



# Educational Design Research

Volume 10 | Issue 2 | 2026 | Article 104

**Contribution** Academic Article

**Title** **Potentiale, Herausforderungen und Grenzen von Wissenschaft-Praxis-Kooperation mit Schüler:innen und Lehrkräften an weiterführenden Schulen**

**Author** **Citka Ashouri**  
Universität Hamburg  
Deutschland

**Christine Schmalenbach**  
Universität Hamburg  
Deutschland

**Abstract** Bei einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation arbeiten Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis gemeinsam an der Entwicklung, Umsetzung und Reflexion von Konzepten, damit Forschung und schulische Realitäten wechselseitig voneinander profitieren können. Ziel dieses Beitrags ist es, am Beispiel des Design-Based Research-Projekts „Selbstreguliertes sozial-emotionales Lernen an Stadtteilschulen in Hamburg“ Potentiale, Herausforderungen und Grenzen dieser Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen aufzuzeigen. Dabei werden neben Lehrkräften ausdrücklich auch Schüler:innen als aktive Akteur:innen in diesen Kooperationsprozessen einbezogen, wodurch eine Perspektive sichtbar wird, die häufig unzureichend Beachtung findet.

Mit ethnografischen Zugängen und Fokusgruppeninterviews wurden in dem Gesamtprojekt Perspektiven zu sozial-emotionalem Lernen und der gemeinsamen Kooperation erfasst und mit der reflexiven Grounded Theory Methodologie ausgewertet. Im

Artikel wird die Wissenschafts-Praxis-Kooperation fokussiert, indem die spezifischen Bedarfe von Schüler:innen und Lehrkräften identifiziert und daraus Gestaltungsempfehlungen für Design-Based Research abgeleitet werden. Zentral ist dabei die Reflexion der eigenen Position als Forschende, da das Projekt durch persönliche Beziehungen mit den Praxispartner:innen über den zweijährigen Forschungszeitraum geprägt war.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wissenschafts-Praxis-Kooperation mit Schüler:innen und Lehrkräften entlang von drei Dimensionen verläuft, die bei einer Zusammenarbeit berücksichtigt werden sollten: (1) der rahmenden, (2) der fachlichen und (3) der emotionalen Dimension.

**Keywords** Inklusion Design-Based Research, qualitative Forschung mit Kindern, reflexive Grounded Theory Methodologie, Ethnografie, teilnehmende Beobachtung, Fokusgruppen.

**DOI** <https://doi.org/10.15460/5c1h6f83>

**Citation** Ashouri, C., & Schmalenbach, C. (2026). Potentiale, Herausforderungen und Grenzen von Wissenschaft-Praxis-Kooperation mit Schüler:innen und Lehrkräften an weiterführenden Schulen. *EDeR – Educational Design Research*, 10(2), 1-33.

<https://doi.org/10.15460/5c1h6f83>

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



# Potentiale, Herausforderungen und Grenzen von Wissenschaft-Praxis-Kooperation mit Schüler:innen und Lehrkräften an weiterführenden Schulen

Citka Ashouri, Christine Schmalenbach

## 1.0 Einführung

Die enge und gleichwertige Kooperation zwischen Forschenden und Praxispartner:innen ist ein zentrales Merkmal von Design-Based Research (DBR) und grenzt es von anderen empirischen Forschungsansätzen ab, bei denen die Praxis eher als Untersuchungsobjekt betrachtet wird (Dilger & Euler, 2018; Studer, 2021). Durch ihre aktive Beteiligung an dem Forschungsprozesses leisten Praktiker:innen mit ihrer Expertise und Erfahrung einen wertvollen Beitrag zur Qualität der entwickelten Innovationen und Theorien (Euler, 2024; Platte et al., 2024). Außerdem kann die Praxis kritische Gestaltungsaspekte einbringen, die in der wissenschaftlichen Theorie noch nicht als relevante Aspekte erkannt wurden und somit leichter langfristig in der Praxis umgesetzt werden (Brahm & Jenert, 2014; Schroeder & Reh, 2023). Der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven gilt in anwendungsorientierten Designprozessen als besonders innovationsfördernd. Gleichzeitig kann die Zusammenarbeit von unterschiedlichen Expertisen und Bedürfnissen aus Wissenschaft und Praxis besondere Anforderungen mit sich bringen (Coburn & Penuel, 2016), weshalb die Berücksichtigung klarer Leitlinien für eine gelingende Kooperation notwendig erscheint.

Vor diesem Hintergrund rückt die Wissenschafts-Praxis-Kooperation (W-P-K) als zentraler Gelingensfaktor in den Blick. Das diesem Beitrag zugrunde liegende DBR-Projekt „Selbstreguliertes sozial-emotionales Lernen an Stadtteilschulen in Hamburg“ fokussiert die Umsetzung und Weiterentwicklung der Materialien zum selbstregulierten sozial-emotionalen Lernen. In diesem Beitrag steht jedoch die Frage im Vordergrund, wie die Kooperationsprozesse in diesem Projekt mit Lehrkräften und Schüler:innen verlaufen und welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Gestaltung von W-P-K in ähnlichen Projekten ableiten lassen.

## 2.0 Theoretischer Hintergrund: Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Rahmen von Design-Based Research

In der Literatur zu DBR gibt es verschiedene Ansätze und Empfehlungen zur Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktiker:innen. Im Folgenden werden zusammenfassend die wichtigsten Prinzipien des aktuellen Diskurses dargestellt.

Alle relevanten Akteur:innen sollten von Beginn an aktiv eingebunden werden und über echte Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten verfügen (Reh et al., 2024; Straub et al., 2020). Entscheidend ist dabei die Orientierung an praxisrelevanten Fragestellungen und die gemeinsame Entwicklung eines Problemverständnisses sowie klarer Ziele (Euler, 2024). Die unterschiedlichen Bedürfnisse und Perspektiven von Wissenschaft und Praxis sollten dabei gleichermaßen berücksichtigt werden, um das Interesse aller Beteiligten über den Projektzeitraum hinaus aufrechtzuerhalten (Coburn & Penuel, 2016; Straub et al., 2020). Die erfolgreiche Implementierung von Innovationen hängt nämlich entscheidend von der Motivation der Lehrkräfte und den verfügbaren Ressourcen ab (Schwabl & Daniel-Söltenfuß, 2023). Schulleitungen können durch organisatorische Entlastungen und Wertschätzung sowie durch die Bereitstellung ausreichender zeitlicher Kapazitäten einen wichtigen Beitrag hierzu leisten (Euler, 2024; Schwabl & Daniel-Söltenfuß, 2023).

Um die für DBR wesentlichen Entwicklungs- und Forschungszyklen mehrfach durchlaufen zu können, sind langfristige Kooperationen unerlässlich (Straub et al., 2020). Grundvoraussetzung für eine solche Kooperation sind der Aufbau und die Aufrechterhaltung vertrauensbasierter Beziehungen (Dilger & Euler, 2018; Straub et al., 2020). Eine kontinuierliche Präsenz und Ansprechbarkeit der Forschenden kann hierzu beitragen (Rau et al., 2022; Schwabl & Daniel-Söltenfuß, 2023). Das Vertrauen kann zudem aus gegenseitiger Transparenz, Offenheit für unterschiedliche Denkweisen, Werte und Ziele sowie der Bereitschaft zu konstruktiver Kritik entstehen (Dimai et al., 2017; Euler, 2024; Rau et al., 2022; Studer, 2021).

Eine strukturierte Zusammenarbeit, welche sich durch koordinierte Zeitpläne und regelmäßige Reflexionstreffen zu Erwartungen, erreichten Zielen und notwendigen Anpassungen gestalten lässt, trägt zur Verbindlichkeit bei, erleichtert das frühzeitige Erkennen von Herausforderungen und kann eine kontinuierliche Optimierung der Kooperation ermöglichen (Euler, 2024; Reh et al., 2024; Straub et al., 2020). Der Erfolg von DBR-Projekten hängt demnach auch maßgeblich von der Gestaltung geeigneter organisatorischer und personeller Rahmenbedingungen ab (Sloane, 2005).

Die aufgeführten, empirisch und theoretisch fundierten Prinzipien können die Grundlage für Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis schaffen. Diese etablierten Methoden aus der Forschung mit Erwachsenen können allerdings nur bedingt auf die Forschung mit Kin-

dern und Jugendlichen übertragen werden und benötigen je nach Forschungsanliegen Anpassungen (Schultheis, 2019; Türkyilmaz, 2022). Dabei sind die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler:innen zu berücksichtigen (Schultheis, 2019). Denn je jünger Schüler:innen sind, desto instabiler kann ihre Kooperationsbereitschaft in fremden Kontexten sein, sei es mit unbekanntem Forschenden oder fremden Gleichaltrigen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Daher sollten vor der Erhebung Realgruppen ermittelt werden, in denen die Schüler:innen interviewt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

In den meisten DBR-Projekten sind Fachkräfte wie Schulleitungen, Lehrkräfte, Akteur:innen aus Ämtern oder Verwaltung, Dozierende oder Studierende die primären Kooperationspartner:innen (Brahm & Jenert, 2014; Rau et al., 2022; Schroeder et al., 2021). Entsprechend werden auch primär diese in der Kooperationsgestaltung mitbedacht (Dilger & Euler, 2018), wobei die Gestaltung der W-P-K bisher nur ansatzweise diskutiert und unzureichend auf empirischer Basis reflektiert wird (Rau et al., 2022).

Zwar gibt es auch Projekte, in denen Schüler:innen als Zielgruppe aktiv an der Erprobung und Evaluation beteiligt werden (Daniel, 2020; Schmiedebach & Wegner, 2021). Allerdings fehlen empirisch fundierte Hinweise dazu, wie Kooperation mit Schüler:innen im DBR-Kontext gestaltet werden kann. Dabei zeigen partizipative Forschungsansätze mit Kindern bereits, dass Schüler:innen mit ihren Sichtweisen, Bedürfnissen und Ideen entscheidende Impulse geben und so die Perspektiven für qualitative Forschungsansätze erweitern können (Türkyilmaz, 2022; Velten & Höke, 2021; von Unger, 2014).

### 3.0 Hintergrund und Methodik des Design-Based Research-Projekts „Selbstreguliertes sozial-emotionales Lernen an Stadtteilschulen in Hamburg“

Exemplarisch wird am DBR-Projekt „Selbstreguliertes sozial-emotionales Lernen an Stadtteilschulen in Hamburg“ (im Folgenden „DBR-Projekt“) aufgezeigt, was bei der Gestaltung der W-P-K, insbesondere in der Zusammenarbeit mit Schüler:innen, zu beachten ist, damit die Kooperation ihr Potenzial tatsächlich entfalten kann. Bei diesem übergeordneten Projekt selbst stand nicht die W-P-K im Mittelpunkt, sondern das Ziel, Bedingungen erfolgreichen selbstregulierten sozial-emotionalen Lernens zu identifizieren und eingesetzte Materialien so weiterzuentwickeln, dass sie für eine möglichst heterogene Schülerschaft nutzbar sind. Im Verlauf des Projekts zeigte sich jedoch, dass die W-P-K mit Lehrkräften und Schüler:innen maßgeblich beeinflusst, wie diese Materialien umgesetzt, erprobt und weiterentwickelt werden können. Die Reflexion und die Gestaltung der Kooperationsprozesse wurden zunehmend zu einem zentralen Faktor für den Erfolg des gesamten DBR-Projekts. Daraus entstand die für diesen Beitrag zentrale Fragestellung, wie die Kooperation mit Schüler:innen und Lehrkräften im

DBR-Projekt verliefen und welche Impulse daraus für die Gestaltung von W-P-K abgeleitet werden können.

### 3.1 Hintergrund des Projekts

Um den inhaltlichen Rahmen des ursprünglichen DBR-Projekts zu verstehen, wird zunächst kurz auf sozial-emotionales Lernen (SEL) eingegangen. Dies ist zugleich bedeutsam für die Nachvollziehbarkeit der Analyse der Daten mit dem Schwerpunkt auf die W-P-K, da der Umgang mit emotionalen und persönlichen Themen besondere Anforderungen an die Zusammenarbeit stellte.

