

Ringler, Jonas; Baesch, Marie; Brill, Steffen; Marx, Alexandra
**Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaft
reflektiert im Spiegel der Grenzarbeit. Ko-Konstruktive
Schulentwicklungsbegleitung in der Initiative Schule macht stark**

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. 253-272. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Ringler, Jonas; Baesch, Marie; Brill, Steffen; Marx, Alexandra: Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaft reflektiert im Spiegel der Grenzarbeit. Ko-Konstruktive Schulentwicklungsbegleitung in der Initiative Schule macht stark - 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. 253-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346718 - DOI: 10.25656/01:34671; 10.35468/6204-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346718>

<https://doi.org/10.25656/01:34671>

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Jonas Ringler, Marie Baesch, Steffen Brill und
Alexandra Marx

Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaft reflektiert im Spiegel der Grenzarbeit. Ko-Konstruktive Schulentwicklungsbegleitung in der Initiative *Schule macht stark*

Zusammenfassung:

„Bestehende Überzeugungen zur Relation von Wissenschaft und Praxis und ihrer Rolle in Prozessen des Transfers werden [...] – nicht zuletzt auch aufgrund enttäuschter Transfererwartungen – zunehmend hinterfragt“ (Schuster et al. 2024, S. 7). Aus diesem Grunde versuchen ko-konstruktive Ansätze wie Research-Practice-Partnerships (RPP) das klassische Transferverständnis als Einbahnstraße (Schmiedl 2022) zu überwinden. Dieser Beitrag untersucht die Sichtweisen von Praxisakteur:innen zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Dazu werden die Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen auf Basis einer Qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet. Die Datenbasis bilden 178 Schulleitungsinterviews, die zu Beginn der Initiative *Schule macht stark* bundesweit geführt wurden. Bei der Diskussion der Erkenntnisse vor dem Konzept der Grenzarbeit fällt auf, dass die Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit über die Grenzen von Wissenschaft und Praxis hinweg im Sinne einer Grenztransformation überwiegen.

Schlüsselwörter: Grenzarbeit, Ko-Konstruktion, Research-Practice-Partnerships, Schulentwicklung, Transfer

Abstract:

„Existing convictions about the relationship between science and practice and their role in transfer processes are [...] increasingly being questioned – not least due to disappointed transfer expectations“ [Übers. d. Verf.] (Schuster et al. 2024, p.7). For this reason, co-constructive approaches such

as research-practice partnerships (RPP) attempt to overcome the classic transfer understanding as a one-way street (Schmiedl 2022). This article examines the views of practitioners on cooperation between science and practice. To this end, the expectations of school principals regarding collaboration with scientists are analysed on the basis of a qualitative content analysis. The data basis consists of 178 interviews with school principals that were conducted nationwide at the beginning of the Schule macht stark initiative. When discussing the findings in front of the concept of boundary work, it is striking that the expectations of school principals regarding cooperation across the boundaries of science and practice in the sense of a boundary transformation predominate.

Keywords: Boundary work, practice research, research-practice-partnerships, school improvement, transfer

1 Ko-Konstruktion zwischen Wissenschaft und Praxis: Ein unerreichbares Ziel?

Eine ko-konstruktive und nachhaltig angelegte Zusammenarbeit zwischen Schulpraktiker:innen und Wissenschaftler:innen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus empirischer Arbeiten der Bildungswissenschaften gerückt (z.B. Ansatz der Research-Practice-Partnerships (RPP) bei Coburn & Penuel 2016; Coburn et al. 2021). Ziel solcher ko-konstruktiven Formen der Zusammenarbeit ist, wissenschaftliches Wissen unmittelbar auf relevante in der Praxis auftretende Problematiken zu beziehen, Wechselwirkungen zwischen beiden Systemen zuzulassen, die Transformation (Altrichter 2019, S. 28) des wissenschaftlichen Wissen in anwendungsbezogenes Praxiswissen zu fördern und damit letztlich konkrete Bildungsergebnisse zu verbessern. Donovan (2013) betont, dass für eine wirksame Bearbeitung von Problemlagen im Bildungssystem die Ausrichtung der Forschung an den Problemen der Praxis notwendig ist. Diese Argumentation sowie die Implementation und Erforschung solcher ko-konstruktiver Formate der transdisziplinären Zusammenarbeit (Defila & Di Giulio 2019) können als Reaktion auf das in Kritik geratene klassische unidirektionale Transferverständnis verstanden werden. Die Kritik äußert sich darin, dass im unidirektionalen Verständnis die "Bildungswissenschaft als Transfergeberin und die Bildungspraxis als Transferadressatin" (Schuster et al. 2024, S. 8) aufgefasst wird.

Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis, die sich am bidirektionalen Transferverständnis (Farley-Ripple et al. 2018)

orientiert, ist jedoch voraussetzungsreich: Neben der Aushandlung geteilter Ziele und einer gemeinsamen Verantwortung für die Zusammenarbeit ist eine wissensbasierte, partizipativ und diskursiv angelegte Evidenzgenese (Weiland 2013) von Bedeutung. Hierfür ist u.a. die Integration unterschiedlicher Logiken der Akteur:innengruppen und Wissenssysteme eine wesentliche Voraussetzung, die bspw. gemeinsame Kommunikationssettings und spezifische Diskussions- und Aushandlungsprozesse erfordert (Manitius & Bremm 2021). Die Mechanismen der Gestaltung erfolgreicher und tragfähiger Arbeitsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Akteur:innengruppen sind allerdings immer noch Gegenstand wissenschaftlicher Debatten. Bisherige Forschungsarbeiten zu Gestaltungsdynamiken der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis liegen vorwiegend aus Sicht von beteiligten Wissenschaftler:innen und nur selten aus der praktischen Perspektive vor (Coburn & Penuel 2016, S. 50). Die Analyse von Sichtweisen der Schulpraxis auf ko-konstruktive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung erscheint daher notwendig.

