

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Der Autor/die Autorin ist frei, die in den BzL publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat

Stefan Hauser, Vera Mundwiler und Nadine Nell-Tuor

Zusammenfassung Der Beitrag berichtet über eine partizipativ angelegte Studie zu einem spezifischen Unterrichtsformat, dem Klassenrat. Eine wesentliche Zielsetzung der Studie besteht darin, dass sich die in das Projekt involvierten Lehrpersonen als Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner am Forschungsprozess beteiligen. Im Folgenden wird der partizipativ konzipierte Zugang zur Unterrichtsforschung vorgestellt und es wird über die Rahmenbedingungen, aber auch über die Konsequenzen dieses Vorgehens nachgedacht. Dabei wird Bezug genommen auf Überlegungen, wie sie in bestimmten Richtungen der Praxisforschung oder der angewandten Gesprächsforschung angestellt werden, und es werden die Erfahrungen mit partizipativer Unterrichtsforschung dargelegt.

Schlagwörter Partizipation – Unterrichtsforschung – Klassenrat

Participatory classroom research: Lessons learned in a project on class council

Abstract This paper reflects on a participatory research project on a specific teaching format, namely the class council. A key objective of the study is to form a collaborative partnership with the teachers and to involve them in the research process. We present our participatory approach to classroom research and reflect on the conditions as well as on the consequences of our method. Moreover, we refer to concepts from the field of practical research and applied conversation analysis and report on our experiences with participatory classroom research.

Keywords participation – classroom research – class council

1 Einleitung

Im Rahmen anwendungsorientierter Forschung gehört es zu den Kardinalfragen, wie der Austausch von Forschung und Praxis gestaltet werden kann (oder soll), damit für beide Seiten ein möglichst grosser Nutzen resultiert. Unter Stichworten wie «Praxisforschung», «Aktionsforschung», «Design-based research», «Design-based implementation research», «third space», «Research-practice partnerships», «partizipative Forschung», «transformative Forschung» oder «gestaltungsorientierte Forschung» und weiteren Begriffen (in jüngerer Zeit etwa auch «Citizen Science») sind unterschiedliche Modelle und (Ideal-)Vorstellungen entwickelt worden, die das systematische Zusammenwirken von Forschung und Praxis zum Gegenstand haben (vgl. z.B. Moser, 2018). Auch im vorliegenden Fall einer Studie zum Klassenrat, die zurzeit am Zentrum

Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug durchgeführt wird, besteht eine der wesentlichen Zielsetzungen darin, in Kooperation mit Lehrpersonen zu praxisrelevanten Erkenntnissen zu gelangen.

Im Sinne eines Erfahrungsberichts aus der Forschungspraxis stellen wir einerseits den partizipativ konzipierten Zugang unseres Projekts vor und denken andererseits über die Rahmenbedingungen nach, aber auch über die Konsequenzen dieses Vorgehens. Wir nehmen dabei Bezug auf Überlegungen, wie sie andernorts (etwa in bestimmten Richtungen der Praxisforschung oder der angewandten Gesprächsforschung) angestellt wurden, und verbinden sie mit unseren Erfahrungen. Im Kern geht es demnach darum, aufzuzeigen, wie das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis im gegebenen Beispiel konzipiert wurde, welches der Mehrwert einerseits für die Forschung und andererseits für die Praxis ist und welche Schlussfolgerungen wir aus unseren Erfahrungen ziehen.

2 Ansätze angewandter und partizipativer (Unterrichts-)Forschung

Wenn es im Kontext angewandter Forschung um die Implementierung von praxisrelevanten Forschungsergebnissen geht, wird oft von *Transfer* gesprochen oder es wird das Bild der *Brücke* bemüht, um zu beschreiben, wie Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis gelangen sollen. Nicht selten wird dabei auch von der Übersetzungsleistung gesprochen, die zu den Aufgaben praxisorientierter Forschung gehöre (vgl. auch Penuel, Allen, Coburn & Farrell, 2015, S. 185 f. zur begrenzten Passung der Übersetzungsmetapher). Dieser Sichtweise liegt die Annahme zugrunde, dass mit Forschung und Praxis zwei voneinander weitgehend getrennte Systeme vorliegen und dass es darum gehe, die Erkenntnisse, die im Wissenschaftssystem gewonnen werden, in eine für das Praxis-system relevante Form zu überführen (vgl. Moser, 2018, S. 460). Einem solchen oft als dichotomisch verstandenen Verhältnis von Forschung und Praxis stehen andere Konzeptionen gegenüber, die wir hier unter dem Begriff der partizipativen (Unterrichts-)Forschung subsumieren möchten. Was partizipativ angelegte Zugänge auszeichnet, ist, dass sie sich mit der Frage auseinandersetzen, wie ein forschungsbasierter und für die Praxis relevanter Erkenntnisgewinn nicht als einseitig initiiertes und einseitig verantworteter, sondern als ein von beiden Seiten gestalteter Prozess denkbar ist.

