

Multiparadigmatische Praxisforschung?

Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld

Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von der Vielfalt von Forschungs- und Entwicklungsformaten an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (vgl. den Beitrag von Klewin & Heinrich, S. 8–27 in diesem Band) stellt sich die Frage, weshalb dieser Variantenreichtum sinnvoll oder sogar geboten erscheint. Im vorliegenden Beitrag möchten wir diese spezifische Gemengelage für die Praxisforschung forschungsmethodologisch reflektieren, indem wir die Frage stellen, inwieweit diese Frage nach der Gegenstandsangemessenheit im Rahmen von Praxisforschung nicht einen multiparadigmatischen Ansatz erfordert. Nach einer Problemskizzierung der unterschiedlichen Logiken der Gegenstandsbestimmung im Rahmen von Praxisforschung (Kap. 1) bringen wir als methodologische Perspektive den Ansatz der Multiparadigmatik in Anschlag (Kap. 2). Den Gedanken der Multiparadigmatik aufnehmend stellen wir abschließend (Kap. 3) die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für Schulentwicklung, Fortbildung sowie internen und externen Transfer ergeben.

Schlagerwörter: Praxisforschung; Forschung; Entwicklung; Schulentwicklung; Versuchsschule; Multiparadigmatik



English Information

Title: Multi-Paradigmatic Practice Research? Reflections on the Intertwined Logics of Research and Practice in the Field of School

Abstract: Starting from the diversity of research and development formats at the experimental school Oberstufen-Kolleg (cf. Klewin & Heinrich, pp. 8–27 in this volume), the question arises whether and why this wealth of variants seems sensible or even necessary. In this article, we reflect on this specific situation for practitioner research in terms of research methodology by asking whether the question of object appropriateness in the context of practitioner research does not require a multi-paradigmatic approach. After outlining the problems of the different logics of object definition in the context of practice-based research (chapter 1), we will use the multi-paradigmatic approach as a methodological perspective (chapter 2). Taking up the idea of multi-paradigmatics, we conclude (chapter 3) by asking what consequences this has for school development, further training and internal and external transfer.

Keywords: practitioner research; research; development; school development; experimental school; multi-paradigmatics

1 „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“ – das Problem der unterschiedlichen Logiken von und innerhalb von Forschung und Praxis¹

Ausgehend von den unterschiedlichen Varianten von Praxisforschung bzw. Forschungs- und Entwicklungsprojekten an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg² (vgl. ausf. den Beitrag von Klewin & Heinrich, S. 8–27 in diesem Band) stellt sich die Frage, weshalb diese Vielfalt notwendig erscheint bzw. sich als Herausforderung angesichts der divergierenden Praxisprobleme stellt, sodass derart viele Projektformen sinnvoll oder gar notwendig erscheinen. Welche forschungsmethodologischen Gründe könnte es hierfür geben?

Eine gängige forschungsmethodologische Forderung lautet, dass die Forschungsmethoden dem Gegenstand angemessen sein sollen. Aus konstruktivistischer Perspektive ist allerdings damit immer auch impliziert, dass im dialektischen Wechselspiel von Forscher*innenperspektive und „Welt“ sich der Gegenstand dann in seiner Spezifik erst konstituiert. Mit anderen Worten: Gegenstandsangemessenheit erscheint damit als Kohärenz von Gegenstandsbestimmung und forschungsmethodischem Zugriff.

Die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit stellt sich nunmehr aber in der Praxisforschung zumindest noch einmal in dreifacher Hinsicht als komplexer dar:

Sie muss erstens einem Erkenntnisinteresse im Sinne der Forschungslogik angemessen sein. Hier unterscheiden sich die verschiedenen Varianten von Praxisforschung nicht von anderen Forschungsvorgehen. Sie muss aber zweitens auch eine praktische Relevanz haben, weil die praktische Bedeutsamkeit und Umsetzbarkeit eine wesentliche Forderung der Praxisforschung darstellt (Altrichter et al., 2022; Meyer, 2010), d.h., es muss neben der Logik der Forschung auch eine der Praxis berücksichtigt werden, die über die

¹ Der vorliegende Beitrag beruht in Teilen auf einem Vortrag der Autor*innen auf der Online-Konferenz der Kommission Schulforschung und Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 02.07.2021. Den Teilnehmenden sei an dieser Stelle für ihre Anregungen gedankt.

² Die Projekte, die im Rahmen von Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg durchgeführt werden, entsprechen z.T. dem klassischen Verständnis von Aktions- oder Praxisforschung (Altrichter et al., 2018), d.h., Praktiker*innen erforschen Probleme ihrer eigenen Praxis, um anhand der Erkenntnisse die Praxis weiterzuentwickeln. Als genereller Bezugspunkt kann dies auch für die anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekte angesehen werden; allerdings sind auch Projekte möglich, die stärker die Entwicklung betonen oder sich stärker auf Forschung konzentrieren.

