

Carl, Franziska; Killus, Dagmar; Plaum, Maren  
**Peer Reviews in Schulnetzwerken im Spannungsfeld zwischen  
Pädagogischer Professionalität und Organisation**

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 239-258. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Carl, Franziska; Killus, Dagmar; Plaum, Maren: Peer Reviews in Schulnetzwerken im Spannungsfeld zwischen Pädagogischer Professionalität und Organisation - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 239-258 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283279 - DOI: 10.25656/01:28327; 10.35468/6043-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283279>

<https://doi.org/10.25656/01:28327>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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)

*Franziska Carl, Dagmar Killus und Maren Plaum*

## **Peer Reviews in Schulnetzwerken im Spannungsfeld zwischen Pädagogischer Professionalität und Organisation**

### **Zusammenfassung**

Das Verhältnis von Pädagogischer Professionalität und Organisation stellt in der Erziehungswissenschaft ein ‚altes‘ Thema dar. Einen deutlichen Schub hat dieses Thema mit dem in den 1990er Jahren einsetzenden Schulentwicklungsdiskurs erhalten, der Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule versteht. Das Verdrängen pädagogischen Denkens und Handelns wird seitdem immer wieder moniert, obwohl die Kritik an der Organisationslastigkeit von Schulentwicklung inzwischen relativiert wurde. Der vorliegende Beitrag soll empirisch fundierte Erkenntnisse zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation an reformorientierten Schulen liefern. Datenbasis bilden Rückmeldegespräche von ‚kritischen Freund:innen‘ (Lehrpersonen), die im Rahmen von Peer Reviews zwischen Schulen aufgezeichnet und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Themen und Art der Rückmeldungen den Professionsinteressen der Akteur:innen gerecht werden und pädagogisches Handeln darüber hinaus konsequent als Handeln in Organisationen gedacht wird.

### **Schlüsselwörter**

Schulentwicklung, Pädagogische Professionalität, Organisation, Schulnetzwerk, Peer Reviews

### **Abstract**

The relationship between pedagogical professionalism and organization is an ‚old‘ topic in educational science. This topic received a significant boost with the school development discourse that began in the 1990s, which understands school development as the development of the individual school. Since then, the displacement of pedagogical thinking and action has been criticized again and again, although the criticism of the organization-heavy nature of school development has since been relativized. This paper explores the relationship between pedagogical professionalism and organization in reform-oriented schools. The data basis is formed by feedback given by ‚critical

friends' (teachers) collected in the context of peer reviews between schools and evaluated by content analysis. The results show that the topics and the type of feedback correspond to the professional interests of the actors and that pedagogical action is consistently thought as action in organizations.

### Keywords

school development, pedagogical professionalism, organization, school network, peer reviews

Schulen sind aufgrund gesellschaftlichen Wandels, technologischen Fortschritts sowie dem anhaltenden Reformdruck zur Gestaltung einer chancengerechteren Schule mit großen Herausforderungen konfrontiert. Gewohnte pädagogische Praktiken und Settings werden dabei in Frage gestellt – verbunden mit der Forderung nach einer grundlegenden Transformation schulischen Lehrens und Lernens. Die Forderung nach einer „zukunftsgerichteten Lernkultur“ erhält aktuell, bedingt durch die Folgen der Corona-Pandemie sowie einer größeren Zahl geflüchteter Kinder und Jugendlicher, noch einmal einen deutlichen Schub (von Ilsemann et al. 2021, S. 3). Wie unter einem Brennglas tritt (erneut) die Notwendigkeit ans Licht, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -interessen von Schüler:innen zu berücksichtigen und darauf mit passenden Lernangeboten zu reagieren. Gesellschaftliche Veränderungen, sich wandelnde Bildungsanforderungen und aktuelle Krisen stellen Schulen folglich vor vielfältige Entwicklungsaufgaben.

Es besteht weitgehender Konsens dahingehend, dass die Bearbeitung solcher Entwicklungsaufgaben einen *zweifachen Bezug auf Lernen* hat (Terhart 2018): Erstens geht es um das Lernen von Schüler:innen und zweitens muss Schule, als Organisation, selbst ständig dazu lernen. Fester Bestandteil Pädagogischer Professionalität von Lehrpersonen und Schulleitungen sind folglich kollegiale Kommunikation und Kooperation sowie die Übernahme von Verantwortung für Analyse-, Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozesse (z. B. Wenzel 2010). Die Erkenntnis, dass Pädagogische Professionalität und Organisation ineinandergreifen, hat sich erst allmählich durchgesetzt. Von Seiten der Erziehungswissenschaft ist Organisation lange nur als Randbedingung in den Blick genommen und vor allem als Beeinträchtigung und Behinderung des Pädagogischen thematisiert worden (Böttcher & Terhart 2004). Mit dem Übergang von der geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik zur sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren ist Schule als Organisation stärker in das Blickfeld gerückt (ebd.; Terhart 2018).

Wurde Organisation zunächst, angelehnt an Modellen der Bürokratietheorie, fast ausschließlich unter dem Aspekt der Verwaltung gefasst (zugespitzt in einer Kritik an der „verwalteten Schule“, Clement & Wissinger 2004, S. 222), werden in der

Folgezeit die Autonomie und die Spielräume für pädagogisches Handeln in Organisationen betont (z. B. Rolff 1993). Dieser Anspruch tritt deutlich innerhalb des Schulentwicklungsdiskurses hervor, der Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) oder als spezifische, lernfähige und professionelle Organisation entworfen hat (Bauer 1992; Rolff 1993). Die Auseinandersetzung um das Verhältnis von Professionalität und Organisation ist dadurch längst noch nicht abgeschlossen. Das zeigen (ältere und neuere) Verhältnisbestimmungen von Pädagogischer Professionalität und Organisation im Schulentwicklungsdiskurs, die den Ansatzpunkt von Schulentwicklung nicht primär auf Seiten der Organisation, sondern auf Seiten der schulischen Akteur:innen, insbesondere auch Lehrpersonen, sehen (Bastian 2003; Heinrich 2021).

Hier setzt der vorliegende Beitrag an, der die Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation aus Perspektive der Schulpraxis thematisiert. Im Mittelpunkt steht der Schulverbund *Blick über den Zaun* (kurz BÜZ), der vor mehr als dreißig Jahren von Schulpraktiker:innen mit dem Ziel gegründet wurde, Schulentwicklung ‚bottom up‘ zu initiieren. Grundlage der gemeinsamen Arbeit bilden ein *Leitbild* und darauf aufbauende *Standards*. Der Beitrag zielt darauf, einen empirisch fundierten Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation in reformorientierten Schulen zu leisten. Datenbasis bilden audiografierte Rückmeldegespräche aus *Peer Reviews*, in denen sich die Lehrpersonen der beteiligten Schulen als ‚kritische Freund:innen‘ Rückmeldungen zu ihrer Arbeit geben.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Das Verhältnis von Pädagogischer Professionalität und Organisation wird zunächst aus professionsbezogener Perspektive (Kap. 1) und danach aus organisationsbezogener Perspektive (Kap. 2) beleuchtet. Vor diesem Hintergrund werden einige Schlaglichter auf den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs geworfen (Kap. 3). Dabei wird auf konzeptionelle Grundannahmen im gegenwärtigen ‚Mainstream‘ der Schulentwicklung, auf empirische Befunde sowie auf kritische Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation eingegangen. Daran anschließend werden die Fragestellungen, der Forschungskontext sowie die Methode der Datenerhebung und -auswertung dargelegt (Kap. 4), bevor die Ergebnisse präsentiert werden (Kap. 5). Der Beitrag endet mit einer Diskussion der Ergebnisse im Lichte der theoretischen Ausführungen (Kap. 6).