Im Rahmen der Initiative *Schule macht stark* werden wirksame und praxisbewährte Maßnahmen in den Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Professionalisierung und der Sozialraumorientierung gemeinsam mit der Schulpraxis identifiziert und vom Forschungsverbund adressat:innengerecht aufbereitet, um Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage in ihrer Entwicklungsarbeit zu unterstützen und somit zu einer Stärkung der Bildungsgerechtigkeit beizutragen (Maaz & Marx 2024). Wesentlicher Bestandteil ist dabei die ko-konstruktive Zusammenarbeit der Wissenschaftler:innen des Forschungsverbunds mit den teilnehmenden Schulen vor Ort, wodurch die differenziellen Normen und Handlungslogiken von Schulentwicklung aus wissenschaftlicher bzw. schulpraktischer Perspektive integriert und für den Transfer in die Schullandschaft nutzbar gemacht werden sollen. Dabei erfolgt die kontinuierliche und kohärente Zusammenarbeit des Forschungsverbunds mit den an der Initiative *Schule macht stark* teilnehmenden Schulen in insgesamt vier regionalen *SchuMaS*-Zentren, die die Schulen in enger Abstimmung mit den Bildungsverwaltungen der Bundesländer bei der bedarfsgerechten Auswahl und Umsetzung der Maßnahmen des Forschungsverbunds begleiten und beraten. Die Beratung dient dabei vor allem dem Ausbau schulischer Entwicklungskapazitäten und ist inhaltlich an den vier thematischen Handlungsfeldern des Projekts ausgerichtet. Die Arbeit der regionalen *SchuMaS*-Zentren zeichnet sich zum einen durch die Moderation der interschulischen Netzwerkarbeit aus, die netzwerkbasierte Schulentwicklung auch mit Peerberatung im Rahmen von Schulleitungsnetzwerken ermöglicht. Zum anderen zählt die Schulentwicklungsbegleitung mit einem spezifischen Fokus auf datengestützte Beratung zur Schulqualitätsentwicklung zu den Aufgaben der

regionalen *SchuMaS*-Zentren. Die regionalen *SchuMaS*-Zentren arbeiten konstruktiv an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis.

Im vorliegenden Beitrag werden Erwartungen von Schulleitungen¹ an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen aus dem *SchuMaS*-Forschungsverbund analysiert. Datengrundlage sind 178 transkribierte leitfadengestützte qualitative Interviews, die zu Beginn der Initiative bundesweit an den teilnehmenden Grund-, Sekundar-, und Förderschulen durchgeführt wurden. Der mittels Qualitativer Inhaltsanalyse induktiv herausgearbeitete Erwartungshorizont wird zunächst deskriptiv dargestellt und anschließend mit Hilfe des Konzepts der Grenzarbeit (Gieryn 1983) reflektiert, welches Praktiken der Grenzziehung zwischen verschiedenen Akteur:innengruppen beschreibt. Ziel ist es dabei, die Sicht von Schulleitungen auf die Etablierung von RPP und die damit verbundene Notwendigkeit des Hinterfragens von Grenzen der eigenen Profession bei solchen ko-konstruktiven Formaten der Zusammenarbeit herauszuarbeiten.

2 Ko-Konstruktion und Grenzarbeit in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis

2.1 Ansätze der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis

Jahrzehntelang zeichnete sich sozialwissenschaftliche Forschung im deutschsprachigen Raum durch eine eindeutige Abgrenzung zur Praxis aus. Problematisch an einer solchen ausschließlich „empirisch hochstandardisierten und quasi naturwissenschaftlichen Grundlagenforschung“ (Moser 2022, S. 7) ist jedoch, dass wissenschaftliche Erkenntnisse auf diese Weise wenig rezipiert werden und nur eingeschränkt zu einer praktischen Weiterentwicklung des Bildungssystems beitragen (Moser 2022, S. 9). Um eine Erwartungshaltung an Wissenschaft, „sowohl auf den Selbstzweck autonomen Wahrheitsstrebens als auch auf gesellschaftliche Nützlichkeitserwartungen“ (Meseth 2016, S. 474) zu bedienen, bedarf es Herangehensweisen und Transferkonzepte, die wechselseitig zwischen den Logiken der wissenschaftlichen Praxis und dem Anwendungsbezug vermitteln. Die damit verbundene Notwendigkeit der Gestaltung einer zielgerichteten Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen wird allerdings als große Herausforderung beschrieben

1 Die Perspektive von Schulleitungen ist besonders relevant, da Schulleitungen seit Anfang der 1990er Jahre mit dem Paradigmenwechsel von Input- zur Outputsteuerung zunehmend die Verantwortung für die systematische Qualitätsentwicklung der Einzelschule zugeschrieben wird (Schwanenberg et al. 2020) und in der Initiative als solch zentraler schulischer Akteur adressiert werden.

(Kaldewey 2013). Zentrale Voraussetzung für deren Bewältigung ist das Erreichen von Augenhöhe durch gegenseitige Anerkennung (Beywl et al. 2015, S. 148) – dies erfordert die Bereitschaft zur Perspektivübernahme und Reziprozität, die bei Akteur:innen beider Systeme nicht immer als gegeben vorausgesetzt werden kann.

Insbesondere anwendungsorientierte Forschungsansätze interagieren vor diesem Hintergrund an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis und berücksichtigen die Implementation von Transferstrategien in ihrem Forschungsdesign. So versucht die Praxisforschung einen Transfer zu erzielen, indem Praxisakteur:innen zu den eigenen Thematiken forschen (Altrichter et al., 2018). Unter Praxisforschung wird somit eine Forschung verstanden, die „gestaltend in die Praxis eingreift und Theorie und Praxis enger verknüpft“ (Moser 2022, S. 9). Sie zielt auf die Etablierung einer wissenschaftsinformierten Praxisarbeit, aber auch auf das Erreichen einer praxisbasierten Evidenz. Darunter wird die Möglichkeit verstanden, die Wirksamkeit des praktischen Handelns im Setting der Praxis direkt überprüfbar zu machen (Van der Donk et al. 2014). Auch Ansätze der Partizipativen Forschung können als anwendungsorientierte Forschung bezeichnet werden, da sie nach Unger (2014) eine „Doppelte Zielsetzung“ (S. 1) verfolgen: Partizipative Forschungsansätze zeichnet eine durch Wissenschaftler:innen moderierte Beteiligung von Co-Forschenden beim Generieren wissenschaftlichen Wissens bei gleichzeitiger Entwicklung von Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung der Partner:innen im Sinne des Empowerments aus.

