

## Ist das noch Praxisforschung?

### Entwicklung von Forschungsformaten als Forschungs- und Entwicklungsprozess

Gabriele Klewin<sup>1,\*</sup> & Martin Heinrich<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld,  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg  
\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld  
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Das Forschungs- und Entwicklungsmodell des Oberstufen-Kollegs hat sich in den letzten Jahren erneut weiterentwickelt und sich dabei in seinen Formaten ausdifferenziert. In diesem Beitrag werden die unterschiedlichen Formate beschrieben und auf den Ansatz der Praxisforschung bezogen, da dieser grundlegend für das Forschungs- und Entwicklungsmodell ist. Der Abgleich der Formate mit Kriterien für Praxisforschung macht deutlich, dass nicht alle den Maximen der Praxisforschung entsprechen, gleichwohl aber der Logik von Forschung und Entwicklung folgen. Deutlich wird daran auch, dass die Entwicklung der verschiedenen Formate selbst der Logik eines Forschungs- und Entwicklungsprozesses folgt.

**Schlagwörter:** Praxisforschung; Forschung und Entwicklung; Schulentwicklung; Forschungsformate; Forschungsmethode



## English Information

**Title:** Is This Still Practitioner Research? Development of Research Formats as a Research and Development Process

**Abstract:** The research and development model of the Oberstufen-Kolleg in Bielefeld, Germany, has continued to evolve in recent years and has become more differentiated in terms of its formats. This article describes the different formats and relates them to practitioner research, as this concept is fundamental to the research and development model. In comparing the formats with the criteria for practitioner research it becomes evident that not all of them correspond to the maxims of practitioner research, but nevertheless follow the logic of research and development. It also becomes clear that the development of the different formats itself follows the logic of a research and development process.

**Keywords:** practitioner research; research and development; school improvement; formats of research; research method

## 1 Einleitung<sup>1</sup>

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund mangelnder Transfererfolge (Otto et al., 2019) empirischer Schul- und Unterrichtsforschung (Schreiner et al., 2019) wird immer eindringlicher dafür plädiert, entlang von Qualitätsmerkmalen einer entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung (Tulodziecki, 2017, S. 172–175) schulische Praxis und Forschung weniger als unidirektionalen Transferprozess zu denken (Steffens et al., 2019), sondern in der Logik eines Ko-Konstruktionsprozesses. Sichtbar wird das beispielsweise in der Ankündigung einer Tagung der Sektion Schulforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2021. In der Ankündigung heißt es für Ansätze der „fachdidaktischen Entwicklungsforschung [...], des Design (Based-) Research [...], der Aktionsforschung [...] sowie der Lesson Study“, dass sie

„sich explizit im Grenzbereich zwischen Forschung und Entwicklung in Bezug auf die konkrete Schulpraxis bewegen – die [Ansätze, d.A.] also Schulpraxis entwickeln, Schulpraxis erforschen und das Entwickeln von Schulpraxis wiederum erforschen (wollen).“ (DGfE, 2021)

Mit diesen Entwicklungen ist ein schon vor Jahren formuliertes „Programm der empirischen Bildungsforschung“ (Heinrich, 2008), nämlich diese immer im Dual als „Forschung und Entwicklung“ (Heinrich, 2012) zu konzipieren, aktueller denn je und erfordert damit auch eine Aktualisierung des Forschungsprogramms der nordrhein-westfälischen Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Zwar ist Forschung und Entwicklung bereits von Beginn in den 1970er Jahren an zusammen gedacht und wird beständig weiterentwickelt, dennoch ist gerade jetzt herauszuarbeiten, wo die Besonderheiten dieses Forschungsprogramms gegenüber der o.g. entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung liegen.

Im Jahrbuch 2019 haben wir bereits über die Weiterentwicklung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg berichtet (Heinrich & Klewin, 2019a). Als Bezugspunkte dienten die Überlegungen Ludwig Hubers aus dem Jahr 2004 zu

---

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

Ebenfalls gedankt sei dem Wissenschaftlichen Beirat des Oberstufen-Kollegs, der durch seine Diskussion weitere wichtige Impulse für den Text gegeben hat.

Ein weiterer Dank geht an Herbert Altrichter, der in seiner Habilitation (1990) in Bezug auf Aktionsforschung fragte: „Ist das noch Wissenschaft?“. Dies haben wir als Anregung für den Titel genutzt.

Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Wir konnten zeigen, dass seine Ausführungen immer noch sehr aktuell sind und zumindest einiges, was er als sinnvolle Entwicklung benannt hat, umgesetzt worden ist oder umgesetzt werden sollte. Dass wir dieses Thema jetzt wieder aufnehmen, hat unterschiedliche Gründe, zum einen sind – trotz großer Einschränkungen durch die Corona-Pandemie – Bestrebungen, die 2019 erst geplant waren, inzwischen realisiert worden, zum anderen wollen wir in diesem Artikel die ausdifferenzierte Forschungs- und Entwicklungsarbeit stärker in den Fokus stellen; zumal seit 2019 weitere Formate hinzugekommen sind. Dazu stellen wir zunächst (Kap. 2) die aktuellen Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit vor und beleuchten sie vor dem Hintergrund der Anforderungen an Praxisforschung. Dabei werden sehr unterschiedliche forschungsmethodische Herangehensweisen sichtbar werden. In einem Ausblick fragen wir nach den Konsequenzen dieser Vielgestaltigkeit vor dem Hintergrund klassischer Definitionen von Praxisforschung und deren Relationierungen zum Topos von „Forschung und Entwicklung“ (Kap. 3), um abschließend die Ausgangsfrage des Beitrags, „Ist das noch Praxisforschung?“, nochmals aufzugreifen (Kap. 4).

## 2 Formate der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg

### 2.1 Praxisforschung als Bezugspunkt für das Forschungs- und Entwicklungsmodell

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs versteht sich aktuell als eine spezifische Form der Aktions- und Praxisforschung, die wir, Altrichter und Feindt (2004) folgend, gemeinsam mit den Begriffen „action-“, „teacher-“ oder „practitioner research“ als eine „Familie“ von Ansätzen auffassen. Trotz unterschiedlicher Akzentsetzung von Aktions- und Praxisforschung (Herr & Anderson, 2015) verwenden wir diese beiden Begriffe in diesem Text synonym, wenn es um den übergreifenden Forschungsansatz geht, vor dessen Hintergrund die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Oberstufen-Kollegs betrachtet werden soll. Lehrer\*innenforschung meint demgegenüber das spezifische Modell am Oberstufen-Kolleg aus der Perspektive der Lehrenden – so die Bezeichnung für Lehrkräfte am Oberstufe-Kolleg. Wird auf das Ursprungsmodell verwiesen, so sprechen wir vom Lehrer-Forscher-Modell (von Hentig, 1982), d.h., wir nutzen die damals genutzte Formulierung. Im Folgenden erfolgt zwar eine Auseinandersetzung mit Praxisforschung, jedoch keine vertiefte Diskussion des allgemeinen Forschungsverständnisses. Dies wird in einem eigenen Beitrag geleistet (Heinrich & Klewin, S. 28–39 in diesem Band), hier sei nur darauf hingewiesen, dass mit Forschung in der Regel empirische Forschung gemeint ist.

Zwischen Praxisforschung, dem Lehrer-Forscher-Modell der 1970er Jahre und auch der derzeitigen Ausgestaltung bestehen durchaus Unterschiede, gemeinsam ist ihnen jedoch die Bedeutung, die Lehrpersonen bzw. Lehrende in den Konzepten erhalten. Sie sind, betrachtet man die Definition von Elliott, die Hauptakteur\*innen der Forschung: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht sie zu verbessern“ (Elliott, 1981 zit. n. Altrichter et al., 2018, S. 11). Auch aus den Ausführungen von Altrichter et al. (2018) wird deutlich, dass Lehrpersonen die Forschung als *ihre* Forschung betreiben und Wissenschaftler\*innen, wenn sie beteiligt sind, eine unterstützende Rolle innehaben. Zielsetzung von Praxisforschung ist, die (schulische) Praxis mittels Forschung weiterzuentwickeln. So soll „Aktionsforschung [...] Lehrkräften und Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“ (Altrichter et al., 2018, S. 11; siehe auch Tillmann, 2007). Erweitert wird diese Zielsetzung von Meyer (2010), der Praxisforschung in folgender Weise definiert:

„Praxisforschung ist ein aus der internationalen Aktionsforschung hergeleiteter Forschungsansatz, mit dessen Hilfe Praktikerinnen und Praktiker wichtige Fragen ihres Berufsalltags eigenständig, methodisch kontrolliert und im Rahmen einer Professionellen Gemeinschaft mit dem Ziel erforschen,

(1) durch reflexive Distanz zum Unterrichtsalltag die eigene Berufspraxis kritisch zu durchleuchten,

(2) ‚lokales‘, wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes Wissen zu produzieren

(3) und die Untersuchungsergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen.“  
(Meyer, 2010, S. 3)

Neben Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber auch für sie, erhält Reflexion einen großen Stellenwert. Dabei geht es nicht allein um die Reflexion der schulischen Praxis, auch die Forschungspraxis bedarf, so Feindt (2019), der Reflexion, an anderer Stelle sprechen Feindt und Broszio (2008) in Bezug auf die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses von Reflexion zweiter Ordnung.