Soziale und emotionale Kompetenzen von Schüler:innen gelten als zentrale Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen, da das emotionale Wohlbefinden und das soziale Verhalten der Lernenden das Klassenklima, das individuelle Lernverhalten und die persönliche Entwicklung beeinflussen können (Blumenthal et al., 2020). Auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2024 betonen, dass soziales und emotionales Lernen sowohl Voraussetzung als auch Kontext von schulischer Bildung und Erziehung sind (Kultusministerkonferenz, 2024). Dem Projekt liegt ein Verständnis von sozial-emotionalen Kompetenzen zugrunde, das insbesondere die Fähigkeiten umfasst, eigene und fremde Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und zu regulieren, Interaktionen und Beziehungen positiv zu gestalten, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, Ziele zu erreichen und eine gesunde Identität zu entwickeln. Es wird davon ausgegangen, dass diese Fähigkeiten gezielt im schulischen Kontext gefördert werden können (Leidig et al., 2020; Müller et al., 2022; Piegsda & Jurkowski, 2022; Schmalenbach, 2021). Die SeLE-Materialien (Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern) von Müller et al. (2022) setzen Impulse, sozial-emotionale Kompetenzen als eigenständigen Lerngegenstand im Unterricht zu thematisieren. Die Schüler:innen arbeiten dabei selbstreguliert und können über Tempo und Sozialform bestimmen und innerhalb der vorgegebenen Themenauswahl Schwerpunkte setzen. Zu den Inhalten gehören das Befassen mit der eigenen Biografie, das Erkennen von und der Umgang mit unterschiedlichen Emotionen und interaktive Themen wie Kooperation, Kommunikation, Freundschaft und Konflikte (Müller et al., 2022).

Im Rahmen des Projekts wurde mit zwei Hamburger Schulen kooperiert, die die SeLE-Materialien in Zusammenarbeit mit Forschenden in ihren Klassen erproben. Die Motivation und Initiative für die Zusammenarbeit im Projekt waren dabei allerdings unterschiedlich.

An der einen Schule ging die Initiative zur Teilnahme von einem engagierten Jahrgangsteam aus. Dort war das Thema soziales und emotionales Lernen bislang nicht im Stundenplan verankert. Die Lehrkräfte wünschten sich ein Konzept mit praxiserprobten Materialien, das regelmäßig im Tutor:innenunterricht eingesetzt werden konnte. Ein zentrales Ziel für sie war, einerseits gezielt SEL-Kompetenzen bei den Schüler:innen zu fördern und andererseits ein klassenübergreifendes, gemeinsames SEL-Angebot zu etablieren.

An der anderen Schule bestand bereits ein schulweites SEL-Angebot mit festen Zeiten im Stundenplan. Dort führten bislang die Sozialpädagog:innen ein Sozialtraining mit jeweils einer Hälfte der Klasse durch. Das Projekt wurde von der Schulleitung initiiert, mit dem Fokus auf die Erleichterung des Übergangs von verschiedenen Grundschulen in eine gemeinsame weiterführende Schule. Die Erprobung eines neuen SEL-Formats, das durch die Klassenlehrkräfte selbst angeleitet und mit dem gesamten Klassenverband durchgeführt werden konnte, sollte dazu beitragen.

In ersten Gesprächen mit Lehrkräften und Schulleitungsteams zeigte sich, dass das SeELe-Konzept an die Bedarfe beider Schulen anschlussfähig war. Gemeinsam wurde das Ziel formuliert, die Materialien im schulischen Alltag zu erproben und weiterzuentwickeln.

Für dieses Projekt diente das Modell von McKenney und Reeves als Grundlage (McKenney & Reeves, 2019). Die SeELe-Materialien waren bereits im Austausch mit anderen Fachkräften aus der Praxis entwickelt und veröffentlicht worden. Die am aktuellen Projekt teilnehmenden Praxispartner:innen übernahmen die Aufgabe, die entwickelten SeELe-Materialien im Unterricht an Stadtteilschulen zu erproben und fachliche Rückmeldung zu geben, welche Herausforderungen und Möglichkeiten in der konkreten Anwendung entstehen könnten. Dieses DBR-Projekt setzte demnach im Teilzyklus der „Evaluation und Reflexion“ an und geht anschließend in einen weiteren Zyklus von „Design und Konstruktion“ über (McKenney & Reeves, 2019, S. 84). Die Erprobungsphase wurde inzwischen abgeschlossen. Auf Basis der gewonnenen Rückmeldungen erfolgt nun die Überarbeitung der Materialien.

Da die Klassenteams der einen Schule erst im Sommer feststanden und die Stundenpläne der Lehrkräfte sehr voll waren, konnte kurz vor Projektbeginn lediglich eine 1,5-stündige Projekteinführung stattfinden. An der anderen Schule erfolgte die Einführung in die Projektinhalte bereits im Verlauf des vorangehenden Schuljahres an einem Nachmittag. Das Handbuch für die SeELe-Materialien stand den Schulen vor den Ferien zur Verfügung, wurde aber in unterschiedlicher Intensität von den Lehrkräften und Pädagog:innen rezipiert. Die Projekteinführung beeinflusste sowohl die Wahrnehmung des Projekts als auch die Selbstwahrnehmung der beteiligten Lehrkräfte (Schmalenbach & Ashouri, 2025).

### 3.2 Forschungsmethoden

Für das ursprüngliche DBR-Projekt wurde ein qualitatives Forschungsvorgehen mit verschiedenen Methoden gewählt, um die Komplexität des Projektverlaufs, das konkrete Lernsetting sowie die unterschiedlichen Perspektiven auf die SeELe-Materialien angemessen erfassen zu können. DBR als „methodologisches Rahmenkonzept“ (Reinmann, 2022, S. 2) bietet hierfür geeignete Bedingungen, da Methoden aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen integriert und flexibel miteinander kombiniert werden können. Für dieses Projekt erwies sich ein ethnografisches Vorgehen

mit teilnehmender Beobachtung in Kombination mit Fokusgruppeninterviews als sinnvoll. Zeitgleich zur Datenerhebung wurden die Daten mithilfe der R/GTM ausgewertet.

Im Projektverlauf zeigte sich, dass dieses Vorgehen nicht nur zur Weiterentwicklung der Materialien beitrug, sondern auch dabei half, die Kooperationsprozesse mit Lehrkräften und Schüler:innen noch während des Projekts sichtbar zu machen. Damit basieren sowohl das ursprüngliche DBR-Projekt als auch dieser Beitrag auf denselben erhobenen Daten und denselben methodischen Zugängen.

### **Teilnehmende des Projekts**

Mit den Materialien arbeiteten insgesamt ca. 200 Schüler:innen aus 8 Klassen der Stufen 5 bis 7. An der eigentlichen Weiterentwicklung waren jedoch lediglich 60 Lernende beteiligt, da nur für sie die erforderlichen Einverständniserklärungen vorlagen. Darüber hinaus unterstützten neun Fachlehrkräfte, drei Sonderpädagog:innen und zwei Sozialpädagog:innen das Vorhaben.

Von universitärer Seite waren die Erstautorin (M.Ed. Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Lernen und Emotional-soziale Entwicklung), die Zweitautorin (Juniorprofessorin und Sonderpädagogische Lehrkraft mit den Schwerpunkten Emotional-soziale Entwicklung und Lernen), und eine Wissenschaftliche Hilfskraft an dem Projekt beteiligt. Da die Erstautorin als Doktorandin die meiste Zeit im Feld verbrachte und damit direkt in die persönliche Gestaltung der W-P-K eingebunden war, wird sie im Folgenden als „die Forschende“ bezeichnet.

### **Datenerhebung**

Ethnografische Methoden ermöglichten im konkreten DBR-Projekt einen natürlichen und realitätsnahen Einblick in die Arbeit der Schulklassen mit den SeELe-Materialien und ihren Einsatzmöglichkeiten und -grenzen. Es kamen ethnografische Zugänge wie die teilnehmende Beobachtung, informelle Feldgespräche und die Einsicht in Arbeitsergebnisse der Schüler:innen zum Einsatz. Dadurch konnten Daten mit realen Bedingungen des Feldes und ihren sozialen Dynamiken erfasst werden, wie McKenney und Reeves (2019) es für DBR fordern. Im ersten Jahr führte die Forschende wöchentlich teilnehmende Beobachtungen in vier der beteiligten Klassen durch. Da fünf Klassen gleichzeitig Unterricht hatten, konnten diese nur abwechselnd besucht werden. Im zweiten Jahr war die Forschende nur etwa alle sechs Wochen in den Klassen präsent. Die zweijährige Zusammenarbeit im Feld trug zu einer forschungspraktischen Stärke des Projekts bei, weil sie erlaubte, Routinen und Veränderungen über den Projektzeitraum nachvollziehen zu können. Gleichzeitig erlaubte sie eine ethnografische Nähe, die auch Teil der Beziehungsgestaltung zwischen Forschenden und Schüler:innen bzw. Lehrkräften für die W-P-K wurde (Breidenstein, 2012; Lüders, 2007; Mey & Schwentesius, 2019).

Zur Erfassung kollektiver Erfahrungen und Perspektiven der Schüler:innen und Lehrkräfte wurden ergänzend Fokusgruppeninterviews (FGI) eingesetzt, da sich manche Situationen nicht durch Beobachten erschließen ließen (Flick, 2014).

Fokusgruppen sind moderierte und strukturierte Gruppendiskussionen mit einer begrenzten Teilnehmerzahl zu einem festgelegten, thematisch fokussierten Thema (Baer et al., 2020). Die Interviews mit den Schüler:innen wurden in verschiedenen verfügbaren Räumen der Schule, wie der Schulküche oder im Beratungsraum durchgeführt, fanden an mehreren Tagen während des SEL-Unterrichts statt und dauerten jeweils etwa 20 bis 30 Minuten. Die Interviews mit den Lehrkräften wurden nach dem Unterricht in den Klassenräumen durchgeführt und dauerten 45 bis 65 Minuten. Die Fokusgruppen bestanden aus jeweils drei bis vier Schüler:innen bzw. drei bis fünf Lehrkräften. In der ersten Erhebungsrunde zu Projektbeginn wurden drei FGI mit Lehrkräften und 16 mit Schüler:innen durchgeführt. In der Projektmitte folgten zwei FGI mit Lehrkräften und zehn mit Schüler:innen. Hinzu kamen jeweils ein Einzelinterview mit einem Schüler und einer Lehrkraft. Die FGI wurden durch einen vorher erstellten Leitfaden mit Gesprächsimpulsen strukturiert, um sicherzustellen, dass alle relevanten Aspekte angesprochen wurden (Misoch, 2015; Schulz et al., 2012). Allerdings wurden die Reihenfolge und Formulierung der Fragen flexibel gehandhabt, um den Schüler:innen Raum zu geben, eigene Schwerpunkte zu setzen. In den FGI konnten dadurch authentische Gespräche entstehen, in denen gemeinsame, sich widersprechende oder ausdiskutierende Erfahrungen und Perspektiven sichtbar wurden (Misoch, 2015; Schulz et al., 2012). Eine visuelle Unterstützung der Fragen erfolgte über ausgedruckte Piktogramme, einem Poster mit allen SeELE-Themen und einer Auswahl von den im Unterricht genutzten Aufgabenkarten. Die Interviews thematisierten Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte und Schüler:innen sowohl zur Durchführung des SeELE-Unterrichts als auch zur Zusammenarbeit im Forschungsprozess. Beispielsweise wurden die Lehrkräfte in der zweiten Runde der FGI gefragt: „Woran merkt ihr, dass soziales und emotionales Lernen bei euren Schülern gelingt oder eben auch nicht? Habt ihr Beispiele an denen ihr das festmacht?“ Eine weitere Frage war: „Was ist für zukünftige Kooperationen zwischen der Uni und Schulen zu beachten?“. Schüler:innen wurden beispielsweise gefragt: „Welche Aufgaben macht ihr gerne, welche nicht so?“ Zur W-P-K wurden sie unter anderem gefragt: „Wie findet ihr das, mit der Uni, also mir zusammenzuarbeiten und meine Fragen zu beantworten?“.

