

Müller, Kathrin

## Schulen forschend entwickeln: Ein Praxisbeispiel

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 1, S. 127-137*



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Kathrin: Schulen forschend entwickeln: Ein Praxisbeispiel - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 1, S. 127-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217804 - DOI: 10.25656/01:21780

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217804>

<https://doi.org/10.25656/01:21780>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Das Verhältnis von Forschung und Praxis

# Impressum

## Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

### Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,  
[bzl-schreibbuero@gmx.ch](mailto:bzl-schreibbuero@gmx.ch)

### Layout

Büro CLIP, Bern

### Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

## Editorial

Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 37. BzL-Jahrgangs (2019)	7

## Schwerpunkt

### Das Verhältnis von Forschung und Praxis

<b>Manfred Prenzel</b> «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	8
<b>Christian Brühwiler und Bruno Leutwyler</b> Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells	21
<b>Richard J. Shavelson</b> Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap	37
<b>Wolfgang Beywl und Christine Künzli David</b> Augenhöhe von Forschung und Praxis im Bildungsbereich. Potenziale instrumentell- inklusive Forschung für Pädagogische Hochschulen	54
<b>Cornelia Gräsel</b> Der Professionsbezug der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein Blick auf die aktuelle Situation in Deutschland	67
<b>Isolde Malmberg</b> Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design- Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung	79
<b>Thomas Gabriel und Tim Tausendfreund</b> Zur Logik anwendungs- orientierter Forschung. Reflexionen zur Sozialen Arbeit	94
<b>Ricardo Böheim, Katharina Schnitzler und Tina Seidel</b> Den Transfer von empirischer Forschung in die Unterrichtspraxis begleiten: Ein video- basierter Ansatz zur Förderung von evidenzbasiertem Unterrichtshandeln in der Hochschullehre	101
<b>Stefan Hauser, Vera Mundwiler und Nadine Nell-Tuor</b> Partizipative Unterrichtsforschung: Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Klassenrat	116

**Kathrin Müller** Schulen forschend entwickeln: Ein Praxisbeispiel 127

**Robin Straub, Lutz Dollereeder, Timo Ehmke, Dominik Leiß und Torben Schmidt** Research-Practice Partnerships in der Lehrkräftebildung: Potenziale und Herausforderungen am Beispiel institutionen- und phasenübergreifender Entwicklungsteams des ZZL-Netzwerks 138

## Forum

**Denise Kücholl, Rebecca Lazarides und Andrea Westphal** Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte? 150

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Caruso, C. (2019). Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte (Ulrich Riegel) 167

Affolter, C. & Varga, A. (Hrsg.). (2018). Environment and School Initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future (Stefan Baumann) 169

McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Gebauer, M. M. & Schwabe, F. (Hrsg.). (2016). Bedingungen und Effekte guten Unterrichts (Leonie Telgmann) 171

McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G. & Ohle-Peters, A. (Hrsg.). (2019). Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln (Madlena Kirchhoff) 173

Brühlmann, J., Moser, D. F. & Žekar, M. (2020). Expertise sichtbar machen. Modeling mit MetaLog – Praxisausbildung in personenbezogenen Berufen (Martin Riesen) 175

**Neuerscheinungen** 177

**Zeitschriftenspiegel** 179

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## Schulen forschend entwickeln: Ein Praxisbeispiel

Kathrin Müller

**Zusammenfassung** Die Frage, wie Forschung in der Praxis Wirksamkeit entfalten kann, ist besonders in der Schulentwicklung virulent. Der Anspruch an Forschung ist, einen Beitrag zur Qualitätssteigerung von Schulen zu leisten. Für den Transfer ist die Komplexität von organisationspezifischen Lernprozessen zu berücksichtigen. Hierzu wird im Beitrag ein Seminarkonzept vorgestellt, das Forschung und praktisch-konkrete Schulentwicklungsaufgaben eng miteinander verzahnt. Als Methode wird dazu Forschendes Lernen mit partizipativ orientierter Forschung verknüpft. Ziel ist es, forschungsbasierte Selbstreflexionen von Einzelschulen im Rahmen von Schulentwicklung didaktisch zu initiieren.

**Schlagwörter** Schulentwicklung – Forschendes Lernen – (participatory) Action Research – partizipative Forschung – Lernen in Organisationen – Schulentwicklungskapazität

### Research-based school development: An example from practice

**Abstract** The question as to how research can become effective in practice is especially significant in the context of school development. Research is expected to provide a contribution to the qualitative enhancement of schools. For the transfer, the complexity of organizational learning processes is to be taken into account. Against this background, the article presents a course concept that connects research and concrete practical tasks of school development. For this purpose, the concept combines research-based learning with participation-oriented research. The goal is to initiate research-based self-reflection of individual schools within the context of school development by means of a pedagogical approach.