Die Erkenntnisgewinnung mittels eines Vorgehens, das wissenschaftlichen Kriterien genügt, ist ebenfalls eine Zielsetzung von Praxisforschung, dennoch sind in der Regel keine über den jeweiligen Kontext hinaus generalisierbaren Ergebnisse beabsichtigt, sondern die Generierung von lokalem Wissen, das umso besser für die Entwicklung der Situation vor Ort oder die eigene Professionalisierung genutzt werden kann. Der Anspruch auf Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien spiegelt sich in den genutzten Forschungsmethoden wider. Es finden sich viele der „herkömmlichen“ Methoden der empirischen Sozialwissenschaften. Zusätzlich werden alternative Methoden wie das Forschungstagebuch oder das Nutzen von Anekdoten vorgeschlagen (Altrichter et al., 2019; Moser, 2015). Auch für diese alternativen Methoden gilt der Anspruch der systematischen Nutzung und transparenten Beschreibung.

Zusammenfassend können für Praxisforschung die folgenden Merkmale herausgearbeitet werden:

- Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von schulischer Praxis.
- Hauptakteur\*innen der Forschung sind Lehrpersonen.
- Wissenschaftliche Gütekriterien gelten auch für Praxisforschung.
- Es wird eine Bandbreite von Forschungsmethoden angewandt, dies umfasst nicht allein „klassische“ sozialwissenschaftliche Methoden, wie sie z.B. in Methodenlehrbüchern zu finden sind (Döring & Bortz, 2016; Lamnek & Krell, 2016).
- Reflexion der schulischen Praxis und auch der Forschungspraxis ist ein wichtiges Ziel.
- Die Zielsetzung ist primär die Gewinnung lokalen Wissens und nicht notwendig die Generierung repräsentativer, verallgemeinerbarer Erkenntnisse über den erforschten Kontext hinaus.
- Durch die Forschungstätigkeit erfolgt neben der Erkenntnisgewinnung auch eine Professionalisierung der Akteur\*innen.

Vor dem Hintergrund dieser Merkmale von Praxisforschung gilt es jetzt, die Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg zu betrachten. Dies geschieht in mehreren Schritten. Zunächst werden die Rahmenbedingungen von Forschung und Entwicklung verdeutlicht, im nachfolgenden Abschnitt werden die Formate der Arbeit beschrieben.

## 2.2 Rahmenbedingungen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit

Forschung und Entwicklung ist Aufgabe sowohl der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg als auch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Dies wird in gleichlautenden Passagen der jeweiligen grundlegenden Ordnungen für die beiden Institutionen festgehalten.

„Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (VS OS) und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE OS) haben den gemeinsamen Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen.“ (Präambeln der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, MSW NRW, 2007, und der Verwaltungs- und Benutzungsordnung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, 2007)

Nicht nur am Versuchsauftrag werden die Institutionalisierung von Forschung und Entwicklung sowie die Tatsache, dass Forschung und Entwicklung auf Dauer angelegt sind, deutlich. So werden den Lehrenden des Oberstufen-Kollegs Ressourcen für die Initiierung von und (Mit-)Arbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Verfügung gestellt. Die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg ist als dauerhafte Einrichtung fest an der Universität Bielefeld institutionalisiert. Diese Kontinuität ermöglicht längerfristige Projekte, in denen Entwicklung und Forschung aufeinander aufbauen und z.B. wiederholte Erprobungsphasen von entwickelten Maßnahmen stattfinden können. Hierin liegt u.E. ein deutlicher Unterschied zu anderen Projekten der Praxisforschung von Lehrpersonen. Zwar gab es bspw. in der Oldenburger Teamforschung (Fichten & Meyer, 2009) ebenfalls ein institutionalisiertes Modell und Entlastungsstunden für Lehrpersonen, jedoch war eine fortgesetzte Kooperation mit spezifischen Schulen nicht konzeptionell verankert, sondern ergab sich aus dem Interesse der beteiligten Lehrpersonen. Auch ist die Rolle der Wissenschaftlichen Einrichtung eine besondere, da sie nicht nur die Beratung von Projekten übernimmt, sondern in diesen mitarbeitet und zuweilen auch Projekte initiiert.

Zur Institutionalisierung gehört auf der konzeptionellen Ebene das 2017 verabschiedete Forschungs- und Entwicklungsmodell (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs, 2017), in dem Gütekriterien, Verfahren und Anforderungen festgelegt sind. Mit der Institutionalisierung ist eine Formalisierung verbunden, aus der für die beteiligten Akteur\*innen spezifische Anforderungen erwachsen. So gibt es ein Antragsverfahren für Projekte, eine Beratung durch einen Wissenschaftlichen Beirat und die Wissenschaftliche Leitung sowie die Genehmigung durch die Gemeinsame Leitung. Darüber hinaus müssen die Projekte jährlich über ihren Fortgang berichten und die Arbeit abschließend z.B. in Publikationen darstellen. Je nach Fragestellung der Projekte sollen diese ihre Ergebnisse und Produkte innerhalb des Hauses oder auch in externem Rahmen kommunizieren.

Nicht nur die Ausrichtung auf den Versuchsauftrag, die Institutionalisierung sowie die Formalisierung machen deutlich, dass es sich bei Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg um eine spezifische Form von Praxisforschung handelt, auch die dauerhafte Kooperation der Lehrenden mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung gehört dazu. Diese haben nicht nur eine beratende Rolle, sondern setzen ebenso wie die Lehrenden Impulse für die Forschung und Entwicklung. Die Form der Kooperation variiert nicht nur zwischen einzelnen Projekten, sondern auch in verschiedenen Phasen eines Projektes, so können sowohl die Lehrenden als auch die Mitarbeiter\*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung zeitweise stärker die Arbeit des Projektes bestimmen (Kuhnen & Palowski, 2016). Die dauerhafte Kooperation der Lehrenden mit den Mitgliedern der Wissenschaftlichen Einrichtung bildet, ebenso wie die o.g. Kontinuität der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, einen Unterschied zu anderen Projekten der Praxisforschung. Die Lehrenden sind so nicht allein die Akteur\*innen des

Prozesses, sondern auch die Wissenschaftlichen Mitarbeitenden nehmen diese Position ein.

Ob die aufgeführten Besonderheiten der Einordnung unter die Kategorie der Praxisforschung widersprechen, soll später erörtert werden. Herauszuheben sind der gegebene Bezug zur Entwicklung oder Aufklärung der schulischen Praxis als wichtiges Kennzeichen von Praxisforschung und die Tatsache, dass die Lehrenden trotz der kontinuierlichen Beteiligung von Wissenschaftler\*innen die Forschung maßgeblich bestimmen können. Weitere spezifische Merkmale werden anhand der ausdifferenzierten Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg expliziert.

### 2.3 Aktuelle Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit

Eine Ausdifferenzierung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, hier als „LehrerInnenforschung“ bezeichnet, regte Huber bereits vor über 15 Jahren an, als sie zwar ebenfalls bereits institutionalisiert war, aber es noch keine eigene Wissenschaftliche Einrichtung gab:

„[Mir] scheint [...] sinnvoll, das Spektrum dessen, was wir uns als LehrerInnenforschung vorstellen können, zu verbreitern und in sich zu untergliedern. Das ist nichts anderes als der Versuch, sich klar zu machen, um welcher Fragen willen denn LehrerInnenforschung eigentlich da ist, und wie je nach der Art der Fragen unterschiedliche Typen von Forschung und Entwicklung nötig sind.“ (Huber, 2004, S. 52)

In der Folge beschreibt er drei Möglichkeiten für LehrerInnenforschung:

- „Reflexion und Produktion für die Praxis [...]
- F&E-Projekte [Forschungs- und Entwicklungsprojekte, d. A.] [...]
- Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ (Huber, 2004, S. 52 ff.).