Es wurde angenommen, dass innerhalb der Interviewgruppen, die aus Schüler:innen derselben Klasse bestanden, ein gewisses Maß an Vertrautheit vorhanden sei, was eine offene Gesprächsatmosphäre begünstigt. Da Fokusgruppen besonders dann offene, ehrliche und aufschlussreiche Ergebnisse liefern können, wenn eine gemeinsame Erfahrungs- und Lebenswelt gegeben ist, war diese Grundlage von großer Relevanz (Schulz et al., 2012). In den ersten Interviewrunden zeigte sich allerdings, dass die Zusammensetzung entlang der Arbeitsgruppen im SEL-Unterricht nicht automatisch eine vertrauensvolle Gesprächsbasis gewährleistete. In den späteren Interviewrunden erhielten die Schüler:innen daher die Möglichkeit, ihre Gesprächspartner:innen selbst zu wählen.

## **Datenauswertung**

Im Gegensatz zu hypothesenprüfenden Verfahren stellt die Grounded Theory Methodologie keine vorgefertigten Annahmen in den Mittelpunkt, sondern ermöglicht es, durch eine systematische und zugleich offene Herangehensweise Konzepte, Zusammenhänge und theoretische Modelle auf Basis empirischer Daten zu generieren (Breuer et al., 2019). Sie eignet sich daher besonders für Forschungsfelder, zu denen bisher nur wenig theoretisches Vorwissen vorliegt, wie im Fall dieses Projekts.

Die reflexive Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodologie hebt im Vergleich zur klassischen Ausrichtung die Rolle der Forschenden im Forschungsprozess deutlich stärker hervor. Sie betont, dass jede Forschung durch die Perspektive, Haltung und das Handeln der Forschenden mitgestaltet wird (Breuer et al., 2019; Charmaz, 2011). Reflexivität bedeutet in diesem Zusammenhang, die eigene Verortung im Forschungsprozess offenzulegen und bewusst über die eigene Beeinflussung des Feldes zu reflektieren, um auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse gewährleisten zu können (Steinke, 2007). Hierzu gehört etwa die soziale Prägung oder inhaltliche und methodologische Vorverständnisse (Breuer et al., 2019). Dieser reflexive Zugang war in diesem DBR-Projekt besonders relevant, weil die Forschende selbst Erfahrungen im Feld Schule mitbrachte. Diese Nähe barg einerseits das Potenzial für dichte Beschreibungen und tiefes Verstehen, andererseits auch die Gefahr von blinden Flecken oder unreflektierten Deutungen. Die R/GTM bot durch ihre methodologische Strukturierung Wege, diese Herausforderungen produktiv zu bearbeiten, etwa durch das Schreiben von Memos, die explizite Reflexion eigener Deutungsmuster und dem Auswerten in Arbeitsgruppen (Beck & Scholz, 2012; Breuer et al., 2019; Charmaz, 2011).

Die Datenerhebung und -auswertung in diesem Projekt orientierte sich an zentralen Prinzipien der R/GTM, die je nach situativen Bedingungen pragmatisch angepasst wurden. Zwar sieht die Methodologie vor, dass sich Phasen der Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung überlappen und in einem zirkulären Prozess gegenseitig beeinflussen können (Breuer et al., 2019; Charmaz, 2011), doch im konkreten Projektverlauf fand diese Überlappung in besonders ausgeprägter Form statt. Im ersten Jahr des zweijährigen Projekts war die Forschende kontinuierlich im Feld präsent und hat wöchentlich Daten erhoben, ohne eine längere Phase der reinen Analyse außerhalb des Feldes einzuschieben. Vielmehr erfolgte die Auswertung parallel zur fortlaufenden Datenerhebung, sodass beide Prozesse aufgrund der kontinuierlichen Teilnahme am schulischen Alltag und der engen zeitlichen Taktung der Beobachtungen eng miteinander verflochten waren.

## **Bezüge zur Wissenschafts-Praxis-Kooperation**

Das parallele Vorgehen von Datenerhebung und -auswertung machte im Projektverlauf sichtbar, dass die ursprüngliche Fragestellung des DBR-Projekts eng mit der Gestaltung der Kooperation verknüpft war. Die Forschungsmethoden wurden zunächst für die Erfassung von Gelingensbedingungen selbstregulierten sozial-emotionalen Lernens

und die materialbezogene Weiterentwicklung eingesetzt. Der multiperspektivische Forschungsansatz lieferte darüber hinaus Einblicke in die Dynamiken der W-P-K, weswegen der Forschungsfokus um die Forschungsfrage dieses Beitrags erweitert wurde.

Die dadurch gewonnenen Einsichten ermöglichten es, die eigene forschende Position sowie das eigene Handeln im Feld fortlaufend zu reflektieren, die W-P-K bewusster zu gestalten und auf Resonanzen, Irritationen und Spannungen gezielter zu reagieren. Erkenntnisse aus der Analyse dienten somit nicht nur als theoretische Grundlage, sondern auch als Orientierung für forschungspraktische Entscheidungen im Projektverlauf.

#### 4.0 Ergebnisse zur Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Projekt

Die Datenanalyse zeigt, dass in der W-P-K in diesem Projekt drei Dimensionen eine Rolle spielen, die sowohl bei Schüler:innen als auch bei Lehrkräften auftreten: (1) *die rahmende*, (2) *die fachliche* und (3) *die emotionale Dimension*. Die inhaltlichen Schwerpunkte und Phänomene der Dimensionen variieren zwar je nach Kooperationskonstellation, doch zeigt sich stets ein Spannungsfeld zwischen Chancen, Herausforderungen und Grenzen der W-P-K.

##### 4.1 Lehrkräfte und Forschende

###### Lehrkräfte und die rahmende Dimension

Die erste Dimension der W-P-K umfasst die rahmenden Faktoren, die als organisatorische und institutionelle Voraussetzungen wesentlich beeinflussten, ob und wie Kooperation zwischen Forschenden und Lehrkräften in der DBR-Phase der Design-Erprobung und Design-Evaluation möglich war.

Eine Lehrkraft hob hervor, welchen Wert die Begleitung für die Reflexion und Deutung von Erfahrungen und der eigenen Praxis hatte: „[...] weil wir durch die Begleitung auch immer wieder diese Möglichkeit haben, zu reflektieren und mit euch darüber zu reden. Oder [...] in den Dialog zu gehen und zu sagen, welchen Sinn macht das jetzt?“ (LK FGI, 2025-01). Dieser Prozess erfordert zeitliche Ressourcen, die im Schulalltag nicht immer ausreichend verfügbar waren: „Fehlt auch die Zeit so ein bisschen jetzt, sich so kurz auszutauschen zu dem Thema“ (LK FGI, 2024-02). Das Bedürfnis nach mehr Austausch konnte wegen der hohen Arbeitsbelastung, die vollen Stundenpläne und die vielfältigen Aufgaben nicht immer abgedeckt werden. Hinzu kamen stark voneinander abweichende Stundenpläne, die eine koordinierte Teilnahme an regelmäßigen Austauschtreffen über den Zeitraum von zwei Jahren erschwerten. Eine kontinuierliche begleitende Reflexionspraxis, in der der SeEle-Unterricht gemeinsam weiterentwickelt werden sollte, konnte deswegen nur eingeschränkt realisiert werden. Dabei war es

den Forschenden ein wichtiges Anliegen, dass das Projekt nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen wurde, um Überforderung zu vermeiden.

Aufgrund der unterschiedlichen Rhythmen der Schulen, wurde das Forschungsvorhaben von Beginn an in zwei Teilprojekte aufgeteilt. Es gab jeweils eine koordinierende Lehrkraft an jeder Schule. Diese übernahmen zentrale Schnittstellenfunktionen und erleichterten den organisatorischen Aufwand, etwa bei der Planung von Treffen und der Kommunikation mit dem Forschungsteam. An einer Schule wurde diese Rolle von einer engagierten Lehrkraft ohne zusätzliche Ressourcen übernommen, an der anderen durch die Schulleitung mit zusätzlichen Arbeitszeitressourcen unterstützt.

Bei der Schaffung und Koordination von zeitlichen Freiräumen kam eine zentrale Rolle den Schulleitungsteams zu, die durch Stundenplanung und die Bereitstellung fester Zeitslots maßgeblich zur Integration des Vorhabens in den Schulalltag beitragen konnten. Voraussetzung dafür war jedoch, dass die Schulleitungsteams den pädagogischen Mehrwert des Projekts als hoch genug einschätzten. Eine Lehrkraft formulierte dazu: „Aber eigentlich wäre es schön, wenn es der Leitung wert wäre, einen Teamtag dafür [zu geben]“ (LK FGI, 2023-12). Wurde diese Priorisierung getroffen, ließ sich das Vorhaben deutlich leichter in die schulische Praxis einbetten. So gab es an einer Schule ein eigenes Fach, in dem das Projekt stattfinden konnte. Anderenfalls waren Lehrkräfte gefordert, eigenständig Zeit zu schaffen – etwa durch Einbindung in den regulären Fachunterricht mit entsprechenden Kürzungen bei anderen Inhalten. Dies führte nicht nur zu Spannungen mit Lehrplanvorgaben, sondern erhöhte auch die individuelle Arbeitsbelastung und war ein Risiko für das DBR-Projekt. Das Forschungsteam überließ es den Lehrkräften, wie oft und in welcher Unterrichtszeit sie den SEL-Unterricht durchführten. Auffällig war bei dieser Bereitschaft der Einfluss der subjektiv wahrgenommenen Relevanz des Projekts. Lehrkräfte, die den SEL-Unterricht als besonders gewinnbringend empfanden, waren eher bereit, über ihre regulären Verpflichtungen hinaus zusätzliche Ressourcen einzubringen. Dies verweist darauf, dass individuelle Überzeugungen institutionelle Begrenzungen bis zu einem gewissen Grad kompensieren können.

Über die Projektzeit wurden verschiedene, an die zeitlich und strukturell limitierten Bedingungen der Schulen angepasste Austauschformate entwickelt. Vor und nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten fanden regelmäßige kurze Gespräche statt. Diese waren eher dafür geeignet, speziell zu den anstehenden/durchgeführten Aufgaben und deren praktische Umsetzung kurzes Feedback zu geben oder kurzfristig Fragen zu klären. Etwa alle zwei bis sechs Monate fanden Austauschtreffen mit allen beteiligten Lehrkräften einer Schule statt. Hier wurden gemeinsame Herausforderungen thematisiert, Fragen zur praktischen Durchführung geklärt und das eigene pädagogische Handeln gemeinsam reflektiert. Außerdem fanden Treffen mit einzelnen

Lehrkräften statt, in denen gemeinsam Themenbausteine überarbeitet wurden. Darüber hinaus gaben sie Hinweise zu alternativen Gestaltungsformen der Aufgaben oder ergänzten die Aufgaben durch eigene Ideen. Auf diese Weise wurden sowohl ein strukturiertes als auch ein persönliches Feedbacksystem etabliert, das die gemeinsame Weiterentwicklung des Projekts unterstützte und gleichzeitig die vorhandenen zeitlichen Ressourcen berücksichtigte.

### **Lehrkräfte und die fachliche Dimension**

Die unterschiedlichen Expertisen der Pädagog:innen und Lehrkräfte zum SEL eröffneten ein breites Spektrum an Perspektiven auf die Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des SeELE-Materials. Obwohl am Ende des Projekts alle beteiligten Lehrkräfte über zwei Jahre hinweg SeELE-Unterricht durchgeführt und mit dem entsprechenden Material gearbeitet hatten, veränderte sich ihre Selbstwahrnehmung als Expert:in für die Durchführung im Verlauf des Projekts unterschiedlich stark.