Unter dem Begriff der Praxisforschung können folglich verschiedene Ansätze für eine Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Nicht-Wissenschaftler:innen verstanden werden (Heinrich & Klewin 2019): Neben der Aktionsforschung (Altrichter et al., 2018) und Ansätzen der Partizipativen Forschung (Unger 2014) ist hier insbesondere der Ansatz der Research-Practice-Partnerships (RPP) als Form der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis zu nennen (Coburn & Penuel 2016). RPP bezeichnen eine langfristige Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen zu einem Problem der Praxis, in der die Partnerschaftlichkeit bewusst gefördert wird und eine gemeinsame Datenerhebung und -auswertung erfolgt (Coburn & Penuel 2016). Das Ziel der RPP als Kooperationsformat besteht darin, mit Hilfe von nutzbaren und zielgerichteten Forschungsergebnissen zu einer Verbesserung des Bildungswesens beizutragen (Penuel & Gallagher 2017);² eine wesentliche Herausforderung bildet dabei die Herstellung einer gemeinsamen Kommunikationsebene (Coburn & Penuel 2016). So kann es aufgrund unterschiedlicher

2 Farrell et al. (2022) zeigen in ihrem Beitrag „Conceptions and Practices of Equity in Research-Practice Partnerships“ Möglichkeiten der Ausgestaltung von Research-Practice-Partnerships auf.

Erwartungen hinsichtlich von Normen, Rollen und Verantwortlichkeiten zu Konflikten in der Zusammenarbeit zwischen Praktiker:innen und Forschenden kommen (Rosen 2010). Klewin und Heinrich (2019) zeigen entsprechend, dass Praxisforschung nicht immer gleichbedeutend mit einem erfolgreichen Transfer ist: An der Forschung unbeteiligte Kolleg:innen müssen häufig zunächst vom Wert der Forschung für die eigene Praxis überzeugt werden. Gleichzeitig sind Forschende gefordert, sich auf Sichtweisen und Ansätze der pädagogischen Praxis einzulassen. Insgesamt steht damit das Herausstellen und Reflektieren eines geteilten Erwartungshorizonts hinsichtlich der Zusammenarbeit im Vordergrund der Etablierung von erfolgreichen Research-Practice-Partnerships.

2.2 Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis als Grenzarbeit

Penuel et al. (2015) argumentieren, dass das lineare Transferverständnis als Übertragung oder Transformation von wissenschaftlichem Wissen in praxisrelevantes Wissen für das Verständnis von Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis zu kurz greift und Konzeptualisieren RPP daher als gemeinsames Arbeiten von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen an Grenzen bzw. über diese hinweg. Das Konzept der Grenzarbeit (Gieryn 1983, S. 781) geht davon aus, dass die Grenzen in sozialen Interaktionen hergestellt werden, d.h. das Resultat von Aushandlungsprozessen bilden sowie flexibel und veränderbar sind. Mit dem Konzept der Grenzarbeit beschreibt Gieryn (1983) somit die Art und Weise, wie Gemeinschaften Grenzen herstellen und verändern, um zu definieren, was zur jeweiligen Profession bzw. Gemeinschaft gehört und was nicht.

Die Grenzarbeit wurde in den letzten Jahren als theoretisches Konzept zur Beschreibung verschiedener Felder der Kooperation herangezogen (Allen 2001; Bauer 2014; Kessl & Maurer 2010; Ringler 2023; Witte et al. 2014). Es hat sich in diesem Kontext als Analysekonzept bewährt, um Praktiken der Grenzarbeit von Akteur:innen in Kooperationsbeziehungen herauszuarbeiten. Hierbei werden unterschiedliche Analysekatoren für die Herausarbeitung und Bearbeitungen von Grenzen betrachtet (Ringler 2023; Witte et al. 2014). Grenz(re)produktionen werden als Prozesse der Herstellung und Bestätigung von Grenzen verstanden. Bei Grenzirritationen wird die bestehende Grenze von den Akteur:innen in Frage gestellt, sie bleibt jedoch bestehen. Einer Grenztransformation geht die Teilöffnung eines Grenzbereichs voraus und beinhaltet dessen Neubestimmung – die Differenz wird überwunden und es entsteht etwas Neues, eine Transformation findet statt.

Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept der Grenzarbeit daher zur Einordnung und Diskussion der induktiv herausgearbeiteten Erwartungen von Schulleitungen hinsichtlich der Etablierung der Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen genutzt.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Grundlage der vorliegenden Analyse sind 178 qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen von Schulen, die an der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* teilnehmen; es handelt sich um 59 % Grundschulen, 31 % weiterführende Schulen (sämtliche Schulformen der Sekundarstufe I und II), 7 % Gemeinschaftsschulen und 3 % Förderschulen³. 39 % der Schulen nehmen eigeninitiativ an *Schule macht stark* teil und 60 % der Schulen wurden entweder zur Bewerbung aufgefordert oder zur Teilnahme nominiert⁴. Die Interviews sind Teil der *SchuMaS*-Ausgangserhebung; sie wurden als Vertiefung der standardisierten Onlinebefragungen von Schulleitungen, Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal⁵ in allen 16 Bundesländern von den Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren im Zeitraum von Oktober 2021 bis September 2022 durchgeführt. Die Interviews wurden vorwiegend mit einer Person, der Schulleitung, geführt, in wenigen Fällen waren die stellvertretende Schulleitung oder eine Lehrkraft zusätzlich anwesend. Der Interviewleitfaden umfasst Fragen zu der besonderen Lage der Schulen, den Herausforderungen im Alltag, Stärken und Ressourcen der Schulgemeinschaft, Bedarfen hinsichtlich der Schulentwicklungsprozesse und Erwartungen an die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft im Forschungsverbund. Die Interviews haben eine Dauer von einer bis dreieinhalb Stunden. Auf Grundlage der Audiodateien wurden vollständige inhaltlich-semantische Transkriptionen angefertigt.

