

**H.-Hugo KREMER, Petra FREHE, Marie-Ann  
KÜCKMANN & Heike KUNDISCH**  
(Universität Paderborn)

**Forschung in Innovationsarenen – Formate und Reflexionen  
einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer\\_etal\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer_etal_bwpat33.pdf)

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

**Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung**

Hrsg. v. **Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gabi Reinmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2017

***bwpat***

**www.bwpat.de**



Herausgeber von *bwpat*: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer\\_etal\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer_etal_bwpat33.pdf)

Designbasierte Forschungsprojekte sind oftmals in innovative Kontexte bzw. umfassendere Entwicklungs- und Gestaltungsprojekte eingebunden. Der vorliegende Beitrag ist in einem mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Professionalisierung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung angesiedelt. Das Forschungs- und Entwicklungsvorhaben wurde über mehrere Projekte institutionalisiert und verankert. Der Beitrag zeigt die Anlage von drei Forschungsarbeiten (Dissertationsprojekten) in einem mehrjährigen Entwicklungskontext auf. Diese Arbeiten nehmen besondere Herausforderungen zur Weiterentwicklung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung auf. Es wird hierbei in unterschiedlicher Form Bezug auf Personal-, Organisations- bzw. Schulentwicklungsprozesse genommen. Dies kann anhand der Ausrichtung der drei Studien aufgearbeitet werden. Konstitutiv ist, dass das Forschungsverständnis der jeweiligen Studien nicht vom gestaltungsorientierten Projektkontext losgelöst werden kann und hier in unterschiedlicher Ausprägung beeinflusst wird. Das Verhältnis von Studien im Rahmen von umfassenderen Innovationsprogrammen wird in der Literatur bisher kaum aufgenommen. Die Rolle der Forscher\*innen, das Verhältnis von Erkenntnisgewinnung und Gestaltung, die Bedeutung der Prototypen oder die forschungsmethodologische Position können jedoch nicht von dem jeweiligen Projektkontext gelöst werden. In einer vergleichenden Auseinandersetzung werden somit Formate einer designbasierten Forschung im Rahmen eines umfassenderen Innovationsvorhabens herausgearbeitet. Darauf basierend können Eckpunkte, Potenziale und Herausforderungen einer Forschung in Innovationsarenen zur Diskussion gestellt werden.

---

### **Research in Innovation Arenas – Formats and Reflections of a Design-Based Vocational Education Research**

---

Design-based research projects are often integrated in innovative contexts or more extensive development and design projects. This paper is based on a research and development project conducted over several years on the professionalisation of course activities in preparation for vocational education. The research and development project was institutionalised and firmly established through several projects. The paper describes three pieces of research work undertaken in a development context spanning several years. The research work addresses particular challenges affecting the further development of course activities in preparation for vocational education. Reference is made to personnel, organisational and school development processes in different ways, with the focus of the three studies permitting reappraisal. Likewise, the research approach underpinning the studies cannot be separated from the project context, which it in turn influences. So far, hardly any consideration has been given in the literature to the extent to which studies play a part in more extensive innovation programmes. However, the role of the researcher, the relationship between development and design and the significance of prototypes or the methodological position of the research cannot be separated from the respective project context. The formats of a design-based research study as part of a more extensive innovation project are elaborated in a comparative analysis. Building on this, the key elements, potentials and challenges regarding research in innovation arenas can be used as a basis for discussion.

## **Forschung in Innovationsarenen – Formate und Reflexionen einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung**

---

### **1 Hinführung**

Der methodologische Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde in der Vergangenheit u. a. deutlich über die Auseinandersetzung mit und Abgrenzung klassisch empirischer Forschungspositionen von gestaltungsorientierten Forschungsansätzen getragen (aktuell vgl. Beck 2015; Sloane 2017b; Tramm 2017). Die Grundpositionen sind mittlerweile wiederkehrend ausgetauscht worden. Die eher grundlegende Ablehnung gestaltungsorientierter Forschungsansätze, die sich in der Tradition der Modellversuchsforschung oder designbasierter Forschung niederschlägt (vgl. hierzu stellvertretend Beck 2015, 57), erfordert vor dem Hintergrund der polemischen und dogmatischen Argumentationsführung keine weitere Entgegnung. Zumindest erscheint dieser Diskurs kaum gewinnbringend für eine Profilierung einer gestaltungsorientierten Forschung, die sich an den Problemen und Herausforderungen der Praxis ausrichtet. Die Gefahr besteht jedoch, dass Verkürzungen über Zuweisungen manifestiert werden, die in dieser Form kaum vorgesehen sind, bspw. wenn designbasierte Forschung ausschließlich mit qualitativen Methoden verbunden wird. Die Diskussion um gestaltungsorientierte Forschung wird in vielen Fällen in Abgrenzung zu einem empirisch resp. kritisch-rationalen Forschungsstil geführt. Es finden sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik viele Forschungsarbeiten, die einer gestaltungsorientierten Forschung zugerechnet werden können. Bisher werden die methodischen und methodologischen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Differenzierungen in gestaltungsorientierten Forschungsarbeiten jedoch kaum herausgearbeitet bzw. zur Diskussion gestellt. Dementsprechend ist es kaum verwunderlich, dass es Schwierigkeiten bereitet, forschungsmethodische Standards zu entwickeln, den Anschluss an Diskurse und Positionen anzubieten oder Leitlinien für das besondere Verhältnis von Gestaltung und Erkenntnisgewinnung herauszuarbeiten.

Dieser Beitrag richtet den Blick auf die Ausrichtung von Forschungsprojekten, die in Innovationskontexten verankert sind und strebt vor dem Hintergrund ausgewählter Kategorien eine Differenzierung der gestaltungsorientierten Ausrichtungen an. Damit soll ein Beitrag zur Ausgestaltung gestaltungsorientierter Forschung angeboten und Orientierungen zur Ausrichtung von Forschungskonzepten eröffnet werden. Aktuell finden sich durchaus programmatische Ausrichtungen zur Konzeption gestaltungsorientierter Forschung. Euler stellt in einer Aufarbeitung zum Diskurs um designbasierte Forschung so bspw. die Aufdeckung grundlegender Design-Prinzipien heraus (vgl. Euler 2014a und Euler 2014b). Sloane weist auf die Möglichkeit des Lebensweltwechsels hin und die damit verbundenen Potenziale einer phänomenologisch ausgerichteten gestaltungsorientierten Forschung. Damit werden gerade die

Entdeckungs- und Erkundungspotenziale hervorgehoben (vgl. Sloane 2005 und Sloane 2017b). Gemeinsam ist den in diesem Beitrag aufgenommenen Forschungsprojekten, dass sie in Projektkontexten angesiedelt sind bzw. waren, in denen ein Zwischenraum zwischen den Institutionen aus Wissenschaft und Praxis geschaffen wurde, der einen gemeinsamen Raum für Gestaltung, Austausch und Verständigung (an)bietet (vgl. Kremer 2014; Frehe/Kremer 2017). Daran angebunden können dann kooperative und koordinierte Forschungs- und Entwicklungsvorhaben verfolgt werden. Dieser Zwischenraum wird vorliegend als Innovationsarena gekennzeichnet und ist mit einer Anbindung der Forschung an konkrete Problem- und Arbeitskontexte der Praxis verbunden. Konkret kann die Innovationarena über verschiedene Austauschformate ausdifferenziert werden, wie Workshops, Arbeitsgruppen, Expertendiskussionen, Tagungen, Beratungsgespräche, Interviews etc. Für das Forschungs- und Entwicklungsvorhaben wirft dies u. a. die Fragen auf, wie gemeinsame Zielkorridore und Gestaltungsfelder bestimmt werden, wer für welche Handlungen die Verantwortung und Steuerung übernimmt und in welcher Verbindlichkeit Vereinbarungen zu treffen sind. In diesem Beitrag sollen vor dem Hintergrund von vier übergreifenden Fragestellungen, Ausrichtung und Anlagen von Forschungsprojekten in einem gestaltungsorientierten Forschungszusammenhang aufgezeigt werden. Es werden die folgenden Aspekte betrachtet:

- Rolle der Forscher\*in – Gestaltungsorientierte Forschung ist mit wechselseitigen Erwartungshaltungen, Interessen und Handlungserfordernissen verbunden. Dementsprechend kann die Rolle der Forscher\*in sehr unterschiedlich differenziert sein. Sie kann mit einem Wechsel der Handlungsmodi zwischen Erkenntnisgewinnung und Gestalten verbunden sein und sich zudem an unterschiedlichen Interessen orientieren. Somit stellt sich vielfach die Herausforderung, die eigene Rolle zu bestimmen und diese in Abstimmung mit dem eigenen Forschungsverständnis zu gestalten.
- Prototypen – Prototypen, Designprodukte oder auch Interventionen sind häufig sichtbare Ergebnisse bzw. Objekte in gestaltungsorientierter Forschung. Dabei kann der Prototyp für das Forschungsvorhaben eine durchaus unterschiedliche Rolle einnehmen (vgl. Kremer 2014, 348ff.). Im engeren Sinne kann der Prototyp selbst Gegenstand der Forschung sein, dann sind die Qualitätskriterien des Prototyps in gewisser Weise mit den Kriterien des Forschungsvorhabens eng verschränkt. Der Prototyp kann so etwas wie einen Gatekeeper darstellen, um Zugang zu Forschungsfeldern und Bereichen zu erhalten. Mit der Prototypenentwicklung können zudem Dokumentationsprozesse verbunden sein, die als Basis für eine Auswertung und Entwicklung herangezogen werden. Ferner können mit der Prototypenentwicklung Anlässe zur Reflexion verbunden sein. Diese Aspekte deuten hier lediglich an, dass Prototypen in Forschungsprojekten eine sehr bedeutende aber durchaus unterschiedliche Funktion einnehmen können.
- Problemzusammenhang und Erkenntnisinteresse – Die gestaltungsorientierte Forschung impliziert die Anbindung von Wissenschaft und Praxis. Hier findet ein Austausch zur Relevanz von Fragestellungen statt, es können neue Problemzusammenhänge ent- und aufgedeckt oder Argumente mit anderen Sichtweisen konfrontiert

werden. Dementsprechend wird ein Raum geboten, die eigenen Fragen zu generieren und zu prüfen. Zudem kann es von hoher Bedeutung sein, wie Probleme aufgenommen und Interessen bestimmt werden.

