

Spannungsverhältnisse der Schulentwicklung – Zielkonflikte der Praxisforschung?

Annette Textor¹, Barbara Asbrand²

¹ Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft;

² Goethe-Universität Frankfurt/Main

Kontakt: annette.textor@uni-bielefeld.de, b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Praxisforschung in der Schule zielt auf Professionalisierung von Lehrkräften, die Weiterentwicklung der jeweiligen Einzelschule sowie die Generierung transferierbaren Wissens ab. Entsprechend dieser dreifachen Zielsetzung und der damit verbundenen Verantwortungsübernahme von forschenden Lehrer*innen für die Entwicklung ihrer Schule ist jedoch auch eine Verschärfung von Spannungsfeldern zu erwarten, wenn Entwicklungsinitiativen forschender Lehrkräfte ggf. mit Entwicklungszielen von Schulleitungen konfligieren. In diesem Artikel wird vor dem Hintergrund eines professionstheoretischen Ansatzes sowie neuerer Schulentwicklungskonzepte anhand von Beispielen aus der Praxis der Praxisforschung an der Laborschule Bielefeld diskutiert, wie solche Spannungsfelder einzuordnen sind.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Praxisforschung, Professionalisierung, Antinomien



© Textor et al. 2024. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

1. Einleitung

Entwicklungsprozessen sind Spannungsverhältnisse und Konflikte immanent. Dies gilt auch und vielleicht besonders dann, wenn Schulentwicklung im Rahmen von Praxisforschung angestrebt wird, wie dies an der Laborschule Bielefeld der Fall ist. Dieser Beitrag diskutiert, ausgehend von den Erfahrungen mit der Praxisforschung an der Laborschule Bielefeld, wie sich die Professionalisierung von Lehrkräften durch Praxisforschung sowie der Zugewinn an Verantwortung und Handlungsmächtigkeit einerseits mit dem Ziel der Schulentwicklung andererseits zueinander verhalten. Damit analysiert dieser Beitrag Spannungsverhältnisse, die der Praxisforschung inhärent sind, aus professionstheoretischer Perspektive sowie als Merkmal von Schulentwicklung.

Der Beitrag blendet mit dem Fokus auf Lehrkräfte in der Schulentwicklung zwei Aspekte aus: Erstens fokussiert er auf die in die Praxisforschung involvierten Lehrkräfte. Die beteiligten Wissenschaftler*innen werden als ebenso relevante Akteur*innen der Praxisforschung bewusst nicht in den Blick genommen (vgl. dazu z.B. Hartmann, Decristan & Klieme 2016; Heinrich & Klewin 2019). Zweitens wird auf die Entwicklung der Schule als Organisation fokussiert. Diejenigen Zielkonflikte zwischen Praxis und Forschung, die durch die Doppelrolle der forschenden Lehrkräfte als Forscher*innen und Praktiker*innen, die ihre eigene Praxis weiterentwickeln möchten, bedingt sind, werden ebenfalls ausgeblendet (vgl. dazu Moser 2008; Lähnemann 2009; Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra 2019). Der Beitrag beschäftigt sich vielmehr mit der Frage nach der Rolle forschender Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozessen und diskutiert, inwiefern Praxisforschung Zielkonflikte hervorbringt, oder ob sie professionsspezifische Spannungsverhältnisse und eine der Schulentwicklung inhärente Zieldiversität vielleicht auch nur sichtbar macht.

Über die konkrete Ausgestaltung der Praxisforschung an der Laborschule sowie zu deren historischer Entwicklung existieren etliche Artikel, die zum Teil auch im Open Access zugänglich sind, sodass hier auf deren Darstellung verzichtet wird und statt dessen auf die einschlägigen nach wie vor aktuellen Publikationen verwiesen wird (Beadle, Dieckmann, Drah, Freke, Hofmann, Kurz, Textor & Zenke 2023; Textor, Devantié, Dorniak, Gold, Zenke, & Zentarra 2020; Textor, Zenke & Freke 2020; Zenke et al. 2019; zur historischen Entwicklung Textor & Zentarra 2022; Zenke 2022).

Konstituierendes Moment von „Praxisforschung“ ist, dass die Forschung von Personen durchgeführt wird, die gleichzeitig in der beforschten Praxis tätig sind, und sich gleichzeitig auf ebendiese Praxis bezieht (vgl. van der Donk, Klewin, Koch, van Lanen, Textor & Zenke 2022, S. 246). Im Unterschied zu praxeologischer Forschung, deren Ziel eine *Theoriebildung über Praxis* anhand rekonstruktiver Ansätze ist (Berdemann, Fritzsche, Rabenstein & Scholz 2019, 2 ff.; S. 11 ff.), ist Praxisforschung in hohem Maße anwendungsorientiert: Sie zielt auf eine *Weiterentwicklung von Praxis* (Tillmann, 2019, S. 326 ff.) ab. Jedoch ist auch diese Weiterentwicklung von Praxis wiederum nicht theorieorientiert: Sie geschieht auf der Basis lokalen Wissens, das im Rahmen von Praxisforschungsprojekten theorie- und methodengeleitet gewonnen wird (Moser, 2008, S. 62). Dieses lokale Wissen kann darüber hinaus wiederum verallgemeinerbare theoretische Erträge liefern und so zu Theoriebildung beitragen. Praxisforschung ist somit beides: Weiterentwicklung von Praxis *und* Forschung (vgl. Klewin, Schumacher & Textor 2016).

Im Folgenden werden zunächst Beispiele aus der Forschungspraxis der Laborschule geschildert, anhand derer Spannungsverhältnisse bzw. potenzielle Zielkonflikte von Praxisforschung deutlich werden (Kapitel 2.1). Anschließend werden Merkmale und Ziele von Praxisforschung in einer systematisierenden Perspektive in den Blick genommen (Kapitel 2.2). Davon ausgehend diskutieren wir die der Praxisforschung inhärenten Spannungsverhältnisse hinsichtlich der beiden Dimensionen Profession (Kapitel 3) und Schulentwicklung (Kapitel 4).

2. Praxisforschung: Praxis und Forschung

2.1 Beispiele aus dem forschenden Alltag der Laborschule

Die Laborschule Bielefeld hat eine inzwischen fünfzigjährige Tradition der Praxisforschung, im Verlauf derer das konkrete Modell, in dem geforscht wird, stetig weiterentwickelt wurde, teilweise auch mit starken Veränderungen (vgl. Textor & Zentarra 2022; Zenke 2022). Diese Veränderungen werden mit Blick auf die Fragestellung dieses Beitrags im Folgenden als Anhaltspunkt dafür genutzt, in welchen Bereichen Konflikte oder Spannungen offensichtlich wurden, auf die reagiert wurde.¹

In der Zusammenschau wird deutlich, dass es vor allem zwei Aspekte sind, um die herum sich die Veränderungen gruppieren: Erstens die Frage nach der *Themensetzung*, d.h. welche Akteure in welchem Zusammenspiel die Themen der Praxisforschung an der Laborschule setzen und damit entscheiden, was beforscht und entwickelt wird, und zweitens die Frage nach den *Kooperationsstrukturen* der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeit in den Projektgruppen.