Bei einigen Lehrkräften gab es kaum oder nur wenig Anzeichen dafür, dass sie mit fortschreitender Projektzeit eine wachsende fachliche Expertise für das SEL oder die Materialien entwickelten oder sich stärker mit dem Thema identifizierten. Eine Lehrkraft äußerte dazu: „Ich weiß nicht mal mehr, wie das [SeELE-]System funktioniert.“ (LK Austauschtreffen, 2024-11). Dieses ausbleibende Gefühl fachlicher Sicherheit wurde durch äußere Rahmenbedingungen wie limitierten Zeitressourcen im Stundenplan bestärkt, da diese Lehrkräfte den SEL-Unterricht seltener durchführen konnten, wie eine Lehrkraft erklärt: „die größte Hürde für uns ist auf jeden Fall der Zeitfaktor und dass wir [den SEL-Unterricht] eben nicht immer unterkriegen“ (LK FGI, 2023-12). Die Rolle dieser Lehrkräfte als Praxispartner:innen im Projekt beschränkte sich in der Regel darauf, die Materialien im Unterricht auszulegen und den Unterricht mit den vorgegebenen Inhalten durchzuführen, ohne sich vertieft mit dem Thema SEL oder den Aufgaben auseinanderzusetzen, sie für ihre Schüler:innen anzupassen oder durch eigene Ideen zu ergänzen. Diese Lehrkräfte sahen die Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts vorrangig bei den Materialien selbst. Der Fokus des Konzepts und der Aufgaben auf Selbststeuerung trug dazu bei, dass sie sich eher in einer zurückhaltenden als in einer aktiv gestaltenden Rolle wahrnahmen. Der Unterricht wurde nicht als ihr eigener verstanden, sondern als externe Vorgabe. So wurde das Konzept teilweise als wenig veränderbar erlebt, wie es sich exemplarisch in der Aussage, „das [SeELE-]System [ist] halt ziemlich starr“ (LK FGI, 2023-12), zeigt. Diese Formulierung deutet darauf hin, dass das Konzept nicht als offen für individuelle Anpassungen oder kreative Weiterentwicklungen verstanden wurde, sondern als ein festes Rahmenprogramm, das es unangepasst umzusetzen galt.

Diese Lehrkräfte zeigten sich zwar offen und interessiert für die Anregungen der Forschenden. In der praktischen Umsetzung griffen sie alternative Vorschläge zur Anpassung des Konzepts an ihre spezifischen Klassenbedingungen jedoch nur selten auf. Häufig wurde auf die hohe

Arbeitsbelastung im Schulalltag verwiesen oder darauf, dass zunächst beobachtet werden sollte, ob sich das Konzept und Material in seiner aktuellen Form bewähre. In diesen Fällen blieben Potenziale für eine kontextangepasste Weiterentwicklung des Konzepts weitgehend ungenutzt.

Es gab jedoch auch Lehrkräfte, die sich aktiv mit dem SeELe-Material auseinandersetzten, eigene Ideen zur Umsetzung und Anpassung in ihren Klassen entwickelten und Impulse der Forschenden aufgriffen, um neue Strategien einzusetzen. Teilweise war dies ein Prozess, wie eine Lehrkraft es ausdrückte, waren sie „da so reingewachsen“ (LK FGI, 2023-12). Trotz anfänglich wenig fachlicher Sicherheit im Themenfeld SEL und dem SeELe-Konzept stellten sie gezielte Rückfragen, reflektierten über die Wirkung der Unterrichtseinheiten auf ihre Schüler:innen und brachten eigene Ideen zur Weiterentwicklung des Materials in Austauschtreffen oder Einzelgespräche ein. So entwickelten bspw. einige Lehrkräfte eigene Reflexionsfragen, bereiteten zusätzliche Spiele vor oder ergänzten einzelne Phasen des Unterrichts durch alternative Aufgaben. Andere Lehrkräfte passten die Sozialformen im Unterricht flexibel an, je nachdem, was sie für den Lernerfolg ihrer Klassen als sinnvoller erachteten.

Das Selbstverständnis der fachlichen Expertise der Lehrkräfte beeinflusste somit, wie aktiv sich Lehrkräfte an dem DBR-Projekt und der Kooperation beteiligten.

### **Lehrkräfte und die emotionale Dimension**

Die kontinuierliche, meist wöchentliche Zusammenarbeit führte zu einem Aufbau persönlicher Beziehungen, die sich spürbar auf die Zusammenarbeit auswirkten. So sagte eine Lehrkraft: „Mir geht es ja auch oft so, dass ich das nicht verstehe oder denke, ‚Was? Wie ist das jetzt gemeint? Was soll das?‘ und dann gestresst bin. Und dann sprechen wir kurz und dann sagst du, ‚Mach es doch ruhig so‘ oder du sagst, ‚Das ist so und so gemeint.‘“ (LK FGI, 2024-02). Der Ausschnitt zeigt, dass die Lehrkraft sich in der Auseinandersetzung mit den SeELe-Materialien manchmal verunsichert fühlte. Diese Unsicherheiten konnten allerdings im Dialog mit der Forschenden geklärt werden, was eine niedrigschwellige, unterstützende Beziehung nahelegt. Die Forschende wird hier als zugängliche, unterstützende Begleiterin erlebt, die ein Verhältnis begünstigte, in dem sich Lehrkräfte sicher genug fühlten, Unklarheiten und Herausforderungen ehrlich anzusprechen. Dies ermöglichte authentische Rückmeldungen und Einblicke in den Einsatz der SeELe-Materialien im Schulalltag und war ein wichtiger Mehrwert für das DBR-Projekt.

Diese vertrauensvolle Atmosphäre wurde auch durch die regelmäßige Präsenz der Forschenden in der Schule geschaffen, die spontane Gespräche und Rückfragen erleichterte. Zudem vermittelte ihre Präsenz ein Gefühl von Rückhalt, insbesondere in Situationen der Verunsicherung. Eine Lehrkraft äußerte: „Auch wenn du nicht bei uns mit drinnen

bist, weiß man, du bist da und ich könnte dich mittwochs ranziehen und könnte sagen: 'Hier komme ich nicht zurecht'" (LK FGI, 2023-12).

Allerdings konnten sich die Präsenz der Forschenden und die zusätzlichen Anforderungen des Projekts vor dem Hintergrund eines ohnehin anspruchsvollen Schulalltags für manche Lehrkräfte emotional belastend auswirken, insbesondere, wenn entlastende Rahmenbedingungen fehlten.

In Interviews und informellen Gesprächen wurde deutlich, dass einige Lehrkräfte die Anwesenheit der Forschenden im Unterricht als belastend empfanden, insbesondere am Anfang des Projekts. Eine Lehrkraft berichtete: „Ich [fühlte] mich ein bisschen unter Druck [...], dass es jetzt genau so klappen muss.“ (LK FGI, 2024-02). Dies weist darauf hin, dass die Rolle der Forschenden mit einem gewissen Erwartungs- und Leistungsdruck verknüpft wurde, dem die Lehrkräfte (unbewusst) zu entsprechen versuchten.

Diese Äußerungen widersprachen dem Selbstverständnis der Forschenden, die sich nicht als überprüfende Instanz, sondern im Sinne des DBR als lernende und begleitende Kooperationspartnerin verstand. Die reflexive Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung der eigenen Rolle, wie in der R/GTM vorgesehen, machte diese Diskrepanz sichtbar. Durch die Gleichzeitigkeit der Datenerhebung und -auswertung konnte die Forschende ihre Wirkung im Feld zunehmend differenzierter wahrnehmen und in ihrer Haltung entsprechend sensibel reagieren.

Das Verständnis einzelner Lehrkräfte veränderte sich im Laufe des Projekts daraufhin spürbar. So äußerte eine Lehrkraft: „Und dieser Moment, sich frei zu fühlen das einfach so zu machen, wie man denkt, dass es für die Klasse passt, der musste sich auch erstmal entwickeln. Und ich glaube dadurch, dass wir ja relativ eng dann auch jede Woche zusammen in einer Klasse waren und uns ausgetauscht haben und du mir signalisiert hast, ‚mach das mal, probiere das mal so wie du denkst‘ [...] hat mir ein bisschen Sicherheit gegeben“ (LK Sprachnachricht, 2025-05). Diese Aussage verweist auf eine Entwicklung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Forschenden hin zur Entlastung in der gemeinsamen Arbeit im Projekt. Das Selbstvertrauen, das durch diese kontinuierliche Begleitung entstand, wurde zur Grundlage für die Lehrkraft, pädagogische Entscheidungen selbstbewusster zu treffen und neue Ansätze auszuprobieren. Dieser emotionale Aspekt in der W-P-K hatte somit auch einen positiven Effekt auf die fachliche Zusammenarbeit.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der emotionalen Dimension der Zusammenarbeit war das Bedürfnis der Lehrkräfte nach Anerkennung der aufgebrauchten Arbeit im Rahmen des Projekts – sowohl durch die Schulleitung als auch durch die Schüler:innen. Sie wünschten sich Wertschätzung für ihre investierte Zeit und ihre Bereitschaft, sich in ein neues Konzept einzuarbeiten und den Unterricht eigenständig durchzuführen, um die Schulentwicklung im Bereich SEL nachhaltig voranzubringen. Dies wird unter anderem in folgender Aussage deutlich:

„[Wir Lehrkräfte machen SEL]. Aber hier interessiert es niemanden, geschweige denn die Schulleitung. Das verhält hier einfach im Schulkosmos“ (LK Austauschtreffen, 2024-06). Dass ihr Engagement als persönliches Interesse statt als relevanter Beitrag zur Schulentwicklung gesehen wurde, empfanden manche Lehrkräfte als Kränkung: „Das ist ja alles nicht einfach so, weil wir Bock darauf haben. Also schon auch, aber weil wir natürlich was zurückholen wollen an die Schule“ (LK FGI, 2023-12).

Auch von ihren Schüler:innen erhofften sich die Lehrkräfte eine Form von positiver Resonanz, um weiterhin motiviert zu bleiben und Neues im Unterricht auszuprobieren. Eine Lehrkraft formulierte es auf die negative Reaktion ihrer Schüler:innen bezogen so: „Das ist herausfordernd, da sich nicht runterziehen zu lassen. Und beim nächsten Mal trotzdem Motivation zu haben, was Schönes und Nettes zu machen“ (LK FGI, 2023-12).

## 4.2 Schüler:innen und Forschende

### **Schüler:innen und die rahmende Dimension**

Damit Schüler:innen am Forschungsprozess beteiligt werden können, brauchen sie die Einverständnis ihrer Eltern (Beck & Scholz, 2012). Die Forschenden haben das Forschungsvorhaben ausführlich bei Elternabenden aller Klassen und schriftlich vorgestellt. Trotzdem entschieden sich viele Eltern dagegen, die Einverständniserklärung zu unterschreiben. Gespräche mit Lehrkräften deuten darauf hin, dass die Gründe Datenschutz- und Rechtsbedenken, generelles Misstrauen gegenüber und negative Vorerfahrungen mit Forschung und Schule, Absprachen in Eltern-Chats sowie Sprachbarrieren waren.

Ein weiterer zentraler Aspekt der rahmenden Dimension betraf die Art und Verständlichkeit der Fragestellungen, mit denen die Forschende an die Schüler:innen herantrat. In der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass einige Fragen von den Schüler:innen nicht beantwortet wurden, weil es der Forschenden nicht immer gelang, individuelle Anknüpfungspunkte herzustellen oder sprachlich einfache und verständliche Formulierungen zu finden.