In den verschiedenen Ausprägungen partizipativer Unterrichtsforschung wird die Rolle der Beteiligten am Forschungsprozess unterschiedlich akzentuiert. So sehen beispielsweise Altrichter, Posch und Spann (2018, S. 13) in der Aktionsforschung die Deutungshoheit klar bei den Praktikerinnen und Praktikern, die selbst Fragestellungen entwickeln und den Forschungsprozess – unter Mithilfe von Forschenden aus der Wissenschaft – durchführen (vgl. auch Moser, 2018, S. 458). Diese Form der Kooperation von Forschung und Praxis sieht vor, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterstützend als «Critical Friends» beigezogen werden. Ein etwas anderer Akzent wird im Kontext gestaltungsorientierter Ansätze (Design-based research) gesetzt, wenn die

Bedeutung des «kontinuierliche[n] Einbezug[s] von Praktikern» (Raatz, 2016, S. 40) hervorgehoben wird; dies entspricht einer Perspektive, die die entscheidenden Impulse eher aufseiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sieht, aber zugleich dafür plädiert, Praktikerinnen und Praktiker während des gesamten Forschungsprozesses miteinzubeziehen. In der Weiterentwicklung gestaltungsorientierter Ansätze wird auch vom «third space» gesprochen, der durch das Zusammentreffen zweier Diskurswelten oder Communities of Practice – der Praxiswelt und der Forschungswelt – als neuer Diskursraum entsteht. Im «third space» werden Wissen und Erfahrungen ausgetauscht und das gemeinsame Erforschen ermöglicht ein Lernen und Weiterkommen für alle Beteiligten: «The consequence of this inquiry is new learning for members of both communities of practice, learning that drives the decisions each makes about future action» (Smith, 2019, S. 116).

Trotz teilweise unterschiedlicher Vorstellungen über die Verteilung der Rollen und der Zuständigkeiten ist das Leitmotiv partizipativ angelegter (Unterrichts-)Forschung die partnerschaftliche Zusammenarbeit. So wird etwa auch im Rahmen der Praxisforschung «[p]artnerschaftliches Erforschen und Verändern von sozialer Wirklichkeit» (Moser, 2018, S. 464) zum Ziel erklärt – und dies auch trotz eines oftmals unterschiedlichen Erkenntnisinteresses:

Praktikerinnen und Praktiker und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kooperieren als Akteurinnen und Akteure miteinander, auch wenn Teile ihrer Interessenlage unterschiedlich sind. So erhoffen sich die Praktikerinnen und Praktiker eine Optimierung von Prozessen in ihren Praxissystemen, während die Forscherinnen und Forscher besonders an Theoriebildungsprozessen interessiert sind – um mit ihrer Arbeit den Stand des wissenschaftlichen Diskurses ihrer Disziplin zu verändern. (Moser, 2018, S. 465)

Die diesem Konzept zugrunde gelegte Idee ist, dass die Beteiligten am selben Gegenstand arbeiten und dennoch ihre je eigenen Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen verfolgen können (vgl. auch Raatz, 2016, S. 38). Eine wesentliche und gemeinsam zu leistende Aufgabe bilden dabei die Koordination der teils verschieden fokussierten Forschungstätigkeiten wie auch die Gewährleistung des gegenseitigen Informationsaustauschs.

