

Maag Merki, Katharina

## **Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?**

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 405-417. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Maag Merki, Katharina: Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 405-417 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192575 - DOI: 10.25656/01:19257*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192575>

<https://doi.org/10.25656/01:19257>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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)

Mitglied der

*Leibniz*  
Leibniz-Gemeinschaft

# Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,  
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,  
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren  
Helmut Bremer  
Fabian Kessl  
Hans Christoph Koller  
Nicolle Pfaff  
Caroline Rotter  
Dominique Klein  
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

## Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der  
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei  
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,  
Änderungen und verwendeten Lizenz.

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



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit  
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die  
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)

# Inhalt

*Hans-Christoph Koller*

Vorwort ..... 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,  
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung ..... 13

*Käte Meyer-Drawe*

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede ..... 17

## **Teil I Denkbewegungen**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Christiane Thompson*

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen ..... 33

*Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach*

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken ..... 45

*Britta Behm, Anne Rohstock*

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen  
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher .... 51

*Fabian Kessl*

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik  
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,  
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher\*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen  
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen  
Perspektiven ..... 83

## **Teil II Migrationsbewegungen**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Paul Mecheril*

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische  
Erkundungen ..... 101

*Thomas Geier*

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der  
Migrationsdebatte in Deutschland ..... 119

*Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi*

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? ..... 135

*Patricia Stošić, Benjamin Rensch*

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“  
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im  
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung ..... 147

*Arnd-Michael Nohl*

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung ..... 161

### **Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,  
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“  
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ..... 175

*Anke Wischmann, Andrea Liesner*

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,  
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül ..... 195

*Alisha M.B. Heinemann*

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer  
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' ..... 207

*Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz*

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf  
ein aktuelles Phänomen ..... 223

### **Teil IV Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung**

[Koordination: Carolin Rotter]

*Alexander Gröschner*

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer  
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung  
von Lehrpersonen ..... 239

*Julia Košinár, Anna Laros*

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium  
und Berufseinstieg ..... 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung .....	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien .....	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal .....	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

## **Teil V Digitalisierung**

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien .....	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven ....	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

## **Teil VI Steuerung**

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. ....	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

*Sigrid Hartong, Annina Förschler*

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvoll Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA ..... 419

*Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid*

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

*Felix Berth, Mariana Grgic*

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren ..... 447

## **Teil VII Körper – Leib – Bewegung**

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

*André Gogoll, Erin Gerlach*

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

*Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner*

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

*Nino Ferrin, Benjamin Klages*

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

*Juliane Noack Napoles*

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

## **Teil VIII Diversity / Inklusion**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens*

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

*Nina Thieme*

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529



<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma .....	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900 .....	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1 .....	581
--	-----

## **Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen**

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren .....	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
Autorinnen und Autoren.....	653

# Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?

## 1 Einleitung

Die Qualität eines Systems zur Steuerung des Bildungswesens muss sich daran messen, inwiefern es das Lernen der Schüler\*innen fördert, so dass diese die komplexen Bildungsziele erreichen können, inwiefern es die verschiedenen schulischen Akteure darin unterstützt, Lernumgebungen zu gestalten, die für das Lernen der Schülerinnen und Schüler förderlich sind und inwiefern dadurch Chancengleichheit in der Erreichung der Bildungsziele gewährleistet wird. Das Erreichen dieser Ziele ist ohne Zweifel anspruchsvoll und kann einzig im Verbund mit verschiedenen Strategien und Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems realisiert werden. Dabei spielen Steuerungsansätze, neben anderen Faktoren, eine nicht zu vernachlässigende Rolle, da je nach Ausgestaltung dieser Steuerungsansätze produktivere oder weniger produktive Effekte erwartet werden können (Maag Merki 2016). Die Frage stellt sich somit, welche Strategien und Maßnahmen besonders funktional sind, um die Qualitätsentwicklung des Bildungssystems zu unterstützen.