„Reflexion und Produktion für die Praxis“ bezieht sich auf unterrichtsbezogene Projekte, d.h. eine mit anderen Lehrenden gemeinsame Auseinandersetzung über Unterricht, aus der Materialien oder Konzepte entstehen. Die Auseinandersetzung wird so dokumentiert, dass sie für andere Lehrende und Lehrkräfte von Regelschulen rezipiert und ggf. für den eigenen Unterricht genutzt werden kann. „F&E-Projekte“, d.h. Forschungs- und Entwicklungsprojekte, stehen immer noch im Zentrum der Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Aus den Erkenntnissen dieser Projekte erwachsen die Projekte des dritten von Huber genannten Typus, Projekte mit dem Fokus „Verbreitung, Austausch, Umsetzung“.

Inzwischen lassen sich sechs Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit beschreiben, die überwiegend den drei Varianten von Huber zugeordnet werden können, jedoch diese auch erweitern. Es handelt sich um

- Materialwerkstätten,
- Entwicklungsprojekte,
- Dokumentations-, Transfer- und Fortbildungsprojekte,
- Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEPs<sup>2</sup>),
- FEP-Qualifikationsstellen sowie
- Mitarbeit in Drittmittelprojekten der Universität.

Die Varianten sind nicht völlig überschneidungsfrei, so sind die Materialien, die in Materialwerkstätten entstehen, zur Veröffentlichung vorgesehen, sodass sie auch einen Transfer- bzw. besser Disseminationsaspekt beinhalten. Und umfangreichere Entwicklungen beschränken sich nicht nur auf Entwicklungsprojekte, sondern finden ebenfalls

<sup>2</sup> Forschungs- und Entwicklungsprojekte werden in der Regel mit „FuE-Projekte“ abgekürzt, am Oberstufen-Kolleg hat sich jedoch die Abkürzung FEP nicht nur für den Forschungs- und Entwicklungsplan, sondern auch für Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchgesetzt.

in Forschungs- und Entwicklungsprojekten statt. Betont werden soll mit den unterschiedlichen Formaten der jeweilige Schwerpunkt der Projekte. Die Akzentsetzung auf Forschung oder Entwicklung ist unterschiedlich. Dies wird in der folgenden Beschreibung der jeweiligen Formate deutlich gemacht.

### 2.3.1 Materialwerkstätten

Zielsetzung der Materialwerkstätten ist die Reflexion und Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien innerhalb einer professionellen Gemeinschaft von Lehrenden (Köker, 2012). Als Produkte entstehen Beiträge, in denen nicht allein die Unterrichtsmaterialien „zum Nacherfinden“ (Heinrich et al., 2019, S. X–XI) durch andere Lehrpersonen vorliegen, sondern darüber hinaus die didaktischen Überlegungen, theoretischen Bezüge und Erfahrungen oder, soweit vorliegend, auch Evaluationen beschrieben sind, sodass das Material besser einzuordnen ist. Veröffentlicht werden die Beiträge typischerweise in der online-Zeitschrift „DiMawe – Die Materialwerkstatt“<sup>3</sup>, aber auch andere Publikationsorte sind möglich.

Entstanden ist dieses Format, mit dem idealerweise ein festgelegtes schrittweises Vorgehen bei der gemeinsamen Reflexion von Materialien verbunden ist, nicht im Oberstufen-Kolleg, sondern im Rahmen des Projektes BiProfessional<sup>4</sup>, dem Bielefelder Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Auch wenn sich das ursprüngliche Konzept auf die hochschulische Lehre bezieht (Schweitzer et al., 2019), war es von Beginn an nicht ausschließlich darauf beschränkt (Heinrich et al., 2019). Mit der Übertragung auf den Kontext des Oberstufen-Kollegs gibt es zwar seit 2019 Erfahrungen in Form von schulischen Materialwerkstätten, Materialpublikationen aus FEPs (Bekel-Kastrup et al., 2020, Hamers et al., 2020; Kleinert et al., 2020) sowie einer schulübergreifenden Arbeit an Materialien, für bilanzierende Schlussfolgerungen ist es aber noch zu früh. Im aktuellen Schuljahr 2023/24 werden zwei Materialwerkstätten fortgeführt sowie eine neu begonnen. Die Erfahrungen daraus können Anregungen für mögliche Veränderungen des Formats geben.

Materialwerkstätten werden in der Regel von Lehrenden des Oberstufen-Kollegs ohne Beteiligung von Mitarbeitenden der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg durchgeführt. Sie haben zunächst eine Laufzeit von einem Jahr, diese kann jedoch verlängert werden, wenn die Arbeit es erfordert.

Mit Blick auf das oben angeführte Zitat von Ludwig Huber lassen sich die Materialwerkstätten unter den Punkt „Reflexion und Produktion für die Praxis“ (Huber, 2004, S. 52) subsumieren. Die Reflexion der schulischen Praxis als ein Merkmal von Praxisforschung ist ebenfalls gegeben, empirische Forschung findet jedoch nicht zwangsläufig statt, sie kann in Form von Evaluationen durchgeführt werden, dies ist allerdings keine verbindliche Anforderung.

### 2.3.2 Entwicklungsprojekte

Entwicklungsprojekte sind das „jüngste“ Format der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, sie wurden ermöglicht durch Diskussionen mit dem Wissenschaftlichen Beirat im Januar und Oktober 2022. Konkretisiert wurden die Form solcher Projekte und die vorläufigen Kriterien, die an Anträge für Entwicklungsprojekte angelegt werden, durch wiederholte Diskussionen in der Gemeinsamen Leitung, die schließlich in einen Gliederungsvorschlag mit Kriterien mündeten (Beschluss der Gemeinsamen Leitung vom 17. Oktober 2023).

---

<sup>3</sup> [www.dimawe.de](http://www.dimawe.de)

<sup>4</sup> Das Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

Im Unterschied zu den Materialwerkstätten, bei denen ebenfalls der Fokus auf Entwicklung liegt, sind Entwicklungsprojekte nicht nur auf die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien beschränkt, sondern gehen darüber hinaus und können zur Entwicklung von neuen Kursen oder Profilen (Profile an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg bestehen jeweils aus drei Kursen, die fächerübergreifend zu einem gemeinsamen Thema arbeiten) genutzt werden. Möglich ist aber ebenfalls die Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen, kursübergreifenden Konzepten oder weiteren Schwerpunkten, die aktuell noch nicht abzusehen sind.

So, wie Huber bei den Projekten zur „Reflexion und Produktion für die Praxis“ (2004, S. 52) gefordert hat, dass sie über die ohnehin zu leistende Unterrichtsvor- und -nachbereitung hinausgehen müssen, ist bei Entwicklungsprojekten die Anforderung, dass sie über die von allen Schulen zu leistende Schul- und Unterrichtsentwicklung hinausgehen müssen. Dies kann sich in Umfang und Dauer der zu leistenden Arbeit manifestieren, erschöpft sich jedoch nicht allein darin. Die gegenüber der regulären Schul- und Unterrichtsentwicklung umfangreicheren Ressourcen sollen es vielmehr ermöglichen, die Erkenntnisse zum zu bearbeitenden Entwicklungsziel, die inner- und außerhalb des Oberstufen-Kollegs vorliegen, systematisch zu berücksichtigen und, an diesen Entwicklungsstand anknüpfend, weiter auszudifferenzieren. Anders als bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten sollen neben empirischen Forschungsergebnissen zu einer Fragestellung – soweit diese in dieser Spezifik vorliegen – auch bereits entwickelte schulnahe Konzepte, didaktische Theorien, praxiserprobte Ansätze o.Ä. berücksichtigt werden. Bereits zu Beginn sollen der Transfer, eine mögliche Implementation sowie die Nachhaltigkeit des zu entwickelnden Produkts berücksichtigt werden. Sofern das Entwicklungsziel dies zulässt, soll auch Evaluation mitgeplant werden, ebenso wie eine ggf. anschließende Forschung oder eine die Entwicklung begleitende Sicherung von Daten, die im Nachgang ausgewertet werden können.