Auch im Bereich der angewandten Sprachwissenschaft – so etwa in der angewandten Gesprächsforschung – sind für die Entwicklung und die Durchführung von Forschungsvorhaben die Interessen der Praxis leitend (vgl. Becker-Mrotzek & Brünner, 1992). Allerdings wird dabei weniger dezidiert die Mitarbeit der Praktikerinnen und Praktiker gefordert; eher scheint die Sichtweise zu dominieren, dass sowohl Fragestellungen als auch Analysen von den Forschenden aus der Wissenschaft entwickelt werden und die Akteurinnen und Akteure erst in einem späteren Schritt, nämlich beim Transfer der Erkenntnisse, involviert werden. Dieser Zugang basiert stärker als die meisten Ansätze der Praxisforschung auf der Überzeugung, dass die Forschung und die Praxis zwei getrennte Funktionsbereiche mit je eigenen Logiken seien und dass aus der Sicht der

Forschung die Aufgabe vor allem darin bestehe, Erkenntnisse zu generieren, die für die Praxis unmittelbar relevant sind. Neuere Ansätze streichen in diesem Zusammenhang jedoch zunehmend heraus, dass schon zu Beginn des Forschungsprozesses eine Ausrichtung der Fragestellungen an den Zielsetzungen aus der Praxis nötig sei, um die Akzeptanz der Ergebnisse zu verbessern (vgl. Brünner & Pick, 2020; Pick & Meer, 2018).

Die Vorstellungen über das Verhältnis von Forschung und Praxis mögen variieren, ebenso wie die Vorstellungen darüber, worin die Möglichkeiten (und Grenzen) von Kooperationen liegen. Aber im Kern geht es bei partizipativ angelegten Forschungsbemühungen jeweils um folgende Frage: *Wer* beteiligt sich *wie* (d.h. auch mit welchen Zielsetzungen) und *wann* am Prozess der Erkenntnisgewinnung? Um zu illustrieren, was das in einem konkreten Fall bedeuten kann, soll im Folgenden ein laufendes Projekt skizziert werden, das den Anspruch verfolgt, Akteurinnen und Akteure aus dem Schulfeld am Forschungsprozess zu beteiligen.

3 Einblick in ein partizipativ angelegtes Forschungsprojekt zum Klassenrat

In vielen Schulhäusern und Schulklassen gehört der Klassenrat mittlerweile zu den etablierten schulischen Praktiken mit einem festen Platz im Stundenplan. Der Klassenrat soll ein demokratisches Forum für Schülerinnen und Schüler bilden, das es ihnen ermöglicht, – im Beisein der Lehrperson – eigene Anliegen und Konflikte zu besprechen und beispielsweise durch Übernahme der Moderationsrolle auch Selbstverantwortung zu übernehmen (vgl. z.B. de Boer, 2018; Edelstein, 2010; Nell-Tuor & Haldimann, 2019). Die vorliegende Studie verortet sich einerseits in der konversationsanalytisch geprägten Interaktionsanalyse (vgl. Deppermann, 2008; Hausendorf, 2015; Sidnell & Stivers, 2012) und verpflichtet sich andererseits der partizipativen Unterrichtsforschung, wie sie im Überblick in Abschnitt 2 skizziert wurde und im Folgenden konkretisiert wird. Entscheidend für dieses Projekt ist der Versuch, die Lehrpersonen mit ihrer Erfahrung und mit ihren eigenen Erkenntnisinteressen in den Prozess einzubeziehen. Im Zentrum stehen die pädagogischen Zielsetzungen und Erfahrungen der Lehrpersonen und die konkrete Umsetzung des Klassenrats. Es erweist sich als zielführend, mit den Lehrpersonen zusammen ihre Klassenratspraxis zu beobachten, zu verstehen und – wo dies gewünscht ist – gemeinsam über Weiterentwicklungen nachzudenken.

Das Vorgehen wurde am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug zunächst in zwei Pilotprojekten getestet und wird zurzeit im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts mit dem Titel «Der Klassenrat als kommunikative Praktik – ein gesprächsanalytischer Zugang» weitergeführt (Laufzeit 2018–2022; Leitung: Stefan Hauser). Es entstanden Kooperationen mit 14 Lehrpersonen und es resultierte ein Korpus mit 28 Gesprächen zwischen Forschenden und Lehrpersonen und gesamthaft 52 videografierten Klassenratssitzungen (von der

3. Klasse Primarschule bis zur 3. Klasse Sekundarschule). Da in den folgenden Ausführungen das partizipativ angelegte Vorgehen im Fokus steht, sei an dieser Stelle auf bereits publizierte Ergebnisse aus dem Projekt verwiesen, die sich einerseits detaillierter mit der erforschten Praxis des Klassenrats und andererseits systematisch mit der interaktionsanalytischen Auswertung der Videodaten beschäftigen (vgl. Haldimann, 2019; Hauser & Haldimann, 2018; Nell-Tuor & Haldimann, 2019).