- Individuelles Forschungsprojekt und Projektrahmen – Gestaltungsorientierte Forschung ist i. d. R. nicht isoliert, sondern in einen Gestaltungsrahmen eingebunden. Dementsprechend stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis Forschung i. e. S. bzw. ein Erkenntnisinteresse und ein rahmendes Projekt zueinander stehen. Das rahmende Projekt wird häufig bspw. vor dem Hintergrund ausgeschriebener Programme, makro- und mikropolitische Rahmenbedingungen alimentiert und ist entsprechend zu entwickeln. Das jeweilige individuelle Forschungsprojekt (hier die Dissertationsprojekte) muss wissenschaftlichen Standards und Herausforderungen der Praxis gerecht werden.

Der Beitrag nimmt diese Aspekte auf und strebt eine exemplarische Differenzierung anhand von drei ‚Dissertationsprojekten an. Die Aspekte werden in einer anschließenden Diskussion zusammengeführt und verdichtet.

## 2 Projektrahmen: Forschungs- und Entwicklungsbereich

Die hier vorgestellten Forschungsprojekte sind insgesamt in dem Forschungs- und Entwicklungsbereich der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs (resp. Übergang Schule – Ausbildung und Beruf in Berufskollegs) verankert. Die Projekte stehen in einem gewissen Arbeitszusammenhang, weisen jedoch eine durchaus unterschiedliche Ausrichtung auf. Es handelt sich um die Projekte InLab<sup>1</sup>, InBig<sup>2</sup> und 3i<sup>3</sup>.

Das Projekt InLab wurde unter dem Dach des Bundesprogramms ‚XENOS – Integration und Vielfalt‘ durchgeführt und durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen getragen (nach Neuwahlen der Landesregierung (2017) nun als Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) bezeichnet). Das Centre for Vocational Education and Training (cevet) der Universität Paderborn übernahm die wissenschaftliche Begleitung des Projekts. Dieses setzte an den didaktischen Herausforderungen im sogenannten ‚Übergangssystem‘ an. Zielsetzung war es, in Kooperation mit

---

<sup>1</sup> InLab – Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung. Das Projekt wurde während seiner dreijährigen Laufzeit (Februar 2009 bis Januar 2012) vom Europäischen Sozialfonds und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gefördert. Weitere Informationen zum Projekt siehe <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/abgeschlossene-projekte/inlab/> (31.08.2017), vgl. Kremer/Beutner/Zoyke (2012).

<sup>2</sup> InBig – Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Das Projekt wurde während seiner dreijährigen Laufzeit (Februar 2012 bis Dezember 2014) vom Europäischen Sozialfonds und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gefördert. Weitere Informationen zum Projekt siehe <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/abgeschlossene-projekte/inbig/> (13.09.2017), vgl. Kremer/Beutner (2015).

<sup>3</sup> 3i – Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration. Das Projekt wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung eingerichtet und getragen. Weitere Informationen zum Projekt siehe: <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/aktuelle-projekte/3i/> (13.09.2017).

zwölf Berufskollegs aus Nordrhein-Westfalen, Instrumente und Verfahren zu einer nachhaltigen individuellen Förderung zu entwickeln (didaktische Prototypen), diese sukzessive an den Standorten zu erproben und zu implementieren. Durch die Kooperation von Wissenschaft und Praxis wurde zwischen den Akteuren der Transfer didaktischer Theorien und Erfahrungswissens unterstützt. Strukturebend wurde dies über eine projektbegleitende Lehrerweiterbildung institutionalisiert. Das Projekt war in drei Arbeitsgruppen mit je unterschiedlichem Entwicklungsschwerpunkt unterteilt. Arbeitsbereich I widmete sich dem ‚Übergang von Schule zum Berufskolleg‘, Arbeitsbereich II beschäftigte sich mit ‚Praxisphasen als Erfahrungs- und Entwicklungsraum‘ und Arbeitsbereich III nahm den ‚Übergang vom Berufskolleg in Berufsausbildung und Arbeit‘ auf.

Das Projekt InBig wurde als Folgeprojekt in der zweiten Förderrunde des Bundesprogramms ‚XENOS – Integration und Vielfalt‘ durchgeführt und ebenfalls durch das cevet wissenschaftlich begleitet. In diesem Projekt wurde die Gestaltung der Bildungsgangarbeit vor Ort in den Vordergrund gerückt. Durch die Umsetzung einer individuellen Bildungsgangarbeit wird die individuelle Förderung von Schüler\*innen systematisch in die Bildungsarbeit von Berufskollegs integriert. Sie bildet damit die Basis der Arbeit in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen. Die Prototypen wurden nicht im Vorfeld bestimmt, sondern die Auswahl und Bestimmung der Prototypen wurde als Bestandteil des Forschungsrahmenprojektes an die Standorte (Bildungsgangteams an Berufskollegs) verlagert. Damit sollte eine verbesserte Verankerung in den berufsschulischen Strukturen erreicht und eine Integration in die Bildungsgangarbeit bereits in der Entwicklungsphase eröffnet werden.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung hat anschließend basierend auf den Projektarbeiten in InBig eine Innovationsarena (zum Begriff s.o.) eingerichtet, um die Bildungsgangarbeit in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen systematisch zu unterstützen. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt 3i richtet dabei den Blick auf eine verzahnte Personal- und Berufskollegentwicklung.

Thematische Kernaspekte von 3i sind

- Qualifizierung von Bildungsganggestalter\*innen (dies umfasst alle didaktisch-pädagogisch Handelnden, wie Lehrkräfte, Sozial- und Sonderpädagog\*innen, Werkstattlehrer\*innen, die als Gestaltende des Bildungsgangs verstanden werden) über das Format einer Kollegialen Qualifizierung.
- Gestaltung an den Berufskollegs - Entwicklung standortspezifischer Bildungsgangprojekte durch die Akteure vor Ort.
- Anregungen durch berufskollegübergreifende Arbeits- und Entwicklungszusammenhänge in einer Innovationsarena, die eine Gestaltungsunterstützung bietet und die Entwicklung von Handreichungen und Expertisen zum Transfer der Produkte und Erkenntnisse stützt.

- 3i bietet einen Rahmen zur Entwicklung regionaler Entwicklungskluster unter den Berufskollegs an und schafft so Raum, bestehende Kooperationszusammenhänge und regionale Besonderheiten aufzunehmen.

Die Auseinandersetzung mit Schwerpunktthemen wie Stärkenorientierung und multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) nimmt in der Qualifizierung der Bildungsgangakteure und in den Entwicklungsarbeiten einen zentralen Stellenwert ein. Damit soll den besonderen Herausforderungen der Bildungsgänge in der Ausbildungsvorbereitung Rechnung getragen sowie ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungsgangarbeit und einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung geleistet werden.

Im nächsten Kapitel werden nun aus Perspektive gestaltungsorientierter Forschung die drei verankerten Dissertationsprojekte vorgestellt und anhand der vier übergreifenden Fragestellungen (siehe Kapitel 1) differenziert und diskutiert.

### **3 Einblicke in Dissertationsprojekte**

#### **3.1 Projekt 1: Rollenbasierte Kompetenzbilanz: Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik**

##### *3.1.1 Kurzdarstellung des Dissertationsprojekts und Abgrenzung zum Forschungs- und Entwicklungsrahmen InLab*

Das hier vorgestellte Dissertationsprojekt (Frehe 2015) ist in den Forschungs- und Entwicklungsrahmen InLab eingebunden und in Arbeitsbereich III verankert. Mit der übergeordneten Zielsetzung des Projekts InLab einerseits – nämlich der Entwicklung didaktischer Prototypen zur individuellen Förderung – und der Schwerpunktsetzung des Arbeitsbereichs III andererseits – nämlich der Gestaltung des Übergangs vom Berufskolleg in Ausbildung/Arbeit – wurden bereits zu Projektbeginn zwei wichtige Anker für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit gesetzt. Diese galt es jedoch im weiteren Verlauf gemeinsam mit den Praxisakteuren ausdifferenzieren. Im Ergebnis wurde in Arbeitsbereich III, bestehend aus drei Berufskollegs mit je zwei bis drei Lehrenden und der wissenschaftlichen Begleitung, über die dreijährige Projektlaufzeit ein Prototyp zur individuellen beruflichen Orientierung entwickelt, erprobt und implementiert – die Rollenbasierte Kompetenzbilanz (rbKB).

