
Themenheft Nr. 49: Schulentwicklungsprozesse für Bildung in der digitalen Welt.
Herausgegeben von Marco Hasselkuß, Anna Heinemann, Manuela Endberg und Lisa Gageik

Wissenschaft-Praxis-Kooperation in der spätmodernen Gesellschaft

Kritische Perspektiven auf Kooperationsstrukturen in Research Learning Communities

Anke B. Liegmann¹ , René Breiwe² , Jessica Bau¹ , Britta Ervens¹ , Marion Schwehr³ und Kathrin Racherbäumer³

¹ Universität Duisburg-Essen

² Universität Wuppertal

³ Universität Siegen

Zusammenfassung

Wissenschaft-Praxis-Kooperation in Form von Research Learning Communities (RLCs) gilt als probater Weg für erfolgreiche evidenzbasierte Schulentwicklungsprozesse (Rose et al. 2019). In diesem Sinne arbeiten im Projekt UDIN Wissenschaftler:innen, Lehrpersonen und Studierende an inklusiven digitalen Lernarrangements. In diesem Beitrag werden Strukturen und Praktiken dieser Kooperation in den Blick genommen, um Kommunikationsstrukturen kritisch zu beleuchten. Hierzu werden diese Praktiken in den Kontext der Charakteristik der spätmodernen Gesellschaft (Reckwitz 2017) gestellt und die Arbeitswelt der jeweiligen Bezugssysteme der kooperierenden Akteure (Schule, Wissenschaft, Studium) im Hinblick auf ihre Passung zu projektartigem Arbeiten in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen (in Form von RLCs) betrachtet. Anhand ausgewählter Rekonstruktionen (Dokumentarische Methode) der Gespräche aus den Treffen der RLCs zeigt sich, dass die Verhaftung im Allgemeinen aufseiten der schulischen Akteure dem Anspruch an Projektarbeit – das Besondere, Einzigartige herauszuheben – entgegensteht.

Cooperation between Research and Practice in the Late Modernity. Critical Perspectives on Cooperation Structures in Research Learning Communities

Abstract

Cooperation between research and practice in Research Learning Communities (RLCs) appears to be a well-established way for successful processes of evidence-based school development (Rose et al. 2019). In the research and development project UDIN, scientists,

teachers and students work on inclusive, digital learning arrangements. This paper focuses on the structures and practices of this cooperation in order to critically analyse the communication structures. For this purpose, these practices are placed in the context of the characteristics of the Late Modernity (Reckwitz 2017). Following on from this, the working worlds of the cooperating actors (school, science, studies) are considered regarding their fit with project-based work in science-practice collaborations (in the form of RLCs). Based on selected reconstructions (documentary method) of the conversations from the meetings of the RLCs, it becomes apparent that the attachment in general on the part of the school actors is contrary to the claim of project work – to highlight the special, the unique.

1. Einleitung

Wissenschaft-Praxis-Kooperationen gelten im Bildungsbereich als erfolgversprechend im Hinblick auf die Umsetzung von Innovationsprojekten (s. z. B. BMBF-Ausschreibung zur Förderlinie Digitalisierung III, BMBF 2021). Gleichwohl problematisiert die Bildungsforschung, dass sich Transferprozesse zwischen diesen beiden Bezugssystemen keinesfalls als selbstläufig erweisen (z. B. Gräsel 2010; van Ackeren et al. 2021). Im Sinne nachhaltiger Veränderungsprozesse scheinen daher Übersetzungspraktiken notwendig. So wird in der internationalen Bildungsforschung die Schaffung von Kooperationsräumen, in denen Wissenschaft und schulische Praxis an unterrichtsbezogenen Innovationen arbeiten, als erfolgversprechender Weg diskutiert, um Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse evidenzbasiert voranzubringen (z. B. Brown 2017; Rose et al. 2019).

Vor diesem Hintergrund werden in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt UDIN¹ *Research Learning Communities (RLCs)* als Kooperations- und Entwicklungsräume betrachtet, in denen Unterrichtsentwicklung unter den Aspekten von Inklusion und Digitalisierung betrieben wird.

Im Kontext des Projekts wird Unterrichtsentwicklung als Element der Schulentwicklung verstanden (vgl. Maag Merki 2016). Im Konkreten geht es hier zum einen um die Rekontextualisierung administrativ vorgegebener Innovationen als externe schulische Entwicklungsanlässe, nämlich der (immer noch zu realisierenden) Inklusion als unterrichtliches Prinzip (im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses) und der Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen der Digitalität. Zum anderen geht es uns auch um Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage von realen Unterrichtserfahrungen an den Einzelschulen, die im Rahmen des Projekts gewonnen und im kollegialen Austausch relationiert werden.

1 UDIN = Unterrichtsentwicklung digital und inklusiv in der Sekundarstufe I in Research Learning Communities. UDIN wird gefördert von BMBF (FKZ 01JD1909A/B).

In den *RLCs* kommen Akteure aus dem Feld Universität – hier neben den Wissenschaftler:innen zudem Lehramtsstudierende – und dem Feld Schule (Lehrpersonen) zusammen. In diesem Beitrag werden die Kooperationsstrukturen und -praktiken dieser Akteure kritisch beleuchtet, mit denen ein Wissenschaft-Praxis-Transfer im Sinne des Projekts anvisiert wird. Um den Blick hierauf zu schärfen, werden die Bezugssysteme der kooperierenden Akteure in den Kontext der Arbeitswelt der spätmodernen Gesellschaft nach Reckwitz (2017) gestellt und die jeweilige Passung zu projektförmigem Arbeiten betrachtet (Kap. 2). Daran anknüpfend werden bildungswissenschaftliche Verständnisse von Kooperation präzisiert, relevante Forschungsbefunde zu schulischen Kooperationspraktiken vorgestellt (Kap. 3) und ausgewählten Befunden der Kooperationswirklichkeit in *RLCs* aus dem Projekt UDIN gegenübergestellt (Kap. 4). Abschliessend werden die sich hieraus ergebenden Perspektiven für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse formuliert (Kap. 5).

2. Projektförmiges Arbeiten in der spätmodernen Gesellschaft

Die Verfasstheit der Institutionen, in denen Akteure in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen verortet sind (Hochschule/Wissenschaft bzw. Schule/Unterricht), zeichnet sich u. a. durch unterschiedliche Rahmenbedingungen aus, sodass eine genaue Analyse dieser Bedingungen im Hinblick auf Potenziale und Grenzen der Zusammenarbeit sinnvoll erscheint. Für diese Analyse halten wir eine gesamtgesellschaftliche Perspektive für gewinnbringend, die die Konstitution von Arbeitswelt und ihre Logiken fokussiert. Auch wenn Veränderungen der Arbeitswelt bereits von anderen Autor:innen konstatiert wurden (z. B. Torka 2012), erachten wir Andreas Reckwitz' (2017) Zustandsbeschreibung der spätmodernen Gesellschaft als Gesellschaft der Singularitäten hierfür als geeignet.

2.1 Die Arbeitswelt der spätmodernen Gesellschaft

Reckwitz (2017) entfaltet seine Gesellschaftsdiagnose entlang des Binären von *Allgemeinem* bzw. *Besonderem*. Seine zentrale These lautet, dass der gesellschaftliche Strukturwandel der Spätmoderne darin besteht, «dass die soziale Logik des Allgemeinen ihre Vorherrschaft verliert an die *soziale Logik des Besonderen*» (Reckwitz 2017, 11, Herv. i. O.). Im Folgenden sollen kurz die für den Beitrag besonders bedeutsamen Aspekte von Reckwitz' Theorie der Gesellschaft der Singularitäten aufgegriffen werden, bevor die Bezugssysteme der unterschiedlichen Akteure in einem Wissenschaft-Praxis-Projekt daraufhin analysiert werden.