## **1 Verhältnis von Pädagogischer Professionalität und Organisation – professionsbezogene Perspektive**

In Übereinstimmung mit aktuellen professionstheoretischen Diskursen kann pädagogisches Handeln als Handeln in Organisationen verstanden werden (Helsper et al. 2008). Organisationen werden dabei nicht (mehr) als mit Pädagogischer Pro-

fessionalität unvereinbar angesehen. Organisationale Regeln und Routinen – z. B. Jahrgangsklassen, Schulformen, Lehrpläne oder Methoden – können vielmehr Entlastung und Strukturierung für professionelles pädagogisches Handeln bieten. Nach Luhmann sorgt die Organisation der Profession gegenüber für „Ungewissheitsabsorption“ (Luhmann 2000, S. 183ff.). Organisationen können aber auch eine deprofessionalisierende Wirkung entfalten. So können organisationale Regeln und Routinen die Offenheit und die Angemessenheit des professionellen Handelns bedrohen, wenn sie in die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Professionellen und ihren Klient:innen allzu stark eingreifen (Helsper 2021). Bereits früh ist darauf verwiesen worden, dass Organisationen, die im Kern auf die Vermittlung zentraler Werte sowie von Wissen und Können durch professionelles Handeln bezogen sind, eine offenere und das interaktive Geschehen möglichst wenig einschränkende Struktur aufweisen müssen (ebd.). Verstanden als „professionelle Organisationen“ (ebd., S. 152) grenzen sich diese Organisationen deutlich von rein formal geregelten, starren und durchrationalisierten Organisationen ab.

Auch die Stärkung der Autonomie von Schulen, die auf Prozesssteuerungs-Modellen innovativer Schulentwicklung basiert und die Einzelschule als zentrale Instanz der Entwicklung von Schulqualität auffasst, birgt Risiken einer Deprofessionalisierung (ebd., S. 305ff.). Dabei sind Spielräume für eine eigenständige Ausgestaltung pädagogischer Konzepte und Zielsetzungen zunächst einmal durchaus als Stärkung Pädagogischer Professionalität aufzufassen. Wenn dagegen die Mitwirkung von Lehrpersonen an der Ausgestaltung von Autonomie ‚verordnet‘ wird, sich primär an externen Zielen und Standards ausrichten soll oder unterschiedliche pädagogische Orientierungen an einer Schule in schwierigen und langwierigen Aushandlungsprozessen in einen Konsens überführt werden müssen, droht Deprofessionalisierung (ebd., S. 308f.). Aus professionstheoretischer Perspektive besteht eine Spannung zwischen professionellem Handeln und Organisation also auch dann, wenn von einem Organisationsverständnis ausgegangen wird, das Organisationen nicht als überreguliert und starr, sondern als lernend und sich stets weiterentwickelnd begreift.

## **2 Verhältnis von Pädagogischer Professionalität und Organisation – organisationsbezogene Perspektive**

Bis in die 1970er Jahre waren vor allem Modelle aus der Bürokratietheorie prominent, die Formalstrukturen, Hierarchien, Regeln und rationale Begründbarkeit als effektivste Möglichkeit angesehen haben, komplexe Handlungssituationen in Organisationen zu steuern (z. B. Böttcher & Terhart 2004). Diese Modelle haben der Pädagogischen Professionalität von Lehrpersonen nur wenig Beachtung geschenkt. Eine zunehmende Skepsis an der Außensteuerung von Schule sowie die

Eröffnung von Gestaltungsräumen (Stichwort: Schulautonomie) in den 1990er Jahren führten zu einer Neuorientierung. Dabei hat sich ein Verständnis von Schule als ‚Lernende Organisation‘ (Rolff 1993) etabliert, die von einzelnen und miteinander interagierenden Organisationsmitgliedern entwickelt und fortlaufend optimiert wird. Schulautonomie findet hier also Entsprechung in professioneller Autonomie. Der Wandel von Schule ist dann nicht in erster Linie eine Folge struktureller und gesellschaftlicher Veränderungen, sondern ein intentionaler und geplanter Wandel von Schule durch ihre Mitglieder.

Eine einflussreiche Theorie, mit der sich produktive Prozesse des organisationalen Lernens beschreiben lassen, ist die von Argyris und Schön (1996). Organisationen entwickeln sich gemäß den Autoren dann, wenn in Folge der Analyse einer herausfordernden Situation bestehende Strategien und Handlungsweisen verändert werden (*single-loop learning*), die schulischen Ziele, die bestimmten Strategien und Handlungsweisen zugrunde liegen, analysiert und angepasst werden (*double-loop learning*) und über vorausgegangene individuelle und kollektive Lernprozesse systematisch reflektiert wird, um eingefahrene Lernroutinen an der Schule zu hinterfragen und die Lernfähigkeit allmählich zu verbessern (*deutero learning*). Die Analyse einer herausfordernden Situation kann zu einer Veränderung im Denken und Handeln der Akteur:innen und damit zu Veränderungen und Anpassungen in ihren Routinen führen, was wiederum zu einer Veränderung organisationaler Praktiken beitragen kann (Maag Merki et al. 2021).

Die Theorie von Argyris und Schön wurde im Bildungsbereich stark rezipiert, obwohl sie auf Studien im Wirtschaftsbereich basiert. Um der Organisation Schule gerecht zu werden, ist es im Weiteren erforderlich, Schule aus einer Mehrebenenperspektive zu betrachten. Die „Neue Theorie von Schule“, die Fend (2006) entworfen hat, unterscheidet die Ebene des Gesamtsystems (*Makroebene*), der Schule (*Mesoebene*) und des Unterrichts (*Mikroebene*). Danach müssen ‚top-down‘ verordnete Vorgaben und Maßnahmen ebenso wie ‚bottom-up‘ initiierte Innovationen von den jeweiligen Akteur:innen übersetzt und an den jeweiligen sozialen und institutionellen Kontext adaptiert werden, ein Prozess, für den Fend den Begriff „Rekontextualisierung“ (ebd., S. 26) geprägt hat. Dieser Prozess ist in hohem Maße von Kompetenzen, Interessen und Einstellungen der Akteur:innen sowie von situativen Gegebenheiten der Schule und der Klasse beeinflusst, wodurch die Aufmerksamkeit auch auf die Eigensinnigkeit der Akteur:innen und deren Zusammenhandeln gelenkt wird. Mitchell und Sackney (2011) schlagen vor, nicht von Schule als lernender Organisation zu sprechen, sondern von „learning community“, um die diskursive und handlungsorientierte Art und Weise der Zusammenarbeit und des gemeinsamen Lernens hervorzuheben (Mitchell & Sackney 2011, zit. nach Maag Merki et al. 2021, S. 165).