**Keywords** school development – research-based learning – (participatory) action research – participatory research – learning in organizations – school improvement capacity (SIC)

### 1 Schule – Forschung – Entwicklung: Ein diffiziles Verhältnis im Rahmen von Schulentwicklung

Die Frage, wie Forschung als Sammlung von wissenschaftlichem Wissen in der schulischen Praxis Wirksamkeit entfalten kann, ist besonders in der Schulentwicklungsforschung virulent. So wissen wir aus der Organisations- und Governanceforschung, dass Einzelschulen in ihrer Entwicklung umfassenden Eigendynamiken unterliegen: Weick (1976) betrachtet Organisationen als sinn generierende Systeme («sense making»), was gerade für den Transfer von Erkenntnissen aus der Forschung in Einzelschulentwicklungen bedeutsam ist. Fend (2006) betont, dass Einzelschulen beispielsweise politische

Vorgaben rekontextualisieren. Zudem wurden politische Bemühungen um Deregulierungsprozesse in Schulen in Gang gesetzt, was eine Einflussnahme auf Einzelschulentwicklungen von aussen noch erschweren dürfte. So beschreiben Altrichter und Maag Merki (2010) für die Reform der Einzelschulen sogar eine Krise der Aussensteuerung. Forschung und schulische Praxis könnten demnach auch als voneinander unabhängige Gebiete gewertet werden. Dennoch stehen sie gerade im Kontext von Schulentwicklung in einem diffizilen Wechselverhältnis zueinander. Forschung zu Schul- und Unterrichtsentwicklung als Handlungs- und Reflexionswissenschaft sollte auch einer Qualitätsverbesserung der Praxis dienen. Ziel dieser Fachrichtung muss es demzufolge auch sein, Eigendynamiken organisationsspezifischer Lernprozesse in Schulen zu analysieren und entsprechende Modalitäten zur Implementierung von Forschung in konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu schaffen.

Im Folgenden wird ein Seminarconcept vorgestellt, das forschungsbasierte Selbstreflexionen von Einzelschulen im Rahmen von Schulentwicklung didaktisch initiiert, um so organisationsspezifisches Lernen von Schulen zu unterstützen. Begründet wird dieses Konzept mit Erkenntnissen zu Schulentwicklungsprozessen. Forschung wird als Reflexionsrahmen für die in der Praxis tätigen Professionellen definiert, der es ermöglicht, über die evidente Praxis hinaus kritisch zu denken und Alternativen zu entwickeln. Zuerst werden Modelle zum Transfer von Forschung in die Praxis systematisiert und in ihrer didaktischen Bedeutsamkeit für eine reflexive Begegnung von Forschung und schulischer Praxis mit dem Ziel der Einzelschulentwicklung diskutiert. Darauf aufbauend wird das Seminarconcept vorgestellt, das partizipative Sozialforschung innovativ mit Forschendem Lernen verknüpft. Das Seminarconcept wurde an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg entwickelt und in zwei Durchläufen erprobt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept rundet den Beitrag ab.

## 2 Schulentwicklung

Der theoretische Diskurs um den Kontext «Schulentwicklung» ist reichhaltig und unklar. Meist steht im Zentrum einer noch zu entwickelnden Schulentwicklungstheorie das Konzept der «Lernenden Schule» (vgl. Moser, 2017, S. 102), das auf eine Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht abzielt. Im Rahmen dieser Qualitätssicherung bemüht man sich um eine gezielte Beschreibung von Qualitätsmerkmalen und Qualitätsdimensionen sowie um deren Begründungen und Abhängigkeiten zu anderen Prozessen (vgl. Steffens, 2017, S. 30). Entsprechend fasst Maag Merki (2017, S. 270) zusammen, «dass unter Schulentwicklung ein systematischer, zielgerichteter und selbstreflexiver Entwicklungsprozess von Schulen im Kontext des gesamten Bildungssystems verstanden wird, der als Ziel sowohl die Professionalisierung der schulischen Prozesse wie auch in der Folge das Lernen der Schülerinnen und Schüler verfolgt». Maag Merki (2017) benennt hier neben der Qualitätsdimension auch Merkmale des schulischen Entwicklungsprozesses: Er ist systematisch, zielgerichtet und selbstreflexiv.