Themensetzung. Diesbezüglich ist eine Verschiebung insbesondere der Frage, wie Themen gesetzt werden, zu sehen. Wurden im ursprünglichen „Lehrer-Forscher-Modell“ alle Lehrkräfte auch als Forscher*innen konzipiert und mit einer relativ geringen Entlastung von ein bis zwei Stunden ausgestattet, mit denen sie an ihren individuellen Praxisforschungsproblemen arbeiten konnten, werden die Forschungsfragen heute im Rahmen kooperativer Prozesse und unter Beteiligung universitärer Forscher*innen sowie der Schulleitung identifiziert und formuliert: Um mit ihrem Projekt in den Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) der Laborschule aufgenommen und damit Stundenentlastung zu erhalten, um also ein „FEP-Projekt“ zu werden, müssen Lehrkräfte in Gruppen kooperativ einen Antrag stellen, der dann von der wissenschaftlichen Leitung sowie im Beirat der Laborschule² beraten und in der gemeinsamen Leitung von Schule und Wissenschaftlicher Einrichtung Laborschule und somit unter Beteiligung der wesentlichen schulischen Akteur*innen entschieden wird³. Die Themen, an denen in der Laborschule geforscht wird, werden somit bis heute in hohem Maße durch die forschenden Lehrkräfte geprägt, jedoch in Kooperation mit anderen forschenden Lehrkräften und in der Regel auch in Kooperation mit universitären Wissenschaftler*innen, mindestens jedoch beraten durch solche und letztendlich gesteuert durch die Leitungen beider Einrichtungen.

Kooperationsstrukturen. Mit der Frage der Themensetzung eng verbunden ist die Frage nach den Kooperationsstrukturen. Auch diese wurden im Verlauf des fünfzigjährigen Bestehens der Praxisforschung an der Laborschule zunehmend ausdifferenziert. So werden die Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans nicht mehr individuell, sondern in Gruppen von drei bis sechs Lehrkräften oder pädagogischen Mitarbeiter*innen wie z.B. Schulsozialarbeiter*innen durchgeführt; darunter können auch Mitglieder der Schulleitung sein. Zusätzlich arbeitet in vielen der Projekte eine Wissenschaftliche Mitarbeiterin oder ein Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (WE) mit. Einige Projekte kooperieren stattdessen oder zusätzlich

¹ Daneben ist selbstverständlich auch mit Spannungsfeldern zu rechnen, die bis heute verdeckt, ausgehalten oder reflexiv bearbeitet werden.

² Der Beirat der Laborschule besteht aus vier Professor*innen aus den Bereichen der Schulpädagogik, pädagogischen Psychologie und Fachdidaktiken sowie beratend einer weiteren Professur der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, der wissenschaftlichen Leitung, dem/der Schulleiter*in sowie dem/der zuständigen Referent*in des Ministeriums für Schule und Schule und Weiterbildung NRW (Grundlagenerlass 2012, Abschnitt 4.2).

³ Die „Gemeinsame Leitung“ besteht aus den beiden Leitungen sowie eines/ einer Elternvertreter*in, zwei Vertreter*innen der Lehrkräfte, zwei weiteren Professor*innen der Fakultät für Erziehungswissenschaft und eines/einer Wissenschaftlichen Mitarbeiter*in der WE Laborschule.

auch mit externen Wissenschaftler*innen. Gelegentlich gibt es aber auch Projektgruppen, die ausschließlich aus – dann projekterfahrenen – Lehrkräften bestehen. Die Komplexität der so entstehenden Kooperationsstrukturen macht eine gute und explizite Rollenklärung in hohem Maße notwendig, insbesondere hinsichtlich der Organisation der Zusammenarbeit. Anhand dreier typischer Beispiele wird im Folgenden die Vielfalt der FEP-Projekte im derzeitigen Forschungs- und Entwicklungsplan verdeutlicht.

Ein Beispiel für ein aktuelles, bereits länger laufendes FEP-Projekt⁴, dessen *Themensetzung* aus dem Kollegium der Laborschule heraus erfolgte, ist das Projekt „*Die Menschen stärken*“ – *Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule?*⁵: Ziel dieses Projektes ist es, diejenigen Bedingungen im pädagogischen Konzept der Laborschule zu identifizieren, weiterzuentwickeln und systematisch und stufenübergreifend zu implementieren, die die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder stärken. In diesem Projekt des Forschungs- und Entwicklungsplans der Laborschule ging die *Themensetzung* für das Projekt in hohem Maße von Lehrkräften der Laborschule aus, die Projektgruppe wurde jedoch von Beginn an von einer in die WE Laborschule abgeordneten Lehrerin begleitet. Insbesondere die theoretische Fundierung des Projekts, aber auch die Fokussierung der Fragestellung wurde dadurch wesentlich geprägt.

Die *Kooperationsstrukturen* waren besonders in diesem Projekt fluide: Die Initiative ging von drei relativ erfahrenen Lehrerinnen aus, die von Beginn an durch eine in die WE Laborschule abgeordnete Lehrerin unterstützt wurden. Im späteren Projektverlauf (die Projektgruppe arbeitet seit 2015 an dem Thema) wechselte die zuvor abgeordnete Lehrerin zurück in die Schule und etwas später dort in eine Schulleitungsfunktion. In dieser neuen Funktion blieb sie der Projektgruppe jedoch erhalten, sodass durch die in der Gruppe vorhandenen Kompetenzen im Bereich der Praxisforschung eine weitere Unterstützung durch universitäre Mitarbeiter*innen der WE⁶ nicht notwendig wurde. Zudem war die Projektgruppe durch die personelle Überschneidung in einem Teil des Projektzeitraums sehr gut an die Schulleitung angebunden, sodass die Einbindung in die Schulentwicklungsarbeit unstrittig war.

Ein weiteres Beispiel für ein aktuelles FEP-Projekt, in denen die *Themensetzung* aus dem Kollegium der Laborschule heraus erfolgte, ist das Projekt „*Fächerübergreifendes Lernen von Jahrgang 7-10 in Naturwissenschaften, Deutsch/Sozialwissenschaften und Englisch*“⁷. Ziel dieses Projektes ist es, Unterrichtseinheiten für fächerübergreifendes projektorientiertes Lernen in der Sekundarstufe I zu entwickeln, zu erproben und zu dokumentieren, um anhand dessen Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen für eine Ausweitung fächerübergreifenden Unterrichts identifizieren zu können. Da ab dem Ende der 9. Klasse der Laborschule auch Noten gegeben werden, spielen im Rahmen dieses Projektes mittelfristig auch Fragen der Leistungsbewertung und deren Dokumentation anhand von Ziffernzeugnissen eine Rolle. Ähnlich wie im Projekt *Menschen stärken* ging auch hier die *Themensetzung* für das Projekt von Lehrkräften der Laborschule aus. Die *Kooperationsstrukturen* unterschieden sich jedoch deutlich von denen des Projekts „*Menschen stärken*“: Den Antrag zum Projekt „*Fächerübergreifendes Lernen*“ mussten aus Kapazitätsgründen zwei zum damaligen Zeitpunkt relativ wenig praxisforschungserfahrene Lehrkräfte weitgehend selbstständig erarbeiten. Im weiteren Verlauf der Beratungen wurde der Projektentwurf jedoch kontrovers eingeschätzt; einige Schulleitungsmitglieder vertraten den Standpunkt, dass fächerübergreifendes, projektorientiertes Lernen in der Laborschule bereits konzeptionell verankert und der Antrag daher

⁴ Eine Übersicht über den Forschungs- und Entwicklungsplan der Laborschule Bielefeld ist in den jeweiligen Ausgaben des Periodikums „Schule – Forschen – Entwickeln“ zu finden. Sie kann abgerufen werden unter https://biejournals.de/index.php/sfe_1s.

⁵ Eine inhaltliche Einführung in dieses FEP-Projekt gibt der Beitrag von Freke (2022).