Nach Reckwitz (2017) sind die Veränderungen der Arbeitswelt mit der Kulturalisierung und Singularisierung der Lebensformen verbunden. Diese Prozesse vollziehen sich am Arbeitssubjekt und seinen Praktiken sowie auf der Ebene der

Organisation von Arbeit. Im Zuge dieser Entwicklung gewinnen kulturalisierte Güter – und damit die Arbeit an diesen als Ausdruck von Wissens- bzw. Kreativarbeit – an Bedeutung. Derartige kreative Arbeit ist Arbeit am Neuen bzw. Singulären, die als «permanente Innovation» (ebd., 187) verstanden werden kann. Die Arbeitskraft wird auf den singularisierten Märkten ebenfalls zu einem Singularitätsgut: formale Abschlüsse sind zwar weiterhin erforderlich, verlieren jedoch an Wert, da die ganze Person und mit ihr ihr kulturelles Kapital zur Aufführung kommt. Arbeitssubjekte werden also erst mit ihren individuellen Profilen attraktiv.

Auf der Ebene der Organisation wandeln sich «hierarchisch-arbeitsteilige Matrixorganisationen» (ebd., 182) zu «Projektstrukturen und Netzwerken» (ebd.). Projekte gelten als der «soziale Ort, an dem sich die Ökonomie und insgesamt die Gesellschaft der Singularitäten auf der Organisationsebene realisiert» (ebd., 192). Projekte – als «eine Gruppe von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten [...], die über einen begrenzten Zeitraum gemeinsam an einer komplexen Aufgabe arbeiten» (Goodman und Goodman 1976, zit. nach Reckwitz 2017, 192f.) verstanden – zeichnen sich durch ihre zeitlich-gegenständliche Begrenzung aus. Reckwitz bezeichnet Projekte als eine «Pluralität von Singularitäten» (ebd., 107), jedes Projekt ist zudem Ausdruck des singulären Arbeitens, denn der Personenkreis ist speziell für ein Projekt zusammengestellt und wird in den meisten Fällen in dieser Zusammensetzung nicht erneut zusammenarbeiten. Die Akteure innerhalb eines Projekts treten als ganze Personen auf mit ihren «kulturellen, sozialen und emotionalen Kompetenzen» (ebd., 194) (= kollaborative Pluralität). Diese Form des Sozialen nennt er heterogene Kollaboration (ebd.). Das Kollaborative hat einen (positiven) Eigenwert und ist deshalb stärker als Konzepte wie Interaktion, Kommunikation oder Kooperation.

2.2 Die Arbeitswelten in Hochschule und Schule

Mit Blick auf das Projekt UDIN stellt sich nun die Frage, inwieweit sich diese Zustandsbeschreibungen in den Bezugssystemen der am Projekt beteiligten Akteure wiederfinden lassen. Im Rahmen von UDIN arbeiten Wissenschaftler:innen, Lehrpersonen und Studierende an inklusiven und digitalen Lernarrangements (Racherbäumer et al. 2020). Die entwickelten Lernarrangements werden in den teilnehmenden Schulen umgesetzt und im Sinne des *Design Based Research* Ansatzes (Anderson und Shattuck 2012) weiterentwickelt. Insgesamt sind zehn Schulen mit je zwei bis drei Lehrpersonen am Projekt beteiligt, die in vier RLCs zusammengefasst sind. Die Studierenden, die parallel begleitende Seminarveranstaltungen im Master belegen, sind jeweils über den Zeitraum von einem Semester involviert.

Entsprechend den am Projekt beteiligten Akteuren betrachten wir daher im Folgenden die kultursoziologisch (Reckwitz 2017) different geprägten Arbeitswelten von Hochschule und Schule.

2.2.1 Hochschule: Wissenschaftler:innen

Die Arbeit in Projekten als «eine singularistische Form des Sozialen par excellence» (Reckwitz 2017, 193) zeigt sich im Wissenschaftskontext insbesondere in der Etablierung von Drittmittelprojekten (Krücken 2012; Torka 2012), die in einem zeitlich begrenzten Rahmen innovative Fragen bearbeiten. Drittmittelprojekte sind (in der Regel) zudem von einem singularär zusammengestellten Team gekennzeichnet, d. h. einem «Gebilde von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, die als Kreativteam eine Pluralität von Singularitäten bilden» (Reckwitz 2017, 193f.) und somit als Beispiel für heterogene Kollaboration (ebd.) angesehen werden können. Dabei geht es für Wissenschaftler:innen auch darum, ein (singuläres) Profil zu entwickeln und vor dem Hintergrund der Wissenschaftskommunikation nach aussen sichtbar zu machen und zu promoten.

2.2.2 Schule: Lehrpersonen

Die Arbeitswelt von Lehrpersonen weist grundlegend andere Logiken auf. So sind Lehrpersonen zum einen im Sinne der «Normalisierungsarbeit» (Reckwitz 2017, 184) dafür verantwortlich, den Status quo einer Gesellschaft aufrechtzuerhalten, indem sie – in ihrer Singularität unsichtbar – kommende Generationen zu den allgemeinen formalen Bildungsabschlüssen führen und auf das gesellschaftliche Leben vorbereiten. Zum einen stellt der Unterricht dabei eine Daueraufgabe dar, die nicht die Logiken projektformigen Arbeitens, wie z. B. die zeitliche Begrenztheit, die themenbezogene Fokussierung oder das spezifische soziale Gebilde, aufweist. Zum anderen prägen das Arbeitsfeld von Lehrpersonen auch Merkmale einer «Wissens- und Kreativarbeit» (ebd., 185). So sind Lehrpersonen gefordert, Unterricht wissensbezogen hochwertig, methodisch kreativ und insgesamt innovativ zu gestalten (KMK 2019). Die Arbeitswelt von Lehrpersonen ist durch ein weiteres Spannungsfeld geprägt, das sich einerseits in Ansprüchen von Erziehungsberechtigten im Sinne eines «Singularisierungsprogramm[es] des Kindes» (Reckwitz 2017, 331), dem Wunsch nach Selbstentfaltung und dem Streben nach sozialem Prestige (ebd.) zeigt. Andererseits basiert Schule auf Logiken der klassischen Moderne, die nach formalen Abschlüssen, standardisierten Noten, basierend auf vereinheitlichten Prüfungen des Allgemeinen, qualifizierte und auf Grundlage (impliziter) Homogenitätsvorstellungen sozial angepasste, unauffällige Kinder vor Augen haben (ebd.).

2.2.3 Hochschule: Lehramtsstudierende

Die Studierenden – als dritte Akteursgruppe der RLCs – sind durch eine Kombination der kultursoziologischen Merkmale der Arbeitswelten von Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen geprägt. So sind sie einer mit der Schule vergleichbaren Logik von allgemeinen Prüfungen mit vereinheitlichten Noten zu formalen Abschlüssen unterworfen. Gleichwohl sind (individuelle) Freiheiten gegeben, da die Studierenden

durch die gewählten Schwerpunkte im Studium, verbunden mit ausserhochschulischen Tätigkeiten erste Profilierungen vornehmen können. Für Lehramtsstudierende ist die Profilbildung jedoch nur von untergeordneter Bedeutung, da im System Schule nach wie vor primär die formalen Berufsqualifikationen relevant und individualisierende (singuläre) Karrierewege nur bedingt angelegt sind (s. o.).

2.2.4 Konsequenzen für die Kooperation

Als Konsequenz aus diesen unterschiedlich geprägten Arbeitswelten der Akteure der RLCs lassen sich folgende Überschneidungen und Friktionen für den Kooperationsprozess festmachen.