Mittlerweile geht man davon aus, dass Schulen auf unterschiedliche Art und Weise in der Lage sind, ihre Entwicklung voranzutreiben, und so bildete sich das Forschungsfeld der «School Improvement Capacity» (SIC) aus, das sich in seinen Diskursen sowohl in der Schuleffektivitätsforschung als auch in der Schulentwicklungsforschung verorten lässt (Maag Merki, 2017, S. 269). Doch auch für das Konzept SIC fehlt eine einheitliche Definition. Maag Merki (2017) versucht sich an einer Zusammenfassung mehrerer Ansätze:

Somit wird ... unter School Improvement Capacity die Fähigkeit der Schule als Organisation und ihrer Akteure verstanden, auf schulinterne individuelle und kollektive (e.g., Kompetenzen der Lehrpersonen, Zusammensetzung Lehrerteam und Schülerinnen und Schüler, Größe, schulinterne Strukturen, schulische Problemlagen) sowie auf schulexterne Herausforderung (e.g. gesellschaftlich-politisches, kulturelles System, soziale Lage) kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot, systematisch und zielgerichtet in Abhängigkeiten dieser Herausforderungen weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert und in der Folge alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich die Lernziele erreichen können. (Maag Merki, 2017, S. 273)

Dies schliesst an das Konzept der «Lernenden Schule» an, bestimmt aber spezifische Qualitäts- und Prozessmerkmale für diesen Lernprozess: Der Lernprozess ist systematisch und zielgerichtet an den schulspezifischen Herausforderungen ausgerichtet. Der Lernprozess muss also selbstreflexiv bezogen auf die Einzelschulvoraussetzungen gestaltet sein. Selbstreflexion gilt deshalb als wesentlicher Bestandteil von Schulentwicklung (vgl. Maag Merki, 2017, S. 274) und kann dabei im Sinne Häckers (2012) verstanden werden als «ein rückbezügliches, selbstbezügliches Denken, bei dem eine Spiegelung ... bzw. ein Abgleich von etwas mit etwas vorgenommen wird ... [Es] dient der Selbstvergewisserung und erzeugt Bewusstheit ... mit dem Ziel ... [der] Loslösung aus Befangenheiten, Affekten und Verstrickungen» (Häcker, 2012, S. 268). Schulentwicklung bezieht sich damit auf organisationspezifische Lernprozesse auf der Basis eines rückbezüglichen und selbstbezüglichen Denkens. Das Lernen von Schulen vollzieht sich somit in jeder einzelnen Schule anders.

Dies bestätigen die Kenntnisse aus der Arbeits- und Organisationspsychologie. Organisationales Lernen findet nach Argyris und Schön (2018, S. 31) dann statt, «wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen». Im Rahmen dieser Untersuchungsprozesse kommt es zu Einschleifen- und Doppelschleifen-Lernen. Unter «Einschleifen-Lernprozessen» wird instrumentelles Lernen gefasst, «das Handlungsstrategien oder Annahmen, die Strategien zugrunde liegen, so verändert, daß die Wertvorstellungen einer Handlungstheorie unverändert bleiben. Unter Doppelschleifen-Lernen verstehen wir ein Lernen, das zu einem Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und Annahmen führt» (Argyris & Schön, 2018, S. 35 f.). Bezogen auf eine zielorientierte und systematische Schulentwicklung würden in Prozessen des Einschleifen-Lernens weiterhin die gleichen Ziele verfolgt, jedoch die Handlungsstrategien angepasst werden. Für das Doppelschleifen-Lernen werden neben den Strategien auch die Ziele überprüft und gegebenenfalls modifiziert, um ihnen gerecht zu werden.



Neben diesen Lernprozessen führen Argyris und Schön (2018) auch den Aspekt des «Zweitlernens» in Organisationen an. Hier analysieren die Mitglieder einer Organisation ihr eigenes Lernsystem, um es bei Bedarf auch abzuändern (vgl. Argyris & Schön, 2018, S. 43 f.). Das Lernen der Organisation wird selbst zum Thema und auf einer Metaebene reflektiert. Für Schulentwicklung erscheinen Lernprozesse in allen drei Bereichen bedeutsam, jedoch werden nur im Zweitlernen die eigenen schulspezifischen Antworten auf die alltäglichen Herausforderungen auf einer Metaebene analysiert und gegebenenfalls modifiziert. Sie sind deshalb besonders bedeutsam für die Schulentwicklungskapazität (vgl. Maag Merki, 2017, S. 274).