Die rbKB wurde als Rahmenkonzept konzipiert, das sich curricular am Prozess einer ganzheitlichen, subjektorientierten Berufsorientierung ausrichtet. Damit geht es zunächst um eine curricular-sequenzielle Gestaltung, die von den einzelnen umsetzenden Akteuren (Berufskollegs) weiter ausdifferenziert werden muss. Im Sinne individueller Förderung enthält es Phasen der entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung und Förderplanung. Besonders charakteristisch ist der stärkenorientierte Zugang, der sich sowohl methodisch (z. B. im Rahmen der Kompetenzfeststellung), bezogen auf die Auswahl der Lehr-Lerngegenstände (interessenorientiert und an den eigenen Stärken ansetzend), als auch in Bezug auf die Haltung der Lehrenden gegenüber den Lernenden (Wertschätzung, jedem Lernenden werden (Entwick-

lungs-)Potenziale zu gesprochen) niederschlägt. Der Prototyp wird didaktisch über eine Rollenbasierung angereichert, um die Lernumgebungen lebensweltnah sowie Lerner-aktivierend und individualisiert zu gestalten. So ergründen die Lernenden bspw. ihre individuellen Stärken durch die Analyse ihrer im Alltag aufgenommenen Rollen (große Schwester/großer Bruder, Fußballspieler\*in, Zeitungsbote\*in etc.). Im weiteren Prozess durchlaufen die Lernenden die einzelnen Phasen der Berufsorientierung in didaktisch konstruierten Rollen (Selbstentdecker\*in, Berufsweltentdecker\*in, Chancenauswerter\*in, Realisierer\*in) und sollen darüber zu aktiven Gestalter\*innen ihrer eigenen Berufsorientierung werden. Der Prozess der Berufsorientierung wird durch Kompetenzbilanzen begleitet, die die Lernenden immer wieder zu Selbstreflexion, Rückblick und Planung anleiten (vgl. Frehe/Kremer 2014).

Eine Ausdifferenzierung dieses Rahmenkonzepts rbKB fand im Zuge der standortspezifischen Implementation an den drei Berufskollegs statt.<sup>4</sup> Genau genommen ist zwischen dem gemeinschaftlich entwickelten und maßgeblich durch die wissenschaftliche Begleitung verantworteten Prototyp als Rahmenkonzept und den standortspezifischen Prototypen der Berufskollegs zu unterscheiden. Letztere stellen Rezeptionsprodukte des Rahmenkonzepts dar, die an die standortspezifischen Bedingungen der einzelnen Schulen/Bildungsgänge angepasst wurden.

### *3.1.2 Diskussion des Dissertationsprojektes*

#### *Zur Entwicklung des Prototyps*

Die Entwicklung des Prototyps rbKB kann in drei Phasen differenziert werden. Die (1) Konzeptionsphase erstreckte sich über das erste Drittel der Projektlaufzeit und war auf Ebene des Arbeitsbereiches III und damit berufskollegübergreifend angesiedelt. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war es, zunächst den ‚Problemraum‘ der Praxis zu ergründen. Als problematisch wurden insbesondere die unzureichende Berufsorientierung der Zielgruppe und das negative Selbstbild der Lernenden angeführt. Des Weiteren existierten nach Aussage der Lehrkräfte kaum Instrumente zur individuellen Förderung, die didaktisch-methodisch auf die Zielgruppe zugeschnitten seien. In mehrfachen Austausch- und Diskussionsrunden wurden so aus den genannten didaktischen Herausforderungen drei Entwicklungsschwerpunkte für einen Prototyp erörtert und abgestimmt: Berufsorientierung, Stärkenorientierung und entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung. Auf dieser Basis übernahm die wissenschaftliche Begleitung zunächst die Verantwortung für eine konzeptionelle Ausdifferenzierung und Zusammenführung dieser Entwicklungsschwerpunkte. Die Entwicklungsschritte wurden in regelmäßigen Arbeitsgruppentreffen diskursiv zwischen Praxis und Wissenschaft reflektiert. Hier ging es insbesondere darum, die Elemente des Prototyps schon in einem frühen Stadium auf ‚Praxistauglichkeit‘ und ‚Zielgruppenadäquanz‘ zu prüfen – teilweise erfolgten auch schon erste Praxiserprobungen einzelner Elemente. Die Praxisakteure konnten so über verschiedene Austauschformate in der Gesamtgruppe weitere Entwicklungsimpulse einbringen. Ergebnis

---

<sup>4</sup> Das Rahmenkonzept ist in einer Handreichung beschrieben (vgl. Frehe/Kremer 2014), die standortspezifischen Umsetzungsformate wurden im Rahmen der Dissertationsschrift dokumentiert und können an dieser Stelle nicht umfassend dargestellt werden (vgl. Frehe 2015, 225ff.).



war das oben beschriebene Rahmenkonzept, das auf dem Abstraktionsniveau einzelner Lernsituationen und ihrer Sequenzierung konkretisiert wurde. Lediglich für die Lernumgebungen zu den integrierten Kompetenzbilanzen, die den Lehrenden besondere Schwierigkeiten bereiteten, wurden seitens der wissenschaftlichen Begleitung entsprechend konkrete Lehr-Lernmaterialien wie Arbeitsblätter und didaktische Handlungshilfen entwickelt. Im Verlauf der (2) Implementationsphase zum zweiten Schuljahr im Projekt ging es darum, das Rahmenkonzept und die vorbereiteten Lernsituationen standortspezifisch an den Berufskollegs in komplexen Lehr-Lernarrangements ausdifferenzieren und umzusetzen. Die wissenschaftliche Begleitung war an der Implementation selbst nicht beteiligt. Über die regelmäßigen Entwicklungstreffen wurden die standortspezifischen Prototypen sukzessive dargestellt und ein standortübergreifender Austausch zu Potenzialen und Herausforderungen sowie Entwicklungsdesideraten konnte aufgenommen werden. In der (3) Transfer- und Verstetigungsphase im letzten Drittel des Projekts ging es an den Standorten darum, die Projektarbeit in die alltägliche Bildungsgangarbeit zu verankern und in diesem Sinne bspw. weitere Kolleg\*innen einzubinden oder die Rollenbasierte Kompetenzbilanz in die didaktische Jahresplanung aufzunehmen und damit von ihrem ‚Projektcharakter‘ zu befreien.

Der Prototyp kann als Zielkategorie und Vehikel des Forschungs- und Entwicklungsinteresses gleichzeitig gekennzeichnet werden. Das gemeinsame Entwicklungsinteresse eröffnete der Forscherin einen Zugang zur Praxis, insbesondere deren Handlungs- und Deutungsmustern (Gatekeeper). Gleichzeitig konnten über den Prototypen didaktische Theorien transportiert werden sowie der Erfahrungsraum der Praxisakteure aufgenommen werden. So wurde den Praxisakteuren bspw. ein theoriebasiertes Arbeitspapier zur Berufsorientierung vorgestellt, das diskutiert und im Anschluss um die Diskussionspunkte der Praxis erweitert wurde (Kommunikator). Im Rahmen der Prototypentwicklung wurden verschiedenste Textsorten generiert – sowohl von Praxis als auch von Wissenschaft. In einem Basistext konnten so bspw. Interviewtranskripte, Protokolle zu Entwicklungstreffen, Protokolle zu Hospitationen und Lehr-Lernmaterialien der Lehrkräfte zusammengeführt und als Auswertungsbasis herangezogen werden (vgl. vertiefend Frehe 2015, 161ff.). Der Prototyp nimmt in diesem Sinne eine Dokumentationsfunktion auf. Durch den mit der Prototypentwicklung verbundenen ständigen diskursiven Austausch konnte gewährleistet werden, dass sowohl die Prototyp- als auch die Theoriegewinnung anwendungsbezogen aufgenommen werden konnte. In diesem Sinne unterstützt der Prototyp die Reflexion der Forscherin.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit weder allein die Entwicklung eines theoriebasierten Prototyps im Vordergrund stand (Prototyp als Selbstzweck), noch allein die Theoriegenerierung über den Zugang der Prototypentwicklung (Prototyp als Mittel zum Zweck) (vgl. Frehe 2015, 69ff.). Vorliegend wurde das theoriebasierte und im Praxisdiskurs entwickelte Rahmenkonzept weiterentwickelt und standortspezifisch differenziert. Gleichzeitig wurden die prototypimmanenten Entwicklungsschwerpunkte (Berufsorientierung, Stärkenorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung) sowohl theoretisch modifiziert als auch empirisch aus dem Entwicklungskontext heraus angereichert und verdichtet. Damit ist die kontextspezifische Theoriegenerierung auch als

Weiterentwicklung des Prototyps zu verstehen. Die Forscherin hatte in dieser Ausprägung in einem besonderen Spannungsfeld von ‚Verstehen‘ und ‚Gestalten‘ zu agieren und beide Handlungsmodi aufzunehmen.

