

Asbrand, Barbara

## Kommunikation auf Augenhöhe!? Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung

Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 21-36. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Asbrand, Barbara: Kommunikation auf Augenhöhe!? Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung - In: Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 21-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346594 - DOI: 10.25656/01:34659; 10.35468/6204-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346594>

<https://doi.org/10.25656/01:34659>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: pedocs@dipf.de  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



*Barbara Asbrand*

# Kommunikation auf Augenhöhe!?

## Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung

### **Zusammenfassung:**

Der Beitrag systematisiert verschiedene Ansätze der entwicklungsorientierten Bildungsforschung entlang der Art und Weise, wie die Beziehung von Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen ausgestaltet sind. Herausgearbeitet werden eine Konstellation kollaborierender Partner:innen und eine Beratungskonstellation. Die vertiefte Analyse des jeweiligen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis zeigt, dass sich Forschungskonzepte, die sich einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung zuordnen lassen, vom Wissenschafts-Praxis-Transfer dadurch unterscheiden, dass in einer geteilten Praxis von Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen neues Wissen generiert wird. Dabei sind beide Seiten unterschiedlich in Forschung und Praxis involviert.

**Schlüsselwörter:** Design-based Research, Dokumentarische Evaluationsforschung, Entwicklungsorientierte Bildungsforschung, Partizipation, Praxisforschung

### **Abstract:**

The article systematizes different approaches of research-practice-partnerships along the modi of how the relationship between researchers and practitioners is structured. A constellation of collaborating partners and a consulting constellation are identified. The in-depth analysis of the relationship between research and practice shows a main difference of that approaches of development-oriented educational research and transfer: development-oriented educational research is generating new knowledge in a shared practice of researchers and practitioners. In doing so both sides are involved in research and practice in different ways.

**Keywords:** Action-Research, Continous Improvement Methods, Design-based Research, Documentary Evaluation-Research, Participation, Research-Practice-Partnerships

## 1 Einleitung

Der Beitrag geht von zwei Prämissen aus. Erstens wird die Weiterentwicklung von Schule als Prozess aufgefasst, der im schulischen System emergiert und durch die in der Bildungspraxis tätigen Akteur:innen vorangetrieben wird (Heinrich 2020, Asbrand & Zick 2021). Zweitens setzen die Überlegungen voraus, dass es sich bei Schule und Wissenschaft um differente Systeme handelt, die an unterschiedlichen Systemreferenzen ausgerichtet sind (Asbrand & Bietz 2019; Steffens et al. 2019; Kerres et al. 2022). Forschung und Entwicklung, die in einem geteilten Arbeitszusammenhang von Wissenschaftler:innen und schulischen Praxisakteur:innen durchgeführt wird, muss sich dieser Herausforderung stellen. In diesem Beitrag wird zwischen Transfer als einem Konzept, das wissenschaftliches Wissen in die Praxis transferieren will (Wissenschaftsrat 2016), und Forschungsformaten unterschieden, bei denen Wissenschaftler:innen und Akteur:innen der schulischen Praxis in eine gemeinsame Forschungs- und Entwicklungspraxis involviert sind. Ausgehend von diesen Prämissen wird im ersten Abschnitt einleitend argumentiert, dass das gängige Verständnis des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses als Transfer und eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung, in der Forschende und Akteur:innen aus der Schulpraxis auf unterschiedliche Art und Weise zusammenarbeiten, zwei kategorial unterschiedliche Ansätze der Verknüpfung von wissenschaftlichem und lokalem praktischem Wissen darstellen. Der Beitrag möchte das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis im Transfer und in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung klären und zielt auf die Frage, inwiefern wechselseitiger Austausch und Kommunikation auf Augenhöhe in den jeweiligen Ansätzen möglich sind. Im zweiten Kapitel wird der Versuch unternommen, ausgewählte Ansätze der entwicklungsorientierten Bildungsforschung entlang von zwei Kategorien zu systematisieren, nämlich mit Blick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis (1) und die jeweiligen Gegenstände von Forschung und Entwicklung (2). Dabei schärft der analytische Blick auf Merkmale der entwicklungsorientierten Bildungsforschung die Unterscheidung zwischen Wissenschafts-Praxis-Transfer und Formaten der kollaborativen Forschung und Entwicklung.

## 2 Wissenschafts-Praxis-Transfer versus entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Im Folgenden wird die These vertreten, dass es sich bei den verschiedenen Spielarten einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung wie z.B. Praxisforschung, Design-Based Research oder Research-Practice-Partnerships, nicht um spezifische, an Praxis besonders anschlussfähige Transferkonzepte handelt, sondern dass Transfer und Entwicklungsforschung unterschiedliche Ansätze des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Praxis darstellen. Hintergrund ist die Wertigkeit der Wissensformen: In Transferkonzepten, die darauf abzielen, wissenschaftliches Wissen in die Praxis zu vermitteln oder zu übersetzen (z.B. Manitius 2021), wird das wissenschaftliche Wissen gegenüber dem lokalen Praxiswissen als *vorrangig* gedacht, während in den Forschungsansätzen, die der entwicklungsorientierten Bildungsforschung zurechnen sind, Wissenschaft und Praxis als *gleichrangig* aufgefasst werden (Asbrand & Martens 2021).