übliche Berücksichtigung der Besonderheiten des Forschungsfelds hinausgeht, da die Praktiker*innen hier ja auch mit ihrer spezifischen Perspektive auf das Feld nicht nur als Akteur*innen der Praxis involviert sind, sondern zugleich als Forschende und Entwickelnde. Und schließlich, drittens, darf sie – rein pragmatisch – methodisch nicht zu viele Vorkenntnisse voraussetzen, da damit typischerweise entweder Praxisforscher*innen in der Durchführung überfordert sein dürften oder aber es zu einer Arbeitsteilung von Forschung und Praxis kommt, wie sie derzeit zum Teil in Design-Based-Research-Ansätzen vertreten wird (Jenert, 2023; Reinmann, 2023).

Im folgenden Beitrag möchten wir diese spezifische Gemengelage für die Praxisforschung forschungsmethodologisch reflektieren, indem wir überlegen, inwieweit diese Frage nach der Gegenstandsangemessenheit im Rahmen von Praxisforschung nicht einen multiparadigmatischen Ansatz erfordert, wie er in den letzten Jahren für die Lehrer*innenbildung diskutiert wurde (Berkemeyer, 2019; Cramer, 2019; Heinrich et al., 2019; Heinrich & Streblov, 2019; Schlömerkemper, 2019). Uns ist bewusst, dass wir mit diesen ersten Überlegungen nur bedingt Antworten auf eine forschungsmethodologische Frage formulieren, sondern vielmehr die forschungsmethodische und forschungsmethodologische Grundlegung von Praxisforschung in einer Art und Weise ausdifferenzieren, dass die Komplexität noch einmal gesteigert wird und somit die Frage der Bearbeitbarkeit eher erneut skeptisch beschieden werden muss. Zugleich denken wir, dass eine Aufklärung über die ansonsten impliziten Zusammenhänge hilfreich sein könnte, um Praxisforschung im gegenwärtigen Diskurs neu zu verorten.

2 Multiparadigmatik als epistemologischer Hintergrund für Praxisforschung?

Das Kompositum „Multiparadigmatik“ stellt als Kombination der von ihrer gängigen Bedeutung her sich widersprechenden Bestandteile eigentlich eine Provokation dar, nämlich ein epistemologisches Oxymoron, d.h. einen erkenntnistheoretischen Widerspruch in sich, da Paradigmen im geläufigen Wortsinne sich eben dadurch auszeichnen, dass sie kein anderes Paradigma neben sich dulden, indem sie die übergreifende Sichtweise auf Welt präfigurieren. In moderner philosophischer Terminologie gesprochen könnte man sich in Anlehnung an Harry Frankfurt den Vorwurf einhandeln, dass die Rede von Multiparadigmatik erkenntnistheoretischer „Bullshit“³ sei – wäre da nicht die solcher Kritik widersprechende Empirie (s.u.).

Der Begriff der Multiparadigmatik bietet sich aus unserer Sicht dennoch an und zwar sogar in doppelter Weise, um die Praxisforschung an der Versuchsschule Oberstufenkolleg (vgl. den Beitrag von Klewin & Heinrich, S. 8–27 in diesem Band) im Sinne einer Heuristik zu systematisieren, da er sowohl aufschlussreich ist mit Blick auf die divergierenden Forschungszugriffe (*Praxisforschung*) als auch auf die unterschiedlichen Logiken der Praxis (*Praxisforschung*). Beide Zugänge sind bereits im Diskurs eingeführt (Berkemeyer, 2019; Cramer, 2019; Heinrich et al., 2019; Heinrich & Streblov, 2019; Schlömerkemper, 2019), jedoch bislang noch als getrennte Argumentationslinien. Mit Blick auf die Praxisforschung sollen sie nun aber nicht als getrennte, sondern vielmehr als ineinander verwobene wirksam werden.

Während die Diskussion in der Erziehungswissenschaft noch recht neu ist, führte die Vielfalt der forschenden Zugänge in den Sozialwissenschaften schon vor einigen Jahren zu einer Diskussion von Vorstellungen multiparadigmatischer Wissenschaft (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009). Hierbei stand der Versuch im Vordergrund, trotz der stark divergierenden sozialwissenschaftlichen Zugänge beim Erfassen der Welt – und dies beinhaltet in der sozialwissenschaftlichen Forschung tatsächlich das gesamte

³ Zur dialektischen erkenntnistheoretischen Begründung und argumentationslogischen Funktion von Bullshitting vgl. Harry G. Frankfurt (2014).

Soziale – zugleich dennoch eine Vorstellung von einer disziplinären Einheit zu erhalten bzw. eine Möglichkeit zu suchen, hierüber einen rationalen Diskurs führen zu können. Das, was hier in den Sozialwissenschaften breit diskutiert wurde, trifft auch für die empirische Bildungsforschung zu, wird dort aber eher in einem weniger produktiven Widerstreit von normativer Pädagogik und pädagogisch-psychologischer Bildungsforschung (Heinrich, 2015, 2016a; Tenorth, 2015) oder entlang der alten Differenzlinie zwischen quantitativ-hypothesenprüfender und qualitativ-rekonstruktiver Bildungsforschung bearbeitet (Heinrich, 2016b). Demgegenüber wollen wir hier argumentieren, dass auch in der Bildungsforschung insgesamt die Rede von einer Multiparadigmatik hilfreich sein könnte, um die paradigmatisch nebeneinanderstehenden Diskurse zumindest in den Status einer wechselseitigen Anerkennung zu bringen.