⁶ Auch die forschenden Lehrkräfte sind Mitglieder der WE Laborschule insofern, als dass sie stundenweise in diese abgeordnet sind.

⁷ Eine Publikation über erste Ergebnisse aus diesem Projekt ist in Arbeit und wird voraussichtlich in der *Schule – Forschen – Entwickeln* 2025 erscheinen.

wenig innovativ sei; die Wissenschaftliche Leitung hob hingegen die Breite der einbezogenen Erfahrungsbereiche hervor und vertrat den Standpunkt, dass es auch an der Laborschule durchaus innovativ sei, die konkrete Umsetzung fächerübergreifenden Projektunterrichts systematisch zu entwickeln und unter Berücksichtigung der Perspektive der Schüler*innen zu beforschen. Schlussendlich konnten die beiden Lehrkräfte Forschungsstunden für ihr Vorhaben erhalten und dieses durchführen, unterstützt von einem universitären Mitarbeiter der WE Laborschule und zunächst in verhältnismäßig engem Kontakt mit der wissenschaftlichen Leiterin. Inzwischen hat sich herauskristallisiert, dass die systematische Vorgehensweise der Projektgruppe bei der Planung der Projekte nicht nur einen möglicherweise wertvollen Ansatz zur Weiterentwicklung des projektorientierten Unterrichts leisten könnte, sondern dass darüber hinaus die sehr sorgfältigen Unterrichtsdokumentationen der beiden Lehrkräfte ein aus wissenschaftlicher Sicht ausgesprochen ergiebiges Datenmaterial darstellen, sodass deren Aktivitäten zunehmend auf Interesse auch seitens anderer Wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen der Universität stoßen und die Projektgruppe perspektivisch um eine weitere Wissenschaftliche Mitarbeiterin und voraussichtlich einen externen wissenschaftlichen Mitarbeiter anwachsen wird.

Im FEP-Projekt „*Gestaltung und Wahrnehmung von Angeboten zum Berufseinstieg für neue Lehrkräfte an der Laborschule*“ (Induction LS⁸) hingegen verlief die *Themensetzung* zweigleisig: Schon seit der Pensionierung der ehemaligen Schulleiterin Susanne Thurn wurden die Herausforderungen des Generationswechsels im Kollegium und in der Schulleitung deutlich, und sowohl in schulinternen Workshops zu Forschungsideen als auch in Sitzungen des Wissenschaftlichen Beirates wurde der Generationswechsel als Herausforderung thematisiert, zunächst jedoch weniger mit der Vorstellung, dazu ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt durchzuführen, sondern eher mit einem starken Interesse an der Einsozialisierung der „Neuen“. Dies änderte sich, als im Jahr 2021 eine Vertreterin des University College Syd (Dänemark) anfragte, ob die WE Laborschule Interesse an einem gemeinsamen EU-Projekt zum Thema „Transition into Teaching“ habe. Diese Anfrage wurde zum Anlass genommen, parallel zum Projektantrag auch ein FEP-Projekt zu konzipieren, um die schuleigenen Konzepte und Bedarfe zur Transition neu eingestellter Lehrkräfte in die Lehrertätigkeit an der Laborschule zu erheben. Die Grundannahme dessen war und ist, dass die Laborschule auch bereits fertig ausgebildete Lehrkräfte noch in ihr sehr spezifisches pädagogisches Profil einarbeiten muss und daher auch über entsprechende Konzepte und Strategien verfügt, die in Zeiten von Lehrkräftemangel und damit verbundenen Quereinstiegen möglicherweise auch für andere Schulen relevant sein könnten. Gleichzeitig sollte aber auch die Perspektive der neu eingestellten Lehrkräfte selbst erhoben werden, um zu prüfen, was genau an diesen Konzepten und Strategien aus deren Sicht hilfreich und was eventuell auch verbesserungsfähig ist. Dieser Zuschnitt stieß auf Interesse aus dem Kollegium, sodass eine Projektgruppe mit Lehrkräften gebildet werden konnte. Die Schulleitung ist bisher absichtlich nicht beteiligt, da mit den neu eingestellten Lehrkräften Personen befragt wurden, bei denen damit zu rechnen ist, dass sie z.B. aufgrund von noch ausstehenden dienstlichen Beurteilungen in hohem Maße von der Schulleitung abhängig sind. Das Thema dieses FEP-Projektes emergierte somit gewissermaßen aus dem Schulalltag, wurde aber erst durch einen Anstoß von außen und dann durch die Wissenschaftliche Leitung als projektförmig bearbeitbares Thema identifiziert. Durch die Koppelung mit dem Drittmittelprojekt „TRANSiT“ und die dadurch entstehenden Synergieeffekte sind überdies neben drei Lehrkräften der Laborschule sowie der wissenschaftlichen Leitung noch zwei weitere universitäre Mitarbeiter*innen am FEP-Projekt beteiligt, sodass die wissenschaftliche Anbindung dieses

⁸ Einen Einblick in erste Ergebnisse aus dem Projekt gibt der Beitrag von Faix, Ahlhorn, Kalpakidou, Raabe, Schulte und Textor (2024).

Projektes vergleichsweise hoch ist. Noch nicht beurteilt werden kann, auf welche Spannungen die Arbeit der Projektgruppe ggf. stößt, wenn sie beginnt, einen Anspruch auf Mitsprache in der Schulentwicklung zu erheben.

2.2 Merkmale und Ziele von Praxisforschung

Auch wenn aus den in Kap. 2.1 berichteten Beispielen die große Spannbreite dessen deutlich wird, was unter den Begriff „Praxisforschung“ fällt, werden die verschiedenen Merkmale von Praxisforschung, die sich in der Literatur finden lassen, sehr gut deutlich (Altrichter & Posch, 2007, S. 15 ff.; van der Donk & van Lanen, 2016; van der Donk et al. 2022, S. 246; Klewin et al. 2016, S. 265; Tillmann, 2007, S. 50f.; 2019, S. 337; vgl. auch Reinmann & Sesink 2014; Yurkofsky, Peterson, Mehta, Horwitz-Willis & Frumin 2020).

Als wesentlich lassen sich folgende Merkmale herausarbeiten:

- Die Forschungsfragen ergeben sich aus Praxisproblemen. Praxisprobleme können einen Handlungsbedarf implizieren, sie können aber auch in einem Mangel an Wissen über die Praxis bestehen, z.B. im Falle evaluativer Fragestellungen.
- Die Forschenden sind gleichzeitig im jeweiligen Praxisfeld tätig und beforschen somit in der Regel ihre eigene Praxis bzw. die Praxis in ihrem Arbeitskontext. In der Literatur wird dies als Doppelrolle charakterisiert: Praxisforscher*innen sind *Forschende* und *praktisch Handelnde*, Subjekt und Objekt ihrer Forschung zugleich.
- Arbeiten in einem Praxisforschungsprojekt Forschende verschiedener Professionen (z.B. Lehrkräfte einer Schule und Wissenschaftler*innen einer Universität) ko-konstruktiv zusammen, ergibt sich eine solche Doppelrolle auch für die beteiligten Wissenschaftler*innen, da sie ebenfalls durch die gemeinsame Analyse von Praxisproblemen und ggf. die gemeinsame Entwicklung von Innovationen in der Praxis tätig werden.
- Dem eigentlichen Forschungsprozess geht eine Analyse desjenigen Praxisproblems voran, das zum Ausgangspunkt der Forschung gewählt wurde. Diese Analyse wird theoretisch fundiert und kann bei Bedarf durch explorative empirische Vorstudien ergänzt werden.
- Der eigentliche Forschungsprozess wird mithilfe etablierter wissenschaftlicher Forschungsmethoden durchgeführt und entspricht den Gütekriterien des jeweils gewählten methodologischen Ansatzes.
- Die Forschungsergebnisse werden in die Praxis zurückgekoppelt und stellen für diese einen Gewinn dar.
- Zusätzlich können die Forschungsergebnisse auch in der Entwicklung von Innovationen resultieren. Zwingend notwendig ist dies nicht, erfahrungsgemäß ist eine Weiterentwicklung jedoch die Regel.
- Darüber hinaus wird der zyklische, iterative Charakter der Praxisforschung betont (z.B. Altrichter & Posch, 2007; van der Donk & van Lanen 2016; Feekery, 2024): So ist bereits die Identifikation und genaue Analyse eines Praxisproblems im Vorfeld des eigentlichen Praxisforschungsprojekts ein Prozess, für den Forschungsstrategien herangezogen werden können, und zum Ende eines Praxisforschungsprojekts steht häufig genug die Formulierung noch ungelöster Teilprobleme oder auch neuer Praxisprobleme, die wiederum erst durch die Forschungsaktivitäten formulierbar geworden sind und die weitere Praxisforschungsprojekte nach sich ziehen (können).

