

Donk, Cyrilla van der; Klewin, Gabriele; Koch, Barbara; Lanen, Bas van; Textor, Annette; Zenke, Christian Timo

## "Reflection in and / or on action". Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 242-260. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Donk, Cyrilla van der; Klewin, Gabriele; Koch, Barbara; Lanen, Bas van; Textor, Annette; Zenke, Christian Timo: "Reflection in and / or on action". Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 242-260 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254138 - DOI: 10.25656/01:25413

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254138>

<https://doi.org/10.25656/01:25413>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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)

*Cyrilla van der Donk, Gabriele Klewin,  
Barbara Koch, Bas van Lanen, Annette Textor  
und Christian Timo Zenke*

## „Reflection in and/or on action“: Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen

### Abstract

In der Literatur zur schulischen Praxisforschung wird Reflexion als konstituierender Bestandteil beschrieben. Allerdings ist wenig darüber bekannt, welche Reflexionsformen von Bedeutung sind und unter welchen Bedingungen sie zur Anwendung kommen. Aufschluss soll eine Analyse von Konzeptionen und Praxen von Praxisforschung an den Bielefelder Versuchsschulen geben, die mit diesem Ansatz ihre Praxis forschend entwickeln. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass *reflection on action* wesentlich für Praxisforschung ist und dass Reflexion sich nicht nur auf die schulische Praxis, sondern auch auf die forschende Praxis beziehen sollte. Für die Reflexion forschender Praxis werden sechs zentrale Kriterien dargestellt. Deutlich wird überdies die Relevanz ressourciell abgesicherter organisationaler Bedingungen.

### 1 Einleitung

Schulische Praxisforschung gilt international als anspruchsvolles wie auch wirksames Instrument, um Lehrkräfte zu professionalisieren und Schule qualitativ zu entwickeln. Auch in Deutschland wird zwar zurzeit eher selten *dezidiert* auf Praxisforschung oder „Action Research“ Bezug genommen, es werden jedoch andere Formen forschenden Entwickelns in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zunehmend eingesetzt (vgl. z. B. Crapa u.a 2021b, Koch-Priewe 2011), die sich zum Teil ebenfalls unter den Oberbegriff „Praxisforschung“ fassen lassen. Mit Hilfe dieser Konzepte der Aus- und Weiterbildung sollen Studierende und Lehrer\*innen eine reflexiv forschende Grundhaltung ausbilden, mehr Professionalität zur Bearbeitung komplexer schulischer Probleme entwickeln und Anschlüsse für die Entwicklung von Unterricht und Schule herstellen können. Wenig untersucht ist bisher jedoch, welche Reflexionsformen es sind, die Formen forschenden Entwickelns unterstützen. Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden

die Versuchsschulen des Landes NRW und ihre Praxisforschungsprojekte als eine Form des forschenden Entwickelns unter dem Gesichtspunkt von Reflexion analysiert. Dazu werden die beiden Reflexionsformen im Sinne des *reflective practitioner* – *reflection in action* und *reflection on action* – herangezogen (Schön, 1983). In diesem Beitrag wird zunächst vertieft in die zugrundeliegenden Begriffe – Reflexion und Praxisforschung – eingeführt und es werden Merkmale einer reflexiv-forschenden Grundhaltung beschrieben. In einem zweiten Teil werden sodann mit der Laborschule Bielefeld und dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld zwei Varianten der Institutionalisierung von Praxisforschung vorgestellt und in Bezug auf Reflexionsprozesse analysiert. In einem dritten Teil schließlich wird beschrieben, wie kriteriengeleitet *über* Praxisforschung reflektiert werden kann. Abschließend werden die identifizierten Reflexionsformen zusammengefasst dargestellt und es wird diskutiert, welche Möglichkeiten sich für Schulen ergeben, das Konzept der Praxisforschung zu adaptieren.

## 2 Reflexion und Praxisforschung in der Lehrer\*innenbildung

### 2.1 Reflexion „in action“ und „on action“

Reflexion wird als „zentrales Werkzeug“ pädagogischen Handelns beschrieben (Leonhard 2020, 15), das in anspruchsvollen beruflichen Situationen, die oftmals durch Unsicherheit geprägt sind (Herzog, 1995), zwischen Theorie und Praxis vermitteln soll. Zugleich stellt der Lehrer\*innenberuf ungünstige Bedingungen bereit, um Erfahrung oder Üben *in action* reflexiv zugänglich zu machen (Neuweg 2021, 462). Reflexive Prozesse sind gleichzeitig Voraussetzung für die Entstehung und Entwicklung professionellen Handelns von Lehrer\*innen (vgl. Häcker 2017), die somit jedoch weitgehend handlungsentlastet, also *on action*, angelegt sein sollten. Auch wenn Reflexion insbesondere im strukturtheoretischen Ansatz eine herausgehobene Bedeutung erhält (Helsper 2001), ist Reflexion unabhängig von der zugrunde gelegten Professionstheorie eine bedeutsame Dimension (Heinrich, Klewin & Lübeck, 2019). Ziel der Reflexion ist es somit in professionstheoretischer Perspektive, an der eigenen Professionalität zu arbeiten (Neuweg 2021, 463).

Korthagen (2002, 63) definiert Reflexion als einen kognitiven Prozess, der eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen zu strukturieren oder zu restrukturieren versucht, wobei der Bezugspunkt eigene oder fremde Praxis sein kann. Erfahrungen werden somit reflektiert, indem sie in einem bewussten Prozess bearbeitet werden. Die entsprechenden Denkopoperationen sind dann analysieren, untersuchen, konstruieren, evaluieren u. a. (vgl. Aeppli & Lötscher, 2017, 159). Der reflexive Prozess kann überwiegend nach innen (Selbstbezug) oder nach außen (Weltbezug) gerichtet sein (vgl. Aeppli & Lötscher, 2017, 159). Die Unter-

scheidung spielt für die subjektive Bedeutsamkeit des Prozesses eine zentrale Rolle. Eine höhere subjektive Bedeutung entsteht vermutlich, wenn der Blick stärker auf eigene Wünsche, Kompetenzen und Erwartungen im Kontext eigener Praxis gerichtet ist, als bei der Reflexion fremder Praxis (Holler-Nowitzki u. a. 2018).

Wie eingangs erwähnt, soll Reflexion eine vermittelnde Funktion zwischen Theorie und Praxis übernehmen. Im Kontext von Praxisforschung stellt sich die Frage, welche Praxis gemeint ist – die schulische Praxis, die forschende Praxis oder beide. Beide Praxen können zum Gegenstand von Reflexion gemacht werden und beide sind Anforderungen, die Studierende bzw. Lehrer\*innen erfüllen können sollten. Kennzeichnend für diese Praxen ist, dass sie unterschiedlichen „regulativen Ideen folgen“ (Leonhard 2020, 18). Zugleich besteht „eine Profession gerade darin [...], beiden regulativen Ideen Geltung zu verschaffen“ (Leonhard 2020, 18).