Um etwas konkreter auf einzelne Fragen einzugehen, die sich im Rahmen des partizipativen Vorgehens stellen, werden die folgenden Teilschritte des Projekts kurz erläutert: die Themensetzung und der Impuls für die Kooperation, das erste Gespräch zwischen der Lehrperson und den Forschenden, die Videoaufnahmen und ihre Sichtung sowie das zweite Gespräch zwischen der Lehrperson und den Forschenden.

3.1 Themensetzung und Impuls für die Kooperation

Aufgrund des Forschungsauftrags, aber auch aufgrund des Drittmitteldrucks, der die Forschung an den meisten (Pädagogischen) Hochschulen prägt, gehen die Impulse für neue Forschungsprojekte typischerweise von den Forschenden und nicht von der Praxis aus (vgl. auch Smith, 2019, S. 123). Diese Ausgangslage hat sich auch in unserem Projekt auf verschiedenen Ebenen bemerkbar gemacht, so beispielsweise bei der Themensetzung, der Art der Kontaktaufnahme und der Strukturierung der Kooperation.

Die Entscheidung, sich mit dem Klassenrat (und mit Fragen der interaktionalen Ausgestaltung dieses Formats) zu beschäftigen, – und damit der initiale Impuls für die Kooperation – kam im vorliegenden Fall vonseiten der Forschung. Unser Interesse am Klassenrat und unser Interesse an Fragen der Partizipation waren also ausschlaggebend dafür, dass es zu dieser Zusammenarbeit mit dem Schulfeld kam. Damit gingen bestimmte, von uns formulierte Vorstellungen einher, die die Form und den Verlauf der Kooperation betrafen. Zwar besteht ein erklärtes Ziel dieses Projekts darin, dass sich Forschende und Praktikerinnen und Praktiker auf Augenhöhe begegnen sollen und dass die verschiedenen Formen der Expertise gleichermassen bedeutsam sein sollen (vgl. Smith, 2019 zur Konzeption von «third space»), aber definiert wurde die Zusammenarbeit letztlich doch weitgehend von den Forschenden. Obschon sich hier eine gewisse Einseitigkeit abzuzeichnen scheint, hat sich dieses Vorgehen unter den gegebenen Umständen als funktional erwiesen. Denn wenn man das Ziel verfolgen würde, die Verantwortung für ein Kooperationsprojekt von Anfang an zu gleichen Teilen den jeweiligen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern zuzuordnen, müssten gänzlich andere Voraussetzungen geschaffen werden (etwa was die Verfügbarkeit der beteiligten Akteurinnen und Akteure oder was die Finanzierung etc. betrifft).

3.2 Erstes Gespräch: Erfahrungen, Ziele und Fragen der Lehrpersonen

Mit dem ersten Gespräch, das mit jeder Lehrperson durchgeführt wurde, verbanden sich verschiedene Zielsetzungen. Zum einen wurden die Lehrpersonen gebeten, von ihren Erfahrungen mit dem Klassenrat zu berichten und die pädagogischen Ziele zu

erläutern, die sie mit dem Klassenrat verfolgen. Zum anderen waren die Lehrpersonen aufgefordert, ihre Interessen am Klassenrat und an einer Weiterentwicklung der eigenen Klassenratspraxis darzulegen. Die Lehrpersonen sollten in diesem Zusammenhang auch selbst Fragen formulieren, auf die im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit Bezug genommen wurde. Damit bestimmten die Zielsetzungen und Fragen aus der Praxis die Ausrichtung des Forschungsprozesses mit.