Zunächst ist festzustellen, dass alle Akteure in gewisser Weise am eigenen *Profil* arbeiten. Wie dargelegt, kommt diesem Prozess für die jeweilige Akteursgruppe jedoch eine unterschiedliche Bedeutung zu. So stellt die Teilnahme am Seminar, das aufgrund der Zusammenarbeit mit den Schulen aus dem Angebot heraussticht, einen Akt der inhalts- und erfahrungsbezogenen Profilierung der Studierenden im Rahmen ihres Studiums dar. Auch die Lehrpersonen können ihr (berufliches) Profil durch die Mitwirkung an Projekten wie UDIN schärfen. Gleichwohl bleibt diese Profilierung im Verhältnis zur allgemeinen Daueraufgabe von Lehrpersonen relativ. Die Forschenden hingegen können den Projektkontext nutzen, um ihr wissenschaftliches Profil z. B. durch Publikationen und Vorträge auszubauen.

Der Blick auf die entwickelten Lernsettings als *Produkte* ist für die Lehrpersonen zum einen Teil ihrer allgemeinen Tätigkeit, für die sie nur selten zusätzliche zeitliche Ressourcen erhalten, und unterliegt den schulspezifischen Strukturen, z. B. durch die Anbindung an die Vorgaben. Gleichzeitig kommt ihnen eine besondere Bedeutung zu, indem innovative Formate umgesetzt werden. Im Gegensatz hierzu begegnen die Wissenschaftler:innen im Projektkontext von UDIN diesem Aspekt als Besonderem und können sich demnach tiefgehend, gewissermassen *singulär* und *besonders* – im Sinne des wissenschaftlichen Arbeitsfeldes – mit den Themen beschäftigen. So ist der Zugang für sie *zeitlich begrenzt* (hier über 3 Jahre) und von einem forschungsbezogenen *Spannungsbogen* geprägt, der in den Beantwortungen der mit dem Projektentwurf aufgeworfenen Forschungsfragen aufgelöst wird. Dieser differente Blick auf den zentralen Gegenstand der Kooperation ist für das Gelingen eben dieser bedeutsam. So hält der aufgezeigte Spannungsbogen das Projekt am Leben, ist aber mit Bezug auf die beteiligten Akteure lediglich für die Wissenschaftler:innen relevant. Für die Studierenden ergibt sich ein eigener Spannungsbogen, der auf die jeweilige Semesterdauer gerichtet ist. Für sie ist die Mitarbeit zudem lediglich ein Teil ihrer *allgemeinen* Pflichten, d. h. der im Studium zu belegenden Seminare. Somit ist ihr zeitlicher und inhaltlicher Aufwand hierfür aufgrund des vorgegebenen Workloads limitiert.

Mit Blick auf das Gesamtprojekt ergeben sich somit temporäre Spannungsbögen der beteiligten Studierenden, die im Idealfall die Kooperation aller Akteure jeweils «neu belebt». Gleichwohl wird die Differenz des Zugangs der Akteure zur gemeinsamen Projektarbeit (auch) in dieser Hinsicht deutlich.

Bevor wir nun auf die Befunde unserer Analysen der Zusammenarbeit im Projekt UDIN schauen, skizzieren wir den Anspruch an und das Verständnis von Kooperation im schulischen Feld sowie den Forschungsstand.

3. Kooperation als Anspruch: theoretische Implikationen

Ohne Frage ist *Kooperation* einer der Leitbegriffe von Schulentwicklung (Czerwanski 2003; Gräsel et al. 2006; Fußangel und Gräsel 2012; Killus und Gottmann 2012; Massenkeil und Rothland 2016; Gräsel et al. 2020; Hartmann et al. 2020) und tritt Lehrpersonen als normativer Anspruch entgegen, an dem die eigene berufliche Handlungspraxis auch im Kontext von Digitalisierung und Inklusion (KMK 2017, 2015b) kontinuierlich ausgerichtet werden soll. Der Wissenschaft wird dabei seitens der Bildungspolitik eine bedeutende Rolle als Kooperationspartner für die Bildungspraxis zugewiesen (KMK 2021, 2015a, 2015b).

Je nach beteiligten Personengruppen wird zwischen interprofessioneller Kooperation (Zusammenarbeit pädagogischer Fachkräfte verschiedener Professionen, z. B. Lehrpersonen und Sonderpädagog:innen) und intra- bzw. multiprofessioneller Kooperation (Zusammenarbeit pädagogischer Fachkräfte mit Akteuren anderer Berufsgruppen, z. B. Wissenschaftler:innen) unterschieden (Ditzinger und Böhm-Kasper 2019). Zudem identifizieren Gräsel et al. (2006) je nach Intensität der Zusammenarbeit idealtypische Stufen von (schulischer) Kooperation: Austausch, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion. Nach Bloh lassen sich von solchen eher technischen Kooperationsverständnissen (Kooperation als Mittel zum Zweck) praktische Kooperationsverständnisse abgrenzen (Bloh 2021b). Kooperation ist in dieser Perspektive eine «soziale Praxis, die sowieso (wenn auch in verschiedensten Ausprägungen) existiert» (Bloh 2021a, 38).

Bloh (2021b) arbeitet in seiner Studie drei unterschiedliche Logiken hinsichtlich der Relationen zwischen Akteur und *Community* heraus: Nicht-Passung, Entfaltung und Herausforderung. Individuelle Kompetenz(-entwicklung) von Lehrpersonen, gefasst als (veränderte) Handlungsorientierungen, erscheint dabei als relational zur sozialen Praxis einer bestimmten *Community of Practice (CoP)* und der sie verbindenden kollektiv-impliziten Wissensbestände. Das heißt, ein und dieselbe Handlungsorientierung kann in der einen *CoP* anschlussfähig sein, in einer anderen aber nicht. Auch Goldmann (2017) kommt mit seiner Studie zur Kooperationspraxis von Schulleitungsteams zu eher pessimistischen Einschätzungen. Unterrichtsentwicklung verstehen die Lehrpersonen in dieser Studie weniger als kollektive Aufgabe,

sondern primär als individuelle Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Mit Blick auf inter- und multiprofessionelle Kooperation ergeben sich Spannungen und Probleme in erster Linie durch

«Informationsdefizite, berufskulturelle Vorbehalte, divergierende Bildungsverständnisse, defizitäre Anerkennungsbeziehungen, mangelndes Vertrauen, Status- und Hierarchieunterschiede, fehlende zeitliche Ressourcen, oder auch ungeklärte Zuständigkeiten und Ziel- und Interessenkonflikte» (Bauer und Fabel-Lamla 2020, 91f.).

Research Learning Communities als erfolgversprechende Kooperationsräume?

Research Learning Communities (RLCs), die als Sonderform von *Professional Learning Communities (PLCs)* verstanden werden können, gelten im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse insofern als erfolgversprechend, als ihnen eine positive Wirkung auf «teaching practice and achievement» (Vescio et al. 2018, 90; auch Rose et al. 2019) zugesprochen wird. Brown (2017) definiert *RLCs* als «groups of teachers who come together to engage with research in order to enhance both their practice and also the practice of their colleagues» (ebd., 388). Auch er konnte herausstellen, dass *RLCs* ein effektiver Ansatz zur Veränderung von Handlungspraxis im Sinne einer Förderung von «research-informed practice among teachers» (ebd., 307) sind.