Ein in der Literatur viel zitiertes Leitbild im Kontext des Lehrer\*innenberufs (z. B. Altrichter u. a. 2021) bildet das des „reflective practitioners“ (Schön 1983). Zur Klärung des Begriffs der Reflexion unterscheidet Schön (1983) zwei Formen: *reflection in action* und *reflection on action*. Schöns Erkenntnisinteresse war überwiegend auf *reflection in action*, d. h. auf das reflexive Moment im Handeln selbst, und dessen Potenzial für das erfahrungsbasierte Lernen gerichtet, während neuere Ansätze, die sich auf das professionelle Handeln von Lehrkräften beziehen, die hohe Bedeutsamkeit der *reflection on action* betonen, da das Geschehen im Unterricht zu dynamisch, zu komplex und der Handlungsdruck zu hoch seien, um die Handlung in der Aktion zu reflektieren (Neuweg 2021, 461) – diese Skepsis gegenüber *reflection in action* im Unterrichtsalltag reicht in der deutschsprachigen Literatur bis hin zu der Frage, ob der *reflective practitioner* „Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ sei (Leonhard & Abels 2017, 46). Da wir jedoch davon ausgehen, dass nicht alle Handlungen im Unterricht einer solchen Dynamik unterliegen, dass *reflection in action* verunmöglicht wird, werden im Folgenden dennoch die Anknüpfungspunkte für beide Formen der Reflexion innerhalb der Praxisforschung herausarbeitet, wobei, das sei hier bereits vorweggenommen, die *reflection on action* einen größeren Anteil hat. *Reflection in action* wird in dem vorliegenden Beitrag eher als anlassgebend für weitere Praxisforschung angesehen.

Als Grundlage für die Professionalität von Lehrkräften wird somit eine reflexiv-forschende Grundhaltung angenommen. Sie leitet die Art und Weise, wie Lehrer\*innen ihre Arbeit tun und wie sie darüber nachdenken. Eine reflexiv-forschende Grundhaltung hilft ihnen, implizites Wissen und die zugrundeliegenden Denk- und Entscheidungsprozesse sowohl bei sich selbst als auch bei den Kolleg\*innen explizit zu machen. Die Lehrer\*innen konzentrieren sich also nicht nur auf sichtbare Verhaltensweisen und Ereignisse, sondern auch auf Muster, Strukturen und mentale Modelle, die der direkten Beobachtung oft verborgen bleiben. Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, was eine reflexiv-forschende

Grundhaltung ist und wie sie beschrieben werden kann. Losse und Nahuis (2015) haben die Vielzahl der Merkmale in drei Dimensionen geclustert:

- Die offene Haltung: offen für neue Eindrücke, für Perspektivwechsel; verstehen und teilen wollen.
- Die kritische Haltung: verifizieren, begründen und verantworten wollen.
- Die kreative Haltung: innovieren, weiterbilden und hinzufügen wollen (vgl. van der Donk & van Lanen, 2020, 26f.).

Eine solche reflexiv-forschende Grundhaltung sowie die Fähigkeit zur Reflexion stellen sich nicht von allein ein, sondern sie bedürfen der Anregung und der Lernprozesse. Im Studium werden deswegen viele Reflexionsanlässe geschaffen, und auch in der dritten Phase der Lehrer\*innenbildung, der Fortbildung, wird die Anregung zur Reflexion oftmals zentral gestellt, um die eigene und fremde Praxis kritisch in den Blick zu nehmen und ggf. qualitative Entwicklungen zu induzieren, die sich auf die Person, den Unterricht oder die Organisation beziehen können. Bekannte Ansätze, mit denen Theorie und Praxis auf eine bestimmte Art und Weise relationiert werden, sind in diesem Zusammenhang beispielsweise Lernen am Fall (Crapa u.a 2021a) oder Videobasierte Lehrerfortbildung (Rzejak u. a. 2020). Da jedoch ebenfalls ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer reflexiv-forschenden Grundhaltung und dem Erlernen und Anwenden von Forschungskompetenzen (Ummels u. a. 2019) besteht, wird im Folgenden das Konzept der Praxisforschung genauer vorgestellt, unter der Fragestellung, ob mit Praxisforschung das von Leonhard (2020, 18) diagnostizierte „undifferenzierte Reflexionspostulat“ aufgelöst werden kann, weil dieser Ansatz „als distanzierte, didaktisch durchgliederbare und insbesondere auch der Theorie-Praxis-Relationierung dienliche Aktivität aufgefasst“ (Neueweg 2022, 463) werden kann.

## 2.2 Praxisforschung und ihre Varianten

Der Begriff der Praxisforschung ist nicht neu. Bereits in den 1980er Jahren hat Heiner (1988) ein bis heute häufig zitiertes Buch zum Thema herausgegeben. Es bleibt jedoch im deutschsprachigen Raum umstritten, ob Praxisforschung sozialwissenschaftliche Forschung im eigentlichen Sinne ist oder eine weitere Form der Praxisreflexion. Die Kontroverse dreht sich um zwei Fragen:

- ob unter realen Praxisbedingungen wissenschaftliche Kriterien der Datenerhebung und -auswertung eingehalten werden können und
- ob eine ausreichende Distanz zum Gegenstand der Forschung eingenommen werden kann, um eine kritische Betrachtung zu ermöglichen, wenn die Fachkräfte in der Praxis die Forschung maßgeblich gestalten.

Mehrere, auch prominente Autor\*innen plädieren für das Aufrechterhalten der Trennung zwischen Praxis und Wissenschaft, um die unterschiedlichen Ansprüche

der beiden Systeme zu respektieren und dadurch eine kritische Haltung auf beiden Seiten zu fördern (z. B. Moser 1995).

In anderen Ländern, zum Beispiel im angloamerikanischen Raum, in den Niederlanden und in den nordischen Ländern, und in anderen Disziplinen wie z. B. den Gesundheitswissenschaften hat sich Praxisforschung längst etabliert als eigenständige Form der Forschung und Reflexion und wird als ein wichtiges, neu emergierendes Forschungsfeld gesehen (Altrichter & Posch 2006; Edwards 2021; Maykus, 2010; Moser 1995).<sup>1</sup>

Von uns wird Praxisforschung als eigenständiger, von Grundlagenforschung und Anwendungsforschung abgrenzbarer wissenschaftlicher Ansatz begriffen, der der professionellen, kontextsensiblen Entwicklung von Fachkräften in der Bildungspraxis dient, mit dem Ziel, eine Qualitätsverbesserung der eigenen Berufspraxis zu ermöglichen. Es ist eine wissenschaftliche Tätigkeit, die durch die systematische Erhebung und Auswertung von Daten (Empirie) neue Erkenntnisse erzeugt, die zur Beantwortung von Fragen aus der Praxis verwendet werden können. Auf dieser Grundlage verwenden wir für Praxisforschung in der Bildungspraxis folgende Definition:

*Praxisforschung in Schule und Unterricht ist Forschung, die durch Lehrer\*innen oder anderes pädagogisch-therapeutisches Personal aller Professionalitätsstufen durchgeführt wird. Durch Praxisforschung wird in systematisch-strukturierter Weise nach Antworten auf ein Praxisproblem gesucht, das in einem engen Bezug zur Unterrichts- und Schulkultur oder zur eigenen Lehrer\*innenpersönlichkeit steht und dessen Bearbeitung auf ein besseres Verständnis oder die Qualitätsentwicklung ausgewählter Praxisfacetten abzielt.*