Zur Herausarbeitung des Erwartungshorizonts von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen wurden die Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach inhaltlich strukturierendem Typ (Kuckartz 2014) mit induktiver Kategorienbildung ausgewertet. Für die Analyse wurden die Interviewausschnitte zu „Erwartungen an die Zusammenarbeit mit dem Forschungsverbund“ als Analyseeinheit bestimmt. In sieben Interviews wurde auf den entsprechenden Interviewimpuls verzichtet, sodass insgesamt 178 Interviews codiert werden konnten. Die kollegiale Validierung des Kategoriensystems wurde durch das Abwechseln von gemeinsamem und individuellem Codieren durch drei Personen sichergestellt. Um die Analyse intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, erfolgte die computerunterstützte Analyse mit einem QDA-Programm.

3 *SchuMaS*-Ausgangserhebung (N = 191), *SchuMaS*-Forschungsverbund 2023

4 *SchuMaS*-Ausgangserhebung (N = 195), *SchuMaS*-Forschungsverbund 2023

5 Das weitere pädagogisch tätige Personal umfasst alle an der Schule und im pädagogischen Bereich tätigen Personen außerhalb der Lehrer:innenschaft, z. B. Schulsozialarbeiter:innen oder Schulpsycholog:innen.

4 Erwartungshorizont der Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen

In diesem Kapitel werden die Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen auf Grundlage des induktiv gebildeten Kategoriensystems dargestellt (siehe Abb. 1).


















Codesystem	SUMME
▼  Erwartungen von Schulpraxis an Wissenschaft	0
▼  Unterstützung durch Wissenschaftler:innen	0
 Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung	99
 Unterstützung bei spezifischen Bedarfslagen	70
▼  Formen und Formate wissenschaftlicher Unterstützungsleistungen	0
 Innovative Impulse	51
 Wissenschaftliche Fakten	33
 Angewandte Forschungstätigkeiten	27
 Instrumente und Methoden	18
 Qualifikationen und Fortbildungen	12
▼  Legitimation systemischer Veränderung	0
 Legitimation gesellschaftlicher Entwicklungen	29
 Legitimation schulinterner Entwicklungen	21
▼  Interdependenzen zwischen Wissenschaft und Praxis	0
 Anerkennung von Praxis durch Wissenschaft	64
 Hierarchie zwischen Wissenschaft und Praxis	54
 Herstellen von Augenhöhe	26
Σ SUMME	504

Abb. 1: Übersicht über das Kategoriensystem Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen. Die Nennung des entsprechenden Codes wurde je Interview in dieser Ansicht nur einmal gezählt.

4.1 Unterstützung durch Wissenschaftler:innen

Schulleitungen formulieren die Erwartung nach einer personellen *Unterstützung durch Wissenschaftler:innen* bezogen auf übergeordnete sowie spezifische inhaltliche Entwicklungsvorhaben der eigenen Schule. Als Voraussetzung für eine allgemeine *Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung* durch Wissenschaftler:innen wird anstelle einer spezifischen Expertise (52a5, Z. 122) unter anderem das Wissen um die individuelle Situation der Einzelschule benannt:

„Also jemand, der nicht hier war oder der unsere Schule nicht kennt, kann ganz schwer wissen, was wir brauchen hier vor Ort.“ (9f8c, Z. 68)

Vorstellungen zur Ausgestaltung dieser Prozessbegleitung schließen unter anderem das Setzen von Zielen sowie das Evaluieren durchgeführter Schritte ein. Im Vordergrund bei der wissenschaftlichen Prozessbegleitung steht die Eigenverantwortung der schulischen Akteur:innen:

„[D]eshalb würde ich mir schon einen Prozessentwickler// Also eine wissenschaftliche Begleitung, die ist mir schon wichtig. (--) Und das auch wirklich, so einen groben Rahmen abstecken, den wir dann ausfüllen mit Zielvereinbarungen und so.“ (8617, Z. 87)

Weiterhin besteht die Erwartung, durch die Zusammenarbeit selbst einen „andere[n] Blickwinkel“ (3e96, Z. 144) einzunehmen, Prozessschritte zu reflektieren (266f, Z. 110) und somit vorhandene Ressourcen effizient einsetzen zu können (aecc, Z. 142). Folglich kann das eigene schulpraktische Handeln auf Sinnhaftigkeit überprüft werden (edb0, Z. 112), um aus dem mitunter bestehenden „Hamsterrad“ (aecc, Z. 142) herauszufinden und Schulentwicklungsprozesse zu verbessern:

„[I]ch hoffe einfach, dass durch diese wissenschaftliche (BETONT) Seite und durch den Blick noch mal, den es durch diesen anderen Blickwinkel, den wir hier in der Schule ganz oft schon verloren haben, wir gegebenenfalls auch unseren Weg noch mal ändern oder noch mal einen Bogen einschlagen können.“ (ead6, Z. 208)

Mögliches Resultat einer übergeordneten Begleitung bei der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen ist, dass einzelne Schulentwicklungsvorhaben wirksam werden können (61d8, Z. 106).

Ergänzend zu dem Wunsch nach der *Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung* werden ebenfalls Erwartungen zur *Unterstützung bei spezifischen Bedarfen* benannt. Darunter werden im Schulalltag bestehende Problematiken gefasst, die durch themenspezifische Expertise der Wissenschaftler:innen gelöst werden sollen.

„[A]lso eigentlich erwarte ich klare Lösungsvorschläge“ (f35c, Z. 205).

Wissenschaftler:innen werden von Schulleitungen bezogen auf konkrete Herausforderungen als eine Art Fachberatung adressiert. Schulleitungen erwarten bspw. fachliche Beratung zur Stabilisierung des Kollegiums bei Personalfluktuation (4b8d, Z. 116), beim Umgang mit heterogener Schüler:innenschaft (5a0a, Z. 136) oder bei der Implementation einer Ganztagschule (6ddd, Z. 136).