Das Bildungssystem bietet sich hier als spezifisches soziales System vielleicht auch in besonderer Weise an, da es selbst noch einmal die unterschiedlichen disziplinären Zugänge zur Welt in sich reproduziert, wenn es die nachfolgende Generation ausbildet, und hier insbesondere wiederum die Lehrer*innen.

In der Lehrer*innenbildung tritt das Wesen der Multiparadigmatik besonders augenfällig in Erscheinung, da ein Lehramtsstudium gekennzeichnet ist durch mehrere Fächer und damit die Studierenden zwangsweise qua Studienordnung mit der Tatsache konfrontiert sind, sich in ihren unterschiedlichen Fächern innerhalb unterschiedlicher Paradigmen bewegen zu müssen – so etwa, wenn Lehramtsstudierende morgens von 8:00 Uhr bis 10:00 Uhr in einem Biologie-Fachseminar mithilfe von hypothesenprüfenden Verfahren experimentieren, von 10:00 Uhr bis 12:00 Uhr dann in einem literaturwissenschaftlichen Seminar hermeneutische Verfahrensweisen als wissenschaftlichen Zugang zur Welt vermittelt bekommen, um schließlich von 12:00 Uhr bis 14:00 Uhr in einem bildungswissenschaftlichen Seminar zu erfahren, dass die in den Naturwissenschaften typische Quantifizierung von Welt diskursanalytisch betrachtet als Machtformation zu denken und dementsprechend normativ kritisch zu befragen sei. Mit anderen Worten: Auch wenn Multiparadigmatik im gängigen Denken ein epistemologisches Oxymoron darstellt, so ist sie doch im alltäglichen Studierendenleben, also der *Praxis* eines Lehramtsstudiums, eine empirische Tatsache, auch wenn sie sich theoretisch nur schwer kohärent begründen lässt (vgl. ausf. Heinrich et al., 2019).

Genau diese spezifische Dialektik, nämlich einerseits theoretisch nicht ganz kohärent begründbar (außer im Rahmen eines radikalen Konstruktivismus; dazu ausf. Heinrich, 2021a), zugleich aber in der Lebenswelt unabweisbar existent zu sein, stellt ein gutes Abbild für die Spannungen und Widersprüche dar, mit denen Praxisforschung seit jeher zu kämpfen hat, wenn sie einerseits Nähe zum Feld und andererseits distanzierte und methodisch kontrollierte Betrachtung reklamiert.⁴

Um im Folgenden etwas anschaulicher werden zu lassen, weshalb es Sinn ergibt, nicht nur lediglich von einer Mehrperspektivität oder Vielfalt der methodischen und damit zumeist auch paradigmatisch variierenden Zugänge zu sprechen, sondern von einer Multiparadigmatik, soll zunächst der Blick auf die verschiedenen forschenden Zugänge geworfen werden, um ihn dann auf die verschiedenen Logiken der Praxis zu richten, die innerhalb von Praxisforschung virulent werden.

Operationalisieren möchten wir dies im Folgenden durch die beiden Fragestellungen:

- Welche Forschung ist eigentlich gemeint, wenn innerhalb von Praxisforschung von „Forschung“ die Rede ist?
- Welche Praxis ist eigentlich gemeint, wenn innerhalb der Praxisforschung von „Praxis“ gesprochen wird?

⁴ Während andere Forschungsstränge diese Widersprüche typischerweise schlichtweg paradigmatisch ausblenden, um weiterhin kohärent argumentieren zu können, gelingt dieses Ausblenden Praktiker*innen in der Regel nicht so gut, da sie das unmittelbare Feedback aus der Praxis bekommen, dass diese theoretisch zwar sehr kohärente Sichtweise vor Ort aber nicht „aufgeht“.

Welche Forschung eigentlich?

Methoden + Theorie	Primär relevante Wirklichkeitsebene	Forschungsmethodische Operationen	Beispielkategorie bzw. Theorem
Quant. empirisch. Bildungsforschung	Beobachtung & Aussagen der Außenwelt	Hypothesenprüfung gem. kritischem Rationalismus	Falsifikationsprinzip
Inhaltsanalyse	Aussagen / Kommunikationsinhalte	Kodieren mit definierten Analyseeinheiten	Kategoriensystem
Klassische Hermeneutik	Sinnverstehen / Innenwelt	Hermeneutischer Zirkel	Dialektik Allgemeines & Besonderes
Grounded Theory	Soziale Phänomene	Kodierung & permanenter Vergleich	Gegenstandsorientierte Theorie
Diskursanalyse	Diskurse & Praktiken als Entitäten sui generis	Dispositivanalyse bzw. wissenssoz. Rekonstruktion	Strukturierte Struktur des Diskurses
Dokumentarische Methode	Konjunktiver Erfahrungsraum	Sequenzielle & komparative Analyse	Orientierungsschema & Orientierungsrahmen
Objektive Hermeneutik	Latenter Sinn	Sequenzielle Rekonstruktion & Abduktion	Deutungsmuster

