

Hempel, Christopher

## Zwischen Zurückhaltung und Einmischung. Positionierungen in der Rekonstruktiven Begleitforschung

*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. 291-308. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)*



Quellenangabe/ Reference:

Hempel, Christopher: Zwischen Zurückhaltung und Einmischung. Positionierungen in der Rekonstruktiven Begleitforschung - 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. 291-308 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346730 - DOI: 10.25656/01:34673; 10.35468/6204-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346730>

<https://doi.org/10.25656/01:34673>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*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 Wissenschaftlers<sup>1</sup> 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).<sup>2</sup> 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: <sup>1</sup>[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: <sup>1</sup>Nee:

Lw4: <sup>1</sup>Nee, alles schaff mer mit Sicherheit nich.

Lw2: <sup>1</sup>Das is doch erstmal gut so.

Fm: Ich denke halt auch es wäre ungerecht wenn ihr jetzt alles planen müsst erstens

Lw4: <sup>1</sup>ungerecht 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: <sup>1</sup>Ja. 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: <sup>1</sup>Was wäre denn?

Lw3: @Ich hab keen Thema@

Lw2: Was wäre denn n gutes Thema. (3) Naja::

Lw1: <sup>1</sup>Mmh.

Lw4: Vielleicht sollt'n wir einfach am letzten Schultag nochmal (.) ne Umfrage machen?

Lw1: <sup>1</sup>Wir 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: <sup>1</sup>Ja?

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'ners 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: <sup>1</sup>Das 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](mailto:christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de)