

Zala-Mezö, Enikö; Bernhardsson-Laros, Nils; Häbig, Julia; Müller-Kuhn, Daniela **Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Forschenden. Analyse von Gesprächen in einem entwicklungsorientierten Forschungsprojekt**

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, S. 37-55. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Zala-Mezö, Enikö; Bernhardsson-Laros, Nils; Häbig, Julia; Müller-Kuhn, Daniela: Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Forschenden. Analyse von Gesprächen in einem entwicklungsorientierten Forschungsprojekt - In: 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, S. 37-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346606 - DOI: 10.25656/01:34660; 10.35468/6204-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346606>

<https://doi.org/10.25656/01:34660>

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

Enikö Zala-Mezö, 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 langfristiger

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 *inklusiver 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 gepräst (z. B. Akkerman & Bakker 2011). Unsere Erfahrungen

zeigen, dass sie aber nicht immer produktiv und offen angegangen werden, oder auch nicht immer zur Generierung von neuem Wissen führen (Zala-Mezö & 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 ermöglichen 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 (Anweisungerteilung 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 Sinn, 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 hochschulseitig 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 Ge-spür 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 konfigierenden 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 Zuhörerin, die sich mit Beteiligungen am Gespräch zurückhält (Lena), und zum anderen als praxisorientierte Interessenvertreterin 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 Populärität 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-Mezö & 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 neuen ‚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/10.1177/2323858419849595>
- 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, Enikö, 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