Abbildung 1: Beispiele für divergierende Erkenntnisweisen innerhalb „empirischer Bildungsforschung“ (eigene Darstellung)

Die Frage, welche Forschungszugänge bzw. welche Formen des Forschungszugriffs von Forschenden und Praktiker*innen eigentlich gemeint sind, wenn innerhalb von Praxisforschung von „Forschung“ gesprochen wird, ist schwer zu beantworten, weil im Prinzip die ganze Vielfalt vorhandener Forschungsmethoden zum Einsatz kommen kann. Eine Vorstellung dieser Vielfalt gibt bereits unsere Darstellung entlang der unterschiedlichen Forschungsformate an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg im vorliegenden Band (vgl. die beiden Beiträge von Klewin & Heinrich, S. 8–27 und S. 79–103 in diesem Band). Neben den dort im Vordergrund stehenden Interaktionsformen und Akteurspositionierungen von Forscher*innen und Praktiker*innen möchten wir diese Überlegung an dieser Stelle hier noch einmal stärker forschungsmethodologisch gewendet illustrieren.

In der obigen Abbildung erfolgt ein Überblick über in der empirischen Bildungsforschung gängige Methoden und Theorien. Dies geschieht dezidiert ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sondern vielmehr in der Funktion, gängige Methoden und Theorien einander vergleichend gegenüberstellen zu können. Diese Gegenüberstellung, die erstmals im Jahr 2014 für eine Diskussion zur empirischen Bildungsforschung erstellt wurde (Heinrich, 2014), soll hier nunmehr vergegenwärtigen, dass tatsächlich die primär relevante Wirklichkeitsebene, die mit den unterschiedlichen Methoden adressiert wird, sich nicht nur unterscheidet in dem Sinne, dass hier unterschiedliche Ausschnitte von Wirklichkeit in den Blick genommen werden, sondern dass hier im radikalen Sinne Wirklichkeit unterschiedlich konstruiert wird. Während so etwa die quantitative empirische Bildungsforschung zumeist die Aufmerksamkeit auf Beobachtungen und Aussagen der Außenwelt lenkt, richtet sich eine klassische Hermeneutik systematisch an das Sinnverstehen und die nicht sichtbare und nicht messbare Innenwelt. In der Grounded Theory werden demgegenüber etwa soziale Phänomene aus der Empirie herausdestilliert und in Diskursanalysen abstrakte, nicht mit den Augen sehbare oder mit den Händen fassbare, wohl aber gesellschaftlich sehr wirksame Diskurse und Praktiken als Entitäten sui generis gefasst. Schließlich zielt die Dokumentarische Methode auf einen Konjunktiven Erfahrungsraum, der sich nicht mit empirischen Messinstrumenten jenseits des Sinnverstehens erfassen lässt, ebenso wenig wie der latente Sinn in der Objektiven Hermeneutik.

Es zeigt sich damit, dass sich hier streng genommen eine Methodentriangulation derart divergenter Methoden verbietet und selbst eine Ergebnistriangulation hier immer nur mit einem pragmatischen erkenntnistheoretischen Kompromiss operieren kann (ausf. Heinrich et al., 2016). Denn auch eine Ergebnistriangulation insinuiert letztlich, dass es

sich nur um unterschiedliche Ausschnitte von Wirklichkeit handele, die hier in einer Synopse zusammengestellt würden, während es – der Multiparadigmatik folgend – letztlich doch unterschiedliche Konstruktionen von Wirklichkeit sind, die hier relevant werden.

Nimmt man diese paradigmatischen Differenzen ernst, dann wird deutlich, wie sehr es sich bei Wissenschaft um einen Konstruktionsprozess handelt, der dann wiederum der gängigen Rede von der Kokonstruktion von Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki, 2017, S. 172) noch einmal einen tieferen Sinn verleiht. Dies gilt auch in dem Sinne, dass die obige Abbildung natürlich ebenfalls eine Komplexitätsreduktion vornimmt, indem sie davon ausgeht, dass alle Forschenden vollkommen aufgeklärt und reflektiert handeln würden, sodass eigene biographische Erfahrungen (bspw. mit Schule und Unterricht) oder andere gesellschaftliche Diskurse oder Sozialisationsinstanzen sie in keinerlei Weise in ihren Deutungen beeinflussen würden. Denn nur diese radikale Abstraktion von all diesen Einflussfaktoren erlaubt es, die Spalten in der obigen Abbildung, ausgehend von der ersten Spalte – Theorie und Methode –, in solcher kohärenten Konsequenz bis hin zur Operationalisierung und zu den Kategorien auszubuchstabieren. So erscheinen die Differenzen rein als paradigmatische und nicht auch als Effekte von Sozialisations- und Bildungserfahrungen in der eigenen Biographie, die die allgemeine Weltsicht prägen.