### 2.1 Wissenschafts-Praxis-Transfer

Transfer ist qua Definition eine Einbahnstraße. So lässt beispielsweise das Positionspapier des Wissenschaftsrats (2016) zum Wissens- und Technologietransfer trotz eines explizit als breit charakterisierten Verständnisses von Transfer keinen Zweifel daran, dass es im Transfer darum geht, wissenschaftliches Wissen in Gesellschaft und Praxis zu „vermitteln“ und zu „übertragen“ (Wissenschaftsrat 2016, S. 7). Dabei wird wissenschaftliche Erkenntnis ausdifferenziert in unterschiedliche Wissensformen wie Beschreibungs-, Erklärungs-, Vorhersage-, Veränderungs- und Orientierungswissen, das lokale Praxiswissen kommt allerdings nicht vor. Auch wenn in dem Papier anerkannt wird, dass lineare Transfermodelle nicht ausreichend sind, vor diesem Hintergrund Vorschläge für wechselseitige Austausch- und Übersetzungsprozesse zwischen Wissenschaft und Gesellschaft bzw. Praxis gemacht und auch zukünftige partizipative Forschungsformate als eine Option zur Verbesserung des Transfers genannt werden, bleibt das dahinterliegende Verständnis von Wissen unberührt, nämlich der Bestimmung der wissenschaftlichen Erkenntnisse als die zu transferierenden Wissensbestände. Mit Blick auf das Praxisfeld Schule analysiert ein Positionspapier des Netzwerks empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE) die Herausforderungen des Transfers (Steffens et al. 2019). Kritisiert wird, dass im Transfer, der darauf abzielt, wissenschaftliches Wissen in die Praxis zu vermitteln, die Rollen festgelegt sind: Es gibt Informierende und Rezipierende. Während die Wissenschaftler:innen in der Rolle der Expert:innen agieren, kommt den (rezipierenden) Praxisakteur:innen lediglich der Status von Laien zu (Steffens et al. 2019, S. 16). Zur Überwindung

dieses ungleichen Verhältnisses unterbreitet das EMSE-Papier drei Vorschläge: dialogische Formate, die Vermittlung von Praxistheorien und Praxisforschung (Steffens et al. 2019, S. 16-20). Der Dialog wird als Übersetzungsaufgabe beschrieben, die wissenschaftliches Wissen anwendungsbezogen vermitteln und die Anschlussfähigkeit bei den Praxisakteur:innen vergrößern soll. Auch die Vermittlung von Praxistheorien bedeutet eine Übersetzung häufig abstrakt formulierter Forschungsbefunde in Handlungs- und Erklärungswissen, dabei handelt es sich allerdings nach wie vor um wissenschaftliches Wissen. Transfer bleibt somit *Vermittlung von der Wissenschaft in die Praxis*, u. a. in Form von *Übersetzungen* zur verbesserten Vermittlung von Forschungsbefunden in die Praxis, die Vorrangigkeit des wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem lokalen Praxiswissen bleibt unberührt. Aktuelle Bemühungen, den Transfer dialogischer, anwendungsorientierter bzw. praxistauglicher zu gestalten, wie z. B. Dialog-Initiativen, die von wechselseitigem Austausch ausgehen, Clearing Houses oder Brokerage-Konzepte, müssen vor diesem Hintergrund als Strategien verstanden werden, die zwar die Eigenlogik der Praxis in das Kalkül einbeziehen, aber die einseitige Richtung des Transfers und das damit einhergehende hierarchische Verhältnis zwischen Wissenschaftler:innen und Praxisakteur:innen nicht in Frage stellen (vgl. z. B. Manitius 2021).

Problematisch ist zudem, dass selbst in dialogischen Transferkonzepten entweder Vermittlungspersonen bzw. -institutionen zwischen Wissenschaft und Praxis oder eine Komplexitätsreduzierung des wissenschaftlichen Wissens als praxistaugliches Erklärungs- oder Handlungswissen für erforderlich gehalten werden entweder mit der Begründung, bei Lehrpersonen sei das Interesse an Forschung nicht vorhanden, oder weil Praxisakteur:innen die Fähigkeit abgesprochen wird, wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrer Abstraktheit verstehen zu können. So heißt es im EMSE-Papier beispielsweise über Lehrkräfte, die aus eigener Initiative an Schulentwicklung interessiert sind, dass sie „nur im Einzelfall an einem Wissenschafts-Praxis-Dialog interessiert sein [dürften]. [...] Vielmehr dürfte dieser Personenkreis vorrangig an konkrete Praxishilfen durch Lehrerfortbildung und Schulberatung oder durch Handreichungen in Form von Praxisbeiträgen oder Leitfäden interessiert sein“ (Steffens et al. 2016, S. 22). Zur Zielgruppe des Transfers heißt es weiterhin: „Insofern ist davon auszugehen, dass sich der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse weniger auf die Lehrerinnen und Lehrer – als ‚Endabnehmer‘ – bezieht, vielmehr auf solche Personengruppen, die in der Lage sind, Forschungsergebnisse aufzunehmen und produktiv zu verarbeiten“ (Steffens et al. 2016, S. 22). Mit der Adressierung der Lehrkräfte als nicht ausreichend kompetent, um wissenschaftliches Wissen zu verstehen, wird ihr Laienstatus reproduziert und ihre Professionalität, die eine Fundierung pädagogischen Handelns in wissenschaftlicher Erkenntnis qua Definition einschließt, nicht anerkannt. Diese Perspektive auf die Pra-

xisakteure:innen beinhaltet nicht nur ein hierarchisches, lokales Praxiswissen implizit abwertendes Verhältnis, sondern steht in einem spannungsreichen Verhältnis zu dem Anliegen, durch den Transfer wissenschaftlicher Konzepte Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen, welche ja gerade auf die Professionalität der Lehrpersonen und Schulleitungen angewiesen ist. Weitergehend kann die These formuliert werden, dass Transfermaßnahmen, die auf Konkretisierung, Vereinfachung und Anpassung wissenschaftlichen Wissens an vermeintliche Relevanzen der Praxis abzielen, zur Deprofessionalisierung des Lehrer:innenberufs beitragen (vgl. Heinrich 2013).