Bindet man diese Erkenntnisse zum Lernen in Organisationen an das Verhältnis von Forschung und Praxis zurück, so bedeutet dies: Forschung muss im Kontext von Schulentwicklung anschlussfähig an die spezifischen Problemlagen von Einzelschulen sein und/oder in den organisationsspezifischen Lernprozess eingebunden werden. Idealerweise regt Forschung dann neben dem Einschleifen- oder Doppelschleifen-Lernen zu Zweitlernprozessen an und bietet so Selbstreflexionsmöglichkeiten für Einzelschulen. Forschung als Reflexionsfolie ermöglicht Einzelschulen die Überschreitung ihres systemimmanenten Wissens und bringt so «das notwendige ‹Dritte›, das ‹von außen Kommende›, d.h. andere Perspektiven und anderes Wissen, insbesondere wissenschaftliches Reflexionswissen ins Spiel, das überhaupt erst die Voraussetzung dafür schafft, das immer bereits Gewusste und Gekannte zu transzendieren» (Häcker, 2017, S. 39). Damit Forschung in der Entwicklung von Einzelschulen diese Rolle übernehmen kann, bedarf es eines designbasierten Konzepts (vgl. Holtappels, 2019, S. 286), das intensive Reflexionsmöglichkeiten über Schulentwicklungsthemen schafft, sich aber gleichzeitig variabel auf die individuellen Herausforderungen der Einzelschule einzustellen vermag.

### **3 Das Seminarkonzept «Studierende forschen für Schulen»**

#### **3.1 Hochschuldidaktische Verortungen des Seminarkonzepts**

Mit der Anschlussfähigkeit von Forschung und Praxis beschäftigen sich zahlreiche Konzepte der Aktionsforschung, die sich im deutschen Sprachraum aus dem angloamerikanischen Action-Research-Ansatz entwickelten. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich etablierte sich eine stark an den Praktikerinnen und Praktikern orientierte Aktionsforschung, wie sie z.B. Altrichter und Posch (1998) beschreiben. Im Mittelpunkt dieser Arbeiten stehen konkrete Praktikerinnen und Praktiker mit ihren individuellen Problemlagen. Im Wesentlichen dienen die Konzepte der Weiterentwicklung der jeweils individuellen Praxis und der Professionalität. Dabei ist Aktionsforschung Forschung, «die von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind» (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 13). Diese Ansätze sind wissenschaftlich nicht unumstritten (vgl. Altrichter, 1990). So merken Altrichter et al. (2018,

S. 13) selbst an, dass eine tragfähige Verbesserung meist nur unter Mitarbeit anderer «Betroffener», vergleichbar einer dritten Perspektive, erreicht werden könne.

Die für den Reflexionsprozess notwendige dritte Perspektive wird in der partizipativen Forschung als einer weiteren Richtung von Action Research durch die Wissenschaft eingebracht, nicht durch weitere Betroffene. Anders als in den von Altrichter und Posch (1998) beschriebenen Konzepten werden die Akteurinnen und Akteure der Praxis zwar als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker in den Forschungsprozess als Co-Forschende eingebunden, forschen aber nicht selbst:

Partizipative Forschungsmethoden sind auf die Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses gemeinsam *mit* jenen Menschen gerichtet, deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen aus der Konvergenz zweier Perspektiven, d.h. vonseiten der Wissenschaft *und* der Praxis, entwickeln. (Bergold & Thomas, 2012, Absatz 1, Hervorhebungen im Original)

Die Wissenschaft bringt sich in ihrer Sach- und Methodenkenntnis auf theoretischer Ebene ein und entwickelt ihre Vorgehensweisen gemeinsam mit der Praxis. Dies soll zu einer forschungsgeleiteten, aber partizipativ erarbeiteten, konkreten Problemlösung führen. So definiert von Unger (2014, S. 1) wie folgt: «Partizipative Forschung ist ein Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern.» Nach Bergold und Thomas (2012, Absatz 1) wird den Co-Forschenden «durch den Erkenntnisprozess eine kognitive Distanzierung gegenüber eingespielten Routinen, Interaktionsformen und Machtbeziehungen möglich, um etablierte Deutungen der Handlungssituation und Strategien der Handlungspraxis grundsätzlich infrage zu stellen und neu zu denken». Partizipative Forschung ermöglicht demnach im Verhältnis von Forschung und Praxis Reflexionsgelegenheiten im Lernprozess von Organisationen und erscheint gerade deshalb für den Einsatz in der Schulentwicklung bedeutsam. Sie ist aber sehr zeitaufwendig und in der Fläche zur verbesserten Einbindung von Forschung in Schulentwicklungsprozesse wohl kaum umsetzbar. Im Folgenden wird deshalb nur mehr von einer «partizipativ orientierten Forschung» gesprochen. Dennoch liefert dieser Ansatz durch die diskursive Begegnung von Forschung und Praxis auf Augenhöhe wertvolle Anregungen zur Anschlussfähigkeit von Forschung an das Lernen von Schulen.

