

## Helmut ITTNER & Annika ZURWEHME

(Die Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen & bfb Büro für Bildungsfragen  
Deutschland, Eppstein)

### Gesucht: Missing Links zur Wirksamkeit von Schulentwicklung – Praxisforschung als Unterstützungsleistung für Schulentwicklungsprozesse

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe33/ittner\\_zurwehme\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/ittner_zurwehme_bwpat33.pdf)

in

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

### Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung

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

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

**bwpat@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/ittner\\_zurwehme\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/ittner_zurwehme_bwpat33.pdf)

Forschung zur Schulentwicklung gleicht einem Flickenteppich. Spätestens seit der Einführung erweiterter Selbstverantwortung von Schulen gibt es diverse Veröffentlichungen zur Akzeptanz von Schulentwicklungsmaßnahmen oder zum Umgang mit Evaluationsergebnissen. Hierbei wird eher beschrieben als verstanden, warum es zu – schulbezogen – unterschiedlichen Reaktionen kommt. Dies gilt insbesondere bei Forschungen zur Wirkung auf Unterrichtsettings, Leistungsergebnisse bzw. zur Lernunterstützung für Schülerinnen und Schüler. Warum Schulentwicklungsmaßnahmen (nicht) wirken ist eine offene Frage.

Professionelles Handeln von Lehrkräften ist – so eine Ausgangshypothese – durch widersprüchliche Anforderungen geprägt und erfordert stets aufs Neue Positionierungen in konkreten Lehr-Lernsituationen. Für diese ausschlaggebend sind individuelle wie gemeinschaftliche Sinnkonzepte (z. B. Grundüberzeugungen, subjektive Theorien, Wertesysteme oder Deutungen). Im Kontext der vorliegenden Fragestellung besonders relevant sind die gemeinsamen Sinnkonzepte, die als Kultur einer Schule verstanden werden können, und deren Zusammenhang mit individuellen Bedeutungsmustern.

Der Beitrag versteht sich als theoriebegründeter Diskussionsbeitrag in Form von Thesen als Vorschlag für ein Verfahren das geeignet ist den Einfluss kulturell verankerter Sinnkonzepte auf individuelle Begründungen für ein pädagogisches Handeln im Rahmen einer Einzelschule zu verstehen. Zur Umsetzung dieses Anliegens wird ein methodisches Vorgehen aus der Verknüpfung von Schulentwicklungsberatung und Forschung entwickelt. Ziel dieses praxisorientierten Forschungsansatzes ist es, missing links für eine verbesserte Wirksamkeit von Schulentwicklungsmaßnahmen zu identifizieren

---

**Wanted: Missing Links on the Effectiveness of School Development – Practice Research as a Form of Support for School Development Processes**

---

Research on school development resembles a patchwork rug. At least since schools were given greater self-responsibility, various papers have been published on the acceptance of school development measures or on the handling of evaluation results. These publications contain descriptions rather than an understanding of why responses vary in relation to schools. This is particularly the case with research on the effect on class settings, on performance results, or on learning support for students. The question as to why school development measures are effective or not remains unanswered.

According to an initial hypothesis, professional action on the part of educators is characterised by conflicting requirements and constantly calls for new positioning in specific learning and teaching situations. Key factors for such situations are individual and common concepts of meaning (e. g. fundamental convictions, subjective theories, value systems or interpretations). Of particular relevance within the context of the issue at hand are the common concepts of meaning, which can be perceived as the culture of a school, and how they are associated with individual patterns of meaning.

The paper describes a theory-guided discussion approach in form of theses as a suggestion for a procedure which is suitable to understand the influence of culturally anchored concepts of meaning on individual motives for a pedagogical action in the context of a single school. To implement this issue, a methodological procedure is also developed from the link between school development advice and research. The aim of this practice-oriented research approach is to identify missing links for an improved effectiveness of school development measures.

## **Gesucht: Missing Links zur Wirksamkeit von Schulentwicklung – Praxisforschung als Unterstützungsleistung für Schulentwicklungsprozesse**

---

### **1 Die missing links zwischen Schulkultur und Lernunterstützung als Indikatoren auf ausbleibende Wirkungen von Schulentwicklung**

*These 1: Schulentwicklung ist stets verbunden mit der Hoffnung, Bildungswirkungen bei Schülerinnen und Schülern verbessern zu können.*

Wer eine erfolgreiche Umsetzung von Vorgaben wie etwa die in den beruflichen Schulen geforderte Orientierung an Lernfeldern und Schlüsselkompetenzen, eine Intensivierung der Kooperation der Lehrkräfte oder die Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagements erreichen möchte, der kann entweder auf die Lehrerbildung, die individuelle Fortbildung oder auf Schulentwicklungsprozesse setzen. Die Entscheidung für Schulentwicklung impliziert dabei die Erwartung, dass darüber letztlich ein erfolgreich(er)es Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden kann. Wozu sollte Schulentwicklung ansonsten dienen?

Wird von diesem Ziel aber ausgegangen, so muss unterstellt werden, dass das gemeinsame und aufeinander bezogene Handeln der professionell Tätigen bei einer geeigneten Rahmung bzw. Steuerung dieses Handelns (durch Schulentwicklungsprojekte, Qualitätsmanagement, o. ä.) das individuelle Handeln einer einzelnen Lehrkraft im unmittelbaren Lehr-Lern-Prozess beeinflusst und dass dieser Einfluss dazu führt, dass in der jeweiligen Lernsituation das Lernen der Schülerinnen und Schüler angeregt und unterstützt wird.

Häufig werden Schulentwicklungsvorhaben daher in der Gewissheit umgesetzt, Maßnahmen und Methoden zu kennen, die geeignet seien, bestmögliche Bildungsergebnisse zu erzielen. Es wird beispielsweise davon ausgegangen, dass Selbstevaluationen im Rahmen eines eigenverantworteten Qualitätsmanagements oder dass das kooperative Entwickeln schulinterner Curricula letztlich zu einem besseren Unterricht und zu einer besseren Lernunterstützung führen.

*These 2: Schulentwicklung scheitert häufig daran, dass die Zusammenhänge zwischen den an einer Schule geteilten sinnstiftenden Grundlagen und den je individuellen Gründen für ein bestimmtes pädagogisches Handeln nicht verstanden werden.*

Findet nun aber die Aussage Beachtung, dass (Entwicklungs-)Anforderungen an Schulen bzw. Vorgaben zu einem regelhaften Verhalten von Lehrkräften einen Bildungserfolg keineswegs garantieren, sondern dass pädagogisches Handeln stets als eine „Rekontextualisierung“ (Fend 2008, 38) von Zielen und Vorgaben gekennzeichnet werden muss, so ist davon

auszugehen, dass ein individuelles Lehrhandeln nicht unmittelbar beeinflusst werden kann. Da sich dieses aber auf *individuumübergreifende* sinnstiftende Grundlagen (z. B. subjektive Begründungen, geteilte Grundüberzeugungen, Deutungen und Werte in der Schule etc.) bezieht, gilt es das Wechselverhältnis zwischen den geteilten und den je individuellen Sinnkonstitutionen pädagogischen Handelns zu verstehen. Die sinnstiftenden Grundlagen sind der einzelnen Lehrkraft häufig nicht oder nur teilweise bewusst und erst Recht gilt dies für das *Verhältnis* von den gemeinsam – innerhalb einer Schule oder einer Abteilung – geteilten sinnstiftenden Grundlagen und jenen der einzelnen Lehrkräfte.

Allzu oft wird in der schulischen Praxis die Erfahrung gemacht, dass Schulentwicklungsvorhaben nicht die gewünschten Wirkungen in Bezug auf das Lernen erzielen bzw. teilweise auch völlig wirkungslos bleiben. Eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen bestätigt diese Skepsis mittlerweile (vgl. etwa Ebner/Funk 2012; Sächsisches Bildungsinstitut 2013; Ittner/Zurwehme 2014). Häufig wendet man sich dann auf schulischer und/oder systemischer Ebene neuen Ideen und Konzepten zu, ohne den Ursachen auf den Grund zu gehen und Verbesserungsmöglichkeiten zu ergreifen. Diese Entwicklung zeigt sich bei nahezu allen Innovations- und Entwicklungsthemen, nicht nur im Kontext beruflicher Schulen, egal ob es sich um Inklusion, Ganzttag, Qualitätsmanagement, selbstgesteuertes Lernen, Kompetenzorientierung oder dergleichen mehr handelt.

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Problematik an und benennt zunächst Ursachen dafür, warum Entwicklungsprogramme und daraus resultierende Schulentwicklungsprojekte häufig versanden oder frühzeitig wieder aufgegeben werden. Ausgangspunkt ist dabei, dass das professionelle Handeln von Lehrkräften, z. B. in Bezug auf die Unterstützung des Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler, zum einen geprägt ist von individuellen Haltungen und Sichtweisen, zum anderen aber auch von kollektiven Werten und Handlungsmaximen, die mal mehr mal weniger offensichtlich zu Tage treten. Diese gemeinsam getragenen Sinn- und Bedeutungsmuster können sowohl Chance als auch Risiko für die Gestaltung von Schulentwicklungsprojekten sein. Häufig bleiben sie jedoch unberücksichtigt, da Schulentwicklungsvorhaben eher mit breit und einheitlich angelegten Entwicklungsoffensiven unterstützt werden, ohne die von Schule zu Schule ggf. sehr unterschiedlichen Konstellationen von geteilten und individuellen Sinn- und Bedeutungsmustern zu berücksichtigen.