### 2.2 Entwicklungsorientierte Bildungsforschung

In diesem Beitrag wird die entwicklungsorientierte Bildungsforschung dem Transfer als ein Konzept gegenübergestellt, das Wissenschaft und Praxis zwar als unterschiedliche Systeme, aber nicht in einem hierarchischen Verhältnis, sondern als gleichrangig auffasst. In diesem Abschnitt wird analysiert, wie sich die Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Praxis in ausgewählten Konzepten einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung darstellt. Denn wenn ein hierarchisches Verhältnis von wissenschaftlichem und praktischem Wissen die Gefahr der Deprofessionalisierung beinhaltet, bedarf eine professionssensible Schulentwicklung (Heinrich 2020) eine andere Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis.

Der Begriff der entwicklungsorientierten Bildungsforschung wurde im deutschsprachigen Kontext von Reinmann und Sesnik (2014) eingeführt. Sie fassen verschiedene auf Entwicklung ausgerichtete Forschungsansätze unter diesem Begriff zusammen und definieren entwicklungsorientierte Bildungsforschung als einen geteilten Lern- und Bildungsprozess von Forschung und Praxis, der sich durch iterative bzw. zirkuläre Abfolgen von Forschungs- und Entwicklungsphasen sowie eine Integration von Theorie und Praxis auszeichnet. Dabei lernt nicht nur die Praxis von der Wissenschaft, sondern Forschung wird als „lernende Forschung“ aufgefasst, die sich mit der Praxis „auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess mit offenem Ausgang einlässt“ (Reinmann & Sesnik 2014, S. 82). Die durch diese Art Entwicklungsforschung vorangetriebenen Prozesse beschreiben sie als „Transformation des Bestehenden in zukünftige Realitäten“ (Reinmann & Sesnik 2014, S. 81). Transformation bedeutet, im Blick auf zukünftige Entwicklungen auf das Bestehende zu rekurren und die Potenziale, die in der Gegenwart bereits vorhanden sind, d.h. Erfahrungen, Wissen und Routinen der Praxis, in den Prozess des Innovierens einzubeziehen (vgl. zum Verständnis von Schul- und Unterrichtsentwicklung als Transformation auch Schratz et al. 2019; Wiesner & Schreiner 2021; Wiesner & Gebauer 2023). In einer solchen Sichtweise auf die schulische Praxis wird das Wissen von Lehr-

kräften nicht als laienhaft oder als nur unzureichend wissenschaftlich qualifiziert abgewertet, sondern als Ressource für Veränderung aufgefasst. Lehrkräfte sind in geteilten Lern- und Entwicklungsprozessen nicht nur „Endabnehmer:innen“ von wissenschaftlichem Wissen, sondern Akteur:innen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses.

Die Gleichrangigkeit von Wissenschaft und Praxis zeigt sich in weiteren Merkmalen entwicklungsorientierter Bildungsforschung, die Reinmann und Sesnik (2014) als methodische Standards entwicklungsorientierter Bildungsforschung definieren. Mit Blick auf den anglo-amerikanischen Kontext beschreiben Yurkovsky et al. (2020) vergleichbare Kriterien als Bestimmungsmerkmale von *continuous improvement methods*, wozu auch Formate der Kooperation von Wissenschaft und Praxis zählen:

1. Bearbeitet werden Fragestellungen, die sich aus Problemen der Praxis ergeben und von Forschenden und Praxisakteur:innen gemeinsam entwickelt werden.
2. Beide Gruppen sind aktiv an iterativen Forschungs- und Aushandlungsprozessen über den Gegenstand beteiligt.
3. Forschung ist auf die Weiterentwicklung der schulischen Praxis ausgerichtet.
4. Es geht aber auch um wissenschaftliche Theoriebildung und Erkenntnisgewinn für alle Beteiligten.

Kerres et al. (2022) heben den letzten Punkt als möglichen Interessengegensatz hervor: Das Interesse der Forschung an verallgemeinerbaren Erkenntnissen, an Publikationen und Kommunikation der Forschungsbefunde in die *scientific community* stehe im Gegensatz zur Fokussierung der Praxisakteur:innen auf die Lösung lokaler Probleme.