Im Rahmen des DBR-Projekts zeigte sich, dass die Art und Weise, wie Lehrkräfte die Teilnahme ihrer Schüler:innen am Forschungsprozess kommunizieren, Einfluss auf deren Haltung und Beteiligung nehmen konnte. Während einige Lehrkräfte ihren Klassen offen vermittelten, dass es im Projekt um die Erprobung und Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien geht und dass ihr Feedback wichtig sei, entschieden sich andere bewusst dagegen, weil sie Sorge hatten, dass die Schüler:innen sich dann nicht unvoreingenommen auf den Unterricht einlassen könnten. In den Interviews spiegelte sich dieser Transparenzunterschied teilweise wider. Schüler:innen, denen der Projektkontext regelmäßig erklärt wurde, konnten klarer benennen, worum es inhaltlich

geht und weshalb ihre Mitwirkung wichtig ist. Ihre Aussagen orientierten sich inhaltlich häufig an Formulierungen, die auch im Unterricht von ihrer Lehrkraft verwendet worden waren. Andere Schüler:innen signalisierten hingegen weniger Klarheit über die Ziele des Projekts und ihrer eigenen Rolle darin.

### **Schüler:innen und die fachliche Dimension**

Während des Unterrichts traten einige Schüler:innen aktiv mit der Forschenden in Kontakt und machten diese auf Schwierigkeiten oder Unklarheiten in den Aufgabenstellungen bzw. den Karten aufmerksam. Das zeigt, dass sich manche Schüler:innen aktiv an dem Forschungsprozess beteiligen wollten. Eine Schülerin erklärte zu der Möglichkeit, die SeELE-Materialien mitgestalten zu können: „Ich finde, das ist gut, weil so kann man etwas verbessern, was man selbst nicht so toll findet und dann denkt, dass andere [das] vielleicht auch nicht so toll finden würden. Dass man das dann so verbessern kann, dass es allen dann hilft.“ (S FGI, 2023-12). Ein Engagement, das Material weiterzuentwickeln und sich aktiv einzubringen zeigte sich bei Schüler:innen besonders dann, wenn das Projekt und seine Inhalte für sie bedeutsam waren. Das Zitat verdeutlicht, dass die Schülerin erkennt, dass ihre Rückmeldung zur Optimierung von Lernbedingungen für sich und andere Schüler:innen beitragen können und sie ihrer Rolle und der Verantwortung als feedbackgebende Schülerin im DBR bewusst ist.

Die Schüler:innen trugen aber auch indirekt zur Weiterentwicklung der SeELE-Materialien bei, etwa im Rahmen von Fragen wie: „Kannst du mir die Aufgabe erklären? Ich verstehe sie nicht.“ (Beobachtung, 2024-05). Solche Nachfragen verdeutlichten, dass einzelne Aufgabenstellungen missverständlich oder unklar formuliert waren. Die Forschende dokumentierte diese Rückmeldungen systematisch.

Manche Schüler:innen hatten zudem Schwierigkeiten damit, ihre Erfahrungen sprachlich auszudrücken und reagierten mit Schweigen, Achselzucken oder Aussagen wie „Ich weiß nicht“ (S FGI, 2023-12) oder „Keine Ahnung“ (S FGI, 2024-02). Andere entzogen sich der Forschungssituation durch Weggehen oder Ignorieren der Forschenden. Die Reaktionen der Schüler:innen können Ausdruck von Unwissenheit, Unsicherheit, Überforderung, Nichtverstehen oder auch bewusster Abgrenzung sein, lassen sich empirisch jedoch nicht eindeutig zuordnen. In diesen Fällen war es wertvoll, dass die Forschende regelmäßig im Unterricht anwesend war und den Umgang mit den Materialien miterleben konnte. So konnten Schüler:innen, die nicht explizit antworten konnten oder wollten, durch ihre Arbeitsprozesse Aufschluss geben und Schwierigkeiten und Chancen sichtbar machen. Viele dieser situationsbezogenen Erkenntnisse hätten sich in einem Interviewsetting nicht rekonstruieren lassen.

### **Schüler:innen und die emotionale Dimension**

Die emotionalen Anforderungen an eine gelingende W-P-K mit Schüler:innen im Kontext des SELs sind besonders hoch und mit der fachlichen sowie der rahmenden Dimension verbunden. Die Materialien

und Gesprächsanlässe im Projekt berührten Themen wie Angst, Trauer oder Freundschaft, die von vielen Schüler:innen als persönlich, sensibel und potenziell verletzend erlebt wurden.

Die erhobenen Daten zeigen, dass Schüler:innen gezielt entschieden, wem sie ihre Gedanken anvertrauen möchten. In einer beobachteten Unterrichtssituation verdeckte eine Schülerin ihr Arbeitsblatt, sobald sich ihre Lehrkraft näherte. Als die Lehrkraft sich entfernte, legte sie das Blatt wieder offen und zeigte es der Forschenden ohne Zögern (Beobachtung, 2024-06). Ein ähnliches Verhalten wurde bei einem Schüler beobachtet, der sein Blatt gegenüber eines Sitznachbarn verdeckte, es der Forschenden jedoch bewusst zeigte – allerdings nur, solange keine anderen Einblicke hatten (Beobachtung, 2024-06). In einer anderen Situation ignorierten zwei Schüler die Gesprächs- und Unterstützungsangebote der Forschenden und betonten, dass sie lieber mit der Sozialpädagogin arbeiten wollten (Beobachtung, 2024-09). Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Zusammenarbeit und der Einblick in die Lernprozesse der Schüler:innen dadurch beeinflusst werden kann, mit wem sie ihre Gedanken teilen möchten und vor wem sie diese schützen möchten.

Warum Schüler:innen sich bestimmten Personen öffnen und anderen nicht, kann von sehr unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden und wurde nicht immer ersichtlich. In einigen Situationen wandten sich Schüler:innen lieber an vertraute Pädagog:innen, während die Forschende als weniger geeignete Ansprechpartnerin gemieden wurde. Dass sich die Schüler:innen in anderen Situationen der Forschenden gegenüber offener zeigten, könnte damit zusammenhängen, dass Lehrkräfte und Mitschüler:innen in schulische Leistungs- und Zugehörigkeitsdynamiken eingebunden sind, von denen die Forschende kein Teil ist.

In einem Gespräch erklärten andere Schülerinnen, warum sie der Forschenden auch persönliche Inhalte der Arbeitsblätter zeigen und Fragen dazu beantworteten: Weil „ich nett sei [...], so aussehe wie sie und deswegen eine von ihnen wäre [...], sie verstehen würde [...], sie mir vertrauen könnten, weil ich keine Lehrerin sei“ (Beobachtung, 2024-06). Da die Forschende und die Schüler:innen aus dieser Situation Migrationsgeschichten haben, eröffnet sich hier eine zusätzliche Deutungsebene. Die Äußerungen der Schüler:innen könnten als Hinweis auf einen wahrgenommenen gemeinsamen biografischen oder kulturellen Referenzrahmen verstanden werden.

Für die Kooperation bedeutete dies, dass nicht nur institutionelle Rollen, sondern auch biografische Hintergründe und äußerliche Merkmale die Zusammenarbeit mit Schüler:innen beeinflussen konnten.

In Interviews wurde deutlich, wie stark die Beziehungen und Interaktionen mit Mitschüler:innen die Kooperationsbereitschaft von Schüler:innen beeinflussen konnten. Die Sorge vor negativen Reaktionen oder Gesichtsverlust in der Peer-Gruppe konnte hemmend auf die Beteiligung wirken und beeinflusste, was Schüler:innen bereit waren zu

teilen. So äußerte eine Schülerin in einer Fokusgruppe erst im Nachgang, dass sie noch etwas zur Gruppenarbeit sagen wolle. Während des Interviews habe sie sich nicht getraut, in Anwesenheit der Jungen zu sprechen (Memo zu FGI, 2024-03). Zu Zurückhaltung in der Kommunikation kam es insbesondere, wenn es um Offenlegen von eigenen Gefühlen vor anderen ging, denen man nicht genug vertraute, wie an der Aussage eines Schülers deutlich wird: „Das ist meine Schwäche, mein Kryptonit<sup>1</sup> [...] und die können über das lachen“ (S Einzelinterview, 2024-04). Dieses Spannungsfeld zwischen Offenheit und Selbstschutz wurde mehrfach sichtbar. Für dieses DBR-Projekt zu Themen des SELs bedeutete dies, dass der Zugang zu bestimmten Erfahrungen und Ergebnissen begrenzt blieb. Mit einer langfristigeren Beziehung zu den Schüler:innen wurden, aufgrund des aufgebauten Vertrauens, mehr Eindrücke zugänglich.

Gleichzeitig gab es Situationen in denen Mitschüler:innen die Zusammenarbeit mit der Forschenden auch emotional ermöglichen und stabilisieren konnten. So wollte ein Schüler zunächst nicht an einem Interview teilnehmen. Nachdem er jedoch hörte, wie positiv andere Kinder vom Interview berichteten und er von seinen Mitschüler:innen bestärkt wurde, entschied er sich doch zur Teilnahme (Memo zu FGI, 2024-02). Während einer anderen Interviewsituation ermutigte eine Schülerin ihre Mitschülerin, sodass diese sich trotz einer von ihr empfundenen Sprachbarriere traute, ihre Gedanken im Interview zu teilen (S FGI, 2024-02).

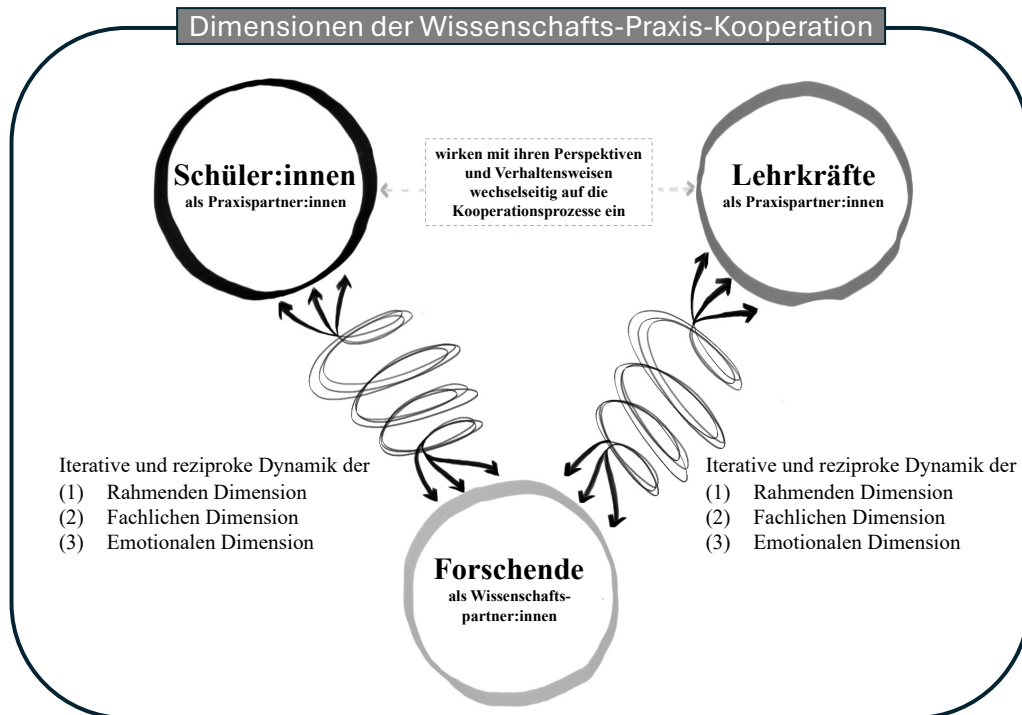
## 5.0 Diskussion der Ergebnisse

### 5.1 Dimensionen der Wissenschafts-Praxis-Kooperation

In der W-P-K dieses Projekts treten bei der Datenanalyse drei Dimensionen – die rahmende, die fachliche und die emotionale – sowohl bei Schüler:innen als auch bei Lehrkräften auf. Die rahmende Dimension umfasst Faktoren, die die Zusammenarbeit ermöglichen, während die fachliche Dimension das Einbringen der Expertise der Praxispartner:innen thematisiert und die emotionale Dimension die Gestaltung der Beziehungen fokussiert. Die drei Dimension treffen in dieser Form nicht auf das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen in einer W-P-K zu. Allerdings können sie wechselseitig aufeinander einwirken und beeinflussen auf diese Weise die jeweilige gemeinsame Arbeit mit Forschenden. Die drei Dimensionen sind Teil eines dynamischen, iterativen Prozesses, in dem sie sich gegenseitig beeinflussen sowie die W-P-K bestärken oder behindern können (siehe Abbildung 1).