Ausgangspunkt für die Forschung bildet in der Regel ein Problem aus der Praxis, welches über die Forschung aufgeklärt und bearbeitet werden soll und für dessen Bearbeitung vorhandenes Wissen oder bekannte Strategien unzureichend sind (Klewin u. a. 2021). Durch den Forschungsprozess entsteht erst einmal lokales Wissen über die untersuchte Praxis. Wünschenswert ist, wenn dieses Wissen auch eine Bedeutung für andere entwickeln kann und von ihnen rezipiert wird. Auch wenn eine einzelne Person Praxisforschung durchführen könnte, wird in der Literatur (z. B. Meyer 2010, Klewin u. a. 2021) betont, dass eine andere, bessere Qualität der Praxisforschung entsteht, wenn sie kooperativ vorgenommen wird. Der Forschungsprozess erfolgt methodisch kontrolliert, wobei die empirischen Zugänge die Vielfalt empirischer Sozialforschung widerspiegeln. Zudem sollen Praxisforscher\*innen im Prozess systematisch Bezug auf Theorien und bereits vorliegende Ergebnisse empirischer Forschung (Klewin u. a. 2021) nehmen, denn erst dann sind qualitative Standards der Praxisforschung erfüllt. Reflexion wird in den vorliegenden Begriffsdefinitionen der Praxisforschung als zentrale Dimension dargestellt (Meyer 2010).

1 Dieser Abschnitt ist mit wenigen Veränderungen übernommen aus van der Donk u. a. 2014, 26f.

Eine Metaanalyse über 21 Studien zur Praxisforschung mit Fremdsprachenlehrkräften (Edwards 2021) sowie ein weiteres internationales Review (James & Augustin 2018) geben Hinweise, dass Praxisforschung tatsächlich wirksam ist, indem sie dazu beiträgt, die Wahrnehmung und die Reflexivität von Lehrkräften zu verbessern, die professionelle Identität zu entwickeln und die Kollaboration von Lehrkräften untereinander zu stärken. Dies geht auf Ebene der Lehrpersonen einher mit Selbstwirksamkeit, Motivation und dem Empfinden von Autonomie; darüber hinaus zeigen verschiedene Studien, dass die Durchführung von Praxisforschung nicht nur dabei hilft, Praxisprobleme zu lösen, sondern auch zu einer neugierigeren Haltung führt (Ros & van den Bergh 2018). Indem Lehrer\*innen praxisorientierte Forschungsprojekte durchführen, sprechen sie nicht nur ihre reflexiv-forschende Grundhaltung an, sondern entwickeln sie auch weiter. Sie entwickeln eine offene, kritische und kreative Haltung, um geeignete Lösungen für Praxisprobleme zu finden. Auch auf Schulebene lassen sich Effekte finden, beispielsweise auf schulinterne Curricula und Lernmaterialien sowie auf die Entwicklung einer partizipativen Schulkultur. Aus der Laborschulforschung ist überdies bekannt, dass Praxisforschungsprojekte einen Einfluss auf die Veränderung der Schulstruktur haben können (beispielsweise Demmer-Dieckmann 2005; Bosse u. a. 2016). Über Effekte von Praxisforschung über die Einzelschule hinaus ist nur wenig bekannt, den Befunden von Koch (2011) zufolge ist jedoch anzunehmen, dass es die Transferfähigkeit von Innovationen verbessert, wenn sie im Rahmen von Praxisforschung entwickelt werden.

### **3 Beispiele der Reflexion von Praxisforschung – Institutionalisierung und Prozess**

#### **3.1 Praxisforschung an der Laborschule Bielefeld**

Im Folgenden wird das Praxisforschungskonzept der Laborschule Bielefeld unter der Perspektive von Reflexionsprozessen genauer dargestellt und diskutiert. Zu diesem Zweck wird zunächst kurz die Gründungsidee der Laborschule skizziert, um vor diesem Hintergrund verschiedene aktuelle Strategien zur Institutionalisierung von Forschungsprozessen, die systematisch mit Reflexionsprozessen verknüpft sind, besser erläutern und diskutieren zu können.

Die Laborschule ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, die in enger Kooperation mit der Universität Bielefeld arbeitet. Sie wird von insgesamt knapp 700 Schülerinnen und Schülern besucht und umfasst ein Vorschuljahr sowie die Jahrgänge 1 bis 10. Da sie eine inklusive Grund- und Gesamtschule ist, werden alle gängigen Abschlüsse der Sekundarstufe I vergeben. Als staatliche Versuchsschule und – gemeinsam mit dem benachbarten Oberstufen-Kolleg – älteste „Laboratory School“ Deutschlands hat sie darüber

hinaus seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 zugleich den expliziten Auftrag, neue Formen des Lehrens und Lernens forschungsbasiert zu entwickeln und zu erproben. Ebendieses auf schulbezogene Entwicklung gerichtete Experimentieren im Modus von Forschung sollte dabei allerdings von Beginn an nicht von externen Wissenschaftler\*innen durchgeführt werden, sondern vielmehr von den Lehrer\*innen der Laborschule selbst. Ganz im Sinne des zu Beginn der 1970er Jahre an Popularität gewinnenden Handlungsforschungs-Modells hatten diese Lehrkräfte als sogenannte „Lehrer-Forscher“ mit reduzierter Lehrverpflichtung den expliziten Auftrag, ihren eigenen Unterricht forschend weiterzuentwickeln und die Ergebnisse ihrer Bemühungen einer breiten Öffentlichkeit durch Publikationen, Vorträge etc. zur Verfügung zu stellen (vgl. Zenke 2022).

Bereits kurze Zeit nach Eröffnung der Schule zeigten sich jedoch erste Umsetzungsprobleme dieses Ansatzes, die insbesondere die Schwierigkeit erkennen ließen, schulpraktische und wissenschaftliche Formen der Reflexion systematisch miteinander zu verbinden. So heißt es beispielsweise in einem der ersten Forschungsberichte der Laborschule aus dem Jahr 1975:

„Im Flächenteam sind regelmäßige Gespräche über Kinder und Situationen, über Probleme und Unsicherheiten, über unterschiedliche Auffassungen der Arbeit, aber auch über Erfolge und positive Erfahrungen *die* Form von ‚Forschung‘, die gegenwärtig real möglich und existent ist: die gemeinsame Reflexion, die kritische Auseinandersetzung, das experimentelle Reagieren auf Probleme und das gezielte Vorausplanen von Lern- und Spielsituationen. Dafür benutzen wir Methoden und Ergebnisse von Wissenschaft; um jedoch selbst wissenschaftliche Forschung im engeren Sinn zu treiben, fehlen noch – und vielleicht zunehmend – Zeit und Kraft.“ (Universität Bielefeld 1976, 372, Hervorhebung im Original)

Die hier bereits angesprochene Frage, wie die eigene Form der Handlungsforschung mit Praktiken und Maßstäben einer „wissenschaftlichen Forschung im engeren Sinn“ verbunden werden könnte, führte in den folgenden Jahren zu verschiedenen Weiterentwicklungen. Die einschneidendste Veränderung fand dabei zu Beginn der 1990er Jahre statt, indem die *eine* Einrichtung Laborschule, an der alle Lehrer\*innen zugleich als Wissenschaftler\*innen agieren sollten, in *zwei* Einrichtungen aufgeteilt wurde: in die wissenschaftliche Einrichtung (WE) Laborschule als Teil der Universität Bielefeld auf der einen Seite und in die Versuchsschule Laborschule auf der anderen Seite (vgl. Textor & Zentarra 2022).