Laut Bauer und Fabel-Lamla (2020) verfolgt dieses Konzept die paradigmatische Grundannahme, dass sich «kooperative Fähigkeiten und Wissen über Kooperationsanforderungen auch nur in gemeinsam, kooperativ angelegten Prozessen entwickeln lassen» (94). Es ist gekennzeichnet von themenbezogener Zusammenarbeit (Ko-Konstruktion) (Gräsel et al. 2020, 217) und folgt dem Konzept des Wissensmanagements (Brown 2017; Manitius und Bremm 2019). Manitius und Bremm (2019) verweisen hier auf die von Penuel et al. (2015) aufgeworfene Idee «Partnerships as joint work at boundaries» (188), mit der den Unterschieden der Partner im Sinne von Grenzüberschreitungen Rechnung getragen wird. Bei diesen Aushandlungen geht es nicht darum,

«eine zentrale Logik als die übergeordnete gelten zu lassen (z. B. die Forschungslogik), sondern die verschiedenen Interessen daraufhin zu prüfen, wo Schnittmengen liegen und wie sich der Wissenstransfer entlang von inhaltlichen Setzungen unter Einbeziehung der verschiedenen Datenquellen und mit der Zielperspektive unterschiedlicher Transferformate für unterschiedliche Transferadressaten organisieren lässt.» (Manitius und Bremm 2019, 277)

Das gilt auch für das Projekt UDIN, da hier die Bezugssysteme und Arbeitswelten der drei unterschiedlichen Akteursgruppen (Wissenschaftler:innen, Lehrpersonen und Lehramtsstudierende) aufeinandertreffen. Diesem Problem begegnet die

Forschung theoretisch, indem die Übertragung des Wissensmanagements thematisch gedacht und an einem übergeordneten Ziel ausgerichtet wird (ebd.). Inwiefern aber die Akteure mögliche Zielkollisionen bearbeiten und das Vorgehen der Gruppe (wirklich) an einem gemeinsamen Ziel ausrichten, ist eine empirische Frage, der anhand erster Rekonstruktionen nachgegangen werden soll.

4. Kooperation als Wirklichkeit: empirische Rekonstruktionen ausgewählter Passagen

4.1 UDIN – ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Im Rahmen von UDIN werden unterschiedliche Aspekte der Prozesse und Produkte von Unterrichts-, Schul- und Professionsentwicklung erforscht (Racherbäumer et al. 2020; Breiwe 2021, Breiwe 2022; Breiwe, Liegmann, und Racherbäumer 2022 im Erscheinen). Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit auch auf einer Metaebene reflektiert, indem z. B. die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Akteure explizit zum Thema gemacht werden (Breiwe et al. im Erscheinen). Im vorliegenden Beitrag wird ein empirischer Blick auf die Zusammenarbeit in den *RLCs* gerichtet, die bis dato ausschliesslich in Form von Videokonferenzen umgesetzt wird, da das Projekt im Mai 2020 startete und somit alle Zusammenkünfte nur unter Pandemiebedingungen erfolgen konnten.

4.2 Methodisches Vorgehen

Die folgenden Rekonstruktionen basieren auf Audiomitschnitten aus *RLC*-Treffen, die wir als *natürliche Gespräche* (Przyborski 2004) einordnen und als solche mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) auswerten. Im Folgenden wird der Blick auf die Aushandlung dessen gelegt, was in den *RLCs* bearbeitet wird (oder werden soll). Anhand zweier Passagen aus der Arbeit in den *RLCs* soll kontrastiv aufgezeigt werden, inwiefern die Kooperationsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis mit Blick auf die Bezugssysteme und die damit verbundenen Orientierungsgehalte der beteiligten Akteure von Friktionen und Konsens geprägt sein können.

Die beiden Textpassagen entstammen dem ersten Treffen von zwei verschiedenen *RLCs* und sind Teil einer Gruppenarbeit in Breakout-Sessions, für die seitens der Moderation (durch die Wissenschaftler:innen) die Aufgabe gestellt wurde, Angaben für die Entwicklung der anvisierten digitalen inklusiven Lernszenarien an der (jeweiligen) Einzelschule zu machen und auf einem *Etherpad* (webbasierter Texteditor zur kollaborativen Bearbeitung von Texten) festzuhalten. In jeder *RLC* waren alle Akteursgruppen vertreten: In *Fall 1* waren der Gruppe drei Wissenschaftler:innen (W),

fünf Lehrpersonen (L) und neun Studierende (S) zugeordnet, von denen sich jedoch nicht alle am Gespräch beteiligten (aktiv: 1W, 4L, 1S). Die Gruppe in *Fall 2* setzte sich aus zwei Wissenschaftler:innen (W), einer Lehrperson (L) und drei Studierenden (S) zusammen (aktiv: 2W, 1L, 1S). Auf dem *Etherpad* waren dafür die folgenden Kategorien vorgegeben: Digitalisierungs-, Fach- und Vielfaltsbezüge sowie Arbeitsschritte und Aufgaben.

4.3 Falldarstellungen

In den Analysen haben wir entsprechend der Fragestellung den Schwerpunkt zunächst auf die Diskursorganisation innerhalb der Gruppen gelegt und konnten zwei unterschiedliche Modi rekonstruieren, die exemplarisch für diese Arbeitsphasen in den *RLCs* stehen.

4.3.1 Fall 1: Beharrlichkeit und Wendung der Projektziele

Der Fall steht für den komplementären Diskursmodus «Passung herstellen».

- 394 **L1:** Also, ich würde gerne, glaube ich, noch mal mein Problem
395 **W1:** // Ja. //
396 **L1:** Gerne ein bisschen klarmachen. das war ja auch die Unklarheit der
397 Zielstellung letztendlich. und L2 hat ja schon gesagt, wir haben
398 bei uns halt I-Serv etabliert und ähm ich (.) kann halt nicht sagen, ich
399 möchte jetzt individualisiertes Lernen in einer LRS-Förderung in Angriff
400 nehmen, weil das sind zehn Schritt:e vor (.) vor dem ersten gefühlt, we:il
401 ähm naja wir genau jetzt auch bedacht schauen müssen, welche Tools,
402 welche Software setzen wir generell bei uns an der Schule ein, damit w:ir
403 gleichzeitig möglichst viele Kollegen halt mitnehmen und nicht abhängen.

Mit der Einleitung, «noch mal» das Problem zu benennen, nimmt L1 Bezug zum bisherigen Verlauf der *RLC* und markiert, dass es ein «Problem gibt», das bisher noch nicht ausreichend gewürdigt wurde. Die Passage startet also hier zunächst mit einer Abgrenzung zu einem nur scheinbar geteilten Konsens. Die Passung des zu entwickelnden Lernarrangements zu den Praktiken des Kollegiums wird als institutionelle Norm für die Arbeit in den *RLCs* aufgeworfen und verweist auf eine habituelle Orientierung. Die Projektarbeit in UDIN wird damit weniger in den Dienst einer persönlichen professionellen Weiterentwicklung gestellt, sondern in die Passung zu den Vorerfahrungen des Kollegiums und seiner Akzeptanz der im Projekt zu erarbeitenden Unterrichtsarrangements. Dieses Streben nach Passung zum schulischen Kontext wiederholt sich später in der Passage, in der wiederum die Passung zu den Ressourcen der Schüler:innenschaft als Rahmenbedingung für das Lernarrangement genannt wird. Als ein möglicher Anschluss an diese für die Passage zentrale Aussage

seitens der Wissenschaft wäre ein Aufrechterhalten eines divergenten Diskursmodus in Form eines Widerspruchs denkbar, beispielsweise, indem auf die anvisierten Projektziele verwiesen wird. W1 greift jedoch die Proposition mit einer rituellen Zwischenkonklusion auf («Also ich finde [...] es für mich schon mal einen Ansatzpunkt») und fordert zur weiteren Erläuterung der Aussage auf («[...] okay, was wäre denn der erste von diesen zehn Schritten?»). Diesem Impuls geht S1 nach:

- 418 **S1:** Also, ein (.) ein Problem, was ja eben auch rauskam, ähm ich glaube, das
419 war bei Ihnen, ähm L1, auch, dass irgendwi:e
420 Arbeitsblatterstellung ein Problem ist. also, vor allem das (.) die zu
421 digitalisieren. ähm und dass eigentlich hauptsächlich Smartphones als
422 Endgeräte zur Verfügung stehen. und das ist ja eigentlich schon mal ein
423 Punkt, wo (.) wo man, also finde ich jetzt, ähm auf die Suche gehen kann,
424 was gibt es, um Arbeitsblätter eventuell so zu erstellen, dass man auch dann
425 mit einem Smartphone ähm das händeln kann.
426 **L1:** Genau, da kommen wir auf jeden Fall der Sache halt viel, viel näher.
427 also, (.) da würde ich erst mal quasi (.) die Ressourcen einfach in den
428 Mittelpunkt stellen, ne.