*These 3: Eine beratende Praxisforschung bietet die Chance über ein erweitertes Verstehen innerschulischer Zusammenhänge zu einer wirksameren Schulentwicklung zu kommen.*

Eine „entwicklungsorientierte Praxisforschung“ kann diese Lücke füllen, da sich die maßgeblichen individuellen wie auch kollektiven Sinn- und Bedeutungsmuster nur in konkreten, schulspezifischen Handlungssituationen rekonstruieren lassen. Weiterhin bezieht sie die Beteiligten in einer Weise in den Forschungsprozess ein, dass diese die gewonnenen Erkenntnisse unmittelbar für eine – erfolgreichere – Gestaltung ihrer eigenen Praxis nutzen können. Aus einer Analyse der Ausgangslage der jeweiligen Praxissituation können so für die Schule passende Schulentwicklungsmaßnahmen identifiziert und gleichzeitig Forschungsergebnisse gewonnen werden.

Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 2 dieses Beitrags thematisiert, wo es wissenschaftliches Wissen zu den genannten Zusammenhängen (wie z. B. zum professionellen Handeln von Lehrkräften, zur Wirksamkeit von Schulentwicklung, zur Kulturdiagnose etc.) gibt und wo es noch an einschlägigem Wissen fehlt. In Kapitel 3 werden die wesentlichen theoretischen Modelle vorgestellt, auf die sich der vorliegende Beitrag stützt. In Kapitel 4 folgen dann Überlegungen, wie die konstatierten Wissenslücken gefüllt werden können als Erörterung in Frage kommender methodischer Verfahren. Abschließend wird in Kapitel 5 ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen ein Konzept vorgeschlagen, das geeignet erscheint, Schulentwicklungsberatung mit Forschung zum Zusammenhang von Schulkultur und Schulentwicklung zur Förderung lernunterstützenden Handelns von Lehrkräften so zu verbinden, dass Erkenntnisse zu den missing links gewonnen und für zukünftige Schulentwicklungsmaßnahmen genutzt werden können. Auf diese Weise soll die Diskussion um eine veränderte Schulentwicklungspraxis, die die Unterstützung gelingenden Lernens stärker in den Fokus rückt, angestoßen (und zukünftig auch erprobt) werden.

## **2 Forschung zum Einfluss von Schulentwicklung und Schulkultur auf die Ausgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen**

*These 4: Es gibt überraschend wenig Forschung zum Einfluss von Schulentwicklung auf gelingende Lehrprozesse.*

So naheliegend es wäre, danach zu fragen, wie über Schulentwicklung Einfluss auf das unmittelbare pädagogische Handeln einzelner Lehrkräfte genommen werden kann, so wenige Untersuchungen gibt es überraschenderweise hierzu (vgl. etwa Rolff 2016, 136).

Zu der Frage hingegen, wie das Handeln von Lehrkräften – insbesondere über Aus- und Fortbildung – so beeinflusst werden kann, dass diese in einer als wünschenswert erachteten Art und Weise im Unterricht agieren bzw. dass sich die angestrebten Lern-Leistungs-Ergebnisse bei den von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler einstellen, gibt es umfangreiche Forschungsarbeiten (vgl. etwa Terhart 2011). Überwiegend wird dabei an individuellen Dispositionen wie Persönlichkeit, Wissen oder Kompetenzen der Lehrkräfte angesetzt und auf ein darin liegendes Entwicklungspotenzial gesetzt (vgl. Ittner 2017).

Bei Forschung zur Schulentwicklung wird dagegen eher schon gefragt, wie diese von den professionell in Schule Tätigen akzeptiert wird (vgl. etwa Zlatkin-Troitschanskaia 2009; Ebner/Funk 2012; Haeffner 2012) bzw. wie Schulentwicklung dazu beiträgt, dass es auf der schulischen Ebene zu Handlungsformen (wie z. B. Teamarbeit) kommt, denen eine förderliche Wirkung auf ein verbessertes Lehrhandeln unterstellt wird (vgl. etwa Gräsel et al. 2006).

Forschungsergebnisse zu ganz konkreten Schulentwicklungsvorhaben wie etwa die Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagements oder die Nutzung von Entwicklungsberichten zeigen, dass seitens der Lehrkräfte ein Zusammenhang zwischen einer Umsetzung des entsprechenden Vorhabens und dem unmittelbaren pädagogischen Handeln eher in Frage gestellt wird (vgl. Ittner/Zurwehme 2014; Rückmann 2016).

*These 5: Instrumente zur Diagnose von Schulkultur werden eingesetzt, um kulturelle Einflüsse auf bestimmte Aspekte von Schulentwicklung zu erfassen.*

Geht es um geteilte Sinn- und Bedeutungsmuster, so liegt es nahe, sich mit dem Einfluss von Schulkultur, verstanden als geteilte Grundüberzeugungen, Werte und Handlungsmaximen der in der Organisation professionell Tätigen (vgl. etwa Schein 1992), auseinanderzusetzen. Während im internationalen Kontext hierzu schon seit längerem Kultur-Diagnose-Instrumente vorliegen und auch in Bildungsinstitutionen zum Einsatz kommen (vgl. etwa Detert/Schroeder 2003; Cavanagh/Dellar 2001; Maslowski 2001; Trivelas/Dargenidou 2009), finden derartige Erhebungsverfahren im deutschsprachigen Raum erst seit Kürzerem Anwendung (vgl. Müthing 2013; Q-KULT (o. J.); Junker/Berkemeyer/Nachtigall 2016, Demski/van Ackeren/Clausen 2016).

Demski et al. (2016) untersuchen etwa den Zusammenhang zwischen Schulkultur, verstanden als Organisationskultur einer Schule, und einem evidenzbasierten Handeln von Lehrkräften. Zur Erhebung der Schulkultur setzen sie das Instrument OCAI (vgl. Cameron/Quinn 2006) in einer deutschen Übersetzung und schulbezogenen Adaption ein (vgl. Demski et al. 2016, 47). Aus den Dimensionen ‚Strukturiertheit vs. Offenheit‘ und ‚externe Orientierung vs. interne Orientierung‘ ergeben sich vier verschiedene Kulturtypen: Clan (intern, offen), Adhocracy (extern, offen), Hierarchy (intern, strukturiert) und Market (extern, strukturiert). Mit einer standardisierten Abfrage der Selbsteinschätzung von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern zur Nutzung verschiedener Datenquellen (vom Feedback von Schülerinnen und Schülern bis hin zu Daten aus externen Lern-Leistungs-Erhebungen) erfassen sie das evidenzbasierte Handeln (vgl. Demski et. al. 2016, 51). Statistisch belegt werden konnten z. B. Korrelationen zwischen der Nutzung interner Informationsquellen und den Kulturtypen Clan und Adhocracy sowie negative Korrelationen zwischen dem Kulturtyp Market und der Nutzung externer Informationsquellen.

Junker et al. (2016) nutzen ebenfalls eine deutsche Übersetzung des OCAI und untersuchen, ob es einen Zusammenhang zwischen Kulturtypen und den Leistungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern (anhand standardisierter landesweiter Vergleichsarbeiten in Thüringen) gibt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Kulturtyp eher von der Einzelschule als von der Schulform abhängt, dass Zusammenhänge mit Leistungen von Schülerinnen und Schülern wenn überhaupt, nur schwach ausgeprägt und schulfachabhängig sind sowie auch innerhalb der Schulen eine erhebliche Varianz festzustellen ist (vgl. Junker/Berkemeyer/Nachtigall 2016, 195).

Eine im Rahmen des EU-Projekts Q-KULT (vgl. Q-KULT o. J.) entwickelte und erprobte Adaption des OCAI (in Form des Instruments ORKAS mit den Kulturtypen Fokus auf Beziehungen, Fokus auf Organisation, Fokus auf Leistung und Fokus auf Innovation) weist in ihren Ergebnissen auf starke Streuungen innerhalb der erfassten Schulen hin. Dies zeigt ebenfalls, dass die Sichtweisen auf die eigene Schulkultur innerhalb eines Kollegiums stark differieren. Im internationalen Vergleich einzelner (überwiegend) beruflicher Schulen konnten die Typen Beziehungen, Organisation und Leistung als signifikante Ausprägungen diagnostiziert wer-

den; darüber hinaus gab es deutlich ausgeprägte Mischtypen u. a. unter Beteiligung des Fokus auf Innovation (unveröffentlicht).