Im Bereich der Hochschuldidaktik findet Action Research in verschiedenen Konzepten zum Forschenden Lernen Verankerung. In all diesen Konzepten forschen die Studierenden selbst:

Als Lehrkonzept betrachtet gewichtet es besonders die Entdeckung und Definition offener Probleme und die Entwicklung eigener Fragen dazu durch die Studierenden, die möglichst selbstständige Durchführung von Untersuchungen, die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse vor irgend einer [sic] Art von Öffentlichkeit und die Reflexion des ganzen Projekts. (Huber, 2014, S. 25)

Schlicht (2013, S. 166) akzentuiert hier die Aufgaben der Lehrenden folgendermassen: «Studierende beim Erwerb von forschungsmethodischen Kenntnissen und Fähigkeiten zu unterstützen, Elemente des Forschens in den individuellen Lernprozess zu integrieren und die Studierenden an der Bearbeitung realer, das heißt, noch ungelöster Forschungsprobleme zu beteiligen ...» Den Studierenden obliegen demnach ähnliche Aufgaben wie den Mitgliedern der Wissenschaft, wenngleich ihnen im Modus des Forschenden Lernens ein Schonraum zugestanden wird.

Alle drei Ansätze sind in ihrer Grundintention insofern miteinander verwandt, als sie die evidente Praxis auf der Basis von Forschung reflektieren. Der Gewinn dieser Forschungsrichtungen für den Forschungs-Praxis-Transfer liegt wohl weniger in den gesicherten Ergebnissen und Erkenntnissen, sondern vorrangig im Prozess, in dem diese gewonnen werden. Die Entwicklung von Fragestellungen, Annahmen, Vorgehensweisen und Arbeitsformen erfordert ein hohes Mass an Selbstreflexivität, Reflexion der Forschungssituation und Reflexion des Forschungsprozesses. Dies rekuriert auch auf «die grundlegende Einsicht, dass Forschungsprozesse immer auch Lernprozesse sind, von diesen nur dadurch abgehoben, dass sie auf objektiv, nicht nur für das lernende Subjekt, neue bzw. für Andere relevante Erkenntnisse aus sind» (Huber, 2014, S. 23). Forschungsprozesse in den beschriebenen Modalitäten könnten organisationsspezifische Lernprozesse durch die Einbindung von Reflexionseinheiten steigern und damit die Schulentwicklungskapazität befeuern. Im Folgenden wird dazu ein Seminar-konzept vorgestellt, das forschungsbasierte Reflexionsprozesse im Rahmen von Schulentwicklung über die Verknüpfung von partizipativ orientierter Forschung und Forschendem Lernen didaktisch initiiert.

### **3.2 Curricular-didaktisch-methodische Darstellung des Seminar-konzepts**

Die Verknüpfung von Forschendem Lernen mit partizipativ orientierter Forschung basiert auf der Grundidee, dass Einzelschulen studentische Qualifikationsarbeiten als Reflexionsfolie ihrer individuellen Schulentwicklung nutzen. Dazu arbeiten Schule und Hochschule zu einem Schulentwicklungsfeld eng zusammen. Die Hochschuldozentin und die Koordinationsbeauftragten aus den beteiligten Schulen bringen ihre jeweilige professionstypische Perspektive zum Schulentwicklungsfeld ein. Gemeinsam planen sie die Seminarinhalte und entwickeln die Arbeitsthemen der Studierenden mit. Dazu wurde das Seminar-konzept in aufeinander aufbauende und ineinandergreifende Handlungsschritte gegliedert, die nachfolgend am Beispiel der Schulentwicklungsaufgabe «Lerncoaching» verdeutlicht werden.

