

Forell, Matthias

Schulpädagogik im Spannungsfeld von Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung. Ko-Konstruktion als reflexiver Modus der Verhältnisbestimmung von Schulforschung und Schulpraxis

Die Deutsche Schule 118 (2026) 2, S. 120-131



Quellenangabe/ Reference:

Forell, Matthias: Schulpädagogik im Spannungsfeld von Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung. Ko-Konstruktion als reflexiver Modus der Verhältnisbestimmung von Schulforschung und Schulpraxis - In: Die Deutsche Schule 118 (2026) 2, S. 120-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358339 - DOI: 10.25656/01:35833; 10.31244/dds.2026.02.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358339>

<https://doi.org/10.25656/01:35833>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Matthias Forell

Schulpädagogik im Spannungsfeld von Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung

Ko-Konstruktion als reflexiver Modus der Verhältnisbestimmung von Schulforschung und Schulpraxis

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund gestiegener Erwartungshaltungen an kooperative Arrangements zwischen Schulforschung und Schulpraxis zielt der Beitrag auf eine schulpädagogische Konzeptualisierung des vielfach verwendeten, theoretisch jedoch bislang unterbestimmten Begriffs der Ko-Konstruktion. Ausgehend von der These, dass sich Ko-Konstruktion nicht sinnvoll bestimmen lässt, ohne die Spannung zwischen Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung schulpädagogischer Forschung in den Blick zu nehmen, wird die Systemdifferenz von Wissenschaft und Praxis als konstitutives Strukturmerkmal ihres Verhältnisses herausgearbeitet. Daran anschließend werden gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschungsansätze sowie Design-Based Research, Research-Practice Partnerships und Boundary Work als komplementäre Bezugspunkte dieser Verhältnisbestimmung diskutiert, bevor daraus fünf strukturierende Prinzipien für ko-konstruktiv angelegte Schulentwicklungsforschung abgeleitet werden.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung; Forschung; Differenz; Design-Based-Research; Kooperation; Boundary Work

School Pedagogy Between Knowledge Production and Development

Co-Construction as a Reflexive Mode of Relating Research and Practice

Abstract

Against the backdrop of growing expectations for co-operation between school research and educational practice, the article aims to provide a school-pedagogical conceptualization of the frequently used yet theoretically still under-specified concept of co-construction. Starting from the premise that co-construction cannot be meaningfully conceptualized without considering the tension between knowledge-oriented and development-oriented approaches in school pedagogical research, the article conceptualizes the system-level differentiation between research and practice as a constitutive feature of their relationship. Building on this, design- and development-oriented research approaches as well as Design-Based Research, Research-Practice Partnerships and Boundary Work are discussed

as complementary reference points for conceptualizing this relationship, before five structuring principles for co-constructive school improvement research are derived.

Keywords: school improvement; research; differentiation; design-based research; co-operation; boundary work

1 Einleitung

Schule sieht sich gegenwärtig verdichteten und in Teilen widersprüchlichen Anforderungen gegenüber. Gesellschaftliche Pluralisierung, persistente soziale Ungleichheiten, der Umgang mit Heterogenität, Digitalisierung und Digitalität sowie die Ausweitung datenbasierter Qualitätssicherung haben die Erwartungen an Schulen in den vergangenen Jahren deutlich erhöht. Schulentwicklung erscheint damit immer häufiger als dauerhafte, mehrdimensionale Gestaltungsaufgabe unter Bedingungen struktureller Unsicherheit, ausgeprägten Autonomie- und Paritätsstrebens sowie hoher Kontextsensitivität (Holtappels, 2019, S. 282; Rolff, 2019, S. 12 f.).

Vor diesem Hintergrund lässt sich bildungspolitisch wie forschungsstrategisch eine gestei-
gerte Anspruchshaltung an eine stärkere Verzahnung von Wissenschaft und Praxis beobachten. Sowohl die Kultusministerkonferenz als auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission betonen in jüngeren Positionspapieren die Notwendigkeit kooperativ angelegter Entwicklungsprojekte, etwa im Kontext digitaler Transformation, der Reduktion von Bildungsungleichheit oder der datenbasierten Steuerung und Entwicklung von Schulen (KMK, 2021, S. 30; SWK, 2021, S. 24, 2024, S. 2 f.). Bund-Länder-Initiativen wie „Schule macht stark!“ oder das Startchancenprogramm stehen dabei exemplarisch für eine Neujustierung der Bearbeitung schulischer Entwicklungsanforderungen, die nicht mehr alleine innerhalb der Einzelschule, sondern in triadischen Konstellationen zwischen Praxis, Wissenschaft und Administration verortet wird (vgl. Klein et al., 2024).