S1 knüpft an das zuvor benannte Problem der Arbeitsblatterstellung an und schlägt vor, dass ein potenzielles Vorgehen nun die Suche nach Möglichkeiten zur Erstellung von Arbeitsblättern sei, die mit dem Smartphone zu «händeln» sind. Damit wird nicht nur der Diskursverlauf – also die Art und Weise, wie die Akteure im Diskurs aufeinander Bezug nehmen – in die Richtung eines komplementären Diskurses² (Asbrand und Martens, 2018) gelenkt, sondern auch der Orientierungsgehalt (Passung) erneut aufgerufen. Hier wäre wiederum ein Anschluss denkbar, der den divergenten Diskurs fortführt. Es schliesst sich jedoch eine Bestätigung durch L1 an, die verbunden ist mit einer Setzung der Projektziele: «Da würde ich erst mal quasi die Ressourcen einfach in den Mittelpunkt stellen» und im Weiteren (nicht im oben abgedruckten Transkriptausschnitt) «Okay, wir haben jetzt eigentlich bei den Schülern nur Smartphones vorhanden, wie können wir die sinnvoll einbeziehen?». Die Wendung der Projektziele – ausgehend von einer Perspektive auf die Lernbedarfe von Schüler:innen (Z. 399: «individualisiertes Lernen in einer LRS-Förderung») und den daran anschliessenden Potenzialen digitaler Angebote – hin zu einer Perspektive,

2 Asbrand und Martens (2018) bezeichnen einen *Interaktionsmodus* als komplementär, wenn sich für die Beteiligten zwar kein gemeinsamer Orientierungsrahmen rekonstruieren lässt, im Rahmen der Interaktion jedoch «Passungsverhältnisse oder [...] Rekontextualisierungsprozesse» (342) rekonstruiert werden. Trotz unterschiedlicher Orientierungen sind die Interaktionsverläufe daher einvernehmlich (ebd.). In Anlehnung an diese Erweiterung der Diskursmodi haben wir mit Bezug zu Przyborski (2004) einen komplementären *Diskursmodus* ergänzt.

die die technischen Ressourcen in den Mittelpunkt stellt, wird seitens W1 durch die Geste seiner Daumen nach oben zustimmend unterstützt und in einer Konklusion abgeschlossen: «Ich notiere das gerade auch auf dem Etherpad».

Mit Blick auf die Akteurskonstellation zeigt sich, dass das Streben nach Passung den Diskursverlauf bestimmt. Aus Sicht der schulischen Akteure steht die Anschlussfähigkeit der Projektziele an die Bedingungen des Bezugssystems Schule im Vordergrund, während aus Sicht der Wissenschaftler:innen die Zielsetzungen des eigens konzeptionierten Projekts den Bezugspunkt bilden. Hier wird die Setzung gemeinsam von L1 und S1 vorgenommen. Indem W1 jene durch die schriftliche Fixierung verbindlich macht, ist die Verständigung auf das Gemeinsame in dieser Passage hergestellt. Damit ist eine Wendung mit Blick auf die anvisierten Projektziele eingetreten. Diese Wendung erfolgt inhaltlich durch die Abkehr der Fokussierung von spezifischen didaktisch-methodischen Fragen der Unterrichtsentwicklung im Kontext von Digitalisierung und Inklusion hin zur von S1 und L1 gesetzten Fokussierung grundlegender Ausstattungs- und Digitalisierungsfragen im engeren Sinne.

4.3.2 Fall 2: Zielorientierte Beharrlichkeit und machtvolle Setzung der Projektprozesse

Der Fall steht für den oppositionellen Diskursmodus³ «konflikträchtiges Beharren».

Auch in den folgenden Passagen geht es um die Klärung der Projektziele und um die Frage, mit welchen Mitteln die Umsetzung erfolgen kann. Der Bedarf nach Klärung, um was es eigentlich geht, wird aber in diesem Fallbeispiel nicht von den schulischen Akteuren aufgeworfen, sondern von Studierenden. Mit einer kommunikativen Konklusion («okay») leitet W2 zu einem neuen Thema über, das aber nicht konkret benannt wird, sondern in einer Frage an die Studierenden mündet, die ermuntert werden, «Ideen oder so» bzw. etwas, das «vielleicht interessant sein könnte» (126), zum Gespräch beizutragen. Diese Frage ist in einen Metadiskurs eingebunden, mit dem angesprochen ist, dass die Studierenden involviert werden sollen.

Es folgt eine Passage mit einer hohen Interaktionsdichte, innerhalb derer auf der inhaltlichen Ebene geklärt wird, was die Ziele des Projektes sind.

- 130 **S2:** So geht es jetzt bei der Förderung von Mathe und
131 DaZ (.) um wie man das digital machen kann? also, ist (.) der Fokus
132 digital?
133 **W2:** Ja (2) ↴Ja.
134 **L3:** Herr Giraffe^l hat es beantwortet. @(.)@
135 **W2:** ähm ja, das habe ich ja jetzt einfach mal, weil wir (.) also, wir
136 hätten (.) dieses Projekt heisst ja Unterrichtsentwicklung
137 **L3:** ↴Ja.

3 Als «oppositionellen Interaktionsmodus» beschreiben Asbrand und Martens (2018) eine Interaktion, in der unterschiedliche Orientierungsgehalte der Akteure offen sichtbar werden und es zum Abschluss der Passage keine Einigung auf ein gemeinsames Verständnis gibt. Nach Przyborski (2004) liegen einem oppositionellen Diskursverlauf unterschiedliche Orientierungsgehalte der einzelnen Akteure zugrunde.

- 138 **W2:** Digital.┘ also, wenn ähm (.) ja, deswegen würde ich das schon sagen.
139 also, es war (.) ja. hätten Sie was anderes geantwortet, würde mich
140 interessieren?
141 **L3:** Nein, W2, hätte ich nicht. @(.)@
142 **W2:** War ich (unhöflich)?
143 **L3:** ┘Also, wir haben ja auch versch- verschiedene an-
144 nein, Sie waren nicht unhöflich, um Gottes willen.
145 **W2:** Okay. @(.)@ ┘ich dachte schon.
146 **L3:** Also, es gibt ja verschiedene┘ Möglichkeiten, die Kinder zu fördern.
147 da (.) da hat ähm S2 ja auch recht. aber ähm ja, unser (.)
148 Bedarf ist gerade eher in (.) digitaler (.) Hinsicht vorhanden.
149 **W3:** Dann bin ich beruhigt. (2)