Im Unterschied zur Definition von Praxisforschung, die oben aufgeführt wurde, wird in Entwicklungsprojekten das Praxisproblem nicht zuerst untersucht, um aufbauend auf den Erkenntnissen eine Veränderung der Praxis zu erzielen, sondern ansetzend an einem Praxisproblem wird die Veränderung von Beginn an in Angriff genommen und z.T. begleitend oder anschließend evaluiert. Die Genese der Projekte wird damit typischerweise von akuten Handlungserfordernissen bzw. Entwicklungsproblemen ihren Ausgang nehmen, bei denen – ähnlich wie in der Kritik an empirischer Bildungsforschung häufig formuliert (Schreiner et al., 2019) – die schulische Praxis nicht drei bis fünf Jahre auf die Ergebnisse eines Forschungs(- und Entwicklungs-)projekts warten kann.

Sind in Materialwerkstätten in der Regel keine Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung beteiligt, ist ihre Mitarbeit in Entwicklungsprojekten prinzipiell vorgesehen, ihre Rolle muss allerdings noch bestimmt werden. Ist die Rolle der Wissenschaftlichen Mitarbeitenden in Forschungs- und Entwicklungsprojekten häufig mit forschungsmethodischen Aufgaben verbunden, fallen diese hier potenziell weg. Allerdings können Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung ihre Perspektive einbringen, wenn Evaluationen geplant werden oder überlegt werden soll, welche möglichen Daten im Entwicklungsprozess anfallen oder miterhoben werden können, um diese nachträglich perspektivisch zu erforschen. Eine thematische Passung kann nicht für alle Entwicklungsprojekte als gegeben vorausgesetzt werden, aber wenn Wissenschaftliche Mitarbeitende inhaltliche Kenntnisse im zu entwickelnden Bereich haben, so ist dies ein günstiger Fall. Ein Rückzug auf organisatorische Aufgaben für die Wissenschaftlichen Mitarbeitenden scheint keine Lösung zu sein, da diese Aufgaben in der Regel bei der Projektleitung liegen, eine Rolle, die von Lehrenden übernommen werden soll. Da das erste Entwicklungsprojekt erst mit Beginn des Schuljahres 2023/24 gestartet ist, sollten die Erfahrungen aus ihm abgewartet und reflektiert werden, sodass in den nächsten Jahren

deutlicher werden wird, ob dieses Format ausschließlich in der Verantwortung von Lehrenden durchgeführt wird bzw. wie sich die Beteiligung vom Mitgliedern der Wissenschaftlichen Einrichtung ausgestaltet.

### 2.3.3 Dokumentations-, Transfer- und Fortbildungsprojekte

Die Zielsetzung der Dokumentation von Unterrichtsmaterialien, Kurscurricula oder mehreren zusammenhängenden Kursen ist ähnlich ausgerichtet wie die Zielperspektive bei Materialwerkstätten. Materialwerkstätten sind gegenüber Projekten zur Dokumentation von schulischen Materialien jedoch stärker an eine vorgegebene Form gebunden und eignen sich weniger dazu, ganze Kurse oder sogar mehrere kooperierende Kurse abzubilden, wie dies bspw. im FEP für den Basiskurs Naturwissenschaften im Nachgang erfolgte (Wilde et al., 2020) und derzeit für Profilkurse geplant ist. Ähnlich wie bei den Materialwerkstätten soll die Dokumentation anderen Lehrpersonen ermöglichen, die Konzepte und Materialien für ihren eigenen Unterricht zu adaptieren. Aus unserem Transferverständnis heraus kann es nicht um die reine Übernahme von Materialien und Konzepten gehen, sondern um die gezielte, professionelle Adaption auf den jeweiligen Kontext der Lehrpersonen (Hahn et al., 2019; Heinrich & Klewin, 2019b).

Beispielhaft wird das an einem Transfer- und Fortbildungsprojekt zum Schreiben in der Oberstufe deutlich (Guschker, 2020), in dem Vertreter\*innen mehrerer Schulen über einen Zeitraum von zwei Jahren gemeinsam Materialien entwickelten, aber auch fachlichen Input von den Organisatorinnen des Netzwerkes und von externen Expert\*innen bekamen. Die internen fachlichen Expertinnen entwickelten also nicht allein Materialien und stellten sie anderen Lehrpersonen zur Verfügung, sondern ein Teil der späteren „Abnehmer\*innen“ war bei der Entwicklung bereits dabei. Die Aufgabe der an diesem Projekt beteiligten Lehrenden des Oberstufen-Kollegs lag, gemeinsam mit einer Kollegin aus dem Kompetenzteam Bielefeld<sup>5</sup>, in der fachlichen Ausgestaltung und der Organisation des Netzwerkes sowie in Teilen der Evaluation, die von der Wissenschaftlichen Einrichtung übernommen wurde. Über eine Internetseite werden nicht allein die entstandenen Materialien zur Verfügung gestellt, sondern auch weiterführende fachliche Informationen gegeben, so dass Nutzer\*innen zumindest zum Teil die fachdidaktischen Überlegungen, die mit der Entwicklung der Materialien verbunden waren, nachvollziehen können.<sup>6</sup>

Das Vorgehen im „Netzwerk Schreiben“ ist sowohl unter dem Gesichtspunkt von Transfer (Koch, 2011) als auch unter dem von gelingender Lehrer\*innenfortbildung (vgl. den Beitrag von Lau & Koisser, S. 39–70 in diesem Band; Lipowsky & Rzejak, 2019) wünschenswert. Allerdings ist es nicht für alle Inhalte sinnvoll und nicht alle Lehrpersonen wollen an einem derart langfristigen Projekt mitarbeiten, sodass auch andere Formen von Transfer und Fortbildung notwendig sind. Trotz der Schwierigkeiten, die einmalige Fortbildungsveranstaltungen mit sich bringen (Lipowsky & Rzejak, 2019), ist es durchaus sinnvoll, zur Sensibilisierung für ein Thema solche kurzen Veranstaltungen durchzuführen, die dann aber bei Interesse an einer tiefergehenden Bearbeitung Folgeveranstaltungen nach sich ziehen sollten (Lau & Große-Klusmann, 2012). Ab dem Schuljahr 2021/22 haben sich zwei Projekte mit diesem Bereich befasst. Wie schon beschrieben ist dies das „Netzwerk Schreiben“, das mittlerweile abgeschlossen ist, und ein Transferprojekt, in dem die Erkenntnisse eines langjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekts (Herrlich et al., 2021) in Workshops zur gezielteren Beratung und Unterstützung abbruchgefährdeter Schüler\*innen in der Sekundarstufe II genutzt wurden. Je nach Ausgestaltung der Projekte ist der Anteil, den Forschung einnimmt, unterschiedlich. Die schon erwähnten Evaluationen der Fortbildungs- und Transfermaßnahmen haben meist einen geringen Umfang gegenüber den übrigen Arbeiten im Projekt. Die Fortbildungs-

<sup>5</sup> Die staatliche Lehrkräftefortbildung ist in NRW vornehmlich in regionalen Kompetenzteams organisiert.

<sup>6</sup> <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/nesfu/index.xml>

und Transferprojekte bauen allerdings in der Regel auf einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt auf, in dem die Inhalte entwickelt und erforscht wurden, d.h. die Ergebnisse der vorangegangenen Projekte bilden die inhaltliche Grundlage für die Fortbildungen oder die Transfermaßnahmen. Forschung hat demnach ein höheres Gewicht als in den Materialwerkstätten.

Die Lehrenden haben in diesem Format eine besondere Stellung dadurch, dass die Hauptzielgruppen entweder andere Lehrende des Oberstufen-Kollegs oder Lehrkräfte von Regelschulen sind. Sie können in Fortbildungen auf ihre konkreten Erfahrungen verweisen und so glaubhaft für die Durchführbarkeit der Maßnahmen u.a. stehen. Im Gegenzug ist zu überlegen, wie gerade in Fortbildungen die Rolle der Wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen gestaltet wird.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen von Huber gehören die Projekte zum Punkt „Verbreitung, Austausch, Umsetzung (Dissemination und Implementation)“ (Huber, 2004, S. 54). Seine Aussage, dass das eine Aufgabe ist, „die sich nicht mehr ‚mit links‘ erledigen lässt oder im nachhinein [sic!] von selbst ergibt“ (Huber, 2004, S. 55), hat sich in den fast zwanzig Jahren seit ihrer Veröffentlichung deutlich bewährt. Dabei genügt es jedoch nicht, sich der Aufgabe im Rahmen der vorhandenen Ressourcen anzunehmen, sondern notwendig ist auch, die geeigneten Formen von Transfer zu identifizieren und ggf. selbst zu entwickeln und zu erforschen, wie dies in dem bereits erwähnten Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Fortbildung durch das Oberstufen-Kolleg“ (Lau & Koisser in diesem Band) geschieht.