Dabei wird der Begriff der Ko-Konstruktion häufig als positiv besetzte Chiffre für eine wechselseitige Zusammenarbeit verwendet, erweist sich jedoch oftmals als theoretisch unterbestimmt. Im pädagogischen Diskurs wird Ko-Konstruktion bislang entweder angelehnt an seine ursprüngliche Bedeutung als didaktisch-pädagogisches Handlungskonzept der frühkindlichen Bildung (vgl. Brandl-Götz, 2024) oder als eine von mehreren Kooperationsformen innerhalb einer Organisation gefasst, etwa im Kontext der Lehrkräftekooperation (vgl. Gräsel et al., 2006). Diese begriffliche Unschärfe wirft die Frage auf, wie Ko-Konstruktion im Kontext schulpädagogischer Forschung theoretisch verstanden werden kann. Der Beitrag geht dabei von der Annahme aus, dass sich Ko-Konstruktion nur dann angemessen bestimmen lässt, wenn die Spannung zwischen Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung der Schulpädagogik systematisch in den Blick genommen wird. Ziel des Beitrags ist es daher, Ko-Konstruktion nicht primär als Methode, Kooperationsform oder Projektprinzip zu fassen, sondern als reflexiven Modus der Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Praxis. Auf dieser Grundlage werden schließlich konzeptionelle Orientierungspunkte für ko-konstruktiv angelegte Vorhaben der Schulentwicklungsforschung herausgearbeitet.

2 Zur theoretischen Bestimmung von Wissenschaft und Praxis im schulpädagogischen Diskurs

Soll Ko-Konstruktion als tragfähiger Modus schulpädagogischer Wissensproduktion verstanden werden¹, bedarf es zunächst einer Klärung des Verhältnisses von Schulforschung und Schulpraxis. Die Frage nach dem Selbstverständnis der Schulpädagogik ist dabei seit langem von disziplinären Klärungsbedarfen geprägt. Wiederholt wird auf eine unsichere Abgrenzung zwischen Disziplin und Profession (Rothland, 2019, S. 89 f.) sowie auf Spannungen zwischen empirisch-analytischen Zugängen und normativen Entwicklungsansprüchen verwiesen (Reh & Drope, 2012, S. 154).

In diesem Spannungsfeld lässt sich Schulpädagogik weder als rein beschreibende Wissenschaft noch als unmittelbare Praxisanleitung bestimmen. Stattdessen kann sie als reflexive Praxiswissenschaft gefasst werden, die schulische Praxis unter Rückgriff auf theoretische und empirische Perspektiven zum Gegenstand macht. Diese Bestimmung ist eng mit einem schulpädagogischen Entwicklungs- und Fortschrittsversprechen verbunden. Insbesondere die Schulentwicklungsforschung fungiert hierbei als paradigmatisches Beispiel, da sie in nahezu allen neueren Gegenstandsbestimmungen der Schulpädagogik präsent ist und explizit auf Veränderung und Verbesserung schulischer Praxis zielt (Rothland, 2025, S. 27).

Damit wird ein „doppelter Erwartungshorizont“ (Meseth, 2016, S. 474) sichtbar, der Schulpädagogik gleichermaßen auf Erkenntnis- wie auf Entwicklungsorientierung verpflichtet (Buchborn et al., 2025, S. 9). Für diesen Beitrag ist daran vor allem entscheidend, dass das so konturierte Selbstverständnis der Schulpädagogik die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis weder nivelliert noch über unmittelbare Verwertungsansprüche funktional verkürzt oder einseitig von einer der beiden Seiten her definiert. Vielmehr wird Schulpädagogik als Reflexions- und Forschungsfeld sichtbar, das die Bearbeitung schulischer Entwicklungsfragen an deren Bruchlinien, Zielkonflikten und Übersetzungsproblemen theoretisch rahmt und damit die Grundlage für die folgende Verhältnisbestimmung von Ko-Konstruktion bildet.

3 Systemdifferenz von Schulforschung und Schulpraxis als konstitutive Ausgangsbedingung

Wenn Schulpädagogik im Spannungsfeld von Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung operiert, ist die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis nicht als nachgeordnetes Umsetzungsproblem, sondern als konstitutiver Ausgangspunkt jeder Verhältnisbestimmung zu begreifen. Bei Schulforschung und Schulpraxis handelt es sich um unterschiedliche Referenzsysteme, die je eigenen Logiken folgen (Kerres et al., 2022, S. 3), „je spezifische Wissensordnungen“ (Buchborn et al., 2025, S. 11) und in ihrem Zusammenwirken „erkennbare Bruchlinien“ (Rau et al., 2022, S. 350) hervorbringen, die auf eine strukturel-