Die Frage nach Erfahrungen mit dem und Einstellungen zum Klassenrat war für beide Seiten aufschlussreich: Für uns aus einer forschenden Perspektive waren sie äusserst gewinnbringend, weil wir auf diesem Weg sehr viel ethnografisches Wissen gewinnen konnten, das sich für das Verständnis des Klassenrats als schulische Praxis als ausgesprochen hilfreich herausstellte. Für die Lehrpersonen waren diese ersten Gespräche gemäss ihren eigenen Angaben ebenfalls sehr aufschlussreich, weil sie durch die Fragen reflexiv mit dem eigenen Professionsverständnis und dem eigenen Unterrichtshandeln konfrontiert wurden. Um dies an einem Beispiel zu illustrieren, soll auf einen Aspekt, der viele Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Klassenrat beschäftigt, eingegangen werden: auf die Frage nach der eigenen Rolle. Mehrfach erwähnten die Lehrpersonen in den ersten Gesprächen, dass sie die Verantwortung für den Klassenrat eigentlich den Schülerinnen und Schülern übergeben wollten, sich in der Interaktion dann aber doch immer wieder in ihrer angestammten Rolle als Lehrperson wiederfänden. Die folgende Aussage einer Lehrperson veranschaulicht dies:¹

Beispiel 1

Auch in Bezug auf Rollen, ich versuche mich immer ein bisschen rauszuhalten, aber meistens, das ist jetzt für mich wirklich extrem schwierig, meistens sind es auch Themen, die mich dann wirklich persönlich auch betreffen, wenn es darum geht, irgendwelche Regeln anzupassen oder ja. Und es ist dann richtig schwierig auch teilweise und ich bin dann plötzlich wieder im Zentrum, so dieser Rollenwechsel, das gelingt mir noch nicht so. [...] Ähm es ist dann immer, sie beginnen dann nicht richtig zu diskutieren, sondern sie schauen dann immer gleich mich an. (Lehrperson 8. Klasse)

Dass sich Lehrpersonen bezüglich ihrer Rolle im Klassenrat mit einem Zielkonflikt konfrontiert sehen, hat sich in den ersten Gesprächen fast durchwegs gezeigt. Entsprechend wurde dies auch zum Anlass genommen, um im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung und des zweiten Gesprächs der Frage nachzugehen, worin sich dieser Zielkonflikt im Einzelnen genau zeigt, und gemeinsam zu diskutieren, wie sich dieses Dilemma minimieren – oder gegebenenfalls sogar auflösen – liesse.

3.3 Videoaufnahmen und individuelle Sichtung der Daten

Auf das erste Gespräch folgte in einem zweiten Schritt jeweils ein Unterrichtsbesuch, der uns die Möglichkeit bot, einen Klassenrat mitzuverfolgen und zu filmen. Die Video-

¹ Weil im vorliegenden Kontext die inhaltlichen Aussagen von Interesse sind, handelt es sich bei den Beispielen um geglättete Transkriptionen, die an die orthografischen Normen angepasst wurden.

aufnahmen wurden der Lehrperson zur Verfügung gestellt und anschliessend von ihr und von uns separat gesichtet. Für die Lehrpersonen waren bei der Sichtung der Videodaten in erster Linie ihre eigenen Fragen leitend, während wir über diese Fragen hinaus auch noch weitergehende Beobachtungen anstellten. Diese ersten Analysen hatten unsererseits noch nicht den Anspruch, solide wissenschaftliche Erkenntnisse zu liefern, sondern verfolgten primär das Ziel, den Lehrpersonen zeitnah eine erste Rückmeldung zu ihren Fragen geben zu können und mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen, ob und wo es aus ihrer Sicht Handlungsbedarf gibt.

3.4 Zweites Gespräch: Austausch über die Beobachtungen

Im Rahmen des zweiten Gesprächs kam es schliesslich zum Austausch über die Beobachtungen, die die Lehrperson und wir unabhängig voneinander gemacht hatten. Im Gespräch waren die Zielsetzungen und die Fragen der Lehrpersonen leitend. Wir illustrieren das Vorgehen mit einem Beispiel einer Lehrperson, die im ersten Gespräch mehrfach betont hatte, wie wichtig es ihr sei, dass die Schülerinnen und Schüler im Klassenrat die Gelegenheit bekämen, selbstständig zu diskutieren. Im folgenden Ausschnitt, den wir mit der Lehrperson zusammen anschauten, stellt sich die Frage, ob dieser Anspruch auch umgesetzt wurde. In der Sequenz ging es um das Spiel «Räuber und Poli» («Räuber und Gendarm»). Die Kinder waren gerade dabei, eine gemeinsame Lösung für den Umgang mit Regelverstössen zu finden, als die Lehrperson intervenierte:

Beispiel 2

Michael: Also wegen Jasmin.
Wir haben ja beim einen geschrieben maximal zwei Polizisten.
Kann man auch nur einen machen? (schaut zu Jasmin)

Jasmin: Mhm.