---

<sup>1</sup> Kryptonit ist die Schwachstelle von Superman.



**Abbildung 1:** Dimensionen der Wissenschafts-Praxis-Kooperation

Obwohl Elemente der Dimensionen wie Vertrauen und Expertise in bisheriger Literatur zu DBR thematisiert werden, wurden sie hier durch den Ansatz der R/GTM erstmals klar drei Dimensionen zugeordnet. In der Forschung zu Teams und Führung werden die Aufgabenorientierung und die Beziehungsorientierung thematisiert, welche einen Einfluss auf gelingende Zusammenarbeit und Führung haben (Griffith & Dunham, 2015; Northhouse, 2022). Wie eng die Bezüge zwischen diesen Konzepten und den hier dargestellten Dimensionen sind und inwieweit bisherige Ergebnisse aus diesem Bereich sich auf W-P-K im Bildungskontext übertragen lassen, müsste noch untersucht werden – ebenso wie der Einfluss der Dimensionen untereinander. Der Fokus der Diskussion in diesem Artikel liegt auf Bezügen zu DBR und partizipativen Forschungsansätzen mit Kindern.

## 5.2 Wissenschafts-Praxis-Kooperation mit Lehrkräften

Die Erfahrungen dieses Projekts bestätigen, was sich auch in anderen Studien zeigte. Die Zeit der Lehrkräfte für die Mitwirkung an Entwicklungs- oder Forschungsprojekten, ist durch andere schulische Aufgaben oft stark eingeschränkt (Dimai et al., 2017; Euler, 2024). Dies erfordert eine realistische Einschätzung und Berücksichtigung des zeitlichen Aufwands innerhalb der Kooperationsplanung. In Projekten wie dem von Platte et al. (2024) wurde daher das methodische Vorgehen primär von den Forschenden vorstrukturiert, während Lehrkräfte punktuell ihr Erfahrungswissen einbrachten. Die Implementation kann auch primär bei den Praktiker:innen liegen, während die Evaluation

von den Forschenden verantwortet wird (Brahm & Jenert, 2014). Arbeitsteilige Ansätze können sinnvoll sein, um Überforderungen zu vermeiden, sollten aber abgestimmt und gemeinsam festgelegt werden. Die Initiierung schulischer Entwicklungsprozesse gelang in diesem Projekt insbesondere dann, wenn systemspezifische Besonderheiten, wie Stundenpläne oder kurzfristige Verfügbarkeiten, beachtet wurden, wie bei Euler (2014) und Schwabl und Daniel-Söltenfuß (2023) postuliert. Eine flexible Gestaltung der W-P-K war dabei besonders relevant, um auf die organisatorischen Realitäten des Schulalltags angemessen reagieren zu können (vgl. Coburn & Penuel, 2016; Platte et al., 2024).

Eine Ressourcenausstattung, in Form von oder zeitlichen Entlastungen durch Forschungsmittel, konnte teilweise die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte reduzieren, ihre Beteiligung im Projekt erleichtern und gleichzeitig der Anerkennung des zusätzlichen Einsatzes Ausdruck verleihen (vgl. Schwabl & Daniel-Söltenfuß, 2023; von Unger, 2014). Die W-P-K gipfelte in diesem Projekt auf Tagungen, in denen erste Ergebnisse des gemeinsamen Projekts mit Schüler:innen und Lehrkräften präsentiert wurden. Dadurch wurden sie und ihre Beiträge als Praxispartner:innen sichtbar und öffentlich gewürdigt.

Nicht nur fehlende Wertschätzung, sondern auch unklare Erwartungshaltungen können dazu führen, dass Lehrkräfte sich in eine eher passive Rolle zurückziehen und ihre eigene Expertise nicht in die Weiterentwicklung einbringen – selbst, wenn diese explizit erwünscht wäre. Die Rollenverteilung war bewusst dynamisch, um den realen Schulbedingungen flexibel gerecht zu werden – obwohl Coburn et al. (2013) empfehlen, von Anfang an eine eindeutige Rollenklärung sowie eine transparente Kommunikation der Erwartungen sicherzustellen. Hinzu kam, dass die fachlichen Voraussetzungen für die Mitarbeit an der W-P-K besonders hoch waren, sodass nicht jede Lehrkraft gleichermaßen in der Lage oder bereit war, diese Rollen zu übernehmen (vgl. Dilger & Euler, 2018). Entsprechend bewegten sich einige Lehrkräfte je nach zeitlicher Verfügbarkeit und Selbstsicherheit im Umgang mit dem Material zwischen aktiver Mitgestaltung und phasenweiser Zurückhaltung. Trotzdem trugen auch zurückhaltendere Lehrkräfte in diesem Projekt entscheidend dazu bei, das Konzept unter realen Schulbedingungen zu erproben. Ihre Rückmeldungen spiegelten authentische Rahmenbedingungen an weiterführenden Schulen wider und halfen dabei, das Material auf seine Alltagstauglichkeit hin zu prüfen und weiterzuentwickeln. Auch wenn sie sich selbst nicht als volle Expert:innen für das SEL und die SeELe-Materialien sahen, wurden sie für ein grundlegendes Verständnis der Zielsetzung und Inhalte des SELs sensibilisiert. Hervorzuheben sind Anregungen von Lehrkräften, die sich intensiv mit dem Material auseinandergesetzt und sich ein Grundverständnis der zugrunde liegenden Theorien angeeignet hatten, da sie besonders fundierte Rückmeldungen und konstruktive Entwicklungsvorschläge einbringen konnten. Die Quantität und Qualität der Rückmeldungen hing somit unmittelbar mit dem Reflexionsgrad und der inhaltlichen Tiefe der Auseinandersetzung zusammen.

Im DBR-Projekt wurde deutlich, dass Vertrauen eine grundlegende Voraussetzung für die W-P-K bildete und sich schrittweise im Zuge der gemeinsamen Arbeit entwickelte, was sich mit Eulers (2014) Ausführungen deckt. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Beobachterrolle der Forschenden im Unterricht für einige Lehrkräfte anfänglich irritierend erlebt wurde, wie es auch Breidenstein (2012) beschreibt. Die regelmäßige Präsenz der Forschenden sowie eine offene und zeitnahe Kommunikation trugen dazu bei, solche Unsicherheiten abzubauen und eine stabile Arbeitsbeziehung zu etablieren (Rau et al., 2022; Schwabl & Daniel-Söltenfuß, 2023).

Die Dauer und Intensität der Kooperation hatten einen direkten Einfluss auf die Qualität und den Umfang der Forschungsergebnisse; auf diesen Zusammenhang verweisen auch Dilger und Euler (2018). In diesem Projekt bot die zweijährige Laufzeit ausreichend Raum, um eine gemeinsame Arbeitsgrundlage aufzubauen. Die Reflexion im Rahmen der R/GTM trug dazu bei, dass Hürden im Arbeitsprozess und in der Beziehung frühzeitig erkannt und bearbeitet werden konnten.

### 5.3 Wissenschafts-Praxis-Kooperation mit Schüler:innen

Die Einbindung von Schüler:innen in diesem DBR-Projekt brachte sowohl besondere Herausforderungen als auch große Chancen mit sich. Sie erlaubte tiefe Einblicke in lernförderliche und -hemmende Rahmenbedingungen und ermöglichte es, Innovationen direkt aus der Perspektive der Lernenden – ergänzend zu den Sichtweisen der Lehrkräfte und Forschenden – zu bewerten.

Schüler:innen benötigten im Kontext dieses DBR-Projekts eine klare Vorstellung darüber, woran geforscht wird und welche Rolle sie im Prozess einnehmen. Zwar verfolgte dieses Projekt das Ziel, Schüler:innen als Expert:innen ihrer eigenen Lernerfahrungen einzubinden, jedoch bleibt offen, inwieweit sie tatsächlich als Praxispartner:innen aktiv und ihre Bedürfnisse im Entwicklungsprozess umgesetzt werden konnten. Die Erhebungssituationen verdeutlichen, dass sich Perspektiven der Schüler:innen nur in Teilen erfassen lassen. Auf diese forschungsmethodische Begrenzung weisen auch Eckermann und Meier (2019) hin. Dies könnte damit zusammenhängen, dass bestimmte (Kommunikations-)Regeln und Hierarchien in Schule das Antwortverhalten und Teilhabe am Forschungsprozess mitstrukturieren oder sogar einschränken können (Mey & Schwentesius, 2019).

Im vorliegenden Projekt wurde der Lernprozess mit dem SeELe-Konzept vorwiegend über teilnehmende Beobachtung und Fokusgruppeninterviews erforschbar gemacht. Dabei zeigte sich, dass Erinnerungs- und Verbalisierungsanforderungen einige Schüler:innen überfordern konnten. Dies könnte daran liegen dass sie es in der Regel nicht gewohnt sind, Erfahrungen in Interviewsituationen zu beschreiben (Brenneke & Tervooren, 2019). Gefühle und Erfahrungen in Worte zu

fassen, erfordert nicht nur sprachliche Fertigkeiten, sondern auch kognitive Anstrengung. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit methodische Anpassungen im Forschungsprozess zur Überwindung dieser Herausforderung beitragen können (Schultheis, 2019). Um in diesen Situationen besser zu unterstützen, können offene Leitfadeninterviews mit klaren, fokussierten Fragen eingesetzt werden (Mey & Schwentesius, 2019; Schultheis, 2019). Die teilnehmende Beobachtung entlastete die Schüler:innen sowohl kognitiv als auch verbal. Sie erlaubte zudem eine systematische Vorbereitung von Gruppendiskussionen, indem bereits im Vorfeld beobachtete Dynamiken und Interaktionsmuster sichtbar wurden und einbezogen werden konnten, wie es auch Brenneke & Tervooren (2019) und Przyborski & Wohlrab-Sahr empfehlen (2014).

Beim ersten Erhebungszeitpunkt wurden die Lernenden in den Kleingruppen befragt, in denen sie an den SeELE-Materialien gearbeitet hatten. Dabei zeigte sich, dass sich Schüler:innen vor allem dann zurückhielten, wenn sie sich in einer Schüler:innengruppe befanden, der sie nicht vertrauten und über sensible Themen sprechen sollten. Ab einem Alter von neun bis elf Jahren, verstärkt sich das Bewusstsein für Privatheit und Intimität, was das Teilen dieser Themen zusätzlich erschweren könnte (Beck & Scholz, 2012; Mey & Schwentesius, 2019). Durch die regelmäßige Präsenz der Forschenden im Unterrichtsgeschehen wurde sie selbst Teil des Feldes, was vertrauensvolle Gespräche über sensible Themen ermöglichte. Allerdings gab es auch Schüler:innen, die der Forschenden bereits in den ersten Wochen des Projekts sehr offen über Ergebnisse berichteten oder einem Kontakt über die zwei Jahre eher auswichen, was dafür spricht, dass Vertrauen nur bedingt aktiv aufgebaut werden kann (Müller, 2021). Die Gesprächsbereitschaft wurde von einer Vielzahl komplexer Faktoren beeinflusst, die sich empirisch nicht eindeutig einer Bedingung zuordnen lassen. Weitere mögliche Einflüsse könnten sowohl Äußerlichkeiten oder angenommene biografische und kulturelle Gemeinsamkeiten als auch die externe Position der Forschenden sein, die nicht fester Teil von Schule war. Da sie nicht dieselbe bewertende Funktion wie Lehrkräfte oder Mitschüler:innen innehatte, erschien sie den Schüler:innen möglicherweise unvoreingenommener und vertrauenswürdiger, was ihre Offenheit in einzelnen Situationen begünstigt haben könnte. Insgesamt wird deutlich, dass Schüler:innen im Verlauf des Projekts Strategien einsetzten, ihr Einverständnis zur Projektteilnahme je nach Situation aktiv zu steuern und gegebenenfalls zu begrenzen oder ganz zu entziehen.