1 Der Beitrag verwendet den Begriff der Ko-Konstruktion zunächst in einem heuristischen Sinne als Bezeichnung für Formen der gemeinsamen Bearbeitung schulischer Entwicklungsfragen durch Wissenschaft und Praxis. Eine differenziertere theoretische Bestimmung erfolgt im weiteren Verlauf des Beitrags.

le Differenz der jeweiligen Bezugssysteme verweisen. Besonders deutlich zeigt sich dies in den divergierenden Ziel- und Reputationslogiken kooperativer Vorhaben. Während Praxisakteur*innen in der Regel auf die Bearbeitung kontextgebundener, erfahrungs- und handlungsbezogener Problemlagen zielen, ist wissenschaftliche Forschung darauf angewiesen, Erkenntnisse zu gewinnen, die über den Einzelfall hinaus verallgemeiner- und publizierbar sowie für weitere Forschung anschlussfähig sind (Gonser & Zimmer, 2024, S. 16 ff.).

In gemeinsamen Projekten kann daraus ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen lokaler Problemlösung, Skalierung und öffentlicher Kommunikation von Ergebnissen entstehen (Kerres et al., 2022, S. 7 ff.). In zugespitzter Form lässt sich diese Differenz mit Rothland (2019) insofern charakterisieren, als Wissenschaft in ihrem holistischen Anspruch dazu tendiert, Komplexität zu erhöhen, während professionelle Praxis Komplexität fallbezogen zu reduzieren versucht (ebd., S. 89 f.). Gleichzeitig folgt aus der skizzierten Systemdifferenz weder eine hierarchische Abwertung der Schulpraxis noch eine Objektivierung schulischer Akteur*innen als neutrale Forschungsgegenstände (ebd., S. 86). Dem entsprechend lassen sich unidirektionale Transfermodelle in Frage stellen, in denen Wissenschaft als *Transfergeberin* und Praxis als *Transfernehmerin* konzipiert werden (Schuster et al., 2024, S. 8). Bidirektionalität bezeichnet demgegenüber nicht symmetrische Angleichung, sondern Verhältnisbestimmung unter Bedingungen bleibender Differenz.

4 Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung als konzeptioneller Überbau

Im schulpädagogischen Diskurs und insbesondere im Kontext der Schulentwicklungsforschung finden sich unterschiedliche Bezeichnungen für Forschungsansätze, die auf eine enge Verschränkung von wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und der Bearbeitung schulpraktischer Herausforderungen zielen. So wird sowohl von gestaltungsorientierter (vgl. Dilger & Euler, 2017; Kerres et al., 2022) als auch von entwicklungsorientierter Bildungsforschung (vgl. Asbrand, 2025; Rau et al., 2022) sowie von gestaltungs- und entwicklungsorientierter Bildungsforschung gesprochen (vgl. Tulodziecki et al., 2014; 2018). Dieser begrifflichen Vielfalt liegen weniger konkurrierende Ansätze als vielmehr unterschiedliche Akzentsetzungen innerhalb einer gemeinsamen forschungslogischen Orientierung zugrunde, in der Gestaltung und Entwicklung schulischer Praxis systematisch in den Forschungsprozess einbezogen werden. Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung wird dabei als eigenständiger Modus des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Praxis verstanden, in dem unterschiedliche Wissensformen als gleichrangig gelten (Asbrand, 2025, S. 18). Vor diesem Hintergrund lässt sich gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Versuch verstehen, die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Wissenschaft und Praxis nicht aufzulösen, sondern produktiv aufeinander zu beziehen (Rau et al., 2022, S. 352). Dabei gilt das bewusste „Herausstellen und Reflektieren eines geteilten Erwartungshorizonts“ (Marx & Maaz, 2025, S. 331) als ein zentrales Strukturmerkmal ko-konstruktiver Zusammenarbeit.

Ausgangspunkt entsprechender Vorhaben sind reale Problemstellungen aus der Bildungspraxis, für die theoriebasierte *Gestaltungslösungen* (weiter-)entwickelt und erprobt werden. Die Verbindung von einzelschulischer Standortsensitivität, der Übertragbarkeit der

Ergebnisse auf vergleichbare Kontexte sowie einer theoriebezogenen und systematisch dokumentierten Entwicklungspraxis ist dabei grundlegend (Tulodziecki et al., 2014, S. 8 f., 15 ff.). Methodologisch ist gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung als zirkulärer Prozess von Problemerkennung, Entwurf, Erprobung, empirischer Auswertung und theoretischer Reflexion angelegt und kann daher prinzipiell nie als abgeschlossen gelten (ebd., S. 16). In diesem Verständnis verbindet gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung den Anspruch empirischer Fundierung mit dem der praktischen Brauchbarkeit. Demnach kommen sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren zum Einsatz, häufig triangulativ, um der Komplexität pädagogischer Entwicklungsprozesse gerecht werden und zugleich den Anforderungen wissenschaftlicher Gütekriterien entsprechen zu können (Breitschwerdt & Egetenmeyer, 2022, S. 7; Tulodziecki et al., 2018, S. 440).

