



# Educational Design Research

Volume 10 | Issue 2 | 2026 | Article 101

**Contribution** Academic Article

**Title** [Design-Based Research als Rahmenkonzept für inklusive Schulentwicklung in ganztägigen Grundschulen. Einblicke in Entwicklungsprozesse und Gelingensbedingungen](#)

**Author** **Christian Reintjes**  
Universität Osnabrück  
Deutschland

**Till-Sebastian Idel**  
Universität Oldenburg  
Deutschland

**Carolin Baumgarten-Kelm**  
Ruhr Universität Bochum  
Deutschland

**Nina Heilemann**  
Universität Osnabrück  
Deutschland

**Dorthe Behrens**  
Universität Oldenburg  
Deutschland

**Franziska Reinisch**  
Universität Oldenburg  
Deutschland

**Gabriele Bellenberg**  
Ruhr Universität Bochum  
Deutschland

**Marcel Veber**  
Rheinland-Pfälzische Technische Universität  
Deutschland

**Abstract** Angesichts des bundesweiten Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder (BMFSJ, 2021; GaFöG) und der Ausweitung inklusiver Bildungsangebote wird die Förderung einer heterogenitätssensiblen Kooperation in Schulen immer wichtiger. Dieser Beitrag stellt die designbasierte Entwicklung und Erprobung kooperativer inklusiver Schulentwicklungsprozesse am Beispiel des BMBF<sup>1</sup>-Projekts *DigiSchuKuMPK* (Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Schul(kultur)entwicklung durch Multiprofessionelle Kooperation an ganztägigen Grundschulen) in den Mittelpunkt. Ziel dieses Projekts ist es, die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams durch digitale Infrastrukturen und kollaborative Tools zu unterstützen. In Orientierung am Design-Based Research-Ansatz (McKenney & Reeves, 2019; Dilger & Euler, 2018) werden gemeinsam mit Ganztagsgrundschulen zentrale Entwicklungsthemen identifiziert, um Kooperationsanlässe zu initiieren. Im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung werden unterschiedliche Akteur:innen-perspektiven ebenso berücksichtigt wie die Reflexionsdimensionen *Struktur*, *Kultur* und *Praktiken* des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017). Im Rahmen einer formativen Evaluation werden Prozessverläufe und Zwischenergebnisse der begleiteten Entwicklungsvorhaben beleuchtet und auf andere Schulen übertragbare Impulse für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für eine „systematische“ Schulentwicklungsarbeit (Holtappels, 2019, S. 286) abgeleitet. Der Beitrag stellt die Ausrichtung des Projekts am Design-Based Research (DBR)-Ansatz vor und diskutiert abschließend mögliche Gelingensbedingungen der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis in inklusiven Schulentwicklungsprozessen.

---

<sup>1</sup> Seit 2025 Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ).

**Keywords** Inklusion, Design-Based Research, Schulkultur, Schulentwicklung, multiprofessionelle Kooperation

**DOI** <https://doi.org/10.15460/pt6w1x23>

**Citation** Reintjes, C., Idel, T.-S., Baumgarten-Kelm, C., Heilemann, N., Behrens, D., Reinisch, F., Bellenberg, G., & Veber, M. (2026). Design-Based Research als Rahmenkonzept für inklusive Schulentwicklung in ganztägigen Grundschulen. Einblicke in Entwicklungsprozesse und Gelingensbedingungen. *EDeR – Educational Design Research*, 10(2), 1-26.

<https://doi.org/10.15460/pt6w1x23>

**Licence Details** Creative Commons - [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



# Design-Based Research als Rahmenkonzept für inklusive Schulentwicklung in ganztägigen Grundschulen. Einblicke in Entwicklungsprozesse und Gelingensbedingungen

Reintjes, C., Idel, T.S., Baumgarten-Kelm, C., Heilemann, N., Behrens, D., Reinisch, F., Bellenberg, G., & Veber, M

## 1.0 Einleitung

Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung stellen sich in der Primarstufe auf eine spezifische Weise dar. Die Grundschule verfolgt als integrative Schulform den Anspruch, eine Schule für alle zu sein. Dieses pädagogische Selbstverständnis wird durch die anhaltende Inklusionsdebatte weiterhin bestärkt und leitet inklusive Schulentwicklungsprozesse an Grundschulen normativ an (Grundschulverband, 2023; Reintjes, 2026). Ein weiterer signifikanter bildungspolitischer Treiber für diese Entwicklungsprozesse ist der Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für Grundschulkinder ab 2026, wie im Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) festgeschrieben (BMFSFJ, 2021). Der Rechtsanspruch erfordert nicht nur den quantitativen Ausbau von Betreuungsplätzen, Infrastruktur und Personal, sondern wird zusätzlich durch Forderungen nach einer qualitativen Weiterentwicklung schulischer Konzepte unterlegt. Die Ausweitung von schulischen Ganztagsangeboten wird damit erneut – nach der ersten Welle des Ganztagsausbaus in den 2000er Jahren – zum Schauplatz einer Strukturreform, die mit weitreichenden Ansprüchen an eine Veränderung von Schulorganisation, pädagogischen Haltungen und Zusammenarbeit verbunden wird (Idel et al., 2026).

Einzelschulen nehmen diese Anforderungen mehr oder weniger als Themen ihrer eigenen Schulentwicklung wahr, übersetzen sie in Herausforderungen ihrer je spezifischen *Schulkultur* und bearbeiten sie insofern auf ihre Weise (Idel et al., 2026). Diese Reformen hin zu einem inklusiven Grundschulganztags werden so zum Projekt des Handlungsfelds Schule und in die Verantwortung der Praxisakteur:innen, also des in Schule tätigen Personals, gelegt (Idel, 2024).

In Bezug auf die Anforderungen von Inklusion und Ganztags verweist die Forschung nicht nur auf die veränderte Personalstruktur an Schulen, sondern auch auf multiple Spannungsfelder, etwa unterschiedliche Berufsrollen, divergierende Ausbildungsbiografien, asymmetrische bzw. atypische Beschäftigungsverhältnisse oder unklare Verantwortlichkeiten (vgl. hierzu zusammenfassend Hochfeld & Rothland,

2022; Seemann, 2022, S.153f.). Die in der Praxis rezipierte Leitvorstellung der Multiprofessionalität soll mit konzeptionellen Vorstellungen verbunden und konkret gelebt werden, was wiederum eine aktive Schulentwicklungsarbeit erfordert. Professionsverständnisse müssen a) selbst von den Akteur:innen performativ hervorgebracht und b) den Angehörigen anderer Professionen verständlich gemacht werden, so dass eine Anerkennung ermöglicht wird, ohne das für sich selbst in Anspruch genommene Eigene aufzugeben und um sichtbar werdende Professionsdifferenzen produktiv zu machen (Hamacher & Seitz, 2022, S. 7). Überlagert werden diese internen Problemstellungen der Kooperationsentwicklung durch strukturelle Barrieren wie Zeitmangel, fehlende gemeinsame Planungsräume und begrenzte Partizipationsmöglichkeiten für nicht-lehrendes Personal (Idel, et al., 2026). Ausgehend von diesen Befunden stellt sich die Frage, wie eine gelingende multiprofessionelle Zusammenarbeit unter den Bedingungen von Heterogenität hergestellt werden kann, die zu einer Angelegenheit von aktiver und partizipativer Schulentwicklung avanciert.

Wir gehen davon aus, dass die Transformation hin zu einer multiprofessionellen Organisation auf Ebene der Sinnstiftung in Form von kooperativen Aushandlungsprozessen erfolgt (Idel et al., 2026). Dieses schulkulturtheoretische Verständnis ist an den bereits bestehenden Ansatz inklusiver Schulentwicklung, den Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017), angeschlossen. Inklusion wird dabei im weiteren Sinne als eine heterogenitätssensible Kooperation (aller schulischen Akteur:innen) verstanden, die die Partizipation aller Professionen sowie der Kinder und Eltern in den Blick nimmt und aktiv anstrebt. Dieser weite Inklusionsbegriff wird genutzt, um insbesondere das Phänomen der Teilhabe aller schulischen Akteur:innen an Schulentwicklung in den Fokus zu rücken (vgl. Budde et al., 2020, S. 34). Prozessual greift dieser in seinen Grundzügen wesentliche Elemente einer DBR-Praxis auf, in der die Identifikation von gemeinsamen schulspezifischen Anliegen und die gemeinsame Bearbeitung mithilfe der Reflexionsdimensionen *Struktur*, *Kultur* und *Praktiken* iterativ erfolgt, um auf eine inklusive Schulpraxis hinzuwirken. Ergänzend bietet DBR als Forschungspraxis die Möglichkeit, kontextsensibel einzelschulische Entwicklungsprozesse inklusionsspezifisch zu untersuchen und das dabei gewonnene lokale Wissen aus der pädagogischen Praxis in Form von Fortbildungsangeboten auf eine übergeordnete Ebene zu transferieren. Bei dieser designbasierten Vorgehensweise stehen die gemeinsam geteilten normativen und methodischen Prinzipien von Inklusion durch Gestaltungs- und Prozessorientierung, Einbeziehung und Beteiligung aller schulischen Akteur:innen, Selbstermächtigung, Differenzsensibilität und -reflexivität im Fokus.

Daraus ergibt sich für die Projektarbeit im Sinne des DBR-Ansatzes ein doppeltes, sowohl wissenschaftliches *als auch* praxisorientiertes Erkenntnisinteresse (Dilger & Euler, 2018). Die parallelen Erkenntnisinteressen sind dabei zeitlich hintereinandergeschaltet: Die aus den Schulen gewonnenen Ergebnisse aus den Schulentwicklungsprozessen werden wissenschaftlich aufbereitet und innerhalb von Fortbildungsangeboten durch Landes- und Fortbildungsinstitute in die inklusive Schulentwicklungsarbeit von Einzelschulen implementiert.