Die Kombination aus Fokusgruppeninterviews und teilnehmenden Beobachtungen erwies sich für die Einbindung der Schüler:innen in diesem DBR-Projekt als besonders gewinnbringend, da nonverbale Signale und subtil geäußerte Bedürfnisse erkannt, gewürdigt und in den Entwicklungsprozess integriert werden konnten. Schultheis (2019) beschreibt diese Zusammenstellung von vielfältigen qualitativen Zugängen als „multimodal“, weil sie ermöglicht, Lernerfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen zu rekonstruieren.

## 5.4 Rolle der Forschenden in der Wissenschafts-Praxis-Kooperation

Die R/GTM bot eine wertvolle methodologische Ergänzung in diesem DBR-Projekt, um die Wahrnehmungen, Emotionen und Beziehungsdynamiken aller Beteiligten dieser W-P-K systematisch zu erfassen und noch während des Forschungsprozesses sichtbar zu machen.

Die Schüler:innen und Lehrkräfte sowie die Forschenden brachten unterschiedliche fachliche Perspektiven, Wissensbestände und Erfahrungen ein, die nicht einfach nebeneinanderstehen oder sich gegenseitig lehren ließen. Obwohl der direkte Gewinn für die eigene Professionalität nicht im Vordergrund eines DBR-Projekts steht (Schroeder & Reh, 2025), kann ein Forschungsprojekt die Professionalisierung aller Beteiligten fördern (Schmalenbach & Ashouri, 2025; Tulodziecki et al., 2013). In diesem Projekt entfaltete sich das Potenzial der Kooperation im gemeinsamen Austausch, in dem alle Seiten sich jeweils auch in ihrem eigenen Feld weiterentwickelten. Die fachliche Expertise der Forschenden bezog sich zu Beginn vor allem auf die theoretischen und didaktischen Konzepte hinter dem Material. Die Sicherheit, Forschungsprojekte und Forschungsmethoden umzusetzen, mussten sich erst in Zusammenarbeit mit der Zweitautorin entwickeln. Der zyklische Projektverlauf ermöglichte hierbei eine regelmäßige Reflexion des eigenen Handelns im Feld. So wurden (Interview-)Fragen für Schüler:innen und Lehrkräfte im späteren Projektverlauf präziser, verständlicher und dem Kontext angemessener vorbereitet, wodurch sich die Qualität der Daten sichtbar verbesserte. Der eigene Professionalisierungsprozess wurde somit zum Bestandteil des Projekts.

Der Projektzeitraum sowie finanzielle und personelle Ressourcen in diesem Projekt waren begrenzt, weswegen die Forschende nicht nur an die Vorgaben der Schulen, sondern auch an Fördermittelfristen und dem Abschluss eines Promotionsvorhabens gebunden war. Die Forschende geriet besonders in der W-P-K mit Schüler:innen in ein Spannungsfeld zwischen dem Interesse eines Abschlusses des Promotionsvorhabens und des Anerkennens der Selbstbestimmung der Schüler:innen, gerade wenn sie sich der Forschungssituation entzogen. Rückblickend war es für die Forschende hilfreich, diese Erfahrungen als Ausdruck realer Grenzen von Forschung mit Schüler:innen zu deuten, die in ihrer Bedeutung ernst genommen werden müssen.

Im Verlauf der Zusammenarbeit entwickelte sich mit manchen Lehrkräften ein enges Vertrauensverhältnis, in dem auch persönlichere Themen besprochen wurden. In einzelnen Situationen traten spontane, emotional gefärbte Gesprächsmomente auf, bei denen es der Forschenden schwerfiel, ihre Position eindeutig zu definieren und einzuhalten. Diese Erfahrungen machen deutlich, dass Vertrauen und Offenheit in kooperativen Forschungsprojekten sowohl einen tieferen und authentischen Einblick ermöglichen, aber genauso auch mit emotionalen Konflikten einhergehen kann. Der enge Austausch im Forschungsteam und in externen Arbeitsgruppen für Datenanalyse erwies sich hierbei als wichtige Ressource, um herausfordernde Situationen zu reflektieren.

Eine reflexive Haltung der Forschenden in Bezug auf die emotionalen Prozesse und andere Einflüsse ermöglichte es, die Wirkung im Feld und eigenes Verhalten kritisch zu hinterfragen, Spannungsfelder frühzeitig zu erkennen und die Gestaltung der Kooperation anzupassen. Abschließend soll angemerkt werden, dass wissenschaftliche Artikel häufig von Forschenden und selten von den Praxispartner:innen geschrieben werden (Coburn & Penuel, 2016), wie in diesem Artikel, weswegen eine ganzheitliche Darstellung des Projekts aus unterschiedlichen Perspektiven nur sehr begrenzt möglich ist.

## 6.0 Gestaltungsempfehlungen und Fazit für Wissenschafts-Praxis-Kooperation mit Lehrkräften und Schüler:innen

Exemplarisch wurde anhand des DBR-Projekts „Selbstreguliertes sozial-emotionales Lernen an Stadtteilschulen in Hamburg“ dargestellt und diskutiert, dass die W-P-K in einer rahmenden, fachlichen und emotionalen Dimension stattfindet. Aus den dargelegten und diskutierten Erfahrungen lassen sich folgende Empfehlungen für die Ausgestaltung der W-P-K im Rahmen von DBR-Projekten mit Schüler:innen und Lehrkräften ableiten.

Dimensionen	Lehrkräfte und Forschende	Schüler:innen und Forschende
<b>(1) Rahmende Dimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berücksichtigung struktureller Bedingungen und Arbeitsbelastung der Lehrkräfte im Forschungsdesign (z.B. durch Nutzung bestehender schulischer Strukturen)</li> <li>• Entlastung seitens Schulleitung durch feste, verbindliche Zeitslots (z.B. Stundenplan, Fortbildungstag)</li> <li>• Einsatz flexibler Kommunikationsformate (z.B. Einzelgespräche, E-Mail, Messenger, Sprachnachrichten)</li> <li>• Klare Benennung einer schulischen Ansprechperson</li> <li>• Ressourcenausstattung für beteiligte Lehrkräfte (Arbeitsentlastung, Wertschätzung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iterative Anpassung der Erhebungsformate an Bedürfnisse der Schüler:innen</li> <li>• Sicherstellung sprachlicher Verständlichkeit der Forschungsfragen (z.B. kontextbezogen, bildgestützt)</li> </ul>
<b>(2) Fachliche Dimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung flexibler Beteiligungsmodelle zur Ermöglichung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einbeziehung von Schüler:innen mit ihren Perspektiven und Bedürfnissen als zentrale</li> </ul>

	unterschiedlicher Mitwirkungsgrade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gezielte Einbeziehung engagierter und fachkundiger Lehrkräfte in konzeptionelle Entwicklungsprozesse</li> </ul>	Impulsgebende für die qualitative Forschung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integration weniger offensichtlicher Beiträge von Schüler:innen in die Materialentwicklung (z.B. durch ethnografische Zugänge)</li> </ul>
<b>(3) Emotionale Dimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ernstnehmen und frühzeitiges Ansprechen von Unsicherheiten und Herausforderungen während der Erprobung</li> <li>• Vertrauensaufbau und Bestärkung durch regelmäßige Präsenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis von Schweigen oder ausweichenden Antworten der Schüler:innen als Ausdruck eines souveränen Umgangs mit eigener Autonomie und Vulnerabilität</li> <li>• Berücksichtigung vertrauter Konstellationen und Gruppendynamiken</li> </ul>

**Abbildung 2:** Empfehlungen die Wissenschafts-Praxis-Kooperation mit Schüler:innen und Lehrkräften

Damit eine W-P-K gelingen kann, sollten die strukturellen Rahmenbedingungen und die alltäglichen Anforderungen von Lehrkräften ernst genommen und im Forschungsdesign berücksichtigt werden. Die Schulleitung kann Lehrkräfte unterstützen, indem sie feste und verbindliche Zeitslots für W-P-K schafft. Diese sollten realistisch an den schulischen Alltag angepasst und möglichst im Stundenplan verankert oder als Fortbildungstage bereitgestellt werden. Statt zusätzliche Formate außerhalb des schulischen Rhythmus zu etablieren, empfiehlt es sich für Forschende, bestehende Strukturen wie Jahrgangs-, Fach- oder Klassenteamsitzungen gezielt zu nutzen. So kann die Zusammenarbeit ohne zusätzlichen organisatorischen Aufwand in den Schulalltag integriert werden. Neben geplanten Treffen können flexible Formate wie Einzelgespräche oder digitale Rückmeldungen (z. B. per E-Mail oder Sprachnachricht) sinnvolle und entlastende Alternativen darstellen, da sie einen kontinuierlichen Austausch trotz begrenzter Zeitfenster gewährleisten. Viele relevante Hinweise für die Weiterentwicklung von Innovationen werden in echten Handlungssituationen und beiläufigen Bemerkungen deutlich, weswegen auch eine regelmäßige Präsenz der Forschenden vor Ort als sinnvoll erscheint. Zudem hat sich gezeigt, dass die Benennung einer koordinierenden Ansprechperson an der Schule den Informationsfluss zwischen Forschung und Praxis er-

heblich erleichtert. Diese Rolle sollte klar definiert sein und idealerweise durch Entlastungsstunden, etwa über die Schulleitung oder Projektmittel, abgesichert werden. Auch für die beteiligten Lehrkräfte können Entlastungsstunden einen wichtigen Beitrag leisten, damit der Mehraufwand im Projekt nicht zu einer Überforderung führt und Engagement nachhaltig ermöglicht und wertgeschätzt werden kann.

Gerade in Projekten, in denen neue Materialien oder Konzepte erprobt werden, können Unsicherheiten und Herausforderungen auftreten. Wenn es gelingt, diese Schwierigkeiten noch im Laufe der Projektzeit zu reflektieren, Ängste von Lehrkräften ernst zu nehmen und abzubauen, sowie Sicherheit in der Zusammenarbeit zu entwickeln, kann eine entlastende Atmosphäre entstehen, in der authentische Rückmeldungen möglich sind.

Die iterative Reflexion und Weiterentwicklung der Erhebungsformate sind essenziell, um die methodischen Zugänge kontinuierlich an die Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen. Ein zentrales rahmendes Gestaltungsprinzip bei Schüler:innen ist die sprachliche Verständlichkeit der Forschungsinhalte und -fragen. Fragen sollten so formuliert sein, dass sie für Schüler:innen nachvollziehbar und lebensweltnah sind. Abstrakte oder theoretische Begriffe sollten durch gedruckte Bilder oder konkrete Beispiele ersetzt werden, um eigene Erfahrungen besser einbringen zu können.

Auch die soziale Einbettung der Schüler:innen spielt bei der W-P-K eine entscheidende Rolle. Das soziale Umfeld, in dem Gespräche stattfinden, beeinflusst maßgeblich, ob und wie offen sich die Schüler:innen äußern. Dies betrifft sowohl Interviewsituationen als auch Beobachtungen im Unterricht. Die Präsenz von Mitschüler:innen, Lehrkräften und Forschenden kann dazu führen, dass Schüler:innen ihre Aussagen anpassen oder gar nicht erst äußern. Es ist daher sinnvoll, Fokusgruppen mit Blick auf bestehende Gruppendynamiken und Vertrautheit unter den beteiligten Schüler:innen zusammensetzen und bei der teilnehmenden Beobachtung die sozialen Dynamiken zu berücksichtigen.

Schüler:innen und Lehrkräfte sollten aktiv in die Projektgestaltung eingebunden werden und selbst entscheiden können, wie stark sie sich engagieren möchten. Gerade in Vorhaben, an denen ganze Jahrgangsteams und Klassenverbände beteiligt sind und nicht nur einzelne, besonders engagierte Freiwillige, braucht es flexible Beteiligungsmodelle, die unterschiedliche Mitwirkungsgrade ermöglichen.