### *Entwicklung und Präzisierung des Erkenntnisinteresses im Anwendungsfeld*

Über den Projektverlauf hinweg konnte sukzessive das Erkenntnisinteresse der Forscherin herausgebildet und differenziert werden. Dieser Prozess war Gegenstand der ersten Projektphase und somit nicht von Beginn an gesetzt. Es ging der Forscherin darum, einen theoriebasierten, praxis- und problembezogenen didaktischen Prototyp zu entwickeln. Die Prototypenentwicklung wurde im Verlauf des Projekts jedoch gleichsam zum Vehikel, um die bestehende Wissensbasis zu den Entwicklungsschwerpunkten Berufsorientierung, Stärkenorientierung und entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung kontextbezogen zu erweitern. Dabei sollten insbesondere die (subjektiven) Theorien der Praxisakteure und ihre erfahrungsbasierte Wissensbasis eruiert und aufgenommen werden. Diese wurden methodisch auf Grundlage verschiedener, im Entwicklungskontext gesammelter bzw. produzierter Textsorten (Protokolle aus Teamsitzungen, Materialien der Lehrenden, Interviews, Protokolle zu Hospitationen etc. (vgl. vertiefend Frehe 2015, 161ff.)) herausgearbeitet.

Über die gesamte Projektlaufzeit flankierte somit eine theoretische wie empirische Exploration zu den Entwicklungsschwerpunkten die Gestaltungsarbeit am Prototyp. Damit zeigte sich die enge Verknüpfung von Gestaltungs- und Verstehensinteresse, die die Handlungsmodi der Forscherin wesentlich beeinflusste (s. u.).

### *Zur Rolle der Forscherin*

Die Rolle der Forscherin ist maßgeblich durch das Forschungs- und Entwicklungsinteresse geprägt und zeigte sich in den einzelnen Entwicklungsphasen durchaus unterschiedlich. Obwohl die Handlungsmodi ‚Gestalten‘ und ‚Verstehen‘ nie losgelöst voneinander betrachtet werden können (vgl. Kremer 2014), zeigte sich in der (1) Konzeptionsphase jedoch, dass der Gestaltungsaspekt besonderen Raum einnimmt. Die Forscherin sah sich hier in der Verantwortung, eine theoriebasierte Implementationsbasis für die Praxis vorzubereiten. Damit die Entwicklung jedoch nicht an der ‚Praxis vorbei‘ erfolgte, war hier der verstehende Handlungsmodus immanent wichtig. Nur so konnten die Problembereiche der Praxis aufgenommen und konzeptionell berücksichtigt werden. In den Phasen von (2) Implementation und (3) Transfer / Verstetigung hat sich die Forscherin vermehrt auf eine begleitende und beobachtende, weniger interagierende Rolle zurückgezogen. In diesem Projektabschnitt zeigten sich zwischen Praxis und Wissenschaft klar getrennte Rollen, indem die Forscherin zwar weiterhin als Mit-Entwicklerin agierte, aber nicht in die Implementation und Erprobung selbst eingebunden war. So wurde in Entwicklungstreffen an der Verbesserung des Prototyps (Gestaltungsinteresse) gearbeitet, dennoch stand in diesen Phasen im Vordergrund zu ergründen, wie die Praxisakteure bspw. das Konzept der Stärkenorientierung interpretieren und umsetzten. Zur Ergründung dieser ‚Praxiskonzepte‘ wurden sowohl Einzel- und Gruppeninterviews (= typische Instrumente im Handlungsmodus ‚Verstehen‘) als auch Protokolle zu Entwick-

lungstreffen (= typische Produkte des Handlungsmodus ‚Gestalten‘) herangezogen und in einem Basistext als Auswertungsgrundlage vereint (vgl. Frehe 2015, 161ff.).

### *Zur Abgrenzung von Forschungs- und Entwicklungsrahmen und Dissertationsprojekt*

Wie bereits oben angedeutet, hatte die Konzeption des Rahmenprojekts InLab sowohl forschungsmethodologische als auch inhaltliche Implikationen für das Dissertationsprojekt. Zu Projektbeginn war demnach gesetzt, dass gemeinsam mit Praxisakteuren ein Prototyp zum Übergang Schule – Beruf (weiter-)entwickelt werden sollte. Die Fragestellungen, welche Rollen die Forscherin (nicht) einnehmen würde, welche Rolle dem Prototyp zukommen und wie dieser ausgestaltet sein würde, waren allesamt ungeklärt und mussten im Prozess bearbeitet werden. Unter dem Dach des Rahmenprojekts InLab kann der Arbeitsbereich III als autarker Forschungs- und Entwicklungsraum gekennzeichnet werden. Aufgabe der Forscherin war es vor diesem Hintergrund, einerseits den Gestaltungsprozess für den Prototypen anzuregen und aufrecht zu erhalten (Projektmanagement). Gleichzeitig ging es darum, den Gestaltungsprozess auch für die Erkenntnisgewinnung nutzbar zu machen und darüber hinaus weitere notwendige Erhebungssituationen zu planen und einzubinden, ohne dabei jedoch den Entwicklungsprozess auszuhebeln. Damit stand die Forscherin vor der Herausforderung, das Forschungsdesign in das Gestaltungsdesign einzubinden und beide Stränge in ausgewogenem Verhältnis zu verfolgen.

## **3.2 Projekt 2: Kollegiale Weiterbildung zur Rollenschärfung von Nachwuchsführungskräften am Berufskolleg (KollWb)**

### *3.2.1 Kurzdarstellung des Projekts*

Das im Folgenden vorgestellte Dissertationsprojekt ist an das Forschungs- und Entwicklungsrahmenprojekt InBig angebunden (vgl. Kremer/Beutner 2015).

Im Zentrum des Dissertationsprojekts stehen als Zielgruppe Personen (zumeist Lehrkräfte), die an eigenständigen Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen als Nachwuchsführungskräfte Verantwortlichkeiten im Bildungsgangmanagement übernommen haben und dabei sind, sich mit ihrer Führungsrolle auseinanderzusetzen. Mit einer Arbeitsgruppe (vgl. Kundisch/Heinz 2013), wurden – nach entsprechender Bedarfsfeststellung - Methoden, Materialien und eine Struktur für ein Unterstützungsformat für diese Zielgruppe mit mehreren Erprobungsschleifen zwischen März 2012 und Juli 2013 (weiter-)entwickelt. Der entstandene Prototyp der zehnmonatigen KollWb (vgl. Kundisch/Kremer 2015) wurde seit der ersten Erprobung 2013, bis 2017 bereits vier Mal durchgeführt und entsprechend der Zielgruppe und ihrem Bedarf angepasst. Moderierte und strukturierte kollegiale Austauschprozesse werden in der KollWb fokussiert. Das Forschungsinteresse liegt bei der Schärfung der Rolle dieser Zielgruppe, was im Detail die Aufnahme der Handlungsfelder und Erwartungen der Zielgruppe resp. Erwartungen an diese Zielgruppe bedeutet. Die Erkenntnisse über die Rollendimensionen werden mit der (Weiter-)Entwicklung des Prototyps verschränkt. Über die Erkenntnisse soll ein Orientierungsprofil für zukünftige Nachwuchsführungskräfte entwickelt werden. Die wissenschaftliche Begleitung geht während der Entwicklung, Erprobung und Umsetzung der Frage

nach, wie sich die jeweiligen Rollendimensionen im Einzelnen ausgestalten, wie sich die Rolle ‚schärfen‘ lässt. Hierzu wurde im Entwicklungs- und Erprobungsprozess eine Triangulation qualitativer Methoden angewandt und eine Methodenverschränkung genutzt (vgl. Kremer/Kundisch 2017).

### 3.2.2 *Diskussion des Dissertationsprojektes*

#### *Zur Rolle der Forscherin*

Das oben skizzierte Dissertationsprojekt war über eine Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern der Zielgruppe und der Forscherin organisiert. Eingebettet war diese Arbeitsgruppe in das bereits genannte Forschungs- und Entwicklungsrahmenprojekt InBig, an dessen zeitliche Ausdehnung und insgesamt beteiligte Projektakteure sie gekoppelt war. Die Arbeitsgruppe ging somit bereits aus der Projektanlage von InBig hervor. Die inhaltliche Ausrichtung bzw. Zielsetzung wiederum war abhängig von den beteiligten Akteuren innerhalb der Arbeitsgruppe (im Detail waren dies insgesamt vier Vertreter\*innen von zwei Berufskollegs und die Forscherin sowie ein Vertreter einer Bezirksregierung und ein Vertreter der wissenschaftlichen Projektleitung als wiederkehrende Reflexionspartner). Die Forscherin nahm hierbei von Beginn an eine koordinierende Aufgabe wahr. Hierzu gehörte eine regelmäßige Protokollführung, Achtung auf die Einhaltung gemeinsam terminierter Meilensteine, Moderation der Arbeitstreffen etc. Die Arbeitsgruppe verständigte sich nach einer ersten Phase der Bedarfsfeststellung auf die gemeinsame Entwicklung einer Weiterbildung für die Zielgruppe der Nachwuchsführungskräfte, welche Raum für strukturierten kollegialen Austausch ermöglichen sollte. Die Inhalte und die Struktur dieser Weiterbildung wurden gemeinsam erarbeitet, diskutiert und zugehörige Materialien zuerst in der Arbeitsgruppe und anknüpfend daran an den beiden Berufskollegs der beteiligten Praxisakteure erprobt. Die „Entwurfs- [und] Konstruktionstätigkeit[...]“ der Forscherin wird hier gleichsam als „Wissens-schaffende Tätigkeit[...] [verstanden]“ (Reinmann 2014, 64).