Der folgende Beitrag stellt die am DBR-Ansatz ausgerichtete Forschungs- und Entwicklungsarbeit in *DigiSchuKuMPK* am Beispiel eines der vier Teilprojekte, der *heterogenitätssensiblen Kooperationsentwicklung*, dar. Es werden Einblicke in den bisherigen Entwicklungsprozess gegeben und damit erste Ergebnisse der Zusammenarbeit mit den Schulen berichtet. Wir werden im Folgenden zunächst anhand der beiden grundlegenden Begriffe der *Schulkultur* und *Schulentwicklung* sowie des Verständnisses von *Inklusion* die schul- und entwicklungstheoretische Fundierung unseres Projekts darlegen (2). In einem zweiten Schritt werden wir die Adaption des DBR-Ansatzes für das gesamte Projekt und dem in diesem Beitrag fokussierten Teilprojekt [Teilprojektname für Review entfernt] erläutern (3) und am Beispiel von Entwicklungswerkstätten in drei Projektschulen zweier Standorte konkretisieren (4). Im Fazit reflektieren wir unsere Projekterfahrungen in Bezug auf Gelingensbedingungen für ein kooperatives Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der designbasierten Forschung (5).

## 2.0 Schul- und entwicklungstheoretische Grundlegung: Kooperative Schulkultur und Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion

Das bis heute die Schulentwicklungsforschung prägende und ursprünglich auf Fend (1986) zurückgehende Theorem der „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ verliert durch die schulischen Reformanforderungen der Inklusion und des Ganztags an Erklärungswert (Idel et al., 2026, S. 1). So geht dieses Konzept von einer weitgehend berufsgruppenbezogenen homogen gedachten Personalstruktur der Lehrer:innenschaft aus. Dies kann angesichts der vollzogenen Reformentwicklungen von Inklusion und Ganztags kaum aufrechterhalten werden, da mit den Reformen notwendigerweise die personalstrukturelle Heterogenität aufgrund der Einbindung verschiedener Professionen verstärkt wird. Die Einzelschule wird so mehr und mehr zu einem multiprofessionellen Handlungsfeld, in dem verschiedene Professionen und nicht-professionalisierte pädagogische Fachkräfte in teils unübersichtlichen Kooperationsgefügen zusammenarbeiten, z. B. Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen, Lehrkräfte sowie weiteres Personal, das nicht immer einschlägig pädagogisch qualifiziert ist, stattdessen aber andere Expertisen und Erfahrungspotentiale in den schulischen Kontext einbringt (Idel et al., 2026, S. 2; Reinisch et al., 2024, S. 97). Darüber hinaus wird mit der Vorstellung einer pädagogischen Handlungseinheit konzeptuell idealtypisch und zugleich normativ idealisierend eine nach innen selbstorganisierte Schule angenommen, deren Qualität primär durch interne Steuerung optimiert werden soll (Müller & Fahrenwald, 2023, S. 200f.). In einem solchen technischen Verständnis (re-)strukturiert sich Schule von einer internen Handlungs- und Steuerungslogik zu einem kohärenten System.

Mit dem Begriff *Schulkultur* lässt sich die Komplexität der schulischen Entwicklungsprozesse verdeutlichen, denn Schulkultur wird nicht einfach durch intendierte Schulentwicklung hergestellt. Vielmehr ist die

Schulkultur eine tiefenstrukturell verfasste Ordnung, deren kulturelle Transformation sich in langen Wellen vollzieht. Schulentwicklungsarbeit ist (nur) einer von mehreren Faktoren, die auf den Wandel von Schulkultur einwirken, und umgekehrt ist die Schulkultur zugleich der Kontext, in den Schulentwicklung eingebettet und durch den sie präfiguriert wird. Das Konzept der Entwicklung von Schulkultur berücksichtigt so gesehen die spezifische Situiertheit, Eigendynamik und die begrenzte Steuerbarkeit von Schule und ihrer Veränderung – allerdings ohne den Gedanken aufzugeben, dass Schulen sich im schulkulturellen Rahmen durch Praktiken kooperativen Zusammenhandelns auch verändern und erneuern können.

Wir orientieren uns in unserer theoretischen Fundierung an einem Begriff von Schulkultur, den wir sowohl formal-analytisch (Helsper, 2008, S. 65) als auch normativ wenden. Mit der normativen Wendung schließen wir an die Qualitätskriterien der inklusiven Schulentwicklung an, insbesondere an den Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017). Um unsere inklusionspädagogischen Orientierungen reflexiv halten zu können und auch über eine sozial- und kulturwissenschaftlich tragfähige Konzeptualisierung zu verfügen, rezipieren wir strukturtheoretische und praxeologische Bestimmungen von Schulkultur (Helsper, 2008; Idel & Pauling, 2018, 2023). Im Anschluss an Helsper (2008) verstehen wir die Schulkultur einer Einzelschule als „symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (S. 66). Dieses Verständnis definiert die schulischen Akteur:innen als Handelnde, die in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Dimensionen der jeweiligen Einzelschule und deren strukturellen Rahmungen die schulische Praxis konstituieren. Mit diesem Verständnis erhöht sich jedoch nicht nur die Autonomie der Schule und der in ihr Beschäftigten, sondern ebenfalls ihre systemische Responsibilisierung, also die ihnen zugewiesene Verantwortung. Indem Vorgaben der Bildungspolitik mit dem eigenen pädagogischen Handeln in Einklang gebracht bzw. miteinander ausgehandelt werden, erhält die Schulkultur ihre einzelschulspezifische Strukturvariation. So wird jeweils in Passung an die eigene Schule eine einzelschulspezifische Schulkultur durch das habitualisierte Handeln der schulischen Akteur:innen erzeugt (Helsper, 2008, S. 67). In diesem fortwährenden Prozess wird Schulkultur zum Aushandlungsort von Machtstrukturen sowie verschiedenen Sinnvorstellungen und -entwürfen, die bis zur Herausbildung von Dominanzmustern führen können (Helsper, 2008, S. 73).

Durch die sich etablierende Multiprofessionalität an ganztägigen inklusiven Grundschulen werden Ansprüche auf individuelle und berufsgruppenspezifische Handlungsautonomie in Teams artikulierbar und es werden in einem institutionellen Kampf um Anerkennung Kompromissbildungen in der Organisation erforderlich (Helsper, 2008, S. 67). Neben fachspezifisch konkurrierenden, kooperativen bzw. konsensuellen Perspektiven der Lehrkräfte, die immer schon in Bezug auf die Schulpraxis und -praktiken schulkulturelle Hervorbringungslogiken ge-

nerieren, sind auch weitere professionelle Akteur:innen an der Hervorbringung der Schulkultur beteiligt. Ergänzend sind, zu der Bedeutung der heterogenen Personalgruppen, auch die Perspektiven der Kinder als relevant einzuschätzen (Seitz & Hamacher, 2024, S. 169f.). Die wenigen vorliegenden Studien, die die Kinderperspektiven in den Fokus stellen, zeigen am Beispiel der Ganztagsorganisation, dass Kinder eine andere Wahrnehmung von non-formaler und formaler Bildung haben und diese nicht per se als getrennt voneinander betrachten (Seitz & Hamacher, 2024, S. 170; Seitz, Berti & Hamacher, 2023). Die Untersuchungen verdeutlichen, dass und wie Kinder (Bildungs-)Situations teilweise umdeuten, ohne dass Erwachsene dies bemerken, wodurch sich auf eine eigene Handlungsfähigkeit der Kinder schließen lässt (Seitz & Hamacher, 2024, S. 175). So erschaffen sich Kinder eigens eine kindgerechte Umgebung, indem sie beispielsweise in didaktischen Arrangements selbst spielerische Aspekte entdecken (Seitz & Hamacher, 2024, S. 174f.). Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schlussfolgern, dass Schulentwicklungsprozesse stets die Kinderperspektiven miteinbeziehen sollten, weil sie analytisch gesehen die Schulkultur mitkonstituieren und wie sie normativ gesehen aus inklusionspädagogischer Sicht berechnigte Ansprüche auf Partizipation haben. Insbesondere vor dem Hintergrund der normativen Forderungen, „Ganztag“ als „kindgerechten Lern- und Lebensraum“ (KMK, 2023, S. 8) zu gestalten, gilt es, die Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern zu betrachten (Seitz & Hamacher, 2024, S. 169f.). Nicht nur, aber auch gerade durch die Ausweitung von Schule auf den Ganztag tragen Grundschulen maßgeblich zu der Konstruktion des Konzepts *Kindheit* bei, weshalb es umso relevanter ist, Kinderperspektiven in Bezug auf (Ganztags-)Schulthemen hör- und sichtbar zu machen (ebd., S. 171).

Schul(kultur)entwicklung in diesem Sinne bezieht sowohl interne (Schüler:innen, Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal) als auch externe Akteur:innengruppen (Eltern, Schulpolitik etc.) mit ein, weshalb Entwicklungsprozesse weder einfach zu beeinflussen noch in ihrer komplexen Akteurskonstellation ohne weiteres zu beobachten sind. Diese Ausführungen verdeutlichen, wie persistent Schulkultur sein kann, und schützen damit vor „vereinfachten Machbarkeitsfiktionen“ (Idel et al., 2026). Somit wird Schulentwicklung einerseits durch die bestehende Schulkultur strukturiert, andererseits ist sie jedoch auch auf ihre Veränderung ausgerichtet (Idel et al. 2026). Vor diesem Hintergrund gewinnt der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) als inklusionspädagogisches, heuristisches Reflexionsinstrument und als normativer Horizont an besonderer Relevanz. Er bietet nicht nur Kriterien für einen inklusiven Schulentwicklungsprozess, sondern ermöglicht zeitgleich Explikationen von und Verständigungen über Werte, die in kooperativen und gleichwertigen Arbeitsbeziehungen reflexiv über die Dimensionen *Strukturen*, *Kulturen* und *Praktiken* ausgehandelt werden. Da Inklusion zugleich als Gegenstand und Thema von Schulentwicklung gelten kann, dient der Index für Inklusion als Bezugskonzept und ermöglicht die Einnahme einer inklusionspädagogischen Perspektive (Idel et al., 2026). In Anlehnung an den

Index für Inklusion wird dem Projekt ein weiterer Inklusionsbegriff zugrunde gelegt. Damit wird eine inklusive Schule als eine solche verstanden, die sich kontinuierlich in Richtung des Ideals einer Teilhabe aller verändert (Booth & Ainscow, 2003, S. 10f.). Da dieses Ideal jedoch nie zufriedenstellend erreicht sein kann, stellt inklusive Schulentwicklung einen nie abgeschlossenen Prozess dar (Booth & Ainscow, 2003).