*These 6: Über Kulturdiagnosen allein gelingt es nicht ausreichend, den Einfluss geteilter Grundüberzeugungen auf individuelle Handlungspräferenzen zu verstehen.*

Die bisher vorliegenden Ergebnisse sind teils in Widerspruch zu den theoretischen Annahmen, teils bislang wenig aussagekräftig, liefern aber immerhin erste Hinweise auf den Einfluss, den eine bestimmte Ausprägung einer Organisationskultur auf das Handeln in Lehr-Lern-Situationen haben könnte und verdeutlichen die Notwendigkeit, genauer zu verstehen, welchen Zusammenhang es zwischen einer Schulkultur – verstanden als Organisationskultur – und Sinn- und Bedeutungsstrukturen eines individuellen pädagogischen Handelns gibt und wie die doch teilweise deutlich ausgeprägten Unterschiede der Schulkulturen einzelner Schulen erklärt werden können.

Stadtler-Altman und Gördel suchen nach einer Relation zwischen „demokratischen Aspekten von Schulkultur und Unterrichtstheorien von Lehrkräften“ (Stadtler-Altman/Gördel 2015, 194) und können keine signifikanten Zusammenhänge zeigen. Sie vermuten daher, dass sich die „subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrerinnen und Lehrern unabhängig von äußeren organisatorischen Anregungen oder Irritationen entwickeln und durch schulspezifische Entwicklungsprojekte nicht beeinflusst werden“ (194f.).

Esslinger-Hinz (2010) erweitert die Forschung zu Schulkulturen, indem sie über organisationsbezogene Elemente wie Leitung und Zusammenarbeit hinausgeht und Aspekte pädagogischen Handelns in ihre Untersuchungen zu Schlüsselkonzepten einbezieht. Des Weiteren fragt sie Schülerinnen und Schüler gezielt danach, ob sie von ihren Lehrkräften Hilfe erhielten, wenn sie diese benötigten (vgl. Esslinger-Hinz 2010, 228). Da es ihr allerdings um die Analyse der Schlüsselkonzepte einzelner Schulen geht, bleibt auch bei ihr die Frage offen, wie die für das konkrete pädagogische Handeln maßgeblichen individuellen Grundüberzeugungen im Zusammenhang stehen mit jenen geteilten Annahmen, die die Kultur (bzw. die Schlüsselkonzepte) einer Schule bestimmen.

Die Forschung zum Einfluss von Schulkultur ist überwiegend von zwei Charakteristika bestimmt: Zum einen sind die Fragestellungen darauf ausgerichtet, Einflüsse der Schulkultur auf bestimmte – mit Leistung, Qualität bzw. Output assoziierte – Phänomene zu ermitteln. So suchen beispielsweise Demski et. al. etwa nach dem Einfluss auf die Bereitschaft, in der Schule evidenzbasiert zu handeln (vgl. Demski/van Ackeren/Clausen 2016, 39). Junker et. al. versuchen den Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern zu bestimmen. Zum anderen handelt es sich um Forschungsvorhaben, die ausschließlich das Ziel haben, Erkenntnisse über bestehende Zusammenhänge zu gewinnen; der Forschungsgegenstand wird dabei letztlich als etwas *Statisches* modelliert.

*These 7: Notwendig ist ein anderes theoretisches Verständnis zu Schulkultur und ein anderer Forschungs- und Praxiszugang zu einer Schulentwicklung mit Relevanz für Lehrprozesse.*

Versteht man hingegen Schulkultur als eine für die professionell Handelnden funktionale Antwort auf bestehende Anforderungen und Gegebenheiten (in der Weise, wie diese von den Leitungsverantwortlichen und Lehrkräften als bedeutsam identifiziert werden), so muss auch der Einfluss der Anforderung selbst (also z. B. evidenzbasiert zu handeln und für ‚gute‘ Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern zu sorgen), auf die Ausprägung einer bestimmten Schulkultur berücksichtigt werden. Es geht also um ein *dynamisches* Geschehen, das von den intentional handelnden Lehrkräften einerseits durch praktische Vollzüge und andererseits durch Aushandlungen (etwa darüber, wie mit den Anforderungen umgegangen werden soll) beeinflusst wird. Offensichtlich wird diese erweiterte Perspektive, wenn es um die Frage geht, wie es zu Veränderungen kommen kann: Blicke es bei der Vorstellung, die als richtig oder politisch festgelegte Anforderung müsse eben – per Schulentwicklung – in den Schulen umgesetzt werden und damit bei einer *statischen* Auffassung, müsste den Schulen, in denen *nicht* in erwarteter Weise evidenzbasiert gehandelt und für ‚gute‘ Leistungen gesorgt wird, eine andere Schulkultur verordnet werden. Spätestens bei der Frage, wie diese implementiert werden soll, käme es zum ‚Kurzschluss‘, da eine erfolgreiche Einführung wiederum kulturabhängig wäre.

Daher gilt es einen anderen Ansatz zu suchen, der vorhandene Forschungsergebnisse durchaus nutzt, aber in einen erweiterten theoretischen (siehe Kapitel 3) und methodischen (siehe Kapitel 4) Zusammenhang stellt.

### **3 Lernunterstützung, lose Koppelung und Schulkultur als Ausdruck funktionaler Bewältigung von Widersprüchen und Antinomien**

Die bestehenden Forschungsarbeiten verdeutlichen, dass sowohl die Frage nach der Lernwirksamkeit von Schulentwicklung als auch die Einbindung einer Berücksichtigung der Schulkultur in diesem Zusammenhang bisher in der Literatur nur wenig Beachtung finden. Eine entwicklungsorientierte Praxisforschung kann diese Lücke schließen und lässt sich auf Basis der nachfolgenden theoretischen Überlegungen begründen.

Unbestritten ist, dass sich Schulentwicklung daran messen lassen muss, ob Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer (Aus-)Bildung über das Wissen, die Kompetenzen, Qualifikationen oder die Bildung verfügen, die erforderlich sind, um den gesellschaftlich-kulturellen Fortbestand zu sichern. Sehr wohl strittig ist jedoch, woran dies festgemacht werden kann und wie Lernen und Bildung verstanden werden sollen. Einer normativen Ausrichtung an Bildungsplänen oder Kompetenzrastern verbunden mit der Überzeugung einer Herstellbarkeit daran orientierter Lernergebnisse durch pädagogisches Handeln (vgl. etwa Baumert/Kunter 2006) steht ein Verständnis von Bildung gegenüber, das diese als Selbst- und Weltverständigung fasst. Dieses Verständnis geht einher mit der Überzeugung, dass Lernen ein intentionales Handeln gesellschaftlicher Subjekte ist (vgl. etwa Holzkamp 1995; Ludwig 2014), das zwar

unterstützt, aber nicht so von Lehrenden herbeigeführt werden kann, dass eine nachhaltige Bildung erreicht würde.

*These 8: Schulentwicklungsforschung kann auf ein theoretisches Modell gestützt werden, das von einer Lernunterstützung in kontingenten von widersprüchlichen Anforderungen gekennzeichneten Situationen ausgeht.*

Folgt man der zweiten Variante so bedeutet dies für das pädagogische Handeln, dass es in kontingenten Situationen jenseits einer Herstellbarkeit von Lern-Leistungs-Ergebnissen der Schülerinnen und Schülern erfolgt und von Antinomien und gesellschaftlichen Widersprüchen geprägt ist. Strukturtheoretische Modelle (vgl. z. B. Oevermann 1996; Helsper 1996) fassen daher pädagogische Professionalität gerade als einen bewussten (reflektierenden) Umgang mit Ungewissheiten und Spannungsverhältnissen.

*These 9: Lehrkräfte begründen ihr pädagogisches Handeln, indem sie sich zu sinnstiftenden Bedeutungsstrukturen positionieren.*

Wird in diesem Kontext versucht pädagogisches Handeln in konkreten Lehr-Lern-Situationen vom Standpunkt der Lehrkräfte zu verstehen, dann ist davon auszugehen, dass dieses nicht durch Vorgaben, Kompetenzen, Persönlichkeit oder Wissen *bedingt* ist, sondern dass sich Lehrerinnen und Lehrer *begründet* zu den Anforderungen und zu den eigenen Ressourcen verhalten und zu den relevant werdenden Spannungskonstellationen (z. B. zwischen pädagogischer Einwirkung und Autonomie oder zwischen Ungewissheit und Vertrauen) positionieren (vgl. Ittner 2017, 118f.).

Bei einer Untersuchung zu den grundlegenden Ausrichtungen der Positionierungen in der (berufs-)schulischen Praxis treten zwei wesentliche Strukturen hervor: Deutungsmacht und instrumentelle pädagogische Beziehungen (vgl. Ittner 2017, 134ff.).