Im Zuge dieses Umstrukturierungsprozesses wurden auch die bis heute bestehenden Prozesse und Strukturen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule entwickelt und implementiert: Zum einen wurde ein Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) eingeführt, der jeweils für zwei Jahre festgelegt wird und in dem etwa zwölf parallel laufende Forschungs- und Entwicklungsprojekte aufgenommen werden; diese werden in enger Zusammenarbeit von Lehrkräften und pädagogischem Personal der Versuchsschule Laborschule auf der einen und

wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen der WE Laborschule auf der anderen Seite konzipiert, durchgeführt und disseminiert. Zum anderen wurde die Einbindung der Lehrer\*innen in die Projekte der Laborschule modifiziert. Bis 1991 erhielten diese eine pauschale Stundenentlastung für ihre Aufgaben im Bereich von Forschung und Entwicklung; seitdem können sie eine projektbezogene Entlastung beantragen, die aus einem Pool von insgesamt 90 Wochenstunden jeweils für ein Jahr verteilt wird und mit der Pflicht zur Berichtslegung verbunden ist (vgl. Textor u. a. 2020).

Einhergehend mit dieser Modifikation des Lehrer-Forscher\*innen-Modells änderte sich dabei auch zugleich die Rolle von Reflexionsprozessen im Forschungsalltag der Laborschule: Während *reflection on action* in den 1970er und 1980er Jahren noch vornehmlich in jenem soeben bereits umrissenen Modus der „kritische[n] Auseinandersetzung“ mit dem eigenen Schul- und Unterrichtsalltag sowie des „experimentelle[n] Reagieren[s]“ auf dabei sichtbar werdende Probleme stattgefunden hatte (vgl. Universität Bielefeld 1976, 372), gewannen mit Beginn der 1990er Jahre nun vermehrt auch solche Formen der „wissenschaftliche[n] Forschung im engeren Sinn“ (ebenda) an Bedeutung, die sich in Anlehnung an Leonhard (2020, 19) als daten- und methodengestützte *reflection on action* be greifen lassen.

Konkret bedeutet dies, dass die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule seit diesem Zeitpunkt auf einem grundlegend überarbeiteten Modell der Praxisforschung basiert, welches zahlreiche Parallelen zu dem von van der Donk & van Lanen (2020) entwickelten Zyklus der Praxisforschung aufweist. Den Ausgangspunkt des Zyklus bildet das „Orientieren im Praxisproblem“, d. h. die Aufgabe der Lehrer\*innen, den eigenen Schul- und Unterrichtsalltag zu beobachten und zu reflektieren, um so Probleme sowie Forschungs- und Entwicklungsanlässe zu identifizieren. Hierbei handelt es sich um eine *reflection on action*, also eine schulpraktische, handlungsentlastete Reflexion, die in Forschungsprojekte überführt werden soll.

Entsprechend den Kernaktivitäten „Ausrichten“ und „Planen“ bei van der Donk und van Lanen (2020) ist es in einer nächsten Phase die Aufgabe der betreffenden Lehrkräfte, einen Schritt zurückzutreten und sich zu fokussieren: Ein Forschungs- und Entwicklungsplan-Projekt (FEP-Projekt) zu konzipieren erfordert, das Praxisproblem in eine gleichzeitig praktisch relevante wie auch forschend bearbeitbare Fragestellung umzuformen („Ausrichten“), Mitstreiter\*innen zu suchen, Literatur zu sichten und einen Antrag zu schreiben, der von der Wissenschaftlichen Leitung der Laborschule sowie vom Wissenschaftlichen Beirat beraten wird („Planen“). Werden die Ressourcen für das Projekt schließlich im gemeinsamen Leitungsgremium von Versuchsschule und WE Laborschule bewilligt, erhalten die antragstellenden Lehrkräfte eine Stundenentlastung, um das betreffende Projekt durchzuführen – in der Regel in Kooperation mit

Wissenschaftler\*innen der Universität Bielefeld, insbesondere der WE Laborschule (Kernaktivitäten „Erheben“, „Analysieren und Schlussfolgern“ sowie ggf. „Entwerfen“; van der Donk & van Lanen 2020). Zentral ist dabei, dass diese Form von Forschung und Entwicklung in einem stetigen Rückkopplungsprozess mit dem Schul- und Unterrichtsalltag der beteiligten Personen steht. Damit findet idealerweise eine regelmäßige gegenseitige Bezugnahme von *schulpraktischer Reflexion*, *Forschung im engeren Sinne* sowie *Schulentwicklung* statt. Das Modell enthält aber noch eine weitere Form der Reflexion: durch die Beratungen auf den unterschiedlichen Ebenen sollen Forschung und Entwicklung im engeren Sinne durch die verantwortlichen Lehrkräfte reflektiert werden, um Fragestellungen zu schärfen und das methodische Vorgehen zu konkretisieren. *Reflection on action* bezieht sich damit auch auf die forschend-entwickelnde Tätigkeit der Lehrkräfte und gewinnt in deren Wahrnehmung an Bedeutung.

Ist das Projekt schließlich beendet, findet eine Ergebnispräsentation statt (Kernaktivität „Präsentieren und Diskutieren“, van der Donk & van Lanen 2020): Ein Endbericht wird geschrieben, die Ergebnisse der eigenen Arbeit werden sowohl in der Laborschule vorgestellt und ggf. implementiert als auch in externen Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht, Vorträge zur eigenen Arbeit werden gehalten und andere Wege der Dissemination und des Transfers werden zu gehen versucht. Idealerweise können auf diesem Wege sowohl Impulse für Wissenschaft, die (externe) Schulpraxis und die Bildungspolitik generiert werden als auch die Laborschulpraxis selbst nachhaltig verbessert werden. Darüber hinaus ist es ein explizites Ziel des dargestellten Praxisforschungsmodells, dass die beteiligten Lehrer\*innen sich im Rahmen ihrer FEP-Arbeit inhaltlich und methodisch gezielt weiterqualifizieren, um mit dieser Form der Professionalisierung im Hintergrund auch noch einmal anders auf ihre eigene Schul- und Unterrichtspraxis blicken zu können, die während und nach dem entsprechenden FEP-Projekt ja schließlich weiterläuft – und zwar sowohl „*in action*“ als auch „*on action*“. Ein erfolgreiches FEP-Projekt sollte somit nicht nur Impulse für Wissenschaft und Schulpraxis generieren, sondern sich zugleich auch unmittelbar auf die jeweilige Praxis der beteiligten Lehrer-Forscher\*innen auswirken.