Damit ist dieser Forschungsmodus von Beginn an auf eine enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis angelegt, die in „Konstellationen der kollaborierenden Partnerschaft, auf einen gemeinsamen Gegenstand fokussiert sind“ (Asbrand, 2025, S. 28) und in der beide Seiten ihre je spezifische Expertise einbringen können. Pädagog*innen werden hierbei mit ihrem Erfahrungs- und Praxiswissen als eigenständige Akteur*innen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses anerkannt. Damit sind sie nicht bloße Adressat*innen wissenschaftlichen Wissens, sondern aktiv an Veränderungsprozessen beteiligt (ebd., S. 25 f.).

5 DBR, RPPs und Boundary Work als komplementäre Bezugspunkte von Schulentwicklungsforschung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung auf eine strukturierte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis unter Bedingungen bleibender Differenz angelegt ist. In der aktuellen Schulentwicklungsforschung wird dieses Grundverständnis in verschiedenen konzeptionellen Zugriffen konkretisiert, die jeweils unterschiedliche Aspekte dieses Verhältnisses akzentuieren. Im Folgenden werden mit Design-Based Research (DBR), Research-Practice Partnerships (RPPs) und Boundary Work drei solcher Bezugspunkte vorgestellt und im Hinblick auf die Bestimmung von Ko-Konstruktion als reflexivem Modus der Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Praxis eingeordnet.

Design-Based Research als forschungslogische Ausformung gestaltungs- und entwicklungsorientierter Bildungsforschung

Vor dem im vorangegangenen Kapitel entwickelten Verständnis gestaltungs- und entwicklungsorientierter Bildungsforschung lässt sich DBR als spezifische methodologische Ausprägung dieses Forschungsmodus an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis verstehen, in der die Entwicklung und Erprobung von Interventionen selbst zum zentralen Medium der Erkenntnisgewinnung wird (Reinmann, 2020, S. 14). Programmatisch wird dieser Ansatz insbesondere über eine doppelte Abgrenzung konturiert: einerseits gegen eine Subjekt-Objekt-Logik empirischer Forschung, in der schulische Praxis primär als Un-

tersuchungsfeld erscheint, andererseits gegen handlungsbezogene Forschungsansätze, in denen die Kompetenz- und Verantwortungsbereiche von Wissenschaft und Praxis tendenziell ineinander fallen (Dilger & Euler, 2017, S. 2). DBR zielt demgegenüber darauf, die divergierenden Wissensformen beider Bezugssysteme in einer strukturierten Kooperationsform produktiv zu bearbeiten (Malmberg, 2020, S. 80).

Eine vielfach rezipierte prozessuale Konkretisierung dieses Ansatzes findet sich im generischen Modell von McKenney und Reeves (2012), das DBR als iterativen Entwicklungs- und Forschungsprozess strukturiert. Charakteristisch ist dabei, dass Analyse, Entwurf, Entwicklung und Evaluation nicht als lineare Abfolge, sondern als rekursiv aufeinander bezogene Phasen konzipiert sind. In ihnen beziehen sich die Präzisierung des Praxisproblems, die Ausarbeitung und Erprobung von Gestaltungslösungen sowie die theoretische Durchdringung des Gegenstands wechselseitig aufeinander. Der Anspruch besteht in der gleichzeitigen Entwicklung einer lokal tragfähigen Intervention und der Weiterentwicklung von gegenstandsbezogenem theoretischem Wissen, das über den Einzelfall hinaus skaliert werden kann (ebd., S. 76 ff.). Damit wird der in DBR zentrale duale Fokus auf Praxisentwicklung und Theoriegewinnung prozesslogisch expliziert.

So instruktiv dieses Modell die innere Logik designbasierter Forschungs- und Entwicklungsprozesse auch beschreibt, bleibt die spezifische Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Praxis darin weitgehend implizit. Eine entsprechende theoretische Schärfung bietet Euler (2024), indem er DBR als prozessuale Koordination unterschiedlicher epistemischer, zeitlicher und institutioneller Logiken fasst und Zielsetzungen nicht als vorausgesetzte Gemeinsamkeit, sondern als im Arbeitsprozess auszuhandelnde Bezugspunkte bestimmt. Damit rückt DBR als strukturierte Bearbeitung von Differenz in den Blick (ebd., S. 5 ff.).