### 3 Schlaglichter auf den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden nun einige Schlaglichter auf den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs geworfen, die für Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation ergiebig sind. Dabei wird in jeweils gesonderten Abschnitten auf konzeptionelle Grundannahmen im gegenwärtigen ‚Mainstream‘ der Schulentwicklung, auf empirische Befunde sowie auf kritische Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation eingegangen.

#### *Konzeptionelle Grundannahmen im gegenwärtigen ‚Mainstream‘ der Schulentwicklung*

Ein auf die Entwicklung der Einzelschule gerichtetes Verständnis von Schulentwicklung, das von einem intentionalen und geplanten Wandel von Schule durch ihre Akteur:innen ausgeht, erweist sich bis heute als zentral (Killus & Paseka 2020). Dabei lassen sich grob konzeptionelle Ansätze *für* Schulentwicklung und *über* Schulentwicklung unterscheiden (Emmerich & Maag Merki 2014). Zu den Ansätzen *für* Schulentwicklung können (Prozesssteuerungs-)Modelle gezählt werden, die sich als Anleitung verstehen, wie Schulen zu ‚Lernenden Schulen‘ werden können. Zu den prominentesten Modellen gehört das ‚Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung‘, das mehrere Ebenen der Schulentwicklung in den Blick nimmt: d. h. *Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung* (Rolff 2016). Entscheidend sind im Weiteren die auf den einzelnen Ebenen angesiedelten konkreten Strategien (z. B. Schulprogrammentwicklung, Steuergruppen, professionelle Kooperation und Vernetzung oder entwicklungsförderliches Schulleitungshandeln), die eine rationale Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprozessen im Interesse eines besseren Unterrichts und Lernens versprechen. Zu den Ansätzen *über* Schulentwicklung zählen solche, die eher im Interesse einer analytischen und systematischen wissenschaftlichen Beobachtung der Schulentwicklungspraxis entwickelt wurden. Theoretische und forschungsmethodische Perspektiven eröffnet das Konzept der „*School Improvement Capacity*“ (Maag Merki 2017). *Personale, interpersonale und organisationale* Aspekte bilden dabei die zentralen Dimensionen der Schulentwicklungskapazität einer Schule. Von ihrem Zusammenspiel hängt es ab, wie gut Schule als Organisation und ihre Akteur:innen in der Lage sind, auf schulinterne und schulexterne Herausforderungen kompetent zu reagieren, damit sich der Unterricht und das Lernen der Schüler:innen verbessert. Um die Komplexität von Einflussfaktoren, Prozessen und Wirkungen angemessen untersuchen zu können, werden in forschungsmethodischer Hinsicht z. B. Längsschnittstudien, Mixed-methods-Designs, Mehrebenenanalysen sowie nah am Handeln der Akteur:innen ansetzende Erhebungs- und Auswertungsverfahren empfohlen. Das skizzierte Konzept lenkt – u. a. in Anlehnung an Mitchell und Sackney (2011) – den Fokus auch auf diskursive Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse

zwischen Akteur:innen in formalen und informalen Gruppen. Anschlussfähig sind hier neuere Entwicklungen im Schulentwicklungsdiskurs, die Schulentwicklung nicht ausschließlich als rational und planbar auffassen, sondern die Aufmerksamkeit stärker auf die Eigendynamik von Schulentwicklungsprozessen und ihre Begleiterscheinungen – etwa Widerstand oder Ungewissheit – richten (z. B. Zala-Mezö et al. 2018).

### *Ausgewählte empirische Befunde*

Das Verständnis von Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule geht auf frühe Befunde der Schulklima- und Schulqualitätsforschung zurück. Fend hat in den 1970er Jahren neugegründete Gesamtschulen und bestehende Schulformen des traditionellen Systems hinsichtlich der Qualität miteinander verglichen. Er konnte zeigen, dass die Leistungen von Schüler:innen zwischen Schulen innerhalb einer Schulform größer waren als zwischen Schulen verschiedener Schulformen. Auf dieser Basis hat er seine These der einzelnen Schule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘ (1986) entwickelt, die bis heute starken Einfluss auf Bildungspolitik, Wissenschaft und Schulpraxis hat. Weiterführend ist die Re-Analyse dieser Daten (Würster & Feldhoff 2019). Auf Basis neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Mehrebenenstruktur des Bildungssystems und entsprechender statistischer Methoden konnte – in Übereinstimmung mit weiteren Befunden der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung (ebd.) – gezeigt werden, dass es *die* pädagogische Handlungseinheit nicht gibt. Während für Merkmale der Schulkultur (z. B. Kooperation im Kollegium, pädagogische Werte und Überzeugungen) die Schule die zentrale Gestaltungseinheit darstellt, ist für Merkmale der Unterrichtsqualität (z. B. Lernunterstützung oder Adaptivität) die Klasse die entscheidende Gestaltungseinheit. Das unterstreicht die Bedeutung der Lehrperson und deren pädagogischer Professionalität für unterrichtsbezogene Reformen.

Nach mehreren Jahrzehnten Forschungstätigkeit liegt inzwischen eine Vielzahl von Befunden zu den Gelingensbedingungen von Schulentwicklung vor. Gewisse Befunde lassen sich dabei relativ konsistent herausarbeiten: u. a. Fokussierung auf Lernen und Lehren, Schulleitung, positives Schulklima, kontinuierliche Professionalisierung von Lehrpersonen, Lehrerkooperation, Einbeziehung von Eltern oder datenbasierte Schulentwicklung (u. a. Maag Merki 2021). Demgegenüber stehen Befunde, die zeigen, dass Wirksamkeitserwartungen nicht (immer) erfüllt werden: z. B. in Bezug auf (multi-)professionelle Kooperation oder datenbasierte Schulentwicklung, die auf Ergebnisse etablierter Monitoring-Verfahren – z. B. Vergleichsarbeiten – zurückgreift (ebd.). Für ein tieferes Verständnis von Schulentwicklung und des Zusammenspiels der daran beteiligten Faktoren sind theoretische Schärfungen ebenso notwendig wie Forschungsmethoden, die es erlauben, Bedingungen, Prozesse und Wirkungen differenzierter zu modellieren und die stärker die Eigendynamik der in Schulen ablaufenden Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse in den Blick nehmen (v. a. Längsschnittstudien,

Interventionsstudien oder Beobachtungen und Aufzeichnungen natürlicher kooperativer Settings). Diese Forschungsarbeiten könnten auch Rückschlüsse darauf zulassen, warum Lehrpersonen mitunter eine organisationale Identität oder „Organisationsbewusstheit“ (Paseka 2013) fehlt und sie den Blick einseitig auf ihr Professionsverständnis und ihre Professionalität in Bezug auf das Lernen von Schüler:innen richten.