Betont wird, dass Praxisforschung beides sei – Praxis *und* Forschung. Je nach Adressat*innenkreis wird in der Literatur gelegentlich eines dieser beiden Elemente stärker betont, wenn konstatiert wird, dass Praxisforschung (auch) Forschung oder (auch) Praxisentwicklung sei. In seiner Gesamtheit weist aber auch dies auf den doppelten Charakter von Praxisforschung hin.

Das primäre Ziel von Praxisforschung, die *Weiterentwicklung der eigenen Praxis* (s.o.), ist notwendigerweise mit Verantwortungsübernahme verbunden für die eigene Praxis und deren Weiterentwicklung durch die Praxisforscher*innen – unabhängig von ihrer Position zum Beispiel als Schüler*in oder als Lehrer*in. Bezogen auf das Praxisfeld Schule kann das Ziel der Weiterentwicklung der eigenen Praxis dreifach konkretisiert werden: Es umfasst erstens *Schulentwicklung* und damit die Weiterentwicklung des spezifischen Praxisfelds forschender Lehrkräfte, zweitens *Professionalisierung* und damit die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Haltungen und Kompetenzen der forschenden Lehrkräfte sowie die damit einhergehende Rollen- und Verantwortungsübernahme (vgl. Textor et al. 2020, S. 85). Drittens findet sich zwar nicht in allen, aber doch in vielen Ansätzen darüber hinaus das Ziel des *Transfers* in den größeren Kontext des jeweiligen Praxisfelds sowie in die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (für die Laborschule Bielefeld vgl. Zenke et al. 2019). Im Folgenden werden diese drei Teilziele genauer ausgeführt, damit sie im weiteren Verlauf dieses Artikels auf Spannungsverhältnisse untersucht werden können.

1. *Professionalisierung in Verbindung mit Verantwortungsübernahme.* Praxisforschung in der Schule kann grundsätzlich für alle Beteiligten als Professionalisierung verstanden werden (vgl. Altrichter & Posch, 2007; James & Augustin, 2018, S. 341ff.; McLaughlin, 2011, S. 395f.; Moser, 2008, S. 65): Die beteiligten Lehrkräfte werden befähigt, „mithilfe von Forschung professionell und an die jeweilige Situation angepasst Probleme zu erfassen und zu lösen, die in der schulischen Praxis entstehen“ (Textor et al., 2020, S. 85), während gleichzeitig die universitären Forscher*innen tiefe Einblicke in das Praxisfeld erlangen. Durch die Kooperation mit den Praktiker*innen werden sie dazu befähigt, praxisrelevante Fragestellungen zu identifizieren und die Kontextvalidität ihrer Erkenntnisse abzusichern. Dies kann zu Spannungen führen, wenn diese Lehrkräfte beispielsweise Themen bearbeiten möchten, die aus Sicht anderer Akteure unbequem oder unangenehm sind, wenn, je nach inhärentem Schulentwicklungskonzept der Schule, deren Beteiligung an Schulentwicklung eigentlich nicht vorgesehen ist, oder wenn sich aus der Praxisforschung heraus Kooperationsstrukturen entwickeln, die quer zu anderen organisationalen Strukturen der Schule liegen (vgl. auch Moser 2008, S. 65).

2. *Schulentwicklung.* Praxisforschung zielt darauf ab, aus der Praxis heraus Probleme der Praxis zu bearbeiten. Es wird davon ausgegangen, dass Praxisforschung gerade durch die Praxisnähe in besonderem Maße dazu beiträgt, die Bedarfe der Praxis zu identifizieren und auf der Grundlage des lokalen Wissens im System sowie unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse praxisrelevante Lösungsvarianten für den lokalen Kontext zu erarbeiten, die dann wiederum erprobt und ggf. in andere Kontexte transferiert werden können (vgl. Klewin, Schumacher & Textor, 2016; Tillmann 2016; Textor et al., 2020). Dies setzt voraus, dass diejenigen Lehrkräfte, die ein Praxisforschungsprojekt durchführen, Verantwortung für den entsprechenden Entwicklungsbereich übernehmen können und dürfen: Einerseits müssen sie in der Lage sein, in einem umgrenzten Inhaltsbereich Entwicklung zu initiieren und voranzutreiben, andererseits muss ihnen die Verantwortung für diesen Inhaltsbereich übertragen worden sein. Auch müssen die organisationalen Strukturen es ermöglichen, dass Ergebnisse aus Praxisforschungsprojekten im Entwicklungsprozess einer Schule wirksam werden. In Abhängigkeit von dem in der jeweiligen Einzelschule (ggf. implizit) verfolgten Konzept der Schulentwicklung, von den diesem inhärenten Vorstellungen von Steuerung und den formalen Strukturen, der Interaktionsqualität und der Beziehungsgestaltung innerhalb der Einzelschule kann dies durchaus zu Spannungsverhältnissen führen (vgl. Abschnitt 3).

3. *Transfer.* Da Praxisforschungsprojekte auf die Erzeugung lokalen Wissens abzielen und daher kontextgebunden sind, besteht in der Regel auch nicht der Anspruch, dass die erzielten Ergebnisse *generalisierbar* sind. Dennoch sollen sie *transferierbar* sein in dem

Sinne, dass sie disseminiert und von anderen Einrichtungen im Rahmen eigener Entwicklungsprozesse rekontextualisiert und adaptiert werden können. Dies betrifft im schulischen Bereich den Transfer in andere Schulen oder Bildungseinrichtungen, aber auch den Transfer in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften oder die Anregung von weiterer universitärer Anwendungs- oder gar Grundlagenforschung, die dann auf eine Generalisierbarkeit abzielt. Auch der Schulentwicklungsprozess selbst, der mit Praxisforschung initiiert wird, kann Gegenstand von weiterer Forschung sein (vgl. beispielhaft Biermann, 2007; Demmer-Dieckmann, 2005a; Koch, 2011).