Ein weiterer Inklusionsbegriff, der nicht auf sonderpädagogisch fixierte Förderbedarfe, sondern auf die Unterstützung aller Menschen entlang ihrer Bedürfnisse und Lebenslagen abhebt (Budde et al., 2020, S. 34), ermöglicht es, die bestehende Heterogenität der Einzelpersonen, sowohl der Kinder als auch der Erwachsenen, und der Lerngruppen sowie die Phänomene Teilhabe und Ausgrenzung gleichermaßen in den Fokus zu rücken (Budde et al., 2020). Dies geschieht immer auch vor dem Hintergrund der Gefahr, mit Äußerungen und Teilhabebemühungen Persönliches preiszugeben oder Gegenwind sowie Nicht-Umsetzung geäußerter Wünsche zu riskieren.

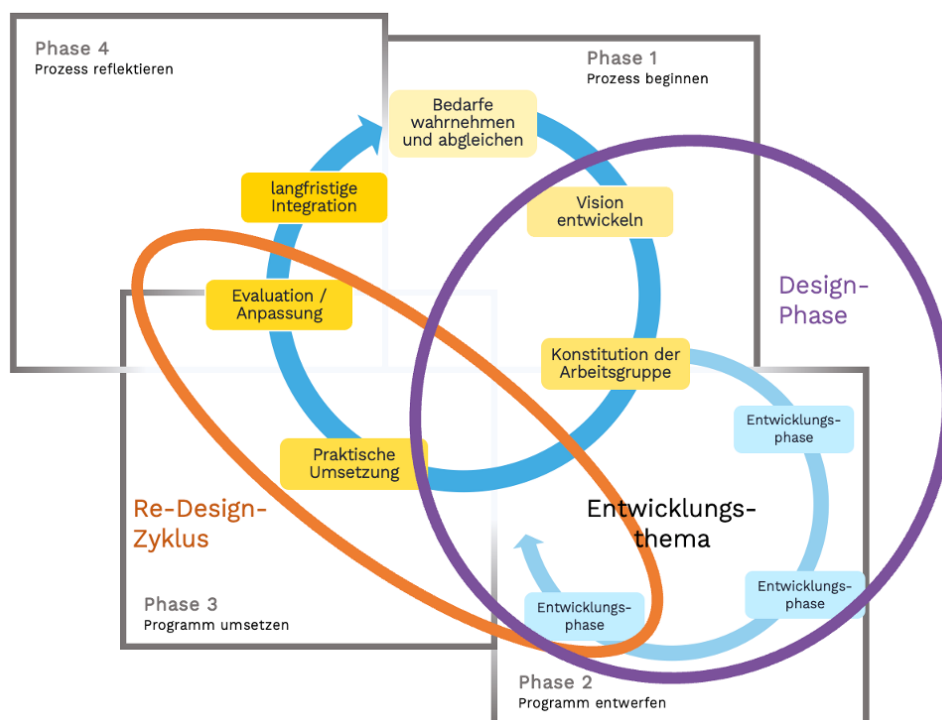
Mit der Verbindung der genannten schul(entwicklungs)theoretischen und inklusionspädagogischen Ansätze verfolgt das Projekt nicht nur den Anspruch, Impulse für heterogenitätssensible Kooperationsentwicklung mit den teilnehmenden Projektschulen zu gestalten und zu erproben, sondern Schulentwicklung multiperspektivisch zu fördern, d.h. alle Sichtweisen wahrzunehmen und wertzuschätzen sowie Barrieren, die eine gleichberechtigte Teilhabe (Budde et al., 2020, S. 33) aller verhindern, im Prozess abzubauen. So soll Kindorientierung, d.h. die Sorge um *alle* Schüler:innen und eine reflexive Gestaltung pädagogischer Beziehungen, als verbindendes Element der Professionen gelten, auf das sich die Aushandlung der Schulkultur bezieht (Idel et al., 2026). Die Fokussierung auf „das Kind“, die in neueren Ansätzen in der Debatte um Ganztage (Walther et al., 2021) und Inklusion (Seitz & Hamacher, 2022) betont wird, lässt sich also auch als weitere Prämisse der inklusiven Projektarbeit im Sinne dieses Beitrags festhalten.

### 3.0 DBR-Ansatz und Umsetzung in der Heterogenitätssensiblen Kooperationsentwicklung

DBR stellt einen innovativen Forschungsansatz dar, der sich durch die enge Verzahnung von Theorie und Praxis, die iterative Entwicklung von Interventionen sowie eine kontinuierliche Rückkopplung mit schulischen Handlungskontexten auszeichnet (McKenney & Reeves, 2019). Der Fokus in unserem Projekt liegt auf der Entwicklung kontextualisierter Fortbildungsbausteine, der Implementation digitaler Kooperationswerkzeuge sowie der iterativen Reflexion und Weiterentwicklung schulischer Veränderungsprozesse. Dabei liegt die schulische Entwicklungsarbeit der Gestaltung der Fortbildungsangebote zugrunde. Beide aufeinander aufbauenden Prozesse folgen getrennt voneinander dem DBR-Ansatz. Hierdurch wird dem DBR-Ansatz innewohnende, erwähnte doppelte Erkenntnisgewinn deutlich: Während in der Entwicklungsarbeit mit den Projektschulen die Entwicklung von Konzepten zu

einem individuellen und bedarfsorientierten Entwicklungsthema der jeweiligen Schule als Ziel angestrebt wird, werden durch das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse (Zwischen)Ergebnisse aus den Schulentwicklungsprozessen aufbereitet und in Fortbildungsangebote für weitere Schulen überführt.

Die Entwicklungsarbeit in der *Heterogenitätssensiblen Kooperationsentwicklung* erfolgt in acht Ganztagsgrundschulen (in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) unter Berücksichtigung aller Statusgruppen – unabhängig von Qualifikation und Anstellungsverhältnis oder Trägerzugehörigkeit – im multiprofessionellen Arrangement und richtet die Inhalte der Entwicklungsarbeit auf die Entwicklungsbedarfe der Schulen aus. Auch wenn durch das Projekt heterogenitätssensible Kooperationsentwicklung gefördert werden soll, folgt daraus nicht, dass die Entwicklungsthemen und -vorhaben inhaltlich auf dieses Thema beschränkt bleiben müssen. Methodisch konkretisiert sich die Entwicklungsarbeit durch Kooperationsanlässe, die, so unsere Annahme, stets vorhanden sind, aber kommunikativ in die konkrete (aktive) Entwicklungsarbeit überführt werden müssen. So wird das Arbeiten an einem ausgewählten Thema genutzt, um sowohl im Sinne einer Professionalisierungsmaßnahme interventionsveranlasste Zusammenarbeit unter Rekurs auf ein Stellschraubenprinzip (DBR) zu erproben, als auch daran und zugleich darüber hinausreichend Erkenntnisse über die konkrete multiprofessionelle Zusammenarbeit zu gewinnen.



**Abbildung 1:** Prototypischer Prozess der inklusiven Schulentwicklungsarbeit im Rahmen von DBR: Orientierungsrahmen Heterogenitätssensible Kooperationsentwicklung

Für die inklusive Schul(kultur)entwicklungsarbeit wurde ein idealtypisch angelegter methodischer Orientierungsrahmen vorgeschlagen,

der von den Praxisschulen konkretisiert und zum Teil auch im Projektverlauf im Hinblick auf Vorgehen, Forschungsaktivitäten und Terminierung modifiziert wurde. Die Schulentwicklungsarbeit wird von Seiten des Projekts als Intervention betrachtet und ist mit mehreren Anforderungen verbunden, die handlungsbezogen in Prozessschritte gegliedert werden: (1) ein gemeinsames Problem bzw. einen *Entwicklungsbedarf benennen*, auf den mit multiprofessionellen Anstrengungen reagiert werden soll; (2) *gemeinsame Zielperspektiven formulieren*, die die vorhandene Heterogenität berücksichtigen; (3) *Arbeitsgruppen in Entwicklungswerkstätten organisieren* unter Berücksichtigung der Multiperspektivität bei der Lösungserarbeitung; (4) *Ergebnisse vorstellen und in der Praxis erproben* durch eine Umsetzungsphase; (5) erweiterte bzw. modifizierte *Lösungen erproben und anpassen* sowie (6) in einer schulspezifisch geeigneten Form *implementieren*.

Die Orientierung an diesem prototypischen Schulentwicklungsprozess erfordert in der Umsetzung eine Offenheit im Vorgehen und wird keineswegs als starrer Ablaufplan behandelt. Der direkte Schulvergleich zeigt, dass alle Projektschulen unterschiedliche Entscheidungen und Vorgehensweisen, basierend auf ihren Entwicklungsthemen, erschlossen haben, aus denen sich Variationen in der Phasenabfolge ergeben. Trotz der Unterschiede im Vorgehen wurden folgende projektbezogene konzeptionelle Basisorientierungen in Aushandlungsprozessen weitestgehend festgehalten bzw. befolgt:

(I) Das Kernanliegen besteht darin, dass die Schulen bedarfsorientiert ihre eigenen Entwicklungsthemen identifizieren, priorisieren und anschließend bearbeiten.