4.2 Formen und Formate wissenschaftlicher Unterstützungsleistungen

Im Unterschied zum Wunsch nach personeller Unterstützung durch eine:n Wissenschaftler:in führen die Schulleitungen auch die Erwartung nach verschiedenen konkreten Unterstützungsleistungen von Wissenschaftler:innen an. So besteht bspw. der Wunsch nach *Innovativen Impulsen* aus der Wissenschaft, die sich durch ihren motivierenden und inspirierenden Charakter auszeichnen:

„Und Visionen brauchen, glaub ich, auch neuen Nährstoff, brauchen sozusagen auch so neue Bilder, neuen Input, irgendwie neue Zahlen, neue Fakten, aus denen man überhaupt dann sagen kann, ach so, ach, das gibt's auch, ah, das ist ja toll. Also sozusagen aus dem Nichts heraus kreati// kreieren hat ja schon was fast göttlich urknallerisches.“ (21fb, Z. 258).

Daneben wird der Wunsch nach einem Zugang zu *Wissenschaftlichen Fakten* in aufbereiteter Form geäußert:

„Also wir brauchen was Konkretes. Wir können [...] nichts damit anfangen, wenn irgendjemand über dieses ganze Konzept n Buch schreibt und wir danach genauso dastehen wie vorher. Also wir müssen schon konkrete Dinge an die Hand bekommen.“ (9e85, Z. 130-131).

Wissenschaftliche Tätigkeiten sollen in Form von *Angewandten Forschungstätigkeiten* im Vordergrund stehen. Forschung soll bspw. auf die Verbesserung von „Unterrichtsqualität durch eben auch wissenschaftliche Untersuchungen, die Dinge belegen“ (6c7c, Z. 73) abzielen. Hier besteht die Erwartung der Schulleitungen, durch wissenschaftliche Forschung und den daraus resultierenden Ergebnissen „die Praxis zu untermauern“ (b20f, Z. 172) und somit an Handlungssicherheit zu gewinnen, wodurch die Qualität der praktischen Arbeit weiter gesteigert werden kann.

Die Erwartung nach konkreten, von Wissenschaftler:innen entwickelten *Instrumenten und Methoden* wird in den Interviews ebenso thematisiert. Gemeint sind u.a. wirksame pädagogische Konzepte und Methoden für den Unterricht, Diagnoseverfahren mit gekoppeltem Fördermaterial sowie Trainingsprogramme. Eine Schulleitung wünscht sich, dass Methoden in der eigenen Schule zum Einsatz kommen, die sich in anderen Schulen bereits als wirksam erwiesen haben (9e85, Z. 135).

Teil des Erwartungshorizonts der Schulleitungen sind ebenfalls *Qualifikationen und Fortbildungen*, die zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität beitragen und neue Wege aufzeigen (c693, Z.250). Alle Aspekte, die zur Kategorie der wissenschaftlichen Unterstützungsleistungen gehören, zeich-

nen sich somit durch das verbindende Element einer Orientierung der Wissenschaft an den Bedürfnissen der Schulpraxis aus.

4.3 Legitimation systemischer Veränderungen

Unterstützung durch Wissenschaftler:innen wird von den Schulpraktiker:innen durch die Übernahme einer Legitimationsfunktion auf zwei Ebenen erwartet. Die befragten Schulleitungen erhoffen sich durch die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen erstens eine *Legitimation gesellschaftlicher Entwicklungen*. Demnach sollen sie zu einer „Belegbarkeit“ (78f1, Z. 86) der schulischen Bedarfe gegenüber der Politik beitragen:

Also Erwartung ist, dass wenn wir jetzt viele, 90 Wissenschaftler, wie Sie schon erwähnt haben, dass hier Menschen sind, die unsere Problematik erkennen in geeigneter Weise, ja, verschriftlichen, wiedergeben und evtl. auch die Rolle von Anwälten für uns übernehmen, ja, im Rahmen der Politik (0da3, Z. 100).

Durch eine „Verzahnung und Vernetzung“ (aecc, Z. 142) von Wissenschaft und Praxis könnten gemeinsam Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene für eine Weiterentwicklung des Systems Schule erzielt werden. Als mögliches Resultat besteht die Hoffnung, „dass da evtl. ein anderes System etabliert“ (78f1, Z. 82) und „Bildungsgerechtigkeit“ (0da3, Z. 100) erreicht wird. Es zeigt sich die Erwartungshaltung, dass Wissenschaftler:innen Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen, sodass sich Schule systemisch weiterentwickeln kann.

Zweitens wünschen sich Schulleitungen Unterstützung bei der *Legitimation schulinterner Entwicklungen*. Sie hoffen durch die Überzeugungskraft von Wissenschaftler:innen eine innerschulische Akzeptanz für das Umsetzen von schulischen Entwicklungsvorhaben zu erzielen:

„Ich erhoff mir eine Öffnung, eine Öffnung, Bereitschaft sich tatsächlich auf was Neues einzulassen. [...] Im Kollegium. Ja. Und (--) letzten Endes daraus auch die Erkenntnis, okay, da gibt's den einen oder anderen Punkt, den ich jetzt mal versuchen will.“ (7513, Z. 88).

Insgesamt wird das Potenzial darin gesehen, durch Wissenschaft einen Rückhalt für das Durchführen von Veränderungen zu erhalten.

4.4 Interdependenzen zwischen Wissenschaft und Praxis

Innerhalb dieser Kategorie werden Aussagen von Schulleitungen bezogen auf die erwartete Ausgestaltung der Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis subsumiert. Die erste Unterkategorie *Anerkennung von Praxis durch Wissen-*

schaft setzt sich aus einer Bandbreite von Aussagen zusammen, aus denen der Wunsch hervorgeht, dass der Mehrwert von Praxisexpertise durch Wissenschaftler:innen anerkannt wird.

„Wissenschaft [kann] von Praxis [...] profitieren [...]. Genauso wie Praxis durch Wissenschaft vielleicht fundiert werden kann. Das sehe ich allerdings als schwieriger als das Erste.“ (ad85, Z. 209)

Durch das tägliche praktische Arbeiten entstehen besondere Expertise und Praxiswissen, die für Wissenschaftler:innen einen Mehrwert bieten können.

„Welche Sachen lernen wir hier, was sehen wir jeden Tag, was vielleicht die Wissenschaft so gar nicht sieht. Dass man auch sagen kann, wir haben Fakten, nutzt die doch mal.“ (04c2, Z. 118)

Der von den Schulleitungen zugeschriebene Stellenwert praktischer Expertise für Wissenschaftler:innen wird darüber hinausgehend durch den Wunsch nach einer Vernetzung von Schulpraktiker:innen untereinander gestärkt. Der Austausch mit anderen Schulen kann neue Sichtweisen ermöglichen und dazu beitragen, Probleme zu lösen oder einen besseren Umgang mit herausfordernden Situationen zu finden.