#### 2.3.4 Forschungs- und Entwicklungsprojekte

Die „klassischen“ Forschungs- und Entwicklungsprojekte, wie auch Huber sie nennt, bilden den Kern der Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg, wobei hier noch stärker als bei den anderen Formen eine Unterschiedlichkeit der Projekte festzustellen ist. Gemeinsam sind den Forschungs- und Entwicklungsprojekten die Fokussierung auf Fragestellungen aus der Praxis, zu deren Bearbeitung sowohl ein forschender als auch ein entwickelnder Anteil notwendig sind.

Für alle gelten die in Kapitel 2.2 skizzierten formalen Anforderungen, dies sind der Prozess der Beantragung, Beratung und Genehmigung, die Verpflichtung zur Berichterstattung und dazu, den internen Transfer gleich von Beginn an mitzudenken. Schon in der Laufzeit unterscheiden sich die Projekte, die Dauer kann, inklusive jeweils eines halben Jahres für die Beantragung und das Schreiben des Abschlussberichts, drei oder vier Jahre betragen und nochmals verlängert werden. Auch die Ressourcen für die Mitarbeit der Lehrenden können von einer bis zu vier Deputatsstunden variieren. Auf der inhaltlichen Ebene sind ebenfalls recht verschiedene Ausrichtungen vertreten; ebenso im unmittelbaren Bezug zu Praxisproblemen. So ist es sehr sinnvoll, eine Verlaufs- und Absolvent\*innenstudie an einer Versuchsschule durchzuführen und dies auch dauerhaft zu tun. Diese greift aber nur phasenweise aktuelle Praxisprobleme auf, ihr grundsätzlicher Zweck ist die Beschreibung der Kollegiat\*innenschaft im Längsschnitt auch über ihre Zeit am Oberstufen-Kolleg hinaus. Dies kann auch als Monitoring gesehen werden. Ebenfalls einen deutlichen Schwerpunkt auf Forschung, oder besser: Theorie, hat das Projekt „Partizipation durch Forschendes Lernen in der Oberstufe? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu didaktischen Implikationen zu Subjektpositionen einer heterogenen Schüler\*innenschaft in Prozessen Forschenden Lernens“ (Stroot, 2023), das als Teilprojekt eines FEPs zum Forschenden Lernen in der Oberstufe („FLidO“; vgl. Stiller, 2019) realisiert wurde. Zwar können hieraus auch Konsequenzen für Unterrichtsangebote Forschenden Lernens gezogen werden, zunächst geht es jedoch um die theoretische Durchdringung des Sachverhalts. Demgegenüber wird bspw. in einem Projekt mit der Thematik „Neu zugewanderte Jugendliche in der gymnasialen Oberstufe“ (Guschker et al., 2018) direkt auf die Anforderungen der Heterogenitätsdimension Zuwanderung

reagiert und neben der Forschung werden konkrete Unterrichtsmaterialien und Kurscurricula entwickelt. Auch wenn Forschung und Entwicklung grundsätzlich zusammen gedacht werden, kann dennoch zumindest in einigen Projekten eine deutlichere Akzentsetzung auf einen der beiden Bereiche festgestellt werden.

Die Forschungsdesigns und genutzten Forschungsmethoden sind ebenso vielfältig. Zu finden sind quantitativ ausgerichtete Projekte, die mit Kontrollgruppendesigns arbeiten, und auch qualitative Projekte, die mit Leitfäden und Gruppendiskussionen arbeiten und die Daten inhaltsanalytisch oder rekonstruktiv mit Dokumentarischer Methode oder Objektiver Hermeneutik auswerten. Die schon genannte Verlaufs- und Absolvent\*innenstudie bspw. hat zwar einen quantitativen Schwerpunkt, setzt aber auch qualitative Methoden ein und nutzt die unterschiedlichen Ergebnisse zu einer Ergebnistriangulation (Hahn et al., 2021). Als alternative Methoden können die Analyse von kurzen Feedbacktexten nach Arbeitsgruppensitzungen, die Dokumentation von Diskussionen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Inklusion in der Oberstufe (Lübeck et al., 2018; Wäcken, 2019) oder die Nutzung von Vor- und Nachbereitungsnotizen im Projekt „Kollaborative Unterrichtshospitation“ gelten.

Angesichts dieser Vielfältigkeit hinsichtlich der verschiedenen Schwerpunktsetzungen in Bezug auf Forschung oder Entwicklung und der sehr unterschiedlichen forschungsmethodischen Zugänge kann ein Abgleich mit den Merkmalen von Praxisforschung nicht für alle Projekte gemeinsam vorgenommen werden. Der Bezug zu einem Praxisproblem ist zwar in der Regel gegeben, doch gibt es auch Projekte, wie die Verlaufs- und Absolvent\*innenstudie, bei denen dies eher indirekt der Fall ist. Ähnlich sieht es mit einigen der anderen Merkmale aus. Als Ergebnis von Praxisforschung wurde oben das lokale Wissen über die Situation vor Ort genannt. In der Regel wird dies auf eine Einzelschule bezogen sein, einzelne Forschungs- und Entwicklungsprojekte weiten den Kontext allerdings deutlich aus, so bspw. das Projekt „Grenzgänge“, in dem für insgesamt acht Schulen spezifische Ergebnisse erarbeitet wurden, die aber nicht nur für die jeweilige Einzelschule Relevanz hatten, sondern auch für die Verortung der Schule genutzt werden konnten (Herrlich et al., 2021). Andere Projekte, insbesondere, wenn mit rekonstruktiven Methoden gearbeitet wurde, erheben durchaus den Anspruch auf Generalisierung, wenn auch nicht auf Repräsentativität im quantitativen Sinn.

Es gibt auch Merkmale, die aus unserer Sicht von allen Projekten erfüllt werden. Die Berücksichtigung von wissenschaftlichen Gütekriterien soll durch den Beratungs- und Berichtslegungsprozess sichergestellt werden. In diesem Prozess wird zugleich eine Reflexion der Forschungspraxis angeregt. Die Reflexion der schulischen Praxis ist in den allermeisten Fällen gegeben. Bleibt noch die Frage, ob die Lehrenden immer die Hauptakteur\*innen der Forschung sind. Wie bereits erläutert, betreiben in einigen Phasen die wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen stärker die Projektarbeit, so bspw. dann, wenn es um sehr spezifische quantitative Auswertungsmethoden geht, bei der forschungsmethodischen Begründung von Projekten oder bei der Verschriftlichung der Ergebnisse für eine Publikation. Auch in anderen Praxisforschungsprojekten finden sich Hinweise, dass Lehrpersonen weniger an der Verschriftlichung beteiligt sind als die mitarbeitenden Wissenschaftler\*innen (Feindt et al., 2010). Gleichzeitig sind die Lehrenden stärker involviert, wenn es um die Benennung des der Fragestellung zugrunde liegenden Praxisproblems geht, oder im Rahmen des internen Transfers (Kuhnen & Palowski, 2016). Die Form der Kooperation bzw. Kollaboration gilt es weiter zu untersuchen (Boller, 2009).