### 3.2 Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld ist wie die benachbarte Laborschule eine der Versuchsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen und umfasst die gymnasiale Oberstufe. Es zeichnet sich u. a. durch besondere pädagogische Konzepte und institutionelle Rahmenbedingungen aus (Fiedler-Ebke & Klewin 2019), was z. B. an einer eigenen Ausbildungs- und Prüfungsordnung sichtbar wird. Im Kontext dieses Beitrags liegt der Fokus allerdings auf der institutionell verankerten und ressourciell geförderten Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Diese „auf Dauer gestellte“ Möglichkeit für jede Lehrperson am

Oberstufen-Kolleg (Lehrende genannt), sich mit einen Teil ihrer Arbeitszeit mit Forschung und Entwicklung zu beschäftigen, unterscheidet sowohl das Oberstufen-Kolleg als auch die Laborschule von anderen (Versuchs-)Schulen, in denen ebenfalls Forschung und Entwicklung stattfinden (Bietz u. a. 2020; Hofmann u. a. 2020). Ein weiterer Unterschied ist das Vorhandensein einer Wissenschaftlichen Einrichtung, deren zentrale Aufgabe die gemeinsame Forschung und Entwicklung mit den Lehrenden des Oberstufen-Kollegs ist. Viele der in Abschnitt 3.1 für die Laborschule beschriebenen Abläufe für Forschung und Entwicklung finden sich in ähnlicher Weise ebenfalls im Oberstufen-Kolleg. Deshalb soll diese Ebene im Folgenden nur dann aufgegriffen werden, wenn es deutliche Unterschiede zu den Verfahren an der Laborschule gibt. Stattdessen werden die Prozesse im Detail betrachtet und auf Reflexion bezogen.

Die institutionelle Verankerung von Forschung und Entwicklung ermöglicht auf der individuellen Ebene eine mit Ressourcen ausgestattete Mitarbeit von Lehrenden, auf der Ebene der Schule kann durch die kontinuierlich immer wieder durchgeführte Forschung und Entwicklung im Idealfall eine Schulkultur entstehen, die durch eine forschende Haltung geprägt ist und so die Reflexionsprozesse der einzelnen Lehrenden beeinflusst (Matthes u. a. 2022). Gleichzeitig sind mit der Institutionalisierung auch Verpflichtungen und vorgegebene Zielsetzungen verbunden. So ist im Versuchsauftrag festgelegt, dass die Ergebnisse auch für die Regelschule nutzbar seien sollen. Zwar liegt hier eine gewisse thematische Begrenzung, die im Rahmen individueller Praxisforschung nicht gegeben wäre (Altrichter, Posch & Spann 2018), allerdings ist der Versuchsauftrag so offen formuliert, dass er Raum für die Bearbeitung von Themen bietet, die sich, im Sinne der Praxisforschung, aus Problemen des Schul- und Unterrichtsalltags der forschenden Lehrenden ergeben. Diese Probleme sollten zumindest zu einem überwiegenden Teil solche sein, die auch an Regelschulen auftreten bzw. zukünftig dort auftreten könnten. Deutlichere Reglementierungen ergeben sich aus den Vorgaben zur Beantragung von Projekten sowie den Berichtspflichten während und zum Abschluss des Projektes. Hier bestehen Parallelen zu Verfahren bei der Beantragung und Legitimation von Drittmittelprojekten. Entlang eines idealisierten Ablaufs eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes sollen im Folgenden die Reflexionsmöglichkeiten beleuchtet werden. Zuvor werden die Varianten der Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg skizziert.

### *Forschung und Entwicklung – Lehrer\*innenforschung – Praxisforschung*

Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg haben sich ebenso wie an der Laborschule im Laufe des fast fünfzigjährigen Bestehens der beiden Versuchsschulen verändert und sich den aktuellen Bedarfen und Anforderungen angepasst (Jung-Paarmann 2014; siehe auch 3.1). Ablesbar ist dies u. a. an den Begriffen, die dafür verwendet wurden. So spricht Huber, der von 1989 bis 2002 wissen-

schaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs war, im untenstehenden Zitat von „LehrerInnenforschung“. Aktuell wird der Begriff Praxisforschung für die grundsätzliche Verortung des Forschungsansatzes genutzt. Zu beiden Zeitpunkten wird parallel ebenfalls von „Forschung und Entwicklung“ gesprochen.

„[Mir] scheint [...] sinnvoll, das Spektrum dessen, was wir uns als LehrerInnenforschung vorstellen können, zu verbreitern und in sich zu untergliedern. Das ist nichts anderes als der Versuch, sich klar zu machen, um welcher Fragen willen denn LehrerInnenforschung eigentlich da ist, und wie je nach der Art der Fragen unterschiedliche Typen von Forschung und Entwicklung nötig sind. [...]

- Reflexion und Produktion für die Praxis [...]
- F&E-Projekte [Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die Autor\*innen] [...]
- Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“

(Huber 2004, 52ff.)

Deutlich wird aus Hubers weiteren Ausführungen, dass bei Tätigkeiten, die unter „Reflexion und Produktion für die Praxis“ fallen, keine empirische Forschung betrieben wird, dies ist jedoch in den F&E-Projekten des Forschungs- und Entwicklungsplans (auch FEP-Projekte genannt), die unter den Begriff Praxisforschung gefasst werden, der Fall. Die von Huber vorgeschlagene Ausdifferenzierung hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt (Heinrich & Klewin 2019; Klewin & Heinrich 2022). Die drei Varianten Hubers sind, wenn auch mit z. T. anderer Akzentsetzung, weiterhin vorhanden. So stehen im Kern der Forschungs- und Entwicklungsarbeit die entsprechenden FEP-Projekte. Projekte, die sich dem Punkt „Reflexion und Produktion für die Praxis“ zuordnen lassen, sind aktuell vorwiegend sogenannte Materialwerkstätten (Schweitzer u. a. 2019). In ihnen geht es um einen systematischen Austausch über Unterrichtsmaterialien mit Kolleg\*innen sowie deren Überarbeitung und Veröffentlichung. Empirische Forschung ist in diesem Fall nicht zwingend Bestandteil der Projekte. Allerdings ist es wünschenswert, nicht nur die Erfahrungen mit den Materialien zu berichten, sondern auch eine Evaluation durchzuführen und darzustellen. Projekte im Bereich „Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ heißen aktuell „Dokumentations-, Transfer und Fortbildungsprojekte“, worunter auch Netzwerktätigkeiten fallen. Ergänzt werden diese drei Formen durch „FEP-Qualifikationsstellen“ im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Dadurch haben einzelne Lehrende die Möglichkeit, bis zur Hälfte ihrer Unterrichtsverpflichtung eine Entlastung für eine individuelle Qualifikationsarbeit zu erhalten, sofern diese in Zusammenhang mit ihrer Arbeit in einem entsprechenden FEP-Projekt steht. Als letzte Variante ist die Mitarbeit in praxisbezogenen Drittmittelprojekten zu nennen. Alle Varianten haben sowohl spezifische Reflexionsanlässe und -möglichkeiten als auch gemeinsame. Da die FEP-Projekte im Kern der Varianten stehen, sollen sie in Bezug auf Reflexion im nächsten Abschnitt genauer betrachtet werden.