### *Kritische Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation*

Die bisherigen Ausführungen lassen sich so verstehen, dass pädagogisches Handeln immer Handeln in Organisationen ist und dass die Berücksichtigung beider Perspektiven Gestaltungs- und Möglichkeitsräume für Schulentwicklung eröffnen kann – aber nicht muss. Kontroversen um die Verhältnisbestimmungen von Pädagogischer Professionalität einerseits und Organisation andererseits begleiten den Schulentwicklungsdiskurs von Beginn an. Anfang der 1990er Jahre bezog sich die Auseinandersetzung hauptsächlich auf die Frage, auf welchem Weg der Unterricht als Kernaufgabe der Lehrarbeit besser erreicht werden kann. Während, kurzgefasst, die in der Tradition der Organisationsentwicklung stehenden Schulentwicklungsansätze an den Bedingungskonstellationen der Organisation sowie an Prozesssteuerungs-Modellen ansetzten (Rolff 1999), zielte die „Pädagogische Schulentwicklung“ in der Tradition Innerer Schulreform auf die Veränderung des Unterrichts und die dafür notwendige systematische Unterstützung von Lehrpersonen (Bastian 2003, 2007). Beide Seiten haben voneinander gelernt und sich im Laufe der Zeit angenähert. Es besteht inzwischen Konsens dahingehend, dass zur Schulentwicklung systematische und gemeinsame Anstrengungen gehören, die auf eine Verbesserung des Lehrens und Lernens *und* darauf bezogener schulinterner Bedingungen gerichtet sind (Bastian 2007).

Weil es in Schulentwicklungsprozessen zentral um den reflexiven Umgang mit Ungewissheit geht, finden sich im Schulentwicklungsdiskurs Positionen, die Schulentwicklung primär als Frage der Professionalität von Lehrpersonen betrachten (Asbrand & Zick 2021). Anschlussfähig ist eine Bilanz von Heinrich (2021) zur Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre, aus der er ein Plädoyer für eine „professionssensible Schulentwicklung“ ableitet. Seine Kritik richtet sich gegen eine unproduktive Adaption ökonomischer Managementkonzepte in der Schulentwicklung, die Lehrpersonen nicht als Professionelle adressieren, sondern als Ausführende von Evaluationstechnologien und deren Qualitätssicherungsrationaltäten (ebd., S. 299) Durch die Verdrängung pädagogischen Denkens hätte Qualitätsentwicklung streng genommen im Modus einer „unpädagogischen Handlungseinheit“ stattgefunden (ebd., S. 298). Eine professionssensible Schulentwicklung müsse dagegen mit den Professionsinteressen gekoppelt sein (ebd., S. 302; bezugnehmend auf Asbrand & Zick 2021): d. h., dass Probleme bearbeitet werden, die für Lehrpersonen relevant sind („Relevanz- und

Operationalisierungsgebot“), Problemlösungen an die schulische Praxis anschließen („Anschlussfähigkeitsgebot“) und dass Lehrpersonen bei der Bearbeitung dieser Probleme in ihrer Professionalität wertgeschätzt werden („Wertschätzungsgebot“). Damit einher geht die Aushandlung unterschiedlicher Deutungen und deren wechselseitige Anerkennung.

## 4 Fragestellungen, Forschungskontext und methodisches Vorgehen

### *Forschungsfragen*

In der Vergangenheit hat sich im Schulentwicklungsdiskurs ein Verständnis von Schule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘ durchgesetzt, das stark durch Theorien des organisationalen Lernens beeinflusst wurde und somit den Blick auf Schule als Organisation gerichtet hat. Auch wenn die Kritik an der Organisationslastigkeit von Schulentwicklung inzwischen relativiert wurde, wird das Verdrängen pädagogischen Denkens und Handelns aus dem Diskurs zur Schulentwicklung immer wieder beklagt oder mindestens befürchtet (Bastian 2003, 2007; Heinrich 2021). Vor diesem Hintergrund soll nun die Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation in reformorientierten Schulen des Schulverbunds *Blick über den Zaun* thematisiert werden. Datenbasis bilden audioografierte Rückmeldegespräche aus *Peer Reviews*, in denen sich Lehrpersonen der beteiligten Schulen als ‚kritische Freund:innen‘ Rückmeldungen zu ihrer Arbeit geben. Die Forschungsfragen im Einzelnen:

1. In welchem Verhältnis stehen pädagogisches Handeln und organisationsbezogene Aspekte? Welche Bereiche von Unterricht, Lernen und Schule werden in den Rückmeldungen thematisiert?
2. Wie werden die Lehrkräfte adressiert? Inwiefern werden sie in ihrer Professionalität wertgeschätzt und an der Deutung von Handlungsproblemen beteiligt?

### *Forschungskontext*

Der Schulverbund *Blick über den Zaun* wurde 1989 ‚bottom-up‘ von Schulpraktiker:innen aus überwiegend reformpädagogisch arbeitenden Schulen gegründet und zählt mit seinem über dreißigjährigen Bestehen zu den ältesten Schulnetzwerken Deutschlands. Seit Beginn gehören gegenseitige *Peer Reviews* zwischen den beteiligten Schulen (auch ‚Schulbesuche‘ genannt) zur gemeinsamen Arbeit im Schulnetzwerk. Ziel der Schulbesuche ist es, voneinander zu lernen, sich über Erfahrungen auszutauschen und gegenseitig bei der Schulentwicklung zu unterstützen (*Blick über den Zaun* 2019). Das Netzwerk umfasst mehr als 130 Schulen überwiegend aus Deutschland sowie der Schweiz. Die Schulen verschiedenster Schulformen sind in 15 Arbeitskreisen organisiert, die etwa acht

bis zehn Jahre zusammenarbeiten. An den Peer Reviews nehmen in der Regel zwei Vertreter:innen jeder Schule teil, darunter mindestens ein Mitglied der Schulleitung, um die Umsetzung von Impulsen für die Schulentwicklung auf Schulebene zu unterstützen. Die Lehrkräfte, die zu Besuch kommen, geben der besuchten Schule als ‚kritische Freund:innen‘ am Ende des Peer Reviews auf der Grundlage einer vorab formulierten Fragestellung eine Rückmeldung. Adressiert wird dabei in der Regel die Schulgemeinschaft, d. h. Schulleitung, Kollegium sowie Eltern- und Schülervertreter:innen.