In diesem anderthalbjährigen Prozess gab InBig über verschiedene Austauschforen wiederholt Anlässe für einen Diskurs. Die Forscherin war stets Teil des Prozesses der gemeinsamen Erarbeitung, gleichermaßen wie die Praxisakteure. Mit dem Beginn des Prototypen der Weiterbildung im Schuljahr 2013/14 übernahm die Forscherin die Leitung der Weiterbildung inklusive Teilnehmerverwaltung, Organisation der Veranstaltungen und Einleitung von Vertiefungs- bzw. Transfermöglichkeiten zusätzlich zu der weiter bestehenden Koordination der Entwicklungsarbeit (jeder Workshop wurde vor- und nachbereitet sowie Evaluationsergebnisse verarbeitet). Zudem gestaltete die Forscherin die Workshops als Trainerin.

Wie ist es möglich, bei diesen koordinierenden, organisatorischen, leitenden und moderierenden Rollen zugleich Forscherin zu sein? Findet sich hier überhaupt ein Widerspruch?

Es war gleichsam stets Aufgabe und Ziel der Forscherin, die (Generierung und Verfolgung der) Fragestellung nicht aus dem Blick zu verlieren, sondern im Gegenteil sämtliche Situationen und eingenommenen Perspektiven auf die Möglichkeit hin zu prüfen, ob hier Erkenntnisse gewonnen werden könnten. Die Ebene des Forschungshandelns und die Ebene des Ent-

wicklungshandelns wurden über die Handlung der Forscherin und ihre Rollen wiederholt in Wechselwirkung gebracht. Damit war ein Wechsel zwischen einer agentiven und einer reflexiven Grundhaltung im Handeln der Forscherin verbunden. Die verschiedenen Rollen ermöglichten eine sehr intensive, andauernde Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, tiefe Einblicke in deren Lebenswelt und „eröffnet[en] den Zugriff auf ein Verstehen des Unbekannten“ (Kremer 2014, 359). Wie auch die bewusst eingesetzte Methodenverschränkung zu einer wechselseitigen Erkenntnisgewinnung genutzt wurde, so fand auch über die Innovationsarena der Arbeitsgruppe eine quasi ‚Rollenverschränkung‘ der Forscherinnenrolle mit den anderen Rollen statt.

Situationen, in denen die verschiedenen Rollen der Forscherin Zugänge für die Forschungsfrage ermöglichten, sind bspw.:

- Diskussions- und Reflexionsrunden mit der Weiterbildungsgruppe: Zugang zu unbewusstem Wissen über unterschiedliche Themenzugänge orientiert an den Handlungsfeldern (die Forscherin als Trainerin)
- Individuelle Gesprächs- und Beratungssituationen
- Interviewsituationen
- Reflexions- und Diskursanlässe mit externen Fachkräften (die Forscherin als Koordinatorin und Weiterbildungsleitung)
- Reflexions- und Diskursanlässe innerhalb der Arbeitsgruppe, insbesondere während der Entwicklungs- und Erprobungsphase (die Forscherin als Gestalterin)
- Teilnahme an im Berufskolleg stattfindenden individuellen Austausch- und Arbeitstreffen während der kollegialen Phasen. Insbesondere innerhalb des Prototypendurchlaufs.
- Beobachtungsanlässe wie Konferenzen und Teamsitzungen an Berufskollegs

Die Forscherin nahm übergreifend zudem die Rolle einer Wegbereiterin ein, indem sie eine Schnittstelle zu dem Forschungs- und Entwicklungsrahmenprojekt InBig darstellte und hier zeitliche (und bei Bedarf auch inhaltliche) Strukturierungen abstimmen und vornehmen konnte. Die in den aufgeführten Situationen und darüber hinaus entstandenen Textdokumente (wie Interviewtransskripte, Dokumentationen der Zielgruppe, Ergebnisse von Gruppenarbeiten, Beobachtungsprotokolle u. w.) wurden von der Forscherin als Auswertungsgrundlage in einem Basistext zusammengeführt.

#### *Zur Entwicklung des Prototyps*

Der Prototyp wird in dem beschriebenen Dissertationsprojekt als der erste Durchlauf der Weiterbildung im Schuljahr 2013/14 verstanden. Der zweite, weiterentwickelte Durchgang fand im darauffolgenden Schuljahr bis zum Sommer 2015 statt. Die Entwicklung des Prototyps lässt sich in die Phasen Bedarfsfeststellung, Entwicklungsphase, Erprobungsphase, Weiterentwicklung und Transfer (in das Projekt 3i) gliedern (zu den Eckpunkten der Weiterbildungsgestaltung vgl. Kundisch/Kremer 2017).

Die Entwicklung eines Prototyps und seine Durchführung für und mit Vertretern der Zielgruppe der Nachwuchsführungskräfte ermöglichten einen langfristigen und tiefen Einblick in die Rolle der Zielgruppe. Die Häufigkeit der Arbeitstreffen und ein damit einhergehendes fortwährendes Auseinandersetzen mit dem identifizierten Problem und den Schritten hin zu einer ‚Lösung‘ des Problems im Sinne der Prototypenfertigstellung und einer Rollenschärfung auf zwei Ebenen lässt sich die Prototypenentwicklung insbesondere als ein entscheidendes Kommunikationsinstrument bzw. Kommunikationsbeförderer – oder kurz „Kommunikator“ (Kremer 2014, 354) darstellen. Die Arbeitsgruppe steuerte den Gestaltungsprozess über ihren Bedarf bzw. den festzustellenden Bedarf der Zielgruppe. Als ein „Reflektor“ (ebenda) wird die Prototypenentwicklung daher gleichsam verstanden, da sie sowohl auf Gestaltungs- als auch auf Forschungsebene wiederkehrend Reflexionsanlässe geboten bzw. sogar eingefordert hat (vgl. den Diskussionspunkt zum Projektrahmen).

Die Fertigstellung und Implementierung des Prototyps steht hier gleichwertig neben dem Forschungsinteresse (vgl. Frehe 2015, 71ff.). Mit dem Prototyp der Kollegialen Weiterbildung wurde diese Art der Weiterbildung mit dem deutlichen Fokus auf kollegialen Austauschprozessen exemplarisch realisiert und wird in dieser Art neu in diesem Innovationsfeld eingesetzt. Der Prototyp ist zugleich Selbstzweck (Rollenschärfung der Zielgruppe auf Subjektebene) und Mittel zum Zweck (Rollenschärfung der Zielgruppe auf einer Meta-Ebene) (vgl. ebenda).

#### *Entwicklung und Präzisierung des Erkenntnisinteresses im Anwendungsfeld*

Die Nähe zur Zielgruppe und zu den Fragestellungen, welche diese Zielgruppe mit in die Innovationsarena gebracht hat, haben dazu beigetragen, dass über eine langfristige Begleitung der Zielgruppe und die Auseinandersetzung mit ihren Herausforderungen und Chancen, eine Präzisierung des Erkenntnisinteresses stattgefunden hat. Standen zu Anfang die Handlungsfelder im Vordergrund und eine eher vage Vorstellung von der Frage ‚wie stellt sich die Rolle der Nachwuchsführungskräfte dar?‘ so entwickelte sich das Erkenntnisinteresse dahin, dass sowohl nach den Handlungsfeldern als aber auch – und letztlich vor allem – nach den Erwartungen, mit denen diese Personen sowohl intern als auch extern konfrontiert sind, gefragt wurde. Der Prozess, welcher sich hier zum einen auf der Seite der Forscherin und zum anderen auf der Seite der Zielgruppe vollzogen hat, wird nun als eine ‚Schärfung‘ der Rolle einer Nachwuchsführungskraft bezeichnet und verstanden. Dieser Begriff steht konträr zu dem zu Beginn der Forschungs- und Entwicklungsarbeit eingesetzten Begriff der „Schwammigkeit“ (Zitat der Nachwuchsführungskräfte aus der Arbeitsgruppe während des ersten Projekttreffens). Als Reaktion auf dieses zu Beginn offen kommunizierte Gefühl der Schwammigkeit – oder auch das Gefühl fehlender Orientierungspunkte – wurden zunächst von den Praxisakteuren individuelle Tätigkeitsprotokolle erstellt und gegenseitige Hospitationen durchgeführt. Durch diese Frage nach dem ‚was‘ getan wird, wurde sich zudem eine Präzisierung der Zielsetzung der Arbeitsgruppe erhofft (auf die einzelnen Entwicklungsschritte soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, vgl. Kundisch/Kremer 2017). Über die Zielsetzung und Abbildung der Handlungsfelder dieser Zielgruppe fand die Ausgestaltung der Weiterbildungsinhalte statt und präziserte sich auf Ebene der Arbeitsgruppe sowie auf Ebene der For-

scherrinnenperspektive als Frage danach ‚wie‘ die Tätigkeiten umgesetzt werden sollen bzw. umgesetzt werden und ‚warum‘ - was wiederum zu einer Präzisierung des Erkenntnisinteresses bezüglich eines ganzheitlichen Rollenverständnisses führte.

An die Stelle einer ungenauen Abgrenzung der Handlungsfelder und wenig präzisen Angaben dazu, wie diese Handlungsfelder auszufüllen sind, welche Art und wie viel Führung hier überhaupt von einem erwartet wird und wofür man als Nachwuchsführungskraft eigentlich selbst steht und was man vertreten bzw. wofür man eintreten kann etc., tritt durch die Schärfung unter anderem eine Orientierungsmöglichkeit über bekannt gewordene interne und externe Erwartungen und Steuerungspotentiale den Bildungsgang und die Schulentwicklung betreffend.

