik, Design-based Research.

w.dannecker@uni-koeln.de

Ziemer, Kerstin, Dr.ⁱⁿ

ORCID-ID: 0000-0003-4480-1777

Professorin am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln, Arbeitsbereich: Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, inklusive Didaktik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, soziale Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung.

kziemer@uni-koeln.de

Annika Endres und Thade Buchborn

Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf Hochschullehre.

Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden in der dokumentarischen Entwicklungsforschung

Zusammenfassung:

Der Artikel nimmt die Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Wissenschaftler:innen in der dokumentarischen Entwicklungsforschung in den Blick. Dazu arbeiten wir den Diskurs zu Rollen in Design-Based Research auf, um daran anschließend am Beispiel einer Studie zu hybridem künstlerischen Einzelunterricht in der Musiklehrer:innenbildung zu analysieren, inwiefern das gewählte Multiple-Case-Setting und die partizipative Rollenkonstellation es den beteiligten Lehrenden ermöglichen, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Die in der Studie verankerten Prozesse der Wissenskommunikation illustrieren wir anhand empirischen Materials aus zwei Gesprächsformaten. Schließlich legen wir die Herausforderungen und Potenziale des gewählten Forschungsdesigns dar und setzen diese in Bezug zu Positionen aus der dokumentarischen Unterrichts- und Evaluationsforschung.

Schlüsselwörter: Dokumentarische Entwicklungsforschung, künstlerische Hochschullehre, Wissenstransfer, Zusammenarbeit von Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen

Abstract:

This article focuses on the collaboration between university lecturers and researchers in documentary design research. To this end, we illustrate the discourse on roles and role constellations in design-based research. We then use the example of a study on hybrid one-on-one tuition in higher music education to analyze in how far the selected multiple-case setting and the participatory role constellation enable the teachers involved to further

develop their own teaching. We illustrate the processes of knowledge transfer anchored in the study drawing on empirical material from two discussion formats. Finally, we reflect on the challenges and potentials of the chosen research design and relate these to positions in documentary teaching and documentary evaluation research.

Keywords: collaboration between practitioners and researchers, Documentary design research, higher music education, knowledge transfer

1 Einleitung und Fragestellung

Die Ziele von Design-Based Research (DBR¹) liegen darin, sowohl Gestaltungsprinzipien und Materialien für konkrete Lehr-Lern-Formate zu entwickeln als auch wissenschaftliche Erkenntnisse zu den untersuchten Praxissituationen zu generieren (z. B. Hußmann et al. 2013; Aigner & Malmberg 2022). In der Forschungspraxis vieler Projekte spielt daher die Interaktion zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrenden eine zentrale Rolle (Reinmann 2017), sei es bei der Konzeption und Entwicklung innovativer Unterrichtsformate, der Erprobung, der Reflexion von Praxiserfahrungen oder der Generierung von Forschungsergebnissen (Dilger & Euler 2018). Da Wissenschaft und Unterrichtspraxis mitunter unterschiedlichen Logiken folgen, gilt es als Herausforderung des Forschungsalltages, die unterschiedlichen Perspektiven, Expertisen, Anliegen und Ressourcen aller Akteur:innen zu reflektieren und auszuhandeln (z. B. Bevins & Price 2014; Buchborn & Malmberg 2014; Konrad & Bakker 2018; Aigner 2022). Geschieht dies nicht, können „unklare Rollenzuschreibungen und Aufgabenwahrnehmungen“ (Dilger & Euler 2018, S. 5) dazu führen, dass die Ziele des Projekts als vage oder sogar widersprüchlich wahrgenommen werden und die Beteiligten auseinanderstrebende Erwartungshaltungen entwickeln, die im Extremfall zum Projektabbruch führen können. Wilfried Aigner fordert daher, die Reflexion der von den beteiligten Akteur:innen eingenommenen Rollen in der Zusammenarbeit „nicht als lästiges Hemmnis oder vernachlässigbare Detailspekte zu behandeln, sondern sie im Gegenteil als zentrale Kernelemente eines DBR-Forschungszugangs bewusst offenzulegen, zu beschreiben und als Potenzial zu betrachten“ (2022, S. 87).

1 DBR ist eine geläufige Abkürzung für Design-based Research, die auch wir im weiteren Verlauf des Beitrages verwenden. DBR ist eine Form von entwicklungsorientierter Forschung, die im Fach Musik inzwischen breite Verwendung findet (Konrad & Lehmann-Wermser 2022). Eine besondere Spielart stellt der Freiburger Ansatz der dokumentarischen Entwicklungsforschung dar, der das iterativ-zyklische Format von DBR mit der Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie und dem rekonstruktiven Verfahren der dokumentarischen Methode kombiniert (Buchborn 2022; Buchborn & Völker i. d. B.).

Wenn entwicklungsorientierte Projekte in der Hochschuldidaktik angesiedelt sind, stehen die Beteiligten vor weiteren Herausforderungen, weil hochschuldidaktische Forschung mehrfach selbstbezüglich ist (Reinmann 2019): Beforscht wird zum einen eine Praxis, in der durch Forschung generierte, (fach-)wissenschaftliche Erkenntnisse gelehrt werden. Zum anderen lehren hochschuldidaktisch Forschende oft auch selbst, weshalb sie die beforschte „Praxis selbst aus eigener Anschauung kennen bzw. prinzipiell einen Teil der Hochschullehre und damit des Erkenntnisgegenstandes ihrer Forschung bilden“ (Reinmann 2019, S. 132). Daher ist die Reflexion des gewählten Forschungsdesigns sowie der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrenden in hochschulischen Settings von besonderer Bedeutung.

Ausgehend von einem kurzen Literaturbericht zu Rollen von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen in DBR-Projekten analysieren wir im vorliegenden die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrenden in der von Annika Endres im Format der dokumentarischen Entwicklungsfor-schung (Buchborn 2022) durchgeführten Studie zu hybridem künstlerischen Einzelunterricht. Dabei gehen wir der Frage nach, welche Rollen die an der Studie beteiligten hochschulischen Akteur:innen in verschiedenen Kontexten des Forschungs- und Entwicklungsprozesses einnehmen und wie ihre jeweiligen Anliegen ausgehandelt und miteinander in Passung gebracht werden. Schließlich illustrieren wir, wie die Kommunikation von Wissen organisiert wird und zeigen, wie in unserem Forschungssetting durch die dokumentarische Methode eine rekonstruktive Perspektive in Entwicklungsprozesse mit einbezogen wird.

2 Rollen von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen

Rollen von Wissenschaftler:innen und/oder Praktiker:innen und damit zusammenhängende Prozesse des Wissenstransfers in DBR-Projekten werden bereits in einer Vielzahl von Texten thematisiert. So arbeitet Susan McKenney (2016) anhand dreier DBR-Studien zentrale Prozesse, Rollen, Werte und Erwartungen heraus, die in der Zusammenarbeit von Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen wirksam werden. Gabi Reinmann und Alexa Kristin Brase (2022) beschreiben verschiedene Formen der Wissenspartnerschaft in der Hochschuldidaktik. Bernadette Dilger und Dieter Euler legen einen Fokus auf die Perspektive von Praktiker:innen und beschreiben ein „Kontinuum von Rollenausprägungen und korrespondierende[n] Motivlagen von Praktikern in DBR-Projekten“ (2018, S. 14). Sie verweisen darauf, dass eine Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Praxis nur kontextbezogen möglich sei, „[s]chließlich hat auch das wissenschaftliche Handeln eine Praxis, und häufig vollzieht sich praktisches Problemlösen durch wissenschaftlich ausgebildete Praktiker

unter Verwendung wissenschaftlicher Methoden“ (Dilger & Euler 2018, S. 3). Um die berufliche Verortung der Beteiligten zu beschreiben, verwenden sie deshalb zwar weiterhin die Begriffe ‚Wissenschaft‘ und ‚Praxis‘, stellen jedoch ein differenziertes Vokabular für Praxisrollen und damit zusammenhängende Handlungen und Haltungen zur Verfügung. Diese Rollen, die sie als flexibel, phasenabhängig und aushandelbar verstehen, verankern sie auf einem „Kontinuum von peripherer Mitgliedschaft über aktive Mitarbeit bis hin zur vollständigen Partizipation“ (Dilger & Euler 2018, S. 13). Da das Kontinuum lediglich *Rollenoptionen* abbildet, betonen sie, dass die Verantwortung dafür, ob Praktiker:innen sich in die Zusammenarbeit eingebunden und zu aktiver Mitarbeit bzw. vollständiger Partizipation ermutigt fühlen, auch in den Händen der beteiligten Wissenschaftler:innen und deren Bemühungen um ein gemeinsames Gestalten liegt.

Die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit von Bildungspraxis und Wissenschaft beschreiben Dilger und Euler (2018) entlang der Phasen eines DBR-Forschungsprozesses. In der Phase der Problempräzisierung können Bildungspraxis und Wissenschaft sowohl „Initiator“ als auch „Akzeptant“ (Dilger & Euler 2018, S. 7) des Prozesses sein, ebenso sind Mischformen denkbar. Zentral für die Beschreibung des Verhältnisses sind die Fragen danach, wer was initiiert, welche Sichtweisen das Problem definieren und mit wem aus der Praxis das Problemverständnis besprochen wird. In der Phase der Literatur- und Erfahrungsauswertung, in der erste theoretische Bezüge hergestellt und Annahmen zur Gestaltung des Designs offengelegt werden, kann sich die Praxis auf die Funktion des Türöffners zum Feld beschränken, sich durch das kritische Beleuchten, Priorisieren oder Ergänzen wissenschaftlicher Befunde als „advocatus diaboli“ oder „critical friend“ (Dilger & Euler 2018, S. 9) beteiligen oder durch Reflexion und Dokumentation des eigenen Handelns in den Prozess einbringen. In der sich anschließenden Phase der (Weiter-)Entwicklung des Designs können Akteur:innen der Bildungspraxis die Funktion von Innovator:innen annehmen, wenn sie unter Einbezug wissenschaftlicher Empfehlungen eigene Lösungen entwickeln, also Designer:innen werden (Dilger & Euler 2018, S. 10). Als Validierungsinstanz fungiert die Bildungspraxis, wenn die Entwicklungsarbeit maßgeblich von der Wissenschaft übernommen wird und Praktiker:innen eher beratend zur Seite stehen. Vor allem in dieser Phase, aber auch darüber hinaus sprechen Dilger und Euler Akteur:innen der Bildungspraxis besondere Expertise in Bezug auf das Identifizieren schwer umsetzbarer Aspekte des Designs zu. Nicht zuletzt kann die Rolle von Praktiker:innen bei der Erprobung und deren Reflexion, der Auswahl der Evaluationsgegenstände, der Datenerhebung, -analyse und der abschließenden Darstellung eine maßgeblich Umsetzende sein oder eine, in der sie lediglich das Feld für Wissenschaftler:innen öffnen und deren Tun mit Beobachtungen und kommuni-

kativen Validierungen unterstützen (Dilger & Euler 2018, S. 11). Ebenso kann sich Bildungspraxis auch bei der Formulierung von Gestaltungsprinzipien erneut als Ko-Produzentin einbringen oder Aktivitäten der Wissenschaft rezipierend begleiten (Dilger & Euler 2018, S. 12).

Gabi Reinmann und Alexa Kristin Brase (2022) nehmen auf Dilger und Euler (2018) Bezug, wenn sie im universitären Bereich angesiedelte Wissenspartnerschaften in DBR-Studien beleuchten. Sie benennen Handlungsfelder sowie Rollen(konstellationen), mit deren Hilfe ein forschungsimmanenter Wissenstransfer angestoßen werden kann. Sehr erhellend erscheint uns das von den Autor:innen vorgeschlagene Vokabular zur Beschreibung des Verhältnisses von Forschung und Praxis im Bereich der Hochschuldidaktik: Als *forschungsextern* wird eine Praxis bezeichnet, wenn „der Praxispartner in der Hochschule außerhalb der Forschung tätig ist, z.B. eine Gruppe nicht selbst forschender Lehrpersonen, technisches oder Verwaltungspersonal ohne eigene Forschung“ (Reinmann & Brase 2022, S. 7). *Forschungsintern* ist eine Praxis hingegen dann, wenn „der Praxispartner in der Hochschule innerhalb der Forschung agiert, also Fachwissenschaftlerinnen, die lehren und zu ihrem jeweiligen Gegenstand forschen“ (Reinmann & Brase 2022, S. 7). Eine *Personalunion* liegt vor, wenn eine Person in ein- und demselben Projekt gleichzeitig Praktiker:in und Forscher:in ist. Hierin sehen Reinmann und Brase sowohl Vor- als auch Nachteile:

„Infolge der Personalunion kennt die Forscherin ihren Anwendungskontext maximal gut und kann (je nach Erfahrungsstand natürlich unterschiedlich) viele und tiefe Erfahrungen als zusätzliche Informationsquelle einbringen. Andererseits kann die tiefe Verbindung mit dem eigenen Kontext auch den Blick für andere wichtige Informationen verstellen. Der Wissenstransfer bedarf hier besonderer Maßnahmen der Reflexion.“ (Reinmann & Brase 2022, S. 7)

Die vielfältigen Anforderungen, die entwicklungsorientierte Forschung an Wissenschaftler:innen stellt, nehmen Susan McKenney und Saskia Brand-Gruwel (2018) in den Blick. Sie entwickeln ein Rahmenkonzept, das Rollen und dazu notwendige Kompetenzen von Wissenschaftler:innen fasst. Ihnen zufolge können Wissenschaftler:in in DBR-Projekten als „consultant/facilitator, designer, and researcher“ (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 11) agieren. Die Rolle des Consultants bzw. der Berater:in umfasst das Entwickeln eines Rahmens für das Forschungsprojekt unter Einbezug der Zielcommunity, das Netzwerken mit externen Expert:innen sowie die Beratung der Stakeholder während des gesamten Prozesses. Die Beratung soll die Stakeholder dabei unterstützen, das zentrale Problem zu definieren, für das Design relevantes Wissen offenzulegen, Prozesse zu strukturieren, das Evaluierte zu verstehen und ggf. Troubleshooting zu betreiben. Dabei kann die Beteiligungsintensität

der Berater:innen variieren – von punktueller, eher externer bis hin zu kontinuierlicher Prozessbegleitung und sogar praktischer Mitwirkung im Unterricht als „change agents“ (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 12). Nicht zuletzt erfüllen Berater:innen auch motivationale Aufgaben, die den Stakeholdern helfen „to get/stay in touch with their reason for being involved“ (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 12). In der Rolle des Designers planen und konstruieren Wissenschaftler:innen Innovationen in Form von Programmen, Prozessen, Produkten oder Richtlinien (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 12). Unter Reflexion ihrer Vorannahmen entwickeln sie ein Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten, aus denen sie konkrete Gestaltungsprinzipien ableiten (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 13). Dazu identifizieren sie Stellschrauben zur Verbesserung des Designs, informieren die Stakeholder über mögliche Konsequenzen von und Alternativen zu den getroffenen Entscheidungen und behalten die zur Umsetzung nötigen Ressourcen, Kompromisse und Einschränkungen im Blick (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 14). Als Forscher:innen stellen Wissenschaftler:innen schließlich systematische Untersuchungen an, um neues Wissen zu generieren. Dazu gehört das ethisch korrekte Entwickeln des Studiendesigns, das Auswerten relevanter Literatur, das Antizipieren passender Wege um Effektivität, Nützlichkeit und Relevanz des Designs zu erhöhen, die Erhebung und Analyse von Daten, das Zurückspielen von Befunden ins Feld sowie zunehmend auch Translation und Dissemination des generierten Wissens (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 14-15).

Unser Blick auf ausgewählte Literatur hat gezeigt, dass die an DBR Beteiligten je nach Phase und Anlage des Projektes sehr unterschiedliche Perspektiven, Expertisen, Bedürfnisse und Ressourcen einbringen können. Zudem kann auch der Grad der Involviertheit und der damit verbundene Arbeitsumfang variieren – vom ‚Türöffnen‘ über das kritische Mitdenken bis hin zum Co-Designen. Um Schwierigkeiten wie Diffusion, Unklarheit und Widersprüchlichkeit in der Zusammenarbeit (s. o.) entgegenzuwirken, scheint es für in der Regel partizipativ konzipierte Forschungsprozesse von großer Bedeutung zu sein, zu klären, wer welche Rollen in der Planung, Umsetzung, forschenden Begleitung und Weiterentwicklung der Unterrichtsentwürfe übernimmt und wie die Kommunikation von Wissen organisiert ist.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir uns dem Themenfeld der Rollenkonstellationen und der Kommunikationen zwischen den an einem DBR-Prozess beteiligten Akteur:innen in zwei Schritten annähern. Zunächst werden wir am Beispiel eines konkreten Forschungsprojektes zeigen, wie die beteiligten Akteur:innen in dem in dieser Studie gewählten partizipativ angelegten Forschungsformat zusammenarbeiten, welche gemeinsamen aber auch individuellen Ziele sie in dieser Kooperation verfolgen und welche Rollen sie in unterschiedlichen Projektkontexten jeweils einnehmen. Schließlich geben wir

rekonstruktive Einblicke in Prozesse des Austauschs und des Wissenstransfers zwischen den beteiligten Akteur:innen. Daran wird zugleich deutlich werden, wie rekonstruktive Forschung mit Hilfe der Dokumentarischen Methode und hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit in dieser Studie zusammenspielen und welche Einblicke in die Logiken der forschungspraktischen Arbeit selbst die dokumentarischen Rekonstruktionen eröffnen.

3 Hybride Unterrichtsszenarien für die Fächer Schulpraktisches Klavierspiel und Jazzklavier

Im Rahmen ihrer Studie entwickelt Annika Endres gemeinsam mit mehreren Hochschullehrenden² hybride Unterrichtsszenarien für den künstlerischen Einzelunterricht in den Fächern Schulpraktisches Klavierspiel und Jazzklavier (Endres, i.V.). Im Schulpraktischen Klavierspiel lernen Lehramtsstudierende in verschiedenen Stilen am Klavier zu improvisieren, eine Klasse beim Singen von Liedern zu begleiten und Partitur- und Vom-Blatt-Spiel (Seipel 2013, S. 82). Jazzklavierunterricht weist viele Überschneidungen zum Schulpraktischen Klavierspiel auf, da auch hier die Improvisation, das Spielen nach Akkordsymbolen und ein spontaner Umgang mit dem Instrument vermittelt werden. Traditionell werden beide Fächer an Musikhochschulen im Einzelunterricht angeboten. Die Nutzung digitaler Lernumgebungen mit Lernplattformen, Videoreflexionstools, online bereit gestellten Selbstlernaufgaben oder Videotutorials ist in der Praxis nicht weit verbreitet, wenngleich viele Lehrende während der Coronapandemie Möglichkeiten der Distanzlehre exploriert haben. Ziel der Studie ist es, hybride Unterrichtsszenarien für den Unterricht der beteiligten Lehrkräfte zu entwickeln und zu erproben und zugleich rekonstruktive Einblicke in die Unterrichtspraxis zu gewinnen. Um diese doppelte Zieldimension verfolgen zu können, wird der Ansatz der dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn 2022) genutzt. Das Forschungsdesign ist in zwei Zyklen angelegt, in denen jeweils die Schritte der „(Weiter)Entwicklung, Erprobung, Reflexion und dokumentarischen Interpretation“ (Buchborn 2022, S. 60) durchlaufen werden. Die Designerproben sowie die Entwicklungsarbeit werden forschend begleitet. Datenbasis der Begleitforschung bilden Gruppendiskussionen mit Studierenden, die nach jeder Erprobungsphase geführt werden sowie Gespräche mit Lehrenden im Rahmen der jeweiligen Entwicklungs- und Reflexionsschritte. Die dokumentarische Interpretation

2 Um die Anonymisierung aller Beteiligten zu wahren, sprechen wir im genderneutralen Plural von ‚Lehrenden‘ bzw. ‚Lehrkräften‘. Berichten wir von einer Einzelperson, bezeichnen wir diese als ‚die Lehrkraft‘ und nutzen aus diesem Grund das Personalpronomen ‚sie‘. Dieses impliziert also nicht, dass die Lehrkraft sich selbst als weiblich definiert.

(Bohnsack 2021) dieser Daten liefert detaillierte Einblicke in das explizite, aber auch das implizite handlungsleitende Wissen der jeweiligen Akteur:innen. Diese Erkenntnisse werden an die beteiligten Lehrenden zurückgespielt und ermöglichen diesen, die Logiken der Unterrichtspraxis aber auch des eigenen Handelns als Lehrende zu reflektieren und auf dieser Grundlage Veränderungsprozesse anzustoßen.

Eine Besonderheit der vorliegenden Studie liegt darin, dass nicht nur ein einzelnes, sondern jeweils in Passung zur Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrkräfte individuelle Designs entwickelt werden. Somit weist das Forschungsdesign auch Merkmale einer Multiple-Case-Study auf (Yin 2018). Durch den Vergleich der Fälle sollen differenzierte rekonstruktive Einblicke in den Umgang mit hybriden Unterrichtsszenarien im Schulpraktischen Klavierspiel und im Jazzklavier gewonnen und übergeordnete Gestaltungsprinzipien für die Entwicklung hybrider Formen des künstlerischen Einzelunterrichts herausgearbeitet werden.

4 Gemeinsam forschen und entwickeln: Wissenstransfer im Projektteam

Damit im dargestellten Projektkontext die Anliegen und Aufgaben der beteiligten Hochschullehrenden und der Wissenschaftlerin aufeinander abgestimmt werden können, werden regelmäßige Gespräche mit einzelnen Lehrenden, aber auch im gesamten Lehrenden- und Forschendenteam geführt (s. Kapitel 4.2). Auf diese Weise sollen fortlaufend gemeinsame, aber auch individuelle (Forschungs-)Ziele und Entwicklungsanliegen identifiziert werden. Bereits zu Beginn der Studie zeigte sich, dass ein gemeinsames Ziel darin liegt, guten Unterricht anzubieten, in dem Studierende individuell gefördert werden. Gleichzeitig teilen die Lehrenden die Überzeugung, dass der Präsenzunterricht und der damit verbundene gemeinsame Arbeitsprozess von Studierenden und Lehrenden nicht durch digitale Angebote wie Tutorials und Erklärvideos ersetzt werden könne (s. auch Buchborn & Scherer 2022). Allerdings bietet die Entwicklung von mediengestützten Formaten für den künstlerischen Einzelunterricht aus Sicht der Lehrkräfte die Chance, den Präsenzunterricht zu ergänzen und die Lernprozesse der Studierenden zwischen den Stunden zu unterstützen. Zugleich teilen die Lehrkräfte ein Interesse an einer Erforschung der Studierendenperspektive auf das Fach und den damit verbundenen Unterricht. Dieses grundsätzliche, geteilte Interesse ermöglicht und trägt die Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft in der vorliegenden Studie bis heute.

4.1 Multiple-Case-Design als Mittel zu Individualisierung und Anlass zu kollegialem Austausch

Unter dem Dach geteilter Anliegen zeigte sich jedoch schon früh in den Gesprächen, dass die Lehrkräfte nicht nur den Studierenden, sondern auch sich selbst individuelle Bedarfslagen und Vorlieben im Umgang mit digitalen Medien zuschreiben:

L9: allein durch die Möglichkeiten des Internets die wir haben; (.) ähm kommt man auf einmal in so ne Unendlichkeit an Material, [...] das is (.) ähm viel zu viel, ähm. und ich find halt, (2) da muss man so bisschen auch persönlich, (1) guckn was zum eigentlichen oder eigenen Unterrichtsstil passen kann.
(#2021-12-06 Gruppendiskussion Lehrende, Z. 1131-1138)

Diese Haltung der Lehrenden führte auf der Ebene des Studiendesigns zur Überlegung, dass ein ‚one-size-fits-all‘-Denken, bei dem allen Lehrkräften dasselbe Unterrichtsszenario zur Erprobung angeboten werden würde, deren Bedarf nach Individualisierung zuwiderlaufen würde. Zudem würde den Lehrkräften nach der Begrifflichkeit von Reinmann und Brase (2022) in einem solchen Setting die Rolle der ‚Ermöglicher:innen‘ oder ‚Umsetzer:innen‘ zugeschrieben werden – sie würden ihre Unterrichtspraxis für die Erprobung des Designs öffnen, aber nicht entlang eigener Interessen und Zielvorstellungen als ‚Innovator:innen‘ agieren können. Aus diesem Grund wurde das dargestellte Multiple-Case-Setting gewählt (Yin 2018). Ausgehend von der gemeinsamen Leitidee kann in diesem Forschungsformat jede Lehrkraft in Passung zum eigenen Unterrichtsstil und zu den eigenen Expertisen und Bedürfnissen ein individuelles mediengestütztes Unterrichtsszenario entwickeln und implementieren. So entstanden die Szenarien ‚Lernplattform – Lernen im Selbststudium‘, ‚Unterrichtsvideografien – Lernen durch (Selbst-)Beobachtung‘ und ‚Studierenden-Tutorials – Lernen durch Selbstreflexion und Lehre‘.

Neben den Stärken für die Individualisierung aller Unterrichtsszenarien bietet das Multiple-Case-Setting den Lehrkräften zudem die Chance und den Anlass, sich fallübergreifend zum gemeinsamen Rahmen hybriden künstlerischen Einzelunterrichts im Schulpraktischen Klavierspiel und Jazzklavier auszutauschen. Aus diesem Grund werden wiederholt Gesprächsrunden angeboten, in denen die Lehrenden ihre Erfahrungen im Unterricht und speziell auch ihren jeweiligen Umgang mit digitalen Medien diskutieren.

4.2 Kommunikation zwischen Wissenschaft und Hochschuldidaktik

Bei der Darstellung des Multiple-Case-Designs wurde bereits deutlich, dass dem Austausch im multiprofessionellen Projektteam eine zentrale Rolle bei der (Weiter)Entwicklung der hybriden Unterrichtsszenarien zukommt. Um diese Kommunikation strukturell abzusichern, wurden zwei Gesprächsformate etabliert: die fallinternen *Reflexions- und Entwicklungsgespräche* und der fallübergreifende *Think Tank*. Beide Formate dienen der didaktischen Reflexion, dem Austausch der während der Erprobung gesammelten Erfahrungen sowie der Kommunikation und Diskussion der bislang gewonnenen Forschungserkenntnisse. Zugleich sind auch diese Gesprächsrunden Gegenstand der Forschung, um die Perspektiven der am Entwicklungsprozess beteiligten Akteur:innen rekonstruieren zu können.

Fallinterne Reflexions- und Entwicklungsgespräche

Die *Reflexions- und Entwicklungsgespräche* sind fallintern angelegt und dienen zum einen dazu, jede Lehrkraft zur Reflexion des eigenen Unterrichts anzuregen und diese Perspektive parallel auch zu erheben. Hier nimmt Annika mehrere Rollen ein: als ‚Forscherin‘ vermittelt und kontextualisiert sie ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse, als ‚Beraterin‘ (McKenney & Brand-Gruwel 2018) unterstützt sie die Lehrkräfte bei der Ableitung von Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, indem sie Fragen stellt und die Lehrkräfte dazu anregt, die eigene Praxis in der Rolle ‚reflektierter Praktiker:innen‘ (Dilger & Euler 2018) zu analysieren und als ‚Innovator:innen‘ (Reinmann & Brase 2022) zu verändern. Innerhalb dieser beiden Rollen ist die untersuchte Praxis eine forschungsexterne, insofern die Lehrenden „in der Hochschule außerhalb der Forschung tätig“ (Reinmann & Brase 2022, S. 7) sind. Da Annika im ersten und zweiten Zyklus jedoch auch Daten im Rahmen des eigenen Unterrichts erhoben und ausgewertet hat, besteht für diesen Projektabschnitt gleichzeitig noch eine Personalunion in der Rolle als Forschende und Lehrende (Reinmann & Brase 2022). Im Wissen um Annikas Tätigkeiten als Lehrende fordern die beteiligten Lehrkräfte von ihr immer wieder nachdrücklich eine Positionierung als unterrichtende Fachkollegin ein. Sie reagiert auf die Adressierungen mit Einnahme der Rolle als Kollegin, die über eigene Unterrichtserfahrungen im Fach Schulpraktisches Klavierspiel verfügt und aus dieser Perspektive Ideen einbringen kann.

Dieses Rollenverhältnis zwischen Annika und den Lehrkräften zeigt sich beispielsweise anhand der folgenden Diskussion über den Befund, dass die Studierenden sowohl das Gefilmt-Werden im Unterricht als auch das Anschauen dieser Videos als unangenehm und als Konfrontation mit sich selbst beschrei-

ben. Annika bittet die Lehrkraft hierzu um ihre Einschätzung, woraufhin die Lehrkraft für das Beibehalten des Filmens argumentiert:

- L: (.) also wir sind ja oft als Musiker in der Situation,
dass (.) dieses – dass Angeguckt Werdn dazu gehört. das
heißt, (.) ich find des hat n gewissn Trainingseffekt zu
guckn wie is die eigene Wirkung,
(#2022-05-19 Reflexionsgespräch Unterrichtsvideos, Z. 120-123)

Durch das Filmen werde die Situation des ‚Angeguckt Werdens‘ trainiert, die die Lehrkraft als Teil der professionellen Praxis des Musiker:innenberufs beschreibt. Im kollegialen Austausch über die eigenen Erfahrungen als Unterrichtende kommen Annika und die Lehrkraft jedoch im weiteren Gesprächsverlauf überein, dass sie sich ebenfalls unwohl dabei fühlen, gefilmt zu werden. Die Entscheidung, sich dennoch filmen zu lassen, beschreiben beide als Kompromiss, der aus dem Wissen um den Mehrwert der Unterrichtsvideos für die Studierenden entsteht. Auf Annikas Nachfrage, wie den Studierenden eine vergleichbar pragmatische Haltung nähergebracht werden könnte, reflektiert die Lehrkraft ihr Verhalten im Unterricht und schlägt daraufhin eine eigene Lösung vor:

- L: ¹ja, (2) gute Frage? (.) äh ich glaub durch
Kommunikation. (.) also ich hab nie kommuniziert dass es
für mich unangenehm is. (.) weil ich natürlich auch (2) die–
|
Yf: ¹hmh,
L: in den Moment nich aus der Rolle rausgegangn bin. (.) [...]
vielleicht kann man=s einfach kommunizieren.
(.) und sogn äh ich hab da auch Fehler drin,
|
Yf: ¹hmh,
L: s war jetzt au nich die perfekte (.) Variante,
(#2022-05-19 Reflexionsgespräch Unterrichtsvideos, Z. 326-348)

Die Lehrkraft verweist zunächst darauf, dass sie das eigene Unwohlsein in der Situation des Gefilmt-Werdens im Unterricht bislang nicht kommuniziert habe und begründet dies damit, dass sie „nich aus der Rolle rausgegangn“ sei. Die Kommunikation von Unwohlsein und – dies wird im weiteren Verlauf deutlich – ein offener Umgang mit eigenen Fehlern ist für die Lehrkraft offenbar nicht mit ihrer professionellen Rolle als Lehrende vereinbar. Sie sieht allerdings Potenzial darin, dieses Rollenmuster zu überwinden. Die Kommunikation des eigenen Erlebens und der eignen als pragmatisch gerahmten Umgangsweise mit dem Gefilmt-Werden wird als Lernchance für die Studierenden betrachtet.

Es wird deutlich, wie der Einblick in die Perspektive der Studierenden in diesem fallinternen Reflexions- und Entwicklungsgespräch zunächst Anlass für die Reflexion des eigenen Unterrichts bietet. Der Austausch mit Annika als Fachkollegin ermöglicht eine vertiefte Reflexion des eigenen Erlebens der Unterrichtssituation. Auf dieser Grundlage entwickelt die Lehrkraft schließlich Möglichkeiten, wie sie ihr Verhalten als Lehrende ändern könnte, um Studierenden neue Lernchancen zu eröffnen. Empirische Einblicke, kollegialer Austausch und Selbstreflexion spielen in dieser Sequenz demnach konstruktiv zusammen.

Fallübergreifende Reflexion im *Think Tank*

Der *Think Tank* bezeichnet eine Gesprächsrunde aller an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte, zu der auch weitere interessierte (Fach-)Kolleg:innen eingeladen sind, die den Termin im Sinne einer internen Weiterbildung nutzen, ihre Sichtweisen auf das Projekt aber zugleich als beratende Expert:innen (vgl. z. B. McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 8) einbringen können. Die Treffen werden genutzt, um Forschungsergebnisse systematisch in eine größere Praxiscommunity zurückzuspielen. Nach jedem Zyklus werden die dokumentarischen Rekonstruktionen hier fallübergreifend vorgestellt, mit den Erfahrungen der Lehrkräfte relationiert und ausgehend von Forschungserkenntnissen und didaktischen Einschätzungen gemeinsam Handlungsoptionen entworfen.

Anhand mehrerer Beispiele aus unserem Datenmaterial möchten wir illustrieren, dass die Spannbreite von Reaktionen auf die Forschungsergebnisse im ersten *Think Tank* von der Validierung der empirischen Befunde bis hin zu deren Ablehnung reicht. Das Treffen wurde genutzt, um den Lehrenden ein erstes Zwischenergebnis aus den Rekonstruktionen der Studierendenperspektiven zu kommunizieren. Die Interpretationen der Gruppendiskussionen von Studierenden zeigen, dass deren handlungsleitendes Wissen von Dichotomien geprägt ist. So ist die Unterrichtspraxis, die auf Basis erzählender Passagen im Datenmaterial rekonstruiert werden konnte, ebenso wie das Sprechen der Studierenden in den Gruppendiskussionen von einer Logik des Differenzierens zwischen handlungsfähigen und nicht handlungsfähigen Studierenden geprägt. Diese Logik unterliegt thematisch sehr unterschiedlichen Passagen, wie der Auseinandersetzung mit fachpraktischem Wissen und Können, der Kommunikation eigener Bedarfe im Unterricht gegenüber der betreffenden Lehrkraft sowie Erzählungen, in denen Studierende ihr Handeln in selbstgesteuerten Lernprozessen schildern. Im *Think Tank* wurde dieser Orientierungsrahmen der Studierenden zugespitzt als ‚Unterscheidung zwischen Können:innen und Nicht-Können:innen‘ präsentiert. Auf diesen Befund reagiert die Mehrzahl der Lehrkräfte validierend, wie folgendes Beispiel zeigt:

L6: also ich hatte grad den Flashbacks
für: den *Fach1³- und Schupraunterricht, wo ich
natürlich diese beidn Typn und die Handlungs- (.)
strategien ähm kenne. (.) dass es die gibt und dass die
Teil ähm so=n solchn- eines solchn Unterrichtsdingn sind.
(#2023-07-01 Think Tank, Z. 719-723)

L6 bestätigt die Forschungsergebnisse an dieser Stelle nicht nur für das schulpraktische Klavierspiel, sondern erweitert deren Gültigkeitsbereich auf ein weiteres Studienfach. Sie berichtet, dass die Darstellung der rekonstruierten Befunde Erinnerungen an eigene Erfahrungen beim Unterrichten beider Fächer hervorgerufen habe. Die starke Metapher des „Flashbacks“ verweist darauf, dass sie die Befunde zum impliziten Wissen der Studierenden unmittelbar in Passung mit ihrem Erleben des Handelns von Studierenden in den gemeinsamen Unterrichtssituationen bringen kann. Diese und vergleichbare Aussagen in unserem Datenmaterial, in denen die Lehrkräfte zwischen zwei Gruppen von Studierenden unterscheiden, sprechen für eine Parallele hinsichtlich der Strukturierung des handlungsleitenden Wissens von Studierenden und Lehrenden.