Während Yurkovsky et al. (2020) in ihrem Überblicksbeitrag Ansätze der Kolaboration von Wissenschaft und Praxis entlang des unterschiedlichen Umgangs mit der für den Gegenstand spezifischen Komplexität systematisieren, stellen Kerres et al. (2022) die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in Ko-Konstruktionsprozessen in den Mittelpunkt, allerdings ohne bereits Antworten auf die aufgeworfenen Fragen zu formulieren:

„Dies bedeutet, dass die Anliegen beider Akteursgruppen in ihrer Differenz wahrgenommen und akzeptiert werden müssen, wenn dann – im nächsten Schritt – gefragt wird, wie ein Zusammenwirken zur Beantwortung der je eigenen Fragen organisiert werden kann, d.h. wie die Bildungsforschung in der Problemlösung der Bildungspraxis einen Beitrag zu ihrer Forschungsfrage erzielen kann und gleichzeitig die Bildungspraxis ihr Problem löst und dabei Wissen generiert, das für die wissenschaftliche Diskussion anschlussfähig wird [...]. Forschung wird damit zu einem konstruktiven Designprozess, in dem sich die Akteure in unterschiedlichen Intensitäten an unterschiedlichen Aktivitäten einbringen.“ (Kerres et al. 2022, S. 9)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass entwicklungsorientierte Bildungsforschung Forschung und Praxis als different aber gleichwertig adressiert, lokale Evidenz als Ressource auffasst und in ko-konstruktiven, kollaborativen bzw. partizipativen Prozessen auf die Entwicklung *neuen Wissens* abzielt. Transfer will dagegen bereits existierendes (wissenschaftliches) Wissen in kommunikativen, dialogischen Formaten als Erklärungs- oder Handlungswissen in die Praxis vermitteln, nimmt Adoptionsprozesse und Komplexitätsreduzierungen in Kauf und agiert im Modus der Anwendung wissenschaftlicher Evidenz. Dabei setzt sich die Wissenschaft der Gefahr aus, eine in der Höherwertigkeit des wissenschaftlichen Wissens begründete Defizitperspektive auf die Praxis einzunehmen und das Handeln von Lehrpersonen zu deprofessionalisieren.

### **3 Wissenschaft und Praxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung – eine Verhältnisbestimmung**

Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, wie sich die Beziehung von Wissenschaft und Praxis in den unterschiedlichen kollaborativen Formaten einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung darstellt. Dabei wird zwischen einer Konstellation kollaborierender Partner:innen und einer Beratungskonstellation unterscheiden. Es zeigt sich, dass diese unterschiedlichen Beziehungskonstellationen zwischen Wissenschaft und Praxis auch mit unterschiedlichen gegenstandsbezogenen Foki einhergehen. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass die Unterscheidung eine heuristische ist, die dazu dient, das Feld zu systematisieren, und die Tatsache vernachlässigt, dass die Übergänge zuweilen fließend sind.

Eine Konstellation kollaborierender Partner:innen findet sich in Design-Based-Research-Ansätzen (z.B. Prediger et al. 2012) bzw. in Research-Practice-Partnerships (Coburn & Penuel 2016). Im deutschsprachigen Kontext wird Design-Based-Research v.a. in der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung breit rezipiert, aber auch in der Schulentwicklung wird mit design-basierten Forschungsansätzen gearbeitet (Mintrop, Bremm, Kose & bildung.komplex 2022). Im Design-Based Research fließt wissenschaftliches Wissen, im Fall der fachdidaktischen Entwicklungsforschung fachdidaktisches Wissen, in sich zyklisch wiederholenden Prozessen in die Entwicklung von Unterrichtssettings ein. Diese werden gemeinsam mit Praktiker:innen erprobt, die Lehr-Lernprozesse im Unterricht erforscht und in iterativen Prozessen sowohl lokales Praxiswissen als auch die wissenschaftliche gegenstandsbezogene Theorie, in diesem Fall über Unterricht und die (fachlichen) Lernprozesse der Schüler:innen, weiterentwi-

ckelt (Prediger et al. 2012). In unterschiedlicher Intensität und Ausprägung beteiligen sich Wissenschaftler:innen an Praxis, indem sie Unterricht gestalten, Aufgaben oder Unterrichtssettings bzw. Design-Prinzipien hierfür entwickeln (Buchborn 2022). Die Involvierung der Praxisakteur:innen in design-basierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte rekonstruieren Poltze et al. (2022) in einer empirischen Analyse der DBR-Praxis als Perplex-Sein und als Komplizenschaft: Perplex-Sein bringt zum Ausdruck, dass auch für die Praxisakteur:innen Neues emergiert und Erfahrungen gemacht werden, die zunächst nicht eingeordnet werden können und insbesondere am Anfang des Prozesses irritieren. Komplizenschaft beschreibt die Beteiligung an einem kreativen Prozess: In partizipativen Settings werden sie zu Teilnehmenden am Forschungs- und Entwicklungsprozess und – ggf. zeitweise – mit den Forschenden zu einem Kollektiv (Poltze et al. 2022; vgl. auch Engelmann et al. 2024; Endres & Buchborn i.d.B.). In der *Konstellation kollaborierender Partner:innen* verschmelzen die Rollen von Wissenschaftler:innen und Lehrkräften: Sowohl Forschende als auch Praktiker:innen gestalten die pädagogische Praxis und beide gewinnen neue Erkenntnis, wobei der Grad der Involvierung von dem jeweiligen konkreten Forschungskonzept und in Abhängigkeit vom Gegenstand in der Praxis variiert und unterschiedlichste Formen der Kollaboration existieren können. Kollaboration von wechselseitig aufeinander bezogenen Partner:innen bedeutet allerdings unabhängig davon, wie die Rollen der Wissenschaftler:innen und der Praxisakteur:innen in konkreten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben konturiert sind, dass in dem Forschungsansatz die einen ohne die anderen nicht auskommen. Die Forschung ist auf die Erprobung der wissenschaftlich fundierten Design-Produkte in der Praxis und damit auch auf lokale Evidenz angewiesen, um wissenschaftliche, empirisch und forschungsmethodisch abgesicherte Evidenz über den Gegenstand zu gewinnen. Den Praxisakteur:innen ermöglicht wissenschaftlicher Input in der Design-Phase ebenso wie die Rückmeldung von Forschungsergebnissen, Neues zu erproben und die eigene Praxis zu reflektieren.