Als Grundlage der gemeinsamen Arbeit im Schulverbund haben Lehrkräfte der Mitgliedsschulen ein *Leitbild* und *Standards* einer guten Schule formuliert (*Blick über den Zaun* 2007). Das Leitbild enthält die zentralen Grundpositionen zu vier Standardbereichen sowie jeweils zugeordnete Leitfragen, mit deren Hilfe Evaluationen ermöglicht werden. Die vier Standardbereiche im Einzelnen:

1. „Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung
2. Das andere Lernen – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung
3. Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben
4. Schule als lernende Institution – Reformen ‚von innen‘ und ‚von unten‘“ (ebd., Herv. im Original)

Die Standards dienen einerseits der Sicherstellung eines geteilten Verständnisses darüber, was ‚gute Schulen‘ im Schulverbund *Blick über den Zaun* ausmacht. Andererseits sollen die Standards bei den Peer Reviews Orientierung bieten, z. B. indem Fragestellungen für Peer Reviews in den Standards verortet bzw. daraus abgeleitet werden oder Rückmeldungen in Bezug auf ausgewählte Standardbereiche gegeben werden.

### *Stichprobe und Datenerhebung*

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulverbunds durch die Universität Hamburg wurden zwischen 2018 und 2019 sieben Peer Reviews in sieben verschiedenen Arbeitskreisen begleitet (Plaum 2023). An den einzelnen Peer Reviews waren zwischen neun und 18 ‚kritische Freund:innen‘ beteiligt. Dieser Beitrag stützt sich auf Rückmeldungen, die am Ende der Peer Reviews durchgeführt und für Forschungszwecke audiografiert wurden.

### *Datenauswertung*

Die Audioaufnahmen liegen in transkribierter Form vor und wurden im Rahmen einer Sekundäranalyse mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) computergestützt (MAXQDA) ausgewertet:

- In einem *ersten Schritt* wurden deduktiv zwei *thematische* Kategorien entwickelt, mit denen die Rückmeldungen daraufhin untersucht wurden, inwiefern *Bezug auf pädagogisches Handeln* und auf *organisationsbezogene Aspekte* genommen

wird. Die mit diesen beiden Kategorien codierten Textpassagen lassen erkennen, auf welche Bereiche von Unterricht, Lernen und Schule sich die Rückmeldungen beziehen. Beide Kategorien decken jeweils ein großes Themenspektrum ab, das im Zuge der Ergebnisdarstellung gebündelt und verdichtet wird.

- In einem *zweiten Schritt* wurden die Rückmeldungen daraufhin ausgewertet, wie die ‚kritischen Freund:innen‘ die Rückmeldungen gestalten. Dafür wurden induktiv drei *analytische* Kategorien entwickelt, die von den Aussagen der ‚kritischen Freund:innen‘ stärker abstrahieren als die genannten thematischen Kategorien. Unterschieden wird zwischen einer *wertschätzend-hervorhebenden*, einer *neutral-spiegelnden* und einer *fragend-impulsgebenden* Art der Rückmeldung durch die ‚kritischen Freund:innen‘.

Einen Überblick über die Kategorien einschließlich ihrer Definitionen gibt die folgende Tabelle (siehe Tab. 1):

**Tab 1:** Übersicht über die Kategorien (Kategoriensystem)

Themen der Rückmeldung	<b>Bezug auf pädagogisches Handeln</b>	Definition: Aussagen zum pädagogischen (Nicht-)Handeln von Lehrpersonen und weiterem pädagogischen Personal, die sich auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler:innen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich beziehen.
	<b>Bezug auf organisationsbezogene Aspekte</b>	Definition: Aussagen, die sich auf schulische Bedingungen beziehen, die dem pädagogischen Handeln einen Rahmen geben und dieses unterstützen. Dazu gehören lern- und unterrichtsbezogene Ressourcen (z. B. Zeitstrukturen, Materialien, Raumausstattung), Strategien der Unterrichts- und Organisationsentwicklung (z. B. Teamarbeit, Teamstrukturen, Partizipation, Wissensmanagement) sowie geteilte Visionen, Normen und Werte.
Art der Rückmeldung	<b>wertschätzend-hervorhebend</b>	Definition: Aussagen, in denen ‚kritische Freund:innen‘ Beobachtungen lobend darstellen oder durch das, was sie sagen, Gesehenes in anerkennender Form hervorheben.
	<b>neutral-spiegelnd</b>	Definition: Aussagen, in denen ‚kritische Freund:innen‘ Beobachtungen schildern und diese ohne Wertung an die Schule zurückspiegeln.
	<b>fragend-impulsgebend</b>	Definition: Aussagen, in denen ‚kritische Freund:innen‘ Fragen an die Schule richten oder durch das, was sie sagen, Impulse für mögliche Veränderungen und Entwicklungen in der Schule geben.

## 5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargelegt und damit die beiden oben angeführten Forschungsfragen beantwortet.

### 5.1 In welchem Verhältnis stehen pädagogisches Handeln und organisationsbezogene Aspekte? Welche Bereiche von Unterricht, Lernen und Schule werden in den Rückmeldungen thematisiert? (Forschungsfrage 1)

In den Rückmeldungen nehmen 'kritische Freund:innen' Bezug sowohl auf pädagogisches Handeln als auch auf organisationsbezogene Aspekte. Beides hat – wie sich Tabelle 2 entnehmen lässt – einen ähnlich hohen Stellenwert.

**Tab 2:** Häufigkeiten der codierten Textpassagen in den Kategorien zu den Themen der Rückmeldung (absolute Zahlen und Prozentwerte)

Themen der Rückmeldung	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (in Prozent)
Bezug auf pädagogisches Handeln	293	53%
Bezug auf organisationsbezogene Aspekte	262	47%
Gesamt	555	100%

#### *Bezug auf pädagogisches Handeln*

In den Aussagen der ‚kritischen Freund:innen‘ wird *pädagogisches Handeln* der Akteur:innen in den besuchten Schulen umfassend thematisiert. ‚Kritische Freund:innen‘ beziehen sich dabei auf das (vorhandene oder fehlende) professionelle pädagogische Handeln, das sich auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler:innen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich bezieht.

„Ich nehm mit(.) dass ihr euch Zeit nehmen könnt(.) manchmal auch für einzelne Kinder(.) und mit denen ganz intensiv etwas tun könnt(.) wofür diese Kinder gerade Interesse haben und nebenbei ist es noch möglich(.) darüber zu sprechen(.) wie geht’s dir eigentlich und (.) was möchtest du verändert haben und wo möchtest du hin und wie können wir das schaffen(.) dass du dich vielleicht sozial auch noch wohler fühlst.“ (Merkur, Pos. 22)

Für die weitere Bündelung und Verdichtung des komplexen Datenmaterials eignen sich die Standards des Schulverbunds. Bei der Thematisierung *pädagogischen Handelns* wird über alle Rückmeldungen hinweg am häufigsten ein inhaltlicher Schwerpunkt auf Themen gelegt, die sich dem Standardbereich 3 zuordnen lassen: *„Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben“*. Gestaltungs- und