In ähnlicher Weise validiert und elaboriert eine weitere Lehrkraft den Befund:

L3: ich kann mich mit beidn Seitn, hundertprozent
identifizieren. weil ich selber die- die Erfahrung habe,
|
Yf: ¹Mhm,
L3: Könnern zu sein, aber auch selber die Erfahrung Nicht-
Könnern zu sein. und des liecht glaub ich weiß=nich ob ihr
|
Yf: ¹Mhm,
L3: des auch so seht liecht in der Natur der Sache, dass
einfach dieser Bereich Schupra oder Improvisation, oder
Angewandtes Klavierspiel oder wie auch immer man das
nennen, so: vielfältig ist, dass es absolut unmöglich is
in alln Bereichn zu jeder Zeit dieses Könnernerlebnis zu
habn.
(#2023-07-01 Think Tank, Z. 840-853)

L3 führt aus, dass sie sich mit „beidn Seiten“, die von den Studierenden gearbeitet wurden, identifizieren könne, da sie sich in manchen Anforderungsbereichen des Faches als Könnernin und in manchen als Nicht-Könnernin erlebt. Sie vermutet in den umfangreichen Inhalten des Faches eine mögliche Ursache für dichotome Orientierungen. Weil dessen Fülle kaum bewältigbar

3 Die genaue Fachangabe wurde zur Wahrung der Anonymisierung entfernt.

scheint, liege es „in der Natur der Sache“, dass sich selbst ein- und dieselbe Person gleichzeitig als Können:in einiger und Nicht-Können:in anderen Teilbereichen des Fachs empfinden könne. Darin liegt eine Differenzierung des in den Gruppendiskussionen mit Studierenden rekonstruierten Orientierungsgehaltes, da die Studierenden sich und andere nicht bezogen auf einzelne Anforderungsbereiche, sondern vielmehr pauschal auf das gesamte Fach als Können:innen und Nicht-Können:innen erleben.

Diesen Validierungen und Differenzierungen steht die Äußerung von L7 gegenüber, die der Wissenschaftlerin unterstellt, das Zwischenergebnis nicht rekonstruiert, sondern vielmehr konstruiert zu haben. Die Lehrkraft distanziert sich deutlich von den Validierungen der Gruppe und rahmt diese als „problematisch“:

L7: also ich war leider nicht ganz von Anfang an dabei, ähm, und weiß nicht wie des eingeführt wurde, und ich versteh schon, dass es auch wichtig is Kategorien zu finden; aber ich bin mir- finde wir manifestiern jetzt, oder- nicht wir, alle Beiträge manifestiern jetzt immer mehr diese Könneninnen (.) Nicht-Könneninnen ähm diese Dualität, und ich find es (.) wirklich problematisch dass wir, (.) uns eigentlich damit abgefunden ham; (.) äh dass – dass des erstmal so eingeteilt wurde. weil ich – ich erleb des, (1) überhaupt nicht als: als was mer: was mer: (.) m – manifestiern sollte, (.) ähm. und was glaub ich auch nicht so is, also ich glaub des is fließend, [...] und ich glaube es geht eher drum diese Kategorien (2) zu überwindn. [...] ich – ich – (.) ähm (.) ich m:ag grad nicht mehr so richtig auf diese Folie schau. und darüber redn, ähm; wie sich jetzt die Können:innen und die Nicht –

|
?: ⁴(mindestens eine Person beginnt tonlos zu lachen))

L7: Können:innen fühl'n. #01:20:09-3#

(#2023-07-01 Think Tank, Z. 1274-1320)

L7 grenzt das eigene Verständnis der rekonstruierten Ergebnisse mit Verweis auf ihr Zuspätkommen ein. Dennoch bemängelt sie, dass die „Dualität“ zwischen „Können:innen“ und „Nicht-Können:innen“ in den verschiedenen Diskussionsbeiträgen im Laufe des Think Tank Gesprächs „manifestier[t]“ würde und die Gruppe sich mit dieser ‚Einteilung‘ durch die Forscherin „abgefunden“ habe, statt sie zu überwinden. Der Diskussionsbeitrag beinhaltet eine Kritik an der Vorgehensweise der Forscherin und den dargestellten wissenschaftlichen Befunden. Zudem wird der unkritische und bestätigende Umgang der Gruppe

mit diesen Befunden kritisiert. Daran wird deutlich, dass L7 die rekonstruktiv gewonnenen Erkenntnisse zu den Studierendenperspektiven nicht mit ihren eigenen normativen Vorstellungen und Alltagstheorien in Passung bringen kann – ob die Alltagserfahrungen von L7 mit den Forschungsergebnissen in Einklang stehen bleibt an dieser Stelle offen. Die Ursache für diese Differenz zwischen der Norm der Lehrkraft und den Logiken der Studierendenpraxis wird der durch die Wissenschaft vorgenommenen Kategorisierung zugeschrieben. Die Zusammenschau der drei Zitate aus dem Think Tank verdeutlicht, dass alle Lehrenden die präsentierte wissenschaftliche Perspektive nicht einfach übernehmen und sich direkt auf eine lösungsorientierte Auseinandersetzung einlassen. Stattdessen befassen sich alle zunächst auf bestätigende oder hinterfragende Weise mit dem Phänomen des rekonstruierten Wissens der Studierenden.

In der am Ende des Sprechaktes von L7 formulierten Aufforderung „diese Kategorien zu überwinden“, dokumentiert sich schließlich ein starker Wunsch nach Transformation der durch die Rekonstruktion offengelegten Logiken von Praxis, wenngleich mit diesem Impuls eine Ablehnung der Forschungsergebnisse sowie der Arbeitsweisen der Wissenschaft („Kategorisieren“) einhergeht. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass das von L7 eröffnete Spannungsverhältnis zwischen der Norm der Lehrenden und den Logiken der Praxis der Studierenden sowie der daraus resultierende Wunsch nach Transformation von der gesamten Gruppe getragen wird. Dennoch bearbeiten die Lehrenden dieses Spannungsverhältnis verschieden: Der Großteil der Gruppe entwirft konkrete Strategien, mit deren Hilfe den individuellen Bedürfnissen der Studierenden im Unterricht begegnet werden könnte. Eine dieser Strategien besteht darin, Studierende mit Aufgabenformaten ans Improvisieren heranzuführen, die nur geringer spieltechnischer Vorkenntnisse am Klavier bedürfen, dabei aber verschiedene, gleichermaßen akzeptable Möglichkeiten der künstlerischen Umsetzung zulassen. Ein weiterer Vorschlag besteht darin, Wissen aus anderen Fächern wie z. B. Jazztheorie nicht vorauszusetzen, sondern bei Bedarf auch im Schulpraktischen Klavierspiel zu vermitteln. Es wird deutlich, dass diese Lehrkräfte nach Lösungen suchen, die aus dem eigenen Unterricht heraus fachliche Transformationsprozesse in Gang bringen könnten. Indem die Lehrkräfte teilweise bereits Beispiele aus dem eigenen Unterricht anführen oder ein Bündel kleiner, praktikabler Veränderungen vorschlagen, dokumentiert sich in diesen Elaborationen ein hohes Enaktierungspotenzial.

L7 hingegen artikuliert Forderungen nach globalen Veränderungen der Hochschullehre, die auch von anderen Anwesenden aufgegriffen werden. Die Ursachen für die Differenz zwischen der Norm der Hochschullehrenden und den auf der habituellen Ebene angesiedelten Wissensbeständen der Studierenden werden auf eine institutionelle Ebene verlagert und den übermäßigen

Anforderungen des Faches sowie im Studienalltag etablierten Stereotypen und Normen zugeschrieben. Dass die Studierenden ihr Handeln im Studienalltag mit Bezug auf die Differenz zwischen Könnern:innen und Nicht-Könnern:innen ausarbeiten, sei beispielsweise auf die von L3 bereits genannte (s. o.) immense Breite des Faches zurückzuführen, die – auch von Professor:innen – schlicht nicht auf durchweg höchstem Niveau bewältigt werden könne. Dieser Umstand würde weiterhin verschärft durch genderbasierte Tendenzen in der Selbsteinschätzung, aufgrund derer sich weibliche Studierende eher als Nicht-Könnern:innen bezeichneten als männliche.⁴ Die Verantwortung für die vor dem Hintergrund der eigenen Norm als notwendig erachteten Transformationsprozesse wird somit von der Ebene individueller Handlungsspielräume in der Gestaltung des eigenen Unterrichts auf übergeordnete Logiken des Studienbetriebs verlagert, in denen die einzelnen Lehrkräfte ein eher geringes Enaktierungspotenzial aufweisen.

Neben der Formulierung möglicher Handlungsstrategien führt die Auseinandersetzung mit den Rekonstruktionsergebnissen in der Gruppe aber schließlich auch dazu, dass die Lehrenden eigene Fragen und Wünsche entwickeln, die den zeitlichen Rahmen des Think Tanks übersteigen und daher Bedarf nach weiteren kollegialen Gesprächsrunden generieren. So äußert beispielsweise eine Lehrkraft die Bitte, die Frage danach, wie Studierende Schulpraktisches Klavierspiel sinnvoll alleine üben können, ko-konstruktiv zu bearbeiten. Weil diese Frage aus ihrer Sicht mit der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien im Rahmen der bereits erprobten hybriden Unterrichtsszenarien zusammenhängt, beschließen die Lehrkräfte am Ende des ersten Think Tanks eine weitere Gesprächsrunde, in der nicht nur diskutiert, sondern auch Unterrichtsmaterial ausgetauscht werden soll.

Die Beispiele verdeutlichen, dass der im Think Tank gewährte Einblick in Forschungsergebnisse zu einer ganzen Spannbreite von Reaktionen unter den Lehrenden führt. Der durch die Ergebnisse aufgeworfenen Differenz zwischen der Norm der Hochschullehrenden und den auf der habituellen Ebene angesiedelten Wissensbeständen der Studierenden wird einerseits mit Forderungen nach hochschulischen Transformationen begegnet, in der die einzelnen Lehrkräfte ein niedriges Enaktierungspotenzial aufweisen. Andererseits aber entwerfen die Lehrkräfte niederschwellige Handlungsstrategien, die im eigenen Unterricht umsetzbar sind und für die sie daher ein hohes Enaktierungspotenzial aufweisen. Darüber hinaus wirft die Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen bei den Lehrenden fachdidaktische Fragen auf,

4 Die Forschungsergebnisse zum handlungsleitenden Wissen der Studierenden bestätigen diese Alltagstheorie von L7 nicht. Genderbezogene Differenzen zwischen den Typen lassen sich nicht nachweisen. Stattdessen unterscheiden sich die beiden Gruppen durch ihren Umgang mit fachbezogenen Normen.

die Anlass zu weiteren gemeinsamen Gesprächen geben. Die Vermittlung empirischer Forschungsergebnisse in Kombination mit kollegialem Austausch bietet folglich nicht nur Chancen für die Weiterentwicklung und Fortführung der Studie, sondern auch für die Weiterentwicklung des Fachs innerhalb eines größeren Kollegiums.

5 Fazit und Diskussion

Am Beispiel der Studie zu hybridem künstlerischem Einzelunterricht konnten wir zeigen, wie Lehrende ausgehend von einer gemeinsamen Leitidee jeweils individuelle, zum eigenen Unterrichtsstil passende Unterrichtsszenarien entwickeln und dass die Anlage als Multiple-Case-Studie dafür besondere Möglichkeiten bietet. Zudem verdeutlichen die Rekonstruktionen der verschiedenen Austauschformate, wie die Lehrenden die Reflexionsformate und die Rückmeldung der Rekonstruktionsergebnisse der Studierendendiskussionen für die individuellen Prozesse der Weiterentwicklung ihres Unterrichts nutzen. Daran zeigt sich das Potenzial, das sich durch den Einbezug eines rekonstruktiven Verfahrens in ein entwicklungsorientiertes Forschungsformat eröffnet.

Des Weiteren haben wir gezeigt, wie wir die dokumentarische Methode nutzen, um Erkenntnisse über die Forschungspraxis selbst zu gewinnen. So haben wir durch die Analyse von zwei Gesprächsformaten die Dynamiken des Austauschs im Forschungsteam, die Prozesse des Wissenstransfers und das Zusammenspiel von Forschung und Entwicklung herausgearbeitet, in denen Forschungsergebnisse in die Praxis und Praxiswissen in die Forschung zurückgespielt werden. Am Beispiel eines fallinternen Reflexions- und Entwicklungsgesprächs konnten wir zeigen, dass Annikas Personalunion als Forschende und Lehrende ein gewinnbringendes Rollenspektrum darstellte, weil sie so in verschiedenen Rollen adressiert werden und auch aus verschiedenen Rollen heraus argumentieren kann. Der durch diese Rollenvielfalt bereicherte kollegiale Austausch und die Auseinandersetzung mit empirischen Einblicken in die Studierendenperspektive regte die beteiligte Lehrkraft zur Reflexion ihres Erlebens von Unterricht an, in Folge dessen sie in der Rolle der ‚Innovatorin‘ Strategien zur Veränderung ihres eigenen Unterrichts entwarf, um Studierenden neue Möglichkeiten des Lernens zu eröffnen.

Das Beispiel des Think Tanks verdeutlichte, dass durch die kommunizierten Forschungsergebnisse eine Differenz zwischen den rekonstruierten handlungsleitenden Wissensbeständen der Studierenden und der Norm der Lehrenden zutage trat. Die Lehrenden bearbeiteten diese Diskrepanz zum Teil, indem sie die Forschungsbefunde in Zweifel zogen oder auf allgemeine Missstände hochschulischer Lern- und Unterrichtskultur verwiesen. Zum Teil reagierten sie aber auch mit Veränderungsvorschlägen, die im Rahmen des

eigenen Unterrichts umsetzbar sind, was auf ein sehr hohes Enaktierungspotenzial verweist. Hier zeigt sich einerseits, dass von der durch den Einbezug rekonstruktiver Methoden gewonnenen Perspektive Impulse für konstruktive Veränderungsprozesse ausgehen, was zugleich auf ein synergetisches Zusammenspiel der rekonstruktiven und unterrichtspraktischen Perspektive schließen lässt. Andererseits treten in den Passagen aber auch die Differenzen zwischen den Logiken und Normen zutage, die mit den Rollen von Lehrenden und Forschenden einhergehen. Dass L7 die rekonstruktiv gewonnenen Erkenntnisse von Annika nicht mit den eigenen unterrichtlichen Normen in Einklang bringen kann, begründet sie mit den Logiken des Wissenschaftssystems („sortieren“, „kategorisieren“) und schafft dadurch zugleich eine Distanz zwischen der am Projekt beteiligten Forschenden und den Lehrenden, die für eine konstruktive, multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Weiterentwicklung der Unterrichtsdesigns hinderlich sein könnte. Dass die Gruppe diese Distanzierungen konstruktiv löst und gemeinsame Perspektiven der Weiterarbeit entfaltet, könnte darauf verweisen, dass L7 in der Interaktion eine Sonderposition einnimmt, die möglicherweise mit ihrem verspäteten Einstieg in die Think Tank Runde zu erklären ist. Der Prozess zeigt aber auch, dass die mit den unterschiedlichen Rollen von Forschenden und Lehrenden einhergehenden Logiken im Projekt kontinuierlich wirken und es kommunikativer Formate und der Bereitschaft zu kontinuierlicher Aushandlung bedarf, um sie konstruktiv aufeinander beziehen zu können, sodass der gemeinsame Prozess nicht von gegenseitiger Skepsis und Misstrauen geprägt ist.

Die im gemeinsamen Austausch aufgeworfenen fachlichen Fragen der Lehrkräfte unterstreichen letztlich das besondere Potenzial dokumentarischer Entwicklungsforschung für (hochschulische) Unterrichtsentwicklung: die Auseinandersetzung mit den dokumentarischen Rekonstruktionen bietet einen Gesprächsanlass zwischen allen an der Studie beteiligten Personen sowie im größeren Fachkollegium. Zwar ermöglicht dieses Gespräch aufgrund der beschriebenen „erkenntnislogischen Differenz zwischen dem Common Sense und der [...] wissenschaftlichen Interpretation“ (Bohnsack 2020, S. 49) keine Validierung der Forschungsergebnisse, dennoch bietet es Forschenden eine Möglichkeit zur „Kontrolle und Optimierung ihrer Vermittelbarkeit und Übersetzbarkeit“ (Bohnsack 2020, S. 49-50).

Den Lehrenden eröffnen sich Einblicke in (Teil-)Bereiche ihres Unterrichts, die ihnen aus ihrer professionellen Rolle heraus nicht zugänglich sind, deren gemeinsame Bearbeitung mit der Forscherin sowie Fachkolleg:innen jedoch nicht nur Chancen für die Weiterentwicklung der Studie, sondern auch für die des Fachs und damit für künstlerische Hochschullehre bietet. Damit bestätigen unsere Befunde, „dass es in gestaltungsbasierten Forschungsprojekten nicht das eine zu transferierende Ergebnis gibt, sondern Wissenspartnerschaft-

ten entstehen können, die gegenseitigen und vielfältigen Wissensaustausch ermöglichen und damit transferförderlich wirken“ (Reinmann & Brase 2022, S. 11-12).

Vergleichbare Potenziale identifizieren Asbrand und Martens (2021) in der mit Hilfe der dokumentarischen Evaluationsforschung durchgeführten Schulentwicklungsforschung. Auch hier eröffnet die rekonstruktive Forschung es den Akteur:innen „implizite Handlungsrouitinen und Konstruktionen des Alltags zu erkennen und sie auf dem Weg ihrer (theoretischen) Reflexion der Veränderung zugänglich zu machen“ (Asbrand & Martens 2021, S. 221). Unser Beispiel hat aber auch gezeigt, dass die Differenzen zwischen den Alltagstheorien der Lehrenden und den rekonstruktiv gewonnen Einblicken in die Logiken der Handlungspraxis mitunter zu Kontroversen führen können. Letztlich besteht im beschriebenen Forschungskontext daher ebenso wie in der dokumentarischen Evaluationsforschung immer auch die Möglichkeit des Scheiterns „in dem Sinne, dass die kommunizierten Evaluationsergebnisse – vielleicht auch nur in diesem Moment, in dieser sozialen Konstellation – nicht anschlussfähig an die [...] Wissensordnung [einzelner oder auch mehrerer Akteur:innen] sind“ (Asbrand & Martens 2021, S. 226).

Da in den Gesprächen im Forschungsteam gemeinsam Handlungsoptionen „in ‚Response‘ also unter Berücksichtigung der Bewertungen und Reaktionen der Evaluationsbeteiligten“ (Schröder 2020, S. 187) entworfen werden, zeigt sich erneut eine Parallele zu den Rückmeldegesprächen dokumentarischer Evaluationsforschung (s. auch Asbrand & Martens 2021). Anders als in vielen Projekten dokumentarischer Evaluationsforschung setzten sich die Lehrenden in unserem Fall allerdings nicht an jedem Termin mit den Logiken ihres eigenen Handelns auseinander. So wurde im dargestellten Beispiel etwa zu den Rekonstruktionen der Studierenden-, nicht aber der Lehrendenperspektiven gearbeitet. Dennoch erlangen die Lehrenden über die Erkenntnisse zum handlungsleitenden Wissen der Studierenden Einblicke in die Praxiskontexte, in die sie selbst involviert sind. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass in der dokumentarischen Evaluationsforschung in der Regel die Gruppe gemeinsame Ziele zur Weiterentwicklung definiert, während es in der vorliegenden Studie jeder Lehrkraft freisteht, neue Handlungsmöglichkeiten aufzugreifen oder abzulehnen.

Eine Besonderheit hinsichtlich der Rollenkonstellationen im beschriebenen Projekt liegt in der durch Annika gegebenen Personalunion, die sich in den im vorliegenden Beitrag dargestellten Rekonstruktionen insbesondere dadurch offenbart, dass die Lehrenden sie je nach thematischem Kontext entweder in ihrer Rolle als Lehrerin oder in ihrer Rolle als Forscherin adressieren und ihr Verantwortlichkeiten im jeweiligen Bezugssystem zuweisen. Reinmann und Brase (2022) verweisen darauf, dass auch die Doppelrolle als Forschenden

de und Lehrende eine Form der Wissenschaftspartnerschaft darstellt, „denn auch in dieser besonders für die Hochschule relevanten Konstellation müssen verschiedene Rollen sinnvoll verknüpft werden – gleich ob es sich um eine Person oder um mehrere handelt“ (S. 12). Obgleich wir hier ebenfalls eine hohe Anschlussfähigkeit an unsere Erfahrungen sehen, möchten wir doch hervorheben, dass die Personalunion Annikas auch zu einem Wissensungleichgewicht innerhalb des gesamten Forschenden-Lehrenden-Teams führt. Denn während Einblicke in die Praxis für Annika durch ihre eigene Tätigkeit als Lehrende bereits von Beginn der Zusammenarbeit an gegeben sind, verfügen die beteiligten Lehrenden nicht in vergleichbarer Weise über eigene Forschungserfahrung. Um dieses Ungleichgewicht im Blick zu behalten und bestenfalls annähernd auszugleichen, bedarf es einer ständigen (Selbst-)Sensibilisierung Annikas für die Verantwortung, die nicht nur mit der Kommunikation von Forschungsergebnissen, sondern auch mit der Vermittlung von deren Genese und Reichweite einhergeht. Auch in diesem Kontext hat sich die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode als hilfreich erwiesen, da Annika die Rekonstruktion der Gesprächsrunden zur Reflexion ihrer eigenen Rolle im gemeinsamen Forschungsprojekt nutzt. Die der Methode inhärente komparative Analyse bietet ihr ein Werkzeug zur Kontrolle ihrer Standortgebundenheit als Forscherin. Indem sie die „im (impliziten) Wissen des Interpreten fundierten Vergleichshorizonte [zunehmend durch] empirisch überprüfbare Gegenhorizonte“ (Bohnsack 2020, S. 38) ersetzt, erhöht sich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit auch die Validität der Forschungsergebnisse. Zugleich tritt Annikas Standortgebundenheit zunehmend klarer zutage.⁵ Es wäre ein spannendes Feld für weitere Forschungen mit dem erhobenen Material auch das handlungsleitende Wissen von Annika als Forscherin systematischer zu rekonstruieren, um detailliertere Erkenntnisse zur Forschendenrolle in ihrem Projekt zu gewinnen.

6 Ausblick

Wenngleich Wissenstransfer eine Kernaufgabe von Hochschulen darstellt, weisen Reinmann und Brase (2022) darauf hin, dass „sich die Hochschullehre selbst häufig wenig aufnahmebereit für bestehende Forschungsergebnisse [zeigt]. Eine Lösung für dieses Problem ist ein forschungsimmanenter Wissenstransfer, wie er durch DBR befördert werden kann, denn: DBR hat das Potenzial, Erkenntnisgewinn und Praxisnutzen im Bildungskontext erfolgreich miteinander zu verknüpfen“ (S. 11). Unser Beispiel zeigt, dass entsprechende

5 Mit dem Aspekt der Standortgebundenheit in Studien der dokumentarischen Entwicklungsforschung befasst sich auch der Text von Johannes Treß in diesem Band.

Prozesse des Wissenstransfers durch den Einbezug rekonstruktiver Verfahren sowohl Reflexions- als auch Veränderungsprozesse in der Hochschullehre initiieren können. Um Transformation in anderen Bereichen der Hochschullehre oder zu anderen Themen der Hochschuldidaktik anzustoßen, könnte unser Forschungsformat zukünftig auf andere Praxissituationen übertragen werden. Insbesondere die Zusammenarbeit in Teams bestehend aus Wissenschaftler:innen und Lehrenden könnte dabei auch in anderen Kontexten Potenziale für Forschung und Lehre entfalten.

Dass wir mit dem vorliegenden Beitrag methodologische und methodische Aspekte unseres Forschungsvorhabens reflektieren, knüpft an eine lange Tradition innerhalb des Diskurses zur Dokumentarischen Methode an. Im Zusammenspiel empirischer Arbeit und methodologischer Reflexion haben Ralf Bohnsack und in seiner Folge andere Wissenschaftler:innen das forschungspraktische Vorgehen der Dokumentarischen Methode in ihren vielfältigen Anwendungsbereichen ebenso wie die Praxeologische Wissenssoziologie als erkenntnistheoretische Grundlage der Dokumentarischen Methode immer weiter ausdifferenziert (Bohnsack 2017, S. 11-12). Wenngleich wir mit unserem Beitrag erste empirische Einblicke in die Dynamiken von Prozessen der Wissenskommunikation in der dokumentarischen Entwicklungsforschung liefern konnten, liegt in diesem Feld weiterhin ein Desiderat, auf welches Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2020) bereits im Kontext der dokumentarischen Evaluationsforschung verwiesen haben:

„Auch wenn sich unterschiedliche Ansätze der Evaluationsforschung weitgehend einig darin sind, dass die EvaluatorenInnen *moderierende Funktionen* zu übernehmen haben, ist es weitgehend ungeklärt, was genau darunter zu verstehen ist. Um diesen Anspruch bzw. diese Aufgabenstellung zu präzisieren, bedürfte es vor allem einer wissenschaftlichen, d.h. theoretischen und zugleich empirischen, Fundierung der hier zu wählenden Methodik oder auch Ethik der Diskursführung. [...] Insgesamt fehlt es an einer Methodik der Moderation, die es vor allem von den Methodiken im Bereich der Erhebungskommunikation zu unterscheiden gilt.“ (S. 17)

Unsere empirischen Befunde zeigen, dass die Gesprächssituationen so gestaltet werden sollten, dass alle Beteiligten ihre Perspektiven einbringen können. Wir konnten zudem herausarbeiten, dass es hilfreich ist, Gesprächsformate so zu konzipieren, dass die beteiligten Lehrkräfte unmittelbar an die empirischen Befunde anknüpfen können, indem sie aufgefordert werden, Handlungsalternativen für ihre individuelle Praxissituation zu entwerfen. Die Diskussion rekonstruktiv gewonnener Befunde im Zusammenhang eines gemeinsamen Transformationsanliegens erhöht das Interesse und die Akzeptanz und den konstruktiven Umgang insbesondere mit Befunden, die von den Lehrenden

nicht unmittelbar mit den eigenen Alltagstheorien in Einklang gebracht werden können.

Des Weiteren konnten die Beteiligten in unserem Fall auch überraschende oder im ersten Moment irritierende Befunde besser annehmen und für die Veränderung ihrer Praxis nutzen, wenn das forschungspraktische Vorgehen transparent und nachvollziehbar dargestellt wurde. Aus unserer Sicht liegt daher eine wichtige Aufgabe für entwicklungsorientierte Forschung im Team darin, Formate zu entwickeln, die den Lehrenden entsprechend detaillierte und fundierte Einblicke in die Forschungsarbeit gewähren. Dies würde auch dem Ungleichgewicht entgegenwirken, welches entsteht, wenn im Hochschulkontext Wissenschaftler:innen auch in ihrer Rolle als Lehrende agieren.

Literatur

- Aigner, W. (2022). Die Menschen hinter dem *dual focus*. Rollenverhältnisse in DBR-Projekten und deren Bedeutung für den Forschungsprozess. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 67-87). Hannover: ifmpf.
- Aigner, W. & Malmberg, I. (2022). Das duale Perlenmodell für DBR. Klärungen erreichen zwischen Forschungsanspruch und Unterrichtsgeschehen in Design-based Research. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 29-48). Hannover: ifmpf.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-237). Münster: Waxmann.
- Bevins, S. & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: A complex relationship. *Educational Action Research*, 22 (2), S. 270-284.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 27-66). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020). Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 13-24). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2014). Forschung von und mit Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik*, 63 (14), S. 12-18.
- Buchborn, T. & Scherer, M. (2022). Lehren und Lernen mit Onlinevideos in künstlerischen Lehrveranstaltungen an der Musikhochschule. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 225-239). Hannover: ifmpf.

- Buchborn, T. & Völker, J. (2025) Conducting Documentary Design Research. Insights into methodology, research approach and practice. In diesem Band, S. 56-75
- Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, S. 1-18. http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf. Zugriff: 11. Dezember 2024.
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. *Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell*. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25-42). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Konrad, U. & Bakker, A. (2018). From implementer to co-designer. A teacher's changing role in a design research project. In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 246-254). London: Routledge.
- Konrad, U. & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.) (2022). *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: ifmpf.
- McKenney, S. (2016). Researcher-Practitioner Collaboration in Educational Design Research: Processes, Roles, Values, and Expectations. In M. Evans, M. Packer & R. Sawyer (Hrsg.), *Reflections on the Learning Sciences* (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences, S. 155-188). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107707221.008>
- McKenney, S. & Brand-Gruwel, S. (2018). Roles and Competencies of Educational Design Researchers: One Framework and Seven Guidelines. In M. J. Spector, B. B. Lockee & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (S. 1-26). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_123-1
- Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Forschung* (S. 49-61). Bonn: Bertelsmann.
- Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125-148). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_8
- Reinmann, G. & Brase, A. K. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. *Bildungsforschung*, 2, S. 1-14. <https://doi.org/10.25656/01:25465>
- Schröder, U. B. (2020). Responsivität und Triangulation in einer dokumentarischen Evaluationsstudie zu Schülerfirmen. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 185-205). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Seipel, B. (2013). *Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden*. Bergheim: Christoph Dohr.
- Treß, J. (2025). Musikunterricht entwickeln, durchführen und rekonstruieren in Personalunion. Eine (Selbst-)Reflexion der Standortgebundenheit im Rahmen der Dokumentarischen Entwicklungsforschung. In diesem Band, S. 235-252.
- Yin, D. R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* [6. Aufl.]. Croydon: SAGE Publications, Inc.

Autor:innen

Endres, Annika, M.

ORCID: 0000-0004-7819-9192

Mus.: Akademische Mitarbeiterin im Bereich Musikpädagogik (Lehramt), Hochschule für Musik Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung, (Schulpraktisches) Klavierspiel, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

a.endres@mh-freiburg.de

Buchborn, Thade, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7709-0743

Professor für Musikpädagogik (Lehramt), Hochschule für Musik Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung, kulturelle Vielfalt, kreatives Handeln, Songwriting und Komponieren im Musikunterricht, Praxen kultureller Bildung im ländlichen Raum, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

t.buchborn@mh-freiburg.de

(Selbst-)Reflexion von Akteurspositionen

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

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

Zusammenfassung

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

Schlagwörter: Dialog, Diskursanalyse, Reflexion, Unterrichtsentwicklung, Wissensordnung

Abstract

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

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

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

1 Einleitung: Schul- und Unterrichtsentwicklung als Dialog

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Theoretische Ordnungsversuche: Wissen, Macht, Ordnung

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

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

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

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

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

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

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

3 Praktiken der Wissensproduktion im kommunikativen Prozess

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

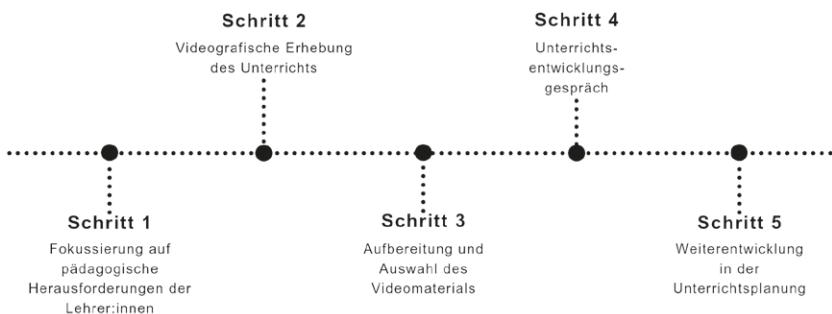


Abb. 1: Prozesse der dialogischen Unterrichtsentwicklung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Wissensordnungen und Normhorizonte in Bezug auf Unterricht

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

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

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

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

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

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

Fm1 hinterfragt im Weiteren den didaktischen Nutzen der „Forscherfrage“⁵ für den Pulsar und verweist darauf, dass die damit nahegelegte Fokussierung auf das

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Dialog als bedeutsamer Ort von Entwicklung?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

- Alkemeyer, T., Bröckling, U. & Peter, T. (Hrsg.) (2018). *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Berkemeyer, N. & Hermstein, B. (2018). Schulentwicklung(-forschung) – Quo vadis? In K. Droschel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 13-36). Münster: Waxmann.
- Dederding, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Dinkelaker, J. (2018). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) (2024). *Lernformat Pulsar*. <https://www.neue-oberstufe.de/lernformate/pulsar/pulsar> Zugegriffen 30.04.2024
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2012). *Über den Willen zum Wissen. Vorlesungen am Collège de France 1970-1971*. Berlin: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 264-275). Wiesbaden: VS.
- Gruschka, A. (2011). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hallitzky, M., Herfter, C., Kinoshita, E., Leicht, J., Mbaye, M. & Spendrin, K. (2021). Lesson Study in German-speaking countries. Between classroom research and teacher education. In J. Kim, N. Yoshida, S. Iwata & H. Kawaguchi (Hrsg.), *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings* (S. 155-170). London & New York: Routledge.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291-313). Wiesbaden: Springer VS.
- Herfter, C. (2022). Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, S. 97-111.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), S. 312-325.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2023). Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (1), S. 37-47.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhlmann, N. (2023). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68-111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, N. & Moldenhauer, A. (2021). Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten – Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 189-204). Wiesbaden: Springer.
- Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion*. 2. Aufl. Bern: Haupt Verlag.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19-29). Innsbruck: Studienverlag.