Angesichts der hohen Relevanz des Unterrichts und der Kompetenzen der Lehrpersonen für das Lernen der Schüler\*innen (Lipowsky/Bleck 2019) wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass Strategien dann zur Erreichung der Bildungsziele erfolgreich sein werden, wenn damit eine Stärkung der Fähigkeiten der Lehr-/Fachpersonen und Schulleitungen für eine systematische Qualitätsentwicklung des Unterrichts erreicht werden kann. Oder anders formuliert: Ein wesentliches Ziel von Steuerungsstrategien sollte sein, die Kapazitäten von Schulen in Bezug auf Unterrichts- und Lernentwicklung auf personaler, interpersonaler und organisationaler Ebene zu stärken (Maag Merki 2017). Denn der Faktor „Schule“ lässt sich zwar in Bezug auf das Erreichen von Leistungszielen der Schüler\*innen einzig als distaler Einflussfaktor identifizieren (Hattie 2009, Scheerens 2016). Er wird aber zu einem der proximalen Einflussfaktoren, wenn die *Entwicklung der Leistungen der Schüler\*innen* sowie die

*Entwicklung der Qualität der Schule* in den Blick genommen werden (z.B. Hallinger/Heck 2010/2011, Klieme/Steinert 2008).

Schule als pädagogische Handlungseinheit (Fend 1988) erhält damit in der Erreichung der formulierten komplexen Ziele eine besondere Bedeutung. Falls Steuerungssysteme einen Beitrag zur Verbesserung der Zielerreichung leisten sollen, dann sollten sie somit ihren Wirkfokus auf die Steigerung der Kapazitäten der schulischen Akteure in den Schulen lenken. Dabei müssen sie allerdings die komplexen Bedingtheiten schulischen Handelns in Rechnung stellen.

Zum einen ist es für die Auseinandersetzung mit der Frage nach produktiven Steuerungsansätzen zentral zu berücksichtigen, wie Schulen und ihre Akteure, namentlich Schulleitungen sowie Lehr- und Fachpersonen, lernen und die eigenen Kompetenzen sowie den Unterricht weiterentwickeln können und welche Faktoren ihr Lernen unterstützen. Ohne die Berücksichtigung dieser Entwicklungs- und Lernprozesse sowie der Bedingungsfaktoren werden Steuerungsansätze mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht die gewünschten Effekte erreichen können, auch nicht jene, die unter günstigsten Bedingungen erreicht werden könnten.

Zum andern ergeben sich diese Bedingtheiten aus den Grundmechanismen und Dynamiken schulischen Handelns, so beispielsweise aus der nur begrenzten Technologisierbarkeit von Bildung (Rolff 1993) oder aus den herausforderungsreichen mikropolitischen Prozessen in schulischen Organisationen (Altrichter/Moosbrugger 2015). Diese Grundmechanismen werden den Zusammenhang zwischen spezifischen Steuerungsansätzen und dem Erreichen der Bildungsziele moderieren, was unweigerlich zu einer Relativierung möglicher Wirkhoffnungen führt.

Das Ziel dieses Beitrags ist somit, der Frage nach dem Zusammenhang von Bildungssteuerung und Schulentwicklung über zwei Analyseschritte nachzugehen. So wird zunächst herausgearbeitet, wie Schulen und ihre Akteure lernen und die Qualität ihrer Arbeit weiterentwickeln können. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Regulation von Schulentwicklungsprozessen als zentraler Mechanismus für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis gelegt (Maag Merki et al. im Druck). Schulentwicklung wird dabei als ein systematischer, zielgerichteter und selbstreflexiver Prozess der Auseinandersetzung mit internen und externen Anforderungen und Beurteilungen verstanden mit dem Ziel, die schulischen Prozesse sowie die Förderung von Schüler\*innen zu verbessern (Maag Merki 2008).

Darauf aufbauend werden im zweiten Teil des Beitrags Anforderungen an Governance-Systeme zur Frage formuliert, wie Steuerungsansätze konzipiert werden könnten, damit sie im Dienste der Schulentwicklung eine Chance haben, Lernen von Schüler\*innen zu befördern.