Dies wird dann noch einmal mehr deutlich, wenn bewusst wird, dass es nun im Falle der Praxisforschung nicht nur die unterschiedlichen Konstruktionen der Forschung sind, die hierbei bedeutsam werden, sondern auch die besonderen Konstruktionen der Praxis, die die forschenden Praktiker*innen in den Forschungsprozess mit einbringen. Es zeigt sich damit, dass die gängige Rede davon, dass Praxisforschung so sinnvoll sei, weil dadurch die „Feldkenntnis“ erhöht werde, eben auch eine bereits wieder simplifizierende Vorstellung von der Kenntnis des Feldes vermittelt. So wie es eben – wie gezeigt werden konnte – nicht „die Forschung“ (im Singular) gibt, so gibt es auch nicht „die Feldkenntnis“.

Feldkenntnis ist eben auch immer präfiguriert durch bestimmte Vorstellungen vom Feld, die bei Professionellen gegebenenfalls durch ihre Ausbildung verändert ist und bei Eltern natürlich durch die persönliche Beziehung zum Kind und viele andere Faktoren mehr. Es wäre also naiv anzunehmen, dass wir bei Praktiker*innen immer schon die „wichtige und richtige Feldkenntnis“ haben, die sich in gleicher Weise ausdrückt und dann automatisch gegenstandsangemessen ist. Vielmehr muss angenommen werden, dass Feldkenntnis zwar hilfreich ist, aber natürlich auch ihre blinden Flecken hat. So wie Ökonom*innen das ganze Feld dann typischerweise auch ökonomisch betrachten, tun Jurist*innen dies eben eher mit juristischer Perspektive. Hierin zeigen sich unterschiedliche Logiken der Praxis, die natürlich auch in der Schule existieren.

In Abbildung 2 auf der folgenden Seite wurde dementsprechend versucht, ausgehend von der ursprünglichen Abbildung aus dem Jahr 2014 (vgl. Abb. 1 auf der vorhergehenden Seite), zu schauen, inwiefern sich nicht in der schulischen Praxis strukturhomolog eben auch eine solche paradigmatische Vielfalt abbildet wie in den forschungsmethodischen Zugängen. Es zeigt sich allerdings hier, dass sich die Spalten nicht in ähnlicher Weise kohärent von links nach rechts lesen lassen wie in der vorherigen – wenn auch simplifizierten – Abbildung, sondern sich hier vieles vermischt, wenn es in die Richtung der realen Handlungskoordination geht, so etwa sicherlich schon einmal biographische Elemente, pragmatische Logiken des Schulalltags, Alltagstheorien, organisatorisch bedingte Handlungsrationale sowie dann eben (und das soll hier das Argument sein) doch auch paradigmatische Differenzen, die dann bei den Lehrerforscher*innen am Oberstufen-Kolleg ebenfalls wirksam sein dürften – je nachdem eben, ob sie ihre professionelle Sozialisation eher in einem Naturwissenschaftsstudium, einem Germanistikstudium oder einem Studium der Sozialen Arbeit erhalten haben. Und natürlich ist dies streng genommen auch bereits wieder eine Vereinfachung, da sich hier die Sozialisationsinstanzen viel stärker vermischen als (typischerweise) bei universitären Forschenden, die eine

klare Leitdisziplin und eine jahrelange Ausbildung in dieser haben, ohne dabei von Praxisinflüssen und praktischen Handlungserfordernissen des Feldes beeinflusst zu werden. Aufgrund der Fülle der Einflussfaktoren und der Tatsache, dass es sich hierbei nicht immer um in sich geschlossene Theoriegebilde handelt, würden wir nicht mehr von divergierenden Paradigmen sprechen, die dort aufeinandertreffen, sondern wahrscheinlich wäre der Begriff der „Weltsichten“ passender. Die Abbildung illustriert daher den möglichen Einfluss paradigmatisch gerichteter Professionalisierung auf die Formen der Handlungskoordination in Schulentwicklungsprozessen. Bei allem Wissen über die mangelnde Trennschärfe und den Wechsel der Bezugsebenen, der in der Folge hier in den Spalten vorgenommen wird, denken wir dennoch, dass die Abbildung auf jeden Fall erst einmal heuristisch aufschlussreich ist, um sich den Grad der Komplexitätssteigerung zu vergegenwärtigen, der in einem multiprofessionellen Team von Praxisforschenden mit Blick auf ihre paradigmatischen Bezugnahmen entsteht, wenn ein Deutschlehrer, eine Mathematiklehrerin, ein Sozialpädagoge und eine Sonderpädagogin gemeinsam mit Wissenschaftler*innen „forschen“, um ihre Schule zu entwickeln.

Welche Praxis eigentlich?