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

Autor:innen

Herfter, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-3781-2013

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

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

christian.herfter@uni-leipzig.de

Schweder-Lipowski, Charlotte, M.A.

ORCID: 0009-0001-4032-2798

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

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

charlotte.schweder@uni-leipzig.de

Spendrin, Karla, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0001-6101-6020

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

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

karla.spendrin@ovgu.de

Kinoshita, Emi, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0001-6512-4563

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

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

emi.kinoshita@uni-leipzig.de

Musikunterricht entwickeln, durchführen und rekonstruieren in Personalunion. Eine (Selbst-)Reflexion der Standortgebundenheit im Rahmen der Dokumentarischen Entwicklungsforschung

Zusammenfassung:

Der Beitrag widmet sich der besonderen Bedeutung der Standortgebundenheit Forschender in der Dokumentarischen Entwicklungsforschung. Dazu werden wesentliche Charakteristika entwicklungsorientierter Forschungsansätze skizziert, die Phasen des zyklischen Forschungsprozesses vorgestellt sowie die Kombination eines entwickelnden und rekonstruktiven Vorgehens erläutert. Anschließend wird der Begriff der Standortgebundenheit vor dem Hintergrund der Praxeologischen Wissenssoziologie eingegrenzt und am Beispiel eines abgeschlossenen Dissertationsprojektes konkretisiert. Dabei werden unterschiedliche Dimensionen der Standortgebundenheit erkennbar, die ganz maßgeblich die Gestaltung, Durchführung und Weiterentwicklung konkreter Unterrichtsdesigns prägen. Besonders die rekonstruktive Analyse mittels der Dokumentarischen Methode erweist sich als adäquates Forschungswerkzeug, das eine zunehmende Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit erlaubt. Abschließend werden mit der Dokumentarischen Entwicklungsforschung einhergehende Potenziale und Herausforderungen diskutiert.

Schlüsselwörter: Design-based Research, Dokumentarische Methode, Normativität, Selbstreflexion, Standortgebundenheit

Abstract:

This paper discusses how the existential situatedness of researchers plays a significant role in Documentary Design Research. The paper starts by outlining the key characteristics of design research approaches, presenting the phases of the iterative research process, and describing the combination

of a design-based and reconstructive approach. It then delves into a more detailed definition of the concept of situatedness against the backdrop of the praxeological sociology of knowledge and illustrates it throughout the research process drawing on a completed dissertation project. Depending on the research phase, various dimensions of situatedness become evident, which significantly influence the design, implementation, and further development of specific lesson designs. Notably, the use of the Documentary Method in reconstructive analysis proves to be a suitable research tool for gaining increasing control over the individual researchers' situatedness. The paper concludes by addressing the opportunities and challenges associated with Documentary Design Research.

Keywords: context-specificity ('Standortgebundenheit'), design-based research, documentary method, normativity, self-reflection

1 Dokumentarische Entwicklungsforschung als mehrphasiger und iterativer Forschungsprozess

An der Musikhochschule und der Pädagogischen Hochschule in Freiburg wurde in den vergangenen Jahren der „Freiburger Ansatz einer dokumentarischen Entwicklungsforschung in der Musikpädagogik“ (Buchborn 2022, S. 57) ausgearbeitet. Die wesentliche Besonderheit dieses Forschungsansatzes stellt die Integration der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) bzw. der Dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens 2018) als zentrale empirische und rekonstruktiv ausgerichtete Auswertungsmethode in den entwicklungsorientierten Forschungsprozess dar. Darüber hinaus zeigte sich in mehreren auf diese Weise durchgeführten Studien (Theisohn 2022; Treß 2022; Völker 2023), dass nicht nur die Anwendung der dokumentarischen Interpretation auf das erhobene Datenmaterial hinsichtlich der Rekonstruktion musikalischer Praxis einen großen forschungsmethodischen Gewinn darstellt, sondern dass sich der gesamte entwicklungsorientierte Forschungsprozess in das übergeordnete Theoriegebäude der „Praxeologischen Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2017) integrieren lässt.

Grundsätzlich verfolgt die Dokumentarische Entwicklungsforschung (DE) – wie sämtliche entwicklungsorientierte Forschungsansätze – zwei auf den ersten Blick ganz unterschiedliche Zielsetzungen und Interessen: Einerseits soll durch das aktive Einwirken auf eine unterrichtliche Praxis (u.a. durch die Entwicklung und Überarbeitung konkreter Lehr-Lerndesigns sowie durch aktives Anleitungshandeln) pädagogische und (fach-)didaktische Veränderung vorangetrieben werden, andererseits soll aber auch ein möglichst tiefgehender und hochauflösender Blick

auf die zu beforschende Praxis gelenkt werden. Damit bewegt sich entwicklungsorientierte Unterrichtsforschung in besonderem Maße in einem Spannungsfeld zwischen bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Programmatik und habitualisierter Unterrichtspraxis. Der konkrete Forschungsprozess verläuft dabei in iterativ aufeinanderfolgenden Phasen, die sich je nach Projekt überlappen können und meist mehrfach wiederholt werden: Zunächst wird eine Intervention entwickelt und durchgeführt, anschließend folgt eine rückblickende Reflexions- und Rekonstruktionsphase, bevor die Intervention auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse weiterentwickelt und schließlich erneut durchgeführt wird¹.

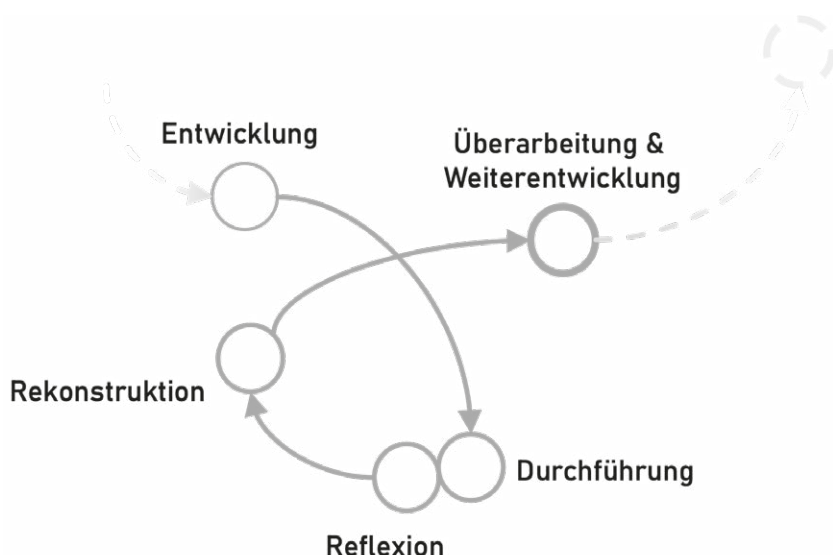


Abb. 1: Phasen Dokumentarischer Entwicklungsforschung

Wie weiter oben bereits angedeutet, gehen mit diesen unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses besonders für Forschende ganz unterschiedliche Aufgaben, Funktionen und Anforderungspotenziale einher. Wie zu zeigen sein wird, erweist sich dabei der methodologische Grundbegriff der „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2017, S. 180) als zentral.

1 An dieser Stelle wird lediglich eine überblicksartige Beschreibung des Forschungsverlaufes skizziert. Eine ausführlichere Beschreibung des methodischen Vorgehens und dessen methodologischer Verankerung unter dem Dach der Praxeologischen Wissenssoziologie findet sich bei Treß (2022) oder zusammengefasst bei Buchborn (2022).

Die Auseinandersetzung mit derart vielfältigen Aufgaben ist besonders im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten mit einer Vielzahl an Lernprozessen und ungewohnten Anforderungen verbunden. Mit dem doppelten Anspruch entwicklungsorientierter Forschung geht zwangsläufig auch eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Handlungslogiken wissenschaftlicher und unterrichtlicher Praxis einher. Besonders die Frage nach dem Verhältnis der eigenen Werthaltungen und Erwartungen und dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess stellt dabei eine fortwährende Herausforderung dar.

Diese allgemeine Feststellung manifestierte sich im Rahmen meiner Dissertationsstudie nochmals in besonderer Art und Weise, in der ich sowohl die Entwicklung eines Unterrichtsdesigns als auch die Durchführung und die anschließende empirische Analyse in Personalunion durchführte. Einerseits eröffnete sich dadurch ein besonders großer Handlungs- und Entscheidungsspielraum in allen Phasen des Forschungsprozesses. Gleichzeitig ging mit derartigen Freiräumen aber auch eine sehr hohe Verantwortung hinsichtlich der Offenlegung und Reflexion der eigenen Wertmaßstäbe bzw. der eigenen „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2017, S. 336) einher. Denn diese prägten in wesentlichem Maße die Gestaltung, Anleitung und (Weiter-)Entwicklung des Unterrichtsdesigns und auch die Interpretation der videografierten Unterrichtssequenzen. Mit diesem Beitrag möchte ich daher im Rückblick auf meine eigene Forschungsarbeit eine „selbstreflexiv[e] Vergegenwärtigung der Standort- oder Seinsgebundenheit des Forschers“ (Bohnsack 2021, S. 203) unternehmen. Dazu werden zunächst die Charakteristika entwicklungsorientierter Forschungsansätze skizziert, wesentliche Phasen des iterativen Forschungsprozesses vorgestellt sowie die Kombination eines entwicklungsorientierten mit einem rekonstruktiven Vorgehen erläutert. Anschließend wird der Begriff der Standortgebundenheit vor dem Hintergrund der Praxeologischen Wissenssoziologie näher eingegrenzt und schließlich am Beispiel des besagten Dissertationsprojekts und entlang der wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses konkretisiert. Bei meiner Reflexion über die eigene Standortgebundenheit als Forschender handelt es sich nicht um einen methodisch geleiteten und rekonstruktiven Interpretationsvorgang, sondern lediglich um eine retrospektive „Reflexion auf die eigenen Verfahrensweisen“ (Bohnsack 2021, S. 85). Zwar bleibt einer derartigen Reflexion die Ebene des handlungsleitenden impliziten Wissens und der eigene Orientierungsrahmen verschlossen, jedoch erscheint auch diese Form der nachträglichen Selbstvergewisserung über die eigene Forschungspraxis als äußerst relevant. Denn die systematische und empirisch geleitete Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Wissensbeständen und Logiken der Praxis des Forschungshandelns steht bis auf erste Ansätze (Hempel, i. d. B.; Werner 2022) noch aus – zumal für einen solch jungen und relativ innovativen Forschungsansatz wie die entwicklungsorientierte Unterrichtsforschung.

2 Entwicklungsorientierte Forschungsformate

Die „Familie“ der entwicklungsorientierten Forschungsformate ist durch unterschiedliche Zielsetzungen, methodische Schwerpunkte und Forschungsfo-ki gekennzeichnet. Trotzdem verfolgen sämtliche Ansätze sowohl das aktive Einwirken auf eine bestimmte (pädagogische) Praxis als auch deren wissenschaftliche Untersuchung (Bakker 2018; McKenney & Brand-Gruwel 2023). Ungeachtet der begrifflichen Diversität, wie z. B. Design-based Research (Euler & Sloane 2014), Design Research (Bakker 2018; Prediger et al. 2015), Educational Design Research (McKenney & Reeves 2014) oder auch deutschsprachige Varianten wie Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Prediger & Link 2012), lassen sich zentrale und die verschiedenen Ansätze einende Charakteristika erkennen: Sie sind „theoriegenerierend, haben interventionistischen Charakter, enthalten prospektive und reflexive Komponenten, sind iterativ und zyklisch angelegt und ökologisch valide sowie praxisorientiert“ (Buchborn 2022, S. 57). Auf Grund der zyklischen und eng verknüpften Forschungsphasen gilt entwicklungsorientierte Forschung generell als besonders herausfordernd für die beteiligten Akteur:innen (McKenney & Brand-Gruwel 2023). Auch wenn entwicklungsorientierte Forschungsformate inzwischen fest im Methodenrepertoire der fachdidaktischen Unterrichtsforschung und der Bildungswissenschaften verankert sind, wurde in der Vergangenheit wiederholt Kritik an der mangelnden methodischen Ausdifferenzierung und der weitgehenden Vernachlässigung einer methodologischen (Selbst-)Vergewisserung der entwicklungsorientierten Forschungspraxis geäußert (Reinmann 2017). Auch die bis dato ausstehende Reflexion der normativen Dimension entwicklungsorientierter Forschung wurde bereits mehrfach angemahnt (Buchborn et al. 2022; Richter & Allert 2017).

3 Zur Standortgebundenheit der Forschenden in der Dokumentarischen Entwicklungsforschung

Der Begriff der Standortgebundenheit beschreibt in der Praxeologischen Wissenssoziologie die auf Karl Mannheim zurückgehende Erkenntnis, dass jegliches Wissen und Handeln in milieuspezifischen Erfahrungsräumen und Wissensbeständen wurzelt. Mannheim führte bereits früh aus, dass eine derartige „Seinsgebundenheit“ (Mannheim 2024, S. 27) die wesentliche Grundlage für gegenseitiges Verstehen auf Basis milieuspezifischen Erfahrungswissens und damit auch aus sozialwissenschaftlicher Sicht von hoher Bedeutung für wissenschaftlich geleitetes Verstehen und Interpretieren sei. Gleichzeitig machte er darauf aufmerksam, dass eben jene „Bindung“ (ebd.) nicht nur als „Chance, sondern auch [als] vitale Schranke“ (ebd., S. 36) zu verstehen ist, da auf Grund der individu-

ellen Standortgebundenheit immer auch Erkenntnismöglichkeiten bzw. „Blick-erweiterungen“ (ebd.) ausgeschlossen bleiben. Jener Standortgebundenheit sind demnach nicht nur die Akteur:innen unterworfen, die zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung gemacht werden, auch die sozialwissenschaftliche Analyse und Interpretation selbst unterliegt einer damit „verbunden[en] Perspektivität oder Aspekthaftigkeit“ (Bohnsack 2020b, S. 27). Folglich haben auch Forschende ihren „eigenen blinden Fleck“ (ebd., S. 38). Denn auch der Analyse- und Interpretationsprozess (sowie im Falle von entwicklungsorientierter Forschung der Gestaltungsprozess) eines Forschenden „vollzieht sich vor dem Hintergrund seines – zunächst impliziten – Wissens um Vergleichshorizonte“ (ebd.).

Diese grundlegende Prämisse findet konsequenterweise auch in den Interpretationsschritten der Dokumentarischen Methode mit dem Wechsel der Analyse-einstellung im Rahmen der formulierenden und reflektierenden Interpretation und der damit einhergehenden „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack 2017, S. 321) ihre forschungspraktische Entsprechung. Im Kern besagt dieses Leitprinzip, dass die Dokumentarische Interpretation prinzipiell nicht an der wahrheitsmäßigen Bewertung von Aussagen oder Handlungsweisen der Beforschten interessiert ist, sondern an der Frage, wie diese ihre Themen einbringen, wie sie in bestimmten Situationen handeln bzw. wie sich der Prozess der „erlebnismäßigen Herstellung sozialer Wirklichkeit“ (Bohnsack 2021, S. 212) in der zu untersuchenden Praxis vollzieht. Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018, S. 27-28) warnen besonders für den Bereich der fachdidaktischen Unterrichtsforschung vor der Gefahr, dass „didaktische Überzeugungen oder Konzepte zu der Frage, wie der Unterricht sein soll, den Blick der Forschenden auf das empirisch beobachtbare Unterrichtsgeschehen verstellen“ können.

Wenn nun – wie im Rahmen entwicklungsorientierter Forschungsvorhaben – Forschende in die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht eingreifen bzw. daran beteiligt sind – sich also aktiv in die zu erforschende „Alltagspraxis mit ihren pragmatischen Zwängen“ (Bohnsack 2021, S. 66) verwickeln lassen, erscheint die Frage nach dem Umgang mit der eigenen Standortgebundenheit nochmals virulenter. Thade Buchborn (2022, S. 62) weist darauf hin, dass gerade deshalb die Integration der Dokumentarischen Methode in das entwicklungsorientierte Forschungsvorgehen von entscheidender Bedeutung ist, da dadurch das „Verhältnis der Normativität fachdidaktischer Designentwicklung und der ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ in der dokumentarischen Rekonstruktion“ methodisch kontrollierbar wird. Erst die Verfahrensweise der Dokumentarischen Methode mache es den Forschenden möglich „in Distanz zur Unterrichtspraxis zu treten, auch dann, wenn wir diese in einzelnen Erhebungssituationen selbst als Lehrkräfte durchgeführt haben oder durch unsere Rolle als Entwickelnde stark involviert sind“ (ebd.). Neben der Einklammerung des Geltungscharakters bietet die Dokumentarische Methode mit dem Prinzip der fortlaufenden komparativen Analyse des

Datenmaterials ein weiteres Prinzip zur methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit (Bohnsack 2021, S. 216-223): Während zu Beginn eines Forschungsprozesses noch die eigenen, überwiegend implizit gelagerten Vergleichshorizonte der Forschenden erkenntnisleitend sind, rücken mit zunehmendem Datenmaterial „explizit[e] und empirisch (aus dem impliziten Wissen der Erforschten) generiert[e] Vergleichshorizonte im Sinne alternativer Praxen“ (ebd., S. 218) an diese Stelle. Im Zusammenhang mit der Dokumentarischen Evaluationsforschung konstatiert Bohnsack gar, dass durch einen derartigen systematischen Vergleich möglichst kontrastreicher Fälle „die Standortgebundenheit [des wissenschaftlichen Beobachters] und die in diesem Sinne fundamentale Wertorientierung der eigenen Perspektivität bzw. des eigenen modus operandi ansatzweise selbstreflexiv erfahrbar werden“ (Bohnsack 2020b, S. 38). Auch wenn damit die Bedeutung der Standortgebundenheit in der DE generell begründet und methodologisch reflektiert ist, steht eine Ausdifferenzierung und Reflexion bezogen auf die einzelnen Phasen des entwicklungsorientierten Forschungsprozesses noch aus. Im folgenden Teilkapitel wird diese Fragestellung entlang der bereits erwähnten iterativen Forschungsphasen weiterverfolgt und jeweils am Beispiel eines bereits abgeschlossenen Forschungsvorhabens konkretisiert.

4 Reflexion über die eigene Standortgebundenheit als Forscher:in

Die Grundlage der folgenden Ausführungen bildet meine Dissertationsstudie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 (Treß 2022). Im Rahmen der Studie habe ich in zyklischer Abfolge ein Unterrichtsdesign zur Initiierung und Anleitung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht (weiter-)entwickelt und parallel dazu die musikalische Handlungs- und Interaktionspraxis der im Rahmen der unterrichtlichen Interventionen beteiligten Schüler:innen mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert. Das Bedürfnis, meine eigene Standortgebundenheit im Rahmen dieses Forschungsvorhabens nicht nur „ansatzweise selbstreflexiv erfahrbar werden“ (Bohnsack 2020b, S. 38) zu lassen, sondern sie auch zu explizieren, rührt besonders daher, dass ich im Rahmen meiner Dissertationsstudie sämtliche der oben beschriebenen Phasen im Wesentlichen in Personalunion durchgeführt habe.

4.1 Ausgangspunkt des Forschungsprozesses

Entwicklungsorientierte Forschungsvorhaben nehmen ihren Ausgang meist mit der Identifikation eines Praxisproblems und dem Anspruch im Rahmen eines iterativen Gestaltungsprozesses Lösungsstrategien für dieses Problem

zu entwickeln (McKenney & Reeves 2012, S. 7). Eng mit diesem Anspruch verknüpft ist der inhärente Drang entwicklungsorientierter Forschung bildungswissenschaftliche oder fachdidaktische Innovation zu ermöglichen (Reinmann 2005). Auch in meiner Dissertationsstudie habe ich zu Beginn des Forschungsprozesses ein aus der vorhandenen Literatur abgeleitetes Missverhältnis zwischen curricularer Verankerung von Improvisation einerseits und der mangelnden Umsetzung in der Unterrichtspraxis andererseits als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses problematisiert (Tress 2022, S. 42). Die aus der Literatur abgeleitete These, dass Improvisation als Unterrichtsgegenstand im allgemeinbildenden Musikunterricht der Sekundarstufe aktuell kaum eine Rolle spielt, wurde durch erfolglose formelle Versuche der Kontaktaufnahme mit Schulen gestützt: Mehrfach blieben meine überregional versendeten Einladungsmails zur Kooperation im Rahmen des praxisorientierten Forschungsprojektes an Schulen und Fachabteilungen unbeantwortet. In informellen Gesprächen mit Musiklehrkräften wurde deutlich, dass sich diese aus unterschiedlichen Gründen vor einer unterrichtspraktischen Auseinandersetzung mit Improvisation scheuten. Auch wenn sich vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage zunächst ganz unterschiedliche mögliche Fragestellungen und damit verbundene Forschungsverläufe eröffneten², brachte die Entscheidung für ein entwicklungsorientiertes Vorgehen konkrete Konsequenzen mit sich: Um überhaupt empirische Erkenntnisse gewinnen und daran anknüpfende Gestaltungsprinzipien für Gruppenimprovisation im Musikunterricht ausdifferenzieren zu können, musste ich zunächst ein Unterrichtsdesign entwickeln. Damit zeigt sich, dass bereits früh im Forschungsprozess neben dem für wissenschaftliches Arbeiten insgesamt geltenden Anspruch auf Erkenntnisgewinn (hier konkret in Bezug auf die musikalische Improvisations- und Interaktionspraxis im Rahmen von Gruppenimprovisationen im Musikunterricht) auch ein fachdidaktischer Innovationsanspruch mit dem entwicklungsorientierten Einsatz einherging. Der reguläre Musikunterricht und die diagnostizierte Marginalisierung von Improvisationsansätzen wurden von mir als Wissenschaftler, der sich der Improvisation im Musikunterricht verschrieben hatte, als zu innovierende Unterrichtspraxis adressiert.

4.2 Phase der Entwicklung

In der Phase der Entwicklung, die der initialen Gestaltung eines Lehr-Lernformats gewidmet ist, steht zunächst die Konkretisierung eines sogenannten

2 Mögliche Fragestellungen wären unter anderem: Warum zögern Lehrkräfte beim Einsatz von Improvisation in ihrem Unterricht? Welche Bedeutung kommt dabei der Ausbildung, der Schulform oder auch den biografischen Hintergründen zu? Bestätigt sich dieser Befund auch in der Breite und schulformübergreifend? Je nach Fragestellung wären damit auch rein rekonstruktive Forschungszugänge oder gar quantitative Zugänge denkbar gewesen.

„Entwicklungskern[s]“ (Reinmann 2014, S. 69) im Zentrum. Dadurch soll gewährleistet werden, dass der fachdidaktische Gestaltungsprozess sowohl an empirische und theoretische Erkenntnisse zum anvisierten Unterrichtsgegenstand als auch an fachdidaktische Literatur zum entsprechenden Thema anschließt. Auch wenn Gabi Reinmann betont, dass damit lediglich der Rahmen, „innerhalb dessen die weiteren Entwurfs- und Konstruktionstätigkeiten stattfinden“ (ebd., S. 70), abgesteckt werden soll, wird deutlich, dass explizite bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Normen bereits in den initialen Gestaltungsprozess eines Unterrichtsdesigns Einzug halten und diesen entscheidend prägen.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Thema Gruppenimprovisation im Musikunterricht zeigte in meinem Fall jedoch, dass die Bezugnahme auf bereits vorliegende Literatur nur begrenzt möglich war (Treß 2022, S. 61-64). Die wenigen vorhandenen fachdidaktischen Handlungsempfehlungen und empirischen Erkenntnisse, die ich in der internationalen Forschungslandschaft zum Thema ausfindig machen konnte, führten zunächst zur Konkretisierung des Grundverständnisses von Improvisation und zur Formulierung von fünf didaktischen Leit- und Umsetzungsprinzipien für das initiale Unterrichtsdesign (ebd., S. 117-124). In diesem Zuge habe ich Gruppenimprovisation im Musikunterricht als meinen zentralen Forschungsgegenstand spezifiziert und zunächst als voraussetzungslose, kollektive, mit Offenheit verknüpfte, angeleitete und auf Reflexionsphasen angewiesene musikalische Praxis konzeptualisiert. Auch wenn mit dieser Konkretisierung des Unterrichtsgegenstandes bereits wesentliche Weichenstellungen hinsichtlich der anvisierten Unterrichtspraxis einhergingen, konnte ich davon noch keine konkrete Unterrichtsplanung ableiten. Ich war vielmehr darauf angewiesen, vorhandene fachdidaktische Ideen und Konzepte sowie bereits erprobte Improvisationsansätze und bewährte Reflexions- und Gesprächsimpulse aus meiner eigenen musikalischen und meiner Unterrichtspraxis mit in das Unterrichtsdesign einzubeziehen. Als vorteilhaft erwies sich dabei, dass ich bereits über einige Erfahrung als Musiklehrer verfügte und damit neben den genannten expliziten Bezugspunkten auch meine „eigene[n] Erfahrungen, implizite[n] Annahmen und Wertvorstellungen“ (ebd., S. 70) einen wesentlichen Einfluss auf die Planung und Gestaltung des Unterrichtsdesigns nahmen.

4.3 Durchführung

Die entwicklungsorientierte Forschung versteht sich grundsätzlich als interventionistisch. Im Zusammenhang mit der Erprobung eines Unterrichtsdesigns ist daher oft die Rede von der Durchführung eines „design experiments“ (Cobb et al. 2003). Das Spektrum dessen, was unter ‚Durchführung‘ verstan-

den werden kann ist dabei sehr breit und reicht von der laborartigen Erprobung der entwickelten Unterrichtsdesigns mit nur wenigen Schüler:innen bis hin zu groß angelegten Unterrichtseinheiten, die in mehreren Klassen parallel durchgeführt werden (Prediger et al. 2012). Je nach Skalierung der Erprobung treten Forschende dabei in ganz unterschiedlicher Funktion in Erscheinung. Im Rahmen meiner Dissertationsstudie erwies sich der bereits erwähnte Umstand, dass sich die an den Interventionen beteiligten Musiklehrkräfte generell wenig Expertise auf dem Gebiet der Improvisation zusprachen, als besonders relevant. Während diese in den ersten beiden Zyklen eine aktive Beteiligung an der Anleitung der Intervention gänzlich ausschlossen, erklärten sich die in den folgenden drei Interventionen Beteiligten zur Mitwirkung als ‚Co-Anleitende‘ bereit. Die Konzeption der Durchführung der Interventionen im Tandemteaching-Format eröffnete die Möglichkeit, die beteiligten Lehrkräfte enger in den gesamten Entwicklungsprozess einzubinden (Planung, Gestaltung, Durchführung, Reflexion). Darüber hinaus brachte das Tandemteaching-Format partielle Entlastung vom Handlungsdruck des Anleitungshandelns mit sich. Hinsichtlich der rekonstruktiven Analyse konnte ich im kontrastierenden Vergleich meines eigenen Anleitungshandelns mit dem der co-anleitenden Lehrkräfte wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich meiner eigenen Standortgebundtheit gewinnen (vgl. Treß 2023).

Ich wurde von den Lehrkräften dabei durchweg nicht nur als der die Studie durchführende Wissenschaftler adressiert, sondern auch als ‚Experte‘ für den Unterrichtsgegenstand Gruppenimprovisation (vgl. Hempel, i.d.B.). Neben der Gestaltung des Unterrichtsdesigns kam mir im Rahmen der Durchführung der Interventionen folglich auch die Funktion der anleitenden Lehrkraft zu. Zusätzlich zur Organisation der Erhebungsmodalitäten (Aufbau des Kameraequipments, der Audioaufzeichnungsgeräte, Gruppenraumvorbereitungen, etc.) war ich also mit Beginn der eigentlich Unterrichtsintervention dem „Handlungs- und Entscheidungsdruck“ (Bohnsack 2020a, S. 59) ausgesetzt, der mit professionellem pädagogischen Handeln einhergeht. Mehr noch als dies in der Phase der Entwicklung der Fall war, traten hierbei besonders *implizite* (berufs-)biografische oder milieuspezifische Wissensbestände handlungsleitend in den Vordergrund, vor allem auch deshalb, weil ich selbst zusätzlich zur eigenen Schulzeit über mehrjährige Unterrichtserfahrungen im Lehrberuf verfügte. In den im Wesentlichen von mir selbst angeleiteten Interventionen zeigte sich dies u.a. in Form von situativen Abweichungen vom geplanten Unterrichtsdesign, wie spontan eingeführten Improvisationsimpulsen, der Durchführung von Auflockerungsübungen oder intuitiv ausgeführte Variationen der geplanten Sozialformen. Außerdem war ich im Rahmen der Durchführung damit nicht nur für die reibungslose Datenerhebung im Rahmen der wissenschaftlichen Intervention verantwortlich, mir oblag zudem zumindest

anteilig die Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts aus Sicht der beteiligten Schüler:innen und Musiklehrkräfte.

4.4 Reflexion

Direkt im Anschluss an die jeweiligen Interventionen führte ich gemeinsam mit den jeweils beteiligten Lehrkräften Reflexionsgespräche durch, die auf die „Sichtstruktur“ (Kunter & Trautwein 2013, S. 65) des Unterrichts gerichtet waren. Letztere umfasst jene Unterrichtsaspekte, „die auch Außenstehenden in relativ kurzer Zeit durch Beobachtung leicht zugänglich sind“ (ebd.). Im Vordergrund standen dabei Fragen nach organisatorischen Hürden, wie z. B. eine ungünstige Zeit- oder Raumplanung oder auch die Identifikation offensichtlicher didaktischer Probleme, wie z. B. ungünstig formulierte Arbeitsaufträge oder unpassende Sozialformen. In entwicklungsorientierter Forschung bildet eine derartige „structured reflection“ (McKenney & Reeves 2012, S. 156-157) oftmals die feinkörnigste Analyse der durchgeführten Intervention. Da diese Form der Reflexion aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie jedoch zwangsläufig an die Common-Sense-Logiken und Rationalisierungen der Lehrkräfte und meiner selbst gebunden bleiben musste, konnte in dieser Phase (noch) keine tiefergehende Auseinandersetzung mit der eigenen Standortgebundenheit erreicht werden. Trotzdem erwies sich die Reflexion auf dieser Ebene ebenfalls als wichtig und erkenntnisreich, da vielfach schon die Identifikation und Benennung organisatorischer und struktureller Hürden wichtige Hinweise für die Überarbeitung und Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns lieferte.

4.5 Rekonstruktion

Während die Reflexion der unterrichtlichen Intervention direkt im Anschluss an die Durchführung also an die Common-Sense-Logiken der Beteiligten gebunden blieb, ermöglichte erst die rekonstruktive Datenanalyse mittels der Dokumentarischen Methode wie eingangs bereits beschrieben die ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ und damit eine ansatzweise „Selbstreflexion auf die Standortgebundenheit und Aspekthaftigkeit des eigenen interpretativen Zugangs“ (Bohnsack 2021, S. 203). Dass diese jedoch „nicht als eine rein theoretische zu leisten [ist], sondern als eine in der Forschungspraxis, im Abarbeiten an den Texten sich ständig und Schritt für Schritt zu vollziehende“ (ebd.), hat sich in meinem Projekt besonders in der interpretatorischen Auseinandersetzung mit der videographierten Gruppenimprovisationspraxis der Schüler:innen gezeigt: Zu Beginn der rekonstruktiven Analyse verliefen meine Interpretationen entlang impliziter Vergleichshorizonte und darin eingelagerter Erwartungshaltungen und Wertmaßstäbe. Meine ersten Interpretationsvorlagen, die ich in Forschungswerkstätten vorstellte, waren von

einem latent defizitären Blick auf die musikalisch-improvisatorische Praxis der Schüler:innen geprägt. Ich blickte als ausgebildeter Musiker und Absolvent eines mehrjährigen und intensiven Schulmusikstudiums an einer Musikhochschule mit einiger Improvisationserfahrung auf die jeweiligen Gruppenimprovisationssequenzen. Folglich war die Standortgebundenheit meines „eigenen interpretativen Zugangs“ (Bohnsack 2021, S. 203) zu Beginn des Interpretationsprozesses maßgeblich geprägt von einem traditionellen und schulmusikalischen Verständnis musikalischer Leistung und Expertise und damit verbundenen Ästhetischen Erwartungen. Für die Offenlegung und Konfrontation mit meinen impliziten Wertmaßstäben erwies sich besonders die Diskussion meiner Interpretationsvorlagen in interdisziplinären Forschungswerkstätten als gewinnbringendes Korrektiv. Hier wurde ich auf konstruktive Art und Weise mit alternativen Lesarten konfrontiert, die weit weniger geprägt waren von berufsbiografisch bedingten musikalisch-ästhetischen Wertmaßstäben. Während ich zu Beginn des Interpretationsprozesses intuitiv bspw. besonders auf Prozesse der tonalen und pulsbezogenen musikalischen Abstimmung fokussierte, trat im Rahmen der Diskussionen in Interpretationswerkstätten mehr und mehr der Aspekt der „aktionistischen Praxis beim Improvisieren“ (Theisoehn & Treß 2022) in den Vordergrund. Zudem ermöglichte im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses der Einbezug von kontrastierenden empirischen Vergleichsfällen in Form von Studierendenimprovisationen eine zunehmende Kontrolle meiner eigenen Standortgebundenheit (Treß 2022, S. 172-174).

Auch wenn der Schwerpunkt in meiner Dissertationsstudie auf der Rekonstruktion selbstläufiger musikalischer Gruppenimprovisationspraxis der Schüler:innen lag, so wurde im Rahmen der rekonstruktiven Analyse schnell deutlich, dass die vor allem zu Beginn ausschließlich von mir angeleiteten Instruktionsphasen die musikalische Praxis der Schüler:innen im Sinne propositionaler Akte entscheidend beeinflussten. Daher stellte ich im Rahmen von Forschungswerkstätten auch mehrfach Interpretationen meines eigenen Anleitungshandelns zur Diskussion, um auch in dieser Hinsicht zumindest eine ansatzweise methodische Kontrolle und Reflexion des eigenen Einwirkens auf die zu untersuchende Praxis zu ermöglichen (Treß 2022, S. 178-186). Da in späteren Zyklen des Forschungsprozesses auch beteiligte Musiklehrkräfte anleitend tätig wurden, konnte ich diese schließlich auch in die komparative Analyse miteinbeziehen (Treß 2023).