*Reflexion in Forschungs- und Entwicklungsprojekten*

Wie bereits angesprochen, folgen FEP-Projekte als Praxisforschungsprojekte einem (idealisierten) Ablauf, entlang dessen die Reflexionsmöglichkeiten und -weisen betrachtet werden sollen: (1) Problemstellung (2) Antragerstellung, (3) Durchführung und (4) Abschluss.

(1) Gemäß der Kennzeichen von Praxisforschung sollen sich Fragestellungen aus Problemen der Praxis ergeben, die durch die Projekte bearbeitet und im besten Fall gelöst werden. Der Wahrnehmung von entsprechenden Problemen können Momente der *reflection in action* zu Grunde liegen, die, wenn sie häufiger vorkommen oder gravierend sind, sich so verdichten, dass sie Anlass für eine intensivere Beschäftigung sind und so eine Problemstellung für ein Praxisforschungsprojekt formuliert wird. Da FEP-Projekte in der Regel Projekte mehrerer Lehrender sind, können die Momente von *reflection in action* nicht so individuell sein, dass sie nur Einzelpersonen betreffen, sondern müssen auf ein allgemeineres Problem verweisen.

(2) Durch die Verpflichtung, das geplante Vorhaben in einem Antrag zu beschreiben, theoretisch zu begründen und dabei relevante Forschungsergebnisse zu berücksichtigen, ist eine für Reflexion notwendige Distanzierung vom Praxisproblem gegeben, insbesondere wenn die Forschungsergebnisse bspw. den eigenen Erfahrungen widersprechen und so die beiden Sachverhalte in Bezug zueinander gesetzt werden müssen. Auch die Erfahrungen und Kenntnisse der anderen im Projektteam arbeitenden Lehrenden können in dieser Weise zu Reflexionsprozessen anregen.

Bei diesen möglichen Reflexionen handelt es sich um *reflection on action*, die sich auf die schulische Praxis bezieht. Die Reflexion der Forschungspraxis wird durch die Begründung der Forschungsmethode angebahnt.

(3) Bei der Durchführung steht ebenfalls die *reflection on action* im Vordergrund, wenn gemeinsam Maßnahmen entwickelt, Erhebungen ausgearbeitet oder Daten gemeinsam interpretiert werden. Es können aber auch Momente der *reflection in action* auftreten, sei es, dass eine entwickelte pädagogische Maßnahme im Unterricht erprobt wird und unerwartete Reaktionen der Schüler\*innen auftreten, sei es, dass Unerwartetes bei der Durchführung von Erhebungen auftritt.

(4) In der Abschlussphase finden sich einige der bereits angesprochenen Reflexionsmöglichkeiten. So stehen die Erstellung eines abschließenden Berichts bzw. Publikationen im Mittelpunkt. Dazu sind wie in der Phase der Durchführung die Interpretation der Daten sowie wie in der Antragsphase die Verschriftlichung der Ergebnisse notwendig. Darüber hinaus sollte eine Gesamtreflexion des Projektes vorgenommen werden.

Die angesprochenen Reflexionsmöglichkeiten im Rahmen von FEP-Projekten sind vorwiegend solche der *reflection on action* und unterscheiden sich nur an einigen Punkten von denen innerhalb von (universitären) Forschungsprojekten,

die nicht mit dem Ansatz der Praxisforschung arbeiten. So ist der Anlass für solche Forschungen in der Regel kein Praxisproblem, sondern eine aus der bestehenden Literatur herausgearbeitete Forschungslücke (Klewin u. a. 2021, 11). Der zweite Unterschied liegt in der Möglichkeit für *reflection in action*, die bei der Erprobung von entwickelten Maßnahmen gegeben ist. Zwar gewinnt das Prinzip der Forschung und Entwicklung zunehmend auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung an Bedeutung, dennoch ist die Praxisreflexion nicht im selben Maße gegeben wie bei den hier vorgestellten FEP-Projekten. Trotz der angesprochenen Unterschiede sind die Reflexionsmöglichkeiten, die sich durch Forschung ergeben, in den FEP-Projekten so prominent, dass von *Reflexion im Modus von Forschung* gesprochen werden kann.

#### 4 Reflexion über Praxisforschung in der Bildungspraxis: Kriterien

In Abschnitt 3 wurden exemplarisch zwei Schulen vorgestellt, in denen *Reflexion im Modus von Forschung* und *Reflexion über den Modus von Forschung* in der schulischen Praxis umgesetzt wird. Offen bleibt allerdings noch die Frage, welche Kriterien einer solchen Reflexion *über Praxisforschung* – als *reflection on action*, wobei die *action* hier die Praxisforschung ist – zugrunde liegen könnten. Der Versuch einer Systematisierung möglicher Reflexionskriterien, die sich für Praxisforschungsprojekte eignen und deren Spezifika in den Blick nehmen, soll im Folgenden vorgenommen werden.

Die Praxisforschung ist eine Form der praktischen Wissensentwicklung mit dem Ziel, Lösungen zu finden, die im jeweiligen beruflichen Kontext funktionieren. Praxisforschung ist somit, ergänzend zu Grundlagenforschung, die auf generalisierbares Wissen, und zu Anwendungsforschung, die auf problembezogenes Wissen abzielt, ein eigener Forschungstyp, der auf kontextbezogenes Wissen abzielt (Harinck 2007; Migchelbrink 2008; Heiner 1988; Maykus 2010). Daher sind zur Reflexion der Qualität von Praxisforschungsprojekten die gängigen Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Forschung ergänzungsbedürftig, da bei der Reflexion von Praxisforschung neben der methodischen Qualität auch der Nutzen der Ergebnisse für den konkreten professionellen Kontext relevant ist.

Im Folgenden stellen wir eine Reihe von Fragen vor, die sich für die Reflexion über Praxisforschungsprojekte eignen. Diese Fragen beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Evaluierung oder Bewertung, die mit den fünf von Anderson u. a. (2007) und Herr & Anderson (2015) unterschiedenen Kriterien verbunden sind: katalysierende Validität, demokratische Validität, Prozessvalidität, dialogische Validität und Ergebnisvalidität (van der Donk und van Lanen 2020).