Im Vergleich mit Modellen der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, die ich als Beratungskonstellationen charakterisiere, zeigt sich, dass Konstellationen der kollaborierenden Partnerschaft auf einen *gemeinsamen Gegenstand* fokussiert sind, indem beide Seiten ihre spezifische Expertise zum Gegenstand in den Prozess einbringen. Design-Based Research ist deshalb möglichweise besonders anschlussfähig an fachdidaktische Forschungsinteressen und konkrete fachliche und überfachliche unterrichtsbezogene Entwicklungsbedarfe, da fachdidaktische Forschung und Fachlehrkräfte in der Praxis über geteilte fachliche Interessen und einen gemeinsamen Gegenstand verfügen. In design-basierter Entwicklungsforschung geht es um eine gemeinsame, ko-kon-

struktive Entwicklung von gegenstandsbezogener wissenschaftlicher Theorie und lokalem Praxiswissen zu einem Gegenstand.

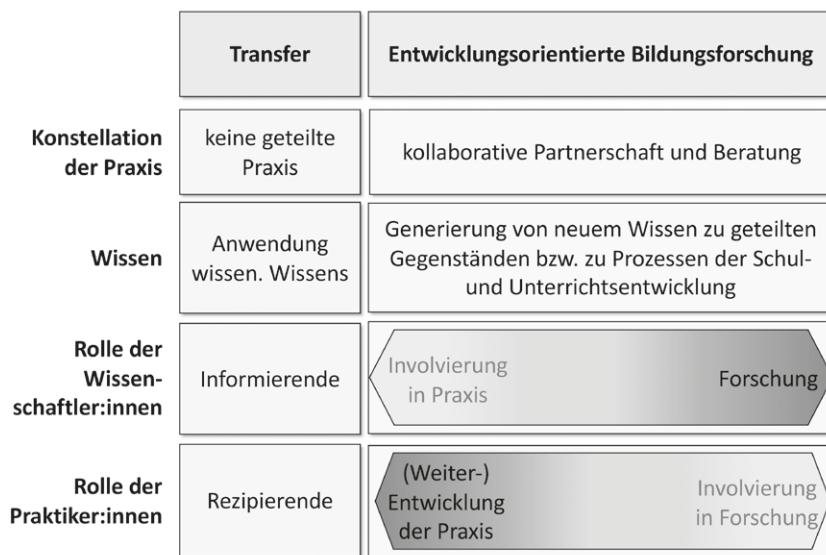
*Beratungskonstellationen* wie die Praxisforschung (z.B. Tillmann 2016; Palowski et al. 2019, Textor et al. 2020) oder eine an der dokumentarischen Evaluationsforschung orientierte Schulbegleitforschung (Asbrand & Martens 2021) sind dagegen auf *emergente Prozesse* der Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgerichtet. Dabei zielt die Kollaboration von Wissenschaft und Praxis auf die Reflexionspraxis von Lehrpersonen und nimmt die Entwicklungsprozesse auf einer Metaebene in den Blick (Idel et al. 2022; vgl. auch Maier-Röseler & Maulbetsch 2022). Die Verknüpfung von Forschung und Schulpraxis soll in diesen Ansätzen Lehrkräfte dabei unterstützen, eine reflektierende Perspektive auf die eigene Praxis einzunehmen. Dabei sind Gegenstände zwar nicht beliebig, aber vielfältig.

Praxisforschung bedeutet, dass Lehrkräfte als Forschende die Forschungsprozesse gestalten. Sie entwickeln die Fragestellungen vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen und der Erfordernisse der Schule, recherchieren den Forschungsstand und ermitteln das bereits vorhandene wissenschaftliche Wissen zum Gegenstand der Forschung, erheben Daten und werten diese aus. Forschung findet in der Schulpraxis statt, beides wird miteinander verzahnt, die Ergebnisse der Praxisforschung zielen deshalb vor allem auf die Bearbeitung lokaler Probleme (Palowski et al. 2019; Textor et al. 2020). Neben der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist die Professionalisierung der Lehrkräfte ein weiteres Ziel von Praxisforschung: „Sie erwerben durch diese Forschung eine differenzierte Problemsicht und auch ein kritisches Verständnis von Wissenschaft“ (Tillmann 2016, S. 295). „Auf der Ebene der Professionalisierung von Lehrkräften gilt Praxisforschung als ein wesentlicher Ansatz, um mithilfe von Forschung professionell und an die jeweilige Situation angepasst Probleme zu erfassen und zu lösen, die in der schulischen Praxis entstehen“ (Textor et al. 2020, S. 85). Während es gute Gründe gibt, die Praxisforschung ganz in der Schulpraxis verortet zu sehen und den Forschungsansatz in Folge dessen nicht unter der Überschrift ‚Kollaboration von Forschung und Praxis‘ zu thematisieren, sondern allein dem Praxisfeld zuzuordnen, soll Praxisforschung hier als *Beratungskonstellation* analysiert werden. Denn in der Praxisforschung sind die Lehrkräfte zwar die Subjekte der Forschung und die Forschung ist in der Schule verortet, dennoch erfordert Praxisforschung – anders als die Aktionsforschung – die Mitarbeit von Wissenschaftler:innen. Diese bleiben dabei in ihrer Rolle als Forschende und der universitären Sphäre zugeordnet. In der Zusammenarbeit mit den forschenden Lehrer:innen kommt den Wissenschaftler:innen vor allem die Aufgabe zu, die gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprojekte beim Zugang zur wissenschaftlichen Literatur zu unterstützen und die notwendige forschungsmethodische Kompetenz einzubringen.