4.6 Weiterentwicklung und Überarbeitung

Die Weiterentwicklung und Überarbeitung eines bereits erprobten Unterrichtsdesigns stellt eine besondere Herausforderung in entwicklungsorientierter Forschung dar, da in dieser Phase des Forschungsprozesses rückblickend ge-

wonnene empirische Erkenntnisse wieder auf das zu verändernde Unterrichtsdesign bezogen werden müssen. William Sandoval sieht Forschende daher in der Pflicht, diesen Prozess so transparent und nachvollziehbar wie möglich zu gestalten (2014, S. 20). Im Rahmen meiner Dissertationsstudie habe ich die von Sandoval vorgeschlagene Technik des „conjecture mappings“ (ebd.) adaptiert und wiederholt Überarbeitungsdiagramme angefertigt, um das Verhältnis von empirisch gewonnenen Ergebnissen, fachdidaktischen Leit- und Umsetzungsprinzipien und Veränderungs- und Weiterentwicklungspotenzialen möglichst nachvollziehbar zu machen (Treib 2022, S. 140). Die Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns bildeten dann sowohl die rekonstruktiv gewonnenen Erkenntnisse als auch jene, die im Rahmen der Reflexionsphase zur Sprache kamen. Konkret ergaben sich daraus z.B. Überarbeitungs- und Weiterentwicklungsschritte hinsichtlich des Umgangs mit der (Sing-)Stimme, mit Gruppengrößen und Sozialformen und auch bezüglich der Anleitung und Strukturierung konkreter Impulse und Improvisationsübungen (ebd., S. 141-144).

Auf Grund der von mir in Personalunion durchgeführten Entwicklung und Anleitung der Intervention sowie der Rekonstruktion der dadurch initiierten Unterrichtspraxis, vollzog sich im Hinblick auf meine Standortgebundenheit als Forscher noch ein weitaus subtilerer und sehr persönlicher Prozess der Weiterentwicklung und Neuausrichtung: Mit zunehmender rekonstruktiver Durchdringung des Datenmaterials mittels der Dokumentarischen Methode veränderte sich meine eigene (Erwartungs-)Haltung gegenüber der improvisatorischen Praxis der Schüler:innen. Anstatt Akte der Distanzierung bspw. vorschnell als Indikator für Desinteresse oder eine prinzipielle Verweigerungshaltung der Schüler:innen gegenüber der Sache des Unterrichts zu werten, löste das rekonstruktiv gewonnene Wissen über die Eigenlogik der unterrichtlichen Praxis bei mir eine zunehmende Wertschätzung und einen geschärften Blick für den Eigensinn der improvisatorischen Praxis der Schüler:innen aus.

5 Dokumentarische Entwicklungsforschung in Personalunion und die Transformation der Standortgebundenheit

Auch wenn die in Abschnitt fünf gewählte Darstellung eine strenge Abgrenzung der einzelnen Forschungsphasen suggeriert, so gilt dies vor allem für die rekonstruktive Interpretationsarbeit nur in sehr eingeschränkter Form. Dieses Erkenntnis liegt nicht zuletzt in den elaborierten Verfahrensschritten der Dokumentarischen Methode begründet. Vor allem die komparative Analyse erfolgte mit fortschreitendem Projektverlauf parallel zu allen anderen Forschungsphasen und zyklusübergreifend (vgl. Buchborn 2022, S. 59-60). Nicht zuletzt deshalb

eröffnete die andauernde Auseinandersetzung mit der eigenen Standortgebundenheit im Rahmen des Interpretations- und Abstraktionsprozesses einen Lernprozess, der sich in der Rückschau auch als „Transformation der Standortgebundenheit des Forschenden“ beschreiben lässt. Die mit der Dokumentarischen Interpretation einhergehende Selbstreflexion auf den Common-Sense bzw. der Bruch mit eben jenem, ermöglichte in meinem Fall eine ansatzweise „Dekonstruktion der Hierarchisierung des Besserwissens“, die ganz wesentlich mit „der Anerkennung einer im handlungsleitenden Wissen der Erforschten und Evaluieren implizierten ‚praktischen Klugheit‘“ (Bohnsack 2017, S. 28) einhergeht.³ Die folgende Darstellung verdeutlicht nochmals schlagwortartig sämtliche Dimensionen der Standortgebundenheit des Forschenden bezogen auf die einzelnen Forschungsphasen.

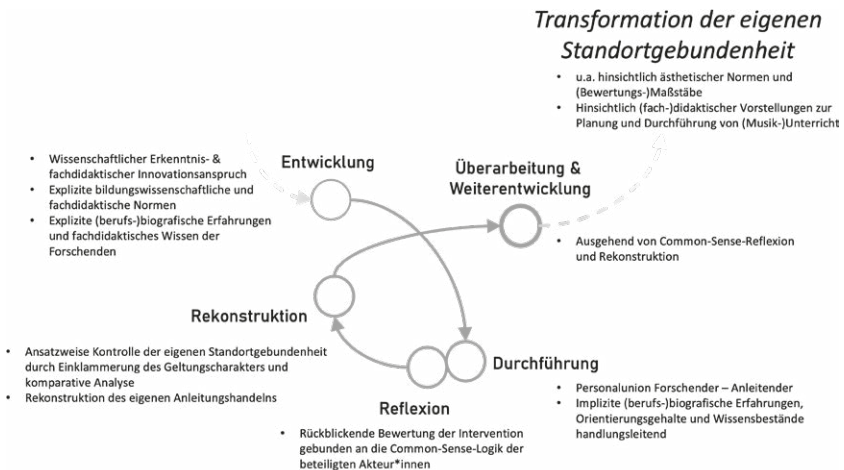


Abb. 2: Dimensionen der Standortgebundenheit entsprechend der unterschiedlichen Forschungsphasen

6 Zum Anforderungspotenzial Entwicklungsorientierter Forschung

Zusätzlich zu den aufgezeigten Dimensionen der Standortgebundenheit hat die detaillierte Beschreibung der einzelnen Forschungsphasen der DE deutlich gemacht, dass diese ein besonders hohes und breit gestreutes Anforderungs-

3 Bspw. hinsichtlich der im Rahmen des Musikstudiums etablierten ästhetischen Normen und Wertmaßstäbe musikalischer Interaktion und Improvisation aber auch hinsichtlich etablierter Vorstellungen zur (fach-)didaktischen Planung und Durchführung von (Musik-)Unterricht.

potenzial mit sich bringen (McKenney & Brand-Gruwel 2023). So sind im Bereich der (Weiter-)Entwicklung eines Unterrichtsdesigns fachwissenschaftliches und (fach-)didaktisches Wissen sowie unterrichtsmethodische Fähigkeiten und Erfahrungen unabdinglich. Im Rahmen der Durchführung selbst agieren Forschende dann meist als Mittler zwischen wissenschaftlicher Intervention und institutionell geprägter Unterrichtslogik. In meinem konkreten Fall brachte die Durchführung aufgrund der Tatsache, dass ich selbst anleitend tätig wurde, zudem nochmals eine Vielzahl an professionsspezifischen Herausforderungen mit sich (Anleitungskompetenzen, musikpraktische Fähigkeiten und Kompetenzen, Klassenführung, Zeitmanagement etc.). Während die bisher aufgeführten Aspekte generell auch als zentrale Anforderungen an Lehrkräfte gelesen werden können, verlangt die DE darüber hinaus auch ausgeprägte Fähigkeiten im Bereich der Forschungs- und Wissenschaftspraxis. Die kritisch-selbstreflexive Auseinandersetzung mit der individuellen Standortgebundenheit setzt schließlich eine grundlegende Bereitschaft voraus, überhaupt explizite und implizite Normen und Wertmaßstäbe zu hinterfragen und ggf. auch verändern zu wollen.

Mit der oben beschriebenen Möglichkeit der Transformation der individuellen Standortgebundenheit bietet die DE damit einerseits ein besonders hohes Potenzial für berufsbiografische Professionalisierungs- und Lernprozesse, wie sie auch im Rahmen der Lehrkräfte(weiter-)bildung initiiert werden könnten (z. B. in Form von entwicklungsorientierten Abschlussarbeiten oder auch im Rahmen von Forschendem Lernen in Praktikumsphasen). Gleichzeitig gilt es in dieser Hinsicht die Erwartungen zu dämpfen bzw. die mit einem derartigen Forschungsvorgehen verbundenen Herausforderungen nicht zu unterschätzen: McKenney und Brand-Gruwel (2023) weisen zu Recht daraufhin, dass das Potenzial entwicklungsorientierter Forschung allgemein und besonders die im Rahmen des vorliegenden Beitrags hervorgehobenen reflexiven Anteile nur dann fruchtbar gemacht werden können, wenn Nachwuchsforschenden genügend Gelegenheiten geboten und ausreichend Zeit eingeräumt werden, die dafür notwendige Fähigkeiten auch erlernen zu können.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde zunächst die Kombination eines entwicklungsorientierten und rekonstruktiv angelegten Forschungsvorgehens, wie es am Standort Freiburg mit der DE etabliert wurde, vorgestellt. Die konkrete Auseinandersetzung mit der damit einhergehenden Frage nach der eigenen Standortgebundenheit der Forschenden hat gezeigt, dass die DE eine solide und methodologisch fundierte Möglichkeit für einen konstruktiven Umgang mit dem Normproblem der erziehungswissenschaftlichen und besonders der

fachdidaktischen Forschung darstellt. Durch die konsequente Anwendung der Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode wird dabei neben der Rekonstruktion unterrichtlicher Praxis auch die Reflexion auf die eigene Standortgebundenheit der Forschenden ermöglicht. Handlungsleitende Wissensbestände und normative Werthaltungen lassen sich damit offenlegen und zumindest ansatzweise methodisch kontrollieren. Durch die Beschränkung auf ein abgeschlossenes Forschungsprojekt bilden die hier ausgeführten methodologischen Überlegungen zunächst nur den Ausgangspunkt und einen ersten Schritt in Richtung einer noch ausstehenden empirisch fundierten Auseinandersetzung mit der Frage der Standortgebundenheit im Rahmen der DE. Eine systematische Analyse des Verhältnisses von Habitus und Norm in den unterschiedlichen Phasen der DE bezüglich aller beteiligten Akteur:innen steht demzufolge noch aus. Doch bereits die im Rahmen des Beitrags vorgestellte Selbstreflexion auf die eigene Standortgebundenheit verweist darauf, dass eine systematische und empirisch fundierte Auseinandersetzung äußerst vielversprechend und erkenntnisreich für die methodologische Weiterentwicklung der DE erscheint.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bakker, A. (Hrsg.). (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. London & New York: Routledge.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: UTB und Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020a). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: UTB und Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020b). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 27-66). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4> Zugriffen: 17.06.2025
- Buchborn, T., Schmid, S., Treß, J. & Völker, J. (2022). Mapping the field: Themengebiete und Forschungsverfahren musikpädagogischer Design-Based Research Studien. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikunterricht durch Forschung verändern?* (S. 105-135). Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), S. 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009> Zugriffen: 17.06.2025
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2014). *Design-Based Research*, Bd. 27. Stuttgart: Steiner.

- Hempel, C. (2025). Zwischen Zurückhaltung und Einmischung. Positionierungen in der Rekonstruktiven Begleitforschung. In diesem Band, S. 291-308.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*, Bd. 3895. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Mannheim, K. (2024). *Ideologie und Utopie: Neuausgabe der Originalfassung von 1929. Herausgegeben von Klaus Lichtblau*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44333-7> Zugriffen: 17.06.2025
- McKenney, S. & Brand-Gruwel, S. (2023). Roles and Competencies of Educational Design Researchers: One Framework and Seven Guidelines. In J. M. Spector, B. B. Lockee & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology* (S. 403-428). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17461-7_123 Zugriffen: 17.06.2025
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (S. 131-140). New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. *ZDM*, 47 (6), S. 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3> Zugriffen: 17.06.2025
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung* (S. 29-45). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen: Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU Journal*, 8 (65), S. 1-9.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33, 1 (1), S. 52-69.
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 63-78). Stuttgart: Steiner.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen* (S. 49-63). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB.
- Richter, C. & Allert, H. (2017). Design as critical engagement in and for education. *Educational Design Research*, 1 (1). <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1023> Zugriffen: 17.06.2025
- Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23 (1), S. 18-36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>. Zugriffen: 17.06.2025
- Theisohn, E. (2022). *Kreieren—Kollaborieren—Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: transcript.
- Theisohn, E. & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken*, Bd. 31 (S. 271-292). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_15 Zugriffen: 17.06.2025
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0> Zugriffen: 17.06.2025

- Treß, J. (2023). Anleiten, begleiten und leiten lassen – Rekonstruktion unterschiedlicher Modi des Anleitungshandelns beim Improvisieren im Musikunterricht. *Improvisieren – Potenziale für Kulturelle Bildung, Kubi-Online Dossier* (13. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung). <https://www.kubi-online.de/artikel/anleiten-begleiten-leitenlassen-rekonstruktion-unterschiedlicher-modi-des-Zugegriffen>: 17.06.2025
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Baden-Baden: Olms.
- Werner, S. (2022). Dokumentarische Metaevaluation als empirischer Zugang zu einer Reflexion der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung? Überlegungen am Beispiel der didaktischen Interventionsstudie Serelisk. *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode*. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.85962> Zugegriffen: 17.06.2025

Autor

Treß, Johannes, Jun.-Prof. Dr.

ORCID: 0009-0009-0653-0401

Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Postdigitalität, Critical-Ed-Tech-Forschung, KI in musisch-ästhetischer Bildung, Maker-Education, kreatives Handeln, Lehrkräftebildung, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

johannes.tress@ph-freiburg.de

Jonas Ringler, Marie Baesch, Steffen Brill und
Alexandra Marx

Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaft reflektiert im Spiegel der Grenzarbeit. Ko-Konstruktive Schulentwicklungsbegleitung in der Initiative *Schule macht stark*

Zusammenfassung:

„Bestehende Überzeugungen zur Relation von Wissenschaft und Praxis und ihrer Rolle in Prozessen des Transfers werden [...] – nicht zuletzt auch aufgrund enttäuschter Transfererwartungen – zunehmend hinterfragt“ (Schuster et al. 2024, S. 7). Aus diesem Grunde versuchen ko-konstruktive Ansätze wie Research-Practice-Partnerships (RPP) das klassische Transferverständnis als Einbahnstraße (Schmiedl 2022) zu überwinden. Dieser Beitrag untersucht die Sichtweisen von Praxisakteur:innen zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Dazu werden die Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen auf Basis einer Qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet. Die Datenbasis bilden 178 Schulleitungsinterviews, die zu Beginn der Initiative *Schule macht stark* bundesweit geführt wurden. Bei der Diskussion der Erkenntnisse vor dem Konzept der Grenzarbeit fällt auf, dass die Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit über die Grenzen von Wissenschaft und Praxis hinweg im Sinne einer Grenztransformation überwiegen.

Schlüsselwörter: Grenzarbeit, Ko-Konstruktion, Research-Practice-Partnerships, Schulentwicklung, Transfer

Abstract:

„Existing convictions about the relationship between science and practice and their role in transfer processes are [...] increasingly being questioned – not least due to disappointed transfer expectations“ [Übers. d. Verf.] (Schuster et al. 2024, p.7). For this reason, co-constructive approaches such

as research-practice partnerships (RPP) attempt to overcome the classic transfer understanding as a one-way street (Schmiedl 2022). This article examines the views of practitioners on cooperation between science and practice. To this end, the expectations of school principals regarding collaboration with scientists are analysed on the basis of a qualitative content analysis. The data basis consists of 178 interviews with school principals that were conducted nationwide at the beginning of the Schule macht stark initiative. When discussing the findings in front of the concept of boundary work, it is striking that the expectations of school principals regarding cooperation across the boundaries of science and practice in the sense of a boundary transformation predominate.

Keywords: Boundary work, practice research, research-practice-partnerships, school improvement, transfer

1 Ko-Konstruktion zwischen Wissenschaft und Praxis: Ein unerreichbares Ziel?

Eine ko-konstruktive und nachhaltig angelegte Zusammenarbeit zwischen Schulpraktiker:innen und Wissenschaftler:innen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus empirischer Arbeiten der Bildungswissenschaften gerückt (z.B. Ansatz der Research-Practice-Partnerships (RPP) bei Coburn & Penuel 2016; Coburn et al. 2021). Ziel solcher ko-konstruktiven Formen der Zusammenarbeit ist, wissenschaftliches Wissen unmittelbar auf relevante in der Praxis auftretende Problematiken zu beziehen, Wechselwirkungen zwischen beiden Systemen zuzulassen, die Transformation (Altrichter 2019, S. 28) des wissenschaftlichen Wissen in anwendungsbezogenes Praxiswissen zu fördern und damit letztlich konkrete Bildungsergebnisse zu verbessern. Donovan (2013) betont, dass für eine wirksame Bearbeitung von Problemlagen im Bildungssystem die Ausrichtung der Forschung an den Problemen der Praxis notwendig ist. Diese Argumentation sowie die Implementation und Erforschung solcher ko-konstruktiver Formate der transdisziplinären Zusammenarbeit (Defila & Di Giulio 2019) können als Reaktion auf das in Kritik geratene klassische unidirektionale Transferverständnis verstanden werden. Die Kritik äußert sich darin, dass im unidirektionalen Verständnis die "Bildungswissenschaft als Transfergeberin und die Bildungspraxis als Transferadressatin" (Schuster et al. 2024, S. 8) aufgefasst wird.

Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis, die sich am bidirektionalen Transferverständnis (Farley-Ripple et al. 2018)

orientiert, ist jedoch voraussetzungsreich: Neben der Aushandlung geteilter Ziele und einer gemeinsamen Verantwortung für die Zusammenarbeit ist eine wissensbasierte, partizipativ und diskursiv angelegte Evidenzgenese (Weiland 2013) von Bedeutung. Hierfür ist u.a. die Integration unterschiedlicher Logiken der Akteur:innengruppen und Wissenssysteme eine wesentliche Voraussetzung, die bspw. gemeinsame Kommunikationssettings und spezifische Diskussions- und Aushandlungsprozesse erfordert (Manitius & Bremm 2021). Die Mechanismen der Gestaltung erfolgreicher und tragfähiger Arbeitsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Akteur:innengruppen sind allerdings immer noch Gegenstand wissenschaftlicher Debatten. Bisherige Forschungsarbeiten zu Gestaltungsdynamiken der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis liegen vorwiegend aus Sicht von beteiligten Wissenschaftler:innen und nur selten aus der praktischen Perspektive vor (Coburn & Penuel 2016, S. 50). Die Analyse von Sichtweisen der Schulpraxis auf ko-konstruktive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung erscheint daher notwendig.

Im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* werden wirksame und praxisbewährte Maßnahmen in den Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Professionalisierung und der Sozialraumorientierung gemeinsam mit der Schulpraxis identifiziert und vom Forschungsverbund adressat:innengerecht aufbereitet, um Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage in ihrer Entwicklungsarbeit zu unterstützen und somit zu einer Stärkung der Bildungsgerechtigkeit beizutragen (Maaz & Marx 2024). Wesentlicher Bestandteil ist dabei die ko-konstruktive Zusammenarbeit der Wissenschaftler:innen des Forschungsverbunds mit den teilnehmenden Schulen vor Ort, wodurch die differenziellen Normen und Handlungslogiken von Schulentwicklung aus wissenschaftlicher bzw. schulpraktischer Perspektive integriert und für den Transfer in die Schullandschaft nutzbar gemacht werden sollen. Dabei erfolgt die kontinuierliche und kohärente Zusammenarbeit des Forschungsverbunds mit den an der Initiative *Schule macht stark* teilnehmenden Schulen in insgesamt vier regionalen *SchuMaS*-Zentren, die die Schulen in enger Abstimmung mit den Bildungsverwaltungen der Bundesländer bei der bedarfsgerechten Auswahl und Umsetzung der Maßnahmen des Forschungsverbunds begleiten und beraten. Die Beratung dient dabei vor allem dem Ausbau schulischer Entwicklungskapazitäten und ist inhaltlich an den vier thematischen Handlungsfeldern des Projekts ausgerichtet. Die Arbeit der regionalen *SchuMaS*-Zentren zeichnet sich zum einen durch die Moderation der interschulischen Netzwerkarbeit aus, die netzwerkbasierte Schulentwicklung auch mit Peerberatung im Rahmen von Schulleitungsnetzwerken ermöglicht. Zum anderen zählt die Schulentwicklungsbegleitung mit einem spezifischen Fokus auf datengestützte Beratung zur Schulqualitätsentwicklung zu den Aufgaben der

regionalen *SchuMaS*-Zentren. Die regionalen *SchuMaS*-Zentren arbeiten konstruktiv an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis.

Im vorliegenden Beitrag werden Erwartungen von Schulleitungen¹ an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen aus dem *SchuMaS*-Forschungsverbund analysiert. Datengrundlage sind 178 transkribierte leitfadengestützte qualitative Interviews, die zu Beginn der Initiative bundesweit an den teilnehmenden Grund-, Sekundar-, und Förderschulen durchgeführt wurden. Der mittels Qualitativer Inhaltsanalyse induktiv herausgearbeitete Erwartungshorizont wird zunächst deskriptiv dargestellt und anschließend mit Hilfe des Konzepts der Grenzarbeit (Gieryn 1983) reflektiert, welches Praktiken der Grenzziehung zwischen verschiedenen Akteur:innengruppen beschreibt. Ziel ist es dabei, die Sicht von Schulleitungen auf die Etablierung von RPP und die damit verbundene Notwendigkeit des Hinterfragens von Grenzen der eigenen Profession bei solchen ko-konstruktiven Formaten der Zusammenarbeit herauszuarbeiten.

2 Ko-Konstruktion und Grenzarbeit in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis

2.1 Ansätze der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis

Jahrzehntelang zeichnete sich sozialwissenschaftliche Forschung im deutschsprachigen Raum durch eine eindeutige Abgrenzung zur Praxis aus. Problematisch an einer solchen ausschließlich „empirisch hochstandardisierten und quasi naturwissenschaftlichen Grundlagenforschung“ (Moser 2022, S. 7) ist jedoch, dass wissenschaftliche Erkenntnisse auf diese Weise wenig rezipiert werden und nur eingeschränkt zu einer praktischen Weiterentwicklung des Bildungssystems beitragen (Moser 2022, S. 9). Um eine Erwartungshaltung an Wissenschaft, „sowohl auf den Selbstzweck autonomen Wahrheitsstrebens als auch auf gesellschaftliche Nützlichkeitserwartungen“ (Meseth 2016, S. 474) zu bedienen, bedarf es Herangehensweisen und Transferkonzepte, die wechselseitig zwischen den Logiken der wissenschaftlichen Praxis und dem Anwendungsbezug vermitteln. Die damit verbundene Notwendigkeit der Gestaltung einer zielgerichteten Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen wird allerdings als große Herausforderung beschrieben

1 Die Perspektive von Schulleitungen ist besonders relevant, da Schulleitungen seit Anfang der 1990er Jahre mit dem Paradigmenwechsel von Input- zur Outputsteuerung zunehmend die Verantwortung für die systematische Qualitätsentwicklung der Einzelschule zugeschrieben wird (Schwanenberg et al. 2020) und in der Initiative als solch zentraler schulischer Akteur adressiert werden.

(Kaldewey 2013). Zentrale Voraussetzung für deren Bewältigung ist das Erreichen von Augenhöhe durch gegenseitige Anerkennung (Beywl et al. 2015, S. 148) – dies erfordert die Bereitschaft zur Perspektivübernahme und Reziprozität, die bei Akteur:innen beider Systeme nicht immer als gegeben vorausgesetzt werden kann.

Insbesondere anwendungsorientierte Forschungsansätze interagieren vor diesem Hintergrund an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis und berücksichtigen die Implementation von Transferstrategien in ihrem Forschungsdesign. So versucht die Praxisforschung einen Transfer zu erzielen, indem Praxisakteur:innen zu den eigenen Thematiken forschen (Altrichter et al., 2018). Unter Praxisforschung wird somit eine Forschung verstanden, die „gestaltend in die Praxis eingreift und Theorie und Praxis enger verknüpft“ (Moser 2022, S. 9). Sie zielt auf die Etablierung einer wissenschaftsinformierten Praxisarbeit, aber auch auf das Erreichen einer praxisbasierten Evidenz. Darunter wird die Möglichkeit verstanden, die Wirksamkeit des praktischen Handelns im Setting der Praxis direkt überprüfbar zu machen (Van der Donk et al. 2014). Auch Ansätze der Partizipativen Forschung können als anwendungsorientierte Forschung bezeichnet werden, da sie nach Unger (2014) eine „Doppelte Zielsetzung“ (S. 1) verfolgen: Partizipative Forschungsansätze zeichnet eine durch Wissenschaftler:innen moderierte Beteiligung von Co-Forschenden beim Generieren wissenschaftlichen Wissens bei gleichzeitiger Entwicklung von Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung der Partner:innen im Sinne des Empowerments aus.

Unter dem Begriff der Praxisforschung können folglich verschiedene Ansätze für eine Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Nicht-Wissenschaftler:innen verstanden werden (Heinrich & Klewin 2019): Neben der Aktionsforschung (Altrichter et al., 2018) und Ansätzen der Partizipativen Forschung (Unger 2014) ist hier insbesondere der Ansatz der Research-Practice-Partnerships (RPP) als Form der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis zu nennen (Coburn & Penuel 2016). RPP bezeichnen eine langfristige Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen zu einem Problem der Praxis, in der die Partnerschaftlichkeit bewusst gefördert wird und eine gemeinsame Datenerhebung und -auswertung erfolgt (Coburn & Penuel 2016). Das Ziel der RPP als Kooperationsformat besteht darin, mit Hilfe von nutzbaren und zielgerichteten Forschungsergebnissen zu einer Verbesserung des Bildungswesens beizutragen (Penuel & Gallagher 2017);² eine wesentliche Herausforderung bildet dabei die Herstellung einer gemeinsamen Kommunikationsebene (Coburn & Penuel 2016). So kann es aufgrund unterschiedlicher

2 Farrell et al. (2022) zeigen in ihrem Beitrag „Conceptions and Practices of Equity in Research-Practice Partnerships“ Möglichkeiten der Ausgestaltung von Research-Practice-Partnerships auf.

Erwartungen hinsichtlich von Normen, Rollen und Verantwortlichkeiten zu Konflikten in der Zusammenarbeit zwischen Praktiker:innen und Forschenden kommen (Rosen 2010). Klewin und Heinrich (2019) zeigen entsprechend, dass Praxisforschung nicht immer gleichbedeutend mit einem erfolgreichen Transfer ist: An der Forschung unbeteiligte Kolleg:innen müssen häufig zunächst vom Wert der Forschung für die eigene Praxis überzeugt werden. Gleichzeitig sind Forschende gefordert, sich auf Sichtweisen und Ansätze der pädagogischen Praxis einzulassen. Insgesamt steht damit das Herausstellen und Reflektieren eines geteilten Erwartungshorizonts hinsichtlich der Zusammenarbeit im Vordergrund der Etablierung von erfolgreichen Research-Practice-Partnerships.

2.2 Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis als Grenzarbeit

Penuel et al. (2015) argumentieren, dass das lineare Transferverständnis als Übertragung oder Transformation von wissenschaftlichem Wissen in praxisrelevantes Wissen für das Verständnis von Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis zu kurz greift und Konzeptualisieren RPP daher als gemeinsames Arbeiten von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen an Grenzen bzw. über diese hinweg. Das Konzept der Grenzarbeit (Gieryn 1983, S. 781) geht davon aus, dass die Grenzen in sozialen Interaktionen hergestellt werden, d.h. das Resultat von Aushandlungsprozessen bilden sowie flexibel und veränderbar sind. Mit dem Konzept der Grenzarbeit beschreibt Gieryn (1983) somit die Art und Weise, wie Gemeinschaften Grenzen herstellen und verändern, um zu definieren, was zur jeweiligen Profession bzw. Gemeinschaft gehört und was nicht.

Die Grenzarbeit wurde in den letzten Jahren als theoretisches Konzept zur Beschreibung verschiedener Felder der Kooperation herangezogen (Allen 2001; Bauer 2014; Kessl & Maurer 2010; Ringler 2023; Witte et al. 2014). Es hat sich in diesem Kontext als Analysekonzept bewährt, um Praktiken der Grenzarbeit von Akteur:innen in Kooperationsbeziehungen herauszuarbeiten. Hierbei werden unterschiedliche Analysekatoren für die Herausarbeitung und Bearbeitungen von Grenzen betrachtet (Ringler 2023; Witte et al. 2014). Grenz(re)produktionen werden als Prozesse der Herstellung und Bestätigung von Grenzen verstanden. Bei Grenzirritationen wird die bestehende Grenze von den Akteur:innen in Frage gestellt, sie bleibt jedoch bestehen. Einer Grenztransformation geht die Teilöffnung eines Grenzbereichs voraus und beinhaltet dessen Neubestimmung – die Differenz wird überwunden und es entsteht etwas Neues, eine Transformation findet statt.

Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept der Grenzarbeit daher zur Einordnung und Diskussion der induktiv herausgearbeiteten Erwartungen von Schulleitungen hinsichtlich der Etablierung der Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen genutzt.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Grundlage der vorliegenden Analyse sind 178 qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen von Schulen, die an der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* teilnehmen; es handelt sich um 59 % Grundschulen, 31 % weiterführende Schulen (sämtliche Schulformen der Sekundarstufe I und II), 7 % Gemeinschaftsschulen und 3 % Förderschulen³. 39 % der Schulen nehmen eigeninitiativ an *Schule macht stark* teil und 60 % der Schulen wurden entweder zur Bewerbung aufgefordert oder zur Teilnahme nominiert⁴. Die Interviews sind Teil der *SchuMaS*-Ausgangserhebung; sie wurden als Vertiefung der standardisierten Onlinebefragungen von Schulleitungen, Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal⁵ in allen 16 Bundesländern von den Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren im Zeitraum von Oktober 2021 bis September 2022 durchgeführt. Die Interviews wurden vorwiegend mit einer Person, der Schulleitung, geführt, in wenigen Fällen waren die stellvertretende Schulleitung oder eine Lehrkraft zusätzlich anwesend. Der Interviewleitfaden umfasst Fragen zu der besonderen Lage der Schulen, den Herausforderungen im Alltag, Stärken und Ressourcen der Schulgemeinschaft, Bedarfen hinsichtlich der Schulentwicklungsprozesse und Erwartungen an die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft im Forschungsverbund. Die Interviews haben eine Dauer von einer bis dreieinhalb Stunden. Auf Grundlage der Audiodateien wurden vollständige inhaltlich-semantische Transkriptionen angefertigt.

Zur Herausarbeitung des Erwartungshorizonts von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen wurden die Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach inhaltlich strukturierendem Typ (Kuckartz 2014) mit induktiver Kategorienbildung ausgewertet. Für die Analyse wurden die Interviewausschnitte zu „Erwartungen an die Zusammenarbeit mit dem Forschungsverbund“ als Analyseeinheit bestimmt. In sieben Interviews wurde auf den entsprechenden Interviewimpuls verzichtet, sodass insgesamt 178 Interviews codiert werden konnten. Die kollegiale Validierung des Kategoriensystems wurde durch das Abwechseln von gemeinsamem und individuellem Codieren durch drei Personen sichergestellt. Um die Analyse intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, erfolgte die computerunterstützte Analyse mit einem QDA-Programm.

3 *SchuMaS*-Ausgangserhebung (N = 191), *SchuMaS*-Forschungsverbund 2023

4 *SchuMaS*-Ausgangserhebung (N = 195), *SchuMaS*-Forschungsverbund 2023

5 Das weitere pädagogisch tätige Personal umfasst alle an der Schule und im pädagogischen Bereich tätigen Personen außerhalb der Lehrer:innenschaft, z. B. Schulsozialarbeiter:innen oder Schulpsycholog:innen.

4 Erwartungshorizont der Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen

In diesem Kapitel werden die Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen auf Grundlage des induktiv gebildeten Kategoriensystems dargestellt (siehe Abb. 1).


















Codesystem	SUMME
▼  Erwartungen von Schulpraxis an Wissenschaft	0
▼  Unterstützung durch Wissenschaftler:innen	0
 Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung	99
 Unterstützung bei spezifischen Bedarfslagen	70
▼  Formen und Formate wissenschaftlicher Unterstützungsleistungen	0
 Innovative Impulse	51
 Wissenschaftliche Fakten	33
 Angewandte Forschungstätigkeiten	27
 Instrumente und Methoden	18
 Qualifikationen und Fortbildungen	12
▼  Legitimation systemischer Veränderung	0
 Legitimation gesellschaftlicher Entwicklungen	29
 Legitimation schulinterner Entwicklungen	21
▼  Interdependenzen zwischen Wissenschaft und Praxis	0
 Anerkennung von Praxis durch Wissenschaft	64
 Hierarchie zwischen Wissenschaft und Praxis	54
 Herstellen von Augenhöhe	26
Σ SUMME	504

Abb. 1: Übersicht über das Kategoriensystem Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen. Die Nennung des entsprechenden Codes wurde je Interview in dieser Ansicht nur einmal gezählt.