Praxisbereich (exemplarisch!)	Primär relevante Wirklichkeitsebene	Handlungskoordination & Akteurskonstellation	Schulentwicklungsprozesse?
Deutschunterricht	Hermeneutisches Verstehen von Texten & rollenförmige kognitive Aneignung	Methodisch-didaktische Inszenierung in hierarchischem pädagogischen Setting (formal)	Bspw. Theaterprojekte, Bibliotheksausbau, Fachkonferenzarbeit ...
Chemieunterricht	Hypothesenprüfendes Erklären & rollenförmige kognitive Aneignung	Methodisch-didaktische Inszenierung in hierarchischem pädagogischen Setting (formal)	Bspw. Schüler*innenwettbewerbe, Schüler*innenlabore, Fachkonferenzarbeit ...
... -unterricht	... Domänenspezifisch (vgl. bspw. Kunst, Musik, Sport ...)	... Logiken formaler Bildung (Notengebung, Abschlüsse etc.)	Diskussion über Formen der Leistungsbewertung etc.
Außerunterrichtliches Schulgeschehen	Schüler*in als „ganze Person“ – Momente des „Diffusen“	Bspw. unbewusstes Schulleben vs. partizipative Schulkultur	Aktive Gestaltung des Schulklimas (Räume etc.)
Multiprofessionelle Zusammenarbeit	Divergente Professionslogiken (bspw. Sonderpädagogik, Soziale Arbeit, Lehrkräfte ...)	Aushandlung von Interaktionsregeln zur Überbrückung von Differenzen	Teamzeiten? Teamvereinbarungen? Anerkennungsformen?
Gremienarbeit (Schulkonferenz etc.)	Hierarchisch strukturiertes Interdependenzmanagement & Autonomie-Paritäts-Muster	Aushandlung zwischen pädagogischer Freiheit und Bürokratie	Z.B. Schulentwicklungstage zur OE oder inkrementelle Schulentwicklung?
Elternarbeit	Lebensweltbezug von Schule & Differenz zur familialen Sozialisation	Handlungskoordination zwischen Kooperation, advokatorischer Ethik und	Traditioneller Elternsprechtag oder bspw. „Elterncafé“

Abbildung 2: Beispiele für die Vielfalt der Handlungskoordination im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen und mögliche paradigmatische Einflüsse (eigene Darstellung)

Anmerkung: SuS = Schüler und Schülerin.

Die Tabelle in Abbildung 2 illustriert, dass – analog zum oben angeführten Argument, dass sich das multiparadigmatische Moment innerhalb der Lehrer*innenbildung in besonderer Weise zeige (Heinrich et al., 2019) und sich in der Folge in der akademischen Ausbildung die unterschiedlichen Logiken der *Forschung* reproduzieren würden – dies dann auch für die Schule gilt, innerhalb derer die so ausgebildeten Akteur*innen dann ihre Unterrichts*praxis* absolvieren – und zudem dann diese beforschen sollen. In der vorliegenden Abbildung wurde dies versucht deutlich zu machen, indem anhand der Differenz eines hermeneutisch orientierten Deutschunterrichts und eines hypothesenprüfenden Chemieunterrichts die Differenzen der Vermittlung deutlich werden, die sich dann auch in einer jeweils diesen entsprechenden Methodik und Didaktik widerspiegeln müssten. Angesichts der jeweiligen Domänenspezifik eines jedweden Unterrichtsfachs ließe sich dies gedankenexperimentell auf alle Unterrichtsfächer übertragen, sodass allein schon über die Vielfalt des Fächerkanons (ähnlich wie in der Lehramtsausbildung) eine Multiparadigmatik gegeben ist. Auch, wenn diese Zuspitzung angesichts von fächer-

übergreifenden Perspektiven und Praxen (Biehl & Heinrich, 2022) eine zu starke Vereinfachung bzw. Vereindeutigung darstellt, so ist doch anzunehmen, dass die dominanten Paradigmata der jeweiligen Bezugsdisziplinen nach einem in der Regel mindestens zehensemestrigen Studium doch einen gewissen Niederschlag in der Unterrichtspraxis finden werden.

Innerhalb des Schullebens wird diese Multiparadigmatik aber nochmals gesteigert, indem innerhalb des Unterrichts gerade die Rollenförmigkeit, in der die Schüler*innen adressiert werden, einen nur jeweils sehr spezifischen Ausschnitt der Schüler*innenbiografie in den Blick nimmt, während spätestens im außerunterrichtlichen Schulgeschehen viele diffuse Momente der Persönlichkeitsentwicklung relevant werden. Ein weiteres Moment der Multiparadigmatik zeigt sich auch dann, wenn innerhalb der multiprofessionellen Zusammenarbeit divergente Professionslogiken (beispielsweise Soziale Arbeit, Sonderpädagogik etc.) auf die Logik der Lehrkräfte treffen. Dies findet dann – governanceanalytisch gesprochen – auch wiederum in unterschiedlichen Akteurskonstellationen seinen Niederschlag (vgl. Heinrich et al., 2022). Um die Komplexität dieser multiparadigmatischen Praxis noch zu erhöhen, könnte man das Phänomen der Elternarbeit noch hinzunehmen, innerhalb derer dann ein weiteres gesellschaftliches Subsystem mit seinen ganz spezifischen Eigenlogiken auch noch einmal sein Recht für sich reklamiert, etc. etc.