Auch Lehrkräfte, die sich selbst nicht als Expert:innen für das Thema sehen oder sich eher als Teilnehmende statt als Mitgestaltende verstehen, können einen wertvollen Beitrag leisten – etwa durch Hinweise auf die Umsetzbarkeit des Materials unter realen, zeitlich begrenzten, schulischen Bedingungen oder durch Rückmeldungen zur Alltagstauglichkeit. Dennoch wird zugleich deutlich, dass innovative Weiterentwicklung des Konzepts insbesondere dann gelingt, wenn Lehrkräfte beteiligt sind, die bereit sind, sich intensiver mit dem Material auseinanderzusetzen, eigene Ideen einzubringen und die Projektziele aktiv

mitzutragen. Es braucht also eine Balance zwischen Offenheit für verschiedene Rollen und dem bewussten Einbezug engagierter Praxispartner:innen, um sowohl die Validität der Materialien in der Praxis als auch ihre Weiterentwicklung im Sinne des Projekts zu gewährleisten.

Bei der Zusammenarbeit mit Schüler:innen besteht eine besondere Anforderung an Forschende, auch weniger offensichtliche Beiträge wahrzunehmen, zu interpretieren und gezielt in die Überarbeitung der Materialien einfließen zu lassen. Schweigen oder ausweichende Antworten sollten nicht als Misslingen der W-P-K mit Schüler:innen gewertet werden, sondern als Ausdruck eines souveränen Umgangs mit ihrer Autonomie und Vulnerabilität. Auch wenn diese Situationen den Zugang zu bestimmten Erfahrungsbereichen einschränken, bieten sie zugleich Hinweise auf Bedürfnisse, die von den Forschenden ernst genommen werden müssen. Ein aufmerksames ethnografisches Vorgehen kann die Perspektiven von Schüler:innen im DBR einbeziehen, die sich in Interviews oder auf direkte Nachfragen sprachlich nicht ausdrücken möchten oder können.

Lehrkräfte und Schüler:innen brachten unterschiedliche Sichtweisen auf die zentrale Fragestellung des DBR-Projekts zum sozial-emotionalen Lernen mit dem SeELE-Konzept ein. Während die Schüler:innen einen inhaltlichen Fokus auf die Gruppenarbeiten und die Variationen der Aufgabentypen legten, konzentrierten sich die Rückmeldungen der Lehrkräfte auf die Realisierbarkeit und die organisatorischen Aspekte des Konzepts. Diese Mischung ermöglichte ein differenziertes Verständnis für die Stärken und Stellschrauben des Designs und zeigt, dass in einem Projekt wie diesem, Schüler:innen gleichermaßen wie Lehrkräfte Impulse im Rahmen von DBR geben können. Angesichts der Potentiale einer solchen W-P-K lohnt sich die Auseinandersetzung mit den gegebenen Herausforderungen und Grenzen.

## 7.0 Literaturverweise

- Baer, G., Kasberg, A., Geers, S., & Clar, C. (2020). Fokusgruppen in der partizipativen Forschung. In S. Hartung, P. Wihofszky, & M. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden* (S. 207–232). Springer VS.
- Beck, G., & Scholz, G. (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In H. De Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 85–114). Springer VS.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer.
- Brahm, T., & Jenert, T. (2014). Wissenschafts-Praxis-Kooperation in Designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld Zwischen Wissenschaftlicher Gültigkeit Und Praktischer Relevanz. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design Based Research* (S. 45–62). Franz Steiner Verlag.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. De Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Springer VS.
- Brenneke, B., & Tervooren, A. (2019). Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 193–236). Springer VS.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung Für Die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer VS.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 181–205). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education. Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. (2013). *Research-Practice Partnerships. A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant Foundation.
- Daniel, D. (2020). Aushandlungsprozesse über Freiheiten und Grenzen im selbst-regulierten Lernen. Erwartungen und Handlungsmuster bei Schüler\*innen und Lehrpersonen im Übergangssystem. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38.

- Dilger, B., & Euler, D. (2018). Wissenschaft Und Praxis in Der Gestaltungsorientierten Forschung – Ziemlich Beste Freunde? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–18.
- Dimai, B., Mathies, R., & Welte, H. (2017). „Wer Bin Ich?“ – Rollenambiguität Und Selbstverständnis von Forscher/Innen in Einer Gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung Als Praxisforschung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33.
- Eckermann, T., & Meier, M. (2019). Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – oder dem Anspruch ethnographischer Forschung, diese zu erfassen. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern*. Springer VS.
- Euler, D. (2014). In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design Based Research*. Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2024). How to align objectives of practitioners and scientists in DBR projects? *EDeR. Educational Design Research*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.15460/eder.8.1.2131>
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_29)
- Griffith, B. A., & Dunham, E. B. (2015). *Working in teams: Moving from high potential to high performance*. SAGE.
- Kultusministerkonferenz. (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2024/2024\\_12\\_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf)
- Leidig, T., Hennemann, T., & Hillenbrand, T. (2020). Integration sozial emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), 148–159.
- Lüders, C. (2007). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 384–401). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. Aufl.). Routledge.
- Mey, G., & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 3–47). Springer VS.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg.
- Müller, T. (2021). Vertrauen oder Verlässlichkeit? Wie Lehrkräfte über Spezifika der pädagogischen Beziehung zu

- verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen urteilen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(6), 276–286.
- Müller, T., Grieser, A., Roos, S., & Schmalenbach, C. (2022). *Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (SeELe). Ein Programm für die Sekundarstufe I*. Ernst Reinhardt.
- Northhouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9. Aufl.). SAGE.
- Piegsda, F., & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *ESE - Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, 44–56.
- Platte, A., Enderle, C., & Melzer, C. (2024). Partizipative Forschung mit dem Design-Based Research Ansatz – Gemeinsame Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In S. Gingelmaier, L. Dietrich, J. Langer, S. Jurkowski, P.-C. Link, S. Franke, & D. Laubenstein (Hrsg.), *ESE 6 (2024): In den Fokus ver-rückt – hidden topics im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 56–71). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6103-04>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg Verlag München.
- Rau, F., Gerber, L., & Grell, P. (2022). Kooperation zwischen ‹Zuarbeit›, ‹Beratung› und ‹Entwicklungspartnerschaft›. Reflexionen aus dem Darmstädter Modellschulprojekt zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis in entwicklungsorientierter Bildungsforschung. *MedienPädagogik*, 49, 349–376.
- Reh, A., Thevißen, M., Schroeder, R., Miller, S., & Blumberg, E. (2024). Didaktisch-diagnostische Potentiale inklusionsorientierten Sachunterrichts. Alternative Zugangsweisen partizipativer Forschung und diagnostischen Handelns von Lehrkräften. In C. Egger, H. Neureiter, M. Peschel, & T. Goll (Hrsg.), *In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht* (S. 27–36). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6077-03>
- Reinmann, G. (2022). Was Macht Design-Based Research Zu Forschung? Die Debatte Um Standards Und Die Vernachlässigte Rolle Des Designs. *EDeR Educational Design Research*, 6(2).
- Schmalenbach, C. (2021). Soziales Lernen—Lebenslang Und Ganzheitlich, Auch Unter Herausfordernden Bedingungen. In *Lernen Mit Kopf—Ohne Herz Und Hand? Impulse Für Leibhaftige Begegnungen, Emotionsbasiertes Lernen Und Eine Ästhetische Praxis Mit Kindern Und Jugendlichen* (S. 90–101).

- Schmalenbach, C., & Ashouri, C. (2025). Design-Based Research—A Framework for Participation and Action in Educational Research. *International Review of Qualitative Research*, 1–18.
- Schmiedebach, M., & Wegner, C. (2021). Design-Based Research Als Ansatz Zur Lösung Praxisrelevanter Probleme in Der Fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25656/01:23920>
- Schroeder, R., Blumberg, E., Kottmann, B., Miller, S., & Reh, A. (2021). Chancen des inklusionsorientierten Sachunterrichts für didaktisch-diagnostisches Handeln. Konzeptionelle und methodologisch-methodische Grundlagen eines forschungsbasierten Entwicklungsansatzes für die Lehrer\*innenbildung. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.21248/qfi.74>
- Schroeder, R., & Reh, A. (2023). Design-Based-Research Als Innovationsstrategie in Der Sonderpädagogik: Wissenstransfer in Der Dialogischen Wissenschafts-Praxis-Kooperation. In M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze, & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen Und Kommunikation Im Sonderpädagogischen Diskurs* (S. 272–278). Klinkhardt.
- Schroeder, R., & Reh, A. (2025). Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Ressource für innovative Strategien zur Unterstützung didaktisch-diagnostischen Handelns im inklusiven (Sach-)Unterricht. In E. Bešić, D. Ender, & G.-K. Barbara (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme. Jahrestagung der Inklusionsforscher\*innen 2024 Graz* (S. 224–231). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6149-21>
- Schultheis, K. (2019). Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 47–82). Springer VS.
- Schulz, M., Mack, B., & Renn, O. (Hrsg.). (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7>
- Schwabl, F., & Daniel-Söltenfuß, D. (2023). Gelingensbedingungen Gestaltungsorientierter Schulentwicklung. In A. Mensching, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Hunold, & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation Zwischen Theorie Und Praxis. Jahrbuch Der Sektion Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Sloane, P. F. E. (2005). Innovationen in Der Beruflichen Bildung: Von Der Idee Zur Umsetzung – Zur Umsetzbarkeit von Ideen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. <https://www.bwpat.de/spezial2/sloane.shtml>
- Steinke, S., Ines. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative*

*Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Straub, R., Dollereeder, L., Ehmke, T., Leiss, D., & Schmidt, T. (2020). Research-Practice Partnerships in der Lehrkräftebildung: Potenziale und Herausforderungen am Beispiel institutionen- und phasenübergreifender Entwicklungsteams des ZZL-Netzwerks. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 138–149. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.1.2020.9368>
- Studer, J. (2021). Gemeinsam Unterwegs – Gestaltung, Mehrwert Und Herausforderungen Der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation Am Beispiel Einer Design-Based Research-Studie In Der Hochschulausbildung Für Soziale Arbeit. *EDeR Educational Desgin Research*, 5(1), 1–30.
- Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik*. Klinkhardt.
- Türkyilmaz, A. (2022). Interviews mit Schüler\*innen. In H. Bennewitz, H. De Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 123–128). Waxmann.
- Velten, K., & Höke, J. (2021). Forschung Partizipativ Und Inklusiv Gestalten? Ethische Reflexionen Zu Interviews Mit Kindern Unter Besonderer Berücksichtigung von Erwachsenen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 421–436. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00119-6>
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in Die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>

## Author Profile

**Citka Ashouri** ist Doktorandin an der Universität Hamburg. Derzeit arbeitet sie gemeinsam mit zwei Hamburger Stadtteilschulen an einem Design-Based Research-Projekt. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen selbstreguliertes Lernen, sozial-emotionales Lernen sowie die systematische Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Schulen.

**Christine Schmalenbach** ist Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Lernen und Sozial-emotionale Entwicklung in der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Kooperatives Lernen, selbstreguliertes Lernen, Gruppenprozesse, sozial-emotionales Lernen und partizipative Ansätze in Schule und Forschung.

## Author Details

### **Citka Ashouri**

Universität Hamburg  
Schul- und Grundschulpädagogik, Sozialpädagogik sowie Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (EW 2)  
Sedanstraße 19, Büro: Sed19, Raum: 26  
20146 Hamburg  
Deutschland  
+49 40 2395-23723  
[citka.ashouri.pour.moghaddam@uni-hamburg.de](mailto:citka.ashouri.pour.moghaddam@uni-hamburg.de)

### **Prof. Dr. Christine Schmalenbach**

Universität Hamburg  
Erziehungswissenschaft, insbesondere Lernen und Sozial-emotionale Entwicklung  
Schul- und Grundschulpädagogik, Sozialpädagogik sowie Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (EW 2)  
Sedanstraße 19, Büro: Sed19, Raum: 234  
20146 Hamburg  
Deutschland  
+49 40 2395 23823  
[christine.schmalenbach@uni-hamburg.de](mailto:christine.schmalenbach@uni-hamburg.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)

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)