4.1 Unterstützung durch Wissenschaftler:innen

Schulleitungen formulieren die Erwartung nach einer personellen *Unterstützung durch Wissenschaftler:innen* bezogen auf übergeordnete sowie spezifische inhaltliche Entwicklungsvorhaben der eigenen Schule. Als Voraussetzung für eine allgemeine *Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung* durch Wissenschaftler:innen wird anstelle einer spezifischen Expertise (52a5, Z. 122) unter anderem das Wissen um die individuelle Situation der Einzelschule benannt:

„Also jemand, der nicht hier war oder der unsere Schule nicht kennt, kann ganz schwer wissen, was wir brauchen hier vor Ort.“ (9f8c, Z. 68)

Vorstellungen zur Ausgestaltung dieser Prozessbegleitung schließen unter anderem das Setzen von Zielen sowie das Evaluieren durchgeführter Schritte ein. Im Vordergrund bei der wissenschaftlichen Prozessbegleitung steht die Eigenverantwortung der schulischen Akteur:innen:

„[D]eshalb würde ich mir schon einen Prozessentwickler// Also eine wissenschaftliche Begleitung, die ist mir schon wichtig. (--) Und das auch wirklich, so einen groben Rahmen abstecken, den wir dann ausfüllen mit Zielvereinbarungen und so.“ (8617, Z. 87)

Weiterhin besteht die Erwartung, durch die Zusammenarbeit selbst einen „andere[n] Blickwinkel“ (3e96, Z. 144) einzunehmen, Prozessschritte zu reflektieren (266f, Z. 110) und somit vorhandene Ressourcen effizient einsetzen zu können (aecc, Z. 142). Folglich kann das eigene schulpraktische Handeln auf Sinnhaftigkeit überprüft werden (edb0, Z. 112), um aus dem mitunter bestehenden „Hamsterrad“ (aecc, Z. 142) herauszufinden und Schulentwicklungsprozesse zu verbessern:

„[I]ch hoffe einfach, dass durch diese wissenschaftliche (BETONT) Seite und durch den Blick noch mal, den es durch diesen anderen Blickwinkel, den wir hier in der Schule ganz oft schon verloren haben, wir gegebenenfalls auch unseren Weg noch mal ändern oder noch mal einen Bogen einschlagen können.“ (ead6, Z. 208)

Mögliches Resultat einer übergeordneten Begleitung bei der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen ist, dass einzelne Schulentwicklungsvorhaben wirksam werden können (61d8, Z. 106).

Ergänzend zu dem Wunsch nach der *Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung* werden ebenfalls Erwartungen zur *Unterstützung bei spezifischen Bedarfen* benannt. Darunter werden im Schulalltag bestehende Problematiken gefasst, die durch themenspezifische Expertise der Wissenschaftler:innen gelöst werden sollen.

„[A]lso eigentlich erwarte ich klare Lösungsvorschläge“ (f35c, Z. 205).

Wissenschaftler:innen werden von Schulleitungen bezogen auf konkrete Herausforderungen als eine Art Fachberatung adressiert. Schulleitungen erwarten bspw. fachliche Beratung zur Stabilisierung des Kollegiums bei Personalfluktuation (4b8d, Z. 116), beim Umgang mit heterogener Schüler:innenschaft (5a0a, Z. 136) oder bei der Implementation einer Ganztagschule (6ddd, Z. 136).

4.2 Formen und Formate wissenschaftlicher Unterstützungsleistungen

Im Unterschied zum Wunsch nach personeller Unterstützung durch eine:n Wissenschaftler:in führen die Schulleitungen auch die Erwartung nach verschiedenen konkreten Unterstützungsleistungen von Wissenschaftler:innen an. So besteht bspw. der Wunsch nach *Innovativen Impulsen* aus der Wissenschaft, die sich durch ihren motivierenden und inspirierenden Charakter auszeichnen:

„Und Visionen brauchen, glaub ich, auch neuen Nährstoff, brauchen sozusagen auch so neue Bilder, neuen Input, irgendwie neue Zahlen, neue Fakten, aus denen man überhaupt dann sagen kann, ach so, ach, das gibt's auch, ah, das ist ja toll. Also sozusagen aus dem Nichts heraus kreati// kreieren hat ja schon was fast göttlich urknallerisches.“ (21fb, Z. 258).

Daneben wird der Wunsch nach einem Zugang zu *Wissenschaftlichen Fakten* in aufbereiteter Form geäußert:

„Also wir brauchen was Konkretes. Wir können [...] nichts damit anfangen, wenn irgendjemand über dieses ganze Konzept n Buch schreibt und wir danach genauso dastehen wie vorher. Also wir müssen schon konkrete Dinge an die Hand bekommen.“ (9e85, Z. 130-131).

Wissenschaftliche Tätigkeiten sollen in Form von *Angewandten Forschungstätigkeiten* im Vordergrund stehen. Forschung soll bspw. auf die Verbesserung von „Unterrichtsqualität durch eben auch wissenschaftliche Untersuchungen, die Dinge belegen“ (6c7c, Z. 73) abzielen. Hier besteht die Erwartung der Schulleitungen, durch wissenschaftliche Forschung und den daraus resultierenden Ergebnissen „die Praxis zu untermauern“ (b20f, Z. 172) und somit an Handlungssicherheit zu gewinnen, wodurch die Qualität der praktischen Arbeit weiter gesteigert werden kann.

Die Erwartung nach konkreten, von Wissenschaftler:innen entwickelten *Instrumenten und Methoden* wird in den Interviews ebenso thematisiert. Gemeint sind u.a. wirksame pädagogische Konzepte und Methoden für den Unterricht, Diagnoseverfahren mit gekoppeltem Fördermaterial sowie Trainingsprogramme. Eine Schulleitung wünscht sich, dass Methoden in der eigenen Schule zum Einsatz kommen, die sich in anderen Schulen bereits als wirksam erwiesen haben (9e85, Z. 135).

Teil des Erwartungshorizonts der Schulleitungen sind ebenfalls *Qualifikationen und Fortbildungen*, die zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität beitragen und neue Wege aufzeigen (c693, Z.250). Alle Aspekte, die zur Kategorie der wissenschaftlichen Unterstützungsleistungen gehören, zeich-

nen sich somit durch das verbindende Element einer Orientierung der Wissenschaft an den Bedürfnissen der Schulpraxis aus.

4.3 Legitimation systemischer Veränderungen

Unterstützung durch Wissenschaftler:innen wird von den Schulpraktiker:innen durch die Übernahme einer Legitimationsfunktion auf zwei Ebenen erwartet. Die befragten Schulleitungen erhoffen sich durch die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen erstens eine *Legitimation gesellschaftlicher Entwicklungen*. Demnach sollen sie zu einer „Belegbarkeit“ (78f1, Z. 86) der schulischen Bedarfe gegenüber der Politik beitragen:

Also Erwartung ist, dass wenn wir jetzt viele, 90 Wissenschaftler, wie Sie schon erwähnt haben, dass hier Menschen sind, die unsere Problematik erkennen in geeigneter Weise, ja, verschriftlichen, wiedergeben und evtl. auch die Rolle von Anwälten für uns übernehmen, ja, im Rahmen der Politik (0da3, Z. 100).

Durch eine „Verzahnung und Vernetzung“ (aecc, Z. 142) von Wissenschaft und Praxis könnten gemeinsam Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene für eine Weiterentwicklung des Systems Schule erzielt werden. Als mögliches Resultat besteht die Hoffnung, „dass da evtl. ein anderes System etabliert“ (78f1, Z. 82) und „Bildungsgerechtigkeit“ (0da3, Z. 100) erreicht wird. Es zeigt sich die Erwartungshaltung, dass Wissenschaftler:innen Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen, sodass sich Schule systemisch weiterentwickeln kann.

Zweitens wünschen sich Schulleitungen Unterstützung bei der *Legitimation schulinterner Entwicklungen*. Sie hoffen durch die Überzeugungskraft von Wissenschaftler:innen eine innerschulische Akzeptanz für das Umsetzen von schulischen Entwicklungsvorhaben zu erzielen:

„Ich erhoff mir eine Öffnung, eine Öffnung, Bereitschaft sich tatsächlich auf was Neues einzulassen. [...] Im Kollegium. Ja. Und (--) letzten Endes daraus auch die Erkenntnis, okay, da gibt's den einen oder anderen Punkt, den ich jetzt mal versuchen will.“ (7513, Z. 88).

Insgesamt wird das Potenzial darin gesehen, durch Wissenschaft einen Rückhalt für das Durchführen von Veränderungen zu erhalten.

4.4 Interdependenzen zwischen Wissenschaft und Praxis

Innerhalb dieser Kategorie werden Aussagen von Schulleitungen bezogen auf die erwartete Ausgestaltung der Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis subsumiert. Die erste Unterkategorie *Anerkennung von Praxis durch Wissen-*

schaft setzt sich aus einer Bandbreite von Aussagen zusammen, aus denen der Wunsch hervorgeht, dass der Mehrwert von Praxisexpertise durch Wissenschaftler:innen anerkannt wird.

„Wissenschaft [kann] von Praxis [...] profitieren [...]. Genauso wie Praxis durch Wissenschaft vielleicht fundiert werden kann. Das sehe ich allerdings als schwieriger als das Erste.“ (ad85, Z. 209)

Durch das tägliche praktische Arbeiten entstehen besondere Expertise und Praxiswissen, die für Wissenschaftler:innen einen Mehrwert bieten können.

„Welche Sachen lernen wir hier, was sehen wir jeden Tag, was vielleicht die Wissenschaft so gar nicht sieht. Dass man auch sagen kann, wir haben Fakten, nutzt die doch mal.“ (04c2, Z. 118)

Der von den Schulleitungen zugeschriebene Stellenwert praktischer Expertise für Wissenschaftler:innen wird darüber hinausgehend durch den Wunsch nach einer Vernetzung von Schulpraktiker:innen untereinander gestärkt. Der Austausch mit anderen Schulen kann neue Sichtweisen ermöglichen und dazu beitragen, Probleme zu lösen oder einen besseren Umgang mit herausfordernden Situationen zu finden.

„Und durch diese Austauschplattformen, denke ich, können ganz viele Ideen in die Schule reinkommen, von denen wird dann unter dem Strich auch profitiert, einfach weil man betriebsblind wird“ (9ab0, Z. 72).

Die Schulleitungen betonen, dass neben Problemstellungen, für deren Bearbeitung wissenschaftliche Expertise bedeutsam ist, auch Herausforderungen existieren, die ausschließlich durch das Einbringen praktischer Expertise bewältigt werden können. Betont wird in dieser Kategorie, dass für eine gute Zusammenarbeit aus Sicht der Schulleitungen Voraussetzung ist, die Expertise der Schulpraxis einzubeziehen und somit Wertschätzung auszudrücken.

Neben der Erwartung nach einer Anerkennung der eigenen Disziplin und Expertise beschreiben Schulleitungen die wahrgenommene *Hierarchie zwischen Wissenschaft und Praxis* und sprechen metaphorisch unter anderem von der Wissenschaft im Elfenbeinturm:

„Weil doch, das kennen Sie sicherlich, viele haben die Vorbehalte: Ja, die sitzen im Elfenbeinturm, die haben ja alle keine Ahnung, was eigentlich an der Front (BETONT) passiert, ja?“ (c43a, Z. 86)

Es wird angenommen, die Wissenschaft stelle sich über die Praxis. Damit geht die Befürchtung einher, die Durchführung wissenschaftlicher Tätigkeiten er-

folgt nicht im Sinne der Schulpraxis, sondern Schulen werden für das Interesse von Wissenschaftler:innen ausgenutzt:

„[W]ir gucken mal in diesen Zoologischen Garten rein, machen eine Umfrage und sind wieder weg.“ (c623, Z. 103)

Schulleitungen nehmen eine starke Hierarchie und eine unrealistische Erwartungshaltung von Seiten der Wissenschaft bezogen auf das Generieren eines Mehrwerts für die Praxis wahr.

„Ich weiß nicht, ob ich da ein Vorurteil habe, wenn ich jetzt einfach mal frech behaupte, wenn jetzt die Wissenschaft uns irgendwas sozusagen vorgibt, wo wir dann sozusagen in der Praxis ist das nicht umsetzbar.“ (3678, Z. 90)

Insbesondere sollte der Mehrwert wissenschaftlicher Tätigkeiten für die Schulpraxis in den Vordergrund gerückt werden, sodass ein Vertrauen entstehen kann, „nicht nur Datenlieferant“ (626c, Z. 216) zu sein. Mit diesen Aussagen gehen niedrige Erwartungen an die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft einher.

In der dritten Unterkategorie werden die Erwartungen der Schulleitungen zur *Herstellung von Augenhöhe zwischen Praxis und Wissenschaft* gesammelt; Schulleitungen befassen sich somit mit den Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit.

„Ich hoffe, dass es ne Begegnung auf Augenhöhe ist und dass sowohl vielleicht die Wissenschaft von uns lernen kann, wie wir bestimmte Herausforderungen meistern, was vielleicht auch allgemeingültig auf andere Schulen übertragbar ist. Und umgedreht, wie gesagt, dass Wissenschaft die kleinen Lücken, die sicherlich vorhanden sind, einfach schließen kann, um uns zu sagen, hier seid ihr auf dem richtigen Weg oder das müsst ihr ausbauen, bzw. das könnt ihr weglassen, weil das wissenschaftlich gesehen nicht zum Erfolg führt.“ (a716, Z. 60)

Deutlich wird hier eine Erwartung zu einer gewinnbringenden Zusammenarbeit, von der beide Disziplinen profitieren, indem sie sich gegenseitig durch die unterschiedlichen Kompetenzen Unterstützung entgegenbringen.

5 Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen im Spiegel der Grenzarbeit

Die Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen werden zunächst exemplarisch vor den Analysekatégorien der Grenzarbeit diskutiert.

Die durch Schulleitungen angenommene *Hierarchie zwischen Wissenschaft und Praxis* (Kap. 4.4) drückt eine Distanz aus. Sie wird als Hindernis für die Zusammenarbeit wahrgenommen und kann die mit dieser Kategorie in Zusammenhang stehende niedrige Erwartungshaltung an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen erklären. Praktiken, die das hierarchische Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis herstellen, oder die eigene System- und Wissenslogik durch Relevantsetzungen bevorzugen, können als Grenz(re)produktion verstanden werden.

Neben Aussagen, die bestehende Grenzen betonen, finden sich zahlreiche Beispiele, in denen Schulleitungen die Grenzen zwischen Wissenschaft und Schulpraxis hinterfragen. Eine solche Grenzirritation zeigt sich in dem erwarteten Einbringen wissenschaftlicher Unterstützungsleistungen wie bspw. dem Übermitteln *Wissenschaftlicher Fakten* und *Wissenschaftlicher Impulse* (Kap. 4.2.) in die Schulpraxis, an die der Anspruch gestellt wird, die Perspektive der Praxis einzubeziehen. Das kann bedeuten, dass genuine wissenschaftliche Tätigkeiten von Wissenschaftler:innen erbracht werden, jedoch zusätzlich eine zielgruppengerechte Aufbereitung erfolgt. Damit findet die Öffnung der Praxis für systemfremde durch Wissenschaft angepasste Impulse statt. Auch der Wunsch nach *Legitimation gesellschaftlicher Veränderungen* (Kap. 4.3.) durch die Wissenschaft scheint für Schulleitungen ein Anlass, die bestehenden Grenzen zu hinterfragen. In diesem Fall verbleiben die Wissenschaftler:innen in ihrer Rolle, treten jedoch für die Belange der Schulpraxis ein.

Aspekte der Grenztransformation zeigen sich in der Erwartung der Schulleitungen nach enger Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen. Praktiken, die der Grenztransformation zugeschrieben werden, stehen im Zusammenhang mit einem großen Unterstützungsbedarf der Schulleitungen. Die Kategorien *Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung* und *Unterstützung bei spezifischen Bedarfslagen* (Kap. 4.1.) zeichnen sich durch die Notwendigkeit einer persönlichen Beziehung und die Zusammenarbeit vor Ort aus. Wissenschaftler:innen sollen die Zusammenarbeit nicht nur mit der Bereitschaft des Eingehens einer Beziehung auf Augenhöhe eingehen, sondern die Schulen aktiv bei Entwicklungsprozessen und spezifischen Bedarfslagen beraten. Diese erwartete wissenschaftliche Prozess- und Fachberatung überwindet die Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis. Ein weiteres Beispiel für eine Grenztransformation zeigt sich in der Kategorie *Angewandte Forschungstätigkeiten* (Kap. 4.2.). Schulleitungen erwarten Forschungstätigkeiten, die der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen. Praktiken, wie das gemeinsame Erforschen von Praxisproblemen und die in Dienststellung wissenschaftlicher Tätigkeiten für Praxis erfordern das Aushandeln eines neuen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis.

In Abbildung 2 wurden alle Kategorien den Modi der Grenzarbeit zugeordnet. Die Prozentangabe gibt die Verteilung der Kategorien an, wobei die Nennung des entsprechenden Codes je Interview nur einmal gezählt wurde. Die gestrichelten Linien in der Abbildung verdeutlichen, dass es sich dabei weder um eine eindeutige noch um eine ausschließliche Zuordnung handelt.

Grenz(re)produktion	• Anerkennung von Praxis durch Wissenschaft	36,0%
	• Hierarchie zwischen Wissenschaft und Praxis	30,3%
<hr/>		
Grenzirritation	• Innovative Impulse	28,7%
	• Wissenschaftliche Fakten	18,5%
	• Instrumente und Methoden	10,1%
	• Qualifikationen und Fortbildungen	6,7%
	• Legitimation gesellschaftlicher Entwicklungen	16,3%
<hr/>		
Grenztransformation	• Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung	55,6%
	• Unterstützung bei spezifischen Bedarfslagen	39,3%
	• Angewandte Forschungstätigkeiten	15,2%
	• Legitimation schulinterner Entwicklungen	11,8%
	• Herstellen von Augenhöhe	14,6%

Abb. 2: Einordnung der Erwartungen der Schulleitungen vor den Modi der Grenzarbeit

Entsprechend der Abb. 2 können viele der aus den Äußerungen induktiv erhaltenen Kategorien den Mechanismen der Grenzirritation zugeordnet werden. Somit leitet sich eine grundlegende Offenheit der Schulleitungen ab, die Praktiken im eigenen Zuständigkeitsbereich zu hinterfragen und sich für Impulse aus der Wissenschaft zu öffnen. Auffällig ist, dass sich die Kategorien mit den meisten Nennungen in den Bereich der Grenztransformation einordnen lassen. Damit äußern mehr als die Hälfte der Schulleitungen (55,6 %) die Erwartung nach einer engen Zusammenarbeit, die nicht an bestehenden Grenzen der Zuständigkeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen festhalten muss, sondern diese verschieben kann. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass eine personelle *Unterstützung bei spezifischen Bedarfslagen* (39,3 %) gegenüber dem Wunsch nach *Wissenschaftlichen Unterstützungsleistungen* (6,7 % *Qualifikation und Fortbildung* bis 28,7 % *Innovative Impulse*) priorisiert wird. Auch wenn eine grundlegende Offenheit zur Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen und eine Bereitschaft zum Eingehen einer Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe seitens der Schulleitungen angenommen werden kann, fallen die Aussagen zum erwarteten hierarchischen Verhältnis von Wis-

senschaft zu Praxis in ihrer Quantität (30,3 %) und Qualität auf. An dieser Stelle sei auf zwei Zitate verwiesen (*Kapitel 4.4*), in denen die Schule zum einen als "Zoologischer Garten" und zum anderen die Wissenschaft als im "Elternbeinturm" sitzend beschrieben wird. Das von den Schulleitungen erwartete hierarchische Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als Praktik der Grenz(re)produktion kann als Hürde für die Zusammenarbeit beschrieben werden, die die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen in ko-konstruktiven Formen besonders aufzeigt.

6 Grenzarbeit als Schlüssel zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis?

Mit dem Konzept der Grenzarbeit wird der Blick auf die transdisziplinäre Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis und deren Beziehungen zueinander eröffnet und empirisch zugänglich gemacht. Penuel et al. (2015, S. 187) gehen davon aus, dass Grenzüberschreitungen und Grenztransformationen Grundlage für gelingende ko-konstruktive Formate wie RPP sind und dass diese durch gemeinsame Grenzarbeit erreicht werden können. Der in diesem Beitrag herausgestellte Erwartungshorizont von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen zeigt, dass sich Schulleitungen einen großen Mehrwert von der Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen versprechen, bspw. durch eine prozessuale oder fachliche Begleitung oder durch die Übernahme einer Legitimationsfunktion für die Bedarfe der Schulpraxis. Es ist überraschend, dass die Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit im Sinne einer Grenzirritationen bzw. -transformation überwiegen. Damit scheinen positive Voraussetzungen für die ko-konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklung in *Schule macht stark* gegeben.

Insbesondere für Aushandlungsprozesse in transdisziplinärer Zusammenarbeit ist reflektierte Grenzarbeit bedeutsam. So gilt es, gerade für Akteur:innen, die ko-konstruktive Formate wie RPP moderieren, unterschiedliche Modi der Grenzarbeit zu nutzen, um ein gegenseitiges Bewusstsein für die jeweiligen Kompetenz-, Aufgaben-, und Zuständigkeitsbereiche zu gewinnen und gleichzeitig neue gemeinsame und geteilte Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche innerhalb des jeweiligen ko-konstruktiven Formats der Zusammenarbeit auszuhandeln.

Es ergeben sich folgende Implikationen für Wissenschaftler:innen:

- Grenz(re)produktion darf nicht als eine Hierarchisierung von Wissensbeständen, sondern soll als Möglichkeit der Anerkennung gegenseitiger Expertise verstanden werden und einer damit einhergehenden Rollenklärung für eine Zusammenarbeit dienen.

- Die Anerkennung der Expertise von Praktiker:innen (praktische Erfahrung sowie i.d.R. ein akademischer Hintergrund) ist Voraussetzung für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe.
- Um den facettenreichen Erwartungen von Schulleitungen in der Zusammenarbeit gerecht zu werden, sind komplexe und ko-konstruktive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung, wie bspw. das Eingehen einer RPP notwendig; mitzudenken sind hierbei die erforderlichen Ressourcen sowie Rahmenbedingungen für die beteiligten Akteur:innen.

Grundlage dieses Beitrags sind die von Schulleitungen in Interviews geäußerten Erwartungen zu Projektbeginn. Inwieweit ko-konstruktive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung in *Schule macht stark* wirksam sind und wie diese von Schulleitungen und Wissenschaftler:innen bewertet werden, gilt es auf Grundlage weiterführenden Datenmaterials und anderen Forschungszugängen zu prüfen. Darüber hinaus wird die Perspektive von Wissenschaftler:innen auf ko-konstruktive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu untersuchen sein.

Für die Umsetzung von Forschungsprojekten, die dem bidirektionalen Transferverständnis folgen, kann festgehalten werden, dass für dessen Ausgestaltung Grenzarbeit der beteiligten Akteur:innen im Modus der Grenztransformation von besonderer Bedeutung sein dürfte.

Abschließend gilt es, die Frage zu stellen, wie das Kompetenzprofil von Wissenschaftler:innen erweitert werden kann, um den Anforderungen in Formaten der ko-konstruktiven Zusammenarbeit gerecht zu werden. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der bestehenden Qualifizierungslogik im Wissenschaftssystem und der bislang geringen Anerkennung von Transferarbeit relevant.

Literatur

- Allen, D. (2001). Narrating nursing jurisdiction: "Atrocity stories" and "boundary-work". *Symbolic Interaction*, 24 (1), S. 75-103.
- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, S. Breit, C. Wiesner, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27-33). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel* (S. 273-286). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen: Ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), S. 134-151. <https://doi.org/10.25656/01:13902>
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45 (1), S. 48-54.

- Coburn, C. E., Penuel, W. R. & Farrell, C. C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102 (7), S. 14-19.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2019). *Transdisziplinär und transformativ forschen*, Band 2. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Donovan, M. S. (2013). Generating improvement through research and development in education systems. *Science*, 340 (6130), S. 317-319. <https://doi.org/10.1126/science.1236180>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47 (4), S. 235-245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Farrell, C., Singleton, C., Stamatis, K., Riedy, R., Arce-Trigatti, P. & Penuel, W. (2022). Conceptions and Practices of Equity in Research-Practice Partnerships. *Educational Policy*, 37 (1), S. 200-224. <https://doi.org/10.1177/08959048221131566>
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48 (6), S. 781-795.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit: Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425657>
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer: Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht Forschungs- Und Entwicklungsplan Der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Der Universität Bielefeld*, 2(1), S. 117-126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Kessl, F. & Maurer, S. (2010). Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. In F. Kessl & M. Plößler (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 154-169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Manitius, V. & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. von Ackeren, H. Holtappels, N. Bremm, A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 107-126). Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21383>
- Maaz, K., Marx, A. (2024). *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), S. 474-493. <https://doi.org/10.25656/01:16826>
- Moser, H. (2022). *Instrumentenkoffer der Praxisforschung: Eine Einführung für Studium und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Penuel, W. R., Allen, A., Coburn, C. E. & Farrell, C. C. (2015). Conceptualizing Research-Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), S. 182-197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Penuel, W. & Gallagher, D. (2017). *Creating Research Practice Partnerships in Education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), S. 52-69.
- Ringler, J. (2023). *Schule und Familie – Praktiken der Zusammenarbeit als Grenzbearbeitung*. Universitätsverlag Hildesheim: Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/224>
- Rosen, L. (2010). Examining a novel partnership for educational innovation. In C. E. Coburn & M. K. Stein (Hrsg.), *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide* (S. 55-72). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis Transfer. *Bildungsforschung* 19 (2), S. 1-16. <https://doi.org/10.25656/01:25458>
- Schwanenberg, J., Brauckmann, S. & Klein, D. (2020). Schulleitungen zwischen Verwaltung und Qualitätsentwicklung – wie gut gelingt die Erfüllung erweiterter Tätigkeitsfelder? Empirische Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten Schulleitungsmonitor und SHaRP. In D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle, Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 139-163), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_8
- Schuster, J., Hugo, J., Bremm, N., Kolleck, N. & Zala-Mezö, E. (2024). *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung – Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van der Donk, C., van Lanen, B. & Wright, M. (2014). *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Weiland, S. (2013). Evidenzbasierte Politik zwischen Eindeutigkeit und Reflexivität. *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 22 (3), S. 9-15.
- Witte, M. D., Schmitt, C., Polat, S. & Niekrenz, Y. (2014). Praktiken der Grenzbearbeitung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (4), S. 481-495.

Autor:innen

Ringler, Jonas, Dr.

ORCID: 0009-0007-3931-4129

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im regionalen *SchuMaS*-Zentrum Frankfurt am Main, DIPF – Leibnitz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. *Arbeitsschwerpunkte*: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen. j.ringler@dipf.de

Baesch, Marie, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0002-5171-257X

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im regionalen *SchuMaS*-Zentrum Frankfurt am Main, DIPF – Leibnitz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. *Arbeitsschwerpunkte*: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen. m.baesch@dipf.de

Brill, Steffen

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im regionalen *SchuMaS*-Zentrum Berlin, DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeitsschwerpunkte: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsfor-
schung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen.
s.brill@dipf.de

Marx, Alexandra, Dr.ⁱⁿ

Stellvertretende Verbundleitung *SchuMaS*-Forschungsverbund und
Leitung der regionalen *SchuMaS*-Zentren Berlin und Frankfurt am Main,
DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeitsschwerpunkte: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsfor-
schung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen.
a.marx@dipf.de

Pola Serwene, Isolde Malmberg und Vivien Sinapius

Zur Doppelrolle Lehrer:in/Forscher:in in Design-Based Research

Zusammenfassung:

Der Beitrag widmet sich der Doppelrolle von Personen, die in der Durchführung ihrer *Design-Based Research*-Projekte sowohl als Forschende als auch als Lehrende agieren. Kernstück des Artikels bilden Erkenntnisse aus leitfadengestützten Interviews mit Forschenden-Lehrenden unterschiedlicher Fachdidaktiken sowie der Hochschuldidaktik ($n = 8$), die ihre DBR-Studien in Teilen oder zur Gänze in Personalunion durchgeführt haben. Es zeigt sich, dass die Akteur:innen ihre Doppelrolle selbst an vielen Stellen als produktiv erleben – etwa weil sie Designs bei Erprobungen flexibel anpassen können oder in ihrer tiefen Kenntnis der Lerngruppen im Zuge der Auswertung Feinheiten herausarbeiten können. Im Verlauf des DBR-Projekts sind jedoch auch Phasen erkennbar, in denen es zu einer Überladung der Rollen führen kann. In solchen Fällen wird oft auf eine Veränderung der Rahmenbedingungen zurückgegriffen oder es werden Dritte in das Projekt einbezogen. Es gibt ebenfalls Phasen, in denen klare, als unproblematisch erlebte Rollenwechsel vollzogen werden können.

Schlüsselwörter: Design-Based Research, Doppelrolle, Forscher:innen, Lehrer:innen, Personalunion, Rollenkonflikt

Abstract:

The article is dedicated to the dual role of those, who act as both researchers and teachers/lecturers in the execution of their design-based research projects. The core of the article consists of findings from guideline-based interviews with researcher-teachers of different subject didactics as well as university didactics ($n = 8$), who have carried out their DBR studies in part or entirely in a dual role. It turns out that the respondents themselves largely experience their duality of role as productive – for example, because they can flexibly adapt designs during testing, or because they can highlight subtleties in the evaluation due to their deep knowledge of the learning groups. In the course of the DBR project, phases are recognisable where the

dual role is experienced more as a role-overload. In such cases, changes to the setting are often observed, or third parties are involved in the project. There are also phases in which a clear switching of roles is more easily achieved.

Keywords: design-based research, dual role, researchers, role conflict, teachers

1 Einführung

Design-Based Research (DBR) ist ein vielversprechender Forschungsansatz, mit dem die vielfach beklagte Lücke zwischen den beiden Referenzsystemen universitäre Forschung und schulische Alltagspraxis geschlossen werden könnte (vgl. u.a. Anderson & Shattuck 2012; Euler 2017). Im Zentrum von DBR-Projekten stehen konkrete Herausforderungen aus der Unterrichtspraxis, deren Lösungsansätze durch die enge Verknüpfung von Unterrichtsentwicklung und Forschung erarbeitet werden. Oft erfordert dies eine Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrenden mit dem Ziel, Ergebnisse zu erzielen, die für beide Referenzsysteme relevant sind. Mit dieser Kooperation geht das unmittelbare Zusammentreffen zweier differenter Referenzsysteme einher, in denen unterschiedliche Handlungslogiken leitend sind. Nicht selten zeigt sich in DBR-Projekten, dass Wissenschaft und Lehre nicht durch unterschiedliche Akteur:innen vertreten sind, sondern dass Forschende zumindest zeitweise in Personalunion sowohl die forschende als auch die lehrende Rolle (Lehrkraft bzw. Hochschuldozierende) einnehmen (z. B. Kehrer 2013; Heiden 2018). Diese Mehrfachrolle bringt eine Vielfalt an Identitäten, Spannungen und Ambiguitäten mit sich, sowohl in Bezug auf die Forschenden- als auch die Lehrendenrolle (Dimai et al. 2017). Angesichts der Bedeutung einer klaren Rollendefinition für eine reflektierte und nachvollziehbare Forschung stellt sich die Frage, wie die beteiligten Akteur:innen mit dieser Komplexität umgehen.

Um Erkenntnisse über das Handeln in Personalunion zu gewinnen, wurden leitfadengestützte Interviews mit Forschenden-Lehrenden aus den Fachdidaktiken Geographie und Musik sowie der Hochschuldidaktik ($n = 8$) geführt, die in ihren DBR-Projekten in Personalunion agierten. Der Schwerpunkt der Studie lag auf der Selbstbewertung und der subjektiven Wahrnehmung der Doppelrolle. Die zentralen Ergebnisse basieren auf leitfadengestützten Interviews, die sich mit Herausforderungen und Chancen der Rollendopplung sowie dem Umgang mit der Rollenvielfalt aus individueller Sicht befassen. Der erste Analyseabschnitt erörtert das Rollenverständnis aus der Perspektive der Akteur:innen (Interviewpartner:innen), während der zweite Abschnitt die

Vielfalt der Rollenphänomene entlang eines typischen Verlaufs eines DBR-Projekts aufzeigt. Schließlich werden die Ergebnisse im Hinblick auf ihren Beitrag zum Verständnis von Rollen in praxisnaher und entwicklungsorientierter Bildungsforschung diskutiert und die Frage nach Machtstrukturen und dem empfundenen Rechtfertigungsdruck innerhalb und zwischen den Referenzsystemen, insbesondere im Kontext des Handelns in Personalunion, erörtert.

2 Rollenfragen als Ausgangspunkt

2.1 Zur Doppelrolle in Rollentheorie und Forschung

In der Rollentheorie wird die *soziale Rolle* definiert als ein Bündel von Verhaltensnormen, die eine bestimmte Kategorie von Gesellschafts- bzw. Gruppenmitgliedern zu erfüllen hat (Mead 1968; Popitz 1975). Die Verhaltensnormen werden von den Mitgliedern selbst eingenommen (Rollenübernahme), und sie werden ihnen gleichzeitig von anderen Mitgliedern zugeschrieben (Rollenzuschreibung). Die Rollentheorie beschreibt auch, dass Rollenabweichungen erkannt und von den Gesellschafts- bzw. Gruppenmitgliedern sanktioniert werden.

Empirische Forschungen zu Doppelrollen und daraus resultierenden Rollenfragen sind eher jüngeren Datums. Wir finden sie gehäuft im Feld der HR (Human Resources), z.B. Forschung zur Doppelrolle berufstätiger Frauen (Khanna et al. 2020), in Pflegeberufen oder auch rund um Rollenkonflikte im Mittleren Management (Smyth & Holian 2008; Ebbers & Wijnberg 2017), hier jeweils zur Auswirkung auf das Stresserleben. Rollenkonflikte sind folglich auch ein wichtiger Bereich in Coaching und Supervision. Insgesamt wird das Thema hier fast ausschließlich als problembehaftet und kaum produktiv dargestellt.

In anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie bspw. der Ethnografie hat die Auseinandersetzung mit Doppelrollen und Rollenkonflikten eine lange Tradition, wenn sich etwa Ethnolinguist:innen in eine emische (die am zu untersuchenden Phänomen teilnehmende) Rolle begeben, um bestehende Strukturen in einem kulturellen Feld tiefer zu verstehen.