(II) Die Arbeit an den Schulentwicklungsthemen erfolgt in multiprofessionell zusammengesetzten Arbeitsgruppen. Ein weiteres Kernanliegen besteht darin, in Abhängigkeit von den selbstgewählten Entwicklungsthemen die Bedeutung der Kinderperspektiven für die Entwicklungsarbeit zu diskutieren und möglichst, wenn dies als zielführend für das Entwicklungsvorhaben erachtet wird, auch einzubeziehen. In diesem Kontext ist auch die Multiperspektivität und damit der Partizipationsgedanke zu verstehen. In den meisten Projektschulen werden die Sichtweisen der Kinder in Bezug auf die Entwicklungsthemen als relevant eingeschätzt. Über schulinterne Befragungen werden die Perspektiven zu den Entwicklungsthemen digital gestützt erhoben und sollen bei der Entwicklungsarbeit einbezogen werden.

(III) Die partizipativ angelegte Schulentwicklungsarbeit soll durch unterschiedliche digitale Werkzeuge gestützt werden. Für die Förderung der Kooperation innerhalb des multiprofessionellen Teams werden digitale Tools angeboten und erprobt, die eine asynchrone Bearbeitung erlauben und somit dem Problem der fehlenden Kooperationsmöglichkeiten entgegenwirken. Neben dieser konkreten Arbeit am Entwicklungsthema werden für die zuvor geplanten Umfragen zur Perspektivenerhebung digitalgestützte Befragungselemente eingesetzt.

Der Prozess begann mit einer Problemanalyse, die sowohl auf Basis zusammengetragener Erkenntnisse aus dem Fachdiskurs und der Forschungsliteratur als auch durch erste explorative Erkundungen im Zuge der Kontaktaufnahme mit den Schulen erfolgte.

Das Vorgehen der ersten Erkundungen war an den acht Schulen weitestgehend ähnlich. So wurden leitfadengestützte Gruppengespräche und Ausgangserhebungen durchgeführt und Schulporträts mit Fokus auf die schulspezifische Ressourcenausstattung angefertigt. Die Auftaktveranstaltungen wurden an den Schulen standortspezifisch unterschiedlich durchgeführt, sodass für die Ermittlung der Schulbedarfe, Entwicklungsthemen und -vorhaben unterschiedliche Methoden der Datengewinnung zum Einsatz kamen (1. Problemanalyse).

Die Designarbeit basierte zunächst auf der Literatursichtung und der vom Projektteam vollzogenen Bewertung. Ausgehend von dieser Arbeit wurde der oben beschriebene, idealtypisch angelegte Orientierungsrahmen erstellt und den Schulen als Vorgehen vorgeschlagen. Daneben wurden auch die projektbezogenen Basisorientierungen: Themenoffenheit, Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Multiperspektivität sowie Einsatz von digitalen Möglichkeiten thematisiert und weitgehend ausgehandelt (2. Designarbeit).

Diese Aushandlungsprozesse mündeten in der Erprobungsphase. Der Fokus lag hier nicht auf den konkreten Entwicklungsarbeiten der Schulen, sondern auf der Frage, inwiefern der methodische Orientierungsrahmen von den Schulen angeeignet wurde. Die Erprobungsphase zeigte hierbei, dass nicht immer alle Schritte vollzogen werden müssen. Zeitgleich ergaben sich in der Umsetzung durch Interventionen Herausforderungen: Prozesse wurden teilweise abgekürzt, von bereits entwickelten Ideen wurde wieder abgerückt (3. Erprobung).

Im weiteren DBR-Prozess wird es nun darauf ankommen, die vollzogenen Phasenschritte und das Vorgehen mit Blick auf die Erträge und Entscheidungsprozesse durch formative Evaluationen zu eruieren und zu bewerten, um auf Basis der Praxisrückmeldungen Gestaltungsprinzipien für Professionalisierungsmaßnahmen zu gewinnen (4. Weiterentwicklung/Anpassung des Orientierungsrahmens, Re-Design). Eine erneute Erprobung der Weiterentwicklungen lässt sich im Rahmen der Projektlaufzeit allerdings nicht realisieren. Neben der Prüfung der Prozessgestaltung werden auch die zentralen Dimensionen Kultur, Struktur und Praktiken (Boban & Hinz, 2015) reflexionspraktisch bedeutsam. Die Dimensionen fungieren als zentrale Verbindung der „beiden Welten“ (Malmberg, 2020, S. 85) Praxis und Wissenschaft. Die Dimensionen dienen sowohl forschungspraktisch als heuristischer Rahmen für wissenschaftliche Explorationen und Analysen der im Entwicklungsprozess gesammelten Daten herangezogen als auch praxisseitig als Reflexionsfolie in den Entwicklungswerkstätten angewendet.

Auf Basis der durchgeführten und erprobten Schulentwicklungsprozesse mit den Projektschulen und der darauf bezogenen Rückmeldungen werden zum Projektende Fortbildungsbausteine für Entwicklungswerkstätten entwickelt, die an entsprechende Fortbildungsrepositorien übermittelt werden. Der Transfer der schulischen Erkenntnisse in

Form von Fortbildungskonzepten auf eine andere Einzelschule kann nicht ohne Adaption erfolgen. Dies kann einerseits als eine Limitation der Fortbildungsangebote angeführt werden, da die Schulentwicklungsprozesse entlang eines individuellen, bedarfsorientierten und auf die Schule ausgerichteten Themas erfolgen und sich dieses nicht eins zu eins auf eine andere Schule oder gar darin etablierte Schulkultur übertragen lässt. Andererseits lässt sich diese Gegebenheit als Chance des DBR-Ansatzes und damit der Fortbildungsangebote verstehen, da die Schulen die Möglichkeit haben, die Entwicklungsthemen innerhalb der Fortbildungsangebote auf ihre eigenen Bedarfe abzustimmen (Holtappels, 2019, S. 289). Die aus der Praxis von einer anderen Schule gewonnenen Erkenntnisse können damit „lediglich“ als Good-Practice Beispiele dienen. In Abhängigkeit von den an der Einzelschule etablierten Strukturen, Kulturen und Praktiken kann eine Adaption des Schulentwicklungsprozesses erfolgen, wobei die Adaption einen der Inhalte der Fortbildungsangebote darstellt (5. Transfer).

Die folgende Tabelle soll die Konkretisierung des DBR-Ansatzes sowie beide Erkenntnisinteressen in [Teilprojektname für Review entfernt] aufzeigen und damit das Vorgehen entlang der DBR-Phasen erläutern.

**Tab. 1:** DBR-Elemente in der teilprojektspezifischen Schulentwicklungsarbeit der Heterogenitätssensiblen Kooperationsentwicklung

DBR-Phase	Fokus Praxis	Fokus Wissenschaft
<b>Problemanalyse</b>	Bedarfsfeststellung in Bezug auf Entwicklungsaufgaben, teils durch die Rückspiegelung der Ergebnisse von durchgeführten leitfadengestützten Gesprächen, Ausgangserhebungen und einer Workshop-orientierten Auftaktveranstaltung	Literaturbasierte Problemanalyse zu multiprofessioneller Kooperation und ihren Gelingensbedingungen  Erfahrungen aus der Praxis durch forschungsbasierte Explorations (Leitfadengestützte Gespräche, Ausgangserhebung, Schulporträterstellung, Erfassung von Bedarfen aus der Auftaktveranstaltung durch Aufgabenstellungen)
<b>Designarbeit</b>	Entwicklung einer gemeinsamen Vision für die anstehende themenbasierte Entwicklungsarbeit u. a.; Konkretisierung des Entwicklungsvorhabens sowie Organisation der Entwicklungsarbeit, Einholen diverser Perspektiven durch schulinterne Umfragen* für die Erarbeitung von Lösungen in Bezug auf die konkreten Entwicklungsvorhaben  Rückbindung der gewonnenen Erkenntnisse an das gesamte Team und ggf. weitere Lösungserarbeitung	Entwicklung eines methodischen Orientierungsrahmen für den durchzuführenden Schulentwicklungsprozess auf Basis der Befunde aus der Forschungsliteratur  Der Prozess enthält die Prozessschritte: (1) Bedarfe wahrnehmen, abgleichen und priorisieren, (2) Vision(en) entwickeln, (3) Arbeitsgruppe konstituieren und Arbeitsprozess organisieren, (4) Perspektiven der Schulgemeinschaft durch Befragungen gewinnen (Werkstatttermine: Zielgruppe der Befragung festlegen, Fragen entwickeln, Umfrage durchführen, Daten auswerten und in Bezug auf das Entwicklungsvorhaben bewerten); (5) Erstellung erster Maßnahmen,

	Vorbereitung einer Evaluationsphase* in Bezug auf Fragen zu Erwartungen und Veränderungspotenzialen  *Bei der Erhebung und Auswertung der schulinternen Befragungen zu den Perspektiven sowie bei der Konzeption der Evaluation unterstützt und berät das wissenschaftliche Team.	Konzeptideen, für die Umsetzungsphase, Kommunikation ins gesamte (inklusive Ganztags-) Schulkollegium mit dem Ziel der Erprobung
<b>Erprobung</b>	Lösungen werden erprobt und durch formative Evaluationen angepasst.	Der Orientierungsrahmen wird an den Schulen erprobt und entlang der einzelnen Prozessschritte iterativ und schulspezifisch angepasst (Reflexion des Vorhabens durch Rückmeldungen der Schulen)
<b>Evaluation</b>	Gestaltungsprinzipien werden festgehalten und erneut erprobt.	Reflexion des Entwicklungsprozesses (summativ Betrachtung) mit Bezug auf die Kooperationsarbeit im Rahmen der projektbasierten Entwicklungsarbeit
<b>Transfer</b>	Abhängig von den jeweiligen Entwicklungsvorhaben der Schulen (z.B. Konzept, Implementierung von Reflexionsräumen, Partizipationsstrukturen, Regelkataloge, Bausteine für Kinderschutzkonzepte, gemeinsame Dienstvereinbarungen und Leitfäden zur verlässlichen Kommunikation, Projektstage etc.) mit der grundsätzlichen Idee von Work in Progress	Aufbereitung von didaktischen Entwurfsmustern für die Erstellung von Fortbildungsbausteinen  Weitergabe der Fortbildungskonzepte und Kursmaterialien an Fortbildungsrepositorien (z.B. ComPLeTT) zwecks Bereitstellung