Während grundlegende Spannungen und Zielkonflikte für den Transfer schon vielfältig diskutiert wurden, insofern sich für jeden Wissenstransfer die Frage stellt, wie die Diskrepanz zwischen dem lokalen Kontext der Wissensgenerierung und den Feldern überwunden werden soll, die Ziel des Transfers sind (vgl. z.B. Steffens et al. 2019), wollen wir in diesem Beitrag den Fokus auf Professionalisierung und Schulentwicklung als wesentliche Zieldimensionen von Praxisforschung richten, die beide auf den Entstehungszusammenhang der jeweiligen Praxisforschungsprojekte gerichtet sind. Im Folgenden analysieren wir somit Spannungsverhältnisse, die der Praxisforschung inhärent sind, aus professionstheoretischer Perspektive sowie als Merkmal von Schulentwicklung (Kapitel 3 und 4), und diskutieren anschließend, wie damit umgegangen werden kann (Kapitel 5).

3. Spannungsverhältnisse: ein Merkmal der Profession

In Bezug auf das pädagogisch-professionelle Handeln (nicht nur) von Lehrkräften wurden grundlegende Spannungsfelder vielfach herausgearbeitet (vgl. Helsper, 2021; Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 150 ff.). Ihnen zufolge ist pädagogisches Handeln von Lehrkräften durch Spannungen zwischen Zielen geprägt, die nicht gleichzeitig erreichbar sind bzw. sich gegenseitig ausschließen (Hofer, Fries & Grund, 2017). Solche „Zielkonflikte werden nicht lediglich als momentane Unvereinbarkeiten von Intentionen angesehen, sondern können einen tiefer liegenden Widerspruch zwischen grundlegenden Werten ausdrücken“ (Hofer et al., 2017, S. 71). Beziehen sich diese Zielkonflikte auf grundlegende Spannungen des professionellen Handelns, wird von Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln gesprochen (Helsper, 2021, S. 166 f.):

„Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten Situationen zu Verstrickungen des pädagogischen Handelns kommen, die als pädagogische Paradoxien bezeichnet werden.“ (Helsper, 2021, S. 168)

Mit „Antinomien“ werden diesem Ansatz zufolge somit die grundlegenden Spannungen bezeichnet, die dem professionellen Handeln inhärent sind, während mit Paradoxien solche Situationen gemeint sind, in denen sich diese Antinomien zeigen und somit wahrnehmbar werden (vgl. auch Neumann, 2019, S. 117). Antinomien können somit als eine spezifische, in hohem Maße die Basis pädagogischer Arbeit berührende Variante inhärenter Zielkonflikte verstanden werden.

Allerdings werden in der Diskussion im pädagogischen Kontext die Antinomien meist auf dasjenige Handeln bezogen, das in direktem Zusammenhang mit den Klient*innen – bzw. in Bezug auf Schule mit den Schüler*innen – steht. Dies wird auch in den Ausführungen zur „Dreistelligkeit des Arbeitsbündnisses“ (Helsper 2021, S. 164) deutlich: dieses wird erstens jeweils mit den einzelnen Schüler*innen, zweitens mit deren Sorgeberechtigten und drittens mit der Klasse als Gruppe geschlossen. Die Einzelschule als Organisationseinheit bildet in diesem Ansatz den Kontext, der durch seine eigene Struk-

tur als „nachgeordnete Behörde“ im Geltungsbereich des Beamtenrechts die organisatorische Rahmung setzt und damit zu eigenen Spannungen führt, die in der „Organisationsantinomie“ (Helsper, 2021, S. 172) zusammengefasst sind. Zwar wird konstatiert, dass auch Organisationen, in denen pädagogische Fragen professionell bearbeitet werden, „als ‚professionelle Organisation‘ in Erscheinung treten, also bezüglich der Organisationsstypen möglichst maximal mit automatisierten Industriebetrieben und verwaltungsförmig-bürokratischen Ämtern kontrastieren“ müssten (Helsper, 2021, S. 152); dies wird jedoch in Zusammenhang mit den Antinomien professionellen Handelns nicht weiter ausgeführt. Die Antinomien werden auf diese Weise auf die Mikroebene des pädagogischen Handelns bezogen, nicht jedoch auf die Interaktionen innerhalb der Mesoebene, d.h. auf die pädagogische Aufgabe der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung.

Dennoch können wir davon ausgehen, dass auch Schulentwicklung von Spannungsfeldern geprägt ist – und möglicherweise auch von so grundlegenden Spannungsfeldern, dass diese als „Antinomien“ bezeichnet werden können. Schulentwicklungsprozesse sind, im Unterschied z.B. zu Unterricht, zwar dadurch gekennzeichnet, dass hier in der Regel ausschließlich Professionelle kooperieren; eine Ausnahme besteht etwa dann, wenn Eltern oder Schüler*innen in Schulentwicklungsprozesse eingebunden werden. Diejenigen Antinomien, die sich auf die Beziehungslogiken zwischen professionellen Pädagog*innen und „Klient*innen“ beziehen wie z.B. die Näheantinomie (vgl. Helsper, 2021, S. 171), können daher im Folgenden vernachlässigt werden. Andere, grundsätzlichere Antinomien sind jedoch auch hier anzunehmen: So besteht beispielsweise auch in der Schulentwicklung gelegentlich starker Entscheidungsdruck (wenn auch in der Regel nicht ganz so hochfrequent wie im Unterricht) in einem hochkomplexen Handlungsfeld bei gleichzeitig hohem Anspruch an die Begründbarkeit des Handelns (*Begründungsantinomie*), auch Schulentwicklung befindet sich „im Spagat zwischen ‚Erfolgsversprechen‘ und struktureller Ungewissheit“ (*Ungewissheitsantinomie* – Helsper 2021, S. 169 f.) und auch Schulentwicklung ist darauf angewiesen, dass die an ihr Beteiligten – Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal – innerhalb der auf der ungleichen Verteilung von Macht basierenden Schulstrukturen miteinander kooperieren und dabei „immer wieder Dominanz suspendieren und kontrafaktisch Symmetrie eröffnen. Daher ist es durch die strukturelle Antinomie von machtvoller Asymmetrie und Dominanz [...] und Dominanz zurücknehmender Symmetrisierung [...] gekennzeichnet“ (*Symmetrieantinomie* – Helsper 2021, S. 170).

Insbesondere die Symmetrieantinomie wird bereits in den Beispielen in Abschnitt 2.1 angedeutet: gerade hier deutet sich ein grundlegendes Spannungsfeld an zwischen einer Verantwortungsübernahme der forschenden Lehrkräfte für Schulentwicklungsprozesse einerseits und Steuerungswünschen und –notwendigkeiten der Schulleitung andererseits, das wiederum auf vielfältige Weise bearbeitet werden kann. Dies wird im nächsten Abschnitt vertieft.

4. Spannungsverhältnisse der Schule als Organisation

Die Frage, wie Praxisforschungsprojekte mit den Entwicklungsvorhaben der Schule verknüpft sind, ist in der Beschreibung der beispielhaften FEP-Projekte der Laborschule zentral: Gefragt wird, wie sich *Themensetzungen* und *Kooperationsstrukturen* in die Schulentwicklungsarbeit und die organisationalen Strukturen der Laborschule einfügen (s.o. Kapitel 2.1). Dahinter steht die Annahme, dass gelegentlich Themensetzungen, die aus dem Kollegium heraus entwickelt werden, bzw. manche Projekte, die von Lehrenden mit einer großen Unabhängigkeit gegenüber der Schulleitung verfolgt werden, in einem Spannungsverhältnis zu den von dieser erarbeiteten Zielen der Schulentwicklung stehen. Ein Blick in die Literatur zu Schulentwicklung zeigt, dass allerdings die Bedeutung, die solchen Spannungsverhältnissen zugesprochen wird, sich je nach dem jeweiligen Verständnis von Schulentwicklung unterscheidet.