#### **1) Auswahl der beteiligten Schulen**

Um den Studierenden ein erfolgreiches Arbeiten zu ermöglichen, wurde bei der Auswahl der beteiligten Schulen auf günstige Grundvoraussetzungen für einen Theorie-Praxis-Transfer geachtet. Holtappels (2019, S. 285) fasst diese mit Senge (1990) zu drei Schlüsselkomponenten zusammen: (1) Veränderungsmotivation, (2) Infrastruktur für Innovation und (3) Anwendung von Schulentwicklungsverfahren/-strategien. Da

Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg 2012 als neue Schulform gegründet wurden, werden ihnen eine hohe Veränderungsmotivation, eine Infrastruktur für Innovation und die Anwendung von Schulentwicklungsverfahren/-strategien unterstellt. Sie werden deshalb als Kooperationsschulen für dieses Seminar direkt angesprochen. Von den freiwillig teilnehmenden Schulen wird das Konzept als Chance für die eigene Schulentwicklung begriffen.

## **2) Einzelschulentwicklungsaufgaben als Ausgangs- und Bezugspunkt**

Um die Forschung der Studierenden anschlussfähig an die Schulentwicklung zu halten, bildet eine schulspezifische Herausforderung den thematischen Ausgangs- und Bezugspunkt für die Planungen der Seminarveranstaltung an der Hochschule. Diese Herausforderung wird in zwei Schritten erarbeitet.

- a) *Sammlung von Themen*: Das Seminarkonzept wird an der Einzelschule zunächst der Schulleitung und im Anschluss daran im Rahmen einer Gesamtkonferenz vorgestellt. Aus beiden Sitzungen werden mögliche Themen für die Zusammenarbeit eruiert. Weiterhin werden in der Konferenz auch Expertinnen und Experten zum jeweiligen Entwicklungsfeld als mögliche Koordinationsbeauftragte für das Seminar benannt.
- b) *Fokussierung eines Themas*: Schulleitung, Koordinationsbeauftragte und die Hochschuldozentin fokussieren die Ergebnisse aus den beiden ersten Gesprächen diskursiv auf eine Entwicklungsaufgabe. Die Bedürfnisse der beteiligten Dozentin, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleitung sollen so im Sinne partizipativ orientierter Forschung berücksichtigt werden.

Bereits in dieser Phase finden reflexive Prozess im Sinne Häckers (2012; vgl. Abschnitt 2) statt. Schulentwicklungsziele werden bewusst gemacht, gespiegelt und müssen aufgrund der Beschränkung auf ein Thema systematisiert und priorisiert werden. Es erfolgt ein Hinterfragen der bislang gesammelten Erfahrungen, Annahmen und Vorstellungen zur eigenen Schulentwicklung. Der Moderation von aussen durch die Hochschuldozentin kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Methodisch wurden in der Konferenz in Gruppen Mindmaps zur Fragestellung «Welche zentralen Herausforderungen sehe ich an unserer Schule?» erstellt. In der Sitzung zur Fokussierung auf ein Thema wurden vor allem die folgenden Fragen bearbeitet: «Wie beurteilen wir die Themen im Hinblick auf unsere Schulentwicklungsziele?», «Wo sehen wir den grössten Mehrwert?», «Was kann/soll die Hochschule leisten und beitragen?» Im Beispielfall wurde Lerncoaching ausgewählt, um das seit vier Jahren bestehende Konzept der Schule zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

## **3) Wissensaneignung zur konkreten Schulentwicklungsaufgabe auf theoretischer Ebene**

In der ersten Semesterhälfte erarbeiten sich die Studierenden theoretische Kenntnisse und aktuelle Forschungsergebnisse zur konkreten Schulentwicklungsaufgabe. Für das Thema «Lerncoaching» wurden verschiedenen akzentuierte Beratungskonzepte für Schü-

lerinnen und Schüler vorgestellt und miteinander verglichen. Auf dieser Basis wurden Fragen an die Praxis entwickelt.

#### **4) Theorie trifft Praxis**

Etwa zur Semesterhälfte findet eine Blockveranstaltung an der beteiligten Schule statt. Im Sinne partizipativ orientierter Forschung werden hier alle am Lerncoaching Beteiligten (Schulleitung, Lehrende und Lernende) als Fachleute für die Schulentwicklungsaufgabe eng in die Veranstaltung eingebunden. Die Koordinationsbeauftragten erklären den Studierenden das bisherige Konzept zur Entwicklungsaufgabe. Dazu wird die Schule mit ihren individuellen Spezifika kurz vorgestellt. Die Schulentwicklungsaufgabe wird entsprechend eingeordnet und praktisch erfahrbar gemacht. Im Beispielfall konnten die Studierenden in Coachingsitzungen hospitieren und mit Schülerinnen und Schülern sowie der Schulleitung über Lerncoaching sprechen.