Handlungseinheit ist hier die Schule. Darunter fallen Themen wie z. B. ein achtungsvoller Umgang in der Schule und Fragen des Schulklimas sowie die Gestaltung von Schule als Lebens- und Erfahrungsraum. Ähnlich häufig finden sich Aussagen, die sich dem Standardbereich 2, *„Das andere Lernen – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung“*, zuordnen lassen. Darunter fallen Fragen der Gestaltung eines selbstverantworteten und selbsttätigen Lernens, der Gestaltung von Lernen in Sinnzusammenhängen und die Umsetzung einer Erfahrungsorientierung beim Lernen. Gestaltungs- und Handlungseinheit ist hier die Klasse. Die Thematisierung des Standardbereichs 1, *„Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung“*, erfolgt im Vergleich zu den beiden genannten Standardbereichen etwas seltener. Angesprochen werden hier Fragen der Individualisierung des Lernens, der individuellen Zuwendung und der Betreuung von Schüler:innen. Gestaltungs- und Handlungseinheit ist hier ebenfalls die Klasse im Sinne der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Lernenden innerhalb einer Lerngruppe. Nur wenige Textpassagen, die als pädagogisches Handeln codiert wurden, lassen sich dem Standardbereich 4, *„Schule als lernende Institution – Reformen ‚von innen‘ und ‚von unten‘“*, zuordnen. Das Ergebnis ist insofern erwartungsgemäß, als es in diesem Standardbereich um das Lernen der Organisation geht. Die hier codierten Textpassagen umfassen z. B. Fragen des Schulprofils, der Schulentwicklung oder des Arbeitsklimas. Sofern dieser Standardbereich thematisiert wird, erfolgt dies stets in Bezug auf das Lernen der Schüler:innen und bezieht sich insofern auch auf das pädagogische Handeln.

### *Bezug auf organisationsbezogene Aspekte*

In den Rückmeldungen finden sich darüber hinaus in großem Umfang Bezüge auf *organisationsbezogene Aspekte*. ‚Kritische Freund:innen‘ benennen dabei schulische Bedingungen, die dem pädagogischen Handeln einen Rahmen geben und dieses unterstützen: insbesondere lern- und unterrichtsbezogene Ressourcen, Strategien der Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie geteilte Visionen, Normen und Werte.

Bei der Thematisierung *organisationsbezogener Aspekte* liegt ein inhaltlicher Schwerpunkt auf *Strategien der Unterrichts- und Organisationsentwicklung*. Insbesondere Aussagen in Bezug auf Teamstrukturen und Teamarbeit finden sich häufig.

„Sie haben ja eine hervorragende Kapazität derweil (.) dass sie(..) das Team bestehend aus (..) Lehrkräften(.) dazu kommen dann Schulbegleiter [...] und diese BUD Kräfte. Und/ also all diejenigen(.) die in einer Klasse mit den Kindern(.) mit dem Kind arbeiten. Das finde ich großartig(.) dass Sie das so haben. Dass Sie alle die da(.) mit den Kindern arbeiten(.) dass die zusammen das Klassenteam bilden. Dass Sie gemeinsame Teamsitzungen haben(.) wenn ich das richtig verstanden habe(.) [...] und dass Sie sich da hervorragend absprechen können und sich die Rollen klären und aufgeteilt wird(.) wer erarbeitet was. Das ist/das ist großartig(.) dass Sie diese/ dass Sie das so zugeschnitten haben und da diese Ressource so nutzen(.)“ (Venus\_1, Pos. 35)

Am zweithäufigsten finden sich Textpassagen, in denen ‚kritische Freund:innen‘ *Visionen, geteilte Werte und Normen* der Schule ansprechen. In der Regel wird dabei Bezug genommen auf eine wertschätzende Atmosphäre in der Schule oder schulweite Rituale, die von den ‚kritischen Freund:innen‘ beobachtet werden konnten.

„Also wir haben in eurem Unterricht ganz viele schöne Rituale gesehen(.) die sich auch durchziehen(.) die auch für die Schüler klar durchsichtig waren(.) bei den Kleinen wurden die vom Lehrer teilweise noch erklärt(.) und die Rituale waren jetzt nicht nur für den einen Tag eingeprobt auf keinen Fall(.) sondern die waren wirklich(.) also die Kinder haben das wirklich gelebt(.) das war sehr schön.“ (Jupiter\_1, Pos. 9)

Ähnlich häufig thematisieren ‚kritische Freund:innen‘ in ihren Rückmeldungen lern- und unterrichtsbezogene *Ressourcen*. Darunter fallen zeitliche Ressourcen der Schule, Materialausstattung sowie die Lern- und Unterrichtsräume.

„Und vielleicht auch im Hinblick noch mal auf die Individualisierung(.) weil wir ja anfangs auch gebeten wurden so mit auf den RAUM zu schauen und wir haben gesagt es ist/ ihr habt ganz viele tolle Räume(.) ihr habt diese WUNDERBARE Bücherei ihr habt den Computerraum(.) ihr habt das tolle Außengelände(.) ihr habt teilweise in den Fluren Möglichkeiten zu arbeiten und wir haben auch gesehen(.) das wird teilweise auch schon genutzt.“ (Uranus, Pos. 34)

### *Zusammenhang von pädagogischem Handeln und organisationsbezogenen Aspekten*

Auffällig ist, dass *pädagogisches Handeln* und *organisationsbezogene Aspekte* überwiegend zusammen thematisiert werden. Die Überschneidung dieser beiden Kategorien fällt sehr hoch aus. Im Schnitt wurden acht von zehn codierten Textpassagen mit beiden Codes versehen. Daraus wird ersichtlich, dass ‚kritische Freund:innen‘ organisationsbezogene Aspekte in den Rückmeldungen mitdenken und diese überwiegend eng eingewoben sind in die Beschreibung des pädagogischen Handelns und die Rückmeldung insgesamt.

## 5.2 Wie werden die Lehrkräfte adressiert? Inwiefern werden sie in ihrer Professionalität wertgeschätzt und an der Deutung von Handlungsproblemen beteiligt? (Forschungsfrage 2)

Nach den Themen der Rückmeldungen soll nun auf die Art der Rückmeldung durch die ‚kritischen Freund:innen‘ eingegangen werden (Tab. 3).

**Tab 3:** Häufigkeiten der codierten Textpassagen in den Kategorien zur Art der Rückmeldung (absolute Zahlen und Prozentwerte)

Art der Rückmeldung	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (in Prozent)
wertschätzend-hervorhebend	102	30%
neutral-spiegelnd	167	48%
fragend-impulsgebend	75	22%
Gesamt	344	100%

Alle drei Arten der Rückmeldung kommen vor: *wertschätzend-hervorhebend*, *neutral-spiegelnd* und *fragend-impulsgebend*. Am häufigsten formulieren ‚kritische Freund:innen‘ ihre Rückmeldung in einer Art und Weise, bei der sie ihre Beobachtungen neutral schildern und ohne Wertung an die Schule zurückspiegeln. Mit Hilfe dieser Art der Rückmeldung erhalten die schulischen Akteur:innen ein sehr offenes, zugleich aber inhaltlich fokussiertes Angebot zur Reflexion der eigenen schulischen Praxis, das sie weder vorschnell einschränkt noch Lösungen vorgibt, die weniger anschlussfähig an die eigene Praxis sind.