### 2.3.5 FEP-Qualifikationsstellen

Während es für Mitarbeiter\*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung vertraglich zugesicherte Arbeitszeiten für die eigenen Qualifikationsarbeiten gibt, die sich zum Teil auch ausschließlich auf Daten aus der Versuchsschule beziehen (bspw. Fiedler-Ebke, 2020; Lojewski, 2023) gestaltete sich eine solche Qualifikation für die Lehrenden der Versuchsschule schwierig. Über die Qualifikationsstellen im Rahmen des Forschungs- und

Entwicklungsplans (FEP-Qualifikationsstellen) erhalten Lehrende des Oberstufen-Kollegs nunmehr seit einigen Jahren die Möglichkeit, sich mit bis zu der Hälfte ihres Lehrdeputats der Arbeit in ihren Forschungs- und Entwicklungsprojekten und ihrer individuellen Qualifikationsarbeit zu widmen. Voraussetzung ist die Entstehung des Themas aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt und die Verpflichtung, die Erkenntnisse der Qualifikationsprojekte wieder in die verbundenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte oder in die interne Schulentwicklungsarbeit einfließen zu lassen. Nicht für jedes Thema einer Qualifikationsarbeit ist es demnach möglich, eine FEP-Qualifikationsstelle zu beantragen. Die Anzahl der Stellen ist darüber hinaus durch die Ressourcen, die insgesamt für Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur Verfügung stehen, und die notwendige Unterrichtsversorgung begrenzt. Im laufenden Forschungs- und Entwicklungsplan gibt es drei Qualifikationsarbeiten, die über diese Form unterstützt werden: eine Promotionsstelle, die sich aus dem FEP zur Beschulung von neu zugewanderten Kollegiat\*innen (Guschker et al., 2018) heraus entwickelt hat, ein weiteres Promotionsprojekt, das sich vertieft und governanceanalytisch dem sich in den FEPs zur Inklusion in der Oberstufe herauskristallisierenden Schwerpunktthema des Nachteilsausgleichs widmet (Lau, 2022) sowie eine Habilitation zur Empowermentthematik, die ebenfalls im Kontext des FEPs zu neu zugewanderten Kollegiat\*innen ihren Ausgangspunkt nimmt (Mateo i Ferrer, 2021; Mateo i Ferrer et al., 2021).

Neben den Anforderungen, die sich aus den o.g. Rahmenbedingungen und denen des Forschungs- und Entwicklungsmodells ergeben, müssen die entstehenden Qualifikationsarbeiten natürlich auch die Anforderungen erfüllen, die sich durch die jeweiligen Promotions- und Habilitationsordnungen und die betreuenden Hochschullehrenden ergeben. Dies wird sich auch in den genutzten Forschungsmethoden und Ausrichtungen auf Theorie und Forschung der Qualifikationsarbeiten widerspiegeln. Davon wird abhängen, ob sich die Projekte immer noch der Praxisforschung zurechnen lassen. Obwohl die jeweiligen Lehrenden unzweifelhaft die Hauptakteur\*innen der Forschung sind, liegt die Entscheidung über die Anlage der Projekte nicht allein bei ihnen und den Gremien des Oberstufen-Kollegs. Die Qualifikationsprojekte werden von den jeweiligen Lehrenden ohne weitere Unterstützung durch andere Lehrende oder Wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen betrieben, allerdings sind oder waren sie in den Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts eingebunden, wie es den oben skizzierten Anforderungen an sie entspricht.

### 2.3.6 Mitarbeit in Drittmittelprojekten der Universität

Die Mitarbeit einzelner Lehrender in oder die Kooperation von Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit Drittmittelprojekten kann recht unterschiedlich ausgestaltet sein. Es kann sich um die kontinuierliche Kooperation von Lehrenden mit Drittmittelprojekten in Bereichen handeln, die eine besondere Praxisnähe erfordern, wie Lehrer\*innenfortbildung (Arndt et al. 2021; Heinrich et al., 2021) oder auch um Unterrichts- und Materialentwicklung (Herzig & Sauer, 2021). Möglich ist auch die punktuelle Diskussion des aktuellen Stands eines Drittmittelprojektes in einer Community of Research, um Anregungen durch die Praxisperspektive zu bekommen (Bender et al., 2019).

Vor dem Hintergrund der Merkmale von Praxisforschung ist als erstes anzumerken, dass die beteiligten Lehrenden nicht Initiator\*innen der Drittmittelprojekte sind und auch dann, wenn es sich um eine kontinuierliche Kooperation handelt, zumeist nicht die Hauptakteur\*innen darstellen. Ob die Themen- und Fragestellungen, die selbstverständlich einer wissenschaftlichen Antragslogik genügen müssen, Probleme der Praxis aufgreifen, kann nicht pauschal gesagt werden. Es stellt sich demnach die Frage, ob diese Form der Forschungs- und Entwicklungsarbeit noch als Praxisforschung angesehen werden kann. Dennoch ist es unabhängig von der Beantwortung dieser Frage sinnvoll, die Expertise der Lehrenden in diese Drittmittelprojekte einzubringen. Dieser Mehrwert ist inzwischen auch im Kontext von Forschungsförderungsprogrammen erkannt worden,

bspw. wenn im Rahmenprogramm zur empirischen Bildungsforschung der Einbezug von Praktiker\*innen in die Begutachtung von Anträgen an das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit einigen Jahren fest institutionalisiert ist (vgl. Otto et al., 2019, S. 317) oder groß angelegte Kooperationsprojekte mit mehreren hundert Schulen seitens des BMBF gefördert werden, wie etwa „SchuMaS“ (Maaz & Daniel, 2022) oder „LemaS“ (Weigand et al., 2022).

### 3 Unterschiedliche Formate von Praxisforschung oder Forschung und Entwicklung jenseits der Praxisforschung?

Die Bezüge der verschiedenen Formate von Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu den Merkmalen der Praxisforschung, die jeweils am Ende der Beschreibungen der verschiedenen Varianten hergestellt wurden, machen bereits deutlich, dass die Nähe der jeweiligen Formate zur Praxisforschung recht unterschiedlich ausfällt. Eine einheitliche Einschätzung darüber, inwieweit die Forschungs- und Entwicklungsarbeit als Gesamtes dem Vorgehen der Praxisforschung entspricht, kann u.E. nicht vorgenommen werden. Zudem ist es schwierig, die Merkmale von Praxisforschung zu gewichten oder daraus eine Checkliste zu erstellen, die entweder vollständig oder zu einem bestimmten Prozentsatz erfüllt werden sollte. Dennoch sollen drei Perspektiven genauer betrachtet werden, weil sie grundlegende Bezugspunkte sein können. Dies sind a) der Entstehungskontext der Fragestellungen aus der Praxis, durch den gewährleistet werden soll, dass die Ergebnisse der Weiterentwicklung der Praxis dienen können, b) die Akteursposition der Lehrenden und c) der Stellenwert von Forschung in den jeweiligen Formaten.

Ad a): Für die Materialwerkstätten, die Entwicklungsprojekte sowie die meisten der klassischen Forschungs- und Entwicklungsprojekte kann ein starker Praxisbezug als gegeben angesehen werden, auch für Projekte mit dem Zweck der Dokumentation, des Transfers oder der Fortbildung gilt dies, da sie aus praxisbezogenen Projekten entstanden sind. Die FEP-Qualifikationsstellen und die Mitarbeit in Drittmittelprojekten fallen zumindest nicht automatisch darunter. In beiden Fällen sind es keine autonomen Projekte des Oberstufen-Kollegs, sondern es gelten auch die Anforderungen des jeweiligen Kontextes, d.h. der der akademischen Qualifikation oder des universitären Drittmittelprojektes. Allerdings gilt für FEP-Qualifikationsstellen, dass die Fragestellung aus einem FEP-Projekt mit Praxisbezug entstanden sein soll, die Ergebnisse in die Schulentwicklung einfließen sollen, und, vermittelt darüber, also praxisrelevant werden (können). Vergleichbares gilt für die Drittmittelprojekte, mit denen seitens der Versuchsschule kooperiert wurde und wird, und die inzwischen in den kompetitiven Anträgen einen ausführlichen Disseminations- und Verwertungsplan beinhalten müssen, der nicht nur auf akademische Leistungen und Netzwerke abzielt, sondern dezidiert auch den Transfer in die Bildungspraxis und/oder Bildungsadministration beinhalten muss.

Ad b): Die Frage, welche Position die Lehrenden in den Projekten einnehmen, ist zumindest konzeptionell bis auf die Projekte zur Kooperation mit Drittmittelprojekten geklärt: Sie sollen die Hauptakteur\*innen oder wesentliche Akteur\*innen der jeweiligen Projekte sein, was sich u.a. darin ausdrückt, dass sie in der Regel die Projektleitung innehaben. Allerdings stellt sich bei einigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten die Frage, ob die Lehrenden diese Position durchgehend einnehmen können, wenn bspw. umfangreiche Erhebungen durchgeführt und die Daten mit Forschungsmethoden ausgewertet werden, die eine Expertise erfordern, welche sich Lehrende nicht „nebenbei“ aneignen können. Gleichzeitig bedeutet dies jedoch nicht, dass Lehrende nicht durchaus die Ausrichtung des Forschungs- und Entwicklungsprojektes maßgeblich mitbestimmen, auch wenn sie nicht an allen Phasen des Projektes in derselben Weise beteiligt sind. Feindt et al. stellen in ihrer Meta-Analyse von Berichten aus vier Praxisforschungsstandorten ebenfalls eine „funktionale Differenzierung“ durch die Kooperation von Lehrpersonen und Wissenschaftler\*innen fest.