Im Modus einer Frage wirft S2 auf, dass noch einmal zu klären sei, worum es geht. Zugleich macht S2 einen Vorschlag, nämlich dass es um «die Förderung von Mathe und DaZ⁴ und wie man das digital machen kann» gehen könnte. Diese Aussage wird von W2 mit einem knappen «ja» bestätigt. Auch L3 schliesst bestätigend an («W2 hat es beantwortet»), löst mit dieser Formulierung, die durchaus auch ironisch verstanden werden kann, jedoch eine argumentative Vertiefung der ersten Aussage aus, indem W2 auf den Titel des Projekts verweist («dieses Projekt heisst ja Unterrichtsentwicklung digital», 136-138), was wiederum von L3 bestätigt wird. Gleichwohl wird das «Ja» (L3) insofern nicht als Bestätigung aufgegriffen, als W2 nachfragt: «hätten Sie was anderes geantwortet?» (139). In dieser Nachfrage wird das Ringen um die Frage deutlich, was denn nun eigentlich die Projektziele sind. Zudem dokumentiert sich eine zielorientierte Beharrlichkeit, mit der auf eine qua Projekttitle gegebene Autorisierung hingewiesen wird, die aber insofern infrage gestellt wird, als W2 eine explizite Nachfrage zur Deutung des Projektinhalts an L3 stellt. L3 erneuert die Bestätigung zur Frage, um was es denn nun geht («Nein, W2, hätte ich nicht»). L3 bestätigt («da hat S2 ja auch recht») den in der Frage von L3 aufgeworfenen Orientierungsgehalt (es geht um Förderung von Mathe und DaZ digital), indem in einem vergemeinschaftenden «unser» betont wird, dass der Bedarf «gerade eher in digitaler Hinsicht vorhanden [ist]». In diese entfaltende Klärung der Projektziele eingewebt ist der Einschub von W2 mit dem Bemühen um Erklärung des Kommunikationsstils auf der Metaebene («war ich unhöflich?»), was von L3 in einem Einschub vehement verneint wird. Die Vergewisserung, dass in der Bestimmung dessen, worum es geht, Einheitlichkeit hergestellt worden ist, dokumentiert sich in der den eingeschobenen Metadiskurs abschliessenden Bemerkung «dann bin ich beruhigt».

4 Deutsch als Zweitsprache.

Im weiteren Verlauf der Passage werden von S2 verschiedene digitale Tools angesprochen, die sich für den DaZ-Unterricht eignen, und deren Potenziale im Hinblick auf die Anwendung erläutert («Ravensburger hat ja auch TipTois, die man selbst besprechen kann, dass die Schüler das auditiv als Zusatz haben»). Es erfolgt weiter ein Austausch zwischen S2, L3 und L4 über die Tools bzw. ob sie jeweils bekannt sind. An diesem beteiligen sich auch W2 und W3, bis er von W2 unterbrochen wird mit dem Verweis auf ein Verfahren (Tools sammeln), dessen Sinnhaftigkeit offenbar schon einmal infrage gestellt wurde («wir [sind] jetzt wieder dabei, Tools zu sammeln», Z. 195).

- 193 **W2:** [...] dann, ich. es ist ja im Moment erst mal eine (.) offene Sammlung, dann.
194 (.) ähm (.) jetzt sind wir natürlich, also, mir ist schon bewusst, dass
195 wir gerade jetzt (.) wieder dabei sind, To:ols zu sammeln.
196 **L3:** Mhm, das wollte ich gerade sa:gen. @(..)@
197 **W2:** Ähm aber, genau, aber ähm wir können ja alles gerne auch mal ähm
198 umdrehen und noch mal hier oben anknüpfen. (.) vielleicht können wir
199 genauso ähm jetzt auch mal Unterrichts(.)szenarien (.) sammeln.

Die Unangemessenheit dieses Vorgehens wird von L3 validiert («das wollte ich gerade sagen») und W2 schliesst mit einem Themenwechsel an, indem der Vorschlag gemacht wird, «genauso jetzt auch mal Unterrichtsszenarien [zu] sammeln». Während L3 auf den Impuls eingeht und den schulischen Kontext («Unterricht im Bereich EVA [...] EVA ist bei uns Eigenverantwortliches Arbeiten») sowie den fachlichen Bezug (Mathematik) benennt, in dem digitale Lernarrangements eingesetzt werden sollen, steigt S2 nicht auf diesen Themenwechsel ein, sondern hinterfragt das Vorgehen (Unterrichtsszenarien sammeln). Aus Sicht von S2 kommt man um das Verfahren, Tools zu sammeln, nicht «drumherum» (225), da sonst nicht klar sei, wie «das Digitale» dann umgesetzt werden kann. Anders als in Fall 1 wird der Impuls, das Vorgehen (Tools sammeln) beizubehalten, nicht aufgegriffen, sondern die Sinnhaftigkeit des von W2 gesetzten Vorgehens von L3 bestätigt:

- 236 **L3:** [...] dieses bloße Sammeln von (.) von uns bekannten Tools, ist meiner Meinung
237 nach nicht zielführend. Dafür müssten, also um zielführender arbeiten zu
238 können, müssten wir konkrete Themenbereiche bestimmen [...]

Der Orientierungsgehalt einer zielorientierten Beharrlichkeit, der sich im negativen Gegenhorizont⁵ (*das Sammeln von Tools bringt uns nicht weiter*) und dem positiven Gegenhorizont (*die Nennung von Themenbereichen und Problemen der Schüler:innen ist notwendig, um sagen zu können, was sich für diese eignet*)

5 *Gegenhorizonte* markieren in der Dokumentarischen Methode mehr oder weniger explizit formulierte Abgrenzungen (negativer Gegenhorizont) von bzw. Anlehnungen (positiver Gegenhorizont) an normative Ideale (Przyborski 2004, 56).

dokumentiert, bestimmt den oppositionellen Diskursverlauf insofern, als im Anschluss an diese Setzung des geeigneten Vorgehens durch W2 und L3 eine weitere Beteiligung von S2 ausbleibt. Die Passage steht für einen oppositionellen Diskursmodus, wengleich zu Beginn der Passage ein Bemühen um Passung – ebenso wie in Fall 1 – deutlich wird. Dafür steht die rituelle «Befriedung» in Form eines Metadiskurses durch konkrete Nachfragen zum Verständnis dessen, worum es im Projekt geht. Während auf der inhaltlichen Ebene Einigkeit der Akteure sichtbar wird (es geht um digitalisierte Lernangebote im Fach Mathematik für den DaZ-Unterricht), entzündet sich der oppositionelle Diskursverlauf an der Frage, wie ein geeignetes Vorgehen aussehen könnte. Die Bestimmung konkreter Lernszenarien steht der Suche nach geeigneten Tools gegenüber.

Im Gegensatz zu Fall 1 wird der Vorschlag von S2, die Vorgehensweise zu ändern (und damit Passung anzustreben), von W2 nicht aufgegriffen. Vielmehr dokumentiert sich ein Beharren auf der vorgeschlagenen Vorgehensweise, die zudem von L3 unterstützt wird. Wengleich hier, anders als in Fall 1, der Einwand der Studierenden keine Berücksichtigung findet, lässt sich dies in unseren Fällen nicht systematisch auf die Zugehörigkeit zur Akteursgruppe zurückführen. Allerdings scheint die sich andeutende gemeinsame Orientierung von W2 und L3 in Bezug auf das Vorgehen wiederum mit Bezug auf die Gewährleistung des Projektfortgangs elementar.

4.4 Resümee: Wissenschaft-Praxis-Projekte als Innovationsimpulse?

Was bedeuten nun die beiden Fälle im Hinblick auf die oben beschriebenen möglichen Friktionen in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure in Projekten? Zunächst lässt sich festhalten, dass zu Beginn der Projektphase offensichtlich eine Aushandlung dessen erforderlich ist, was im Projekt bearbeitet wird und auf welche Weise dies erfolgen soll. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Logiken der Bezugssysteme der kooperierenden Akteure erscheint die Einigkeit darüber nämlich keineswegs selbstverständlich.