Am Beispiel der Struktur Deutungsmacht wird erkennbar, wie sich individuelle sinnhafte Begründungen für ein pädagogisches Handeln verstehen lassen: *Deutungsmacht* ist definiert als das Vermögen bzw. die Intention, die eigenen sinngebenden Verstehenszugänge zur Welt in Lehr-Lern-Situationen durchzusetzen. Deutungsmacht bezieht sich dabei sowohl auf thematisch-inhaltliche Aspekte dieser Situation (etwa wenn es darum geht ein bestimmtes Wissen als richtig zu deklarieren) als auch auf operative und soziale Aspekte (etwa wenn bestimmte Lehr-Lern-Formen wie Gruppenarbeit vorgegeben oder bestimmte Handlungsweisen disziplinarisch sanktioniert werden). Deutungsmacht ist auf Akzeptanz angewiesen. Daher ist es erforderlich, sich mit den Schülerinnen und Schülern zu arrangieren; gleichwohl bleibt dieses Arrangement asymmetrisch, ist ein Übergang von Deutungsmacht zu manifester Machtausübung doch nur für die Lehrkräfte legitimiert. So wenig ein pädagogisches Handeln ohne Deutungsmacht denkbar ist, so kann gleichzeitig Deutungsmacht dazu führen, dass inhaltliche oder soziale Konstellationen in der Lehr-Lern-Situation eine interessensgeleitete Lernanstrengung einer Schülerin oder eines Schülers verhindern. Sind die konkreten Ausprägungen von Deutungsmacht als Positionierungen maßgeblich für die individuellen Hand-

lungsbegründungen, so stehen diese in einem Zusammenhang zu den an der Schule gängigen Bedeutungsstrukturen und Begründungsmustern.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass sich die vorgestellten Überlegungen auf ein theoretisches Grundverständnis zurückführen lassen, bei dem handelnde Subjekte sich auf (gesellschaftliche) Bedeutungsstrukturen als sinngebende Verstehenszugänge zur Welt und zu sich selbst beziehen (vgl. Holzkamp 1985). Je nach Biographie, gesellschaftlicher Position und individueller Lebenslage selektieren und modifizieren sie Bedeutungen und nutzen diese – teils bewusst, teils implizit – als Ausgangspunkt für Handlungsbegründungen. Bedeutungsstrukturen können dabei im Zuge individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Reflexions- und Verständigungsprozesse übernommen, modifiziert oder auch zurückgewiesen werden.

*These 10: Schulkultur kann als Schnittmenge und Aushandlungsergebnis grundlegender überwiegend impliziter Bedeutungsstrukturen aufgefasst werden.*

Auf institutioneller Ebene kann demgemäß die Kultur einer Schule als Schnittmenge der jeweils individuellen Bezugnahmen der professionell Handelnden auf jene Bedeutungsstrukturen verstanden werden, die maßgeblich für die Bewältigung der widersprüchlichen Anforderungen der täglichen Praxis sind. So sind sich viele Lehrkräfte einer Schule möglicherweise einig in der Grundannahme, Menschen würden dann lernen, wenn sie belohnt werden. In verschiedenen Situationen würde diese Annahme dann dazu führen, dass Anreizsysteme für das pädagogische Handeln eine wichtige Rolle spielen.

Nach Schein (1992) ist Kultur dadurch charakterisiert, dass es sich dabei um implizite und grundlegende *Annahmen* (etwa zu Wahrheit, Zeit, Menschen, Handeln, Beziehungen) handelt. Folgt man Helsper (2008), dann ist die Schnittmenge auch Ergebnis von *Aushandlungen* bezogen auf die Gestaltung der schulischen Praxis. Dies verweist auf Zusammenhänge zwischen (subjektiv selektierten und modifizierten) Bedeutungen und Begründungen, die maßgeblich für ein letztlich bedachtes, inkorporiertes Handlungswissen (vgl. van Manen 2008, 17ff.) und ein routiniertes Handeln in konkreten pädagogischen Situationen sind. Da diese Zusammenhänge sich auf Anforderungen beziehen, die in unauflösbaren Spannungen zueinander stehen, werden sie als *Positionierungen* gefasst. Mittelbar wirken die *geteilten* impliziten und auf Aspekte pädagogischen Handelns hin akzentuierten Bedeutungen bzw. Positionierungen normativ, schränken damit u. U. Handlungsmöglichkeiten ein, geben aber gleichzeitig auch Orientierung und Handlungssicherheit. Es spricht vieles dafür, dass Routinen, die u. a. verhindern, dass in jeder Situation bewusst nach geeigneten Positionierungen gesucht werden muss (was schon aufgrund des Handlungsdrucks in konkreten Lehr-Lern-Situationen nicht möglich ist und zudem zu einer permanenten Überlastung führen würde), in einem dezidierten, aber keineswegs eindeutigen Zusammenhang mit den geteilten Bedeutungen in der jeweiligen Schule bzw. Organisation stehen.

*These 11: Schulkultur legt bewährte Positionierungen nahe, schützt damit vor Überforderung und gewährleistet ein lose gekoppeltes Miteinander pädagogisch Handelnder.*

Legt man die Ungewissheit von Lehr-Lern-Situationen und die Unvorhersehbarkeit und Fraglichkeit jeglicher individueller Positionierung zugrunde, so erfährt die von Weick (1976) aus einem systemtheoretischen Zugang heraus abgeleitete lose Koppelung zwischen professionell Tätigen und deren Organisation eine erweiterte Plausibilisierung. Wie weit einzelne Lehrkräfte die geteilten Bedeutungen als Handlungsbegründungen nutzen wird allerdings – im Gegensatz zu einem systemtheoretischen Verständnis – als ein bewusstes oder ins Bewusstsein zu rufendes Beziehen auf eine Möglichkeit verstanden.

Zumindest Bemühungen um eine vordergründige Reglementierung der Abläufe sind dann zwangsläufig zum Scheitern verurteilt, wenn die ohnehin von den Lehrkräften nur mit Anstrengung herzustellenden asymmetrischen Arrangements eine der jeweiligen – unvorhersehbaren – Situation geschuldete Positionierung verlangen.

Dennoch braucht es grundlegende Übereinstimmungen innerhalb einer Schule darüber, wie die akzeptablen Rahmen aussehen, innerhalb derer diese Positionierungen legitimiert sind (vgl. Esslinger-Hinz 2010). Andernfalls wäre eine individuelle Überforderung unausweichlich und eine Einheitlichkeit hinsichtlich der offen an die Schule gerichteten Anforderungen (wie etwa hinsichtlich des Limitierens der den Schülerinnen und Schülern erlaubten Handlungen oder der Darstellung von Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler) nicht möglich.

Helsper (2008) betrachtet Schulkultur als derartigen Rahmen und versteht sie als symbolische Sinnordnung, deren Funktion darin besteht, einen kollektiven Sinnstiftungszusammenhang herzustellen. Jede Schulkultur sei dabei immer einzigartig und könne nur in ihrer jeweiligen Besonderheit erfasst werden. Symbolische pädagogische Formen, Artefakte, Regeln, Praktiken, Sinnentwürfe und schulische Mythen gestalten das individuelle Handeln der Akteure und deren konkretes Handeln reproduziere gleichzeitig die Kultur (vgl. Helsper 2008, 116ff.).

Helsper geht explizit von den Besonderheiten des pädagogischen Prozesses aus. Er versteht Schulkultur als konstituiert durch das Handeln der schulischen Akteure im Spannungsfeld der Strukturprobleme des Bildungssystems und der grundlegenden Antinomien pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2008, 122) und verweist dabei auf Parallelen zu neoinstitutionalistischen (vgl. Schaefers 2009) und wissenssoziologischen Ansätzen (vgl. Pfadenhauer 2008). Schulkultur sei daher „Möglichkeits-, aber auch Begrenzungsraum pädagogischen Handelns“ (Helsper 2008, 116).

Da sich Helsper jedoch nicht für die subjektiven Positionierungen einzelner Lehrkräfte interessiert (sondern für die Varianten sinnkonstituierender Strukturen), thematisiert allerdings auch er nicht explizit die Frage, welchen konkreten Einfluss geteilte Bedeutungen auf die subjektiven Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge der Lehrkräfte in konkreten Lehr-Lern-Situationen und weiterhin auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass trotz bestehender Forschungen zu einzelnen Elementen die Erklärungszusammenhänge dahingehend unklar bleiben, inwiefern sich bei Prozessen der Schulentwicklung im Wechselspiel handelnder Auseinandersetzung der Lehrkräfte gemeinsame sinnstiftende Elemente in der Kultur der Schule sowie subjektive handlungsleitende und die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern begünstigende oder beeinträchtigende Positionierungen verändern.

#### **4 Forschung zum Standpunkt des Subjekts im Praxiskontext**

*These 12: Eine praxisorientierte Schulentwicklungsforschung zielt auf ein Verständnis des Zusammenhangs von Schulkultur und individuellen Begründungen für pädagogisches Handeln.*

Eine entwicklungsorientierte Praxisforschung sollte an diesen Überlegungen ansetzen und wie bereits in Abschnitt 1 beschrieben den Fokus auf die Analyse der individuellen wie auch kollektiven Sinn- und Bedeutungsmuster richten. Dazu ist es notwendig als Ausgangspunkt die individuellen Positionierungen zu ermitteln und in eine Beziehung zu den geteilten (impliziten) Bedeutungen zu setzen, die sich als Schulkultur charakterisieren lassen.