#### *Zur Abgrenzung von Forschungs- und Entwicklungsrahmen und Dissertationsprojekt*

In der InBig-Projektanlage waren zwei Querschnittsthemenbereiche vorgesehen, die mit jeweiligen Arbeitsgruppen Themen für alle der insgesamt 17 beteiligten Berufskollegs aufarbeiten sollten. Der Querschnittsthemenbereich zwei (Quer2) stellt die eingangs in der Kurzbeschreibung erwähnte Arbeitsgruppe dar. Die Arbeitsgruppe Quer2 konnte innerhalb des Gesamtprojekts weitestgehend eigenständig agieren und ihre Arbeit nach dem Bedarf der Zielgruppe ausrichten. Gleichzeitig boten Gespräche mit einem Vertreter einer Bezirksregierung die Möglichkeit der Rückversicherung, ob dieses Vorgehen und die Zielausrichtung auch den Zielgruppenbedarf über die Arbeitsgruppe hinaus trifft. Die Auswahl der Berufskollegs, welche in die Prototypendurchführung und somit in die Erhebungen einbezogen wurden, begrenzte sich auf die am Forschungs- und Entwicklungsrahmenprojekt InBig beteiligten 17 Berufskollegs. Die Auswahl erfolgte über eine Ausschreibung an alle Berufskollegs für die Zielgruppe der Nachwuchsführungskräfte. Die regelmäßigen projektinternen Foren, jährliche projektübergreifende Konferenzen sowie verschiedene Standortgruppentreffen ermöglichten eine regelmäßige Reflexion der Ausrichtung. Dies verlangte zugleich eine Transparenz der Erreichung der Meilensteine in der Entwicklung des Prototyps und gab eine gewisse Struktur vor.

### **3.3 Projekt 3: Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) vor dem Hintergrund inklusiver Bildung**

#### *3.3.1 Kurzdarstellung des Projekts*

Die multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) wird häufig als eine Antwort auf die Herausforderungen einer inklusiven Bildungsgangarbeit in der beruflichen Bildung angeführt (vgl. Kremer et al. 2015). Auf dieser Basis wurden in diesem Bereich an Berufskollegs in den letzten Jahren in Nordrhein-Westfalen bspw. in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen umfangreiche Stellenbudgets geschaffen.

Hierbei bleibt jedoch häufig weitgehend unklar, was unter dem Begriff überhaupt gefasst werden kann resp. wird und in welcher Form eine Zusammenarbeit zwischen den Akteuren unterschiedlicher Professionen daher erfolgt bzw. erfolgen kann. Eine eigenständige syste-

matische Bearbeitung des Themas insbesondere aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive findet bisher nicht statt. Es fehlen demnach Referenzsysteme, die nicht nur kooperations- und professionstheoretische Perspektiven aufnehmen, sondern diese darüber hinaus vor dem Hintergrund einer inklusiven Berufsbildung in einen konkreten Zusammenhang bringen und letztlich vertiefende Einblicke in die Gestaltung von mpT am Berufskolleg ermöglichen, das Phänomen hinterfragen und einordnen. Das vorliegende Dissertationsprojekt zielt darauf ab, diese Forschungslücke zu schließen. Es wird dabei im Rahmen des oben genannten und durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen geförderten Forschungsprojekts 3i durchgeführt.

Vor dem Hintergrund des ausgewiesenen Erkenntnisinteresses wurden in diesem Kontext bereits umfangreiche theoretische sowie empirische Explorations abgeschlossen. Im Sinne einer fallbasierten qualitativen Mehrebenenanalyse wird dabei anvisiert, Herausforderungen im Spannungsfeld von Professionalität und Teamarbeit resp. Individual- und Kollektivebene herauszuarbeiten. Auf Individualebene wurden zehn biografisch-narrative Interviews durchgeführt sowie auf Kollektivebene zwei Teamsitzungen aufgezeichnet, um hieraus die jeweils vorliegenden individuellen bzw. kollektiven professionellen Orientierungen der Teammitglieder bzw. der Teams zu rekonstruieren. Die Datenauswertung erfolgt in Anlehnung an Bohnsack (2014) mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Die ebenenspezifischen Ergebnisse werden anschließend bezüglich ihrer jeweiligen Passungsverhältnisse – bspw. mit Blick auf den Stellenwert der individuellen professionellen Orientierungen im Rahmen der Kollektiven – hin analysiert.

### *3.3.2 Diskussion des Dissertationsprojektes*

#### *Zur Abgrenzung von Forschungs- und Entwicklungsrahmen und Dissertationsprojekt*

Wie adressiert, ist das Dissertationsprojekt in das Forschungs- und Entwicklungsrahmenprojekt ‚3i‘ eingebunden, welches dabei wiederum bewusst als Innovationsarena im Sinne eines design-basierten Forschungsprojekts konzipiert ist. Der Themenbereich der multiprofessionellen Teamarbeit und -entwicklung wurde dabei sowohl in der angesprochenen Qualifizierungsphase durch explizite Weiterbildungsworkshops als auch in der anschließenden Projektphase kontinuierlich prozessbegleitend als eigener Schwerpunkt mit aufgenommen und entsprechende Erkenntnisse in Rahmen einer eigenen Handreichung zur Thematik verdichtet (vgl. Kückmann/Kremer 2017a).

Das vorliegende Dissertationsprojekt wird dabei in weiten Teilen durch einen phänomenologisch-textwissenschaftlichen Zugang und damit – in Anlehnung an Sloane (2007) – letztlich durch rationales Forschungshandeln geprägt, welches seinerseits dann wieder explizit im Kontext responsiver Forschung verortet wird: „Responsive Forschung zeigt sich dabei als ein Prozess, der durchaus [...] phänomenologisch-textwissenschaftliche Zugänge nutzen kann, erweitert dieses rationale Forschungshandeln allerdings um den Anspruch, im Prozess der Theoriebildung auch den ‚Erfahrungsschatz‘ der Praxis einbeziehen zu wollen“ (Sloane 2007, 35).



Das Projekt bietet damit in Anlehnung an Kremer „einen Zugang zu spezifischen Praxisfeldern und damit verbunden Handlungsformen“ (Kremer 2014, 354). Obwohl damit das vorliegende Dissertationsprojekt nicht als originäres DBR-Projekt gekennzeichnet wird, stellen sich hierbei dennoch Abgrenzungsfragen. Während sich das Dissertationsprojekt durch das vorgestellte Forschungsdesign klar abgrenzen lässt, stellt sich die Frage, inwiefern die Erkenntnisse aus dem Rahmenprojekt und damit der ‚Erfahrungsschatz‘ der Praxis nutzbar gemacht werden können. Zum einen wird angenommen, dass die Befragten durch ihre intensive Auseinandersetzung im Rahmen der Entwicklungsarbeit zu mpT qualitativ hochwertige Aussagen treffen können, bspw. im Gegensatz zu Akteuren, die zur gleichen Fragestellung außerhalb des Entwicklungskontextes befragt würden. Darüber hinaus fließen zum anderen die Erkenntnisse im vorliegenden Beispiel insbesondere im Kontext der Datenauswertung (genauer: der reflexiven Interpretation) als Interpretationshilfe bzw. -folie mit ein.

### *Entwicklung und Präzisierung des Erkenntnisinteresses im Anwendungsfeld*

Der grundsätzliche Hintergrund des Erkenntnisinteresses wurde oben bereits nachgezeichnet. Durch das übergreifende Forschungs- und Entwicklungsprojekt haben sich hierdurch auf den ersten Blick keine wesentlichen Änderungen ergeben. Nichtsdestotrotz bot 3i den Rahmen und Zugang, um dieses Erkenntnisinteresse letztlich zu entwickeln, zu präzisieren und zu festigen. Da es sich bei der mpT im Kontext der Berufskollegs um ein weitgehend neues Phänomen handelt, wurden so zu diesem Zweck in einem ersten Schritt explorative Vorstudien im 3i-Projektkontext durchgeführt (vgl. Kremer/Kückmann 2016). Auf Basis der Ergebnisse konnte dann auf der Forschungsebene das eigentliche phänomenologisch-textwissenschaftliche Vorgehen und Forschungsdesign entwickelt sowie das Erkenntnisinteresse präzisiert werden. Auf der Gestaltungsebene konnten zugleich auf diese Weise themenspezifische Workshops für die Kollegiale Qualifizierung und eine daraus entstehende Handreichung (weiter-)entwickelt werden (vgl. Kückmann/Kremer 2017a).

Dieser dualistische Zusammenhang soll nun an einem Beispiel erläutert werden: Vor Projektbeginn war unklar, was unter mpT an den Berufskollegs überhaupt verstanden wird. Die Ergebnisse einer Vorstudie verweisen darauf, dass mpT in allen Schulen eine Rolle spielt, diese sich – je nach standortspezifischen Strukturen – jedoch unterschiedlich zeigt. So sind an manchen Standorten bspw. keine Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung vertreten, so dass diese Lehrkräfte für die mpT entsprechend keine Relevanz darstellen (können). Sowohl auf Forschungs- als auch auf Gestaltungsebene war es damit geboten, die strukturspezifischen Besonderheiten zu berücksichtigen bzw. miteinzubeziehen. Auf der Gestaltungsebene wurde die Handreichung daraufhin bspw. sehr offen bzw. flexibel angelegt, so dass diese für alle möglichen vorzufindenden Konstellationen eines Bildungsgangteams gute Hinweise bereithalten kann. Auf der Forschungsebene wurde das Erkenntnisinteresse dahingehend präzisiert, dass nicht etwa die Strukturebene in den Blickpunkt genommen wurde (da diese sich ohnehin unterschiedlich darstellt), sondern vielmehr die Professionalität der Akteure und damit die Handlungsebene in den Fokus rückt.