„Dies bedeutet, dass LehrerInnen nicht in allen Phasen des Forschungsprozesses selbstbestimmt partizipieren. Zu fragen ist, ob diese Differenzierung dazu führt, dass sie ebenso eine nicht partizipative Rolle in anderen Feldern einnehmen, insbesondere z.B. Verantwortung im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung abgeben [sic!]: Anders formuliert: Verhindert die erneute funktionale Differenzierung Partizipationsmöglichkeiten für die Unterrichts- und Schulentwicklung? Dies können wir für die untersuchten Fällen [sic!] nicht bestätigen. Vielmehr zeichnet sich gerade in den relevanten Phasen zu Beginn des Forschungsvorhabens und nach Abschluss der Untersuchung eine Verantwortungsverlagerung für die Forschungsfragen und für die Unterrichts- und Schulentwicklung auf die LehrerInnen bzw. die Schule ab.“ (Feindt et al., 2010, S. 29)

Und wie oben bereits erwähnt lässt sich Ähnliches auch für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Oberstufen-Kolleg feststellen (Boller, 2009; Kuhnen & Palowski, 2016). Im Umkehrschluss kann die Rolle der Wissenschaftlichen Mitarbeitenden nicht die von Dienstleistenden im Kontext von Forschung und Publikationen sein, sondern für sie gilt ebenfalls, dass sie in den Projekten, in denen sie beteiligt sind, eine eigene Akteursposition einnehmen. Dementsprechend gehören entsprechende Aushandlungsprozesse zur Arbeit in den Projekten immer dazu.

Ad c): In Bezug auf das Gewicht, das Forschung in den Projekten einnimmt, sind die Materialwerkstätten und die gerade neu entstandenen Entwicklungsprojekte herauszuheben. Gerade bei Letzteren ist zu fragen, ob Projekte, in denen der Bezug zu Forschung über eine vorsorgliche Datensicherung oder ein nachfolgendes Forschungsprojekt hergestellt wird, als Praxisforschungsprojekte anzusehen sind. Die reflexive Distanz zur Praxis, die in den anderen Projekten u.a. durch Forschung hergestellt wird, kann in den Materialwerkstätten durch die Communities of Practice, in denen die Materialien diskutiert werden, hervorgerufen werden. Bei Entwicklungsprojekten kann die Projektgruppe auf der Grundlage der umfassenden Recherchen zum Stand der Forschung und der didaktisch-konzeptionellen und pädagogischen Entwicklungen im Forschungsfeld (s.o., Kap. 2.3.2) ebenfalls diese Funktion übernehmen, auch wenn das Vorgehen nicht in gleicher Weise wie bei den Materialwerkstätten vorstrukturiert ist (Schweitzer et al., 2019).

Zu fragen ist, ob Praxisforschung als Anspruch an Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg für alle Projekte gesetzt werden sollte, zumal Praxisforschung auch in der Vergangenheit nicht als alleiniger Bezugspunkt diente (Keuffer, 2005, 2006). Die Dreiteilung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Praxisforschung, Evaluation und Grundlagenforschung, die Keuffer in Zusammenarbeit mit Kublitz-Kramer (ebd.) vornimmt, hat einen deutlichen Schwerpunkt auf empirische Forschung gelegt, auch wenn die reflexive Betrachtung der eigenen Praxis im Rahmen von Praxisforschung ein zentrales Element darstellt. Ähnlich wie bei Huber (2004) finden sich auch hier Kontinuitäten, allerdings in einigen Formaten auch deutliche Unterschiede. Ein Unterschied liegt im Forschungsverständnis, das unter der Überschrift „Multiparadigmatik“ steht (vgl. den Beitrag von Heinrich & Klewin hierzu im vorliegenden Band), die sich auf der praktischen Ebene bereits in der Vielfalt der verwendeten Forschungsmethoden, aber auch der Multiperspektivität auf die so genannte „Praxis“ zeigt.

#### 4 Fazit und Ausblick: Ist das noch Praxisforschung?

Mit dem Hinweis, dass nicht alle Formate von Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg zwangsläufig dem Ideal der Praxisforschung entsprechen müssen, könnte der Beitrag bereits beendet werden. Dann bliebe aber die Frage offen, welche zusätzlichen Kriterien und Bezugspunkte für Projekte, die im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans arbeiten, angelegt werden sollen. Diese Frage kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht beantwortet werden, da dies nicht allein die Autor\*innen dieses Beitrags entscheiden, sondern hierfür ein Diskussionsprozess im Oberstufen-Kolleg und

in den verschiedenen Gremien notwendig ist. Ansatzpunkte könnten die drei Perspektiven aus dem vorangegangenen Kapitel sein.

Ein weiteres Argument spricht gegen die vorschnelle Festlegung auf übergeordnete Kriterien. Die Frage danach hat sich durch die Selbstvergewisserung über die Formate beim Schreiben des Beitrags ergeben. Damit hat der Beitrag nicht nur die Funktion der Darstellung nach außen übernommen, sondern weiterführende Reflexionsprozesse in Gang gesetzt. Diese Reflexion könnte als Reflexion dritter Ordnung angesehen werden, wenn die Reflexion über Unterricht oder einen anderen Gegenstand (mittels Forschung, Theoriearbeit oder gemeinsamer Materialarbeit) als die erster Ordnung verstanden wird und die über die eigene Forschung in Projekten als die zweiter Ordnung (Feindt & Broszio, 2008). Es ist demnach die Reflexion über die Art und Weise, wie Forschung in den Formaten des Forschungs- und Entwicklungsplans betrieben wird.

Als Bezugspunkte für die Reflexion über Forschung und Entwicklung am Oberstufenkolleg dienen weiterhin die Praxisforschung (Altrichter et al., 2022) und vorangegangene Überlegungen zu Forschung und Entwicklung (Hahn et al., 2014; Huber, 2004; Keuffer, 2006). Letzteres bedeutet aber keine Festschreibung vorangegangener Konzeptionen, da auch der Blick in die Vergangenheit zeigt, dass sich Forschung und Entwicklung verändern und den jeweiligen Bedarfen angepasst werden müssen. Deutlich wird das bei der Reflexion über den Entstehungsprozess der „neuen“ Formate. So lag ihnen meist eine praktische Notwendigkeit zugrunde: sei es, dass der Wunsch nach einem Austausch über konkrete Unterrichtsmaterialien bestand, der über das Gespräch in der Pause hinausging, oder dass die schulischen Problematiken eine konkrete Unterrichts- oder Schulentwicklung erforderten, das Problem allerdings so deutlich hervortrat, dass Forschung darüber nicht zielführend war, eine theoriebezogene Entwicklung jedoch angestrebt wurde. Der Prozess der Formatentwicklung stellt also selbst einen Teil des Forschungs- und Entwicklungsprozesses dar, der auf ein spezifisches Problem der (Forschungs-)Praxis reagierte, indem Wissenschaftler\*innen und Lehrende gemeinsam mit wissenschaftsorientierter Reflexion und daraus folgenden Konzeptionalisierungen darauf reagierten, neue Formate einführten, diese nunmehr erprobt werden und begleitend im vorliegenden Beitrag systematisch reflektiert wurden. Ist das nicht eigentlich doch schon wieder Praxisforschung?

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. Profil.
- Altrichter, H. (2019). „Transfer ist Arbeit und Lernen“. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Waxmann.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–101). Studienverlag.
- Altrichter, H., Feindt, A. & Thünemann, S. (2022). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 551–572). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4\\_25](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., grundl. überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrerinnenaus- und -fortbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2).