bringen (Tillmann 2016). Die Beratungsleistung bezieht sich also vor allem auf den Forschungsprozess und die forschungsmethodische Vorgehensweise und zielt somit – indirekt – auf die forschende, reflexive Haltung der beteiligten Lehrkräfte, die mit der Praxisforschung einher geht.

Die an der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack 2006; Lamprecht 2012) orientierte Schulbegleitforschung zielt ebenfalls auf Reflexionsprozesse (Asbrand & Martens 2021; Idel et al. 2022). Anders als bei den zuvor thematisierten Konzepten wird hier nicht danach gestrebt, die Systemgrenzen zwischen Wissenschafts- und Schulsystem zu überwinden, vielmehr sind die unterschiedlichen Perspektiven auf Schule und Unterricht für dieses Forschungskonzept konstitutiv. Wissenschaftler:innen bringen ihre Forschungskompetenz in die Zusammenarbeit ein, indem sie die Forschung durchführen, während die Praxisakteur:innen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zuständig sind (vgl. Asbrand & Bietz 2019; Asbrand & Martens 2021). Zwei methodologische Prinzipien der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) sind für diese Art der Kollaboration zentral: (1) Erstens die Annahme, dass die Wissenschaft im Sinne einer *Beobachtung zweiter Ordnung* keine bessere, sondern eine andere Perspektive auf die Praxis einnimmt: Die Rekonstruktion abstrahiert von den Routinen und Theorien der Praxis und generiert wissenschaftliche Theorie, die gleichwohl empirisch in der Praxis verankert ist. Im Verhältnis zu den Routinen der Praxis handelt es sich um Reflexionswissen, das implizite Strukturen in einer theoretischen Perspektive explizit macht und es den Praxisakteur:innen erlaubt, sich in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Praxis zu setzen. (2) Zweitens das Prinzip der *Einklammerung des Geltungscharakters*: Werden wissenschaftliches und Praxiswissen als zwei unterschiedliche Perspektiven auf den gleichen Gegenstand verstanden, verbietet sich die Annahme, wissenschaftliches Wissen oder empirische Evidenz verfüge über einen weitergehenden Geltungsanspruch als das praktische Handlungswissen der schulischen Akteur:innen. Methodisch kontrolliert üben die Forschenden gegenüber normativen Beurteilungen der rekonstruierten Schul- und Unterrichtspraxis größtmögliche Zurückhaltung. Der Ort des Reflexiv-Werdens impliziten Praxiswissens sind responsive Rückmeldegespräche, bei denen die Rekonstruktionsergebnisse mit den Praktiker:innen geteilt, ihre Sichtweisen der in die Forschungsergebnisse eingehen und das wissenschaftliche Wissen an die Schulpraxis anschlussfähig wird (Lamprecht 2012). Der Schulpraxis erlauben responsive Evaluationen, „systeminterne Zustände, innerhalb fallvergleichender Logiken, zu irritieren und neue Beobachtungsmöglichkeiten zu eröffnen“ (Lamprecht 2012, S. 250). Responsivität bedeutet, die unterschiedlichen Systemreferenzen von Wissenschaft und Praxis ernstzunehmen, der Praxis Reflexionswissen zur Verfügung zu stellen, die Entscheidung über Schlussfolgerungen für die Praxis aber den schulischen Akteur:innen zu überlassen.

Eine Beratungskonstellation ist diese dokumentarische Schulbegleitforschung, weil die Forschenden nicht in die Schulpraxis involviert sind. Vielmehr sind die Rückmeldungen der Rekonstruktionen als Beobachtungen zweiter Ordnung vergleichbar mit den Fragen des Beraters bzw. der Beraterin in der systemischen Beratung. In der systemischen Beratung liegt die Verantwortung für den Gegenstand bei den Klient:innen, während die Beratenden für die Fragen im Sinne von Irritationen zuständig sind, die bei den Klient:innen neue Sichtweisen erzeugen (Palmowski 2015). In diesem Sinne kann die Rückmeldung einer wissenschaftlichen, abstrakten Perspektive auf Praxis in den responsiven Gesprächen eine Irritation sein, die auf in der Schulpraxis identifizierte Probleme und dort formulierte Fragen reagiert und Problemlösungen durch die schulischen Akteur:innen im Modus der Reflexivität unterstützt.