Neben den standardisierten Erhebungen konnten durch den engen Austausch mit den Akteuren bspw. im Rahmen von Workshops – auch weniger standardisiert – einzelne vertiefende Facetten entdeckt und dann wiederum festgehalten werden. Diese wurden in entsprechenden Dokumentationen (Protokolle sowie Ergebnisse der Workshops, etc.) fixiert und bilden damit ebenfalls eine geeignete Interpretationsfolie für die rekonstruktiven Verfahren. Auf diese Weise können die Potenziale von beiden Zugängen im Kontext designbasierter Forschung genutzt und damit ein noch umfassenderes Bild gewonnen werden. Dies trägt dem explorativen Charakter, dem das Themenfeld unterliegt, in besonderer Weise Rechnung.

#### *Zur Rolle der Forscherin*

Im vorliegenden Dissertationsprojekt ist die Rolle der Forscherin klar abgegrenzt. So entsteht – in Anlehnung an das Verständnis einer Innovationsarena nach Kremer (2014) – durch den vorgestellten Forschungs- und Entwicklungszusammenhang eine Art ‚Zwischenraum‘, in welchem sich die verschiedenen Akteure begegnen (vgl. Kremer 2014, 347f.). Damit sei dann aber auch „nicht zwingend [...] ein Wechsel der Lebenswelt bzw. der damit verbundenen Handlungsfähigkeiten und institutionellen Einordnungen verbunden“ (Kremer 2014, 345f.). Insofern bleibt die Forscherin selbst dann in ihrer Rolle als Forscherin, wenn sie sich in eben diesem Zwischenraum bewegt. Sie wird dabei zudem nach außen hin als Forscherin wahrgenommen, wodurch eine größtmögliche Transparenz vorliegt.

#### *Zur Entwicklung des Prototyps*

Unter Prototypen werden im Kontext einer Innovationsarena – wie bereits dargestellt – generell die Produkte verstanden, die im Rahmen einer Innovationsarena entstehen. Hierbei kann es sich bspw. um ein ausdifferenziertes Lehr-/Lernkonzept handeln. Grundsätzlich sind aber ganz unterschiedliche Arten von Prototypen mit jeweils verschiedenen Zielsetzungen denkbar (vgl. Kremer 2014, 348). Obwohl im Projekt 3i auch diverse Produkte entstanden sind, welche die mpT als Kernthema fokussieren (wie bspw. eine Handreichung), spielen diese im Kontext des eigenen Dissertationsvorhabens zunächst eher eine untergeordnete Rolle. Wie oben bereits dargelegt, liefern die darin festgehaltenen Erkenntnisse jedoch eine wichtige Interpretationsgrundlage und werden auf dieser Basis als Folie herangezogen.

## **4 Forschung in Innovationsarenen: Zusammenführung und Verdichtung**

Die dargestellten drei Dissertationsprojekte waren jeweils in einem übergreifenden Forschungs- und Entwicklungszusammenhang eingebunden, der sich jeweils an Herausforderungen der Praxis ausrichtete. Damit war eine Einbindung gesetzt, die wiederkehrend eine Auseinandersetzung mit und Bezugnahme auf (aktuelle, zum Teil sich verändernde) Handlungszusammenhänge der Praxis erfordert.

Diese Einbindung ermöglicht eine Beteiligung an der Entwicklung beruflicher Bildung. Ebenso wird ein Raum geboten, der über die wechselseitige Auseinandersetzung eine Anbindung der Erkenntnisgewinnung an Kontexte der beruflichen Bildung eröffnet. Dabei wird mit ‚Innovationsarena‘ zum Ausdruck gebracht, dass es sich hier um einen Zwischenraum han-

delt, in dem Forschungs- und Entwicklungsinteressen der Akteure zusammengeführt werden und dieser Zwischenraum für eine vereinbarte Zeit institutionalisiert wird. Dies erfordert für die Dissertationsprojekte, dass es jeweils erforderlich war, die Forschungsanlage daran angebunden zu bestimmen und die Rolle von Forschung zu differenzieren. Vorliegend konnte dieser Anspruch über die drei Zugänge im Beitrag exemplarisch aufgezeigt werden. Aus Sicht der Forschung ist dabei bereits zu klären, inwiefern der Entwicklungs- und Gestaltungsprozess als Forschung gekennzeichnet werden kann. In allen drei Forschungsprojekten war es erforderlich, dass die Forscherin den Handlungsmodus wechseln musste und mit Gestaltungs- und Beratungsrollen konfrontiert war oder als Expertin Entwicklungsprozesse begleiten sollte. Der Entwicklungsprozess diente einerseits als Basis und Zugang zur Erkenntnisgewinnung und andererseits konnte die Expertise begleitend in den Entwicklungsprozess eingebracht werden. Bedeutsam erscheint uns, dass hierbei das Dissertationsprojekt im Kontext der Anlage eines übergreifenden Forschungs- und Entwicklungsrahmenprojektes zu begreifen ist und dieser Kontext wiederum Einfluss auf die Ausrichtung und Möglichkeiten der Dissertationsprojekte hat. Durchaus von Interesse ist dabei auch, dass den Forscherinnen Möglichkeiten geboten werden, auf die Anlage des Forschungs- und Entwicklungsrahmens zurückzugreifen, um das Dissertationsprojekt verfolgen zu können. Hier ist aus unserer Sicht eine wechselseitige Anpassungsleistung erforderlich, was wiederum eine Klärung zu den hier diskutierten Grundfragen erfordert.

In der folgenden Tabelle stellen wir nochmals pointiert die drei Projekte gegenüber, um die Reflexionen und Aufarbeitungen damit für eine weitere Diskussion zu öffnen:

Tabelle 1: **Zusammenführung der drei Dissertationsprojekte**

	Projekt I: Rollenbasierte Kompetenzbilanz	Projekt II: ,Rollenschärfung‘ Führungskräfte	Projekt III: Multiprofessionelle Teamarbeit
Rolle(n) der Forscherinnen	Projektmanagerin für den eigenen Arbeitsbereich. Rollenwechsel nach Entwicklungsphasen: von interagierender Entwicklerrolle (Konzeptionsphase) zu mehr distanzierter Beobachterrolle (Implementations- und Transferphase)	Projektmanagerin für den eigenen Arbeitsbereich. Rollenwechsel simultan im Gesamtprozess: interagierende Entwicklerrolle, distanzierte Beobachterrolle, Rolle der Implementierenden	Thematische Begleitung. Rollenwechsel simultan im Gesamtprozess: distanzierte Beobachterrolle, Beraterrolle, Rolle der Analystin
Prototypen	Prototyp als Rahmenkonzept in diskursivem Austausch mit der Praxis, maßgeblich	Prototyp in diskursivem Austausch mit der Praxis maßgeblich durch Forscherin	Forscherin führt theoretische und empirische Erkenntnisse in einer Handreichung

	durch Forscherin entwickelt Anspruch: Theoriebasiert und praxisrelevant Standortspezifische Umsetzungen des Rahmenkonzepts durch die beteiligten Berufskollegs (= drei standortspezifische Praxis-Prototypen) Güte der Praxis-Prototypen liegt nicht im Verantwortungsbereich der Forscherin	entwickelt Anspruch: Theoriebasiert und praxisrelevant Prototyp wird über verschiedene Erprobungs- und Rückmeldeschleifen weiterentwickelt und differenziert (sowohl konzeptionell als auch thematisch) Entwicklung eines ‚guten‘ Konzepts zur kollegialen Weiterentwicklung	zusammen Anspruch: Theorie- und empiriegestützte Basis des Beratungs- und Begleitungsauftrags Prototypen/Entwicklungen der Praxis als eine Erkenntnisquelle und Reflexionsfolie Güte der Praxis-Prototypen liegt nicht im Verantwortungsbereich der Forscherin
Problemzusammenhang und Erkenntnisinteresse	Entdeckung und Präzisierung des Erkenntnisinteresses im Forschungsprojekt Problementdeckung im Gestaltungskontext	Präzisierung des Erkenntnisinteresses in Auseinandersetzung mit Forschungsfeld und Veränderung der Perspektive: Von den Handlungsfeldern zur Rollenschärfung	Thematischer Ausgangspunkt Erschließung der Handlungsmuster der Praxis Präzisierung des Erkenntnisinteresses
Dissertationsprojekt und Forschungsrahmenprojekt	Eigenständiges ‚Projekt im Projekt‘ mit definierter Arbeitsgruppe Forschungsdesign wird an den Entwicklungskontext/ Projektausschnitt gekoppelt	Eigenständiges ‚Projekt im Projekt‘ mit stabiler Entwicklergruppe und wechselnden Zielgruppen Kontextualisierung der Forschung an einen breit ausgerichteten Entwicklungszusammenhang	Verankerung über die gesamte Projektstruktur (Rückversicherung im Erkenntnisprozess) Fokussierung auf ‚interessante Fälle‘ Handreichung als Beratungs- und Begleitungsdienstleistung im Sinne einer Expertise