Die Gespräche, die Grundlage für die rekonstruierten Diskursmodi waren, sind zeitlich am Projektbeginn verortet und spiegeln insofern die Fragilität des Projektzusammenhangs wider. Erfolgt keine Einigung auf gemeinsame Ziele und Prozesse, steht das Projekt vor dem Scheitern. Im Sinne der von Reckwitz (2017) genutzten Definition projektförmigen Arbeitens (s. o.) handelt es sich bei einer RLC durchaus um «eine Gruppe von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, die über einen begrenzten Zeitraum gemeinsam an einer komplexen Aufgabe arbeiten» (ebd., 192), jedoch unterliegt die Beteiligung am Projekt einer Asymmetrie, die u. a. durch die unterschiedlichen Rollen in der Projektplanung zu verorten ist. Während das Projekt von den Wissenschaftler:innen geplant und initiiert wurde, haben die Schulen erst einmal «nur» die Gelegenheit, sich für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden.

Dass die Einigung auf die Projektinhalte bzw. Vorgehensweise auch scheitern kann, hat sich im Projekt UDIN an einem weiteren Fall des oppositionellen Diskursmodus gezeigt, in dem die Projektarbeit seitens der Schule aufgekündigt wurde, nachdem keine Passung ausgehandelt werden konnte.

Die Verhaftung der schulischen Akteure im Allgemeinen wird insbesondere in Fall 1 sichtbar, in dem die Passung zum Kollegium der Schule und zu den Ressourcen der Schüler:innen als Voraussetzung für die weitere Projektarbeit gesetzt wird. Bei den von der Wissenschaft angestossenen Projekten geht es jedoch immer um Einzigartigkeit. Im Falle von Drittmittelprojekten sind Originalität und Innovationspotenzial des Projekts und damit die Besonderheit *ein* Bewilligungskriterium (neben anderen). Bezogen auf die Ziele von UDIN, nämlich inklusive digitale Lernarrangements zu entwickeln, wären also durchaus innovative Lernarrangements (vgl. Cress et al. 2018) denkbar, die das digitale Innovationspotenzial voll ausschöpfen (beispielsweise die Nutzung von *Learning Analytics*, *VR* oder *AR* etc.). Das Bemühen um Passung, das in beiden Fällen sichtbar wird, ist einerseits dem Projektzusammenhang und dessen Prämissen geschuldet, nämlich u. a. die schulischen Akteure dort abzuholen, wo sie stehen. In diesem Sinne wurde mit Projektstart eine Bedarfs- und Bestandsanalyse durchgeführt, die für die Zusammensetzung der *RLCs* und für die zu Projektbeginn von den wissenschaftlichen Akteuren gegebenen Impulse leitend war (Racherbäumer et al. 2020). Andererseits ist sie aber auch Ausdruck der Angewiesenheit der Akteure der Wissenschaft auf einen erfolgreichen Projektfortgang, der zumindest das Kriterium der Beteiligung von Schulen voraussetzt. Hier zeigt sich eine Differenz zu der Idealform «Projekt», wie sie von Reckwitz (2017) beschrieben wird (s. o.), nämlich als eine «heterogene Kollaboration», in deren Rahmen alle beteiligten Akteur:innen an der Entstehung des Neuen, *Besonderen* arbeiten.

Inwieweit unsere Befunde exemplarisch für Kooperation allgemein oder für das Thema der Kooperation – Entwicklung *inkluisiver digitaler* Lernarrangements – stehen, ist eine weitere relevante Frage, die sich letztlich nur empirisch beantworten liesse. Gleichwohl ist nach unserer Einschätzung der im Projekt UDIN bearbeitete Gegenstand insofern relevant als sowohl die Umsetzung inklusiven Lernens als auch die Digitalisierung das Potenzial haben, an den Grundfesten von Schule zu rütteln und tiefgreifende Transformationsprozesse zu verursachen. Es scheint daher plausibel anzunehmen, dass andere Themen – beispielsweise die Erarbeitung des Widerspruchs von Kreationismus und Evolutionstheorie im Rahmen eines fächerübergreifenden Lernarrangements – weniger invasiv wären und das, was Gegenstand der kooperativen Projektarbeit ist, leichter in das Allgemeine des Schulischen zu überführen wäre. Insofern würden wir die Befunde durchaus als charakteristisch für die inhaltliche Ausrichtung von Kooperation auf inklusive digitale Lernarrangements deuten.

5. Perspektiven für Wissenschaft-Praxis-Kooperation und Schulentwicklungsprozesse

Wissenschaft-Praxis-Kooperation wird insbesondere aus internationaler Perspektive als ein erfolgreicher Weg für Schul- und Unterrichtsentwicklung beschrieben (vgl. z. B. Penuel et al. 2015; Bryk 2021). Wie solche Kooperationen etwa mit Blick auf ko-konstruktives Arbeiten prozessiert werden und inwiefern hier (insbesondere im internationalen Vergleich) unterschiedliche Akteursorientierungen zum Ge- oder Misslingen beitragen, ist bislang nicht beforscht. Entsprechend lohnt ein Blick auf die unterschiedliche institutionelle Verortung der Akteure, da diese die Kooperation (vor)strukturieren, wie unsere Analysen andeuten. Zwar können sich *Schulen* als Einzelschulen in einer lokalen Schullandschaft durch die Teilnahme an Projekten in der Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Akteuren im Hinblick auf ihre Einzigartigkeit profilieren, dennoch stehen zeitlich begrenzte Projekte und die Arbeit am Besonderen der Arbeit am Allgemeinen entgegen, der Schule verpflichtet ist. Oder anders gesagt: Die Schule kann mit ihrer Orientierung am Allgemeinen nicht für einen begrenzten Projektzeitraum fundamental Neues ausprobieren und danach wieder zum *business as usual* übergehen. Dies scheint insbesondere für den Bereich der Digitalisierung relevant, in dem bereits existierende innovative Unterrichtsideen z. T. weit weg von den schulischen Routinen liegen (z. B. kollaborative Texterstellung im Fremdsprachenunterricht zusammen mit Fremdsprachenlernenden im Ausland). Insofern sollte die Projektarbeit zur Schule passen und in die gewohnten Routinen und Prozesse integrierbar sein.

Vor diesem Hintergrund verdienen die unterschiedlichen Logiken der Bezugssysteme der kooperierenden Akteure – unter Berücksichtigung der jeweiligen Ressourcen – Aufmerksamkeit, um projektförmige Innovationen (als Besondere) zu einer nachhaltigen Implementation an der Schule führen zu können und somit Teil der Arbeit im Allgemeinen werden zu lassen.

Ein weiterer Punkt scheint uns in diesem Zusammenhang zumindest bedenkenswert: Die Initiierung von Wissenschaft-Praxis-Projekten geht in den allermeisten Fällen von der Wissenschaft aus (vgl. z. B. Liegmann et al. im Erscheinen). Schulen werden als «Mitspieler:innen» gewonnen, die Verantwortung für den Projekterfolg liegt aber bei der Wissenschaft. Sie ist den Mittelgeber:innen gegenüber rechenschaftspflichtig. Gleichwohl hängt der Erfolg – z. B. mit Blick auf die Datengewinnung – davon ab, dass die Schulen auch «am Ball bleiben». Der Projekterfolg dokumentiert sich in der Wissenschaftslogik, also in wissenschaftlichen Publikationen, die zur Profilierung der Akteure und zu deren weiterem beruflichem Erfolg im Besonderen beitragen. Allerdings können auch aus den Daten abgeleitete Misserfolge (z. B. nicht gelingende Schulentwicklungsprozesse) erfolgreich publiziert werden. Misserfolge in der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung führen an den Schulen schlimmstenfalls zu Lerndefiziten, Prestigeverlust und ggf. Rückgang der Schüler:innenzahlen. Neben