- Bekel-Kastrup, H., Hamers, P., Kleinert, S.I., Haunhorst, D. & Wilde, M. (2020). Schüler\*innen werten selbstständig ein Experiment zur Bestimmung der Zellsaftkonzentration (Osmose) aus: Binnendifferenzierung im naturwissenschaftlichen Unterricht durch den Einsatz gestufter Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 9–16. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3283>
- Bender, S., Kolleck, N., Lambrecht, M. & Heinrich, M. (2019). Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT). *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 65–81. [https://doi.org/10.4119/WE\\_OS-3187](https://doi.org/10.4119/WE_OS-3187)
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. VS.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Schulpädagogik, Kommission Schulforschung und Didaktik). (Hrsg.). (2021). *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Spannungsfelder und Synergien in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung!?* [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/SFD/2021\\_Tagung\\_Schule\\_entwickeln\\_erforschen.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/SFD/2021_Tagung_Schule_entwickeln_erforschen.pdf)
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Feindt, A. (2019). Reflektierende Praktiker\*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer\*innenbildung* (S. 67–85). Lang.
- Feindt, A. & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.314>
- Feindt, A., Fichten, W., Hellmer, J., Hollenbach, N. & Meyer, H. (2010). *Der Beitrag der Praxisforschung im Nordverbund Schulbegleitforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Meta-Analysen zu Forschungsberichten aus Oldenburg, Bielefeld und Hamburg*. Vortrag im Symposium 14 auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 15.03.2010 in Mainz.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119–145). Klinkhardt.
- Fiedler-Ebke, W. (2020). „Gegenwind von allen Seiten“ oder „wirklich ernst genommen“. *Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe*. Klinkhardt.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs. (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 5. Juli 2017*. Unveröff. Manuskript.
- Guschker, B. (2020). *Schreiben als Medium des Lernens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe. Ein Professionalisierungsangebot zur durchgängigen Sprachbildung in den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften und Biologie aus Lehrer\*innensicht*. Unveröff. Exposé.
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo i Ferrer, M. & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen: Die Forschungs- und Entwicklungs-Arbeit zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1 (1), 106–125. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-1110](https://doi.org/10.4119/we_os-1110)

- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (Hrsg.). (2014). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. MV.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M. & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 141–152). Waxmann.
- Hahn, S., Volkwein, K., Brondies, J., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Olejnik, A., Sagasser, H.-J. & Stiller, C. (2021). Selbstständigkeit als pädagogischer Horizont der Oberstufe: Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Selbstständigkeit in der pädagogischen Praxis der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg. *PFLB – Praxis-Forschung/Lehrer\*innen-Bildung*, 3 (4). <https://doi.org/10.11576/pflb-4097>
- Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Kleinert, S.I., Tegtmeier, N. & Wilde, M. (2020). Schüler\*innen wiederholen selbstständig lineare Funktionen: Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht durch gestufte Lernhilfen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 17–22. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3284>
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Über Möglichkeiten ihrer Komplementarität* (S. 99–155). Waxmann.
- Heinrich, M. (2012). Stichwort: Forschung und Entwicklung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)* (Bd. 1) (S. 405–406). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Reißler, G., Strecker, A., Blasse, N. & Budde, J. (Hrsg.). (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3). <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/340>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019a). Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von Lehrer\*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 161–199. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3205](https://doi.org/10.4119/we_os-3205)
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019b). 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 C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Waxmann.
- 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](https://doi.org/10.11576/we_os-6913)
- Heinrich, M., Schweitzer, J. & Streblov, L. (2019). Sedimentiertes Wissen über Lehre? Oder: Was alles im Material seinen lebendigen Ausdruck findet ... Editorial zur Erstausgabe der Zeitschrift: Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), V–XIII. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1536>
- Heinrich, M. & Streblov, 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. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). wbv.
- Herr, K. & Anderson, G.L. (2015). *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*. Sage.

- Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R. & Walbe, A. (2021). Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (1), 133–172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>
- Herzig, N. & Sauer, J. (2021). Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblov (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 189–216). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_9)
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35–57). StudienVerlag.
- Keuffer, J. (2005). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2004 – 2006. Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. In Zusammenarbeit mit M. Kublitz-Kramer*. Unveröff. Manuskript.
- Keuffer, J. (2006). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2006 – 2008 des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. In Zusammenarbeit mit M. Kublitz-Kramer*. Unveröff. Manuskript.
- Kleinert, S.I., Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Haunhorst, D., Tegmeier, N. & Wilde, M. (2020). Fächerübergreifender Unterricht zwischen den Basiskursen Naturwissenschaften und Mathematik. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 1–8. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3282>
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 117–126. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3192](https://doi.org/10.4119/we_os-3192)
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung* (Schule und Gesellschaft, Bd. 48). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2>
- Köker, A. (2012). *Bedeutung obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Klinkhardt.
- Kuhnen, S.U. & Palowski, M. (2016). *Wie wissenschaftlich kann partizipative Praxisforschung sein? Arbeitsteilung in Praxisforschungsprojekten und ihre Auswirkungen auf Entwicklung und Professionalisierung*. Vortrag im Rahmen des Symposiums 3a „Über Praxisforschung zum Transfer?!“ auf der ÖFEB-Sektionstagung der Sektion Empirische Pädagogische Forschung, 14. & 15.10.2016, Graz, Österreich.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lau, R. (2022). Mit Lisa durch die Oberstufe: Hintergründe und Anregungen zur Gewährung und Umsetzung von Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 5 (1), 26–63. <https://doi.org/10.11576/weos-5429>
- 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., Große-Klusmann, D. & Kunze, A. (2012). *Entwicklung und Transfer von Fortbildungskonzepten zur inneren Differenzierung für die Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe*. Unveröff. Manuskript.
- Lau, R. & Koisser, S. (2023). Das Oberstufen-Kolleg bildet fort. Ein Konzept für Fortbildungen durch Praxisforscher\*innen am und mit dem Oberstufen-Kolleg.

- WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 6, 40–71. [https://doi.org/10.11576/we\\_os-6352](https://doi.org/10.11576/we_os-6352)
- 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>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen und Konzepte* (S. 15–55). wbv.
- Lojewski, J. (2023). *Schulkulturen in der gymnasialen Oberstufe. Eine explorative Studie zu kulturellen Passungsverhältnissen und Schule-Milieu-Komplexen in der Sekundarstufe II*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6016>
- Maaz, K. & Daniel, A. (2022). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Perspektiven und Herausforderungen beim Abbau sozialer Bildungsungleichheiten. In W. Böttcher, L. Brockmann, C. Hack & C. Luig (Hrsg.), *Chancenungleichheit: Geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert* (KBBB-Tagungsband) (S. 27–50). Waxmann.
- Mateo i Ferrer, M. (2021). ZUSAMMENKUNFT: Ein Verein von Fremden für Fremde. *WE\_OS Jahrbuch*, 4 (1), 106–120. <https://doi.org/10.11576/weos-4999>
- Mateo i Ferrer, M., Al, D., Cantó-Milà, N. & Rath-Arnold, I. (2021). Aiguafreda: Eine interkulturelle Erfahrungsreise von Oberstufenschüler\*innen als Türöffner zur Neugestaltung der Gesellschaft. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 121–130. <https://doi.org/10.11576/weos-5000>
- Meyer, H. & Fichten, W. (2010) *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Lambertus.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen). (Hrsg.). (2007). *Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2007*. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Otto, J., Beiber, G. & Heinrich, M. (2019). Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (3), 310–321. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.05>
- Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.). (2019). *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Waxmann.
- Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Steffens, U., Heinrich M. & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Waxmann.
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld: Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLidO („Forschendes Lernen in der Oberstufe“). *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 7–23. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3181](https://doi.org/10.4119/we_os-3181)
- Stroot, T. (2023). *Forschendes Lernen als Partizipation. Situationsanalytische Betrachtungen. Abschlussbericht zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Partizipation durch Forschendes Lernen in der Oberstufe? Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu didaktischen Implikationen zu Subjektpositionen einer heterogenen Schüler\*innenschaft in Prozessen Forschenden Lernens“*. Unveröff. Manuskript.

- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? In I. Kemnade (Hrsg.), *Jahrbuch 2007. Schulbegleitforschung in Bremen* (S. 49–59). Landesinstitut für Schule Bremen.
- 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>
- Universität Bielefeld. (2007). *Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- von Hentig, H. (1982). *Erkennen durch Handeln*. Klett-Cotta.
- Wäcken, M. (2019). Schüler\*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. *WE\_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2 (1), 100–107. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3189](https://doi.org/10.4119/we_os-3189)
- Weigand, G., Preckel, F. & Fischer, C. (2022). Personorientierte Begabungsentwicklung in Lernumwelten als interdisziplinäre Grundlage von LemaS. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungsförderung in der Schule* (S. 19–37). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763967858>
- Wilde, M., Stiller, C. & Stockey, A. (2020). Editorial zum Themenheft: Der Basiskurs Naturwissenschaften am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer\*innenBildung*, 2 (2), 1–4. <https://doi.org/10.4119/pflb-3299>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

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](https://doi.org/10.11576/we_os-6914)

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>