Im Anschluss daran erfolgt eine Gruppendiskussion zwischen Lehrkräften und Studierenden zu konkreten Herausforderungen zur Schulentwicklungsaufgabe. Diese offene Frage soll einen Abgleich zwischen Theorie und Praxis ermöglichen. Die Vorstellungen und Erfahrungen der Praktizierenden und die theoriegenerierten Fragestellungen der Studierenden spiegeln sich, was ein höheres Mass an Bewusstheit für die Herausforderungen im Schulentwicklungsbereich bewirken soll. Für die weitere Arbeit im Seminar werden sämtliche Gespräche in Protokollen und teilweise in Aufnahmen und Plakaten festgehalten.

#### **5) Kooperativ arbeiten – forschend Lernen**

In der zweiten Hälfte des Seminars steht die Verknüpfung des partizipativ orientierten Forschungsstils mit der Methode des Forschenden Lernens im Mittelpunkt. Zunächst werden die Eindrücke der Studierenden gesammelt und gemeinsam mit den Aufzeichnungen aus der Schule nach angesprochenen Themen strukturiert. Diese Themen werden in mögliche Forschungsfragen übertragen und auf wissenschaftliche Operationalisierbarkeit überprüft. Aus den so gewonnenen Forschungsthemen benennen die Studierenden mehrere mögliche Themen für ihre Qualifikationsarbeit und stellen diese der beteiligten Schule zur Wahl. Diese entscheidet, welche Themen von den Studierenden vorrangig bearbeitet werden sollen. Mit den so gewählten Forschungsthemen beschäftigen sich die Studierenden dann im Prozess des Forschenden Lernens.

Bei der Themenwahl geht es im Sinne der partizipativ orientierten Forschung nicht vorrangig um die Entwicklung von Evaluationskonzepten zur Arbeit der Schule zum Schulentwicklungsthema. Die Themen sollen eine kognitive Distanz zu den Alltagsroutinen im Umgang mit den schulspezifischen Herausforderungen ermöglichen, sodass diese infrage gestellt und neu überdacht werden können. Reflexion wird dabei als ein «wesentlicher Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens sowie Weiterentwicklung professionellen Handelns ... betrachtet» (Häcker, 2017, S. 21). Im Fall «Lerncoaching» war beispielsweise von den Lehrkräften die Bezie-

hungsebene zwischen Coach und Coachee stark fokussiert worden. Hier entstand das Angebot eines Studenten darin, sich mit dem Konstrukt der pädagogischen Beziehung in Beraterischen Kontexten theoretisch auseinanderzusetzen. Andere forschten empirisch an der beteiligten Schule zu Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften und Coachees in Bezug auf Lerncoaching, zur Gesprächsführung im Lerncoaching-setting in einem Theorie-Praxis-Vergleich oder zu den im Lerncoaching eingesetzten Lerntagebüchern.

#### **6) Transfer der Forschung in die Schulen**

Die so entstandenen Arbeiten werden der beteiligten Schule zur weiteren Arbeit an der hausinternen Schulentwicklung als Impuls zur Verfügung gestellt. Dies geschieht beispielsweise über Referate im Rahmen von Konferenzen, Fachgesprächen oder schulhausinternen Fortbildungen sowie in reiner Schriftform. Dies ist abhängig vom Thema, den Schulbedingungen, den beteiligten Lehrkräften und den beteiligten Studierenden und erfolgt in enger Absprache mit den Koordinationsbeauftragten. Im Beispielfall wurden zunächst alle Arbeiten gemeinsam von den Studierenden und der Hochschuldozentin der Gesamtkonferenz vorgestellt und der Steuergruppe «Lerncoaching» ausgehändigt. Die Steuergruppe nutzt diese nun nachweislich als Reflexionsfolie für die Überarbeitung des schulinternen Lerncoaching-Konzepts. Beispielsweise wurden Befragungen von Schülerinnen und Schülern zum Anlass genommen, das Lerncoaching in der Oberstufe nicht mehr als Einzel-, sondern als Gruppencoaching anzubieten.