Research-Practice Partnerships als institutionalisierte Kooperationsform zwischen Wissenschaft und Praxis

Während DBR diese Aushandlungsprozesse primär auf der Ebene konkreter Forschungs- und Entwicklungsprojekte konzeptualisiert, zielen RPPs auf eine formalisierte und langfristige Institutionalisierung solcher Kooperationsverhältnisse. Sie werden dabei als dauerhaft angelegte, auf Gegenseitigkeit beruhende Partnerschaften zwischen Wissenschaft und Praxis verstanden, die darauf ausgerichtet sind, drängende *problems relevant to practice* zu bearbeiten und zugleich sowohl praxisrelevantes als auch wissenschaftlich anschlussfähiges Wissen zu generieren (Coburn et al., 2013, S. 2 ff.). Im Unterschied zu projektförmigen Kooperationsarrangements steht hier weniger ein einzelnes Entwicklungsprodukt als vielmehr der Aufbau stabiler Kooperationsbeziehungen und bewusst formalisierter Kooperationsstrukturen im Zentrum. RPPs setzen dabei auf intentional angelegte Kooperationsstrategien, in denen Regeln, Rollen, Routinen und Protokolle gezielt so ausgestaltet werden, dass Zusammenarbeit nicht persönlichem Engagement oder informellen Abstimmungen überlassen bleibt. Kennzeichnend ist dabei der Anspruch einer *shared authority*, in der Fragestellungen, Designs und Deutungen als gemeinsame Verantwortung von Wissenschaft und Praxis vereinbart werden (Coburn & Penuel, 2016, S. 49) und sichergestellt ist, „that all partners have a say in the joint work“ (Penuel et al., 2021, S. 49). In diesem Sinne zeigen Farrell et al. (2019), dass die Aushandlung von Zuständig-

und Verantwortlichkeiten in RPPs nicht vorausgesetzt werden kann, sondern stattdessen im Verlauf der Zusammenarbeit immer wieder neu hergestellt und stabilisiert werden muss. Auch vor dem Hintergrund des vielfach diagnostizierten *research-practice gap* (vgl. Farley-Ripple et al., 2018) zielen RPPs damit weniger auf linearen Wissenstransfer als auf die Etablierung von Arbeitsbeziehungen, in denen Vertrauens- und Beziehungsaufbau sowie die Kopplung unterschiedlicher Wissenslogiken systematisch ermöglicht werden. Gleichzeitig wird Forschung betrieben, die sowohl für die konkrete als auch für eine breitere Praxis handlungsrelevant sein und zur Stärkung organisationaler Entwicklungskapazitäten beitragen kann (Henrick et al., 2017, S. 5 ff.). Auch in langfristig angelegten Partnerschaften bleibt die strukturelle Differenz von Wissenschaft und Praxis jedoch bestehen und muss im gemeinsamen Arbeitsprozess immer wieder bearbeitet werden.

Boundary Work als analytische Perspektive auf Ko-Konstruktion an Systemgrenzen

Die bisherigen Überlegungen zu DBR und RPPs machen deutlich, dass Ko-Konstruktion weder durch die Wahl eines bestimmten Forschungsansatzes noch durch die Etablierung bestimmter Kooperationsformate automatisch eingelöst wird. Stattdessen setzt sie an den Grenzen der jeweiligen Bezugssysteme an. Um Systemgrenzen nicht nur normativ zu rahmen, sondern auch analytisch zu fassen, bietet sich der Rückgriff auf das Konzept der *boundary work* an. In seiner klassischen Form hat Gieryn (1983) diese Grenzarbeit als jene sozialen, situativen und interessen geleiteten Praktiken beschrieben, in denen die Grenzen von Wissenschaft gegenüber Nicht-Wissenschaft hergestellt, stabilisiert und auch strategisch verschoben werden (ebd., S. 781 f.). Überträgt man diese Perspektive auf das Verhältnis von Schulforschung und Schulpraxis, lässt sich die dort wirksame Differenz nicht als vorgegebene Eigenschaft, wohl aber als in Forschungsprozessen hergestellt, institutionell abgesichert und praktisch wirksam begreifen. Boundary Work verweist damit auf jene Aushandlungsprozesse, die die zuvor beschriebenen Formen ko-konstruktiver Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis durchziehen und in denen das Verhältnis beider Seiten jeweils situativ bearbeitet wird. Daneben ist jedoch festzuhalten, dass Gieryns Ansatz primär deskriptiv-analytisch angelegt ist und keine Theorie der Überbrückung von Differenzen liefert.²