„Und durch diese Austauschplattformen, denke ich, können ganz viele Ideen in die Schule reinkommen, von denen wird dann unter dem Strich auch profitiert, einfach weil man betriebsblind wird“ (9ab0, Z. 72).

Die Schulleitungen betonen, dass neben Problemstellungen, für deren Bearbeitung wissenschaftliche Expertise bedeutsam ist, auch Herausforderungen existieren, die ausschließlich durch das Einbringen praktischer Expertise bewältigt werden können. Betont wird in dieser Kategorie, dass für eine gute Zusammenarbeit aus Sicht der Schulleitungen Voraussetzung ist, die Expertise der Schulpraxis einzubeziehen und somit Wertschätzung auszudrücken.

Neben der Erwartung nach einer Anerkennung der eigenen Disziplin und Expertise beschreiben Schulleitungen die wahrgenommene *Hierarchie zwischen Wissenschaft und Praxis* und sprechen metaphorisch unter anderem von der Wissenschaft im Elfenbeinturm:

„Weil doch, das kennen Sie sicherlich, viele haben die Vorbehalte: Ja, die sitzen im Elfenbeinturm, die haben ja alle keine Ahnung, was eigentlich an der Front (BETONT) passiert, ja?“ (c43a, Z. 86)

Es wird angenommen, die Wissenschaft stelle sich über die Praxis. Damit geht die Befürchtung einher, die Durchführung wissenschaftlicher Tätigkeiten er-

folgt nicht im Sinne der Schulpraxis, sondern Schulen werden für das Interesse von Wissenschaftler:innen ausgenutzt:

„[W]ir gucken mal in diesen Zoologischen Garten rein, machen eine Umfrage und sind wieder weg.“ (c623, Z. 103)

Schulleitungen nehmen eine starke Hierarchie und eine unrealistische Erwartungshaltung von Seiten der Wissenschaft bezogen auf das Generieren eines Mehrwerts für die Praxis wahr.

„Ich weiß nicht, ob ich da ein Vorurteil habe, wenn ich jetzt einfach mal frech behaupte, wenn jetzt die Wissenschaft uns irgendwas sozusagen vorgibt, wo wir dann sozusagen in der Praxis ist das nicht umsetzbar.“ (3678, Z. 90)

Insbesondere sollte der Mehrwert wissenschaftlicher Tätigkeiten für die Schulpraxis in den Vordergrund gerückt werden, sodass ein Vertrauen entstehen kann, „nicht nur Datenlieferant“ (626c, Z. 216) zu sein. Mit diesen Aussagen gehen niedrige Erwartungen an die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft einher.

In der dritten Unterkategorie werden die Erwartungen der Schulleitungen zur *Herstellung von Augenhöhe zwischen Praxis und Wissenschaft* gesammelt; Schulleitungen befassen sich somit mit den Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit.

„Ich hoffe, dass es ne Begegnung auf Augenhöhe ist und dass sowohl vielleicht die Wissenschaft von uns lernen kann, wie wir bestimmte Herausforderungen meistern, was vielleicht auch allgemeingültig auf andere Schulen übertragbar ist. Und umgedreht, wie gesagt, dass Wissenschaft die kleinen Lücken, die sicherlich vorhanden sind, einfach schließen kann, um uns zu sagen, hier seid ihr auf dem richtigen Weg oder das müsst ihr ausbauen, bzw. das könnt ihr weglassen, weil das wissenschaftlich gesehen nicht zum Erfolg führt.“ (a716, Z. 60)

Deutlich wird hier eine Erwartung zu einer gewinnbringenden Zusammenarbeit, von der beide Disziplinen profitieren, indem sie sich gegenseitig durch die unterschiedlichen Kompetenzen Unterstützung entgegenbringen.

5 Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen im Spiegel der Grenzarbeit

Die Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen werden zunächst exemplarisch vor den Analysekategorien der Grenzarbeit diskutiert.

Die durch Schulleitungen angenommene *Hierarchie zwischen Wissenschaft und Praxis* (Kap. 4.4) drückt eine Distanz aus. Sie wird als Hindernis für die Zusammenarbeit wahrgenommen und kann die mit dieser Kategorie in Zusammenhang stehende niedrige Erwartungshaltung an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen erklären. Praktiken, die das hierarchische Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis herstellen, oder die eigene System- und Wissenslogik durch Relevantsetzungen bevorzugen, können als Grenz(re)produktion verstanden werden.

Neben Aussagen, die bestehende Grenzen betonen, finden sich zahlreiche Beispiele, in denen Schulleitungen die Grenzen zwischen Wissenschaft und Schulpraxis hinterfragen. Eine solche Grenzirritation zeigt sich in dem erwarteten Einbringen wissenschaftlicher Unterstützungsleistungen wie bspw. dem Übermitteln *Wissenschaftlicher Fakten* und *Wissenschaftlicher Impulse* (Kap. 4.2.) in die Schulpraxis, an die der Anspruch gestellt wird, die Perspektive der Praxis einzubeziehen. Das kann bedeuten, dass genuine wissenschaftliche Tätigkeiten von Wissenschaftler:innen erbracht werden, jedoch zusätzlich eine zielgruppengerechte Aufbereitung erfolgt. Damit findet die Öffnung der Praxis für systemfremde durch Wissenschaft angepasste Impulse statt. Auch der Wunsch nach *Legitimation gesellschaftlicher Veränderungen* (Kap. 4.3.) durch die Wissenschaft scheint für Schulleitungen ein Anlass, die bestehenden Grenzen zu hinterfragen. In diesem Fall verbleiben die Wissenschaftler:innen in ihrer Rolle, treten jedoch für die Belange der Schulpraxis ein.