Der Ansatz einer ‚Forschung in Innovationsarena‘ erfordert von der Wissenschaft die Einbindung in übergreifende Problemlösekontexte der Praxis und hebt die Verantwortung von Wissenschaft für aktuelle Gestaltungsfragen in der beruflichen Bildung hervor. Dabei hat die Wissenschaft nicht die Rolle, die Probleme für die Praxis zu lösen, sondern sich an den Lösungsansätzen der Praxis zu beteiligen, Alternativen aufzuzeigen etc. Dementsprechend

erfordert dies von Wissenschaftlern ein Einfügen und Einlassen in Arbeitszusammenhänge mit Praktikern, die u. a. auf die Lösung der jeweils spezifischen Problemlagen ausgerichtet sind. Dies bietet Zugänge zu unterschiedlichen Kontexten in der beruflichen Bildung und einer Validierung der Erkenntnisgewinnung bereits im Prozess der Datenaufnahme. Gleichmaßen erfordert es eine präzise Klärung der eigenen Rolle bzw. der Verantwortungsübernahme in einer Innovationsarena. Insgesamt sehen wir vor dem Hintergrund der drei Dissertationsprojekte hohe Potenziale zur Stärkung einer curricularen und didaktisch-methodischen Gestaltung beruflicher Bildung vor Ort. Es hat sich in diesem Zusammenhang gezeigt, dass die spezifischen Projekte auf Basis der fehlenden Standardisierung eine individuelle Ausgestaltung erforderlich machen. Dies stellt zwar durchaus Herausforderungen an die Forschenden, trägt jedoch durch die intensive Auseinandersetzung letztlich zu einer weiteren Fundierung bei. Eine weitgehende Standardisierung der Forschung wird vermutlich den Gestaltungsanforderungen vor Ort und den komplexen neuartigen Herausforderungen nicht gerecht werden. Allerdings möchten wir mit dem Beitrag auch darauf verweisen, dass für eine solche Forschung auch Leitplanken, Leitlinien, etc. erforderlich sind. Aktuell wird forschungsmethodisch in vielen Fällen auf bewährte Verfahren zur Datenerhebung und -auswertung zurückgegriffen. Damit kann gerade für Qualifizierungsarbeiten Sicherheit angeboten werden. Gleichmaßen besteht die Gefahr, dass spezifische Momente in Gestaltungsprozessen nicht genutzt werden können, da sie den tradierten Forschungsstandards nicht gerecht werden können. Dementsprechend möchten wir dazu anregen, den Diskurs um Methoden einer designbasierten Forschung aufzunehmen und in unserem Beispiel die Verschränkung von Forschungsmethoden und innovativen Entwicklungen stärker zu differenzieren.

## Literatur

Beck, K. (2015): Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis – Eine erneute Stellung zum „Theorie-Praxis-Problem“. In: Seifried, J./Bonz, B. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Baltmannsweiler, 51-67.

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u. a.

Euler, D. (2014a): Design Research – a paradigm under development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design Based Research. Stuttgart, 15-41.

Euler, D. (2014b): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design Based Research. Stuttgart, 97-112.

Frehe, P. (2015): Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 52. Detmold.

Frehe, P./Kremer, H.-H. (2014): Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz. Stärken aufnehmen – Kompetenzen entwickeln – Übergänge eröffnen. Handreichung für Lehrende. Online:

[http://cevet.eu/fileadmin/user\\_upload/downloads/Handreichung\\_rbKB\\_final.pdf](http://cevet.eu/fileadmin/user_upload/downloads/Handreichung_rbKB_final.pdf)  
(18.12.2014).

Frehe, P./Kremer, H.-H. (2017): Berufskollegübergreifende Entwicklungsverbünde – Innovationen für eine nachhaltige Bildungsarbeit vor Ort. In: Fischer, A./Hahn, G. (Hrsg.): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung auf dem Weg in den (Unterrichts-)Alltag: Wie können Vernetzungsaktivitäten die Implementierung unterstützen? Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 9. Baltmannsweiler, 68-80.

Kremer, H.-H. (2014): Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: Braukmann, U./Dilger, B./Kremer, H.-H. (2014): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold, 339-362.

Kremer, H.-H./Kremer, H.-H. (2015.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold.

Kremer, H.-H./Beutner, M./Zoyke, A. (2012): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem – Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn.

Kremer, H.-H./Kundisch, H. (2017): Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-20.  
Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe31/kremer\\_kundisch\\_bwpat31.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe31/kremer_kundisch_bwpat31.pdf) (25.04.2017).

Kremer, H.-H./Kückmann, M.-A. (2016): Multiprofessionelle Teamarbeit oder multiprofessionelle Akteure: Studie zur inklusiven Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 30, 1-26. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer\\_kueckmann\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/kremer_kueckmann_bwpat30.pdf) (24.06.2016).

Kremer, H.-H./Kückmann, M.-A./Sloane, P.F.E./Zoyke, A. (2015): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Paderborn. Online: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleben/Inklusion/Kontext/Gutachten/Gutachten-Prof\\_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleben/Inklusion/Kontext/Gutachten/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf) (26.10.2017).

Kückmann, M.-A./Kremer, H.-H. (2017a): Innovationsarena 3i: Handreichung zur multiprofessionellen Teamarbeit (mpT) in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg, Paderborn, 2017. Online: [http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/download/3i/3i\\_handreichung\\_mpt.pdf](http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/download/3i/3i_handreichung_mpt.pdf) (25.10.2017).

Kückmann, M.-A./Kremer, H.-H. (2017b, im Reviewverfahren): Multiprofessionelle Teams zur inklusiven Bildungsarbeit – Empirische Explorationen, theoretisch-konzeptionelle Annäherungen und praktische Gestaltung. In: Beiträge zur Schulentwicklung (Arbeitstitel). Tagungsband der 19. Hochschultage Berufliche Bildung. Münster.

Kundisch, H./ Heinz, N. (2013): Konzeption einer ‚kollegialen Weiterbildung‘ für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bil-

dung 2013, Workshop 05, hrsg. v. Beutner, M./Zoyke, A., 1-12. Online: [www.bwpat.de/ht2013/ws05/kundisch\\_heinz\\_ws05-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws05/kundisch_heinz_ws05-ht2013.pdf) (25.10.2017).

Kundisch, H./Kremer, H.-H. (2015): Kollegiale Weiterbildung. Entwicklung, Qualifizierung und Rollenschärfung für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M.: Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 257-276.

Kundisch, H./Kremer, H.-H. (2017): Mittlere Leitungsebenen an Berufskollegs. Eine kollegiale Weiterbildung zur Rollenschärfung in Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit. Handreichung. Online: <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/aktuelle-projekte/3i/publikationen/> (25.10.2017).

Reinmann, G. (2014): Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design Based Research. Stuttgart, 63-79.

Sloane, P. F. E. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 3, 101, 321-348.

Sloane, P. F. E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R. und Zöllner, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis, Bonn. 11-60.

Sloane, P. F. E. (2017a): ‚Where no man has gone before!‘ – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. EDeR – Educational Design Research 1(1), 1-29. Online: <http://dx.doi.org/10.15460/eder.1.1.1026> (13.09.2017).

Sloane, P. F. E. (2017b): Unbekannte Praxis – Über die Schwierigkeit einiger Forscher, die Welt zu verstehen. Eine Polemik. Editorial der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 2017/3, 355-365.

Tramm, T. (2017): Gestaltungsorientierte Berufs- und Wirtschaftspädagogische Forschung – Erträge und Entwicklungsperspektiven. Keynote im Rahmen der Jahrestagung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 27. September 2017 in Stuttgart.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@***-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

***Schlüsselwörter:*** *Innovationsarena, Bildungsgangarbeit, Ausbildungsvorbereitung, Schulentwicklung, Design-based Research (DBR), gestaltungsorientierte Forschung*

## Zitieren dieses Beitrages

---

Kremer, H.-H./Frehe, P./Kückmann, M.-A./Kundisch, H. (2017): Forschung in Innovationsarenen – Formate und Reflexionen einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 33, 1-22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer\\_etal\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer_etal_bwpat33.pdf) (14-12-2017).

## Der Autor, die Autorinnen

---



### **Prof. Dr. H.-HUGO KREMER**

Universität Paderborn  
Warburgerstrasse 100, 33098 Paderborn

[Hugo.Kremer@uni-paderborn.de](mailto:Hugo.Kremer@uni-paderborn.de)

<https://wiwi.uni-paderborn.de/department5/wipaed-insb-mediendidaktik-weiterbildung-prof-kremer>



### **Dr. PETRA FREHE**

Universität Paderborn  
Warburgerstrasse 100, 33098 Paderborn

[Petra.Frehe@uni-paderborn.de](mailto:Petra.Frehe@uni-paderborn.de)

<https://wiwi.uni-paderborn.de/department5/wipaed-insb-mediendidaktik-weiterbildung-prof-kremer/team/>



### **MARIE-ANN KÜCKMANN**

Universität Paderborn  
Warburgerstrasse 100, 33098 Paderborn

[Marie-Ann.Kueckmann@uni-paderborn.de](mailto:Marie-Ann.Kueckmann@uni-paderborn.de)

<https://wiwi.uni-paderborn.de/department5/wipaed-insb-mediendidaktik-weiterbildung-prof-kremer/team/>



### **HEIKE KUNDISCH**

Universität Paderborn  
Warburgerstrasse 100, 33098 Paderborn

[Heike.Kundisch@uni-paderborn.de](mailto:Heike.Kundisch@uni-paderborn.de)

<https://wiwi.uni-paderborn.de/department5/wipaed-insb-mediendidaktik-weiterbildung-prof-kremer/team/>