-
- 2 In neueren Arbeiten zu schulisch-universitären Kooperationen werden Vermittlungsmöglichkeiten stärker hervorgehoben. Becks et al. (2026, i. E.) verstehen entsprechende Konstellationen als dialogische Prozesse der Vermittlung zwischen unterschiedlichen Orientierungen und Handlungslogiken und illustrieren die Ausgestaltung dieses Vermittlungsraums. In der internationalen Literatur wird in diesem Zusammenhang häufig auf *boundary-spanning* verwiesen: Aktivitäten, bei denen Akteur*innen über institutionelle Grenzen hinweg vermitteln. Dabei entstehen hybride Räume, sog. *third spaces*, in denen unterschiedliche Wissensformen zusammengeführt und Prozesse gemeinsamer Wissensproduktion ermöglicht werden. Der Begriff *boundary spanner* wird in diesem Kontext uneinheitlich verwendet: teils als spezifische Vermittlungsrolle einzelner Akteur*innen, teils als eine Funktion, die von verschiedenen Beteiligten übernommen werden kann (vgl. Rudder et al., 2025). Dabei werden etwa in den o. g. Bund-Länder-Initiativen zunehmend intermediäre Akteur*innen wie Stiftungen, Landesinstitute oder Schulentwicklungsberatungen eingebunden, die innerhalb der angesprochenen triadischen Kooperationskonstellationen eigenständig agieren.

Eine für den vorliegenden Zusammenhang entscheidende prozessuale Wendung erfährt das Boundary-Work-Konzept bei Penuel et al. (2015), die den Fokus von symbolischer Grenzziehung *auf joint work at boundaries* verschieben. Boundary Work bezeichnet hier nicht mehr primär Demarkationsarbeit, sondern die wechselseitige Bearbeitung von Differenzen in gemeinsamen Arbeitsprozessen. Diese vollzieht sich sowohl in situativen Grenzüberschreitungen (*boundary crossing*) als auch in der Herausbildung stabilisierter Kooperationsformen (*boundary practices*), etwa in der gemeinsamen Problemdefinition, in Codesign-Prozessen oder in iterativen Abstimmungen von Zielen und Arbeitszuschnitten (ebd., S. 188 ff.). In diesem Sinne lassen sich sowohl DBR als auch RPPs als institutionalisierte Formate reflexiver Grenzarbeit lesen, die die Differenz von Wissenschaft und Praxis als epistemische und organisationale Ressource systematisch bearbeitbar machen. Ko-Konstruktion erscheint damit als strukturierte, spannungsreiche Praxis an stabilen, aber aushandelbaren Systemgrenzen.

6 Ko-Konstruktion als Modus Operandi schulpädagogischer Forschung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass schulpädagogische Forschung strukturell im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und schulischer Entwicklungspraxis operiert. Die diskutierten Perspektiven markieren dabei eine spezifische Logik der (gemeinsamen) Wissensproduktion. Vor diesem Hintergrund lässt sich Ko-Konstruktion als Modus Operandi schulpädagogischer Forschung bestimmen.

Schulpädagogik bezieht sich entlang ihres Selbstverständnisses auf einen Gegenstandsbereich, der in wechselseitiger Abhängigkeit zur Schulpraxis existiert. Als reflexive Praxiswissenschaft ist sie damit weder auf distanzierte Beobachtung noch auf unmittelbare Praxisanleitung festzulegen, sondern auf die theoretisch und empirisch gestützte Bearbeitung schulischer Entwicklungsfragen. Ko-Konstruktion wird in dieser Perspektive nicht primär als Frage der methodischen Gestaltung einzelner Projekte relevant, sondern als Grundmodus der Bearbeitung schulischer Entwicklungsfragen. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich schulpädagogische Forschung systematisch im Spannungsfeld unterschiedlicher Wissenslogiken bewegt: zwischen kontextgebundenem, handlungsorientiertem Praxiswissen und theoriebezogenem, wissenschaftlichem Wissen; zwischen organisationalen Problemlagen und disziplinären Erkenntnisinteressen; zwischen Entwicklungsansprüchen und Reflexionsanforderungen. Ko-Konstruktion bezeichnet in diesem Sinne die strukturierte Verschränkung von Schulforschung und Schulpraxis unter Aufrechterhaltung der Differenz zwischen wissenschaftlicher und praktischer Rationalität.