Zugegebenermaßen bewirkt eine solche doppelte Komplexitätssteigerung im Sinne einer multiparadigmatischen Forschung und einer multiparadigmatischen Praxis zunächst eine gewisse Unübersichtlichkeit. Zugleich aber ermöglicht sie es zumindest dann, wenn man – ggf. auch nur gedankenexperimentell – die Perspektive eines radikalen Konstruktivismus teilt (ausf. Heinrich, 2021a), eine kohärente Standortbestimmung mit Blick auf eine Praxisforschung vorzunehmen, innerhalb derer sowohl die Vielfalt der forschungsmethodischen Zugänge als auch die Vielfalt der (Entwicklungs-)Praxen wertgeschätzt werden sollen. In diesem Sinne der wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung ergäbe sich ein kohärenter Standpunkt, wenn man eine multiparadigmatische Praxisforschung als reflektierte und bewusste Verschränkung einer vielgestaltigen Forschung mit einer vielfältigen Praxis begreift.

3 Konsequenzen multiparadigmatischer Praxisforschung für Schulentwicklung, internen und externen Transfer

Multiparadigmatik sowohl auf der Ebene der Forschung als auch auf der Ebene der Praxis scheint eine geeignete Klammer für unterschiedliche Praxisforschungsprojekte, die am Oberstufen-Kolleg durchgeführt werden (vgl. den Beitrag von Klewin & Heinrich, S. 8–27 in diesem Band). Sofern jedes Projekt für sich betrachtet wird, ergeben sich aus den z.T. recht unterschiedlichen Vorstellungen von Welt, die sich in den jeweiligen Zugängen finden, keine Probleme. Allerdings hat die Forschungs- und Entwicklungsarbeit den Anspruch, Produkte zu entwickeln, die zumindest in Teilen übertragbar auf das Regelschulsystem sind. Der erste Schritt dazu ist für uns der interne Transfer bzw. die Implementation innerhalb des Oberstufen-Kollegs (Gemeinsame Leitung, 2017). Hier stellt sich die Frage, ob die Paradigmen weiterhin problemlos nebeneinanderstehen können. Als Annäherung sollen zwei Überlegungen parallel skizziert werden: zum einen die der sich aus den verschiedenen Paradigmen ergebenden Professionalisierungsverständnisse, zum anderen die gedankenexperimentelle Weiterführung unterschiedlicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte in Richtung Schulentwicklung und interner Transfer.

Nehmen wir zunächst ein Projekt an, in dem mithilfe eines Kontrollgruppendesigns ein empirisch abgesichertes Curriculum für einen Kurs entwickelt wurde. Hier ist eine Nähe zur kompetenztheoretischen Professionalisierungstheorie (Baumert & Kunter, 2006) zu vermuten. Nicht nur aus der Professionalisierungstheorie, sondern auch aus der

Logik des Forschungsdesigns ergibt sich, dass bei empirisch erwiesener größerer Wirksamkeit dieses Curriculums gegenüber anderen Curricula für die Implementation des Kurses die programmgetreue Umsetzung wünschenswert wäre. Für die Lehrenden, die an der Kursentwicklung mitgearbeitet haben, und für diejenigen, die im Prozess immer wieder zumindest stellenweise involviert wurden, wird das kein Problem sein. Auch für Lehrende, die sich neu in einen Kurs einarbeiten, kann ein ausgearbeitetes Curriculum mit sofort nutzbaren Materialien einen großen Gewinn darstellen. Darüber hinaus werden auch gemeinsame pädagogischen Grundsätze und geteilte Normen und Werte deutlich, im Idealfall auch explizit benannt. Für nicht beteiligte oder neu an die Schule kommende Lehrkräfte könnte es jedoch dann problematisch sein, wenn sie legitime andere didaktische Vorstellungen haben und durch den Zwang der abweichungsfreien Übernahme ihre Professionalität nicht einbringen können bzw. sich ihr professioneller Habitus dieser Praxis entgegenstellt (Heinrich, 2021b; Heinrich & Klewin, 2019).

Zur Verdeutlichung, und nicht um eine konflikthafte Entgegensetzung zu forcieren, soll ein zweites Projekt angenommen werden, in dem mit sequenzanalytischen Methoden zur Praxis des Umgangs mit pädagogischen Antinomien (Helsper, 1996) geforscht wird. Hier ergeben sich die Problematiken des Einbezugs des Kollegiums bereits bei der Frage, ob Kolleg*innen überhaupt befragt werden sollen, wenn die Ergebnisse die latente Ebene abbilden sollen. Ist es forschungsethisch vertretbar, Erkenntnisse aus Rekonstruktionen, die den Beteiligten z.T. nicht bewusst sind, zu veröffentlichen? Unabhängig von diesen Fragen stellt sich die des Produkts für die Schulentwicklung. Wurde im ersten Projekt ein sehr konkretes Produkt erstellt, sind konkrete Handlungsempfehlungen in diesem zweiten Fall nur selten und zumeist in abstrakterer Weise möglich. Angeboten wird hier eher Reflexionswissen, wenn die Unsicherheit des Lehrer*innenhandelns (Herzog, 1995) und die Antinomien anhand der Ergebnisse reflexiv einholbar werden, indem der sequentielle Prozess, der zu den Ergebnissen geführt hat, anhand von Fallmaterial nachvollzogen wird (Lau & Lübeck, 2020). Lassen sich die Adressat*innen der Fortbildung bzw. des internen Transfers darauf ein, so machen sie durchaus positive Erfahrungen (Heinrich et al., 2022). Erfahrungen mit diesem Vorgehen zeigen auch, dass angestoßen durch die Arbeit mit dem Fallmaterial konkrete Überlegungen zu Schulentwicklungsprozessen erfolgen können (Lau et al., 2021). Erwartet jemand konkrete Tipps und Materialien, so wird diese Erwartung enttäuscht.