## **4 Erfahrungen mit dem Seminarkonzept**

Ziel des Seminarkonzepts war es, Einzelschulen forschungsbasierte Reflexionsmöglichkeiten zu ihren schulspezifischen Entwicklungsprozessen über Qualifikationsarbeiten von Studierenden anzubieten. Im Rahmen einer Befragung beurteilten die beteiligten Lehrkräfte und die Studierenden die durch die partizipativ orientierte Schulentwicklungsforschung initiierten Reflexionsanlässe zwischen Schule und Seminar als positiv. Im Sinne Häckers (2017) ermöglichte das Vorgehen eine Erweiterung der eigenen Perspektive, sodass das Konzept insgesamt als Schulentwicklungschance begriffen wurde.

Dieser Beispielfall lässt die vorsichtige Annahme zu, dass Einzelschulen durch forschendes Lernen im Modus der partizipativ orientierten Forschung von Studierenden in ihrer Schulentwicklung profitieren könnten, weil die Möglichkeiten zur schulspezifischen Selbstreflexion erweitert werden. Ob jedoch die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis Wirksamkeit entfalten können, ist (noch) unbeantwortet und besonders im Hinblick auf die schulspezifischen Entwicklungskapazitäten hin zu untersuchen (Maag Merki, 2017, S. 278). Vertiefend muss zusätzlich die didaktisch-methodische Konzeption im Hinblick auf aktors- und projektspezifische Konstellationen in ihrer Relevanz für den Erfolg hinterfragt werden. Nach Holtappels (2019) spielen

ebendiese Faktoren eine nicht unerhebliche Rolle dafür, wie es den beteiligten Schulen nun gelingt, die gewonnenen Erkenntnisse auch in den Schulalltag zu transferieren.

Neben der Schulentwicklungskapazität erweist sich für das Konzept auch das Zusammenspiel von zwei voneinander unabhängigen Systemen (Schule und Hochschule) als extrem komplex und herausfordernd. So dürfen die von Bergold und Thomas (2012) angesprochenen Voraussetzungen für partizipatives Forschen nicht unterschätzt werden. Neben gesicherten Rahmenbedingungen (wie z.B. eine angemessene Ressourcenausstattung an Zeit und Material) spielt es eine nicht unerhebliche Rolle, welche Akteurinnen und Akteure partizipativ eingebunden werden und/oder sich einbinden lassen. Dies nimmt nicht zuletzt Einfluss darauf, welche Beziehungen in der Zusammenarbeit aufgebaut werden können und wie sicher sich die beteiligten Akteurinnen und Akteure fühlen, um angstfrei im Reflexions- und Forschungskontext agieren zu können.

Die Verfügbarkeit dieser Voraussetzungen ist in grossen Organisationen wie Schulen und Hochschulen vielfältigen Einflussgrössen ausgesetzt, deren Ursachen nicht nur auf der Mikroebene zu suchen sind. Konkretisierend wäre hier der Wunsch nach mehr und weiterführenden Dialogmöglichkeiten zur Reflexion von beiden befragten Gruppen zu nennen. Im Beispielfall wurde die zeitliche Rahmung weitgehend in Abhängigkeit vom persönlichen Engagement der beteiligten Akteurinnen und Akteure geregelt, sodass etwa individuelle Lösungen bezüglich der unterschiedlichen Taktung von Schule und Hochschule im Jahresverlauf gefunden werden konnten. Dies führte aber im Projekt auch zu einem Erleben von Mehrbelastung und kann nicht generell vorausgesetzt werden, weshalb die für ein solches Projekt benötigte Zeit auf der Meso- und der Makroebene anerkannt und damit organisatorisch im Schul- wie auch im Hochschulalltag berücksichtigt werden muss.

## Literatur

- Altrichter, H.** (1990). *Ist das noch Wissenschaft?* München: Profil.
- Altrichter, H. & Posch, P.** (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H.** (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K.** (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Argyris, C. & Schön, D.** (2018). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Bergold, J. & Thomas, St.** (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (1), Artikel 30 [110 Absätze].
- Fend, H.** (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, T.** (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 263–289). Wiesbaden: Springer.



- Häcker, T.** (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H. G.** (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111 (3), 274–293.
- Huber, L.** (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 22–29.
- Maag Merki, K.** (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269–286). Münster: Waxmann.
- Moser, V.** (2017). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 98–111). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlicht, J.** (2013). Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013* (S. 165–176). Opladen: Barbara Budrich.
- Senge, P. M.** (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Steffens, U.** (2017). Schulqualität – Rekonstruktion einer Idee und ihre Folgen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 29–57). Münster: Waxmann.
- von Unger, H.** (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weick, K. E.** (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.

## Autorin

**Kathrin Müller**, Jun.Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, k.mueller@ph-ludwigsburg.de