Im Rahmen dieses Vorgehens soll das Verhältnis zwischen Universität und Schule nicht als „Zuarbeit“ der Wissenschaft für die Praxis verstanden werden, bei der es darum geht, dass die Praxis ihre Probleme zur Bearbeitung an Externe abgibt (Rau et al., 2022, S. 364). Ein solcher Kooperationsmodus ist einseitig charakterisiert und eher für verhältnismäßig kurze Zeiträume angedacht (Rau et al., 2022). Ebenso wenig soll die Entscheidungshoheit wie im Kooperationsmodus der „Beratung“ nicht auf Seiten der Universität verbleiben, sondern ein Verhältnis auf Augenhöhe mit der Schule bestehen (Rau et al., 2022, S. 367). Die Projektarbeit soll demnach insbesondere vor dem Hintergrund des DBR-Ansatzes dem Kooperationsmodus der „Entwicklungspartnerschaft“ (Rau et al., 2022, S. 369) folgen. Eine Zusammenarbeit nach diesem Modus ist im Sinne eines partnerschaftlichen Entwicklungsprozesses von einem ständigen „Ausbalancieren der praktischen und wissenschaftlichen Perspektive geprägt“ (Rau et al., 2022). Dabei wird das Ziel verfolgt, der Praxis zu einer reflexiven Selbstermächtigung zu verhelfen (Idel et al, 2026). Gelingensbedingungen hierfür sind sowohl begünstigende organisationale Ressourcen als auch die Bereitschaft, sich

einzubringen und das angestrebte Ziel zu verfolgen (Rau et al., 2022, S. 371; Reinisch et al., 2024, S. 95). Darüber hinaus zeigen sich der Aufbau einer vertrauens- und respektvollen Beziehung sowie die klare Verteilung von Rollen und Verantwortlichkeiten als begünstigende Faktoren. Der Aspekt der Reflexion ist besonders wichtig, wenn eine Involviertheit in die Praxis besteht, wie es in diesem Forschungsansatz bei dem schulischen Personal der Fall ist (Rau et al., 2022, S. 371). Deshalb reflektieren sich sowohl die Universität als auch die Schule regelmäßig, zum einen für die eigene Weiterarbeit, zum anderen zum Zwecke von gegenseitigen Rückmeldungen und Verbesserungen des Prozesses. Eine ebenso große Rolle nimmt die Evaluation bereits erbrachter Entwicklungen und Prozesse ein (Rau et al., 2022, S. 371), die im Projekt im Sinne des DBR-Verfahrens formativ erfolgt.

#### 4.0 Einblicke in Entwicklungswerkstätten: Schulspezifisch und schulübergreifend

Im Verlauf der Projektarbeit zeigte sich, dass der DBR-Ansatz auf unterschiedlichen Entwicklungsebenen genutzt werden kann. Sowohl auf der schulübergreifenden Ebene, die ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse verfolgt, bei der es sowohl um die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulen geht, als auch auf schulspezifischer Ebene im Rahmen der Entwicklungswerkstätten wird, gemäß dem DBR-Ansatz, an der Schulentwicklung gearbeitet. Für das hier dargestellte Teilprojekt ist besonders bedeutsam, dass an den beteiligten Schulen je nach vorliegenden und erhobenen Bedarfen sowie individuellen Ausgangslagen unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen vorgenommen wurden. Diese führten zu eigenen Ausprägungen der Interventionen und Reflexionsschleifen, die für das Verständnis der DBR-Iterationen zentral sind. Die Darstellung der Schulen erfolgt daher zunächst standortbezogen, um die jeweiligen Gestaltungsentscheidungen, Kontextbedingungen und Entwicklungsverläufe sichtbar zu machen, bevor Gemeinsamkeiten und Unterschiede in die übergreifende Analyse einfließen. Im Folgenden wird dies anhand ausgewählter Beispiele aus drei der acht Projektschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen illustriert. Der Projektarbeit und den Beobachtungen liegen dabei implizit die Reflexionsdimensionen *Struktur*, *Kultur* und *Praktiken* des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) zugrunde, diese werden jedoch nicht expliziert. Hierbei wird zunächst auf eine Projektschule des *Universitätsstandorts Bochum* eingegangen und anschließend auf zwei Projektschulen des *Universitätsstandorts Osnabrück*.

##### *Schulspezifischer Entwicklungsprozess:*

Die im Folgenden exemplarisch dargestellte Projektschule des *Universitätsstandorts Bochum* zeichnet sich durch eine sehr heterogene Schüler:innenschaft aus und wird in der NRW-Sozialindexstufe 8 eingeordnet (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2025). Der schulspezifische Prozess fokussiert die individuelle Bearbeitung schulinterner Entwicklungsthemen. Zu Beginn wurden in einem leitfadengestützten Interview mit der Steuergruppe sowie einer schriftlichen

Ausgangserhebung zentrale Ressourcen, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe identifiziert (1. Problemanalyse). Im Zentrum standen hierbei Fragen zur Kooperation im multiprofessionellen Team, zur digitalen Ausstattung und Nutzung digitaler Tools zu Kooperationszwecken sowie zum Umgang mit der Heterogenität der Schüler:innenschaft. Dies diente zum einen der Erhebung des Ist-Zustandes der Schule, und zum anderen dem Abgleich mit den in der Literatur dargestellten Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der multiprofessionellen Kooperation. Im Interview stellten sich als zentrale Herausforderungen das Fehlen gemeinsamer Austauschzeiten des multiprofessionellen Teams sowie die organisatorischen Probleme heraus, die mit dem Ausbau des Ganztags aufgrund des ab 2026 geltenden Rechtsanspruchs auf einen ganztägigen Betreuungsplatz einhergehen (BMFSJ, 2021). Zudem wurde der Wunsch geäußert, die Schule als ganztägigen Lern- und Lebensraum zum Wohlfühlort für die gesamte Schulgemeinschaft weiterzuentwickeln.

Das auf dieser Grundlage identifizierte übergeordnete Entwicklungsthema *Die Schule als Wohlfühlort* wurde der Schule zurückgespiegelt und in ein modulares Werkstattangebot überführt (2. Designarbeit). Die Bearbeitung des Entwicklungsthemas erfolgte gemäß dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven. Neben der Perspektive des pädagogischen Personals wurde zudem die Perspektive der Schüler:innen auf ihre Schule mit einbezogen. Zur Datenerhebung wurde eine foto- und videobasierte App genutzt, um Schüler:innen und pädagogisches Personal gezielt zu ihrem Wohlbefinden im Schulkontext zu befragen. Die Schüler:innen wurden zu *Wohlfühl- und Gruselorten* sowie zu *Rückzugs- und Lernorten* auf dem Schulgelände befragt. Darüber hinaus wurden sie zu ihrer Wahrnehmung der Pausenzeit und dem Schulhof befragt. Das pädagogische Personal erhielt ähnliche Fragen und sollte diese im Rahmen einer Perspektivübernahme aus Sicht der Schüler:innen beantworten. So wurde beispielsweise erhoben, was aus ihrer Sicht einen guten Lernraum für die Schüler:innen ausmacht oder wohin sich die Schüler:innen gerne zurückziehen. Darüber hinaus wurden sie zur Nutzung verschiedener Räume und zur multiprofessionellen Kooperation befragt.

Die Ergebnisse der erhobenen Perspektiven wurden im Rahmen einer pädagogischen Ganztagskonferenz, an der das gesamte pädagogische Personal teilnahm, präsentiert und diskutiert. Das Kollegium erhielt auf diese Weise wertvolle Einblicke in die Sichtweisen, Bedürfnisse und Wünsche der Schüler:innen. Neben der Ergebnispräsentation stand an diesem Tag vor allem die Möglichkeit zum Austausch im multiprofessionellen Team im Fokus. Die Mitglieder:innen der unterschiedlichen Statusgruppen erhielten das Angebot, sich über die verschiedenen Herausforderungen im Schulalltag auszutauschen, unterschiedliche Sichtweisen kennenzulernen und gemeinsam an Lösungsansätzen zu arbeiten.