Nun sind die Beispiele bewusst holzschnittartig gewählt, um weiterführende Fragen daran deutlich machen zu können. Beide Projekte sind auch weniger strikt denkbar bzw. liegen sogar in Teilen vor. So könnte im ersten Projekt das entwickelte Curriculum so konzipiert sein, dass Möglichkeiten der Adaption oder des Nacherfindens (Kussau, 2007) ebenfalls in die Entwicklung eingeflossen sind. Im zweiten Fall kann die sequentielle Arbeit Auftakt einer längeren Auseinandersetzung sein, die nicht allein auf der reflexiven Ebene bleibt (Lau et al., 2021). Und letztlich ist Schulentwicklung oder Transfer ohne jegliche theoretische oder methodische Positionierung nicht denkbar (Heinrich, 2016a, 2021b). Letztlich gilt: Multiparadigmatik ist eben auch eine Positionierung, die den Beteiligten transparent gemacht werden sollte (Heinrich, 2021a). Wie der Prozess am Oberstufen-Kolleg in dieser Hinsicht verläuft, werden wir in den nächsten Jahren erfahren und forschend begleiten. Da dieser Prozess u.a. von den beiden Autor*innen angestoßen wurde, wird die Forschung hier Praxisforschung von Wissenschaftler*innen sein.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2022). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 551–572). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_25
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Balog, A. & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470, <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Biehl, A. & Heinrich, M. (2022). Potenziale fächerübergreifenden Unterrichts für Querschnittsaufgaben wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Grenzen und Handlungsoptionen in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5 (1), 64–79. https://doi.org/10.11576/we_os-6111
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Frankfurt, H.G. (2014). *Bullshit*. Suhrkamp.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs. (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017. Unveröff. Manuskript.
- Heinrich, M. (2014). „Rekonstruktive Bildungsforschung“ – Zur paradigmatischen Differenz standardisierter, subsumtionslogisch operierender Hypothesenprüfender Verfahren und rekonstruktiver Verfahren. Vortrag am 10.03.2014 auf dem DGfE-Kongress „Traditionen und Zukünfte“ in Berlin.
- Heinrich, M. (2015). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 285–298.
- Heinrich M. (2016a). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4), 431–447. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0405>
- Heinrich, M. (2016b). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 43–56). Waxmann.
- Heinrich, M. (2021a). Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 59–72. <https://doi.org/10.11576/pflb-4800>
- Heinrich, M. (2021b). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre

- und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14
- Heinrich, M., Bormann, I., Hamborg, S., Lambrecht, M., Nickel, J., Haker, C. & Brüsemeister, T. (2016). Rekonstruktion des Governance-Regimes des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (Educational Governance, Bd. 34) (S. 289–341). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1_15
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M., Weinbach, H. & Wolf, J. (2022). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. Empirische Befunde und Materialien zur Rollenklärung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 3) (S. 193–207). Waxmann.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In P. Dobbelsstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 61–77). Waxmann.
- Heinrich, M. & Streblow, L. (2019). Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitijs & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). WBV.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273. <https://doi.org/10.36950/bzl.13.3.1995.10504>
- Jenert, T. (2023). Design-Based Research als Erforschung und Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis. In H.-H. Kremer, H. Ertl & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung* (S. 11–23). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ist das noch Praxisforschung? Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 8–27. https://doi.org/10.11576/we_os-6914
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ausdifferenzierung und Konsolidierung. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2023. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 79–103. https://doi.org/10.11576/we_os-6929

- Kneer, G. & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–304). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J.M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2020). „Wie komme ICH eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion von Leistungsbewertung im Schulalltag. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 17–26. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten). (2010) *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- Reinmann, G. (2023). *Reader zu Design-Based Research*. Universität Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2023/09/Reader_DBR_Sept-2023.pdf
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Tenorth, H.-E. (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 264–284. <https://www.waxmann.com/artikelART101743>
- Tulodziecki, G. (2017). Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 155–179). kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.18>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M. & Klewin, G. (2023). Multiparadigmatische Praxisforschung? Überlegungen zu den verschränkten Logiken von Forschung und Praxis im schulischen Feld. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 28–39. https://doi.org/10.11576/we_os-6913

Online verfügbar: 22.12.2023

ISSN: 2627-4450



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>