Die *Katalysierende Validität* bezieht sich auf das Lernen sowohl der Forscherin bzw. des Forschers als auch der anderen Beteiligten und auf das Ausmaß, in dem der Forschungsprozess darauf abzielt, Fachleuten und anderen Beteiligten ein besseres Verständnis der beruflichen Praxis im Hinblick auf zukünftige Verbesserungen zu vermitteln. Sie wird anhand von Fragen nach der eigenen professionellen Entwicklung und nach der kollektiven Entwicklung in der Schule operationalisiert. Für eine hohe katalysierende Validität spricht, wenn die Beteiligten das Gefühl haben, dass sie ein tiefes Verständnis für die ablaufenden Prozesse erlangt haben und sich befähigt fühlen, tatsächlich Veränderungen vorzunehmen (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Die *demokratische Validität* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die Forschung in Absprache mit allen Parteien durchgeführt wurde, die ein Interesse an dem untersuchten Problem haben. Sie wird anhand von Fragen nach der Integration von unterschiedlichen Perspektiven und nach der Pflege einer sinnvollen Zusammenarbeit mit Akteur\*innen vor Ort operationalisiert. Für eine hohe demokratische Validität spricht es, wenn die Interessengruppen, für die die Lösung des praktischen Problems wünschenswert ist, sowohl bei der Problemdefinition als auch bei der Lösung ein Mitspracherecht haben. Dies kann auf ethischen Überlegungen oder Grundsätzen der sozialen Gerechtigkeit beruhen (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Die *Prozessvalidität* drückt aus, inwieweit der Forschungsansatz mit dem laufenden Lernprozess einer Person oder der Entwicklung der Organisation übereinstimmt. Dieses Kriterium wird daran operationalisiert, in welchem Maße die Kernmerkmale sowie die schulische Realität berücksichtigt wurden, ob hinreichend Fachliteratur herangezogen wurde und wie nachvollziehbar und transparent das Vorgehen ist. Triangulation sowie die Einnahme verschiedener Perspektiven können die Prozessvalidität erhöhen (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Die *dialogische Validität* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die Forschung von Kolleg\*innen oder anderen (Peers) systematisch kritisch verfolgt wurde. Operationalisiert wird sie anhand der Frage, inwieweit ein kritischer Austausch mit anderen stattfindet. Die dialogische Validität erhöht sich, wenn bei der Forschung für ausreichende Momente des kritischen Austauschs mit anderen gesorgt ist. Dabei kann es sich um Personen innerhalb oder außerhalb der Organisation handeln, die in der Lage sind, alternative Erklärungen für die Analyseergebnisse und Schlussfolgerungen zu liefern, und die die Forscher\*innen auf Trab halten (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Die *Ergebnisvalidität* bezieht sich darauf, inwiefern die Ergebnisse der Praxisforschung dazu beitragen, dass Ereignisse eintreten, die zu einer Lösung des Praxisproblems führen, das Ausgangspunkt der Forschung war. Sie wird operationalisiert anhand der Fragen, ob das Projekt zur Lösung des Praxisproblems beiträgt sowie ob das Vorgehen kontextsensibel war. Sie wird erhöht, wenn die Forschung zu tieferen Einsichten und/oder einer tatsächlich nützlichen Lösung für das Praxisproblem führt (Anderson u. a. 2007; Herr & Anderson 2015).

Als weiteres Kriterium schlagen wir *Übertragbarkeit* vor. Die *Übertragbarkeit* bezieht sich auf die Frage, wie die Ergebnisse der Forschung auf andere berufliche Kontexte übertragen werden können. Ziel ist somit nicht, allgemeine Gesetze über menschliches Verhalten verallgemeinern zu können (Guba & Lincoln 1989), sondern Wissen und Erkenntnisse auf den eigenen beruflichen Kontext zu übertragen. Dieses Kriterium wird operationalisiert, indem danach gefragt wird, inwiefern der Entstehungsprozess des Praxisforschungsprojektes dokumentiert und der Kontext spezifiziert ist; dies erfordert Berichte und Präsentationen, die zielgruppenspezifisch sind.

Diese Kriterien haben sich bei der Durchführung, Evaluierung und Bewertung von Praxisforschung als nützlich erwiesen (Leuverink & Aarts 2018; Van der Steen & Oolbekkink Marchand 2014), da sie die Reflexion über Praxisforschung anregen und sinnvoll strukturieren.

## 5 Schlussfolgerungen und Diskussion

Wie an den beiden Beispielen dargestellt, bietet Praxisforschung viele Gelegenheiten für *reflection in action* und *reflection on action* – letzteres sogar in doppelter Weise, da sowohl forschende als auch schulpraktische Tätigkeiten reflektiert werden. Somit scheint der Ansatz geeignet zu sein, Theorie-Praxis-Relationierungen im Prozess der Forschung und Entwicklung immer wieder zu initiieren, um damit professionalisierend zu wirken und Schulentwicklung zu befördern.

Ein forschender Zugang im engeren Sinne wird von Lehrer\*innen nur unter bestimmten Voraussetzungen gewählt. Am Beispiel der Bielefelder Versuchsschulen wird deutlich, wie solche Voraussetzungen konkret aussehen und institutionalisiert werden könnten. Die historischen Bezüge zur Laborschulforschung illustrieren, dass selbst unter günstigen ressourciellen Bedingungen diese durch eine unterstützende Prozessstruktur ergänzt werden müssen, wenn die Ressourcen tatsächlich für ein forschend-entwickelndes Vorgehen freigesetzt werden sollen, das auf Forschung im engeren Sinne rekurriert. Bezogen auf das Regelschulwesen stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie die Reflexion schulischer

Praxis, ggf. unter Einbezug eines forschenden Zugangs im engeren Sinne, von Lehrer\*innen entweder ohne externe Unterstützung geleistet und für die Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden könnte oder aber wie sich externe Unterstützung konzipieren und mobilisieren ließe. Relevant ist dieses Ergebnis, weil verwandten Konzepten wie z. B. der Selbstevaluation als Instrument der Entwicklung von Schule im Kontext der Schulentwicklungsforschung wieder mehr Bedeutung zugeschrieben wird und diese bisher eingesetzte Instrumente wie Schulinspektionen oder Lernstandserhebungen ablösen sollen, die wiederum die Erwartungen hinsichtlich ihrer Wirkungen oftmals nicht erfüllen (van Ackeren u. a. 2017).

Praxisforschung als Forschung im engeren Sinne bedarf also eines institutionalisierten Raumes. Die Darstellungen der beiden Versuchsschulen verdeutlichen, dass der forschende Zugang über ein ausgefeiltes System von Reflexionsschleifen auf unterschiedlichen Ebenen begleitet und abgesichert wird. Dies ist sicher auch der Tatsache geschuldet, dass die Ergebnisse der Praxisforschung nicht nur anschlussfähig für die Schulpraxis, sondern auch für die Wissenschaft sein sollen. Für das Regelschulwesen entsteht die Frage, welche Unterstützung Schulen benötigen, um forschend ihre Praxis qualitativ weiter zu entwickeln. Hierbei verweisen Forschungsergebnisse zu Kooperationen zwischen Universitäten und Schulen auf mögliche Gelingensbedingungen (Crapa u. a. 2021b). Die in Kap. 4 skizzierten Kriterien zur Bewertung von Praxisforschungsprojekten können dabei unterstützen, diese Kooperation zu gestalten.

Die internationale Forschung zeigt die Wirksamkeit von Praxisforschung und die Darstellungen der beiden Versuchsschulen verweisen auf Gelingensbedingungen für eine Umsetzung im Schulsystem. Beides spricht für eine Übertragbarkeit ins Regelschulwesen. Allerdings sollte hierbei dem professionellen Selbstverständnis von Lehrer\*innen als forschende Lehrkraft zur Gestaltung von Veränderungsprozessen besondere Beachtung geschenkt werden, beispielsweise in der bereits erwähnten externen Unterstützung. Die schulpraktische Tätigkeit und deren Reflexion scheint Lehrer\*innen sehr viel näher zu sein als die forschende Tätigkeit und ihre Reflexion, obwohl gerade die zuletzt genannte Komponente systematisch in der Lehrer\*innenausbildung angebahnt wird. Dies verweist auf die unterschiedlichen regulativen Ideen und die Schwierigkeit, beide zu bedienen sowie ihnen gleichermaßen Bedeutung zuzumessen. Hinzu kommen die ungünstigen Rahmenbedingungen für forschende Lehrkräfte in der Schule (Klewin & Koch 2017), die es erschweren, dass Lehrer\*innen sich auch als Forscher\*innen begreifen können.