Wird davon ausgegangen, dass Schulkultur von den Handelnden teils implizit durch Handlungsvollzüge, teils in Aushandlungen hergestellt wird, dann gilt es die Gründe der Lehrkräfte und Leitungsverantwortlichen zu verstehen, die dazu führen. In Rechnung ist dabei zu stellen, dass wiederum die Schulkultur „Normalitätsfolien“ (Voß 1991) beinhaltet, zu denen sich die Handelnden ins Verhältnis setzen (etwa indem sie darin enthaltene Bedeutungen bzw. Begründungen unhinterfragt oder modifiziert übernehmen bzw. zurückweisen). Im Forschungsprozess muss es also einerseits gelingen, die Schulkultur in geeigneter Weise zu erfassen und andererseits im Verhältnis zu den Begründungen der Handelnden zu erschließen.

*These 13: Ein Forschungsprozess zur Schulentwicklung erfordert die aktive Beteiligung der pädagogisch Handelnden und damit ein Bearbeiten deren Fragestellungen.*

Letzteres bedingt ein methodisches Vorgehen, das an einem Interesse der Handelnden ansetzt, die eigene Sicht auf Handlungsrahmen und Anforderungen erweitert zu erschließen (vgl. Ittner 2016). Wenn die Lehrkräfte und Leitungsverantwortlichen einer Schule das Interesse haben, Unzulänglichkeiten oder Problematiken der täglichen Handlungsvollzüge in ihrem Verhältnis zu wahrgenommenen Anforderungen aber auch der eigenen Schulkultur besser zu verstehen, um die Handlungsvollzüge zufriedenstellender zu gestalten, dann eröffnet sich die Möglichkeit einer partiellen Interessensübereinstimmung von Beteiligten und Forschenden. Die Forschenden können neben theoretischen Wissensbeständen als möglichen Erschließungsansätzen Instrumente und Methoden der Verallgemeinerung in den gemeinsamen Prozess einbringen. Die beteiligten Lehrkräfte und Leitungsverantwortlichen können diese auf einen Nutzen für ein erweitertes Verstehen der eigenen Handlungszusammenhänge prüfen und entsprechende Rückmeldungen an die Forschenden geben.

Dabei gilt es, Handlungsgründe zu rekonstruieren, da diese häufig und gerade im unmittelbaren pädagogischen Handeln implizit sind (vgl. van Manen 2008, 15f.). Dies eröffnet dann auch einen Weg, eine diagnostizierte Schulkultur in ihrer Relation zu diesen Gründen zu verstehen.

Da das Interesse der professionell Handelnden der Schule nicht auf Erkenntnisse per se, sondern auf eine Veränderung von Handlungsvollzügen gerichtet ist, muss der Forschungsprozess als dynamischer Lern- und Veränderungsprozess angelegt sein. Ein Ansatzpunkt dazu kann eine Fallarbeit sein (Müller 2003; Ludwig 2012; Ittner/Zurwehme 2014), in der in einem kollegialen Rahmen eine (pädagogische) Handlungsproblematik als Fall eingebracht und in seinen Verweisen auf übergreifende Bedeutungsstrukturen rekonstruiert werden kann. In der Fallarbeit geht es darum, die Bedeutungen bzw. Positionierungen der fallerzählenden Person seitens der anderen Teilnehmenden zu verstehen, der erzählenden Person Interpretationen und Gegenhorizonte als Erschließungsalternativen anzubieten, so der fallerzählenden Person ein verändertes Verstehen der eigenen Handlungsproblematik zu ermöglichen und dieser damit Wege zu alternativen Handlungsweisen zu eröffnen (vgl. Ludwig 2012, 167ff.). Wird dies gleichzeitig für Forschung genutzt, müssen die jeweiligen Interessen klar deklariert sein. Für die Teilnehmenden muss es einen Nutzen dadurch geben, dass Verallgemeinerungen oder Verweise auf theoretische Modelle von den Forschenden eingebracht werden.

*These 14: Werden Forschung und Beratung zu einem gemeinsamen Prozess, muss der Ausgangspunkt das alltägliche pädagogische Handeln der Beteiligten sein und versucht werden, dieses im Kontext der kulturellen Besonderheiten der Schule zu verstehen.*

Als Instrument bzw. methodischer Rahmen kann in diesem Zusammenhang die sog. „Forschende Lernwerkstatt“ Einsatz finden, wie der Vorschlag für eine forschende Schulentwicklungsberatung in Abschnitt 5 zeigt. Das Vorgehen wurde von Grell (2006) ursprünglich zur Auseinandersetzung mit Lernwiderständen entwickelt. Zentraler Bestandteil des Erhebungsprozesses ist dabei die offene Werkstattphase, die mit einem heterogenen Teilnehmerkreis aus Lernenden und Mitarbeitenden einer Bildungseinrichtung sowie der Institutsleitung durchgeführt wird. Die Lernenden haben dabei weitgehende Mitgestaltungsmöglichkeiten auf die Forschungssituation, um einerseits die Partizipation und andererseits die Offenheit dieser bei der Auseinandersetzung mit möglichen Lernwiderständen zu fördern (vgl. Grell 2006, 79f.). Die Werkstatt ist somit als multi-perspektivisches, gleichzeitig aber auch als multimethodisches Erhebungsverfahren angelegt. Neben der Nutzung klassischer Erhebungsverfahren (wie Gruppendiskussionen, teilweise auch standardisierter Befragungen mittels Fragebögen) finden auch Moderationsverfahren wie die Arbeit mit Metaplankarten, Rückmeldungs- und Reflexionsrunden sowie kreative Zugänge, wie die Arbeit mit Bildkarten und die symbolisch-bildliche Gestaltung der Ergebnisse in Form von Collagen, Anwendung. In der bei Grell beschriebenen Forschungssituation wechseln sich die verschiedenen Phasen systematisch mit dem Ziel einer zunehmenden Verdichtung der Aussagen ab. Eine klar festgeschriebene Abfolge der verschiedenen Methoden gibt es jedoch nicht (vgl. Grell 2006, 81ff.).

Dieses im Vergleich zu klassischen Interviewsituationen aufwändig erscheinende Vorgehen bringt für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Bildungskontext den Vorteil mit sich, dass sie sich alltagsnäher äußern und eigene Fragestellungen einbringen können. Der Einsatz unterschiedlicher Methoden trägt zudem dazu bei, dass die Aussagen trianguliert und kommunikativ validiert werden. Ein Nachteil dieses Vorgehens besteht für die Forschenden darin, dass die seriöse Auswertung des erhobenen Datenmaterials inhaltlich und zeitlich anspruchsvoll ist. Für die Institution selbst erzeugt der Forschungsprozess eine eigene Entwicklungsdynamik, die nicht nur positiv konnotiert sein, sondern auch einen gewissen Handlungsdruck erzeugen kann, wenn bisher tabuisierte Themen offenkundig werden (vgl. Grell 2006, 88ff.).

## 5 Forschende Schulentwicklungsberatung

Unter Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen der vorhergehenden Abschnitte wird im Folgenden ein Vorgehen skizziert, mit dem die Verknüpfung von Forschung und Beratung in der Schulentwicklungsbegleitung gewährleistet werden kann, um letztendlich eine wirksamere Lernunterstützung von Schülerinnen und Schülern zu erreichen. Die Überlegungen stehen derzeit noch am Anfang und sollen zur Diskussion über eine veränderte Schulentwicklungsberatung anregen. Eine Erprobung des Vorgehens steht zum jetzigen Zeitpunkt noch aus.

Grundsätzlich ist zu hinterfragen, inwieweit Zusammenhänge zwischen individuellen Positionierungen der Lehrkräfte und geteilten Grundüberzeugungen in der Schulgemeinde ermittelt und für die Gestaltung von Schulentwicklungsvorhaben genutzt werden können. Dazu braucht es eine neue Form der Schulentwicklungsberatung unter Verwendung von Formaten, die explizit schulspezifische Besonderheiten diagnostizieren und für eine gezielte Begleitung von Schulentwicklungsprozessen berücksichtigen. Forschung im Sinne einer Diagnose oder Analyse der bestehenden Schulkultur bzw. diese prägender Facetten wird somit zum fundamentalen Bestandteil der externen Begleitung von Schulentwicklungsmaßnahmen.

Darüber hinaus muss das alltägliche Handeln der Lehrkräfte in seinen Routinen im Fokus sein, denn die diagnostizierten Ergebnisse können nur dann als valide angesehen werden, wenn aus ihnen dieses Handeln – in seiner Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit innerhalb eines Kollegiums – plausibel erklärt werden kann. Derartige Erklärungen wiederum sind – da abhängig von den sinnhaften Deutungen der Akteure – nur in enger Zusammenarbeit mit den professionell Handelnden gewinnbar. Insofern lässt sich eine derart gestaltete Schulentwicklungsarbeit als „entwicklungsorientierte Praxisforschung“ charakterisieren, die über die differenzierte Erforschung der kulturellen Besonderheiten einer Schule die Basis dafür schafft, um bei Entwicklungsvorhaben ganz gezielt an den geteilten Überzeugungen, Deutungen und Gewohnheiten anzuknüpfen, individuelle Varianten zu berücksichtigen und somit eine bessere Wirksamkeit hinsichtlich des Lernens zu erzielen.