Der Kern schulpädagogischer Forschung liegt daher in der reflexiven Bearbeitung jener Spannungsverhältnisse, die sich aus der Gleichzeitigkeit von Erkenntnis- und Entwicklungsorientierung ergeben. Ko-Konstruktion bezeichnet hier das Format der Verschränkung, in dem diese Spannungen selbst zum Gegenstand von Forschung werden. DBR und RPPs erscheinen dabei als explizite Ausprägungen einer schulpädagogischen Grundlogik: dass Wissensproduktion an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis weder linear noch einseitig organisiert werden kann. Stattdessen ist sie auf Prozesse der Aushandlung, der Übersetzung und der wechselseitigen Bezugnahme angewiesen. Die Boundary-Work-Perspektive schärft diesen Befund, indem sie die fortlaufende Aushandlung und Vermitt-

lung an stabilen, aber durchlässigen Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis sichtbar macht. Ko-Konstruktion lässt sich damit als reflexive Praxis der Bearbeitung institutionell und epistemisch verankerter Differenzen verstehen, und darin als Ausdruck eines spezifischen schulpädagogischen Selbstverständnisses als reflexiver Praxiswissenschaft.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus einer solchen Bestimmung nun für die Anlage konkreter Projektzusammenhänge? Im Folgenden werden fünf strukturierende Prinzipien für ko-konstruktiv angelegte Schulentwicklungsforschung abgeleitet, die als reflexive Orientierungspunkte zu lesen sind:

1. Anerkennung bleibender Differenz

Ko-konstruktive Arrangements sind nicht auf die Aufhebung, Harmonisierung oder Überwindung der Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis gerichtet. Im Gegenteil: Sie setzen die Anerkennung unterschiedlicher Ziel- und Erwartungshorizonte, Geltungsansprüche sowie Wissensordnungen und Eigenlogiken voraus. Ko-Konstruktion zielt damit auf eine produktive Bearbeitung von Differenz, die Spannungen als Ressource für Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse nutzbar macht.

2. Doppelte Zielperspektive von Erkenntnis und Entwicklung

Ko-konstruktive Schulentwicklungsforschung ist strukturell auf zwei unterschiedliche, aber gleichrangige Zielperspektiven bezogen: auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn einerseits und auf die Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse andererseits. Diese gleichzeitige und gleichberechtigte Orientierung lässt sich weder in einer statischen Abfolge noch in ein Über- und Unterordnungsverhältnis auflösen. Ko-konstruktive Arrangements sind demnach weder bloße Implementations- noch reine Forschungsprojekte.

3. Institutionalisierte Arbeitszusammenhänge

Ko-Konstruktion lässt sich nicht als beiläufiges Nebenprodukt projektförmiger Zusammenarbeit realisieren. Sie ist auf institutionalisierte, dauerhaft angelegte Arbeitszusammenhänge angewiesen. Dafür bedarf es verlässlicher Strukturen, klarer Rollen, definierter Zuständig- und Verantwortlichkeiten sowie kontinuierlicher Austauschformate, die ebenso Vermittlungsräume wie intermediäre Akteur*innen vorsehen. So ist die Zusammenarbeit nicht vom Engagement Einzelner oder informeller Abstimmungen abhängig. Erst durch eine solche strukturelle Absicherung wird Ko-Konstruktion zu einem belastbaren Format, das über punktuelle Kooperationen hinausreicht.

4. Schutz und Transparenz der jeweiligen Eigenlogiken

Ko-konstruktive Arrangements setzen voraus, dass sowohl schulforschende als auch schulpraktische Logiken in ihrer Eigenständigkeit anerkannt, sichtbar gehalten und vor

wechselseitiger Vereinnahmung geschützt werden. Wissenschaft ist auf Publizierbarkeit, methodische Kontrolle und theoretische Anschlussfähigkeit angewiesen, während Schulpraxis auf situative Passung, Umsetzbarkeit und organisationale Einbettung zielt. Ko-Konstruktion kann nur dann tragfähig sein, wenn diese unterschiedlichen Anforderungen nicht (implizit) nivelliert, sondern in ihren jeweiligen Geltungsansprüchen ernst genommen werden.

5. Aushandlung und Reflexion als Strukturprinzip

Ko-Konstruktion erfordert institutionalisierte Formen der Aushandlung und Reflexion. Dafür sind Formate erforderlich, in denen Zielkonflikte, Irritationen und Grenzfragen explizit thematisiert und bearbeitet werden können. Dabei geht es um eine dauerhaft verankerte Meta-Ebene, auf der die gemeinsame Arbeit selbst, ihre Voraussetzungen und ihre Konsequenzen zum Gegenstand gemacht werden.