## Literatur

- Ackeren, I., Demski, D. Klein, E. D. (2017): Entwicklungsprobleme Neuer Steuerung im Schulsystem. In: H. G. Holtappels (Hrsg.): *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen*. Münster und New York: Waxmann. 241-259
- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017): Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 159–175.
- Altrichter, H., Feindt, A., Thünemann, S. (2021): Aktions-, Handlungs-, und Praxisforschung In: T. Hascher, T.-S. Idel, W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 1-22.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007): *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks: Corwin.
- Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F., & Martens, M. (2020): Forschung und Schulentwicklung. Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. In: *WE\_OS-Jahrbuch,3*, 48–61. Online unter: [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3338](https://doi.org/10.4119/we_os-3338) (Abrufdatum: 24.06.2022).
- Bosse, U., Banik, M., Freke, N., Kampmeier, D., Quartier, U., Sahlberg, K. & Walter, J. (2016) (Hrsg.): *Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganzttag. Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Crapa, G. Heinzel, F., Hofmann, J. & Koch, B. (2021a): Lernen am Fall. Reflexionen in der Schulentwicklung initiieren. In: *Lernende Schule 24 (94)*, 23-25.
- Crapa, G., Koch, B. & Kuhn, B. (2021b): Mit Studierenden Schule entwickeln: Studentische Forschung unterstützt Selbstevaluation. *Lernende Schule 24 (95)*, 17-19.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005): *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Den Boer, P., Harms, T., Hoeve, A., Nieuwenhuis, L., Smulders, H., & Teurlings, C. (2011): *Onderzoek-in-de-praktijk*. IVA.
- Edwards, E. (2021): The ecological impact of action research on language teacher development: a review of the literature. In: *Educational Action Research*, 29 (3), 396–413.
- Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020): Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE\_OS-Jahrbuch*, 3, 98–120. Online unter: [https://www.biejournals.de/index.php/we\\_os/issue/archive](https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/archive) (Abrufdatum: 24.06.2022)
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989): *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications Inc.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21–45.
- Harinck, F. (2007): *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Garant.
- Heiner, M. (1988): *Praxisforschung in der sozialen Arbeit*. Freiburg: Lambertus.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019): Praxisforschung und Transfer –Weiterentwicklungen von Lehrer\*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. *Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019*. *WE\_OS-Jahrbuch 2*, 161–199. Online unter: [https://www.biejournals.de/index.php/we\\_os/issue/archive](https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/archive) (Abrufdatum: 24.06.2022)
- Heinrich, M., Klewin, G. & Lübeck, A. (2019): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer\*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. Ambivalenzen im postulierte Zusammenhang von Professionstheorien, Metareflexivität und „reflection-in-action“. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.): *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer\*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte*. Berlin: Logos Verlag. 37-49.

- Herr, K., & Anderson, G.L. (2015): The action research dissertation: A guide for students and faculty (second edition). SAGE Publications Inc.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 13 (3), 253–273.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7–15.
- Hofmann, J., Koch, B., & Kuhn, H.P. (2020): Strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und Versuchsschulen des Landes Hessen als Impuls für Schulentwicklung und Forschung. WE\_OS-Jahrbuch 3, 62–76. Online unter: [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3356](https://doi.org/10.4119/we_os-3356)
- Huber, L. (2004): LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In: S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck et al.: StudienVerlag, 35–57.
- James, F. & Augustin, D.S. (2018): Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. In: Educational Action Research, 26 (2), 333–348.
- Jung-Paarmann, H. (2014): Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005 (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2022, i.V.): Ist das noch Praxisforschung? WE\_OS-Jahrbuch, 5. Online unter: [https://www.biejournals.de/index.php/we\\_os/issue/archive](https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/archive) (Abrufdatum: 24.06.2022).
- Klewin, G., Holler-Nowitzki, B. & Koch, B. (2021): Ist das schon Praxisforschung? In: PFLB, 3(1), 1–18.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: Die Deutsche Schule 109 (1), 58–69.
- Koch, B. (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch-Priewe, B. (2011): LehrerInnenfortbildung durch Forschendes Lernen: Fördert „kritisch-konstruktive Praxisforschung“ eine demokratische Unterrichtskultur? In: TriOS 6 (2), 185–199.
- Korthagen, F. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Studienausgabe. Hamburg: EB-Verlag, 55–73.
- Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer\_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer\*innenbildung 3 (2), 14–28. Online verfügbar unter <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2482> (Abrufdatum: 24.06.2022).
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 46–55.
- Leuwerink, K. R., & Aarts, A. M. L. (2018): A quality assessment of teacher research. In: Educational Action Research, 1–20. DOI: 10.1080/09650792.2018.1535445
- Losse, M.A., & Nahuis, R. (2015): Tussenrapportage 14/15: PvA 15/16. (werkdokument). Hogeschool Saxion.
- Matthes, D., Bauer, T. & Hinzke, J.-H. (2022): Reflexion zwischen Ideal und Wirklichkeitskonstruktionen. Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. In: Erziehung und Unterricht 172. Jg., 173–181.
- Maykus, S. (2010): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Heidelberg: VS.
- Meyer, H. in Zusammenarbeit mit W. Fichten (2010): Gemeinsam forschen lernen. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- Migchelbrink, F. (2008): Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn. SWP.
- Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Brg.: Lambertus Verlag.

- Neuweg, G. H. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines Lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, 459-474.
- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018): Kennisbenutting in onderzoekende scholen. *Fontys Hogeschool Kind en Educatie*.
- Rzejak, Daniela; Lipowsky, Frank; Bleck, Victoria (2020): Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 20 (4), 18-30
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York.
- Schweitzer, J., Heinrich, M., & Streblov, L. (2019): Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. In: *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1 – 29. Online unter: <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C. T., & Zentarra, D. (2020): Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In: *WE\_OS-Jahrbuch* 3, 77–97. Online unter: [https://www.biejournals.de/index.php/we\\_os/issue/archive](https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/archive) (Abrufdatum: 24.06.2022)
- Textor, A. & Zentarra, D. (2022 i.V.): Vielfalt der Laborschulforschung. Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1990. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 1.
- Ummels, M., Oolbekkink, H., & Meijer, P. (2019): Feedback in een professionele leergemeenschap – Een onderzoek naar het versterken van de onderzoekende houding van beginnende docenten. In: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40 (1), 17-30.
- Universität Bielefeld (1976): *Forschungsbericht 1975*. Bielefeld.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school*. Uitgeverij Coutinho.
- Van der Donk, C., van Lanen, B. & Wright, M.T. (2014). *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Hogrefe Verlag
- Van der Steen, J., & Oolbekkink Marchand, H. (2014): Kwaliteit van praktijkonderzoek door leraren in relatie tot de gestelde doelen Implicaties voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35 (3), 17-30.
- Zenke, C. T. (2022, i.V.): „Schulforschung in der Schule durch die Schule“: Eine kurze (Forschungs-) Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 1.