Im Anschluss an die Ergebnispräsentation wurden im Plenum konkrete Entwicklungsthemen aus den Ergebnissen abgeleitet. So wurde unter anderem vereinbart, dass ein neues Flurkonzept entwickelt werden

soll, das es den Schüler:innen ermöglicht, ihre Kleidung und Taschen ordentlich zu verstauen und zudem Arbeitsplätze beinhaltet, an denen die Schüler:innen in Ruhe lernen können. Zudem wurde die Erarbeitung von Regeln für ein wertschätzendes und respektvolles Miteinander an der Schule als Entwicklungsthema festgelegt. Weitere Entwicklungsthemen stellten die Gestaltung des Schulhofs, die Identifikation und Erprobung neuer (digitaler) Austauschformate innerhalb des multiprofessionellen Schulteams sowie ein Konzept für einen multiprofessionell und -funktional nutzbaren Raum dar. In multiprofessionell zusammengestellten Kleingruppen wurden erste Lösungsansätze für die Entwicklungsthemen erarbeitet. Die Gruppen sollten sich hierbei kurz-, mittel- und langfristig umsetzbare Lösungsansätze überlegen und diese hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit kritisch reflektieren. Die entwickelten Ideen und Ansätze stellten die Grundlage für die Phase der Erprobung (3.) dar. Für die weitere Arbeit in den Kleingruppen wurden Zielvereinbarungen getroffen und „Fahrpläne“ für die weitere Kleingruppenarbeit bis zur nächsten gemeinsamen Ganztagskonferenz festgelegt, die zum aktuellen Zeitpunkt jedoch noch nicht stattgefunden hat. Ziel der folgenden Ganztagskonferenz soll es sein, die Entwicklungsstände in den von den Kleingruppen bearbeiteten Entwicklungsthemen zu evaluieren (4. Evaluation). Bei Bedarf schließt sich hier gemäß dem DBR-Ansatz eine erneute Designarbeit (2.) an, um die gewonnenen Erkenntnisse aus den Lösungsansätzen hinsichtlich ihrer Effektivität und Praktikabilität für den Schulalltag zu reflektieren und in die Überarbeitung der Lösungsansätze einbeziehen zu können.

Das pädagogische Personal erhielt darüber hinaus die Aufgabe, die Ergebnisse der Schüler:innenperspektive im Klassenverband widerzuspiegeln und im Schüler:innenparlament zu diskutieren. Auf diese Weise wurde die Perspektive der Schüler:innen systematisch und nachhaltig in den Entwicklungsprozess integriert. Dies förderte nicht nur die Meinungsäußerung der Schüler:innen, sondern schuf eine bedeutungsvolle und strukturierte Möglichkeit zur Mitgestaltung schulischer Entwicklungen (Booth & Ainscow, 2017; Sauerwein & Vieluf, 2021).

Während des gesamten Prozesses wird eine formative Evaluation durchgeführt, um sowohl den schulspezifischen als auch den schulübergreifenden Entwicklungsprozess optimieren zu können. Ein kontinuierlicher Austausch mit den Projektschulen stellt zudem sicher, dass Bedarfe frühzeitig erkannt und Angebote flexibel angepasst werden können. Die enge Verzahnung von Wissenschaft und schulischer Praxis kann auf diese Weise nachhaltig realisiert werden. Hieran schließt sich die Phase des Transfers (5.) an, indem die Erkenntnisse aus der schulspezifischen Projektarbeit in den schulübergreifenden Entwicklungsprozess der Fortbildungsangebote einbezogen werden.

Das Teilprojekt des *Universitätsstandorts Osnabrück* arbeitet mit zwei auf Schulentwicklungsebene sehr unterschieden inklusiven Ganztagsgrundschulen (eine mit Standort in Niedersachsen und die andere in Nordrhein-Westfalen) zusammen. Während die eine Grundschule sich als reguläre Stadtteilschule mit einer heterogenen Schüler:innenschaft beschreiben lässt, arbeitet die andere Schule als

Modellschule nach dem Montessori-Konzept und im rhythmisierten Ganztags. Aufgrund dieser unterschiedlichen Ausgangslagen weisen beide Schulen verschiedene schulspezifische Entwicklungsbedarfe im Bereich der heterogenitätssensiblen Kooperationsentwicklung auf, die sich im Rahmen der gemeinsamen Projektarbeit im Design-Based Research-Ansatz mit dem Team der Universität Osnabrück sowohl erkennen als auch teilweise schulübergreifend bearbeiten lassen. Da in diesem Design die relationale Koordination professioneller Perspektiven im Zentrum steht, lassen sich vorhandene Differenzen produktiv nutzbar machen, mit dem Ziel, diese synergetisch in die schulspezifische und schulübergreifende Entwicklungsarbeit einzubinden (Baar & Idel, 2024; Boban & Hinz, 2022).

Im Folgenden soll beispielhaft an der bislang mit den zwei Projektschulen aus Osnabrück erfolgten Entwicklungsarbeit dargestellt werden, inwiefern der DBR-Ansatz dazu geeignet ist bzw. sich im bisherigen Prozess bereits als hilfreich erwiesen hat, die heterogenitätssensible Schulentwicklung im inter- und intradisziplinären Dialog von Vor- und Nachmittag beider (bzw. allgemeiner: verschiedener) Grundschulen individuell unterstützen zu können.

Die im Sinne des DBR-Designs angestrebte synergetische Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis wird bereits mit den Ausgangserhebungen eingeleitet, die in Form von leitfadengestützten Gruppeninterviews mit der jeweiligen Ganztagskoordination und der Schulleitung an beiden Schulen durchgeführt wurden. Diese standortübergreifenden Eingangsuntersuchungen ermöglichen eine spezifische Identifikation des Ist-Standes der jeweiligen Schule sowie anschließend eine individuell daran angepasste Schulentwicklungsarbeit bezüglich der (pädagogischen) Haltung und der vorhandenen Strukturen im Umgang mit multiprofessioneller Kooperation, der vorherrschenden Heterogenität sowohl innerhalb der Schüler:innenschaft als auch des Kollegiums sowie einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016). Schulübergreifend lassen sich die Ergebnisse der geführten Interviews vergleichen und sowohl ähnliche, aber auch sehr verschiedene schulspezifische Entwicklungsthemen und Ist-Zustände erkennen (1. Problemanalyse).

So äußerten die Interviewten von einer der Schulen in diesem Eingangsinterview, dass sie sich eine möglichst niedrigschwellige und praktikable Möglichkeit zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Vor- und Nachmittag wünschen. Denn die Herausforderung, dass die Kolleg:innen des Vor- und Nachmittags weder zeitliche Überschneidungen noch zeitnahe Schnittstellen haben, werde momentan noch auf „Papierformebene“ in Form von „Zettelchen“ und analogen „Beobachtungsbögen“ oder kurzen „Tür- und Angelgesprächen“ bearbeitet. Es stellte sich heraus, dass bereits vor allem im Vormittag digitale Ressourcen wie das schulische Lernmanagementsystem etabliert sind, die im Rahmen des Projekts möglichst so ausgebaut werden sollen, dass sie auch für die Bedarfe des Nachmittags praktikabel nutzbar sind. Darüber hinaus geht es in dem Projekt schulübergreifend darum, das Personal beim „Prozess der Mediatisierung“ und damit die Möglichkeit zur Gestaltung multiprofessioneller Kooperationsanlässe zu unterstützen

(Schwermann et al., 2025). Von einer digitalen Lösung erhoffen sich die Akteur:innen dieser Schule, dass keine relevanten Informationen mehr verloren gehen, um die Kinder bestmöglich nach ihren Bedürfnissen betreuen zu können. Ebenfalls ist es dem Schulpersonal wichtig, sich durch digitale Lösungen so zu entlasten, dass sie mehr Zeit und Ressourcen für die Kinder haben, die in ihrer Arbeit im Mittelpunkt stehen sollen. Des Weiteren ermöglichen digitale Alternativen, trotz knapper zeitlicher Ressourcen, einen Austausch über die multiperspektivischen Blickwinkel auf die Kinder. Da anhand dieser Aussagen deutlich wurde, dass der Fokus des schulischen Personals auf den Kindern und einer bestmöglichen Unterstützung dieser liegt, wurde sich daraufhin, wie im Folgenden näher erläutert, im Rahmen des Projekts dazu entschieden, eine digital gestützte Umfrage zum Wohlbefinden der Kinder in der Ganztagschule durchzuführen, um die Schüler:innenperspektiven einzuholen.

Das zu Beginn des Projekts an der anderen Schule durchgeführte Interview zeigt, dass eine gut ausgebaute multiprofessionelle Kooperation bereits digital über Microsoft Teams erfolgt. Diese ermöglicht Umfragen unter den Schüler:innen und trägt damit zum Einbezug der Kinderperspektiven bei. Daher legt diese Schule den Fokus der schulspezifischen Projektarbeit auf eine Reflexion über Digitalität, Heterogenität und damit auf die Zusammenarbeit in heterogenen Teams. Die Arbeit im rhythmisierten Ganztag bietet aufgrund der Aufhebung der Trennung in Vor- und Nachmittag mehr Kooperationsräume, eröffnet aber auch veränderte Professionsverständnisse. Zum einen aus dem zuvor erläuterten Grund und zum anderen aufgrund aktueller Fluktuationen im Personal, ist dem an dieser Schule tätigen Personal die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Haltung wichtig. In den Auswertungen der Interviews konnte herausgestellt werden, dass das Kind schulübergreifend als verbindendes Moment aller in Schule Tätigen gelten kann und sollte, weshalb das Leitmotiv, das Wohlbefinden der Kinder, neben verschiedenen ausdifferenzierten schulspezifischen Entwicklungsthemen für die weiteren Bestrebungen der multiprofessionellen Kooperation, im Rahmen des Entwicklungsprozesses in den Mittelpunkt gerückt werden soll (Schwermann et al., 2025, S. 246).

Anschließend an die schulübergreifende Durchführung und Auswertung dieser beiden Ausgangsinterviews wurde mit beiden Projektschulen die Gestaltung der „Schule als Wohlfühlort“ als zentraler Aspekt für die schulspezifische Kultur(entwicklung) und das multiprofessionelle Miteinander bestimmt (2. Designarbeit). Mithilfe von Fragen, die gemeinsam von Universität und den Schulen entwickelt wurden, wurde in zwei schulindividuellen Umfragen unter anderem das aktuelle Wohlbefinden, einmal auf Personal- und einmal auf Schüler:innenebene, erhoben.