2.2 Rollen bei Kooperation und Personalunion in DBR-Projekten

Bevor genauer betrachtet werden soll, wie in DBR Forschen und Lehren in Personalunion zusammenfallen kann, werden die Merkmale der beiden Rollen konturiert. Gemeinhin unterscheiden sich die Rollen von Lehrenden und Forschenden in DBR-Projekten stark voneinander, sie können folgendermaßen beschrieben werden: Während Forschende Literatur sichten und aufbereiten, Forschungsfragen explizieren, Designs und Zyklen planen, sie em-

pirisch begleiten und auswerten, sowie die Ergebnisse publizieren und den Gesamtprozess leiten, übernehmen Lehrende traditionellerweise Aufgaben wie Zuarbeit bei der Schärfung des Ausgangsproblems, Erprobung der Designs und Anpassung an die Lerngruppe oder zur Verfügung stehen für Befragungen. Mitunter unterstützen sie bei der Diskussion des Re-Designs oder stehen für die kommunikative Validierung von Ergebnissen (Steinke 2017) zur Verfügung. Forschende und Lehrende haben in diesem Modell zwar produktiv kooperierende, jedoch klar voneinander unterscheidbare Aufgabenbereiche, die aus ihrer Gruppenzugehörigkeit mit ihren jeweiligen Selbstverständnissen resultieren (Serwene 2023 & 2024).

Die Ursprünge der DBR liegen in den 1990-er Jahren und sind verknüpft mit Publikationen von Allan Collins (1990) und Ann Brown (1992) (zit. n. Armstrong et al. o.J.). An einigen Stellen wird seither die *Lehrenden-Forschenden-Personalunion* erwähnt und in Ansätzen diskutiert (Buchborn & Malmberg 2013 und 2014; Dimai et al. 2017; Aigner 2022; Buchborn et al. 2022) oder mögliche *Praktiken zum Handeln in Personalunion* vorgeschlagen und reflektiert (Dimai et al. 2017). Es finden sich jedoch vor allem Publikationen zum Umgang mit den Rollenunterschieden in kooperierenden Teams; bspw.: zur *Multidisziplinarität* von DBR-Teams (Aigner 2014 und 2017; Buchborn et al. 2022), zur Gestaltung der *Kooperation zwischen Praxis und Forschung* (Brahm & Jehnert 2014; Hemkes et al. 2017; Kidron & Kali 2017; Dilger & Euler 2018; Studer 2021; Aigner 2022; Aigner & Malmberg 2022; Serwene 2023), ganz grundsätzlich zu *Spannungsfeldern im Verhältnis* von Forschenden, Lehrenden und dem Forschungsfeld (Dimai et al. 2017; Kidron & Kali 2017; Dilger & Euler 2018; Serwene 2024). Die Kooperation wird außerdem als *Raum für Wissenstransfer* beschrieben (z. B. Reinmann & Brase 2022).

Eine empirische Beforschung der Personalunion in DBR steht bisher noch aus. Dies mag verwundern, da das Phänomen durchaus vorkommt – wir fanden recht unschwer Personen in unseren Kolloquien und Forschungskreisen, die in dieser Form arbeiten.

Ein älterer und der DBR verwandter Ansatz thematisierte bereits früher die Personalunion offensiv und als produktiv: In der *Praxis- und Aktionsforschung*, wie sie Altrichter & Posch (2007) vertreten und wie sie seit Jahrzehnten in der Bielefelder Laborschule durchgeführt wird (Textor et al. 2020), sind Lehrende stets auch die Beforschenden ihrer eigenen Unterrichtspraxis (Altrichter & Posch 2007; Trondsen & Sandaunet 2008). Problematisiert wird hier lediglich die Personalunion am Berufseinstieg, etwa wenn Aktions- oder Praxisforschung im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt werden (Niessen et al. 2014; Malmberg 2014). Auch wenn die Aktionsforschenden Fragen zur Personalunion bereits thematisierten, müssen sie nun erneut für den Forschungsansatz der DBR aufgegriffen werden:

Welche Rollenphänomene finden wir also vor? Wie gehen DBR-Forschende, die in Personalunion als Forschende und Lehrende agieren, mit unterschiedlichen *Rollenerwartungen* an die beiden Rollen um? Welche *Rollenkonflikte* treten auf (z. B. Ambiguitäten, Überladungen, Intra-Rollenkonflikte, wenn eigene widerstrebende Erwartungen die klare Rollenübernahme hemmen, oder Inter-Rollenkonflikte bei unvereinbaren Rollenerwartungen von außen)? Wie werden die beiden unterschiedlichen Rollen übernommen – etwa in Form der *Doppelrolle* oder in *Rollenwechseln*? Lassen sich Momente größerer oder verminderter *Rollenklarheit* feststellen?

3 Zur Interviewstudie

Für die Interviewstudie konnten Forschende-Lehrende der Fachdidaktiken Geographie und Musik sowie der Hochschuldidaktik gewonnen werden ($n = 8$), die ihre DBR-Studien in Teilen oder zur Gänze in Personalunion durchgeführt haben. Es handelt sich dabei um Qualifikationsarbeiten in Form von einer Hausarbeit, zwei Masterarbeiten und fünf Promotionen – wovon zwei Promotionen (FL4 & FL5) noch nicht abgeschlossen sind. Auch wenn sich das Sampling aus Personen zusammensetzt, die auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Qualifizierungsstufen agieren und ihre Aussagen auf unterschiedlich ausgeprägten Vorerfahrungen basieren, sind sie doch ähnlich reflektiert. Alle Akteur:innen mit beendeten Projekten eint die Retroperspektive. Die Personen mit abgeschlossenen Promotionsarbeiten bieten eher Gedanken auf der Metaebene an, während die sich noch in der Untersuchung befindenden Promovierenden verschiedene Lösungswege für die aktuellen Prozessabläufe darlegen. Die Datenerhebung fand mittels leitfadengestützter Interviews per Videotelefonie statt. Die Aussagen der Befragten sind im folgenden Text jeweils durch die Zuweisung eines Kürzels, bestehend aus FL + Nummer, pseudonymisiert (FL steht für Forschende-Lehrende). In den Interviews wurden die Personen unter der Bezugnahme ihres jeweiligen Projektes, in dem sie in Personalunion handeln oder handelten, befragt. Dabei ging es thematisch um ihre forschende-lehrende Rolle (u. a. Verortung des Ausgangsproblems: wissenschaftliche Erkenntnislücke und/oder Praxisproblem? Dominanz und Macht: Hat die Wissenschaft oder das Praxisfeld das Sagen?) und ihr Erfahrungswissen als Lehrkraft und den Einfluss des Kontextes des Praxisfeldes auf die Rollen (u. a. Welche Rolle spielte das Erfahrungswissen als Lehrkraft bei der Entwicklung des Designs? Wurden Impulse aus dem Kollegium von anderen Lehrenden oder aus der Lerngruppe genutzt?). Weitere Fragen behandelten das Bewusstsein von Rollenwechseln und der Involviertheit (Wie präsent waren Rollenfragen im Projektverlauf? Kann man auf gute Weise beides gleichzeitig sein? Oder eher nicht? Gab es bewusste Rollenwechsel? Momente der Ambiguität?), den Einflussfaktoren aus dem Kontext

(u.a. Rechtfertigungsdruck gegenüber den jeweiligen Systemen Wissenschaft und Hochschule/Schule) sowie einer Reflexion der Personalunion (Wie wurde die Rolle der Personalunion im Entwicklungs- und Forschungsprozess sowie in der Niederschrift reflektiert?). Die interviewten Personen wurden entlang ihres Agierens und Praktizierens zu verschiedenen Situationen im Forschungsverlauf befragt. Die Auswertung der Daten erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker 2022). Die Entscheidung für die Anwendung einer daten-inspirierenden (induktiven) Kategorienbildung wurde vor dem Hintergrund der bisher begrenzten theoretischen Verknüpfung zwischen DBR und Rollenphänomenen getroffen. So wurde ein offener und explorativer Zugang zu den Interviewdaten verfolgt.

Als Autorinnen befassten wir uns vor der Erhebung bereits selbst mit dem Phänomen der Doppelrolle in DBR-Projekten (während der Promotionsbetreuung, als Schreibende einer DBR-Promotion in Personalunion, in einem Promotionsprojekt, in dem im Team aus Lehrerin und Forscherin unterrichtet wurde). Im Erhebungs-, Auswertungs- und Schreibprozess versuchten wir die subjektive Wahrnehmung der interviewten Personen produktiv zu nutzen, und bemühten uns gleichzeitig um ein reflektiertes methodisches Vorgehen, um Verzerrungen zu vermeiden.

4 Analyse der Ergebnisse

Die Individualität der interviewten Personen und der Projekte zeigen die Vielfalt auf, die in DBR-Studien genutzt wird. Gleichzeitig birgt dies die Herausforderung einer sinnvollen Anordnung. Wir haben für diesen Analyseteil entschieden, von innen nach außen vorzugehen. Die subjektive Wahrnehmung (4.1) verdeutlicht, wie das Handeln in Personalunion von den Akteur:innen bewertet wird und wie sich die Befragten selbst in ihrem Handeln in Personalunion sehen. Anhand von Ankerbeispielen werden die im Codierbaum herausgearbeiteten Kategorien illustriert. Daran schließt sich eine Systematisierung nach Projektphasen (4.2) an, bei der die am Ende von Kap. 2.2 benannten Rollenphänomene mit den einzelnen Phasen eines DBR-Zyklus zusammengeführt und analytisch ausdifferenziert werden.

4.1 Rollenverständnis aus Sicht der Akteur:innen

Zunächst fällt auf, dass die Befragten viele Vorteile der Personalunion benennen. Insbesondere in der Explorationsphase und im ersten Design-Zyklus wird das Handeln in Personalunion als gewinnbringend empfunden. So kann ein Design während der Unterrichtspraxis recht unmittelbar angeglichen werden – wenn sich beispielsweise zeigt, dass die Lerngruppe Schwierigkeiten hat, auf einen

Lernimpuls einzugehen (FL5: 38), oder damit ein Konzept besser funktioniert (FL6: 41). Bei diesen Designanpassungen wird deutlich, dass der Lernprozess der Lernenden im Mittelpunkt steht – durchaus im Gegensatz zu einer stringenten Konzeptführung. Im Erleben der Möglichkeit, das Design zeitnah verändern zu können, wächst in den interviewten Personen außerdem die Wahrnehmung der eigenen Weiterentwicklung als ein unabschließbarer Prozess.

[D]as ist veränderbar, was ich da mache und das ist auch vollkommen in Ordnung, wenn ich mir irgendwas überlege und [...] mich nach dem Unterricht hinsetze und schaue [...]. [D]ass ich mich selbst und meine Praxis irgendwie als veränderbar und entwickelbar wahrnehme, ist auf jeden Fall was. (FL8: 93)

Als ein weiterer Vorteil wird gesehen, dass gerade im ersten Zyklus – in dem in der Regel häufig Designanpassungen vollzogen werden – keine Translation zwischen Forschung und Lehre stattfinden muss. Durch den wegfallenden Kommunikationsaufwand innerhalb eines Forschenden-Lehrenden-Teams kann eine schnelle und zeitnahe Umsetzung und/oder Änderung des Designs erfolgen. Die Setzung des eigenen Maßstabs wird als positiv wahrgenommen (FL1: 34-35). Missverständnisse, die beim Austausch entstehen und die Daten verfälschen könnten, bleiben in der Personalunion ausgespart (FL4: 152).

Zu allen Zeiten den Gesamtüberblick über das Projekt zu haben, mag banal klingen, wird aber als ein klarer Vorteil gesehen in Bezug auf reibungslose Abläufe, z. B. bei der Gewinnung von Studienteilnehmenden oder der Integration des Projektes in den Schulalltag (FL2: 56). Selbststeuerung und eigene Schwerpunktsetzung sowie die Erprobungsmöglichkeit ohne zeitlichen Druck werden auch in der Phase der schrittweisen Ausreifung des Designs als lohnenswert bezeichnet. So hatte FL5 im ersten Zyklus – nach Rücksprache mit der Schulleitung und dem fachlichen Kollegium – ein mehrmonatiges Zeitfenster zum freien Agieren und Anpassen des Designs zur Verfügung (FL5: 39-42).

Schließlich wird die Nähe zu den beforschten Menschen nicht nur in der Erhebungsphase, sondern auch in der Auswertungsphase als Vorteil bezeichnet. Hier sei es möglich, subtile Feinheiten, die entscheidend sein könnten, mit einzubeziehen.

[...] dass man [...] dieses ganzheitliche Bild [...] des Lernens viel mehr sieht, wenn ich die Kinder oder Jugendlichen kenne, wenn ich die Abläufe kenne, wenn ich ganz nah bei denen dran bin. [...] Das heißt also auch, bei der Auswertung kann ich andere Aspekte berücksichtigen, die vielleicht im Verborgenen bleiben, wenn ich das nur in Kooperation mit einer Lehrkraft mache. (FL2: 58-59)

Im Folgenden präsentieren wir Aussagen dazu, inwiefern sich die Befragten mehrheitlich der einen oder anderen Rolle zugehörig erleben und stellen Überlegungen dazu an, woher dieses Rollenverständnis rührt.

In der von uns befragten Gruppe ordnen sich Promovierende selbst eher dem Bereich Forschung, Masterstudierende eher dem Bereich Unterrichtspraxis zu: Zwei der Befragten, die im Projekt promovierten, ordnen sich vollends der forschenden Seite zu (FL3: 76; FL2: 94). Dies zeigt sich auch in ihrer Wortwahl. Diese Interviewten bezeichnen ihre Befragten als ‚Interessenten‘, ‚Untersuchungsteilnehmende‘ oder ‚Probanden‘; Begriffe, die an Testverfahren erinnern. Bei allen drei Masterstudierenden überwiegt demgegenüber die lehrende Rolle. Wobei FL7 so weit geht, dass Forschung als ein Hilfsmittel zur Lösung von Praxisproblemen in der Lehre verortet wird.

Das ist bei mir immer die Nummer eins, das Musizieren, das Unterrichten an sich und wenn mir Forschung dabei hilft, dann ist es interessant und dann mache ich es auch gerne. Aber genau, es muss immer diesen praktischen Zweck liegen, im höheren Ziel für mich ganz persönlich. (FL7: 61-62)

Die Analyse zeigt auch, dass die erste, frühe Rollenidentifikation im DBR-Projekt dort anknüpft, wo bereits Erfahrungen gemacht wurden. So haben jene, die sich mehr der lehrenden Rolle zuschreiben, bereits Vorerfahrungen im Bereich des Unterrichtens.

Ich würde mich eher als Praktiker beschreiben [...]. Vielleicht auch durch meine berufliche Vorerfahrung habe ich mich dann eher in dieser Rolle wiedergefunden. (FL6: 56-57)

[M]eine Arbeit als WHK hat mir extrem viel gebracht und natürlich auch meine Lehramtsausbildung. Ich habe letztes Jahr auch mein Praxissemester gehabt. Ich habe auch vier Jahre Workshops in Berlin, an Berliner Schulen geleitet, Berufsorientierung. Das heißt, dass das vor einer Klasse stehen, Leute anleiten, Menschen unterrichten an sich, habe ich, würde ich sagen, relativ viel Erfahrung über die Jahre auch gemacht. (FL7: 101-103)

Umgekehrt bringen zwei der Befragten weder nennenswerte Unterrichtserfahrungen noch Forschungserfahrung mit. Dies führt jeweils zunächst zur Dominanz der Lehre „so dass die Praxis dominiert, weil es für die Person, die neuere und intensivere Erfahrung ist“ (FL8: 47). Zusätzlich ist es gekoppelt mit dem Bedürfnis, sich zunächst die lehrende Rolle anzueignen und dadurch ist noch kein Platz für das Einnehmen der forschenden Position vorhanden (FL8: 34).

Auch kann das Rollenselbstverständnis einer bewussten Prioritätensetzung folgen. So argumentiert FL8, als Lehrkraft die Bedürfnisse der eigenen Lerngruppen an erste Stelle zu setzen und deshalb den lehrenden Beruf dem

Forschenden gegenüber zu priorisieren (FL8: 83). In anderen Fällen wird auf eine Ausgeglichenheit von Lehre und Wissenschaft verwiesen. Der Anspruch, gut in der Lehre zu sein, wird in diesen Fällen dem Anspruch der Forschung gleichgesetzt (FL1: 47).

Bei den meisten Interviewten ist die Rollenidentifikation eine Folge ihrer Anstellungssituation – also ihrer institutionell festgelegten Funktion: Dies wird besonders augenscheinlich an jenen Interviewten, bei denen sich die Funktion im Laufe des Projekts änderte, die etwa von der Schule an die Universität wechselten und sich alsbald deutlicher als forschende Person sahen (FL4: 8). Alle Befragten berichten von Veränderungsdynamiken im Selbstverständnis in beiden Rollen. So erzählt FL4 von einer Wandlung des Rollenverständnisses in Richtung Forschung, erklärt aber zeitgleich, die lehrende Rolle nie zu verlieren, da FL4 weiterhin zu 50 % als Lehrkraft arbeite (FL4: 53). Bei anderen Befragten zeigt sich, dass das zyklische Vorgehen in DBR-Projekten einen entscheidenden Einfluss auf die jeweilige Rollenübernahme hat. Auf die Frage, ob sich FL2 mehr als forschende, lehrende Person oder etwas anderes sehen würde, antwortet FL2 diese persönliche Frage zu unterschiedlichen Zeiten im Leben immer unterschiedlich zu beantworten (FL2: 90-92).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Akteur:innen die Personalunion weitgehend als produktiv erleben, Lehrkräfte zu Beginn ihrer praktischen Lehrerfahrung tendenziell stärker die lehrende Rolle einnehmen, Rollenübernahmen in Phasen wechseln und die Anstellungsart (z.B. Lehrer:in mit Forschungsprojekt oder Forscher:in mit Möglichkeit zu lehren) direkte Auswirkungen auf das Rollenverständnis hat.

4.2 Rollenphänomene im Verlauf eines DBR-Projektes

Im Folgenden zeichnen wir einige der am Ende von Kap. 2.2 eröffneten Rollenphänomene entlang des Verlaufes typischer DBR-Projekte nach. Wir weisen darauf hin, dass die in diesem Abschnitt gewählten Kategorien an Rollenphänomenen weder als Begriffe im Interview noch als deduktive Kategorien bei der Analyse der Daten genutzt wurden. Ihre Anwendung erfolgt erstmals während der Interpretation und Darstellung der Ergebnisse. Ein charakteristisches DBR-Projekt besteht aus den Phasen: Designentwurf, Erprobung, Datenerhebung, Analyse und Re-Design (Wilhelm & Hopf 2014; Feulner et al. 2021).

Die in Personalunion agierenden Personen beschreiben die Vereinigung beider Sphären – Wissenschaft und schulische/universitäre Lehre – im Rahmen der *Entwurfsphase* und der initialen *Erprobung* als unproblematisch. Es werden primär die Vorzüge betont, die sich aus dem Agieren in Personalunion in diesen Phasen ergeben. Die positive Erfahrung der Personalunion manifestiert sich

insbesondere dann, wenn die Erprobung und die Datenerhebung nicht synchron ablaufen, sondern von der Erprobungssituation unabhängige Erhebungsinstrumente genutzt werden, wie beispielsweise Interviews oder Videographie. Die Überforderung mit der Doppelrolle wird dann von den Interviewten beschrieben, wenn sich Forschung und Lehre überlagern, wenn also die Datenerhebung gleichzeitig mit der Erprobung stattfindet. Folgendes Ankerbeispiel veranschaulicht dies:

Schwierig war es tatsächlich dann, wenn am Ort der Schule das Wissenschaftliche stattfindet. Also, es waren zwar nur jetzt wenige Vormittage, aber genau da ist es dann so, dass man eben sagt, jetzt kenne ich die Lerngruppen, ich kenne die Räumlichkeiten, ich kenne die Kollegen, ich weiß wann die Glocke läutet oder was weiß ich was und jetzt bin ich genau in dieser eigentlichen gewohnten Schulumgebung der Forschende. (FL2: 176)

Die Überforderung resultiert hier aus der geringen Kompatibilität der beiden Bezugsrahmen (Wissenschaft und Schule) sowie den darin etablierten Handlungspraktiken. Die Befragten nennen auch verschiedene Strategien im Umgang mit der Rollenüberladung. Hier wird bewusst versucht, eine Rolle anzunehmen und die andere auszublenden:

Also ich habe es versucht zu kontrollieren, also gerade wenn man an die Erhebungen denkt. Ich habe vorhin gesagt, dass es sehr regelgeleitet war, vielleicht auch nüchtern die Atmosphäre, weil ich eben genau nicht in diese Lehrerrolle reinrutschen wollte und eben nicht vorne stehen und irgendwas erklären oder auch wenn man so den Drang dazu hat, das vermitteln zu wollen, sondern dass man das ganz bewusst versucht zu unterlassen. (FL2: 179)

Andererseits wurde stark abgewogen, inwiefern in der Erprobungssituation die Lernenden bei der Bewältigung von Aufgaben unterstützt werden dürfen. Dabei wurde das Ziel verfolgt, sowohl im Sinne der Forschung als auch der Beziehungsarbeit zur Lerngruppe eine Lösung zu finden (FL3: 55-60).

Die Phase der *Datenerhebung*, insbesondere bei der Verwendung von Interviewmethoden, wird als besonders anfällig für Rollenkonflikte beschrieben. Hier beschäftigt die Befragten vor allem, dass die Lernenden in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihnen stehen – und dies die Daten verfälschen könnte.

[...] aber das war so eine Konfrontation mit dieser Doppelrolle, wo ich gemerkt habe, ist nicht nur fragwürdig was so die Befangenheit angeht, sondern es ist einfach für mich auch unglaublich anspruchsvoll diesen Wechsel vorzunehmen. (FL1: 40)

[...] ich wollte halt auch, wenn ich jetzt auch noch die Interviews führe und naja, du hast das vorhin schon angesprochen mit Macht, ich als Lehrkraft übe ja auch Macht

aus, die Kinder habe ich jetzt dieses Jahr im mündlichen Abitur geprüft, [...], auch wenn die vielleicht mich mögen, vielleicht mich auch nicht mögen, mir was Gutes oder was Schlechtes wollen in solchen Gesprächen, wenn ich mit denen Interviews führe. [...]. (FL3: 69)

In diesen exemplarischen Fällen werden die ausgeprägte eigene emotionale Beteiligung sowie die Frage nach Macht deutlich. Dabei steht vor allem die Sorge um die wissenschaftliche Integrität im Vordergrund und führt zum Inter-Rollenkonflikt. Aus diesem Grund ändern zwei der Befragten das Erhebungssetting und überlassen es Externen (z.B. wissenschaftlichen Hilfskräften), Interviews mit den Lernenden zu führen.

Mehrere der Befragten beschreiben die Phase der *Datenauswertung* als einen entscheidenden Wendepunkt in Bezug auf die Rollenklärung. Es scheint, als bedürfe insbesondere dieser Abschnitt im Forschungsprozess der bewussten Klärung der Rolle. Einige der Interviewten äußern das Bedürfnis, in der Phase der Datenauswertung aus der forschenden Rolle heraus zu handeln. Dieser Prozess der aktiven Loslösung von der lehrenden Rolle wird als herausfordernd beschrieben, weil er mit der Schaffung von Distanz einhergeht (FL6: 129).

Ich glaube, das kommt noch. Also ich glaube, gerade wenn es jetzt um die Auswertungsphase geht, ich glaube, da muss ich oder da sind bei mir jetzt schon die Alarmglocken an, dass ich weiß da muss ich wirklich auf Distanz gehen. [...] zum einen zu mir selbst. Ja, einmal, weil ich eben selber unterrichtet habe. Und, dass ich ... da zu mir selber [...] als Lehrer:in einfach eine Distanz brauche, um das Ganze gut auswerten zu können. (FL5: 64-67)

Im Unterschied zur initialen Entwurfsphase berichten die Interviewten aus der Phase des *Re-Designs* von bewussten Rollenwechseln und einer für sie größeren Bedeutung der Rollenklarheit. Die Phase des Re-Designs scheint eine Phase der Ausbalancierung der Rollen zu sein, die Befragten gehen nun absichtlich stark in die bisher noch wenig eingenommene Rolle. Bei zwei Befragten zeigen sich deutliche theoriegeleitete Ansätze im ersten Entwurf des Designs, die im Re-Design unterrichtsbezogener und mehr an den Lernenden orientiert weiterentwickelt werden.

Machen wir jetzt die Entscheidungskriterien für das Design, dass da definitiv die Theorie und die Literatur einen viel größeren Anteil hatten als die Erfahrung in der Schule, eben weil ich so weit weg war [im Ausland], hatte ich ja schon gesagt. [...] Und da [...] waren einfach sehr viele Variablen, die sehr ungewiss waren, woraufhin man dann im Re-Design stark an der Schule sich orientieren musste, um das Ganze anzupassen. (FL5: 165-168)

Bei anderen Befragten verlief die Dynamik genau umgekehrt. Für den ersten Entwurf der Lernumgebung wurde vor allem Erfahrungswissen aus dem pädagogischen

dagogischen Alltag genutzt, und im Re-Design wurde bewusst angestrebt, die forschende Rolle einzunehmen.

Ich glaube am ehesten in den Momenten, wo ich versucht habe das Re-Design zu entwickeln, also weil ich da als Praktikerin konkret meine nächste Stunde vorbereiten musste und aber auch als Forscherin, ja, dass mein Forschungsziel vor Augen hatte und das Bestreben hatte, dass jetzt irgendwie auch vielleicht ein Stück weit Theorie geleitet und systematisch weiterzuentwickeln. (FL8: 100)

Mehrere Befragte berichten, dass das *zyklische Vorgehen* im Design-Based Research ihnen ermöglicht hat, einen bewussteren Umgang mit Rollenphänomenen zu entwickeln. Insbesondere mit dem zweiten Zyklus wurde eine präzisere Rollenklärung in den einzelnen Phasen angestrebt. FL4 konnte aus persönlicher Sicht im Hauptzyklus besser in die Rolle als Forscher:in gelangen (FL4: 71) und eine weitere Person berichtet, dass sie nach dem zweiten Zyklus viel besser Abstand von der lehrenden Rolle gewinnen und die forschende Rolle einnehmen konnte (FL6: 59).

Einige der Befragten delegierten im Laufe des Projektes Aufgaben an Dritte. Wie bereits erwähnt, wurde die Durchführung der Interviews an andere übertragen. Oder Externe wurden gebeten, die Rolle derjenigen, die in Personalunion handelt, mittels einer begleitenden Forschung zu analysieren. Eine dritte Strategie war es, den zweiten Zyklus nicht mehr in Personalunion durchzuführen, sondern in Kooperation zwischen Forschenden und Lehrenden. Alle Befragten berichten von Rollenwechseln, die durch äußere Faktoren bedingt sind. Hierbei kristallisieren sich zwei entscheidende Komponenten heraus, die den Rollenwechsel maßgeblich zu klären halfen: Orte und Zeiträume.

Es ist natürlich klar, wenn ich jetzt aus der Schule komme und zu Hause am Schreibtisch sitze, dass ich, wenn ich jetzt in die Auswertung reingehe, eher in der Rolle drin bin des Forschenden (FL2: 156)

Also ich würde mal sagen, in der Schule selber war ich eigentlich immer Praktizierender. (FL6: 141)

Die Rolle des Forschenden, natürlich in solchen Momenten, man sitzt in der Bibliothek und wertet Daten aus und denkt sich so, jetzt fühle ich mich richtig wissenschaftlich [...]. (FL7: 136)

Bestimmte Räumlichkeiten werden demnach eher einer der beiden Rollen zugeordnet, und allein die Anwesenheit in diesem Raum impliziert bereits ein spezifisches Rollenverhalten.

Die zeitlichen Rollenwechsel, wie sie von den Befragten beschrieben werden, manifestieren sich entweder in einem periodischen Wechsel zwischen den Rollen oder in einer prozesshaften Veränderung von einer zur anderen Rolle. Ein beispielhafter Fall ist der kontinuierliche Rollenwechsel bei FL4. Hierbei

wandelt sich die Rolle von der Person, die ihren Unterricht beforcht, hin zur Forschung im lehrenden Feld. Mit jedem weiteren Zyklus nimmt diese Person stärker die forschende Rolle ein und lässt die lehrende Rolle weiter zurück. Dieser Übergang geschieht sukzessive und bildet somit ein Beispiel für einen prozesshaften Rollenwechsel. FL5 beschreibt ein verstärktes Empfinden und Übernehmen der forschenden Rolle mit zunehmendem zeitlichem Abstand zur letzten Erprobung bzw. Datenerhebung der Lernumgebung.

Periodische Rollenwechsel zeigen sich außerdem besonders dann deutlich, wenn die Phasen der Erprobung der Lernumgebung, der Analyse und des Re-Designs von außen gesetzten Zeitrahmen entsprechen, wie beispielsweise Semester und Semesterferien.

Also ich fand die, (Pause, 3 Sek) ich überlege gerade, also am Anfang war die Rolle für mich sehr stark Wissenschaftlerin. Als ich dann zur Lehrenden gewechselt bin, also es war schon so, dass periodisch ablief, also dass ich Wissenschaftlerin immer in den (...) vorwiegende in den Semesterferien war, wo ich dann ausgewertet habe, und fand es dann tatsächlich eher zu Beginn immer schwierig zu wechseln. (FL1: 87)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bestimmte Phasen eines DBR-Forschungszyklus in Bezug auf Rollenkonflikte anfälliger scheinen und einer deutlichen Rollenklärung bedürfen. Dies betrifft vor allem jene Phasen, in denen sich die beiden Rollen überschneiden (z.B. Datenerhebung oder Erprobung mit begleitender Forschung). Andererseits finden wir Phasen, Räume und Zeiten (z.B. Designanpassungen des Anfangsdesign, Re-Design und Wechsel von Räumlichkeiten oder Zeitstrukturen), die bewusste Rollenübernahmen und periodische Wechsel zwischen den Rollen von vornherein anlegen und in denen die Personalunion als produktiv wahrgenommen wird. Als besonders problematisch wird der Rollenkonflikt erlebt, wenn wegen eines Abhängigkeitsverhältnisses Verzerrungen drohen. Darüber hinaus scheint die zyklische Anlage der DBR den bewussten Umgang mit Rollenphänomenen und gezielte Rollenwechsel zu befördern. Je größer die Expertise auf beiden Feldern (Forschung und Lehre) ist, desto besser scheint Rollenklarheit zu gelingen, je geringer die Expertise auf beiden Feldern ist, umso eher führt dies zur Hinwendung zur lehrenden Rolle.

5 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie beleuchtet das Handeln in Personalunion innerhalb von DBR-Studien und trägt zur aktuellen Diskussion über Rollen in praxisnaher und entwicklungsorientierter Bildungsforschung bei (Dilger & Euler 2018; Aigner & Malmberg 2022; Serwene 2024). Die Ergebnisse der Studie zeigen, welche Rollenherausforderungen aus dem Handeln in Personalunion entstehen und welche Strategien im Umgang damit gefunden werden. Der DBR-

Forschungsansatz, der auf die Entwicklung von Lösungen abzielt, spiegelt sich in dem konstruktiven und lösungsorientierten Ansatz der Befragten im Umgang mit den Herausforderungen der Doppelrolle wider. Unabhängig von der Berufserfahrung der Befragten, sowohl im wissenschaftlichen als auch im lehrenden Bereich wird argumentiert, dass Lösungen erfahrungsbasiert und individuell gefunden werden.

Es ist zu betonen, dass aufgrund der gewählten Methodik der vorliegenden Studie bestimmte Einschränkungen vorhanden sind. Eine dieser Einschränkungen besteht darin, dass die impliziten Rollenkonflikte und -herausforderungen nicht berücksichtigt werden können. Der Fokus der Studie lag auf der Selbsteinschätzung und der subjektiven Wahrnehmung der Doppelrolle. Des Weiteren bleibt die Außenperspektive auf das Handeln in Personalunion unberücksichtigt. Es bleibt die Frage offen, wie Schüler:innen den Unterricht erleben, wenn die Lehrkraft gleichzeitig den Unterricht leitet und beforscht. Auch die Perspektive der Betreuer:innen von Qualifikationsarbeiten mit DBR in Personalunion wurde nicht untersucht, obwohl sie einen wertvollen Beitrag zur Debatte über Rollenphänomene im DBR leisten könnte.

Ein Aspekt, der in diesem Beitrag nicht explizit behandelt wird, jedoch in den Interviews prominent ist, betrifft die Frage nach Macht. Die Interviewten beschreiben eine spezifische Form von Macht, die von außen auf sie ausgeübt wird und von beiden Referenzsystemen ausgeht. Im schulischen Kontext manifestiert sich diese Macht in Aspekten wie Wochenstunden, Stundenplänen und Themen, die das geplante DBR-Projekt einschränken. Im wissenschaftlichen Kontext äußert sich dies in einem Rechtfertigungsdruck bezüglich des Handelns in Personalunion und der Frage nach den Gütekriterien guter wissenschaftlicher Arbeit. Wiederholt wird die Frage aufgeworfen, ob das Handeln in Personalunion die Wissenschaftlichkeit der DBR-Studie beeinträchtigt. Hierbei wird ein Rechtfertigungsdruck gegenüber der wissenschaftlichen Gemeinschaft empfunden, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

Auf der anderen Seite, bei der Welt der Forschung ist es schon so, dass man..., dass auch vor allem innerhalb der DBR-Community schon rechtfertigen muss, warum man es in Personalunion macht. Ich glaube schon, dass es da so eine Art Rechtfertigungsdruck gibt. (FL2: 240)

Und dann habe ich [...] mit anderen drüber gesprochen, also auch mit anderen Doktoranden und da haben fast durch die Bank weg durch alle gesagt, wenn du dich selber beforscht, ist unwissenschaftlich, das kannst du gar nicht machen. Das funktioniert nicht. Das geht nicht. Und da kam natürlich dann ein absoluter Zweifel in mir hoch, ob ich das überhaupt machen kann. (FL5: 99)

Der Aspekt der Machtstrukturen innerhalb und zwischen den beiden Referenzsystemen sowie des empfundenen Rechtfertigungsdrucks im speziellen Kon-

text der Personalunion in DBR-Studien erfordert weitere Forschungsaktivitäten. Es ist notwendig, sowohl die Daten erneut auf ihre subjektive Wahrnehmung von Machtstrukturen zu analysieren und auszuwerten als auch die Gültigkeit bestehender Gütekriterien guter wissenschaftlicher Arbeit im Kontext praxisnaher und entwicklungsorientierter Bildungsforschung (Reinmann 2022; Euler 2022; Herzberg 2022; Kerres 2022), insbesondere im Zusammenhang mit dem Handeln in Personalunion, zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

In der Sichtung unserer Daten zeigten sich weitere Themenfelder, die es in naher Zukunft auszuwerten gilt: Konfliktmomente und entsprechende Lösungsansätze zur Rollenklärung; Details zu Erfahrungen mit Reflexionstools wie dem ‚Dualen Perlenmodell‘ (Aigner & Malmberg 2022); Grade der Bewusstheit von Rollenübernahmen; Macht und Dominanz in DBR-Projekten sowie ganz grundsätzlich Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für das produktive Forschen und Lehren in Personalunion. Auf diesem Wege hoffen wir, das Phänomen Personalunion in DBR tiefer zu klären und den Akteur:innen Hilfen für qualitätsvolle Arbeit an die Hand geben zu können. Diese sollen sie dabei unterstützen, Lernenden möglichst produktive und zukunftsweisende Kontexte für deren Entwicklung zu bieten.