Lehrperson: Pro und Kontra könnt ihr nachher.
Jetzt einfach alle möglichen Voten sammeln,
dass ihr wirklich euch nicht scheut, eure Idee einzugeben.
Nachher könnt ihr noch diskutieren.

(5. Klasse, Traktandum «Räuber und Poli»)

Im gemeinsamen Gespräch über diese Sequenz ging es um die Frage, ob die Intervention der Lehrperson im Widerspruch zur selbst formulierten Zielsetzung steht, den Kindern im Klassenrat möglichst viel Freiraum für selbstständiges Diskutieren zu bieten, oder ob die Lehrperson die Intervention als notwendig erachtet, um den Schülerinnen und Schülern eine gute Lerngelegenheit bieten zu können. Wir haben in erster Linie diskutiert, wie die Lehrperson ihre Beteiligung an der Interaktion mit den eigenen Zielsetzungen in Verbindung bringt und ob sie aus der Beobachtung des eigenen Unterrichtshandelns für sich Handlungsbedarf sieht.

In den zweiten Gesprächen ging es also auch darum, über alternative Handlungsmöglichkeiten nachzudenken; in einzelnen Fällen wurde aber ebenso die Frage aufgeworfen, ob die pädagogischen Zielsetzungen nochmals zu überdenken seien. So bemühten wir uns, dem Desiderat angewandter Forschung Rechnung zu tragen, wonach «man

zur Entwicklung von Empfehlungen nicht umhinkommt, diese an den Interessen und Idealvorstellungen der Praxis zu orientieren» (Pick & Meer, 2018, S. 213).

Zugleich wird deutlich, dass die hier beschriebene Kooperation auch Elemente eines videobasierten Coachings (vgl. Isler & Neugebauer, 2019) beinhaltet: Die Betrachtung von Videoaufnahmen und der Austausch darüber ermöglichen es den Lehrpersonen, sich mit dem eigenen (auch unbewussten) Handeln auseinanderzusetzen, dieses zu reflektieren und es weiterzuentwickeln. Die Lehrpersonen sprachen im zweiten Gespräch oft auch Aspekte an, die vor der Sichtung der Daten noch nicht im Fokus der Aufmerksamkeit gestanden hatten. So berichteten beispielsweise mehrere Lehrpersonen, dass sie erst durch die Sichtung der Videodaten bemerkt hätten, wie stark sie nonverbal (etwa durch Blicke und Gesten) die Interaktion beeinflusst hatten – dies, obwohl sie sich vorgenommen hätten, nicht steuernd einzugreifen.

4 Schlussfolgerungen

Unsere Erfahrungen mit dem partizipativen Ansatz sind im Rahmen der skizzierten Studie sehr positiv; die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis kann für beide Seiten gewinnbringend realisiert werden. Dies bestätigen auch die Rückmeldungen, die wir von den Lehrpersonen erhalten haben: Diese meldeten zurück, dass sie durch die Gespräche mit den Forschenden und durch die Videosichtung mit Aspekten konfrontiert worden seien, die sie hinsichtlich der eigenen Praxis für sehr wertvoll hielten bzw. durch die sie zur kritischen Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns angeregt worden seien. Für die Forschenden ist die Kooperation mit den Lehrpersonen im Forschungsprozess nicht nur deshalb lohnend, weil damit der Anspruch an die Anwendungsorientierung eingelöst wird und ein konkreter Nutzen erkennbar wird, sondern auch deshalb, weil dies zu einem vertieften Verständnis von Fragen beitragen kann, die für die Erkenntnisinteressen der Forschung zentral sind. Dennoch gibt es aus unserer Sicht ein paar «Knacknüsse», die besondere Beachtung verlangen und die wir im Folgenden kurz darlegen:

- *Impulse für die Kooperation:* Für die Ausgestaltung und den Verlauf des partizipativ angelegten Projekts zwischen Forschung und Schulfeld ist es wesentlich, woher der Impuls für die Zusammenarbeit kommt und durch welche zeitlichen und monetären Ressourcen der Austausch gestützt wird. Idealerweise gestaltet sich die Kooperation als «joint work» (Penuel et al., 2015). Typischerweise ist es aber die Forschung, die die Gelder beantragt, um mit der Praxis zusammenarbeiten zu können. Entsprechend gehen verschiedene Impulse von der Forschung aus, woraus aber eine gewisse Einseitigkeit resultiert. Wollte man sicherstellen, dass partizipative Unterrichtsforschung tatsächlich von den Forschenden und den Lehrenden gleichermaßen gestaltet und verantwortet wird, müsste man über andere Formen der Finanzierung nachdenken – aber vermutlich auch über andere Formen der Verfügbarkeit bzw. über andere Anstellungsmodelle. Beispielsweise kann man sich in diesem Zu-

sammenhang auch die Frage stellen, inwiefern sich Lehrpersonen an Publikationen von Forschungsergebnissen oder an der Erarbeitung von forschungsbasierten Unterrichtsmaterialien beteiligen sollen und ob dies im Rahmen ihrer Anstellung an der Schule geschehen kann.

- *Erkenntnisinteresse*: In partizipativ angelegten Forschungsprojekten ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Akteurinnen und Akteure teilweise unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgen, die mit der Zugehörigkeit zur Professions- bzw. zur Forschungs-Community zusammenhängen. Dieser Umstand kann mit divergierenden Erwartungshaltungen verbunden sein und die Arbeitsweise beeinflussen oder Kompromisse erfordern und muss im Diskurs ausgehandelt werden. So zeigt unsere Erfahrung beispielsweise, dass die Erkenntnisse aus der Forschung für die beteiligten Lehrpersonen vor allem dann gewinnbringend sind, wenn sie möglichst bald nach der Datenerhebung bereits vorliegen und entsprechend für das Professionshandeln fruchtbar gemacht werden können. Diese Forderung steht den Ansprüchen der Forschung gegenüber, zeitaufwendige, solide, detaillierte Analysen durchzuführen, sie mit vergleichbaren Daten zu kontrastieren und die Resultate im Forschungsdiskurs zu verorten, um dann schliesslich fundierte und differenzierte Aussagen über den Forschungsgegenstand machen zu können (vgl. auch Smith, 2019, S. 112). Ein Kompromiss im vorliegenden Projekt bestand darin, die Videos in einem ersten Schritt hinsichtlich der Fragestellungen der Lehrpersonen vorerst eher oberflächlich zu sichten und diese ersten Beobachtungen im Gespräch mit den Lehrpersonen zeitnah zu teilen (vgl. Abschnitt 3.4). Die vertiefenden Forschungsfragen wurden dann erst nachgehend weiterverfolgt.
- *Tragweite der Erkenntnisse*: In der skizzierten Studie profitieren vor allem die direkt am Forschungsprojekt beteiligten Akteurinnen und Akteure: Die Lehrpersonen erhalten Einblick in forschungsbasierte Beobachtungen und Denkweisen und werden selbst zum Nachdenken über ihr Professionshandeln angeregt. Die Forschenden ihrerseits können das Forschungsfeld dank ethnografischen Wissens besser im Kontext verstehen und die gewonnenen Daten dadurch umfassender einordnen und analysieren. Dabei bleibt die tatsächliche Kooperation auf eine tendenziell kurze Zeit beschränkt. Man kann diesbezüglich zwar die Frage aufwerfen, ob eine Kooperation über einen längeren Zeitraum möglicherweise noch effektiver bzw. nachhaltiger wäre. Allerdings gilt es mit Blick auf die unterschiedliche Verfügbarkeit der Beteiligten zu bedenken, dass sich gerade die zeitliche Begrenzung für die Realisierung der Zusammenarbeit durchaus auch als Vorteil erweisen kann. Erfolgversprechend dürfte auch eine längerfristige Zusammenarbeit nach dem Modell des «third space» sein (vgl. Smith, 2019): Brokers, das heisst Personen, die sowohl der Gruppe der Lehrpersonen als auch der Gruppe der Forschenden zugehörig sind und damit den Diskurs im «third space» optimal mitgestalten können, prägen über längere Zeit die Weiterentwicklung in der Praxis und ermöglichen im Rahmen von «boundary practices» einen Austausch über die Grenzen der Erfahrungswelten hinweg (vgl. auch «brokering» bei Wenger, 1998, sowie Stein & Coburn, 2008; vgl. «joint work» bei Penuel et al., 2015).