Aspekte der Grenztransformation zeigen sich in der Erwartung der Schulleitungen nach enger Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen. Praktiken, die der Grenztransformation zugeschrieben werden, stehen im Zusammenhang mit einem großen Unterstützungsbedarf der Schulleitungen. Die Kategorien *Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung* und *Unterstützung bei spezifischen Bedarfslagen* (Kap. 4.1.) zeichnen sich durch die Notwendigkeit einer persönlichen Beziehung und die Zusammenarbeit vor Ort aus. Wissenschaftler:innen sollen die Zusammenarbeit nicht nur mit der Bereitschaft des Eingehens einer Beziehung auf Augenhöhe eingehen, sondern die Schulen aktiv bei Entwicklungsprozessen und spezifischen Bedarfslagen beraten. Diese erwartete wissenschaftliche Prozess- und Fachberatung überwindet die Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis. Ein weiteres Beispiel für eine Grenztransformation zeigt sich in der Kategorie *Angewandte Forschungstätigkeiten* (Kap. 4.2.). Schulleitungen erwarten Forschungstätigkeiten, die der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen. Praktiken, wie das gemeinsame Erforschen von Praxisproblemen und die in Dienststellung wissenschaftlicher Tätigkeiten für Praxis erfordern das Aushandeln eines neuen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis.

In Abbildung 2 wurden alle Kategorien den Modi der Grenzarbeit zugeordnet. Die Prozentangabe gibt die Verteilung der Kategorien an, wobei die Nennung des entsprechenden Codes je Interview nur einmal gezählt wurde. Die gestrichelten Linien in der Abbildung verdeutlichen, dass es sich dabei weder um eine eindeutige noch um eine ausschließliche Zuordnung handelt.

Grenz(re)produktion	• Anerkennung von Praxis durch Wissenschaft	36,0%
	• Hierarchie zwischen Wissenschaft und Praxis	30,3%
<hr/>		
Grenzirritation	• Innovative Impulse	28,7%
	• Wissenschaftliche Fakten	18,5%
	• Instrumente und Methoden	10,1%
	• Qualifikationen und Fortbildungen	6,7%
	• Legitimation gesellschaftlicher Entwicklungen	16,3%
<hr/>		
Grenztransformation	• Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung	55,6%
	• Unterstützung bei spezifischen Bedarfslagen	39,3%
	• Angewandte Forschungstätigkeiten	15,2%
	• Legitimation schulinterner Entwicklungen	11,8%
	• Herstellen von Augenhöhe	14,6%

Abb. 2: Einordnung der Erwartungen der Schulleitungen vor den Modi der Grenzarbeit

Entsprechend der Abb. 2 können viele der aus den Äußerungen induktiv erhaltenen Kategorien den Mechanismen der Grenzirritation zugeordnet werden. Somit leitet sich eine grundlegende Offenheit der Schulleitungen ab, die Praktiken im eigenen Zuständigkeitsbereich zu hinterfragen und sich für Impulse aus der Wissenschaft zu öffnen. Auffällig ist, dass sich die Kategorien mit den meisten Nennungen in den Bereich der Grenztransformation einordnen lassen. Damit äußern mehr als die Hälfte der Schulleitungen (55,6 %) die Erwartung nach einer engen Zusammenarbeit, die nicht an bestehenden Grenzen der Zuständigkeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen festhalten muss, sondern diese verschieben kann. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass eine personelle *Unterstützung bei spezifischen Bedarfslagen* (39,3 %) gegenüber dem Wunsch nach *Wissenschaftlichen Unterstützungsleistungen* (6,7 % *Qualifikation und Fortbildung* bis 28,7 % *Innovative Impulse*) priorisiert wird. Auch wenn eine grundlegende Offenheit zur Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen und eine Bereitschaft zum Eingehen einer Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe seitens der Schulleitungen angenommen werden kann, fallen die Aussagen zum erwarteten hierarchischen Verhältnis von Wis-

senschaft zu Praxis in ihrer Quantität (30,3 %) und Qualität auf. An dieser Stelle sei auf zwei Zitate verwiesen (*Kapitel 4.4*), in denen die Schule zum einen als "Zoologischer Garten" und zum anderen die Wissenschaft als im "Elternbeinturm" sitzend beschrieben wird. Das von den Schulleitungen erwartete hierarchische Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als Praktik der Grenz(re)produktion kann als Hürde für die Zusammenarbeit beschrieben werden, die die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen in ko-konstruktiven Formen besonders aufzeigt.

6 Grenzarbeit als Schlüssel zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis?

Mit dem Konzept der Grenzarbeit wird der Blick auf die transdisziplinäre Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis und deren Beziehungen zueinander eröffnet und empirisch zugänglich gemacht. Penuel et al. (2015, S. 187) gehen davon aus, dass Grenzüberschreitungen und Grenztransformationen Grundlage für gelingende ko-konstruktive Formate wie RPP sind und dass diese durch gemeinsame Grenzarbeit erreicht werden können. Der in diesem Beitrag herausgestellte Erwartungshorizont von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen zeigt, dass sich Schulleitungen einen großen Mehrwert von der Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen versprechen, bspw. durch eine prozessuale oder fachliche Begleitung oder durch die Übernahme einer Legitimationsfunktion für die Bedarfe der Schulpraxis. Es ist überraschend, dass die Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit im Sinne einer Grenzirritationen bzw. -transformation überwiegen. Damit scheinen positive Voraussetzungen für die ko-konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklung in *Schule macht stark* gegeben.

Insbesondere für Aushandlungsprozesse in transdisziplinärer Zusammenarbeit ist reflektierte Grenzarbeit bedeutsam. So gilt es, gerade für Akteur:innen, die ko-konstruktive Formate wie RPP moderieren, unterschiedliche Modi der Grenzarbeit zu nutzen, um ein gegenseitiges Bewusstsein für die jeweiligen Kompetenz-, Aufgaben-, und Zuständigkeitsbereiche zu gewinnen und gleichzeitig neue gemeinsame und geteilte Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche innerhalb des jeweiligen ko-konstruktiven Formats der Zusammenarbeit auszuhandeln.

Es ergeben sich folgende Implikationen für Wissenschaftler:innen:

- Grenz(re)produktion darf nicht als eine Hierarchisierung von Wissensbeständen, sondern soll als Möglichkeit der Anerkennung gegenseitiger Expertise verstanden werden und einer damit einhergehenden Rollenklärung für eine Zusammenarbeit dienen.