Literatur

- Aigner, W. (2014). Teacher, Coach, Reflective Practitioner or Researcher? Dealing with Role Conflicts in a Practitioner Research Setting. In T. DeBaets & T. Buchborn (Hrsg.), *European Perspectives on Music Education 3: The Reflective Music Teacher* (S. 117-131). Esslingen: Helbling.
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Aigner, W. (2022). Die Menschen hinter dem dual focus: Rollenverhältnisse in DBR-Projekten und deren Bedeutung für den Forschungsprozess. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Forschungsberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung. Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 69-87). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Aigner, W. & Malmberg, I. (2022). Das duale Perlenmodell für DBR: Klärungen erreichen zwischen Forschungsanspruch und Unterrichtsgeschehen. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 29-48). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, Vol. 41, No. 1, 16-25. DOI: 10.3102/0013189X11428813
- Armstrong, M., Dopp, C. & Welsh, J. (o. J.). Design-Based Research. https://edtechbooks.org/studentguide/design-based_research Zugriffen: 09.09.2023.
- Brahm, T. & Jehnert, T. (2014). Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 45-61). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik*, 2013 (57), 4-13.

- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2014). Forschung von und mit Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik*, 2014 (63), 12-18.
- Buchborn T., Schmid, S., Treß, J. & Völker J. (2022). Mapping the Field. Themengebiete und Forschungsverfahren musikpädagogischer Design-Based Research Studien. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Forschungsberichte des Instituts für musikpädagogische Forschung. Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 105-135). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf Zugriffen: 09.09.2023.
- Dimai, B., Mathies, R. & Welte, H. (2017). „Wer bin ich?“ – Rollenambiguität und Selbstverständnis von Forscher/innen in einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung als Praxisforschung. http://www.bwpat.de/ausgabe33/dimai_mathies_welte_bwpat33.pdf Zugriffen: 09.09.2023.
- Ebbers, J. & Wijnberg, N. M. (2017). Betwixt and between: Role conflict, role ambiguity and role definition in project-based dual-leadership structures. *Human Relations*, 70 (11), 1342-1365.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research*, 1(1), 1-15. DOI: [dx.doi.org/10.15460/eder](https://doi.org/10.15460/eder).
- Euler, D. (2022). Diskussion des Beitrags von Gabi Reinmann „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“. *EDeR. Educational Design Research*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1952>
- Feulner, B., Hiller, J. & Serwene, P. (2021). Design-Based Research in der Geographiedidaktik. *EDeR. Educational Design Research*, 5 (2), 1-34.
- Heiden, M. (2018). *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes_et_al_bwpat33.pdf Zugriffen: 09.09.2023.
- Herzberg, D. (2022). Ein Diskussionsbeitrag zu dem EDeR-Text von Gabi Reinmann (2022): „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“. Ein Diskussionsbeitrag zu dem EDeR-Text von Gabi Reinmann (2022). *EDeR. Educational Design Research*, 6(2), 1-6. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1922>
- Kehrer, E.-M. (2013). *Klavierunterricht mit demenziell erkrankten Menschen. Ein instrumental-geragogisches Konzept für Anfänger*. Münster: Waxmann.
- Kerres, M. (2022). Kommentar zu „Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs“ von Gabi Reinmann. *EDeR. Educational Design Research*, 6(2), 1-7. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1977>
- Khanna, S., Agarwal, S. & Khwairakpam, S. (2020). Workplace Stress of Female Doemstic Workers Residing in Lucknow. *Journal of Seybold Report*, 15 (9), 1594-1601.
- Kidron, A. & Kali, Y. (2017). Extending the applicability of design-based research through research-practice partnerships. *EDeR. Educational Design Research*, 1 (2), 1-27.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Malmberg, I. (2014). „Die Kerze an zwei Enden anzünden“. Praxisforschung von Lehramts-AbsolventInnen: Überbordende Anforderung oder Chance für das Masterstudium der Zukunft? In I. Schrittemser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis? Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 136-152). Wien: new academic press.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Niessen, A., Knigge, J. & Vogt, J. (2014). „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, Bd. 2014, 68-80.
- Popitz, H. (1975). *Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie*. Tübingen: Mohr.
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR. Educational Design Research*, 6 (2), 1-22.
- Reinmann, G. & Brase, A. K. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften – In: *Bildungsforschung* (2022) 2, 1-14. DOI: 10.25656/01:25465; 10.25539/bildungsforschung.v0i2.865
- Serwene, P. (2023). *Geographie verstehen durch Zweisprachigkeit. Eine Design-Based-Research-Studie im bilingualen Geographieunterricht am Beispiel des Fachkonzepts Wandel* (Dissertation, Universität Potsdam). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Serwene, P. (2024). Theorie-Praxis-Tandems als gewinnbringende Transferstrategie. Erkenntnisse einer Design-Based-Research-Studie im Rahmen des bilingualen Geographieunterrichts. In C. Angele, C. Bertsch, M. Hemmer, S. Kapelari, G. Leitner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung, GFD Tagungsband Wien 2022, fachdidaktische Forschungen* (S. 127-139). Münster: Waxmann.
- Smyth, A. & Holian, R. (2008). Credibility issues in research from within organisations. In P. Sikes & A. Potts (Hrsg.), *Researching education from the inside* (S. 33-48). London: Routledge.
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek: Rowohlt.
- Studer, J. (2021). Gemeinsam verschieden unterwegs. *EDeR. Educational Design Research*, 5 (1), 1-29.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T. & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS-Jahrbuch*, Bd. 3, 77-97.
- Trondsen, M. & Sandaunet, A.-G. (2009). The dual role of the action researcher. *Evaluation and Program Planning*, 32 (1), 13-20.
- Wilhelm, T. & Hopf, M. (2014). Design-Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 31-42). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Autorinnen

Serwene, Pola, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-3686-9974

Akademische Mitarbeiterin und Post-Doc in der AG Geographische Bildung, Universität Potsdam, Institut für Umweltwissenschaften und Geographie.

Arbeitsschwerpunkte: Ihr Forschungsgebiet ist die geographische Bildung mit den Schwerpunkten bilingualer und sprachsensibler

Geographieunterricht, fachlich-konzeptuelles Lernen, Weiterentwicklung der Forschungsmethodologie Design-Based Research.

serwene@uni-potsdam.de

Malmberg, Isolde, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0003-8378-0726

Professorin für Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Arbeitsschwerpunkte: Lehre im Bereich Musikpädagogik Sekundarstufen, Mentoring und Praxisphasen im Lehramtsstudium, Musikpädagogik in Europa, Nachhaltigkeit, Lernen für die Zukunft sowie die Weiterentwicklung der Forschungsmethodologie Design-Based Research, Board Member und Past President der EAS (European Association for Music in Schools).

malmberg@mdw.ac.at

Sinapius, Vivien, M. Ed.

ORCID: 0009-0005-0132-2751

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Musik und Musikpädagogik und Taunusschule, Bad Camberg, Hessen.

Arbeitsschwerpunkte: In ihrer Forschung geht sie der Frage nach, wie Komponisten- und Musikerbiographien im Musikunterricht der Sek 1 vermittelt werden können. Hierfür entwirft sie das Konzept der *Musikbiographischen Adoleszenzporträtierung*. Für ihr Dissertationsprojekt wendet sie Design-Based Research an.

vivien@sinapius.eu

Christopher Hempel

Zwischen Zurückhaltung und Einmischung. Positionierungen in der Rekonstruktiven Begleitforschung

Zusammenfassung:

Der Beitrag fragt am Beispiel einer rekonstruktiven Begleitstudie zur Entwicklung fächerübergreifender Unterrichtskonzeptionen nach der Position des Begleitforschers, wie sie sich in den gemeinsamen Gesprächen durch gegenseitige Adressierungen der wissenschaftlichen Begleitung und schulischen Praxis entfaltet. Rekonstruktive Begleitforschung ist programmatisch durch ein Interesse an schulischer Praxis und der von ihr initiierten Entwicklungsprozesse als Gegenstand wissenschaftlicher Analyse bestimmt, wobei die Rückmeldung von Analyseergebnissen an die Praxis zusätzliche Entwicklungsimpulse induziert. In der Forschungspraxis ist die hierdurch geforderte Zurückhaltung der Begleitforschung während der Datenerhebung nicht immer durchzuhalten: Die explorativen Adressierungsanalysen zeigen, wie der Forscher im Feld zwischen den Positionen des interessiert-außenstehenden, unterstützenden und intervenierenden Begleiters changiert.

Schlüsselwörter: Adressierungsanalyse, Feldforschung, Rekonstruktive Schulbegleitforschung, Unterrichtsentwicklung

Abstract:

Using the example of a reconstructive study accompanying the development of interdisciplinary teaching concepts, this article examines the position of the accompanying researcher as it unfolds in the joint talks through the mutual addressing of the academic researcher and school representatives. Reconstructive educational research is programmatically characterized by an interest in school practice and the development processes it initiates as an object of empirical analysis whereby the feedback of research findings to the practice induces additional development impulses. In research practice, the required restraint during data collection cannot always be maintained: the explorative addressing analysis shows how the researcher in the

field alternates between the positions of the interested outsider, the supporting and intervening companion.

Keywords: addressing analysis, classroom development, field research, Reconstructive accompanying research on schools

1 Zur Aufgabe der (Selbst-)Beobachtung von Entwicklungsforschung

Ausgangspunkt des hier verhandelten Problems ist das für alle Spielarten von ‚Entwicklungsforschung‘, wie sie in diesem Band fokussiert werden, noch zugespitzte Charakteristikum schulpädagogischer Forschung, für die wissenschaftliche und schulische Praxis gleichermaßen Relevanz zu behaupten (vgl. Rothland 2019). Das setzt ein ganz unterschiedlich konzipiertes Einflussnehmen forschender Akteure voraus, welches ständig Gefahr läuft – unter der Hand und entgegen oft anderslautender Beteuerungen – die schulische Praxis als defizitär zu adressieren. So arbeitet z. B. Herfter (2022, S. 102) heraus, dass sich „wissenschaftliches Wissen in den meisten Fällen bereits vorab mit überlegener Gültigkeit ausstattet und sich die praktisch umzusetzende Verbesserung des Unterrichts an den wissenschaftlich erarbeiteten Zielvorstellungen, Methoden und Erfolgskriterien auszurichten hat.“

Die von mir in diesem Beitrag fokussierte Rekonstruktive Begleitforschung grenzt sich hiervon deutlich ab und will gerade kein Partner sein, der immer schon alles besser weiß. Sie versteht sich als Ansatz, der sich unter der Bedingung eigener Anwesenheit im Feld – ähnlich wie etwa die Dokumentarische Schulentwicklungsforschung (vgl. Kramer 2021) – zunächst der Beobachtung, Rekonstruktion und Beschreibung schulischer Entwicklungspraxis in ihrer jeweils eigenen Logik zuwendet (vgl. Hempel 2020, S. 83-92). Entwicklung meint also von den schulischen Akteuren initiierte Prozesse, die auf eine Veränderung der eigenen Praxis im Anspruch der Innovation zielen. Diese Prozesse sind primär der Gegenstand wissenschaftlicher Analyse, sollen durch deren Ergebnisse aber auch zusätzlich angeregt werden.

Rekonstruktive Begleitforschung verordnet sich programmatisch dementsprechend erst einmal Distanz zum Feld, um die rekonstruktiv gewonnenen Erkenntnisse anschließend „auf Augenhöhe“ (Asbrand & Martens 2021, S. 218) in den gemeinsamen Entwicklungsdiskurs einzubringen. Damit ist systematisch ein spannungsreiches Verhältnis angelegt: So reflektiert schon Herzmann (2001) den zu erwartenden Balanceakt, dass – bei aller Rollentrennung und transparenter Verständigung – „für die Forschenden die Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz, zwischen Teilhabe und Rekonstruktion bestehen

[bleibe], wenn sie weder in die Rolle der bevormundenden Wissenschaft verfallen noch zum Handlanger der Praxis werden wollen“ (ebd., S. 58).

Der vorliegende Beitrag soll vor diesem Hintergrund eine Übung in und ein Plädoyer für Selbstbeobachtung im Kontext einer auf Entwicklungsprozesse bezogenen Forschung sein, die praxisbegleitend und rekonstruktiv angelegt ist. Es geht darum, sich – ergänzend zu programmatischen Entwürfen bezüglich der eigenen Rolle im Feld – durchaus (selbst-)kritisch mit den tatsächlichen Positionierungen, Adressierungen und ‚Einmischungen‘ gegenüber der beforschten Praxis auseinanderzusetzen. Anders formuliert soll ein (bescheidener) Beitrag zu einer noch eher überschaubaren Meta-Forschung geleistet werden, die sich, auch nachträglich, der Praxis von Entwicklungsforschung selbst, ihrer ‚blinden Flecken‘ und ihrer möglichen ‚Wirkungen‘ im und auf das Feld empirisch zuwendet (vgl. auch Rauschenberg 2019; Werner 2022).

Dazu erläutere ich zunächst den Zugang einer Rekonstruktiven Begleitforschung und das damit verbundene Rollenverständnis der Forschenden (Kap. 2). Dann wende ich mich in explorativer Weise einer eigenen, schon abgeschlossenen Studie (vgl. Hempel 2020) zu, die dem Programm Rekonstruktiver Begleitforschung verpflichtet ist, und fokussiere mittels Adressierungsanalyse (vgl. Rose & Ricken 2018) ausgewählte, eigene Interventionen in der Phase der Datenerhebung (Kap. 3). Ich schließe mit einem Fazit (Kap. 4).

2 Zur Programmatik Rekonstruktiver Begleitforschung

Ansätze von schulbezogener Bildungsforschung lassen sich auf unterschiedliche Weise gruppieren. Zur Frage, wer wie mit wem zu welchem Zweck forscht, schlagen Beywl et al. (2015) ein als Heuristik m.E. sehr hilfreiches Vierfeldermodell vor, das den angestrebten Nutzen (konzeptionell vs. instrumentell: eher für das Referenzsystem Wissenschaft oder eher für das Referenzsystem der schulischen Praxis) und den sozialen Produktionsmodus (exklusiv vs. inklusiv: eher Rollentrennung und Arbeitsteilung oder eher Kollaboration bis Identität der Rollen) relationiert. Daraus resultieren vier idealtypische Forschungsstrategien, die – gerade bei entwicklungsorientierten Forschungsansätzen – auch auf je spezifische Weise miteinander kombiniert werden können bzw. in andere Quadranten ‚ausgreifen‘ (vgl. Hahn et al. 2018).

Der Forschungsansatz der Rekonstruktiven Begleitforschung steht in enger Verwandtschaft zu anderen Ansätzen, die mit rekonstruktiven Methoden Erkenntnisse zu schulischen Entwicklungsprozessen generieren und an die schulische Praxis rückkoppeln möchten (vgl. Idel, Huf & Pauling 2017; Asbrand & Martens 2021). Er zeichnet sich durch folgende Merkmale aus und grenzt sich damit von inklusiv-instrumentellen Forschungsstrategien, wie dem Ansatz der Lesson Studies (vgl. Mewald 2019; Hallitzky et al. 2021), oder integrativ-iterati-

ven Forschungsstrategien mit sowohl konzeptionellen als auch instrumentellen Nutzenerwartungen, wie etwa der (Fach-)Didaktischen Entwicklungsforschung (Einsiedler 2011; Prediger et al. 2013; Buchborn 2022), ab:

1. Er steht in der Tradition einer Schulbegleitforschung, die in „gezielte[n] Tiefenbohrungen“ untersucht, „wie Schulen unter bestimmten institutionellen Voraussetzungen bestimmte Entwicklungsaufgaben umsetzen und mit entsprechenden Entwicklungsanforderungen umgehen“ (Combe 2002, S. 36). Schulentwicklungsprozesse sind also Forschungsgegenstand, nicht praktische Aufgabe. Sie werden dabei nicht als linear ablaufende, systematisch gesteuerte Prozesse verstanden, sondern als eine konfliktreiche, spannungsreiche Praxis der Rekontextualisierung wahrgenommener Entwicklungserwartungen (vgl. Fend 2009).
2. Eine solche Erforschung von Schulentwicklungsprozessen setzt den Aufbau einer Beziehung zum Feld voraus, die (kontinuierliche) Datenerhebung oft erst ermöglicht. Dabei gilt die Maxime einer klaren Rollentrennung: Die schulischen Akteure entwickeln, die universitären Akteure begleiten passiv, erheben dabei Daten, die sie mit im Referenzsystem Wissenschaft anerkannten methodischen Verfahren auswerten (vgl. auch Asbrand & Martens 2021). Die Forschenden präsentieren sich nicht als Expertinnen bzw. Experten für handlungspraktische Fragen, sie halten sich zurück, um den schulischen Akteuren die Gelegenheit zu geben, ihre alltägliche Praxis aufzuführen bzw. ihre Orientierungsrahmen zu entfalten. Selbstverständlich werden die Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung – die Bereitstellung ‚praxisnahen‘ Reflexionswissens und ggf. darüberhinausgehende Erkenntnisinteressen – allen Teilnehmenden vor Beginn eines begleiteten Entwicklungsprozesses transparent kommuniziert.
3. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mit Methoden der rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung, wobei derzeit die Dokumentarische Methode recht verbreitet ist (vgl. Hinzke & Bauer 2023) und vielleicht sogar eine gewisse Dominanz beanspruchen darf. Ziel ist eine Rekonstruktion und Beschreibung des Modus Operandi schulischer Praxis und seiner habituellen bzw. (schul-)milieubezogenen Voraussetzungen in Auseinandersetzung mit programmatischen Anforderungen und Erwartungen (vgl. etwa Bohnsack 2023). ‚Die Schule‘ darf dabei nicht a priori als eine Einheit verstanden werden, sondern in ihr koexistieren mehrere (organisationale) Milieus, wie sie bspw. in Fachkonferenzen sichtbar werden (vgl. Bressler & Rotter 2023), miteinander, deren Mitglieder gelegentlich, etwa bei der Planung gemeinsamer Unterrichtsprojekte (vgl. Hempel 2020), aufeinandertreffen.

Es wird deutlich, dass Rekonstruktive Begleitforschung also ein grundsätzlich exklusiv-konzeptionell angelegter Forschungsansatz ist – sie zielt primär auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und betont die differenten Perspektiven und Expertisen der beteiligten Akteure –, der dann nur vermittelt die schulischen Akteure einbindet und auf die schulische Praxis einzuwirken gedenkt:

4. Das geschieht über eine anschließende Phase, in der die Ergebnisse der rekonstruktiven Analysen an die schulische Praxis zurückgemeldet werden. Als Grundlage einer erwarteten Reflexion der eigenen Praxis im Lichte der Befunde evozieren sie so – unter Umständen – weiterführende Entwicklungsabsichten (vgl. grundlegend Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010). Gemeinsame Gespräche über die Praxis liefern auf Basis einer klaren Rollentrennung „wechselseitig Einblicke in die Standortgebundenheit der Perspektive der jeweiligen anderen“ (ebd., S. 13). Das kann in dieser Phase auch mit einer gegenseitigen Irritation einhergehen, die bisherige Strategien in Frage stellt (vgl. Hallitzky et al. 2022). Entwicklung bleibt aber grundsätzlich Aufgabe der schulischen Akteure.

Programmatisch geht die Rekonstruktive Begleitforschung also von einem Rollenverständnis der Forschenden aus, das sich auf die wissenschaftliche Analyse von Schulentwicklungsprozessen fokussiert und sich zunächst nicht in die Belange der schulischen Praxis einmischt, sondern zu ihnen Distanz hält. Zugleich beinhaltet dieses Rollenverständnis auch die Bereitschaft, die eigenen Ergebnisse später ‚feld- und professionssensibel‘ zu kommunizieren und zu verhandeln (vgl. Heinrich 2021). Es liegt auf der Hand, dass diese Phase des gemeinsamen Sprechens über Schul- und Unterrichtsentwicklung für Verhältnissetzungen von wissenschaftlicher und schulischer Praxis in besonderem Maße interessant und relevant ist (vgl. Herfter 2022). Aber auch alle anderen Phasen und gerade diejenigen, die, wie die Phase der Datenerhebung, eigentlich durch eine sehr klare Rollentrennung charakterisiert sein sollen, sind Ort für gegenseitige, programmatisch (noch) nicht vorgesehene Einflussnahmen, die in diesem Beitrag hervorgehoben werden sollen.

Idel, Huf und Pauling (2017) reflektieren mit Blick auf ihre eigene Begleitforschung, dass oft schon bei der Erschließung des Feldzugangs bestimmte ‚Gegenleistungen‘ erwartet werden bzw. sich von der Öffnung für die Wissenschaft bereits im Begleitprozess (und nicht erst sehr viel später) ein Mehrwert versprochen wird. Es ist ja aus Sicht der schulischen Praxis plausibel, Interesse und Expertise zum Gegenstand des Entwicklungsprozesses bei den Schulforschenden anzunehmen, und irritierend, wenn ein unterstelltes Wissen zurückgehalten wird. Damit wird es immer auch zur praktischen Aufgabe, „das Verhältnis zwischen distanzierter Forschung und einflussnehmender Beteiligung“ (ebd., S. 60) auszutarieren. Es lässt sich nicht voraussagen, wie die Forschenden

den von der schulischen Praxis im Prozess adressiert werden, und situativ nicht vollständig kontrollieren, wie auf diese Adressierungen reagiert wird. An dieser Stelle entsteht ein Bedarf, die wissenschaftliche Praxis selbst, wie sie sich im Kontext von Begleitforschung entfaltet, ‚meta-evaluativ‘ (vgl. Werner 2022) in den Blick zu nehmen. Ein Beispiel dafür, im Kontext dokumentarischer Interviewforschung, ist die Studie von Rauschenberg (2019), in der untersucht wird, wie „die an der Interaktion beteiligten Personen im Zuge des Forschungsprozesses – welcher sich intersubjektiv nachvollziehbar im Interviewtranskript abbildet – subjektiviert werden“ (ebd., S. 139). Wie bei Rauschenberg erscheint es auch mir dabei sinnvoll, diese (Selbst-)Reflexion zum Einfluss der Forschung selbst als Analyse des Adressierungsgeschehens zu realisieren.

3 Interventionen in der Rekonstruktiven Begleitforschung – eine adressierungsanalytische Exploration

3.1 Methodisches Vorgehen

Die Adressierungsanalyse befragt Interaktionen darauf, „wie jemand von wem und vor wem als wer angesprochen wird und wie er oder sie damit umgeht, darauf reagiert und readressiert; zugleich wird aber damit auch danach gefragt, wer man in diesen Adressierungen und Readressierungen wird bzw. zu wem man gemacht wird und sich selbst macht“ (Rose & Ricken 2018, S. 160). Leitend ist also die Annahme, etwas vereinfacht, dass mit der Art und Weise, wie ein/e Teilnehmende/r in einer sozialen Situation regelmäßig angesprochen (adressiert) wird, er oder sie als spezifischer Akteur erst hervorgebracht (subjektiviert) wird. Die Entwicklung dieses Fragekomplexes steht im Zusammenhang mit dem Anliegen, Anerkennungsprozesse im Unterricht zu operationalisieren und empirisch zugänglich zu machen (vgl. Reh & Ricken 2012). Sie wird aber auch im Kontext von Schulentwicklungsprozessen, etwa zur Analyse kollegialer Adressierungen (vgl. Idel & Pauling 2018), oder im Kontext von Professionalisierungsprozessen, etwa zur Analyse von Nachbesprechungen schulpraktischer Erfahrungen im Studium (vgl. Brack 2022), verwendet.

Die Adressierungsanalyse erscheint für das Anliegen des Beitrags geeignet, weil nach diesem Verständnis die Position des – in meinem Fall – forschenden Wissenschaftlers¹ in seinem Verhältnis zur schulischen Praxis nicht als gegeben angenommen werden kann, sondern in der gemeinsamen Interaktionspraxis, wie sie im Rahmen der Begleitforschung stattfindet, erst (re-)pro-

1 Es stellt sicherlich einen Sonderfall dar, dass es sich beim Forscher hier zugleich um den Autor des Textes, also mich selbst, handelt. Um Distanz zu meinen eigenen Äußerungen herzustellen, behandelte ich die Äußerungen in der Analyse als fremde Äußerungen und nutze nun auch in der Darstellung der Ergebnisse die dritte Person Singular.

duziert wird. Insbesondere interessiert dabei, wie „Positionen und Relationen zwischen den Beteiligten aufgespannt, verhandelt und verschoben [werden]“ (Rose & Ricken 2018, S. 168). Ich frage also danach

- wie der Forscher in der Phase der Datenerhebung, d. h. im laufenden Schulentwicklungsprozess, interveniert und sich ‚einbringt‘,
- als wer er sich dabei zeigt bzw. sich positioniert und wie er sein Umfeld (v. a. die schulischen Lehrkräfte) adressiert,
- wie diese hierauf reagieren, sich selbst positionieren und dabei wiederum den Forscher adressieren, d. h. ihm eine bestimmte Rolle zuschreiben und in ein Verhältnis zu ihrer eigenen Praxis setzen, und schließlich, im Anschluss an die empirische Analyse,
- wie sich die hervorgebrachten Positionen und Relationen zur Programmatik der Rekonstruktiven Begleitforschung verhalten und welche forschungspraktischen Konsequenzen daraus ggf. folgen.

Dazu re-analysiere ich drei Teamsitzungen an drei unterschiedlichen Schulen aus meiner rekonstruktiven Begleitstudie zur Entwicklung und Planung fächerübergreifender Unterrichtsprojekte (vgl. Hempel 2020).² Die schulischen Teams hatten sich jeweils vorgenommen, den fächerübergreifenden Unterricht an ihrer Schule neu zu gestalten. Die Teilnahme an diesen von einigen wenigen Lehrkräften initiierten Entwicklungsprozessen war freiwillig. Die Teamsitzungen fanden mehrmals während des Schuljahres statt und drehten sich um organisatorische und didaktische Fragen. Bezüglich der Begleitforschung wurde das Forschungsinteresse an der praktischen und kollektiven Aushandlung dieser Fragen vorab kommuniziert und zugleich verdeutlicht, dass mit der Begleitung des Prozesses keine Beratungs- oder ‚Anleitungsfunktion‘ verbunden ist – auch wenn die Unterstellung einer gewissen Expertise schon durch die Wahl des Forschungsinteresses naheliegt.

2 Die Studie untersuchte, wie Lehrkräfte den selbstinitiierten Entwicklungsprozess praktisch bewältigen. Dafür wurden die gemeinsamen Sitzungen der Teams audiographisch aufgezeichnet und die transkribierten Gespräche mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet. Die so rekonstruierten Orientierungsrahmen, die als kollektive Prämissen die Bearbeitung professionsbezogener sowie organisationaler Anforderungen strukturieren, sind auf fünf Bezugsprobleme bezogen (Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern, Organisationale Anforderungen bearbeiten, Außergewöhnlichen Unterricht gestalten, Lernende reflektieren) und lassen sich als je spezifische Bearbeitungsmodi diesbezüglich ausdifferenzieren. Hier kann unter anderem gezeigt werden, dass alle Gruppen verbindliche Entscheidungen unter Zeitdruck zunächst aushandelnd, dann aufteilend treffen und dabei die Bedürfnisse nach Autonomie und Anerkennung ihrer einzelnen Mitglieder sichern, indem sie Differenzen gewissenhaft harmonisieren oder sich über eine Abgrenzung nach außen vergemeinschaften (vgl. Hempel 2021). Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der scharfen Abgrenzung aller Gruppen gegenüber dem gewöhnlichen (Fach-)Unterricht, die kontrastiv auf einen besonderen Unterrichtsinhalt, ein besonderes Unterrichtsergebnis oder eine besonders offene Unterrichtsgestaltung gerichtet ist (vgl. Hempel 2022).

Die ausgewählten Teamsitzungen sind die jeweils ersten Sitzungen (mit) der jeweiligen Gruppe an Lehrkräften, da hier der Aushandlungsbedarf bzgl. der Position und Rolle des Forschenden noch am größten ist. Ich habe zunächst die bereits transkribierten Gespräche nach inhaltlichen Beiträgen des Forschers durchsucht, die über bloße Hörersignale hinausgehen, und so für die Fragestellung dieses Beitrags relevante Interaktionssequenzen identifiziert. Diese Interaktionssequenzen wurden dann einer detaillierten, rekonstruktiven Analyse unterzogen, wobei die oben genannten Fragestellungen leitend waren. Die dabei gewonnenen Hinweise zur Positionierung des Forschers habe ich im ständigen Vergleich abstrahiert und schließlich in drei Kategorien ausdifferenziert, die ich nachfolgend darstelle.

3.2 Beispielhafte Darstellung der Analyseergebnisse

Meine eigene Beteiligung als Forscher in Form von Gesprächsbeiträgen ist mit Blick auf die gesamte Dauer der Planungs- und Entwicklungstreffen zwischen den Lehrkräften überschaubar, die programmatisch auferlegte Zurückhaltung wird also durchaus realisiert. In den insgesamt knapp 25 dokumentierten Einlassungen in den drei analysierten Gesprächen kommt es neben einfachen Hörersignalen (die ich nicht mitgezählt habe) insbesondere zu organisatorischen Nachfragen und beiläufigen Kommentierungen des Geschehens, aber auch zu inhaltlich-konzeptionellen Beiträgen, die entweder stärker einen die Aushandlung der Lehrkräfte unterstützenden oder – seltener – einen stärker sie herausfordernden Charakter haben. Im Folgenden systematisiere ich die Ergebnisse meiner explorativen Analyse anhand von drei fallübergreifend wiederkehrenden Positionierungen, die ich mit Auszügen aus der Interaktionspraxis illustriere.

Der interessiert-außenstehende Begleiter

An vielen Stellen in den Gesprächen wird deutlich, dass der Forscher (Fm) zwar ‚dabei‘ ist, inhaltlich aber nicht folgen kann. Ich zitiere einen Kommentar, bei dem seine Position als Außenstehender von ihm selbst expliziert wird:

- Lw3: Naja und dann wenn die neue Kollegin kommt aber da wiss'mer ja nich wie die is. (...) Also Lw2 weiß schon wie se is @(.).@
Lw2: Ich weiß schon wie se is.
Fm: @Jeder hat'n Insiderwissen hier. (.) Außer ich.@
Lw4: Das is aber sowas, was typisch Schule is. (.) Jeder weiß was.
Lw2: ¹[Stadt x]. (.) Fachberater. (.) Wanderpokal.
Lw4: Naja, alles klar.

(Gruppe A, Sitzung 1, Zeile 614-620)

Die Interaktionspraxis dieser Gruppe an Lehrerinnen ist über weite Strecken von einem kollegialen Modus geprägt. Sie zeigen sich als ‚eingeschworenes‘

Team innovativer Lehrkräfte, die sich immer wieder in Abgrenzung zu anderen Teilen des Kollegiums vergemeinschaften und auf dieser Basis inhaltliche Konflikte auch entschärfen (vgl. Hempel 2019). Im abgebildeten Transkriptauszug geht es inhaltlich darum, welche Lehrkräfte für die spätere Durchführung des hier zu planenden Unterrichtsprojekts zu rekrutieren sind. Einer „neue[n] Kollegin“ scheint dabei ein Ruf vorauszuweichen, der sie als späteren Teil des Teams schon vorab disqualifiziert. Der Forscher kommentiert die indexikale Verhandlung dieses Themas, indem er sich mit Verweis auf fehlendes „Insiderwissen“ außerhalb der Gruppe positioniert. Er entproblematisiert seine Position zugleich durch das begleitende Lachen. Die übrigen Teilnehmerinnen verstehen seinen Kommentar dann auch nicht z. B. als Aufforderung weiterer Aufklärung – das ist an anderen Stellen anders, wenn für den Forscher schulisches Insiderwissen noch einmal expliziert wird –, sondern eine der Lehrerinnen bestätigt dieses interessierte Austauschen über (Personal-)Gerüchte als schultypisch, ehe mit der gemeinsamen Praxis kollegialen Plauderns fortgefahren wird.

Die schulischen Lehrkräfte teilen, anders formuliert, einen gemeinsamen Erfahrungsraum (wenn auch nicht in jederlei Hinsicht, das bleibt eine empirische Frage), den sich der außenstehende Begleiter erst mühsam erschließen muss. Ähnlich zeigt sich das bei einer größeren Anzahl organisatorischer Nachfragen zu Vorschlägen oder Entscheidungen, die ein Wissen über eine schulinterne Praxis voraussetzen. In diesen Nachfragen, die oft in eine selbstläufige Aushandlungspraxis hineingestellt werden, (re-)produziert der Forscher eine Differenz zu den schulischen Teams, zeigt sich als interessiert, bezüglich konkreter Entscheidungen, Regelungen, Voraussetzungen aber (noch) uninformiert. „Das war ja immer nur bis Klasse acht bei euch?“, lautet so eine typische Nachfrage des Forschers an die Gruppe, die – in dieser, aber auch in anderen Situationen – zuweilen (Selbst-)Verständigungen unter den Lehrkräften evoziert. In diesem Fall überprüfen sie die Beschränkung des Entwicklungsprozesses auf zunächst zwei Klassenstufen, um sich selbst und, interessanterweise, ihre Kolleginnen und Kollegen nicht zu überfordern:

Lw1: Und es ging halt jetzt erstmal darum dass so vorsichtig wie möglich den äh nahe zu bringen weil sonst ham wir wieder große Diskussionen (.) ich mein wir könn' auch gerne alles also aber is die Frage ob wir das von Kapazitäten her schaffen.