Da bisher nur wenige Forschungsarbeiten und Praxiserfahrungen zu diesen Zusammenhängen vorliegen (ein von den Ausgangsüberlegungen her ähnlicher, wenn auch an wesentlichen Punkten anders angelegter Ansatz findet sich bei Schicke 2011), wird im Folgenden ein mögliches Vorgehen für eine forschende Schulentwicklungsberatung beschrieben, das die Ver-

knüpfung der verschiedenen Perspektiven ermöglicht und damit letztendlich eine wirksamere Schulentwicklungspraxis verspricht. Als methodischer Rahmen für eine derartige externe Begleitung von Schulentwicklungsmaßnahmen ist die in Abschnitt 4 beschriebene forschende Lernwerkstatt zu sehen, die über Art und Umfang der Arbeit mit den schulischen Akteuren und die beschriebene Methodenvielfalt einen differenzierten Zugang zu den verschiedenen Sichtweisen und Deutungsmustern sowohl auf individueller als auch auf gesamtschulischer Ebene ermöglicht.

*These 15: Individuelle Positionierungen können ausgehend von Gruppendiskussionen im Format einer Fallarbeit rekonstruiert werden.*

Ein zentraler Anknüpfungspunkt bzw. Bestandteil der forschenden Schulentwicklungsberatung ist dabei die Erfassung der individuellen Handlungsgründe der Lehrkräfte. Handeln von Lehrkräften erfordert stets aufs Neue Bedeutungs-Begründungs-Muster für letztlich unvorhersehbare pädagogische Situationen. In diese Muster gehen situationsübergreifende Positionierungen ein, die als individuelle situationsübergreifende Antworten auf die Spannungsverhältnisse pädagogischen Handelns in widersprüchlichen Kontexten und Situationen verstanden werden können. Diese Positionierungen sind sowohl von je individuellen Bedeutungen aber auch von Bedeutungsstrukturen geprägt, die in der Schule (und teilweise darüber hinausgehend) als Handlungsgrundlage geteilt werden. Positionierungen einzelner Lehrkräfte lassen sich ausgehend von der Analyse typischer Handlungsproblematiken und deren Lösungswege in spezifischen Fallsituationen ermitteln (s. o.). Lohnend kann aber auch ein Blick auf konkrete Lehr-Lern-Arrangements sein, die allgemein in der Schule als gelungen und maßstabgebend gelten.

Positionierungen lassen sich ausgehend von qualitativen (Gruppen-)Interviews bzw. -diskussionen entlang konkreter Fallbeschreibungen rekonstruieren, wenn versucht wird fallübergreifend Bedeutungs-Begründungs-Muster als komplexe sinnkonstituierende Grundlagen für fallbezogenes Handeln zu erfassen. Eine entsprechende Fallarbeit in Kleingruppen bietet die Chance, unmittelbar mit den Interviewpartnern ins Gespräch zu kommen, individuelle Handlungspraktiken zu erheben und auf ihre Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit der relevanten Positionierungen im Maßstab der Schule zu hinterfragen. Die Durchführung in Form von Gruppeninterviews/-diskussionen führt dazu, dass sich die Interviewpartner auch gegenseitig über ihre Alltagsroutinen austauschen und ihre Handlungsweisen und -gründe gegenseitig hinterfragen. Insofern trägt eine eher zurückhaltende Haltung des Interviewers bzw. der Interviewerin dazu bei, dass sich bereits durch die Diskussion in der Gruppe gemeinsam getragene wie auch unterschiedliche Sichtweisen offenbaren. Erfolgversprechend erscheint gegebenenfalls auch die Fallarbeit in einer Kleingruppe über mehrere Termine hinweg mit einer geeigneten Datenerfassung, -auswertung und Zwischenergebnis-Rückmeldung.

*These 16: Für die Erfassung der jeweiligen Schulkultur kann mit dem Instrument ORKAS gearbeitet werden.*

Ein zweiter wichtiger Bestandteil innerhalb der forschenden Schulentwicklungsberatung ist die Erfassung der Ausprägungen der Schulkultur. Diese können mit geeigneten empirisch

validierten Kulturdiagnose-Verfahren (z. B. ORKAS als Adaption von OCAI) in Zusammenarbeit mit allen pädagogisch Handelnden in der Schule identifiziert werden (siehe dazu auch Abschnitt 2). Die Kulturdiagnose nach ORKAS ermittelt dabei zentrale Charakteristika der Schule, zu den folgenden Fragen:

- Welche Bedeutung wird Organisationsstrukturen bzw. sozialen Beziehungen beige-messen?
- Welche Bedeutung haben Innovation und beständige Weiterentwicklung in der Schule?
- Welche Bedeutung haben Prüfungsergebnisse und Leistungsdaten für das alltägliche Handeln in Unterricht und Schule etc.?

Über die konkrete Schulentwicklungsarbeit hinaus trägt die Diagnose dazu bei, den Lehrkräften und Leitungsverantwortlichen die Möglichkeit an die Hand zu geben, die Risiken und Chancen der eigenen Kultur zu erkennen und sich mit daraus resultierenden Beeinträchtigungen eines lernunterstützenden Handelns bzw. mit vorhandenen Potenzialen auseinanderzusetzen. Genutzt werden kann dabei ein Abgleich mit erfahrungsbasierten Chancen-Risiken-Profilen der vier mit dem ORKAS-Instrument diagnostizierbaren Kulturtypen, wie sie bereits aus erfolgten Rückkopplungen von Kulturdiagnose-Ergebnissen an Schulen bzw. aus reflexiven Auseinandersetzungen mit Ergebnissen externer Evaluationen gewonnen werden konnten und sukzessive zu erweitern wären (unveröffentlicht).

Die Kulturdiagnose nach ORKAS erfolgt anhand eines standardisierten Erhebungsbogens in mehreren Schritten. Zunächst werden von den Mitgliedern der Schulgemeinde in sieben Bereichen – wie wesentliche Merkmale der Institution, Führungsstil der Schulleitung, Personalführung, Zusammenhalt, strategische Schwerpunkte, Erfolgskriterien und Qualitätsverständnis – jeweils vier Statements eingeschätzt bzw. gewichtet. Dazu ist eine Gesamtzahl von 100 Punkten individuell auf die jeweils vier zugehörigen Aussagen zu verteilen. Anschließend werden die individuellen Einschätzungen in kleinen Gruppen von ca. drei Personen untereinander ausgetauscht und es wird ein Erhebungsbogen ausgefüllt, der die Gruppensicht abbildet. Über diese Form der kommunikativen Validierung gelingt es, Schlussfolgerungen von den individuellen Einschätzungen auf die geteilten Ansichten und Werte zu ziehen. Die Gruppeneinschätzungen werden abschließend ausgewertet und in eine Charakteristik der Schule überführt, die das Organisationskultur-Profil der Schule abbildet. Die Einschätzungen beziehen sich dabei auf die Aspekte innere versus äußere Orientierung bzw. Strukturiertheit versus Offenheit und auf die darauf bezogenen Kulturtypen *Innovation*, *Beziehungen*, *Leistung* und *Organisation* (vgl. Ittner/Kurz 2015).

*These 17: Mit Hilfe der Beteiligten kann versucht werden, plausible Zusammenhänge zwischen Ergebnissen der Kulturdiagnose und der rekonstruierten Positionierungen herzustellen.*

In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse beider Erhebungen, die von den Forschenden zusammengefasst und aufbereitet werden, einander gegenübergestellt und mit der beteiligten Schulentwicklungsgruppe diskutiert, um sie auf ihre Plausibilität zu prüfen (kommuni-

kative Validierung) und Anknüpfungspunkte für die wirksame Gestaltung von Schulentwicklungsvorhaben zu identifizieren. Dazu werden die Ergebnisse aus individueller Analyse und Kulturdiagnose gemeinsam mit den am Entwicklungsvorhaben Beteiligten mit Blick auf mögliche Chancen und Risiken der Schulkultur reflektiert und in die Planung eines neuen Entwicklungsvorhabens einbezogen. Dabei bleibt die Wahl konkreter Schulentwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse auf individueller und schulischer Ebene letztendlich den schulischen Akteuren überlassen. Die Forschenden begleiten diesen Prozess jedoch mit Blick auf die Ergebnisse aus beiden Diagnosen, bringen ihre Außensicht ein und gestalten nicht zuletzt durch die Aufbereitung und Zusammenfassung der Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungen die weitere Schulentwicklungsarbeit mit.

Nicht zuletzt kann mit einem gewissen zeitlichen Abstand ein zusätzlicher Termin zwischen den in die Schulentwicklung einbezogenen Handelnden der Schule und den Forschenden vereinbart werden, um zu überprüfen, inwieweit die Einbeziehung individueller wie auch kultureller Besonderheiten der Schule in die Gestaltung der Schulentwicklungsmaßnahmen tatsächlich zu einer wirkungsvollen und für die Schule zielführenden Entwicklungsarbeit geführt haben. Auf diese Weise ließe sich bestätigen, dass der Zusammenhang zwischen den Positionierungen individueller Bedeutungs-Begründungs-Muster und gemeinsam getragenen Bedeutungsstrukturen in Form der Schulkultur tatsächlich als Missing Links für die Wirksamkeit von Schulentwicklung zu verstehen ist.