„Uns ist es aufgefallen im Kontext mit den Büchern(.) die gestern geführt worden(.) ich weiß gerade den Namen nicht [...] wo die Kinder aufschreiben(.) was sie GEMACHT haben(.) also die schreiben ich habe MATHE GEMACHT oder Englisch GEMACHT(.) aber sie schreiben nicht auf(.) was sie dabei GELERNT haben(.) Also sie schreiben nicht(.) ich habe die Past Tense gelernt oder ich habe gelernt(.) dass Waldboden rutschig ist(.) wenn er nass ist oder solche Dinge [...] also so sie schreiben auf womit sie sich beschäftigt haben(.) aber nicht das Lernen (.) das ist uns in dem Moment noch mal sehr bewusst geworden(.) dass da ein Unterschied ist (.)“ (Merkur, Pos. 26)

Am zweithäufigsten werden Rückmeldungen in einer *wertschätzend-hervorhebenden* Art gegeben. ‚Kritische Freund:innen‘ stellen dabei ihre Beobachtungen lobend dar oder heben Eindrücke und Beobachtungen in anerkennender Art und Weise hervor. Rückmeldungen dieser Form wertschätzen die pädagogische Arbeit der Akteur:innen. Ein Bewusstsein für Stärken der Schulen kann damit ebenso unterstützt werden wie die Wahrnehmung von bewährter schulischer Praxis.

„Ich habe noch nie so eine tolle Schule gesehen(.) was ich mitnehme ist (.) dass Kinder hier ohne Druck in ihrem eigenen Tempo lernen dürfen an ihren eigenen Aufgaben(.) also das was wir als Individualisierung bezeichnen(.) das ist hier ganz hervorragend und das nehme ich mit auf jeden Fall.“ (Saturn\_2, Pos. 12)

Seltener geben ‚kritische Freund:innen‘ den Akteur:innen der besuchten Schule eine Rückmeldung in einer *fragend-impulsgebenden* Art und Weise. Dabei richten ‚kritische Freund:innen‘ entweder konkrete Fragen an die Schule oder geben ihnen durch das, was sie sagen, Impulse für mögliche Veränderungen und Entwicklungen. Rückmeldungen dieser Art sind fokussiert auf den als herausfordernd markierten Bereich im Kontext von Unterricht, Lernen und Schule, zugleich aber so offen formuliert, dass eigene Deutungen und daraus resultierende, für die eigene schulische Praxis anschlussfähige Entwicklungen bestehen bleiben. Grundsätzlich schließen Rückmeldungen dieser Art auch die Möglichkeit mit ein, sich als Schule bewusst gegen eine Fokussierung auf benannte Bereiche zu entscheiden.

„Ja das zentrale Anliegen ist ja vom BÜZ(.) und ich denke wir sind [...] ja alle Schulen die sich auf den Weg machen wollen(.) die sich entwickeln wollen und deshalb ist ja auch das Anliegen als kritische Freunde(.) zu hospitieren und wir haben(.) so zwei Impulsfragen(.) die wir Ihnen gerne mit auf den Weg geben möchten. Und die erste Frage ist so für uns(..) an welchen Stellen können die partizipativen Strukturen(.) die schon da sind(.) erweitert werden? Oder aber vielleicht neue partizipative Strukturen geschaffen werden(.) sodass sie zum einen als einzelner Kollege(.) aber auch im Team (..) sich gegenseitig entlasten können.“ (Uranus\_Rückmeldung, Pos. 19)

Es ist hervorzuheben, dass sich die drei Arten der Rückmeldung nicht gegenseitig ausschließen, sondern jede einzelne Art vielmehr in allen Rückmeldungen vorkommt. Teilweise finden sich Unterschiede in der Verteilung der Arten der Rückmeldung. Diese könnten auf unterschiedliche Arbeits- und Rückmeldekulturen in den Arbeitskreisen hindeuten. Allerdings kann auch die Fragestellung und die damit verbundenen Beobachtungen die Art der Rückmeldung beeinflussen. So lag einem Peer Review z. B. die Fragestellung zugrunde: *“Wo liegen Stärken und wie können sie für die Schulentwicklung genutzt werden?”*. Hieraus wird eine gewollte Fokussierung auf Stärken ersichtlich, die einen hohen Anteil an wertschätzend-hervorhebenden Adressierungen erklären kann.

## 6 Diskussion

Die Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation stellt innerhalb der Erziehungswissenschaft ein wiederkehrendes Thema dar. Einen deutlichen Schub hat dieses Thema mit dem in den 1990er Jahren einsetzenden Schulentwicklungsdiskurs erhalten, der Schule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘ betrachtet und Schulentwicklung folglich als Entwicklung der

Einzel­schule versteht. Obwohl in dieser Hinsicht Konsens besteht, gibt es unterschiedliche Meinungen darüber, welchen Stellenwert eine Organisations- und eine Professionslogik dabei haben und wie beides im Interesse gelingender und nachhaltiger Schulentwicklung aufeinander bezogen und ausbalanciert werden kann. Der vorliegende Beitrag hat die Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation aus einer Anwendungsperspektive thematisiert. Am Beispiel des Schulverbands *Blick über den Zaun* wurden Peer Reviews – genauer: die darin eingelagerten Rückmeldungen von ‚kritischen Freund:innen‘ an die besuchten Schulen – hinsichtlich der Verhältnisbestimmung von Pädagogischer Professionalität und Organisation analysiert. Die präsentierten Ergebnisse lassen hierzu drei Rückschlüsse zu:

1. Das auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler:innen bezogene pädagogische Denken und Handeln von Lehrpersonen sowie weiterem pädagogischen Personal an den besuchten Schulen hat sich als ein zentraler Bezugspunkt der Rückmeldungen herauskristallisiert. Inhaltlich beziehen sich die Rückmeldungen häufig auf Schule als Gemeinschaft, in der Demokratie gelernt und gelebt wird, Fragen des (anderen) Lernens sowie von individueller Förderung. Damit werden Probleme bearbeitet, die für die schulischen Akteur:innen relevant und die – auch weil die besuchten Schulen Fragestellung vorab formulieren – anschlussfähig an die schulische Praxis sind (Heinrich 2021). Insofern kann treffend von Schule als *pädagogischer* (anstatt ‚unpädagogischer‘) Handlungseinheit gesprochen werden. Gleichzeitig bestätigen die Ergebnisse, dass es *die* eine pädagogische Handlungseinheit nicht gibt (Wurster & Feldhoff 2019). Je nach dem, um welche Merkmale es geht, ist die Schule die Handlungseinheit (Demokratie lernen und leben) oder die Klasse (Fragen des Lernens).
2. Pädagogisches Handeln wird dabei, wie die Ergebnisse weiter zeigen, konsequent als Handeln in Organisationen verstanden. Darin drückt sich eine Professions- und eine Organisationsbewusstheit aus, die Gestaltungs- und Möglichkeitsräume eröffnen können (Paseka 2013). Merkmale der Organisation geben dem pädagogischen Handeln einen Rahmen und können es unterstützen: insbesondere durch lern- und unterrichtsbezogene Ressourcen, Strategien der Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie geteilte Visionen, Normen und Werte. Thematisiert werden in den Rückmeldungen auch diskursive und handlungsorientierte Formen der Zusammenarbeit der Akteur:innen und des gemeinsamen Lernens in formalen und informalen Gruppen. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf Merkmale einer ‚learning community‘ (Maag Merki et al. 2021).
3. Merkmale einer ‚learning community‘ prägen im Weiteren auch die Art der Rückmeldung durch ‚kritische Freund:innen‘. Alle drei identifizierten Arten der Rückmeldung – *wertschätzend-hervorhebend*, *neutral-spiegelnd* und *fragend-impulsgebend* – knüpfen an die Professionsinteressen der Akteur:innen an, indem sie deren Professionalität wertschätzen (anstatt sie zu verunsichern) und sie zur Deutung von Handlungsproblemen anregen (Heinrich 2021).