Seit den 1990er Jahren ist ein Verständnis von Schulentwicklung prägend, das eine gelingende Entwicklung der Einzelschule als einen zielgerichteten und geplanten – und im Sinne der Planung als linearen – Prozess versteht (vgl. Emmerich & Maag Merki 2014). Nach diesem Verständnis gelingt Schulentwicklung dann, wenn auf die Einigung über Ziele die Erhebung des Ist-Stands, die Planung von Maßnahmen entsprechend der Zielsetzung sowie anschließend deren Erprobung und Evaluation erfolgt (z.B. Dalin, Rolff & Buchen 1996). Zirkulär wird Schulentwicklung nur insofern gedacht, als dass ausgehend von Erfahrungen der Erprobung oder von Evaluationsergebnissen neue Zielbestimmungen und wiederum neue Maßnahmen folgen, der Planungsprozess also wieder von vorne beginnt. Zirkularität in ziel- und planungsorientierten Evaluationskreisläufen beschreibt also die wiederkehrende Wiederholung linearer Prozesse, nicht Komplexität. Schulen, die mehrere Entwicklungsvorhaben gleichzeitig verfolgen, werden in dem aus der Unternehmensberatung entlehnten Konzept von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung dann als lernende Organisation bzw. als Problemlöseschule bezeichnet, wenn die verschiedenen Entwicklungsprojekte unter dem Dach eines kohärenten Leitbildes vereint sind (Rolff 1991). Eine lernende Schule als gewissermaßen höchste Stufe der Entwicklung ist eine Schule also dann, wenn die Zielorientierung das organisationale Handeln beherrscht. Wenn aber (kohärente) Ziele eine solchermaßen zentrale Rolle im Verständnis von Schulentwicklung einnehmen, ist es quasi unausweichlich, Zielkonflikte als ein Problem wahrzunehmen, das es zu bearbeiten und soweit wie möglich zu eliminieren gilt.

Im Unterschied dazu hat beispielsweise Herbert Altrichter mit seinen Arbeiten zur Mikropolitik der Schule früh darauf hingewiesen, dass Konflikte in Organisationen alltäglich sind (Altrichter 2004, vgl. Altrichter & Posch 1996; Altrichter & Soukup-Altrichter 1998). Grundannahmen der „traditionellen“ Organisationstheorie, wie Altrichter (2004) sie nennt, wie etwa die Fokussierung auf gemeinsame Ziele, rationale Planung und stabile Strukturen, treffen auch auf Schulen demnach eher im Ausnahmefall zu (vgl. ebd., S. 85; zur Bedeutung von Konflikten in Schulentwicklung vgl. auch Goldmann 2021). Die mikropolitische Organisationstheorie geht von Zieldiversität in Organisationen sowie kontinuierlichem und unsystematischem, also weniger zielgerichtetem Wandel aus und fokussiert die Interaktionen jenseits bzw. „zwischen“ den organisationalen Strukturen (Altrichter 2004, S. 86). Für unsere Fragestellung ist der mikropolitische Blick auf die *Akteur*innen* in Organisationen von Bedeutung: Diese handeln demnach als Individuen oder in Gruppen im Alltag vorrangig im Sinne eigener Vorstellungen (z.B. davon, was eine gute Schule ist) und eigener Interessen (z.B. im Sinne eines Projekts, das sie initiiert haben und für das ihr Herz schlägt). Sie nutzen hierfür die organisationalen Strukturen wie z.B. Hierarchien, Regeln, Verfahrensweisen, personelle und zeitliche Ressourcen (ebd., S. 87). Altrichter resümiert: „Daraus ergibt sich ein gleichsam flimmerndes Bild einer Organisation-in-Aktion, deren Kern aus einem strategischen, konflikthafter, machtgetränkter Ringen um die Form der Organisation (und damit auch um die Handlungsspielräume für ihre Mitglieder) besteht.“ (ebd.). Daraus schlussfolgert er: „Obwohl organisationaler Wandel dauernd geschieht, ist die zielgerichtete Veränderung von Organisationen nicht einfach; eine ‚quick-fix‘ Orientierung bei der Innovation wird der kulturellen Komplexität von Organisationen nicht gerecht.“ (ebd., S. 88). Altrichter erweitert den mikropolitischen Ansatz deshalb um Überlegungen zum organisationalen Handeln als eine Verkettung von miteinander verwobenen Spielen bzw. als dialektisches Verhältnis von Handlung und Struktur im Sinne Giddens (1992) und stellt fest, dass das Spiel der Organisationsmitglieder mit den Strukturen der Organisation diese zwar intentional, also rational bzw. reflektiert, aber auch mit transintentionaler Wirkung reproduziert bzw. verändert (Altrichter 2004, S. 91ff.).

In neueren (Überblicks-)Beiträgen zu Schulentwicklungsforschung zeigt sich zunehmend Einigkeit darüber, dass bisherige Konzepte, insbesondere das aus der Unternehmensberatung entlehnte Konzept der Organisationsentwicklung und die Verfahren der

evidenzbasierten Steuerung, die versprochene Qualitätsentwicklung in Schulen nicht einlösen, weil sie der Profession und der schulischen Komplexität nicht gerecht werden (z.B. Zala-Mezö et al. 2018; Schratz et al. 2019; Heinrich 2020; van Ackeren et al. 2022; Maag Merki 2022). Enikő Zala-Mezö und Kolleg*innen bilanzieren: „Reziproke, ungleiche, nicht-lineare Entwicklungen sind anerkannt und gut dokumentiert [...]. Die Aufmerksamkeit wird immer stärker auf die Interaktionen zwischen schulischen Akteuren gerichtet, weil davon ausgegangen wird, dass die soziale Realität in solchen Prozessen kollektiv konstruiert wird.“ (Zala-Mezö et al. 2018, S. 115). Die Autor*innen verweisen u.a. auch auf die Vielfalt der Zielvorstellungen der an Schulentwicklung Beteiligten und argumentieren, dass die Diversität von Zielen nur deshalb zum Hindernis für Entwicklungsprozesse wird, weil in der Schulentwicklungsprogrammatisierung geteilte Ziele als Voraussetzung für Kooperation postuliert werden. „Es geht jedoch bei der gemeinsamen Schulentwicklung nicht um die Erzeugung einheitlicher Meinungen. Vielmehr ist für die Kooperation entscheidend, dass die Einzelnen ihre persönlichen Sichtweisen einbringen und sich gleichzeitig auf die Perspektiven anderer Gruppenmitglieder einlassen können.“ (Zala-Mezö et al. 2018, S. 121; vgl. auch Schratz 2015). Pointiert kritisieren Zala-Mezö et al. Schulentwicklungskonzepte, die auf Planung und Rationalität setzen, als „vereinfachende Vorstellung von Schulentwicklung“ – im Kontrast zu „der realen Unterschiedlichkeit und Komplexität von Veränderungsprozessen in Schulen“ (ebd., S. 123). Solche vereinfachenden ziel- und planungsorientierten Strukturierungshilfen greifen vor allem dann zu kurz, wenn die Entwicklungen nicht nach Plan verlaufen und ggf. als Scheitern von Schulentwicklung erlebt werden (vgl. auch Asbrand & Zick 2021).