Vor der eigentlichen, oben beschriebenen, Werkstattphase zur Diagnose der verschiedenen Aspekte findet eine Feldphase statt, in der die Forschenden die Einrichtung besuchen, Vorgespräche über typische Erfahrungen führen, das Forschungskonzept vorstellen und die Teilnehmenden für die Werkstattphase auswählen. Die Gespräche aus der Feldphase werden dokumentiert, zusammengefasst und als Außenperspektive in die Forschungsergebnisse einbezogen.

Die nachfolgende Abbildung fasst noch einmal die wichtigsten Komponenten einer forschenden Schulentwicklungsberatung in Anlehnung an die forschende Lernwerkstatt zusammen. Forschung und Beratung ergänzen sich dabei gegenseitig und gewährleisten ein für die Schule adäquates Vorgehen der Schulentwicklung. Während im ersten Teil der Zusammenarbeit vor allem der Forschungsaspekt bzw. die Diagnose der Besonderheiten der Schule im Vordergrund steht, ist es in der zweiten Phase vor allem der Beratungsaspekt in Form der gemeinsamen Definition geeigneter Schulentwicklungsmaßnahmen. Durch den kontinuierlichen Austausch von Forschenden und Schulmitgliedern in beiden Phasen kommt es durchgängig zu einer Kombination von beiden Herangehensweisen und damit zu einer forschenden Schulentwicklungsberatung.

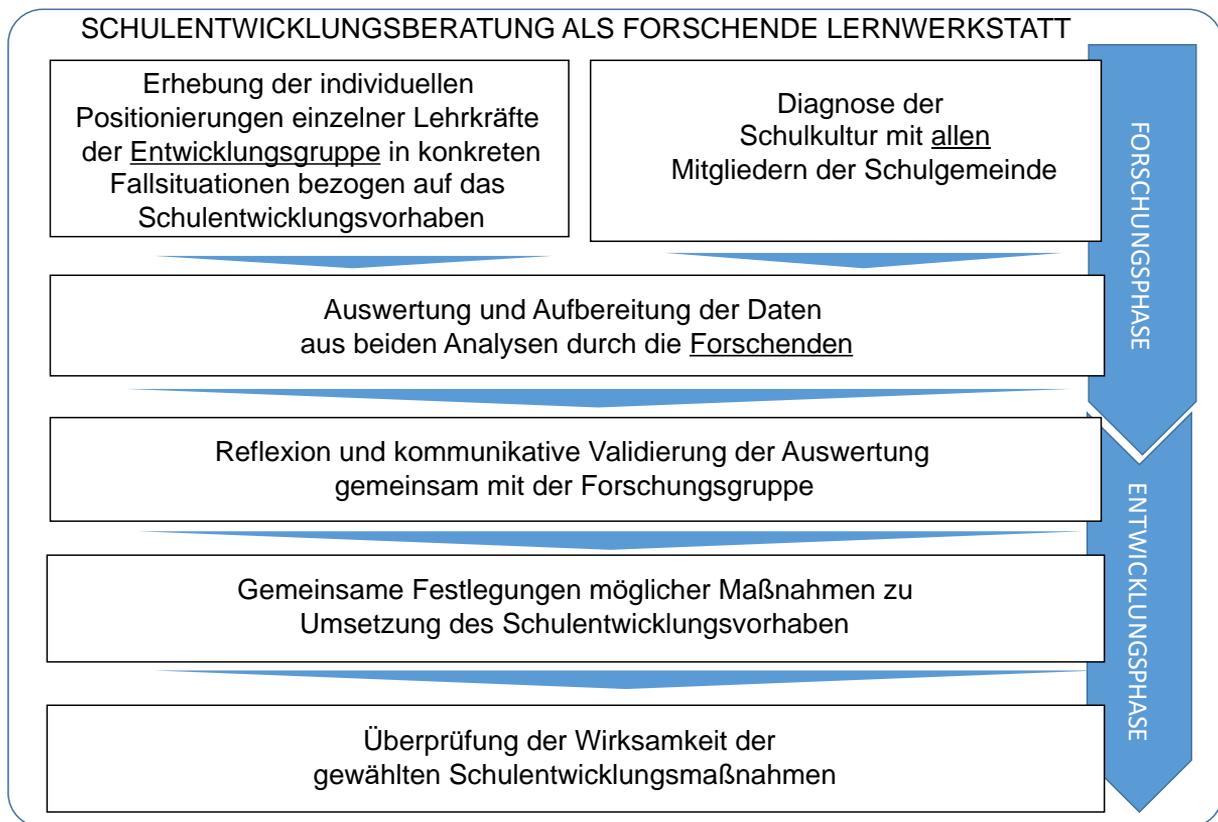


Abbildung 1: Exemplarischer Ablauf der forschenden Schulentwicklungsberatung

*These 18: Für einen Forschungsertrag müssen Ergebnisse verallgemeinert und in Beziehung zu Ergebnissen aus Praxisforschungsvorhaben an anderen Schulen gesetzt werden.*

Unter Forschungsgesichtspunkten ist das beschriebene Vorhaben somit als Kombination einer explorativen Studie mit begleitender Schulentwicklungsberatung zu betrachten unter der Annahme, dass ohne die Erforschung der individuellen kulturellen Prägungen einer Schule, keine adäquaten Schulentwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden können. Dieser Prozess ist dabei auf einen längeren Zeitraum hin ausgerichtet, erstreckt sich über verschiedene Termine und ist somit durch das „Drehen mehrerer Schleifen“ auf Nachhaltigkeit und Wirksamkeit angelegt. Die schulspezifischen in der Kultur der Schule verankerten Besonderheiten sind dabei als ganz individuelle „links“ zu betrachten, die Schulentwicklungsmaßnahmen einen höheren Wirkungsgrad verleihen können. Erforschung des Praxisgegenstandes ist somit mit Blick auf gezieltere Schulentwicklungsmaßnahmen im Anschluss angelegt und kann so als entwicklungsbezogene Praxisforschung charakterisiert werden.

Als Forschungsertrag gilt es gleichwohl allgemeine, vom Einzelfall der konkreten Schule losgelöste Erkenntnisse zu gewinnen. Diese beziehen sich, entsprechend der Anlage des Forschungsvorhabens, auf den Zusammenhang zwischen jenen Positionierungen, die letztlich im je individuellen pädagogischen Handeln relevant sind und den Bedeutungsstrukturen, die maßgeblich der Schulkultur zugeordnet werden können. Idealerweise lassen sich *typische* Bezugnahmen der professionell pädagogisch Handelnden auf schulkulturelle Grundlagen rekonstruieren – denkbar sind etwa Bezugnahmen, die als ein *Schwimmen mit oder gegen den*

*Strom*, ein *bewusstes Auf- und Abtauchen* oder ein *selektives Nutzen von Strömungen* beschrieben werden können. Von Interesse wären aber auch Veränderungen von relevanten Positionierungen im Kontext eines längeren Entwicklungsprozesses und Veränderungen im Ensemble der geteilten Bedeutungsstrukturen.

## **6 Herausforderungen an die praktische Umsetzung: Ein Ausblick**

Die Ausführungen eröffnen vielschichtige und spannende Anknüpfungspunkte für eine verbesserte Schulentwicklungspraxis, die dazu beitragen können, Probleme und Grenzen bestehender Entwicklungsvorhaben in Schulen zu überwinden. Die zentrale Besonderheit des beschriebenen Forschungsvorhabens liegt dabei darin, gemeinsam mit den Beteiligten den Blick auf den Zusammenhang von Schulkultur und individuellem Handeln zu weiten und Schulentwicklung stärker unter dem Primat der Lernunterstützung zu betrachten. Soll der Zusammenhang von Schulentwicklungsmaßnahmen und Lernunterstützung erkennbar werden, bedingt dies die Analyse des individuellen Handelns von Lehrkräften in komplexen und von vielfältigen Spannungsfeldern geprägten Lehr-Lern-Situationen gleichermaßen wie die Berücksichtigung gemeinsam in der Schule geteilter Werte und Bedeutungsstrukturen. Eine forschende Schulentwicklungsberatung ermöglicht somit nicht nur die Festlegung schulspezifisch ausgestalteter Schulentwicklungsmaßnahmen, sondern liefert gleichzeitig ein vertieftes Verständnis des individuellen Handelns von Lehrkräften wie auch prägender Elemente der Kultur der Schule, die auch für andere Entscheidungen und Vorhaben nutzbar sind.