Die Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Themen und die Art der Rückmeldung in mehrfacher Hinsicht an die Professionsinteressen der Akteur:innen anknüpfen (Heinrich 2021) und gleichzeitig den Blick auf das Ganze, d. h. Schule als Organisation, lenken. Es liegt nahe, dass dafür das *Leitbild* und die *Standards* im Schulverbund eine Rolle spielen, die das Ergebnis gemeinsamer Entwicklungsarbeit sind und die Orientierung für das alltägliche Handeln sowie für längerfristige Schulentwicklungsprozesse geben. Auch die regelmäßigen *Peer Reviews* zwischen Schulen (einschließlich der Rückmeldungen) orientieren sich einerseits an den Standards, sie gehen andererseits aber auch darüber hinaus, indem sie Möglichkeiten für diskursive Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse eröffnen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die hier skizzierten Praktiken der Schulentwicklung auf Akzeptanz der Akteur:innen stoßen und die Chance haben, Wirkungen in den Schulen zu entfalten.

Selbstverständlich sagen die berichteten Ergebnisse nichts über tatsächliche Wirkungen aus. Mit anderen Worten: Was passiert in den Schulen, wenn die ‚kritischen Freund:innen‘ wieder weg sind? Hier eröffnen sich Perspektiven für weitere Forschung im Interesse (weiterer) empirisch fundierter Erkenntnisse über Schulentwicklung und für die Schulpraxis. Für die Datenerhebung empfehlen sich Methoden, die – wie im vorliegenden Fall – am Handeln der Akteur:innen bzw. der Praxis von Schulentwicklung in natürlichen Settings und Gesprächen ansetzen (z. B. Steuergruppensitzungen oder Teambesprechungen) und die zudem längerfristige Prozesse nachzeichnen. Hinsichtlich der Datenauswertung sind rekonstruktive Verfahren weiterführend, mit denen in die Handlungspraxis abgesunkenes und stillschweigendes, d. h. implizites Wissen zugänglich gemacht werden kann.

## Literatur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading & MA: Addison-Wesley.
- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 203-224) (Schule und Gesellschaft, Bd. 61). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bastian, J. (2003). Pädagogische Schulentwicklung – Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule - Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick* (S. 265-272). Bielefeld: transcript.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bauer, K.-O. (1992). Von der mechanischen zur professionellen Organisation der Schule. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12 (4), S. 325-340.
- Blick über den Zaun (2007). Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. [https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/05/B%C3%BCZ\\_Was-ist-eine-gute-Schule-Leitbild-und-Standards.pdf](https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/05/B%C3%BCZ_Was-ist-eine-gute-Schule-Leitbild-und-Standards.pdf) Zugegriffen: 17.05.2023.
- Blick über den Zaun (2019). Schulen lernen von Schulen. Ein Leitfaden für Peer-Reviews im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ (BüZ). [https://www.blickueberdenzaun.de/?page\\_id=519](https://www.blickueberdenzaun.de/?page_id=519) Zugegriffen: 17.05.2023.

- Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.) (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Ausgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clement, U. & Wissinger, J. (2004). Implementation von Eigenverantwortung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Ausgestaltung* (S. 221-234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen - schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), S. 275-293.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*, S. 1-35. <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 291-313) (Schule und Gesellschaft, Bd. 61). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2008). Einleitung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 9-21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ilsemann, C. von, Löhrmann, S., Trageser, H. & Antony, P. (2021, August). Neue Lernkultur für alle Schulen! Impulse für ein zukunftsfähiges Bildungswesen. [https://www.boell.de/sites/default/files/2021-08/bo%23776ll.brief\\_TG16\\_Neue\\_Lernkultur\\_fu%23204%23136r\\_al\\_le\\_Schulen%2333.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/2021-08/bo%23776ll.brief_TG16_Neue_Lernkultur_fu%23204%23136r_al_le_Schulen%2333.pdf) Zugegriffen: 17.05.2023.
- Killus, D. & Paseka, A. (2020). Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012-2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 101-114). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* [3. Aufl.]. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Maag Merki, K. (2017). *School Improvement Capacity* als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Stefens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269-286) (Grundlagen der Qualität von Schule 2). Münster & New York: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel, W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_71-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1)
- Maag Merki, K., Wullschlegler, A. & Rechtsteiner, 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* (S. 159-180) (Schule und Gesellschaft, Bd. 61). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement. Building learning-community capacity on living-system principles* [2. Aufl.]. London: Routledge.
- Paseka, A. (2013). Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), S. 131-150. <https://doi.org/10.25656/01:11930>
- Plaum, M. (2023). *Peer Reviews zwischen Schulen im Rahmen von Schulnetzwerken. Ein Verfahren für Schulentwicklung* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 11). Münster: Waxmann.

- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* [2. Aufl.]. Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1999). Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. *Pädagogik*, 51 (4), S. 37-40.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* [3. Aufl.]. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2018). Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 47-57). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wenzel, H. (2010). Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse* (S. 263-266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wurster, S. & Feldhoff, T. (2019). Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive. Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (1), S. 24-39. <https://doi.org/10.25656/01:23925>
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C. & Häbig, J. (2018). Dimensionen von Schulentwicklung. Eine vergleichende Analyse der Beiträge. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 225-236). Münster & New York: Waxmann.

## Autorinnenangaben

Carl, Franziska, Dr.,  
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.  
Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität, Schulnetzwerke und  
Peer Reviews.  
[franziska.carl@uni-hamburg.de](mailto:franziska.carl@uni-hamburg.de)

Killus, Dagmar, Prof. Dr.,  
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik  
an der Universität Hamburg.  
Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulforschung, Schulentwicklung,  
Kooperation zwischen Eltern und Schule.  
[dagmar.killus@uni-hamburg.de](mailto:dagmar.killus@uni-hamburg.de)

Plaum, Maren, Dr.,  
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.  
Arbeitsschwerpunkte: Schulnetzwerke, Schulentwicklungsberatung und  
Peer Reviews.  
[maren.plaum@uni-hamburg.de](mailto:maren.plaum@uni-hamburg.de)