Lw2: ¹Nee:

Lw4: ¹Nee, alles schaff mer mit Sicherheit nich.

Lw2: ¹Das is doch erstmal gut so.

Fm: Ich denke halt auch es wäre ungerecht wenn ihr jetzt alles planen müsst erstens

Lw4: ¹ungerecht klingt gut, ja.
(Gruppe A, Sitzung 1, Zeile 55-62)

Die fortlaufende Praxis der Vergemeinschaftung unter den Lehrkräften geht hier – das sei nur angedeutet – mit einer Selbstpositionierung als innovatives Team mit Pionierstatus innerhalb der eigenen Schule und einer vor diesem Hintergrund vorgenommenen Grenzziehung bezüglich der Reichweite des Entwicklungsanspruchs einher. Der Forscher fragt hier nicht nach, sondern äußert beiläufig eine Meinung, die als (folgenlose) Geste der Solidarisierung mit den Lehrkräften zu lesen ist und auch so – als Bestätigung für die Plausibilität der eigenen Lagebeschreibung – verstanden wird. Zwar bleiben die Perspektiven unterscheidbar – der Forscher äußert sich als Außenstehender, der selbst nicht in die sich hier angedeuteten kollegialen Konfliktlagen involviert ist –, sie geraten aber in keine Spannung zueinander; der Forscher affirmiert das Gesagte lediglich, zeigt sich verständnisvoll und ‚auf der Seite‘ der hier versammelten Lehrerinnen.

Der unterstützende Begleiter

In mehreren Situationen wird das ‚bloß‘ interessierte Begleiten, das sich in beiläufigen Kommentierungen, organisatorischen oder inhaltlichen Nachfragen und affirmativen Bestärkungen ausdrückt, überschritten und der Forscher beteiligt sich mit eigenständigen inhaltlich-konzeptionellen Beiträgen. Er wechselt in den Modus des nun auch aktiven ‚Mitmachens‘ – wobei die damit verbundene Spannung durchaus thematisiert wird:

Lw2: Besser wir quatschen jetzt einfach rein, was wir gerade so.

Lw1: ¹Ja. Genau. So also das war so mein
(Vorschlag)

Lw2: Hm. Hm. ((zustimmend))

Fm: Ich habe nichts zu sagen, aber ich mach ja gern mit. Ähm::: Ja also (.) Lehrplan kann sein, muss aber nicht, das find’ ich persönlich gerade das Schöne, dass wir mal hier ein Thema wählen kann, wo man denkt, das wollten wir schon immer mal irgendwie machen. [...] Ich selber ähm:: denk auch an Migration (.) gern auch spezifisch an Migration nach Stadt1, weil ich glaube, dass es ein Thema ist, was leider im normalen Unterricht viel zu kurz kommt, weil’s wenige Fächer gibt, die explizit oder (.) dafür zuständig sind. Und ist gerade ein Thema, was so omnipräsent ist. [...]

(Gruppe C, Sitzung 1, Zeile 124-135)

Nachdem eine Lehrerin gerade ihren Vorschlag für ein gemeinsames Thema der fächerübergreifenden Projektwoche erläutert und die Gruppe sich auf ein erstmal unverbindliches Brainstorming geeinigt hat, beteiligt sich nun auch der Forscher mit einem inhaltlichen Beitrag, der hier nur auszugsweise abgedruckt ist. Anders als bei den Positionierungen oben zeigt er sich dabei, etwa mit der Verwendung des Pronomens „wir“, als Teil der Gruppe. In sei-

ner widersprüchlichen Vorbemerkung, „nichts zu sagen“ zu haben, aber dennoch etwas sagen zu wollen, weist er aber Entscheidungsbefugnis zurück und rahmt seine Beteiligung als einen demzufolge besonders unverbindlichen, vorsorglich relativierten, aus einer bloßen ‚Lust am Mitdenken‘ heraus motivierten Vorschlag. Er adressiert die schulischen Lehrkräfte als für den Entwicklungs- und Planungsprozess Verantwortliche und positioniert sich selbst in einer gewissermaßen ‚ungefährlichen‘ Nebenrolle, zumal er inhaltlich einen bereits bestehenden Vorschlag affirmativ aufgreift und mit einigen (zusätzlichen) Argumenten begründet. In dieser Begründung – er nennt dann noch die fachliche Mehrperspektivität des Themas – deutet sich dann schon eine umfassendere Expertise an, vor deren Hintergrund er den Vorschlag positiv sanktioniert. Er widerspricht damit der eigenen Prämisse, nichts zu sagen zu haben, wodurch dieser Ausdruck als rhetorische Figur erscheint, die entgegen ihrem Wortsinn die Darstellung eines umfassenderen Gedankens einleitet und damit die Bedeutung des Gesagten unterstreicht. Im situativen Kontext erscheint der Beitrag aber als einer unter vielen und wird auch so behandelt, indem mit dem Brainstorming fortgefahren wird (selbst wenn sich Migration als Oberthema der Projektwoche dann tatsächlich durchsetzt).

In anderen Fällen macht der Forscher nicht nur „gern mit“, sondern initiiert auch Themen des Gesprächs, am folgenden Beispiel bezogen auf die Themenfindung in einer anderen Gruppe:

- Fm: Was wäre denn (...) ein gutes Thema?
Lw2: ¹Was wäre denn?
Lw3: @Ich hab keen Thema@
Lw2: Was wäre denn n gutes Thema. (3) Naja::
Lw1: ¹Mmh.
Lw4: Vielleicht sollt'n wir einfach am letzten Schultag nochmal (.) ne Umfrage machen?
Lw1: ¹Wir ham doch diese Bereiche, aus denen wir die Themen nehmen sollen? Es gibt doch diesen (.) diese (.) Hauptschwerpunkte und dann nochma diese also entweder man nimmt aus dem einen Pool oder aus dem
Lw4: ¹Ja?
Lw1: anderen ich hab aber vergessen wie die die stehn aber im Lehrplan drin.
Fm: Ja, das hab ich hier.
Lw1: Ah genau, hier.
Fm: Das is jetzt hier sehr klein, ne. Da hat man hier diese thematischen Bereiche und diese Perspektiven, die so ne Idee des sächsischen Lehrplans waren, das irgendwie zu systematisieren, die ich persönlich nicht so sehr gelungen finde. Und (.) die thematischen Bereiche sind auch noch sehr allgemein. Das müsste man jetzt irgendwie konkretisieren.

(Gruppe A, Sitzung 1, Zeile 631-650)

Der Forscher stellt, fast wie bei einem Gruppeninterview, eine exmanente Frage, die eine gemeinsame Suchbewegung bei den schulischen Lehrkräften evoziert. Er positioniert sich damit als jemand, der die typische Prozessstruktur solcher Entwicklungs- und Planungsgespräche kennt und verweist, ohne selbst inhaltlich vorzugreifen, auf didaktischen Entscheidungsbedarf. Indem er die Frage offen stellt, setzt er die schulischen Lehrkräfte zwar in die Verantwortung, schreibt ihnen aber auch die dafür notwendige Expertise zu. Sie nehmen diese Zuschreibung an, wenngleich sich erst einmal Ratlosigkeit dokumentiert, und suchen nun aktiv nach Kriterien, die die Themenentscheidung fundieren könnten. Im Anschluss an den vagen Verweis einer Lehrerin auf „diese Bereiche, aus denen wir die Themen nehmen sollen“, d. h. auf mögliche curriculare Vorstrukturierungen, bringt sich der Forscher dann wieder ins Spiel, bestätigt die Existenz und Relevanz des curricularen Bezugsrahmens und beginnt ihn zu kommentieren. Die schulischen Lehrkräfte erscheinen nun als orientierungsbedürftig, auch, indem sie ihre nur vage Kenntnis des Dokuments offen kommunizieren. Der Forscher wird damit als Experte für die programmatischen, im Lehrplan verbürgten Anforderungen an die Themenfindung positioniert und reproduziert diese Positionierung, indem er die curricularen Setzungen einzuordnen und zu bewerten beginnt. Er wirkt hier gewissermaßen (prozess-)unterstützend. Und indem er die Konkretisierung dieser gesetzten „thematischen Bereiche“ als (didaktische) Aufgabe markiert, aktualisiert er die souveräne Verantwortlichkeit der schulischen Lehrkräfte für die inhaltliche Ausgestaltung des Projektunterrichts. Latent bleibt der Forscher aber in der Position des Experten, der evaluative Aussagen zur Passung zwischen den didaktischen Entscheidungen und den curricularen Anforderungen treffen kann – was in der Folge auch passiert und er damit die Grenze von ‚bloßer‘ Unterstützung hin zu einer inhaltlich-konzeptionellen Intervention überschreitet.

Der intervenierende Begleiter

In allen untersuchten Gesprächen finden sich Interventionen, die eine strukturelle Ähnlichkeit aufweisen: Der Forscher positioniert sich als ‚Wächter‘ über eine didaktische Programmatik und kritisiert mittels alternativer Ideen und Vorschläge die (Vor-)Entscheidungen der schulischen Lehrkräfte, deren Praxis damit als defizitär bzw. verbesserungswürdig markiert wird:

- Lw2: Wir brauchen Leute, die sich das Theaterstück nicht ausdenken, aber wir brauchen ja jemanden der der äh „n Skript schreibt ähm.
- Fm: Mmh.
- Lw3: Das könn’ wir aber nicht den Schülern überlassen. Da schaff’mers von der Zeit her nicht.

[...]

Fm: Ich persönlich fände es ja auch schön, wenn man jetzt die Möglichkeit hat als Schüler vielleicht so ein Stück zu adaptieren oder zumindest da so ne eigene (.) Note mit reinzubringen.

(Gruppe A, Sitzung 1, Zeile 463-466 und Zeile 522-524)

Der Frage nach dem Ausmaß der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Verfassen eines Theater-Skripts entspringt eine ausführliche Diskussion der schulischen Lehrkräfte, welche Aufgaben im Kontext einer Orientierung am erfolgreichen Gelingen des Projekts der eigenen ‚Klientel‘ zugetraut werden können. An die Einigung auf eine weitgehende Engführung durch Vorgabe einer „groben Struktur“ anschließend, interveniert nun der Forscher und zeigt sich – wenn auch in zurückhaltender Weise – als Anwalt einer stärkeren Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler, womit er die Argumentation der schulischen Lehrkräfte unter Legitimationsdruck setzt. Das zeigt sich darin, dass die Verhandlung der ursprünglichen Frage im Anschluss wieder aufgenommen und ihr Ergebnis zwar bestätigt, aber (mit Verweis auf den Status des „Pilotprojekts“) als vorläufig markiert wird.

Eine andere Intervention nimmt der Forscher in einer weiteren Gruppe vor, indem er den bereits ausgewählten thematischen Bereich weiter fasst und damit fachliche Anschlussmöglichkeiten herstellt:

Fm: Ich hatte an was anderes gedacht als du das gesagt hast mit den ‚Horizonten des Lernens‘, dass man das [...] nicht nur auf die Schule hier bezieht, sondern ‚Horizonte des Lernens‘ allgemeiner fasst und sich überlegt okay wie lernen zum Beispiel andere Kinder woanders auf der Welt, wie haben Kinder früher gelernt zum Beispiel wie lernen Erwachsene vielleicht oder so und dann natürlich auch verbunden mit der Frage wie wollen wir selber eigentlich lernen?

Sw1: ¹Das ist schön, ich hatte auch schon Gedanken in die Richtung, also ich find das auch gut, ja.

Lw1: [...] Klar, wenn du das jetzt so::o sagst (.) gibt’s wieder ganz viele andere Möglichkeiten wo es halt auch echt cool sein kann ne?

Mw: Also jetzt muss ich doch nochmal was Inhaltliches reingeben weil ich hör das aus allem irgendwie so n bisschen raus ja, ehm ich glaube ganz entscheidend ist das aktive Tun für die Schüler ich find das Thema superspannend was du jetzt eingeworfen hast aber ich glaub – ich halt die Altersgruppe für zu jung um sich dieses Reflekt – also dieses Reflektierende wie möchte ich lernen, wie lernen die in anderen Ländern, das ist dann glaub ich wirklich für die grö – also so ab zehnte aufwärts, die auch wirklich schon, also die auch einfach Interesse daran haben auch nach draußen zu schauen [...].

Lw5: Ich hab nicht den Eindruck, wir haben’s noch nicht geklärt.;

(Gruppe B, Sitzung 1, Zeile 185-212)

Interessant an diesem – etwas gekürzt wiedergegebenen – Transkriptauszug ist der Umgang mit dem inhaltlichen Beitrag des Forschers, der hier keine explizite Kritik (am bisher auf die Identifikation mit der eigenen Schule beschränkten Vorschlag) äußert, sondern eine alternative ‚Stoßrichtung‘ entfaltet. Er positioniert sich ähnlich wie oben als unverbindlicher Ratgeber, dessen Vorschlag aber hier eine erneute Auseinandersetzung evoziert. Während sich die anwesende Studentin (Sw) und eine Lehrerin zunächst interessiert zeigen und damit in den Modus eines offenen und offenbar gleichberechtigten Austauschs gehen, weist die Moderatorin (Mw), die Teil der Geschäftsführung der Schule ist, den Vorschlag zurück: Sie sieht sich geradezu gezwungen, an dieser Stelle als Anwältin der (noch jungen) Schülerinnen und Schüler sowie ‚ihrer‘ Schule, die sich diesen programmatisch in besonderer Weise verpflichtet hat, zu agieren und vor diesem Hintergrund Einspruch gegen „dieses Reflektierende“ zu erheben. Der Forscher wird damit – bei aller Wertschätzung – als bemühter Ratgeber adressiert, der es vielleicht gut meint, aber die Voraussetzungen der spezifischen Zielgruppen verkennt. Der Forscher zieht sich zurück, belässt es dabei, der Rest der Gruppe teilt die Ablehnung seines Vorschlags aber nicht so eindeutig. Das macht die Äußerung der Lehrerin in der letzten Zeile deutlich und die erneute Aushandlung, die im Anschluss beginnt.

Dass der Forscher aus der Universität kommt und – so die niemals explizit formulierte, zuweilen aber ‚mitschwingende‘ Unterstellung – einer ‚theoretischen Brille‘ verhaftet ist, die die Anforderungen der schulischen Praxis zuweilen eben verkennt, wird auch an anderer Stelle deutlich:

Fm: Im Idealfall können wir vielleicht eine Aufgabenstellung (finden), die so komplex ist, die auch auf ein Produkt abzielen kann beispielsweise und zu deren Erfüllung man im Grunde diese einzelnen Bausteine braucht und integrieren muss.

Lw1: Hm°

Lm1: Utopie. (.) Wie kann's funktionieren?

(Gruppe C, Sitzung 1, Zeile 673-677)

Nachdem diese Gruppe schulischer Lehrkräfte fachliche Bausteine definiert hat, die arbeitsteilig unterrichtet werden sollen, interveniert der Forscher mit einem erneut zurückhaltend formulierten, weil als „Idealfall“ markierten Vorschlag. Er positioniert sich als Anwalt der didaktischen Programmatik (hier: des fächerübergreifenden Unterrichts), adressiert die Lehrkräfte aber als diesbezüglich eigentlich aufgeschlossene ‚Verbündete‘ in dieser Aufgabe der Unterrichtsentwicklung („wir“). Er spricht ihnen weder Willen noch Können ab, sondern formuliert eine Anregung, die dann immer noch gemeinsam ‚ausbuchstabiert‘ werden müsste. Der Vorschlag wird durch einen der beteiligten Lehrer knapp zurückgewiesen, was mit einer latenten Adressierung des Forschers als ‚praxisferner‘ Ratgeber

einhergeht, der die Umsetzung seiner ‚utopischen‘ Vorschläge nicht im Blick hat. Die Situation wird mit den anschließenden Beiträgen entschärft, der Vorschlag als eigentlich schon wünschenswert anerkannt, mit der Begründung fehlender zeitlicher Ressourcen aber dann doch verworfen. Ein gleichrangiges Mitmachen – das zeigt sich in diesem letzten Beispiel nochmal deutlich – ist insofern nicht möglich, da der Modus der Kollegialität für die Beziehung der Lehrkräfte zum Forschenden nicht im selben Maße gilt, seine Beiträge also auch mit Verweis auf seine andere, ‚praxisferne‘ Perspektive zurückgewiesen werden können.

4 Ein Fazit

Erziehungswissenschaft, schreibt Meseth (2016) im Rückgriff auf eine Aussage Tenorths zum Gegensatz von Forschungs- und Praxisorientierung, müsse sich dabei „beobachten, wie sie sich verrenkt, wenn sie sich darum bemüht, der ‚Dienner zweier Herren‘ zu sein“ (ebd., S. 488). Diese Aufforderung zur (auch nachträglichen) Beobachtung und Analyse der eigenen wissenschaftlichen Praxis vor dem Hintergrund des genannten Spannungsfeldes gilt m. E. ganz besonders für Ansätze entwicklungsorientierter Bildungsforschung. In diesem Beitrag bin ich dieser Aufforderung exemplarisch anhand meiner eigenen Praxis der Datenerhebung im Rahmen einer rekonstruktiven Begleitstudie zu Entwicklungs- und Planungsprozessen fächerübergreifenden Projektunterrichts gefolgt. Ich habe mich dazu (noch einmal) mit ausgewählten Transkripten von Teamsitzungen schulischer Lehrkräfte, bei denen ich anwesend war, in Orientierung an der Methode der Adressierungsanalyse auseinandergesetzt. Zu beobachten war dabei ein Changieren zwischen den Positionen des interessiert-außensehenden, unterstützenden und intervenierenden Begleiters, der in unterschiedlichem Maße die schulischen Lehrkräfte bestätigt, angeregt und herausgefordert hat.

Es wurde an meinem Fall – dessen Spezifik in weiteren, ähnlich angelegten Studien zu prüfen wäre – deutlich, dass Distanzierung und Zurückhaltung des wissenschaftlichen Personals als programmatische Norm Rekonstruktiver Begleitforschung in der Praxis nicht immer durchzuhalten sind. Zumindest kann der oder die Forschende unter der Voraussetzung persönlicher Anwesenheit nicht völlig passiv bleiben. Ist jegliche Form der Einmischung, wie z. B. Reaktionen auf auffordernde Blicke seitens der schulischen Lehrkräfte, unerwünscht, dann tut man gut daran, die eigene Person durch ein technisches Aufnahmegerät zu ersetzen. Es braucht – zumindest häufig – ein Mindestmaß an Teilnahme, um die soziale Gesprächssituation authentisch zu halten. Das gilt nicht so sehr für inhaltlich-konzeptionelle Beiträge, die sich eher, aber nicht immer vermeiden lassen. Der oder die Forschende ist ja fachlich verortet und dürfte häufig im Gegenstandsbereich des schulischen Entwicklungsprozesses auch wissenschaftlich ausgewiesen sein, sodass seine oder ihre Einschätzungen durchaus gefragt sein

können. Ob und wie diese Erwartungen formuliert werden und welche Reaktionen dann situativ erfolgen, bleibt Aufgabe empirischer (Selbst-)Beobachtung. Gerade wenn das Bewusstsein für die eigene, eben nicht eindeutige Rolle im Feld und die Bereitschaft, sich diese Rolle und ihre Konsequenzen reflexiv zu erschließen, vorhanden sind, lässt sich m.E. für einen entspannten Umgang mit Einmischungen in die schulische Praxis plädieren. Nicht zuletzt die oben skizzierten explorativen Analysen zeigen, dass die schulischen Lehrkräfte selbstsicher mit diesen umzugehen wissen. Rekonstruktive Forschung zielt bekanntlich auf habitualisierte Muster, die sich nicht durch einzelne Äußerungen irritieren lassen. Wie bei (Gruppen-)Interviews helfen immanente wie exmanente Impulse eher, sie zur Entfaltung zu bringen. Bedingung bleibt selbstverständlich eine klare Trennung zwischen der Phase im Feld, während der Forschende situativ zu einem bzw. einer (spezifischen) Teilnehmenden wird, und der späteren Auswertungs- und Analysephase, die auch die eigenen Einmischungen, am besten mit anderen, distanziert in den Blick nimmt.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-237). Münster: Waxmann.
- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen – ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), S. 134-151.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 9-22). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233-259). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brack, L. (2022). Normen der Reflexivität in der Lehrer:innenbildung am Beispiel von Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 64-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. (2002). Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 29-39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Einsiedler, W. (2011). Was ist Didaktische Entwicklungsforschung? In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 41-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, S., Hallitzky, M., Hempel, C., Künzli David, C. & Streit, C. (2018). Blaukittel und Weißkittel. (Methodologische) Reflexionen zum Verhältnis bildungs-wissenschaftlicher Forschung und Schulpraxis. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 30-38). Münster & New York: Waxmann.
- Hallitzky, M., Herfter, C., Kinoshita, E., Leicht, J., Mbaye, M. & Spendrin, K. (2021). Lesson Study in German-Speaking Countries between Classroom Research and Teacher Education. In J. Kim, N. Yoshida, I. Shotaro & H. Kawaguchi (Hrsg.), *Lesson Study-based Teacher Education* (S. 155-170). London: Routledge.
- Hallitzky, M., Kieres, C., Kinoshita, E. & Yoshida, N. (Hrsg.). (2022). *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291-313). Wiesbaden: Springer VS.
- Hempel, C. (2019). Kooperative Unterrichtsplanung jenseits des Fachunterrichts. Welche Anforderungen an Lehrpersonen zeigen sich in der Praxis? *inter- und transdisziplinäre Bildung 1* (1), S. 16-23.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. (2021). Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern: Die spannungsreiche Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. Te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 105-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. (2022). „Das soll so richtig Bähm machen!“. Prämissen allgemeindidaktischer Reflexion in der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung 4* (1), S. 156-167.
- Herfter, C. (2022). Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11 (1), S. 97-111.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hinzke, J.-H. & Bauer, T. (2023). Forschung zu Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode: Ein Studienreview. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 149-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *Die deutsche Schule*, 110 (4), S. 312-325.
- Idel, T.-S., Huf, C. & Pauling, S. (2017). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 49-65). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster: Waxmann.

- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), S. 474-493.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19-29). Innsbruck: Studienverlag.
- Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Moschner, B., Ralle, B. & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 9-23). Münster: Waxmann.
- Rauschenberg, A. (2019). Das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview – Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode. In S. Amling, A. Geimer, A. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 137-154). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: Budrich.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), S. 81-94.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2023). Fachgruppe in der Organisation Schule: bloße Funktionseinheit oder auch Milieu? In S. M. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren? Jahrbuch Organisationspädagogik* (S. 167-180). Wiesbaden: Springer VS.
- Werner, S. (2022). Dokumentarische Metaevaluation als empirischer Zugang zu einer Reflexion der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung? Überlegungen am Beispiel der didaktischen Interventionsstudie Serelisk. In S. Hoffmann, D. Klinge, D. Petersen & S. Rundel (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 177-199). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).

Autor

Hempel, Christopher, Dr.

ORCID: 0000-0002-4227-024X

Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts und Kooperation von Lehrkräften.

christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Autor:innen- und Herausgeber:innenverzeichnis

Asbrand, Barbara, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-6426-1985

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Schulentwicklungsforschung, Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis, partizipative Forschung.

b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Baesch, Marie, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0002-5171-257X

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im regionalen *SchuMaS*-Zentrum Frankfurt am Main, DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
Arbeitsschwerpunkte: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen.

m.baesch@dipf.de

Bartels, Hannah

ORCID: 0000-0001-9527-3260

Lehramt für Gymnasien, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle der Universitätsschule Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Vignettenforschung, Professionalisierung im Lehramt

hannah.bartels@tu-dresden.de

Brill, Steffen

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im regionalen *SchuMaS*-Zentrum Berlin, DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeitsschwerpunkte: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen.

s.brill@dipf.de

Bernhardsson-Laros, Nils, Dr.

ORCID: 0000-0003-3790-6239

Advanced Researcher am Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Ethik, Professionalisierung pädagogischen Personals und Dokumentarische Methode.

n.bernhardssonlaros@phzh.ch

Bonk, Kamilla, M.A./M.Ed.

ORCID: 0009-0006-8220-9853

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal.

Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Schule, Linguizismuskritik, rassistismuskritische Lehrer:innenprofessionalisierung

kbonk@uni-wuppertal.de

Buchborn, Thade, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-7709-0743

Professor für Musikpädagogik (Lehramt), Hochschule für Musik Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung, kulturelle Vielfalt, kreatives Handeln, Songwriting und Komponieren im Musikunterricht, Praxen kultureller Bildung im ländlichen Raum, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

t.buchborn@mh-freiburg.de

Dannecker, Wiebke, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-0448-04-03

Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität zu Köln (seit 2017), 2020-2023 Leiterin des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik, Mediendidaktik, Lesedidaktik, Design-Based-Research.

w.dannecker@uni-koeln.de

Doğmuş, Aysun, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-2003-4278

Professorin für Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft, Leitung des Fachgebiets, Institut für Erziehungswissenschaft/TU Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche Konstellationen und ihre Rassismusrelevanz in Bildungskontexten der Schule und Lehrer:innenbildung, Pädagogisches Handeln, Professionalität und (situierete) Professionalisierung in Migrationsverhältnissen
dogmus@tu-berlin.de

Endres, Annika, M. Mus.

ORCID: 0000-0004-7819-9192

Akademische Mitarbeiterin im Bereich Musikpädagogik (Lehramt), Hochschule für Musik Freiburg.
Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung, (Schulpraktisches) Klavierspiel, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.
a.endres@mh-freiburg.de

Gerber, Lars, M.A.

ORCID: 0000-0002-9430-6726

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Vechta.
Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung in einer digital geprägten Welt, Digitalitätsbezogene Hochschulentwicklung.
lars.gerber@uni-vechta.de

Grell, Petra, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil.

ORCID: 0000-0003-1894-3878

Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik, TU Darmstadt.
Arbeitsschwerpunkte: Bildung in einer digital geprägten Kultur, Interaktive Medien in Lehr- und Lernkontexten, Partizipation und Ausgrenzung.
petra.grell@tu-darmstadt.de

Häbig, Julia, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-5367-2084

Advanced Researcher am Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte: Schüler:innenpartizipation, rekonstruktive Methoden und die Kooperation von Praxis und Forschung.
julia.haebig@phzh.ch

Hallitzky, Maria, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs, Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Videographiegestützte, qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung im internationalen Kontext, methodologische Bedeutung von Normativität in der Unterrichtsforschung.

maria.hallitzky@uni-leipzig.de

Haßler, Christoph, M. A. Soziologie

ORCID: 0009-0001-7988-0906

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Forschungsstelle der Universitätsschule Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Quantitative Sozialforschung, standardisierte Leistungstests, soziale Ungleichheit

christoph.hassler@tu-dresden.de

Hempel, Christopher, Dr.

ORCID: 0000-0002-4227-024X

Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Didaktik fächerübergreifenden Unterrichts und Kooperation von Lehrkräften.

christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

Herfter, Christian, Dr.

ORCID: 0000-0003-3781-2013

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

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

christian.herfter@uni-leipzig.de

Hinzke, Jan-Hendrik, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-1591-3593

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrerbildungsforschung, Schulentwicklungsforschung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Rekonstruktive Methoden.

jan-hendrik.hinzke@erziehung.uni-giessen.de

Kinoshita, Emi, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0001-6512-4563

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

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

emi.kinoshita@uni-leipzig.de

Klewin, Gabriele, Dr.ⁱⁿ

Stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Praxisforschung, Kooperation Wissenschaft und Praxis, Forschendes Lernen, Praxissemester und Schulentwicklung.

gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Langner, Anke, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-6576-172X

Inhaberin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung, TU Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung mit besonderem Schwerpunkt auf Lernprozessbegleitung, Selbsttätigkeit der Schüler:innen und Projektarbeit

anke.langner@tu-dresden.de

Malmberg, Isolde, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0003-8378-0726

Professorin für Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Arbeitsschwerpunkte: Lehre im Bereich Musikpädagogik Sekundarstufen, Mentoring und Praxisphasen im Lehramtsstudium, Musikpädagogik in Europa, Nachhaltigkeit, Lernen für die Zukunft sowie die Weiterentwicklung der Forschungsmethodologie Design-Based Research, Board Member und Past President der European Association for Music in Schools (EAS).

malmberg@mdw.ac.at

Martens, Matthias, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6593-8209

Professor für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln;

Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Unterrichts- und Schulentwicklung, Inklusion, Fachlichkeit, Digitalisierung.

m.martens@uni-koeln.de

Marx, Alexandra, Dr.ⁱⁿ

Stellvertretende Verbundleitung SchuMaS-Forschungsverbund und Leitung der regionalen SchuMaS-Zentren Berlin und Frankfurt am Main, DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsbegleitung, Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung, Schulen in herausfordernden Lagen.

a.marx@dipf.de

Müller-Kuhn, Daniela, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-3859-4118

Advanced Researcher am Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schüler:innenpartizipation, Draussen-Lernen, Lehrmittel und Begleitung von Schulen mittels datenbasierter Schulentwicklung.

daniela.mueller@phzh.ch

Mußél, Fabian, M.A.

ORCID: 0009-0006-1142-3465

wissenschaftlicher Mitarbeiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

Arbeitsschwerpunkte: Biographische Professionalisierungsforschung; soziale Ungleichheit; Qualitative Bildungs- und Sozialforschung

fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

Pesch, Marlis, Dr.ⁱⁿ phil.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle der Universitätsschule Dresden

Arbeitsschwerpunkte: selbstreguliertes Lernen, soziale Regulationsprozesse in der kooperativen Projektarbeit

marlis.pesch@tu-dresden.de

Rau, Franco, Prof. Dr. phil.

ORCID: 0000-0003-0327-4704

Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Digitalisierung im Unterricht, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung im digitalen Wandel, Digitalisierung in der Lehrkräftebildung, Metaphern und Deutungsmuster zu Bildungstechnologien

franco.rau@fau.de

Ringler, Jonas, Dr.

ORCID: 0009-0007-3931-4129

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im regionalen SchuMaS-Zentrum Frankfurt am Main, DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsbegleitung, Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung, Schulen in herausfordernden Lagen.

j.ringler@dipf.de

Ritter, Matthias, Dr. phil.

ORCID: 0000-0002-2126-6567

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Forschungsstelle der Universitätsschule Dresden

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, quantitative Schulforschung

matthias.ritter@tu-dresden.de

Schreiter, Franziska, M.A.

ORCID: 0009-0001-2169-748X

wissenschaftliche Mitarbeiterin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,

Arbeitsschwerpunkte: Ungleichheitsforschung, diskriminierungskritische Schulforschung, Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, feministische Theorie/sexuelle Bildung.

franziska.schreiter@zsb.uni-halle.de

Schweder-Lipowski, Charlotte

ORCID: 0009-001-4032-2798

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

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

charlotte.schweder@uni-leipzig.de

Serwene, Pola, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-3886-9974

Akademische Mitarbeiterin und Post-Doc in der AG Geographische Bildung, Universität Potsdam, Institut für Umweltwissenschaften und Geographie.

Arbeitsschwerpunkte: Ihr Forschungsgebiet ist die geographische Bildung mit den Schwerpunkten bilingualer und sprachsensibler Geographieunterricht, fachlich-konzeptuelles Lernen, Weiterentwicklung der Forschungsmethodologie Design-Based Research.

serwene@uni-potsdam.de

Sinapius, Vivien, M. Ed.

ORCID: 0009-0005-0132-2751

Doktorandin: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Musik und Musikpädagogik & Stadtteilschule Walddörfer, Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte: Vermittlung von Komponisten- und Musikerbiographien im Musikunterricht der Sek 1, Musikbiographische Adoleszenzporträtierung; Design-Based-Research.

vivien@sinapius.eu

Spendrin, Karla, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0001-6101-6020

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

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

karla.spendrin@ovgu.de

Steinbach, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-3414-7241

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primarbereichs, Leitung des Arbeitsbereichs, Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Schule in der Migrationsgesellschaft, Institutioneller Rassismus in der Schule, Pädagogische Professionalisierung.

anja.steinbach@uni-flensburg.de

Treß, Johannes, Jun.-Prof. Dr.

ORCID: 0009-0009-0653-0401

Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg.
Arbeitsschwerpunkte: Postdigitalität, Critical-Ed-Tech-Forschung, KI in musisch-ästhetischer Bildung, Maker-Education, kreatives Handeln, Lehrkräftebildung, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

johannes.tress@ph-freiburg.de

Völker, Jonas, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0004-1643-8303

Professor für Musikdidaktik (Lehramt), Hochschule für Musik Detmold.

Arbeitsschwerpunkte: Ökologische Musikpädagogik, kritisch-reflexiver und künstlerisch-kreativer Einsatz generativer KI im Musikunterricht, (post-)digitales Musiklernen, Partizipation in der Lehramtsausbildung Musik, kulturelle Vielfalt im Musikunterricht, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

jonas.voelker@hfm-detmold.de

Zala-Mezö, Enikő, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-0966-1457

Leiterin des Zentrums für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Schüler:innenpartizipation und die Verbindung von Praxis und Forschung.

enikoe.zala@phzh.ch

Ziemen, Kerstin, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-4480-1777

Professorin am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln, Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, inklusive Didaktik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, soziale Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung.

kziemen@uni-koeln.de

Dem Titel „Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung“ folgend stellen die Autor:innen dieses Bandes verschiedene Ansätze sowie aktuelle Projekte vor und reflektieren diese mit Blick auf theoretische und methodologische Fragen an der Schnittstelle von Forschung und Entwicklung. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung bewegt sich explizit im Grenzbereich zwischen Forschung und Entwicklung. Schulpraxis wird entwickelt und zugleich erforscht und die Entwicklung von Schulpraxis wiederum zum Gegenstand von Forschung gemacht. Das Spektrum der Forschungsformate umfasst u. a. fachdidaktische Entwicklungsforschung, Design-(Based-)Research, Lesson Study, Praxis- bzw. Aktionsforschung sowie wissenssoziologische Evaluationsforschung.

Die Herausgeber:innen

Prof. Dr. Thade Buchborn ist Professor für Musikpädagogik und Studienbereichsleiter für das Lehramt Musik an der Hochschule für Musik Freiburg.

Prof. Dr. Maria Hallitzky ist Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Prof. Dr. Jan-Hendrik Hinzke ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Prof. Dr. Matthias Martens ist Professor für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung an der Universität zu Köln.

Dr. Karla Spendrin vertritt die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