diesen unterschiedlichen Gewichtungen des Allgemeinen und des Besonderen an Schulen bzw. in der Wissenschaft liegt eine weitere Asymmetrie in der Ressourcenverfügbarkeit (Wissen, Zeit, Geld; s. Kap 2.2). Sie resultiert aus der Adressierung von Projektausschreibungen an die Wissenschaft. Hier liesse sich durchaus darüber nachdenken, auch Schulen als Projektinitiatoren von Wissenschaft-Praxis-Kooperationen für die Einwerbung von Projekten zu adressieren und ihnen dann entsprechende Mittel zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Ackeren, Isabell van, Heinz Günter Holtappels, Nina Bremm, und Annika Hillebrand-Petri, Hrsg. 2021. *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt «Potenziale entwickeln – Schulen stärken»*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>.
- Anderson, Terry, und Julie Shattuck. 2012. «Design-based research: A decade of progress in education research?» *Educational researcher* 41 (1): 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>.
- Asbrand, Barbara, und Matthias Martens. 2018. *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>.
- Bauer, Petra, und Melanie Fabel-Lamla. 2020. «(Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». In *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland, und Sigrid Blömeke, 91–7. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-010>.
- Bloh, Thiemo. 2021a. «Entwicklung von Praxiskompetenz durch Kooperationsprozesse von Lehrkräften». *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (3): 491–507. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00328-0>.
- Bloh, Thiemo. 2021b. *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34845-8>.
- BMBF. 2021. *Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema «Forschung zur Entwicklung von Kompetenzen für eine digital geprägte Welt» (Digitalisierung III)*, Bundesanzeiger vom 16.09.2021. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/09/2021-09-16-Bekanntmachung-DigitalisierungIII.html;jsessionid=11AC0A75F5B74BC8615A085CC6FE60C6.live091>.
- Bohnsack, Ralf. 2010. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

- Breiwe, René. 2021. «Kooperative Unterrichtsentwicklung unter pandemischen Bedingungen: Einblicke in ein Forschungsprojekt im Kontext von Digitalisierung und Inklusion sowie Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung». *k:ON – Kölner Journal für Lehrer*innenbildung* 4 (2): 1–23. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.1>.
- Breiwe, René. 2022. «Kritische Perspektiven auf Chancen und Grenzen der Individualisierung im Rahmen digitalisierten Unterrichts». In *Diversität Digital Denken – The Wider View*, herausgegeben von Nina Harsch, Martin Jungwirth, Martin Stein, Yvonne Noltensteiner, und Nicola Willenberg, 189–95. Münster: WTM. <https://doi.org/10.37626/ga9783959871785.0.17>.
- Breiwe, René, Jessica Bau, Gabriele Buchenthal, Lucas Jachens, Anke B. Liegmann, und Berit Michel. im Erscheinen. «Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation im Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Lehrer:innen, Student:innen und Wissenschaftler:innen». In *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Zwischen Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Tamara Diedrichs und Anna Katharina Deloye. Beltz Juventa.
- Breiwe, René, Anke B. Liegmann und Kathrin Racherbäumer. 2022 im Erscheinen. «Kooperative Unterrichtsentwicklung im digitalen Raum. Reflexionen sozialer Praktiken in einer Kultur der Digitalität». In *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität*, herausgegeben von Claudia Kuttner und Stephan Münte-Goussar. Wiesbaden: Springer VS.
- Brown, Chris. 2017. «Research learning communities: how the RLC approach enables teachers to use research to improve their practice and the benefits for students that occur as a result». *Research for All* 1 (2): 387–405. <https://doi.org/10.18546/RFA.01.2.14>.
- Bryk, Anthony S. 2021. *Improvement in Action: Advancing Quality in America's Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press. <https://doi.org/10.48558/4802-qt84>.
- Cress, Ulrike, Ira Diethelm, Birgit Eickelmann, Olaf Köller, Reinhold Nickolaus, Hans Anand Pant, und Kristina Reiss. 2018. *Schule in der digitalen Transformation. Perspektiven der Bildungswissenschaften*. München: acatech Diskussionen.
- Czerwanski, Annette. 2003. «Netzwerke als Praxisgemeinschaften». In *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im «Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland»*, herausgegeben von Annette Czerwanski, 9–18. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ditzinger, Vanessa, und Oliver Böhm-Kasper. 2019. «Interprofessionelle Kooperation». In *Handbuch Schulpädagogik*, herausgegeben von Marius Harring, Carsten Rohlf, und Michaela Gläser-Zikuda, 752–64. Stuttgart, Münster: UTB, Waxmann.
- Fussangel, Kathrin, und Cornelia Gräsel. 2012. «Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung». In *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*, herausgegeben von Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel, und Heiner Ullrich, 149–66. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>.
- Goldmann, Daniel. 2017. *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>.

- Gräsel, Cornelia. 2010. «Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (1): 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>.
- Gräsel, Cornelia, Kathrin Fussangel, und Christian Pröbstel. 2006. «Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?» *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2): 205–19. <https://doi.org/10.25656/01:4453>.
- Gräsel, Cornelia, Janine Schledjewski, und Ulrike Hartmann. 2020. «Implementation digitaler Medien als Schulentwicklungsaufgabe». *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2): 208–24. <https://doi.org/10.25656/01:23629>.
- Hartmann, Ulrike, Dirk Richter, und Cornelia Gräsel. 2020. «Same same but different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung». *Unterrichtswissenschaft* 49: 325–44. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>.
- Killus, Dagmar, und Corinna Gottmann. 2012. «Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken». In *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*, herausgegeben von Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel, und Heiner Ullrich, 149–66. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>.
- KMK. 2015a. «Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetsicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf.
- KMK. 2015b. «Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- KMK. 2017. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- KMK. 2019. «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)». https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK. 2021. «Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie «Bildung in der digitalen Welt»». https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Krücken, Georg. 2012. «Hochschulforschung». In *Handbuch Wissenschaftssoziologie*, herausgegeben von Sabine Maasen, Mario Kaiser, Martin Reinhart, und Barbara Sutter, 265–76. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18918-5_21.

- Liegmann, Anke B., Isabell van Ackeren, René Breiwe, Nina Bremm, Manuela Endberg, Marco Hasselkuss, und Sabrina Rutter. 2022 im Erscheinen. «Germany: School-To-School Collaboration At The Interface of Bureaucracy And Autonomy». In *School to School Collaboration: Learning Across International Contexts*, herausgegeben von Chris Brown, und Paul Armstrong. Bingley: Emerald.
- Maag Merki, Katharina. 2016. Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. *Pädagogik* 68 (4): 44–7.
- Manitius, Veronika, und Nina Bremm. 2019. «Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW». In *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*, herausgegeben von Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbstein, Martin Heinrich, und Ulrich Steffens, 265–82. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20481>.
- Massenkeil, Julius, und Martin Rothland. 2016. «Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung». *Schulpädagogik heute* 7 (13). <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xtt.8>.
- Penuel, William R., Anna-Ruth Allen, E. Coburn Cynthia, und Caitlin Farell. 2015. «Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries». *Journal of Education for Students Placed at Risk* 20: 182–97. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>.
- Przyborski, Aglaja. 2004. *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>.
- Racherbäumer, Kathrin, Anke B. Liegmann, René Breiwe, und Isabell van Ackeren. 2020. «Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv». In *Bildung, Schule, Digitalisierung*, herausgegeben von Kai Kaspar, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König, und Daniela Schmeinck, 303–8. Münster/ New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992462>.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rose, Jo, Sally Thomas, Lei Zhang, Anna Edwards, Andres Augero, und Pooneh Roney. 2019. «Research Learning Communities. Evaluation Report and executive summary». <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581267.pdf>.
- Torka, Marc. 2012. «Neue Arbeitsweisen: Projekte und Vernetzungen». In *Handbuch Wissenssoziologie*, herausgegeben von Sabine Maasen, Mario Kaiser, Martin Reinhart, und Barbara Sutter, 329–40. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18918-5_26.
- Vescio, Vicki, Dorene Ross, und Alyson Adams. 2008. «A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning». *Teacher and Teaching Education* 24 (1): 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.