Mit Maag Merki (2017) setzen Zala-Mezö und Kolleg*innen den vereinfachenden Konzepten das *capacity building* als zentrales Ziel von Schulentwicklung entgegen (Zala-Mezö et al. 2018, S. 123). *School improvement capacity* (SIC) definiert Maag Merki im Anschluss an Mitchell und Sackney (2011) und Slegers et al. (2013) als „die Fähigkeit der Schule als Organisation und ihrer Akteure [...], auf schulinterne individuelle und kollektive (e.g. Kompetenzen der Lehrpersonen, Zusammensetzung Lehrerteam und Schülerinnen und Schüler, Größe, schulinterne Strukturen, schulische Problemlagen) sowie auf schulexterne Herausforderungen (e.g. gesellschaftlich-politisches, kulturelles System, soziale Lage) kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot systematisch und zielgerichtet in Abhängigkeit 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). Dabei setzt sich die Schulentwicklungskapazität aus einer Vielzahl personaler Kompetenzen sowie interpersonaler und organisationaler Strukturen zusammen (z.B. geteilte Werte und eine geteilte Praxis im Kollegium, Vertrauen, Beziehungen, partizipative Schulführung oder Strukturen und Ressourcen für Entwicklungsarbeit, vgl. ebd., S. 274, Abb 1), die die Fähigkeit von Schulen ausmachen, zukunftsgerichtet auf Herausforderungen reagieren und sich kontinuierlich weiterentwickeln zu können. Schulentwicklung wird als ein komplexes Geschehen sichtbar. Mit Bezug auf Selbstregulationstheorien und Theorien des organisationalen Lernens haben Maag Merki und Wullschleger (2021) weiterführend herausgearbeitet, wie in der Schulentwicklung explizite Selbstregulations- bzw. Reflexionsprozesse und implizite Routinen ineinandergreifen.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf das Verhältnis von Praxisforschung und Schulentwicklung festhalten: Eine eigensinnige bzw. eigenmächtige Themensetzung durch forschende Lehrer*innen oder ein Zugewinn von Handlungsmächtigkeit für Lehrkräfte in den Kooperationsstrukturen der FEP-Projekte gegenüber der Schulleitung erscheint nur dann als Konflikt zu Zielen der Schulentwicklung, wenn Schulentwicklung als ein lineares, rational geplantes und zielorientiert gesteuertes Unterfangen aufgefasst wird, in dem Konflikte als Störfaktor aufgefasst werden. Aus der Perspektive eines komplexeren Verständnisses von Schulentwicklung als nicht-linearem, mehrdimensionalem

Geschehen, das sich relational in den Interaktionen und sozialen Beziehungen der Organisationsmitglieder entfaltet, lässt sich Praxisforschung mit den ihr inhärenten Spannungen und Konflikten als eine spezifische Form des capacity building verstehen: Praxisforschungsprojekte tragen erstens zur Professionalisierung der Lehrpersonen bei, diese erweitern durch die Forschung ihr Wissen und reflektieren die eigene Praxis bzw. die Praxis ihres Arbeitsalltags (personale Kapazität), zweitens stiften Praxisforschungsprojekte Kooperationsstrukturen und schaffen eine gemeinsame Forschungs- und Entwicklungspraxis von Lehrer*innen zu zentralen Themen der Schule (interpersonale Kapazität). Somit vergrößern sie die Möglichkeiten der Schule, gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen bearbeiten zu können.

5. Diskussion

In der Zusammenschau der professionstheoretischen, strukturtheoretischen Sicht auf Antinomien in der Institution Schule einerseits und den Überlegungen zur Mikropolitik der schulischen Organisation andererseits kann die Wahrnehmung einer Zunahme von Zielkonflikten durch Praxisforschung, wie sie in der Beschreibung der Beispiele aus dem Forschungsalltag der Laborschule deutlich wird (s.o. Kapitel 2.1), plausibilisiert werden. Die These, dass eine Professionalisierung der forschenden Lehrkräfte durch Praxisforschung Spannungsverhältnisse in der Schulentwicklung verschärft, lässt sich wie folgt begründen: Erstens geht mit dem forschenden Blick der Lehrkräfte auf die eigene Praxis eine erhöhte Reflexivität im System Schule einher. Damit wird die Wahrnehmung von antinomischen Spannungen auf organisationaler Ebene bewusster; Spannungsverhältnisse, die unter der Bedingung einer weniger ausgeprägten Reflexionspraxis im Kollegium vermutlich weniger sichtbar bzw. weniger offensichtlich bleiben würden, werden aufgedeckt. Zweitens vergrößert der Zugewinn an Handlungsmächtigkeit und die für die Durchführung der FEP-Projekte notwendige Verantwortungsübernahme durch forschende Lehrkräfte die Vielfalt der Perspektiven und Interessen, die im Rahmen von Schulentwicklung ausgehandelt werden müssen. Forschende Lehrkräfte, die eigenmächtig Themen setzen und in der Forschungspraxis der FEP-Projekte weitgehend selbstorganisierte Kooperationsstrukturen etablieren, entwickeln dabei nicht nur eigene Vorstellungen und Interessen oder schärfen diese aus, sondern gewinnen außerdem Strategien und Ressourcen, diese spezifischen Vorstellungen und Interessen in Schulentwicklungsprozesse einzubringen und im Spiel der „Organisation-in-Aktion“ (Altrichter 2004) durchzusetzen – sowohl im Rahmen expliziter Regulationsprozesse z.B. mit wissenschaftlich fundierten Argumenten als auch auf der Ebene impliziter Routinen der FEP-Praxis. Für eine von den FEP-Projekten unabhängig geplanten Schulentwicklung mag das im einen Fall hilfreich sein, im anderen aber auch transintentionale, nicht intendierte Wirkungen entfalten. Systemtheoretisch gwendet, könnte man es auch so formulieren: Praxisforschung erhöht die Eigenkomplexität des Systems Schule. Die interne Komplexität der Schule erhöht sich zweifellos durch die Zunahme an offenliegenden Vorstellungen, Perspektiven und Interessen, durch die Vervielfältigung der Interaktionen und Kooperationsbeziehungen, die Polykontextualität, d.h. die Vielzahl an Referenzen, und die damit verbundene Vervielfältigung der schulinternen Aushandlungsprozesse (vgl. zu einer systemtheoretischen Organisationstheorie und zum Konzept der Polykontextualität Vogd 2009, 2011; für die Organisation Schule z.B. Asbrand & Zick 2021; Amling 2021). Eine größere interne Komplexität erscheint auf den ersten Blick anstrengend für die Beteiligten. Sie erhöht aber die Möglichkeit des Systems, mit Irritationen aus der Umwelt sowie mit komplexen schulinternen und -externen Herausforderungen umzugehen, ohne den eigenen Systemerhalt zu gefährden.

Mit Blick auf die School improvement capacity (SIC) wurde bereits herausgearbeitet, dass der Zugewinn an personaler und interpersonaler Kapazität durch die Praxisfor-

schung keine Schwächung des Schulentwicklungsprozesses bedeutet, sondern im Gegenteil eine Voraussetzung für die kontinuierliche Weiterentwicklung einer Schule darstellt. Die Praxisforschungspraxis in diesem Sinne als Ressource für die Schulentwicklung zu erkennen, bedeutet, die darin enthaltenen Partizipationsmöglichkeiten und Professionalisierungschancen für einzelne Lehrkräfte und schulische Teams wertzuschätzen und als Potenzial zu nutzen. Systematisch ausgearbeitet ist ein solches potenzialorientiertes, partizipatives Verständnis von Schulentwicklung beispielsweise im Konzept des *teacher leaderships* (Anderegg 2018; Anderegg & Wilhelm 2019). Demnach geht es in einer partizipativen Schulführung darum, eine Ermöglickungskultur zu etablieren, Lehrkräften Handlungsspielräume und Entscheidungsmöglichkeiten zu eröffnen und die Verantwortung für die Schulentwicklung somit auf viele Schultern im Kollegium zu verteilen. Aufgabe der Schulleitung ist es dann vor allem, Beziehungen und Interaktionen im Kollegium zu initiieren und zu pflegen (Relationalität) und die verschiedenen Aktivitäten der Lehrerteams unter dem Dach eines geteilten pädagogischen Konzepts zu bündeln, das in diesem Fall allerdings weniger als kohärentes Zielkonstrukt denn als Basis geteilter Werte, insbesondere gemeinsamer Vorstellungen von „guter Schule“ und pädagogischer Haltungen, zu verstehen ist (Sinnhaftigkeit; Anderegg & Wilhelm 2019, S. 306ff.). Aus einer potenzialorientierten Perspektive sind forschende Lehrer*innen bereits *teacher leader*. Mit Blick auf die SIC lässt sich die These vertreten, dass eine Schule mit einem hohen Maß an personaler und interpersonaler Kapazität auch eine elaborierte organisationale Kapazität benötigt, damit die (inter-)personale und die organisationale Entwicklung nicht auseinanderdriften.