**Abb. 1:** Überblick (eigene Darstellung)

## 4 Fazit und Ausblick

Sowohl die Konstellation der kollaborativen Partner:innen als auch die Beratungskonstellation können als Beziehungen auf Augenhöhe gelten. Die je eigene Dignität der Schulpraxis und der Forschung wird hier anerkannt, unterschiedlich ist lediglich der Modus, in dem Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen interagieren. Gemeinsam ist der an Partizipation orientierten design-basierten

Entwicklungsforschung, der Praxisforschung unter Beteiligung von Wissenschaftler:innen und forschenden Lehrer:innen und der responsiven Kollaboration der dokumentarischen Evaluationsforschung, dass eine geteilte Praxis hergestellt wird, in die die jeweilige Expertise und die Erfahrungen aus beiden Feldern eingehen. Im Design-Based Research partizipieren die Wissenschaftler:innen an der Praxis und agieren sowohl als Gestaltende von Unterricht und als Forschende. Die Praxisforschung involviert Praktiker:innen in Forschung, während die dokumentarische praxisnahe Schulbegleitforschung Forschende in die Reflexionspraxis schulischer Akteur:innen involviert. Im Unterschied dazu bleibt Wissenschafts-Praxis-Transfer – unabhängig davon, mit Hilfe welcher dialogischer oder anderer Methoden der Transfer unterstützt wird – ein kommunikativer Austausch. Vermittelt werden Wissen und Erfahrung aus unterschiedlichen Dialogpositionen, diese können dabei unverbunden bleiben und hierarchisch strukturiert sein. Sich über etwas auszutauschen, ist keine geteilte Forschungs- und Entwicklungspraxis, in der *beide* Seiten lernen, sich verändern, sich responsiv aufeinander beziehen und neues wissenschaftliches *und* praktisches Wissen hervorbringen.

Die Potenziale der in diesem Beitrag betrachteten Ansätze entwicklungsorientierter Bildungsforschung liegen auf der Hand: Die Anschlussfähigkeit von Forschung an schulische Praxis ist groß, denn Forschung liefert Antworten auf bzw. Reflexionsimpulse zu Fragen, die in der Praxis auch gestellt wurden, und trägt zu Innovation als transformativer Praxis bei. Denn mit der Bezugnahme auf Fragestellungen, die in der schulischen Praxis entstehen und dort formuliert werden, knüpft die Entwicklungsforschung an vorhandenes Wissen und Routinen der Praxis an und unterstützt dabei, Problemstellungen unter Hinzuziehung wissenschaftlichen Wissens bzw. mit Hilfe forschender Zugänge zu bearbeiten. Kollaborierende Partnerschaften sind dabei auf einen gemeinsamen, zumeist fachlichen Gegenstand ausgerichtet, Beratungskonstellationen eher auf die Prozesse der Veränderung. Unabhängig davon, ob die für Praxis relevanten Gegenstände oder die Reflexivität von Schul- und Unterrichtsentwicklung adressiert werden, wird an vorhandene Praxiserfahrungen der Praktiker:innen angeschlossen und neues Wissen im Modus der Transformation generiert. Die für Wissenschafts-Praxis-Transfer vielfach beschriebenen Übersetzungs- und Adoptionsprobleme spielen wenn überhaupt eine untergeordnete Rolle.

Allerdings beinhalten auch die verschiedenen Ansätze einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung einige Stolpersteine. Insbesondere für die Praxisforschung besteht die Gefahr, dass zwar für einen lokalen Schulkontext neues Wissen und adäquate Problemlösungen entwickelt werden, die allerdings nicht notwendigerweise verallgemeinerbar sind (Tillmann 2016). Auch Kerres et al. (2022) formulieren die Befürchtung, dass Projekte der entwicklungs- bzw. ge-

staltungsorientierte Bildungsforschung zu sehr auf praktische Problemlösungen fokussiert sind und die wissenschaftlichen Publikationen der Befunde zu kurz kommen. An dieser Stelle ist es wichtig, dass die beteiligten Wissenschaftler:innen ihre Aufgabe als Forschende ernstnehmen, für die wissenschaftliche Qualität der Befunde Verantwortung übernehmen und für die Kommunikation in der *scientific community* sorgen. Auch die Fokussierung der Praxisforschung und der dokumentarischen Evaluationsforschung auf Problemstellungen, die in der Schulpraxis identifiziert werden, hat zwei Seiten: Einerseits befördert diese Perspektive Forschungsbefunde, die an die schulische Handlungspraxis anschlussfähig sind, und ermöglicht den Wissenschaftler:innen vertiefte Einblicke in die Praxis und das Entdecken praxisrelevanter Forschungsgegenstände (Textor et al. 2020; Asbrand & Martens 2021), andererseits bleiben (z.B. macht- oder rassismus-) kritische Perspektiven auf Schule und Unterricht, die in der Praxis nicht thematisch werden, möglicherweise außen vor.