Literatur und Internetquellen

- Asbrand, B. (2025). Kommunikation auf Augenhöhe!? Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung* (S. 21–35). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6204-01>
- Becks, C., Ateş, R., & Beckmann, L. (2026, i. E.). Die Vermittlung zwischen Orientierungen und Handlungslogiken als Grundlage von Research-Practice Partnerships. In A. Czejkowska, S. Spieker, J.-M. Springer & A. Wischmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2026: Schule zwischen Evidenz und Realität*. Beltz Juventa.
- Brandl-Götz, T. (2024). *Ko-konstruktiver Ansatz*. socialnet Lexikon. socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/Ko-konstruktiver-Ansatz>
- Breitschwerdt, L., & Egetenmeyer, R. (2022). Dialogorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Theoretische und forschungsmethodische Überlegungen zur Gestaltung des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses. *Bildungsforschung*, 22 (2), 1–23.
- Buchborn, T., Hallitzky, M., Hinzke, J.-H., Martens, M., & Spendrin, K. (2025). Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Eine Einführung. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung* (S. 9–18). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6204>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45 (1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568396.pdf>
- Dilger, B., & Euler, D. (2017). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, (33), 1–18. https://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf
- Euler, D. (2024). How to align objectives of practitioners and scientists in DBR projects? *EDeR – Educational Design Research*, 8 (1), 1–13. <https://doi.org/10.15460/eder.8.1.2131>

- 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), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Farrell, C. C., Harrison, C., & Coburn, C. E. (2019). “What the Hell Is This, and Who the Hell Are You?” Role and Identity Negotiation in Research-Practice Partnerships. *AERA Open*, 5 (2), 2332858419849595. <https://doi.org/10.1177/2332858419849595>
- 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), 781–795. <https://doi.org/10.2307/2095325>
- Gonser, M., & Zimmer, K. (2023). Kompetenzen für den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis – Vorschlag einer Systematisierung. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck & E. Zala-Mezö (Hrsg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis* (S. 13–26). Barbara Budrich.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Henrick, E. C., Cobb, P., Penuel, W. R., Jackson, K., & Clark, T. (2017). *Assessing Research-Practice Partnerships: Five Dimensions of Effectiveness*. William T. Grant Foundation. <https://rpp.wtgrantfoundation.org/wp-content/uploads/2019/09/Assessing-Research-Practice-Partnerships.pdf>
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (3), 274–293. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03>
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, 22 (2), 1–20.
- Klein, A. J., Michalla, J., van Ackeren-Mindl, I., & Haarmann-Handouche, U. (2024). Auf dem Weg zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit in der Triade von Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbund* (S. 67–80). Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Malmberg, I. (2020). Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 79–93. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.2020.9313>
- Marx, A., & Maaz, K. (2025). Strukturelle Ansätze zum Abbau von Bildungsungleichheit durch ko-konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung. In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 323–340). Waxmann.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818183>
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), 474–493.
- 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*, 20 (1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Penuel, W., Furtak, E., & Farrell, C. (2021). Research-Practice Partnerships in Education: Advancing an Evolutionary Logic of Systems Improvement. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (1), 45–62. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.05>

- Rau, F., Gerber, L., & Grell, P. (2022). Kooperation zwischen ‚Zuarbeit‘, ‚Beratung‘ und ‚Entwicklungspartnerschaft‘: Reflexionen aus dem Darmstädter Modellschulprojekt zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis in entwicklungsorientierter Bildungsforschung. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49, 349–376. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.10.12.X>
- Reh, S., & Drope, T. (2012). Schulpädagogik. In K. P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Bd. 3, S. 154–156). Klinkhardt UTB.
- Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *Educational Design Research*, 4 (2), 1–16. <https://doi.org/10.15460/eder.4.2.1554>
- Rolff, H.-G. (2019). *Wandel durch Schulentwicklung*. Beltz.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 81–94. <https://doi.org/10.3224/ezw.v30i1.10>
- Rothland, M. (2025). Schulpädagogik als „Entwicklungswissenschaft“. Selbstinszenierungen einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin. In A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.), *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen* (S. 26–41). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6172-01>
- Rudder, L., Zenkov, K., & Polly, D. (2025). Boundary-spanning in school-university partnerships and its related definitions. *School-University Partnerships*, 18 (2), 286–305. <https://doi.org/10.1108/SUP-09-2024-0020>
- Schuster, J., Hugo, J., Bremm, N., Kolleck, N., & Zala-Mezö, E. (Hrsg.). (2024). *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742717>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission). (2021). *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/2021_10_07-SWK_Weiterentwicklung_Digital-Strategie.pdf
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission). (2024). *Neues Arbeitsprogramm der SWK für die Jahre 2025 bis 2027*. <https://swk-bildung.org/aktuelles/neues-arbeitsprogramm-der-swk-fuer-die-jahre-2025-bis-2027/>
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2014). Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In D. Meister, F. von Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Medienpädagogik*. Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO07140321>
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2018). Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In T. Knaus (Hrsg.), *Projekt – Theorie – Methode* (S. 423–448). kopaed.

Matthias Forell, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, AG Schulforschung, Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: matthias.forell@rub.de, ORCID: 0000-0002-2705-3706