Wenn ein Kooperationsprojekt den Anspruch verfolgt, Forschung und Praxis in einen gegenseitigen Austausch zu bringen, in den die Beteiligten als gleichwertige Partnerinnen und Partner involviert sind und von dem alle gleichermaßen profitieren, dann gilt es, Fragen dieser Art immer wieder neu auszuloten. Aufgrund unserer insgesamt sehr positiven Erfahrungen mit dem partizipativen Vorgehen scheint es uns lohnenswert zu sein, weiterhin über verschiedene Kooperationsmöglichkeiten von Forschung und Praxis nachzudenken. Während die Kooperation zur Qualität der Forschung beitragen kann, erweist sie sich zugleich für die Weiterentwicklung des Professionswissens und des professionellen Handelns der Lehrpersonen als förderlich.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H.** (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarbeitete Auflage) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G.** (1992). Angewandte Gesprächsforschung: Ziele – Methoden – Probleme. In R. Fiehler & W. Sucharowski (Hrsg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining* (S. 12–23). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brünner, G. & Pick, I.** (2020). Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung: Methodische Vorschläge für praxisorientierte Forschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71 (1), 63–98.
- de Boer, H.** (2018). Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule: Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 163–178). Wiesbaden: Springer.
- Deppermann, A.** (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, W.** (2010). Ressourcen für die Demokratie: Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In S. Aufenanger, F. Hamburger & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie: Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 65–78). Opladen: Barbara Budrich.
- Haldimann, N.** (2019). «Du mueschs mit de Klass»: Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit als Steuerungsmechanismus der Partizipation im Klassenrat. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 58–86). Bern: hep.
- Hausendorf, H.** (2015). Interaktionslinguistik. In L. Eichinger (Hrsg.), *Sprachwissenschaft im Fokus: Positionsbestimmungen und Perspektiven* (S. 43–70). Berlin: de Gruyter.
- Hauser, S. & Haldimann, N.** (2018). Dimensionen von Partizipation im Klassenrat. In B. M. Bock & P. Dreesen (Hrsg.), *Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart* (S. 127–142). Bremen: Hempen.
- Isler, D. & Neugebauer, C.** (2019). Video coaching als Methode zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung. In BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis* (S. 14–23). Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Moser, H.** (2018). Praxisforschung: Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode* (S. 449–478). München: kopaed.
- Nell-Tuor, N. & Haldimann, N.** (2019). Leiten oder leiten lassen? Gesprächsanalytische Beobachtungen zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 70 (1), 73–103.
- Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E. & Farrell, C.** (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20 (1–2), 182–197.

- Pick, I. & Meer, D.** (2018). Wissenschaftskommunikation durch ‹Anwendung›? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In M. Luginbühl & J. Schröter (Hrsg.), *Geisteswissenschaft und Öffentlichkeit: Linguistisch betrachtet* (S. 197–221). Bern: Lang.
- Raatz, S.** (2016). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung: Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sidnell, J. & Stivers, T.** (Hrsg.). (2012). *The handbook of conversation analysis*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Smith, C. R.** (2019). Professional learning in third spaces. In C. Julie, L. Holtman & C. R. Smith (Hrsg.), *Caught in the act: Reflections on continuing professional development of mathematics teachers in a collaborative partnership* (S. 110–130). Stellenbosch: African Sun Media.
- Stein, M. K. & Coburn, C. E.** (2008). Architectures for learning: A comparative analysis of two urban school districts. *American Journal of Education*, 114 (4), 583–626.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Autor und Autorinnen

- Stefan Hauser**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, stefan.hauser@phzg.ch
Vera Mundwiler, Dr., Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, vera.mundwiler@phzg.ch
Nadine Nell-Tuor, Dr., Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, nadine.nell@phzg.ch