- Die Anerkennung der Expertise von Praktiker:innen (praktische Erfahrung sowie i.d.R. ein akademischer Hintergrund) ist Voraussetzung für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe.
- Um den facettenreichen Erwartungen von Schulleitungen in der Zusammenarbeit gerecht zu werden, sind komplexe und ko-konstruktive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung, wie bspw. das Eingehen einer RPP notwendig; mitzudenken sind hierbei die erforderlichen Ressourcen sowie Rahmenbedingungen für die beteiligten Akteur:innen.

Grundlage dieses Beitrags sind die von Schulleitungen in Interviews geäußerten Erwartungen zu Projektbeginn. Inwieweit ko-konstruktive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung in *Schule macht stark* wirksam sind und wie diese von Schulleitungen und Wissenschaftler:innen bewertet werden, gilt es auf Grundlage weiterführenden Datenmaterials und anderen Forschungszugängen zu prüfen. Darüber hinaus wird die Perspektive von Wissenschaftler:innen auf ko-konstruktive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu untersuchen sein.

Für die Umsetzung von Forschungsprojekten, die dem bidirektionalen Transferverständnis folgen, kann festgehalten werden, dass für dessen Ausgestaltung Grenzarbeit der beteiligten Akteur:innen im Modus der Grenztransformation von besonderer Bedeutung sein dürfte.

Abschließend gilt es, die Frage zu stellen, wie das Kompetenzprofil von Wissenschaftler:innen erweitert werden kann, um den Anforderungen in Formaten der ko-konstruktiven Zusammenarbeit gerecht zu werden. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der bestehenden Qualifizierungslogik im Wissenschaftssystem und der bislang geringen Anerkennung von Transferarbeit relevant.

Literatur

- Allen, D. (2001). Narrating nursing jurisdiction: "Atrocity stories" and "boundary-work". *Symbolic Interaction*, 24 (1), S. 75-103.
- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, S. Breit, C. Wiesner, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27-33). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel* (S. 273-286). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen: Ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), S. 134-151. <https://doi.org/10.25656/01:13902>
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45 (1), S. 48-54.

- Coburn, C. E., Penuel, W. R. & Farrell, C. C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102 (7), S. 14-19.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2019). *Transdisziplinär und transformativ forschen*, Band 2. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Donovan, M. S. (2013). Generating improvement through research and development in education systems. *Science*, 340 (6130), S. 317-319. <https://doi.org/10.1126/science.1236180>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47 (4), S. 235-245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Farrell, C., Singleton, C., Stamatis, K., Riedy, R., Arce-Trigatti, P. & Penuel, W. (2022). Conceptions and Practices of Equity in Research-Practice Partnerships. *Educational Policy*, 37 (1), S. 200-224. <https://doi.org/10.1177/08959048221131566>
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48 (6), S. 781-795.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit: Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425657>
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer: Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht Forschungs- Und Entwicklungsplan Der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Der Universität Bielefeld*, 2(1), S. 117-126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Kessl, F. & Maurer, S. (2010). Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. In F. Kessl & M. Plößler (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 154-169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Manitius, V. & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. von Ackeren, H. Holtappels, N. Bremm, A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 107-126). Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21383>
- Maaz, K., Marx, A. (2024). *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), S. 474-493. <https://doi.org/10.25656/01:16826>
- Moser, H. (2022). *Instrumentenkoffer der Praxisforschung: Eine Einführung für Studium und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Penuel, W. R., Allen, A., Coburn, C. E. & Farrell, C. C. (2015). Conceptualizing Research-Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), S. 182-197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Penuel, W. & Gallagher, D. (2017). *Creating Research Practice Partnerships in Education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), S. 52-69.
- Ringler, J. (2023). *Schule und Familie – Praktiken der Zusammenarbeit als Grenzbearbeitung*. Universitätsverlag Hildesheim: Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/224>
- Rosen, L. (2010). Examining a novel partnership for educational innovation. In C. E. Coburn & M. K. Stein (Hrsg.), *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide* (S. 55-72). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis Transfer. *Bildungsforschung* 19 (2), S. 1-16. <https://doi.org/10.25656/01:25458>
- Schwanenberg, J., Brauckmann, S. & Klein, D. (2020). Schulleitungen zwischen Verwaltung und Qualitätsentwicklung – wie gut gelingt die Erfüllung erweiterter Tätigkeitsfelder? Empirische Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten Schulleitungsmonitor und SHaRP. In D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle, Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 139-163), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_8
- Schuster, J., Hugo, J., Bremm, N., Kolleck, N. & Zala-Mező, E. (2024). *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung – Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van der Donk, C., van Lanen, B. & Wright, M. (2014). *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Weiland, S. (2013). Evidenzbasierte Politik zwischen Eindeutigkeit und Reflexivität. *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 22 (3), S. 9-15.
- Witte, M. D., Schmitt, C., Polat, S. & Niekrenz, Y. (2014). Praktiken der Grenzbearbeitung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (4), S. 481-495.

Autor:innen

Ringler, Jonas, Dr.

ORCID: 0009-0007-3931-4129

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im regionalen *SchuMaS*-Zentrum Frankfurt am Main, DIPF – Leibnitz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. *Arbeitsschwerpunkte*: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen. j.ringler@dipf.de

Baesch, Marie, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0002-5171-257X

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im regionalen *SchuMaS*-Zentrum Frankfurt am Main, DIPF – Leibnitz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. *Arbeitsschwerpunkte*: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsforschung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen. m.baesch@dipf.de

Brill, Steffen

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im regionalen *SchuMaS*-Zentrum Berlin, DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeitsschwerpunkte: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsfor-

schung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen.

s.brill@dipf.de

Marx, Alexandra, Dr.ⁱⁿ

Stellvertretende Verbundleitung *SchuMaS*-Forschungsverbund und

Leitung der regionalen *SchuMaS*-Zentren Berlin und Frankfurt am Main, DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeitsschwerpunkte: Praxis- und transferorientierte Schulentwicklungsfor-

schung, Schulentwicklungsbegleitung, Schulen in herausfordernden Lagen.

a.marx@dipf.de