Schließlich und endlich geht es nicht darum, wie Konflikte in der Schulentwicklung vermieden und Spannungsverhältnisse reduziert werden können, sondern um die Frage, wie mit der Vielfalt von Interessen, Vorstellungen, Themen und Kooperationsstrukturen umgegangen wird: Welche Ermöglickungsstrukturen braucht es, um forschende Lehrkräfte zu ermutigen, als *teacher leader* Verantwortung für die Schule als Ganzes zu übernehmen? Wie bleiben Schulleitung und Kollegium so miteinander im Gespräch, dass unterschiedliche Sichtweisen gehört und in den Schulentwicklungsprozess eingebracht werden können? Und welche grundlegenden Werte sind für das pädagogische Konzept der Schule nicht verhandelbar? Dabei geht es nicht darum, dass alle immer an einem Strang ziehen, aber es müssen alle auf dem gleichen Untergrund laufen – die grundlegenden Haltungen und Orientierungen sollten klar sein, die konkreten Ziele können ausgehandelt werden, aber dürfen auch differieren.

Literaturverzeichnis

- van Ackeren, I., Bellenberg, G., Klein, E.D. & Korte, J. (2022). Schule und ihre Veränderung. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 435–453). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. (2004). Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 85–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.) (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (1998): Schulen verstehen. In H. Altrichter, K. Krainer & J. Thonhauser (Hrsg.), *Chancen der Schule - Schule als Chance* (S. 157–187). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amling, S. (2021). Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In A.

- Moldenhauer et al. (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 139-158). Springer VS
- Anderegg, N. (2018). Führung, Lernen, Erfahrungen: Akteure in Netzwerken. Schulführung und Schulentwicklung plural gedacht. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 151-167). Münster: Waxmann.
- Anderegg, N. & Wilhelm, U. (2021). Begabungsfördernde Schulentwicklung und Schulführung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S.302-318). Weinheim: Beltz.
- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer et al. (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203–224). Springer VS.
- Beadle, K., Dieckmann, J.-W., Draß, C., Freke, N., Hofmann, C., Kurz, B., Textor, A. & Zenke, T. (2023). Laborschule Bielefeld: Doing teacher research in an embryonic society. In B. Kurz & T. Zenke (Hrsg.), *LabSchoolsEurope. Participatory Research for Democratic Education* (S. 25-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (2019). Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformation von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (1-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- van der Donk, C. & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de School*. Bussum: Coutinho
- van der Donk, C., Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Textor, A. & Zenke, C.T. (2022). „Reflection in and/or on action“: Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen. In I. Kunze & C. Reintjes (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 233-251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz. doi: 10.3262/EEO20140338.
- Faix, A.-C., Alhorn, J., Kalpakidou, M., Raabe, L., Schulte, A. & Textor, A. (2024). „Onboarding plus“ für neue Lehrkräfte. Von der Schlüsselübergabe bis zur Gestaltung von Freiräumen. *Lernende Schule* 27(107), 24-26.
- Feekery, A. (2024). The 7 C’s framework for participatory action research: inducting novice participant-researchers. *Educational Action Research*, 32(3), 332–347. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2234417>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Freke, N. (2022). „Die Menschen stärken“. Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule? *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld* 1 (1), 66-79. DOI 10.11576/sfe_ls-6036
- Giddens, A (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt: Campus.
- Goldmann, D. (2021). Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 181-200). Springer VS.

- Hartmann, U., Decristan, J. & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Suppl 1) 19: 179-199.
- Heinrich, M. (2020). Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardreform. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. (S. 547-560). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Hofer, M., Fries, S. & Grund, A. (2017). Multiple Ziele und Lernmotivation: Das Forschungsprogramm „Theorie motivationaler Handlungskonflikte“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 31 (1), 69–85. DOI 10.1024/1010-0652/a000197
- James, F. & Augustin, D.S. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333-348.
- Klewin, G., Schumacher, C. & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung und -evaluation in multiprofessionellen Teams. In M. Halitzky, A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, J.C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 262-273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lähnemann, C. (2009). *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*. Wiesbaden: VS.
- 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. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269-286). Waxmann.
- Maag Merki, K., Wullschleger, A. & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 159-180). Springer VS.
- Maag Merki, K. (2022). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 477-497). Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, K., Wullschleger, A. & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer et al. (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 159-180). Springer VS.
- McLaughlin, C. (2011). Participatory Action Research – Practice and Effects. In B. Hudson & M. A. Meyer (eds), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (393-403). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2011). *Profound improvement. Building learning - community capacity on living – system principles* (Vol. 2nd edition). London, New York: Routledge.
- Moser, H. (2008). Aktionsforschung unter dem Dach der Praxisforschung: methodologische Herausforderungen und Lösungsansätze. In H. von Unter & M. T. Wright

- (Hrsg.), „An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis“ – Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health. Berlin: WZB.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster; New York: Waxmann
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 75-89). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_4
- Rolff, H.G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Wandel durch Selbstorganisation* (S. 105-120). Weinheim: Juventa.
- Schratz, M. (2015). Personalentwicklung braucht Leadership. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer, & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 70–94). Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A.C., Hofbauer, C. & Pant, H.A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit u.a. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403-454). Graz: Leykam.
- Slegers, P. J. C., den Broke, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M. & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity. A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114 (1), p. 118–1.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Döbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T. & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 - institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS Jahrbuch 3*, 77-97. DOI: https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Textor, A., Zenke, C.T. & Freke, N. (2020). „Neues unter neuen Verhältnissen erproben“: Das Praxisforschungskonzept der Laborschule Bielefeld. *Journal für Schulentwicklung*, 24(3), 9-14.
- Textor, A. & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung – Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1992. *Schule – Forschen – Entwickeln* (1), 29-48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung*, 2007, 49-59.
- Tillmann, K.-J. (2019). Wenn Lehrer/innen forschen. Stellenwert und Perspektive einer schulischen Praxisforschung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformation von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (325-342). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung*. Barbara Budrich.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 3. Aufl. München und Basel: Reihardt/ UTB.
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of

- Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44 (1), S. 403-433.
- Zala-Mezö, E., Pfaendler, M., Brückel, F., Kuster, R. & Leuthard, M. (2018). Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 109-130). Münster: Waxmann.
- Zenke, C.T. (2022). „Schulforschung in der Schule durch die Schule“. Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. *Schule – Forschen – Entwickeln* (1), 5-28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A. & Zentarra, D. (2019). Schulische Praxisforschung als Form der partizipativen Bildungsforschung. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 136-148). Weinheim und Basel: Beltz Juventa