Bei der Umsetzung gibt es jedoch einige Herausforderungen zu bedenken:

- Die beschriebenen Theorien und Hintergründe stehen teilweise den aktuell herrschenden Auffassungen, insbesondere dem eher quantitativen Forschungsparadigma und nach wie vor wirkmächtigen Glauben an eine Herstellbarkeit pädagogischen Erfolgs im Bildungsbereich, entgegen. Die Umsetzung erfordert somit eine gewisse Offenheit, den dargelegten Argumentationen zu folgen und sich auf die propagierten Zusammenhänge einzulassen, obgleich sie bisher nur ansatzweise erforscht sind.
- Der Umfang des Erhebungsverfahrens bindet Ressourcen, sowohl für die Durchführung der einzelnen Elemente als auch für die Freistellung der beteiligten Lehrkräfte. Die Umsetzung des Vorhabens bedingt somit, dass den Schulen entsprechende Budgets zur Verfügung stehen oder das finanzielle Mittel aus einem Förderprogramm bereitgestellt werden können.
- Aufgrund des individualisierten und schulspezifischen Zugangs kann es keine vereinheitlichenden Maßnahmen auf Systemebene geben. Forschende Schulentwicklungsberatung muss immer eine ganz individuelle Maßnahme für die Einzelschule sein. Eine Vergleichbarkeit zwischen den Aktivitäten der Schulen ist somit nicht per se gegeben.
- Auch die Beurteilung der Wirksamkeit lässt sich somit ausschließlich für die Einzelschule ermitteln. Allenfalls übergeordnete Kriterien, wie eine generelle Zufriedenheit mit den Auswirkungen der Maßnahmen auf die Unterstützung des Lernens der Schülerinnen

und Schüler, lassen sich erheben. Die Wirkungsbeurteilung bedingt somit ihrerseits ein vertieftes Verständnis der einzelnen Schule.

- Für die an den Erhebungen beteiligten Lehrkräften kann die vertiefte Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Deutungsmustern auch negativ konnotiert sein und Unsicherheit erzeugen; insbesondere dann, wenn tabuisierte Themenbereiche aufbrechen und somit unvermittelt Teil des Schulentwicklungsvorhabens werden.
- Herausfordernd kann im Forschungsprozess zudem die Nähe der Forschenden zu den Befragten sein, die über die intensive Zusammenarbeit aufgebaut wird. Hier gilt es immer wieder den eigenen Standpunkt bewusst zu reflektieren, kritische Freunde mit ihrer Außensicht gezielt zu nutzen und die Zwischenergebnisse mit theoretischen Folien bzw. den Ergebnissen anderer Forschender zu konfrontieren.
- Bezüglich der Forschung lassen sich die angestrebten Verallgemeinerungen (s. o.) nur dann erzielen, wenn ein Praxisforschungsprozess in mehreren Schulen erfolgen kann und wenn eine systematische Reflexion der Interpretationen der Forschenden gewährleistet ist.

Dennoch erscheint es sinnvoll, wenn nicht sogar zukunftsweisend, den Weg einer forschenden Schulentwicklungsberatung zu beschreiten, um die missing links der jeweiligen Schule für eine wirkungsvollere Schulentwicklungspraxis zu entdecken und zu nutzen.

## Literatur

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 H. 4, 469-520.

Cameron, K. S./Quinn, R. E. (2006): Diagnosing and changing organizational culture. Based on the competing values framework. Rev. ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass (The Jossey-Bass business & management series). Online: <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0623/2005023398-b.html> (27.03.2015).

Cavanagh, R. F./Dellar, G. B. (2001): Secondary school culture and improvement: teacher, student and parent perspectives. (Meeting paper: Annual conference of the Australian Association of research in education). Unter Mitarbeit von Graham B. Dellar. Hg. v. Australian association for research in education. Online: <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/3008/secondary-school-culture-and-improvement-teacher-student-and-parent-perspectives> (27.03.2015).

Demski, D./van Ackeren, I./Clausen, M. (2016): Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln - Befunde einer Erhebung mit dem „Organizational Culture Assessment Instrument“. In: Journal for educational research online 8, Nr. 3, 39-58. Online: [urn:nbn:de:0111-pedocs-128051](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128051) (09.07.2017).

Detert, J. R./Schroeder, R. G. (2003): The measurement of quality Management culture in schools: development and validation of the SQMCS. In: Journal of Operations Management Vol. 21 Is. 3, 307-328.

Ebner, H. G./Funk, C. (2012): Evaluation des Konzepts "Operativ Eigenständige Schule". Mannheim.

Esslinger-Hinz, I. (2010): Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. Bad Heilbrunn.

Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.

Gräsel, C./Fußangel, K./ Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, H. 2, 205-219.

Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster.

Haeffner, J. (2012): Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen. Münster.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt a. M., 512-569.

Helsper, W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. 1. Aufl. Wiesbaden, 115-145.

Holtappels, H. G.; Voss, A. (2006): Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen. In: Rolff, H. G.(Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim. S. 247-275

Holzkamp, K. (1985): Grundlegung der Psychologie. Studienausg. Frankfurt/Main, New York.

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt a. M.

Ittner, H. (2016): Methodik für eine Forschung zum Standpunkt des Subjekts. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 17 (2). Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602106> (05.04.2016).

Ittner, H. (2017): Das Widerspenstige bändigen: Eine empirische Untersuchung zu den Gründen von Lehrkräften beruflicher Schulen für ihr pädagogisches Handeln. Dissertation. Universität Potsdam. Potsdam. Online: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/39506> (10.05.2017).

Ittner, H./Kurz, S. (2015): Analyse der schulischen Qualitätskultur mit dem Instrument ORKAS - Handreichung. Bremen.

Ittner, H./Zurwehme, A. (2014): Lernunterstützende Verständigung und schulisches Qualitätsmanagement. Abschlussbericht der Studie zum Qualitätsmanagement nach Q2E (QEE) an beruflichen Schulen in Bremen. Bremen.

Junker, R./Berkemeyer, N./Nachtigall, C. (2016): Schulkultur, Schulentwicklung und Schuleffektivität. In: Hermstein, B./Berkemeyer, N./Manitius, V. (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik. 1. Aufl. Weinheim, 181-199.

Ludwig, J. (2012): Lernbegründungen verstehen - Lernen beraten. In: Ludwig, J. (Hrsg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, 152-180.

Ludwig, J. (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung. In: Faulstich P. (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, 181-202.

Maslowski, R. (2001): School Culture and School Performance. University of Twente, Enschede. Online: [www.tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/school-culture](http://www.tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/school-culture) (12.06.2014).

Müller, K. R. (2003): Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, 120-141.

Müthing, K. (2013): Organisationskultur im schulischen Kontext - theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur. Bochum.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt a. M., 70-182.

Pfadenhauer, M. (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. Unter Mitarbeit von Brosziewski, A. In: Helsper W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. 1. Aufl. Wiesbaden, 79-97.

Q-KULT: Qualitätskultur in berufsbildenden Schulen. Hrsg. v. ARQA-VET. Online: <http://www.q-kult.eu/home/> (06.02.2017).

Rolff, H. G. (2016): Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. 1. Aufl., neue Ausg. Münster, 115-140.

Rückmann, J. (2016): Interne Evaluation zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung der Einzelschule. Dissertation. Berlin.

Sächsisches Bildungsinstitut (2013): Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Hrsg. v. Sächsisches Bildungsinstitut. Radebeul. Online: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19652/documents/26489> (14.11.2017).

Schaefers, C. (2009): Schule und Organisationstheorie - Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, S./Schemmann, M.

(Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. 1. Aufl. Wiesbaden, 308-325.

Schein, E. H. (1992): Organizational culture and leadership. 2. ed. San Francisco.

Schicke, H. (2011): Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel - theoretisches Konstrukt - narrative Methodologie - Interpretation. Opladen, Farmington Hills, Mich.

Stadtler-Altmann, U./Gördel, B. M. (2015): Schule bildet. Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In: Pätzold, H. (Hrsg.): Organisation bildet. Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten. Weinheim, 178-203.

Terhart, E. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.

Trivellas, P.; Dargenidou, D. (2009): Organisational culture, job satisfaction and higher education service quality: The case of Technological Educational Institute of Larissa. In: The TQM Journal 21, 4, 382-399.

Twardella, J. (2008): Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen. Frankfurt am Main. Online: [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3108277&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3108277&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm) n (02.05.2015).

Van Manen, M. (2008): Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. In: Peking University Education Review, 1–23. Online: <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf> (30.03.2017).

Voss, G. G. (1991): Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft. Stuttgart.

Weick, K. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1-9.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2009): Schulreform und Innovation in der Einzelschule - führt das zu mehr Qualität? In: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Unter Mitarbeit von Münk, H. D./Weiß, R.. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 179-190.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**:  **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

***Schlüsselwörter:*** Schulentwicklung, Wirkungsforschung, Lernunterstützung, Schulkultur

## Zitieren dieses Beitrages

---

Ittner, H./Zurwehme, A. (2017): Gesucht: Missing Links zur Wirksamkeit von Schulentwicklung – Praxisforschung als Unterstützungsleistung für Schulentwicklungsprozesse. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 33, 1-22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/ittner\\_zurwehme\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/ittner_zurwehme_bwpat33.pdf) (14-12-2017).

## Die AutorInnen

---



### **Dr. HELMUT ITTNER**

Die Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen (vormalig Universität Potsdam)

Rembertiring 8-12, 28195 Bremen

[Helmut.Ittner@bildung.bremen.de](mailto:Helmut.Ittner@bildung.bremen.de)



### **Dr. ANNIKA ZURWEHME**

bfb Büro für Bildungsfragen Deutschland, Eppstein

Mendelssohnstr. 28, 65817 Eppstein

[a.zurwehme@bildungsfragen.com](mailto:a.zurwehme@bildungsfragen.com)

<http://www.bildungsfragen.com>