Eine zweite Herausforderung ist die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Forschenden und Praxisakteur:innen: Im Design-Based Research ist die Grenze zur Implementation wissenschaftlich fundierter Konzepte fließend, damit einhergehend eine Vorrangigkeit der Wissenschaft und die Gefahr der Scheinpartizipation der Praktiker:innen. In der Beratungskonstellation von Praxisforschung und dokumentarischer Schulbegleitforschung besteht die Gefahr, dass Forschende als Expert:innen auftreten, die mit ihrer Beratung nicht den forschenden Habitus und die reflektierte Professionalität der Lehrpersonen adressieren, sich nicht darauf beschränken, Fragen zu stellen und Beobachtungen zu teilen, sondern Ratschläge zur Gestaltung der Praxis geben. Alle genannten Herausforderungen erfordern vor allem Rollenklarheit auf Seiten der Wissenschaftler:innen, eine wertschätzende und ressourcenorientierte Perspektive auf die Praxis und ihr Wissen sowie die Bereitschaft, sich in eine gemeinsame Praxis mit der Praxis involvieren zu lassen. Eine geteilte Praxis von gleichberechtigten bzw. gleichrangigen Partner:innen benötigt vertrauensvolle Beziehungen und auf beide Seiten die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme.

Alle Forschungsansätze, die reflexive Prozesse und Innovationen in der Gestaltung von Schule und Unterricht unterstützen, setzen eine Reflexionspraxis der Praktiker:innen, Zeit und Orte für Reflexivität sowie Innovationsbereitschaft voraus. Da diese Merkmale von Schule und Profession ganz unterschiedlich ausgeprägt sind, bedarf es adaptiver Konzepte der Kollaboration von Wissenschaft und Praxis, um der Heterogenität im Feld gerecht zu werden. Angesichts der Dominanz von Transfer- und Dialogkonzepten imbildungswissenschaftlichen Diskurs besteht hier noch viel Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

## Literatur

- Asbrand, B. & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *Die deutsche Schule*, 111, S. 78-90.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis: Potenziale der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö & N. Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsfor-*schung (S. 217-236). Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T. S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungs-*prozesse von Schule (S. 203-224). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentari-*scher Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Me-  
thoden, Umsetzungen (S. 135-155). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.*
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. *Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb.  
und erweiterte Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumen-*tarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T.  
Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken  
(S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.*
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education. Outcomes,  
dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45 (1), pp. 48-54.
- Endres, A. & Buchborn, T. (in diesem Band). Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf  
Hochschullehre. Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden in der dokumentarischen  
Entwicklungsfor-
- Engelmann, S., Weiand, K. & Asbrand, B. (2024). Partizipative Schulentwicklungsfor-
- schung und Transfer im Projekt LemaS-Transfer „Leistung macht Schule – Transfer in die Schullandschaft“. In C. Beese, B. Gießelmann & L. Scholz (Hrsg.), *Potenziale und Herausforderungen. Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung* (S. 53-63). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2013). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung. In H. Altrichter & Helm,  
C. (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 89-101). Baltmannsweiler: Schnei-  
der Verlag Hohengehren.
- Heinrich, M. (2020). Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen  
Bildungsstandardreform. In U. Greiner, F. Hoffmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bil-  
dungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsys-  
tem*. (S. 547-560). Münster: Waxmann.
- Idel, T.S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens,  
M. (2022). Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische  
Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Re-  
flexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 226-241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerres, M., Sander, P. & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und  
Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsfor-  
schung* 2022, 2, S. 1-20. <https://doi.org/10.25656/01:25457>
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumen-  
tarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Manitius, V. (2021). Kriterien für gelingende Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten. In V.  
Manitius (Hrsg.), *Transfer gelgend steuern. Hinweise zur Planung und Steuerung von Schulent-  
wicklungsprojekten* (S. 7-17). Bielefeld: wbv.

- Maier-Röseler, M. & Maulbetsch, C. (2022). Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Dialog - Meta-Reflexion als Transferstrategie. *Bildungsforschung* 2022, 2, S. 1-14. <https://doi.org/10.25656/01:25491>
- Mintrop, R., Bremm, N., Kose, C. & bildung.komplex (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *Die Deutsche Schule*, 114, S. 389-396. <https://doi.org/10.25656/01:26187>
- Palmowski, W. (2015). *Systemische Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Palowski, M., Gold, J. & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *Die Deutsche Schule*, 111, S. 56-65.
- Poltze, K. I., Demuth, K., Eke, S., Moebus, A. & Macgilchrist, F. (2022). Erfahrungen des Partizipierens: Methodologische Reflexionen zu partizipativen Forschungs- und Gestaltungsprozessen. *Bildungsforschung* 2022, 2, S. 1-14. <https://doi.org/10.25656/01:25488>
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU Journal*, 65 (8), S. 1-9.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 75-89). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_4)
- Schratz, M. et al. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzbasierter Schulentwicklung. In S. Breit et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403-454). Graz: Leykam.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problem skizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Textor, A., Devanté, 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. *WE\_OS Jahrbuch 3*, S. 77-97. DOI: [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3355](https://doi.org/10.4119/we_os-3355)
- Tillmann, K.-J. (2016). Praxisforschung und Schulentwicklung – Stellenwert und Perspektive. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 293-308). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. & Gebauer, M. (2023). Erinnerungen an mögliche Zukünfte. In C. Sippl, E. Rauscher & G. Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy – Zukunft lernen und lehren* (S. 101-127). Wien: Studienverlag.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021* (S. 139-159). München: Wolters Kluwer.
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier* (Drs. 5665-16). [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=2) Zugriffen: 17. Oktober 2025.
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44 (1), S. 403-433.

## Autorin

**Asbrand, Barbara, Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>**

ORCID: 0000-0002-6426-1985

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

*Arbeitsschwerpunkte:* Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Schulentwicklungsforschung, Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis, partizipative Forschung.

b.asbrand@em.uni-frankfurt.de