Der an den Index für Inklusion angelehnte vierphasige Entwicklungsprozess im Sinne des heuristischen DBR-Forschungszyklus, dem das Projekt folgt, ermöglicht durch den iterativen Prozess eine sowohl schulübergreifende als auch -spezifische Weiterarbeit an den Entwicklungsthemen und ggf. Anpassungen in den Methoden sowie die Eröffnung als auch Erhebung

neuer Themenbereiche (Malmberg, 2020). Auf diese Weise konnte zu dem Oberthema „Wohlfühlort Schule“/ „Wohlbefinden an der eigenen Schule“, welches einen wichtigen Faktor für Qualität und damit auch für eine gelingende Schulkulturentwicklung darstellt (DKJS, 2019), in Anlehnung an die Eingangsinterviews ein für die jeweilige Schule individuell passendes Schwerpunktthema entwickelt werden (3. Erprobungsphase).

So wurden von der einen Schule die Kinderperspektiven in den Mittelpunkt gestellt, um fortlaufend spezifisch daran zu arbeiten, wie der Ganzttag von dem multiprofessionellen Team gestaltet werden kann, sodass sich alle Kinder in der Schule wohlfühlen. Dafür sollte es ermöglicht werden, die Perspektiven der Kinder einzuholen und auch für die Erwachsenen nachvollziehbar zu machen. Im Rahmen einer appbasierten Umfrage wurden die Kinder zu diesem Zweck beispielsweise gefragt, an welchen Orten der Schule sie sich besonders wohl oder unwohl fühlen. Der Fragenkatalog zur Erhebung der Perspektive der Kinder wurde passend zu den schulischen Bedarfen gemeinsam von Mitarbeitenden der Universität und des Vor- und Nachmittagsbereichs der Schule entwickelt, um die Ergebnisse für die weitere Schulentwicklung nutzbar zu machen. Dabei stellte sich als ein Ergebnis heraus, dass die Schüler:innen sich am liebsten auf dem Schulhof aufhalten und die Toilette der Ort ist, an dem sie sich am wenigsten wohlfühlen. Darüber hinaus wurden sie zu ihrer Wahrnehmung des AG-Angebots oder den drei Dingen, die ihnen an ihrer Schule am besten gefallen, befragt. Dabei konnten die Kinder stets auch Verbesserungsvorschläge oder Wünsche an die Schule äußern. Diese Ergebnisse wurden der Schule zurückgespielt, damit diese daran arbeiten kann, ihre Schulentwicklung so voranzutreiben, dass die Kinder sich (weiterhin) wohlfühlen und sich möglichst alle gesehen fühlen. Als wichtige Entwicklungsthemen für die Schule ergaben sich aus den Ergebnissen die Umgestaltung der Toiletten, sodass man sich dort wohler fühlen kann, als auch die Errichtung eines Ruheortes für die Kinder. Ebenfalls konnte die Schule für sich reflektieren, dass die Schüler:innen mit dem aktuellen AG-Angebot bereits überwiegend sehr zufrieden sind.

An der anderen Schule hingegen wurde der Entwicklungsschwerpunkt auf die Ebene der Personalperspektive gelegt, da eine gemeinsame pädagogische Haltung dabei unterstützt, den Kindern gerecht zu werden. Es lässt sich erkennen, dass auch hier als schulübergreifender Aspekt das Wohl des Kindes im Mittelpunkt steht, wenngleich jeweils ein schulspezifischer Zugang gewählt wurde. Zu diesem Zweck wurde an einer Schule zeitgleich eine Umfrage zur Erwachsenenperspektive in Bezug auf die momentane Zusammenarbeit durchgeführt. Hierbei wurden die Lehrkräfte, ähnlich wie an der anderen Schule die Kinder, danach gefragt, welche drei Dinge ihnen an ihrer Schule am besten gefallen oder was sie gerne verändern würden. Da das Thema des Wohlbefindens an beiden Schulen eine Rolle spielt, konnten diese Umfragen schulübergreifend genutzt und auch nach der ersten Nutzung für die zweite Schule überarbeitet werden. Darüber hinaus wurde der Eindruck zur aktuellen Zusammenarbeit eingeholt. Dieser ist relevant, da es gelingender Kommunikationsmöglichkeiten und einer gemeinsam pädagogischen Haltung bedarf, um sich über die Kinder und ihr Wohlbefinden professionsübergreifend auszutauschen

und daran zu arbeiten (Schwermann, et al., 2025). Hierbei stellte sich heraus, dass die kooperative Zusammenarbeit und die Offenheit des Kollegiums bereits sehr geschätzt werden. Großes schulspezifisches Entwicklungsthema war die Gestaltung des Schulhofes, dieser sollte grüner und bunter werden. Ein Teil der Ergebnisse der appbasierten Befragung wurde von dem Personal im Rahmen eines pädagogischen Tages präsentiert und in Form eines *world cafés* schulintern aufbereitet, um die Ergebnisse zum einen für die eigene schulische Weiterarbeit zu nutzen, aber auch um sie zu evaluieren und der Universität für die Weiterentwicklung des Projekts zur Verfügung zu stellen (4. Evaluation). Ein Ergebnis dieser Arbeit ist das Ziel, die multiprofessionelle Kooperation strukturiert zu ermöglichen und eine gemeinsame Haltung im Sinne des Kindeswohls zu etablieren (5. Transfer).

#### *Schulübergreifender Entwicklungsprozess:*

Die beschriebenen schulspezifischen Entwicklungsprozesse an den einzelnen Schulen unterliegen neben dem praxisorientierten ebenso einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse. Dazu werden die einzelnen Schritte im Schulentwicklungsprozess formativ evaluiert und wenn nötig wiederholt angepasst. Die aus den durchgeführten Umfragen entstandenen Daten werden quantitativ und qualitativ aufbereitet, um der jeweiligen Schule eine dezidierte Rückmeldung zu den Umfrageergebnissen zu geben, sodass sie diese für die anschließende Konzeptentwicklung nutzen können. Für den schulübergreifenden Entwicklungsprozess steht dabei im Vordergrund, welche Bedingungen vorhanden sein müssen, damit der schulspezifische Entwicklungsprozess gelingt. Mittels der Gelingensbedingungen, die sich aus den Ergebnissen der formativen Evaluation ableiten lassen, werden Fortbildungskonzepte entwickelt, die später weiteren Schulen zur Verfügung gestellt werden sollen. Bei der Durchführung der schulspezifischen Entwicklungsprozesse fällt durchgängig auf, dass, selbst wenn Schulen an demselben Thema arbeiten, die Prozesse dennoch unterschiedlich sind. Dies lässt sich auf die verschiedenen Ausgangslagen in Bezug auf die vorhandenen Strukturen, Kulturen und Praktiken der Schulen zurückführen. Dies gilt es insbesondere bei dem schulübergreifenden Entwicklungsprozess zu berücksichtigen, da – und dies wurde bereits hinsichtlich des Wissenstransfers erwähnt – Schulentwicklungsprozesse nicht eins zu eins auf andere Schulen übertragbar sind, sondern die immanenten Strukturen, Kulturen und Praktiken der Einzelschule als Ausgangslage in den Fokus rücken müssen.

### **5.0 Fazit: Bedingungen für eine gelingende Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft**

Die Implementierung eines DBR-Ansatzes in Schul(kultur)entwicklungsprozessen bringt neben zahlreichen Chancen auch spezifische methodologische, organisationale und kulturelle Herausforderungen mit sich, weshalb sich in Anlehnung an Rau et al. (2022) Bedingungen für ein erfolgreiches Gelingen ableiten lassen. Eine der zentralen Ge-

lingensbedingungen ist die Etablierung tragfähiger Kooperationsbeziehungen zwischen den Beteiligten, sowohl innerhalb der multiprofessionellen Schulteams als auch zwischen Wissenschaft und Praxis. Diese Kooperationen müssen über eine punktuelle Zusammenarbeit hinausgehen und als systemisch verankerte Strukturen gedacht und gestaltet werden. Während DBR prinzipiell auf Augenhöhe zwischen Wissenschaft und Praxis angelegt ist, zeigen sich in der konkreten Umsetzung dennoch Spannungsverhältnisse – etwa in der *Frage, wer die Definitionsmacht über Problemstellungen, Zielsetzungen und Interventionen besitzt*. Diese Spannungen sind nicht aufzulösen, können aber produktiv gestaltet werden, wenn sie transparent gemacht und gemeinsam reflektiert werden. Im Rahmen des Projekts wurde dazu beispielsweise von vorneherein festgelegt, welche Rolle die Projektmitarbeitenden der Universitäten in der Schulprozessbegleitung übernehmen. Im Projekt einigten wir uns darauf, dass die Universität als Moderation, Impulsgeber:in oder in Gestalt des „Blicks von außen“ auf das *laufende System* für die gemeinsame Entwicklung von Materialien (nach dem DBR-Ansatz), die Bereitstellung von Räumen für Kooperation und das Ermöglichen von gemeinsamem Arbeiten zuständig ist. Eine solch klar kommunizierte Rollenverteilung verhindert spätere Unstimmigkeiten und Aushandlungen aufgrund von Intransparenz.

Unsere Beobachtungen im Projekt bestätigen die übergreifende Ausgangsannahme, dass inklusive, heterogenitätssensible Schulentwicklung nur auf der Basis tragfähiger multiprofessioneller Kooperationen gelingt, die durch dialogische Kommunikation, geteilte Verantwortung und inklusive Wertehaltungen getragen sind. Der DBR-Ansatz bietet hierfür einen geeigneten methodischen und konzeptionellen Rahmen, weil er Gestaltungs-, Reflexions- und Forschungsprozesse systematisch integriert und auf eine langfristige Transformation schulischer Praxis zielt.

Es zeigt sich, dass multiple Faktoren eine gelingende Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis beeinflussen, die mithilfe des DBR-Designs und des Kooperationsmodus der Entwicklungspartnerschaft bestmöglich umgesetzt werden, wobei eine völlig reibungslose Kooperation nicht möglich und im Sinne der Weiterentwicklung und produktiven Nutzung unterschiedlicher Perspektiven, die aufgrund von Heterogenität vorliegen, ebenso wenig gewünscht ist. Wichtig für gelingende multiprofessionelle Kooperationsprozesse ist, sich über diese Gelingensbedingungen bewusst zu sein und eine klare Kommunikationskultur zu etablieren.

## 6.0 Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion – eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion* (S.11-42). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2022). Inklusion und Partizipation. Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übers., bearb. & hrsg. von I. Boban & A. Hinz. Halle-Wittenberg.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Hrsg. & adapt. von B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate, A. Platte. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Budde, J., Blasse, N. & Reißler, G. (2020). Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 12(3), 27-41.
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021). *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz - GaFöG)*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966>
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (2019). *Wellbeing als Faktor für Bildungserfolg Diskurs, Studien und Praxisbeispiele*. [https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Publikationen/Broschuere\\_Wellbeeing\\_2019.pdf](https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Publikationen/Broschuere_Wellbeeing_2019.pdf)
- Dilger, B & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (33), 1-18. [http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger\\_euler\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf)
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Grundschulverband e. V. (2023). *Newsletter Nr. 4/23*. [https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2023/07/Newsletter-GSV\\_23\\_4\\_final.pdf](https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2023/07/Newsletter-GSV_23_4_final.pdf)
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63-80.
- Hochfeld, L., Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von

Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111 (3), 274-293. <https://doi.org/10.25656/01:20597>

- Idel, T.-S. (2024). Kooperation als Element zeitgemäßer Bildungsarbeit in der Grundschule. Eine differenz-theoretische Perspektive auf die Anforderungen von Zusammenarbeit unter Pädagog\*innen. In: Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., Luttenberger, S. & Wohlhart, D. (Hrsg.): *Kooperationsfeld Grundschule. Fokus Grundschule*. Band 3. (S. 21–37). Waxmann: Münster und Toronto.
- Idel, T.-S., Reintjes, C., Behrens, D., Reinisch, F., Baumgarten, C., Bellenberg, G. & Veber, M. (2026). Der inklusive Ganzttag als „pädagogische Handlungseinheit“? Schulkulturtheoretische Perspektiven auf (Dis-)Kontinuitäten am Beispiel der Kooperationsentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*. (angenommen)
- KMK-Kultusministerkonferenz. (2023). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganzttagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023/2023\\_10\\_12-Ganzttag-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganzttag-Empfehlung.pdf)
- Malmberg, I. (2020). Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 79-93. <https://doi.org/10.25656/01:21776>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. (2nd ed.). London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2025). *Schulsozialindex*. <https://www.schulministerium.nrw/schulsozialindex>
- Müller, N. & Fahrenwald, C. (2023). Demokratische Schulentwicklung zwischen Theorie und Praxis. In A. Mensching (Hrsg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis: Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*, (S. 199-214). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9_13)
- Rau, F., Gerber, L. & Grell, P. (2022). Kooperation zwischen <Zuarbeit>, <Beratung> und <Entwicklungspartnerschaft>. Reflexionen aus dem Darmstädter Modellschulprojekt zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung». *MedienPädagogik*, 49 (Schulentwicklung), 349–376. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.10.12.X>
- Reinisch, F., Behrens, D. & Idel, T.-S. (2024). Heterogenitätssensible Kooperationsentwicklung im digitalen Raum. In: *SEMINAR* (4), 95–107.

- Reintjes, C. (2026, in Druck). Transformation der Grundschulbildung: Aktuelle Entwicklungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Zukunftsperspektiven. In Ch. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale entwickeln – Schule transformieren – Zukunft gestalten. Beiträge aus der Begabungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Sauerwein, M. N. & Vieluf, S. (2021). Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit. *Die Deutsche Schule*, 113(1), 101-118. <https://doi.org/10.25656/01:22078>
- Schwermann, A., Paulus, D., Reintjes, C. & Veber, M. (2025). "Das Kind soll wieder im Fokus stehen". Multiprofessionelle Kooperation als Kernanliegen von Ganztagsgrundschulen. In E. Bešić, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme*, (S. 241-248). Julius Klinkhardt Verlag, <https://doi.org/10.25656/01:32715>
- Seemann, A.-M. (2022). Multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule: Pädagogik, Personal, System. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1_12)
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2022). Wie die Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor von Kooperation in Ganztagsgrundschulen werden kann. In H. Demo, S. Cappello & V. Macchia (Hrsg.), *Didattica e inclusione scolastica - Inklusion im Bildungsbereich*, (S. 1–16). Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Seitz, S., Berti, F. & Hamacher, C. (2023). Throughout the day on the way to more educational justice? Children's views on all-day-primary schooling. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (eds.), *International perspectives on inclusion – in the light of educational justice*, (S. 91-118). Opladen & New York: Budrich.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2024). Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*, (S. 169-177). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:31367>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Wiesbaden: Suhrkamp Verlag.
- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021). *Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

## Author Profile

**Christian Reintjes** ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Osnabrück. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Themengebieten Professionalisierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung sowie Gesundheit und Wohlbefinden im Schulsystem.

**Till-Sebastian Idel** ist Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität sowie der rekonstruktiven Bildungsforschung.

**Carolin Baumgarten-Kelm** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Schulentwicklungsforschung sowie kooperatives und kollaboratives Lernen.

**Nina Heilemann** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück.

**Dorthe Behrens** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

**Franziska Reinisch** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

**Gabriele Bellenberg** ist Professorin für Schulforschung und Schulpädagogik sowie Direktorin der Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung, Schulentwicklungsforschung, Chancen- und Bildungsgerechtigkeit sowie die Durchlässigkeit im Schulsystem.

**Marcel Veber** ist Professor für Pädagogik bei erschwerem Lernen unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Seine Schwerpunkte liegen in der pädagogischen Diagnostik und inklusiven Bildung sowie der inklusiven Lehrer:innenbildung und der digitalen Transformation der Lehrer:innenbildung.

## Author Details

### **Prof. Dr. Christian Reintjes**

Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Heger-Tor-Wall 9  
49074 Osnabrück  
Raum: 43/103  
Deutschland  
+49 541 969-4551  
[christian.reintjes@uos.de](mailto:christian.reintjes@uos.de)

### **Prof. Dr. Till-Sebastian Idel**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Institut für Pädagogik  
Ammerländer Heerstraße 114-118  
A4 4-417  
26129 Oldenburg  
Deutschland  
+49441798-4387  
[till-sebastian.idel@uol.de](mailto:till-sebastian.idel@uol.de)

### **Carolyn Baumgarten-Kelm**

Ruhr-Universität Bochum  
Institut für Erziehungswissenschaft  
AG Schulforschung  
44801 Bochum  
GB 7/158  
Deutschland  
0234 32 - 24754  
[carolin.baumgarten@ruhr-uni-bochum.de](mailto:carolin.baumgarten@ruhr-uni-bochum.de)

### **Nina Heilemann**

Universität Osnabrück  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Empirische Schul- und Unterrichtsforschung  
Heger-Tor-Wall 9  
49074 Osnabrück  
Raum: 43/E07  
Deutschland  
+49 541 969- 4923  
[nheilemann@uni-osnabrueck.de](mailto:nheilemann@uni-osnabrueck.de)

### **Dr. Dorte Behrens**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Institut für Pädagogik  
Ammerländer Heerstraße 114-118  
A04 4-416  
26129 Oldenburg  
Deutschland  
+49 441 798- 4363

[dorthe.behrens1@uni-oldenburg.de](mailto:dorthe.behrens1@uni-oldenburg.de)

**Franziska Reinisch**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Institut für Pädagogik  
Ammerländer Heerstraße 114-118  
26129 Oldenburg  
Deutschland

[franziska.reinisch@uni-oldenburg.de](mailto:franziska.reinisch@uni-oldenburg.de)

**Prof. Dr. Gabriele Bellenberg**

Ruhr-Universität Bochum  
Institut für Erziehungswissenschaft  
AG Schulforschung  
Universitätsstraße 150  
44801 Bochum  
GB 7/162  
Deutschland  
0234 32 - 24752

[gabriele.bellenberg@rub.de](mailto:gabriele.bellenberg@rub.de)

**Prof. Dr. Marcel Veber**

Rheinland-Pfälzische Technische Universität  
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft  
Xylanderstraße 1  
Gebäude: Xy  
Raum: 3.17  
76829 Landau  
Deutschland  
+49 634 128 0367 23

[marcel.veber@rptu.de](mailto:marcel.veber@rptu.de)

**Editor Details**

**Prof. Dr. Tobias Jenert**

Chair of Higher education and Educational Development  
University of Paderborn  
Warburger Straße 100  
Germany  
+49 5251 60-2372

[Tobias.Jenert@upb.de](mailto:Tobias.Jenert@upb.de)

**Journal Details**

EDeR – Educational Design Research  
An International Journal for Design-Based Research in Education  
ISSN: 2511-0667  
[uhh.de/EDeR](http://uhh.de/EDeR)  
#EDeRJournal (our hashtag on social media services)

Published by

**Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)**

University of Hamburg

Schlüterstraße 51

20146 Hamburg

Germany

+49 40 42838-9640

+49 40 42838-9650 (fax)

[EDeR.HUL@uni-hamburg.de](mailto:EDeR.HUL@uni-hamburg.de)

[hul.uni-hamburg.de](http://hul.uni-hamburg.de)

In collaboration with

**Hamburg University Press**

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –

Landesbetrieb

Von-Melle-Park 3

20146 Hamburg

Germany

+49 40 42838 7146

[info.hup@sub.uni-hamburg.de](mailto:info.hup@sub.uni-hamburg.de)

[hup.sub.uni-hamburg.de](http://hup.sub.uni-hamburg.de)