## **2 Wie lernen Schulen? Ein theoretisches Rahmenmodell von Regulation von Schulentwicklungsprozessen**

Spätestens seit den Arbeiten von Argyris and Schön (1996) oder Senge (1990) zu lernenden Organisationen und der Annahme, dass nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen als kollektive Akteure lernen können, zeigt sich eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage, wie entsprechende kollektive Lernprozesse, neben dem individuellen Lernen, zu ver-

stehen sind. In der Schulentwicklungsforschung wurde das Konzept aufgenommen und Diskussionen um ‚Lernende Schulen‘ (Schratz/Steiner-Löffler 1999) sowie um *Professional Learning Communities* (Bonsen/Rolff 2006, Stoll/Louis 2007), *Learning Communities* (Mitchell/Sackney 2011) oder *teacher communities* (Vangrieken et al. 2017) haben sich in den letzten Jahren intensiviert. Darüber hinaus sind auch Forschungen zu *informal learning* oder *workplace learning* (Kyndt et al. 2016, Messmann/Mulder 2018, Widmann/Mulder/ Köning 2018) zentral, um zu verstehen, wie Lernen in Schulen erfolgt bzw. unterstützt werden kann.

## 2.1 Lernen in Organisationen als Reflexions-Prozess

Wesentliches Element in diesen Konzepten ist, dass individuelles und kollektives Lernen in Organisationen als Feedback- und Reflexions-Prozesse die Weiterentwicklung der Praxis beeinflussen. Zwar decken sich die Konzepte nur teilweise, da sie unterschiedlichen Theorietraditionen zugeordnet werden können. Allerdings konnten Nguyen, Fernandez, Karsenti, und Charlin (2014) auf der Basis eines *systematic review* wesentliche Überschneidungen identifizieren, die es zulassen, fünf Kernelemente von Reflexion herauszuarbeiten. Reflexion kann damit verstanden werden als "the process of engaging the self in attentive, critical, exploratory and iterative interactions with one's thoughts and actions, and their underlying conceptual frame, with a view to changing them and with a view on the change itself" (Nguyen et al. 2014: 1182).

Dieses Verständnis von Reflexion ist interessant, da damit nicht nur formalisiertes Lernen, beispielsweise in Weiter- und Fortbildungen, sondern auch informelles Lernen in den Blick genommen wird. Informelles Lernen entspricht einem nicht zwingend geplanten und systematisierten Reflexionsanlass im alltäglichen Handeln der Akteure in der Schule (Kyndt et al. 2016, Meredith et al. 2017, Vangrieken et al. 2017).

## 2.2 Lernen in Organisationen als Zusammenspiel von individuellem, interpersonellem und organisationalem Lernen

Dieses theoretische Verständnis braucht allerdings eine mehrbenenanalytische Erweiterung, wie dies in den Konzepten von Argyris and Schön (1996) oder Senge (1990) als individuelles und kollektives Lernen bereits integriert ist. Allerdings sind diese Konzepte zu undifferenziert, da reflexives Lernen in Schulen nicht nur individuell oder kollektiv in der gesamten Schule, sondern auch in formellen und informellen Subgruppen realisiert werden kann. Diese Subgruppen, beispielsweise Jahrgangsteams oder Schulentwicklungsgruppen, sind oftmals relativ unabhängig voneinander positioniert und stehen in einer komplexen, eher netzwerkartigen, teils aber auch hierarchischen Beziehung zueinander (Weick 1976). Darüber hinaus sind Lehrpersonen oftmals Mitglied in unterschiedlichen Subgruppen, was den Grad an Komplexität für die Analyse von schulischem Lernen erhöht. Insofern ist der Ansatz von Mitchell und Sackney (Mitchell/Sackney 2011) zu *learning community* interessant, bei dem nicht nur der Fokus auf Personen und Organisationen, sondern auch auf Subgruppen innerhalb von Schulen gelegt wird.

Wird analysiert, wie die konkreten schulischen Reflexionsprozesse konzipiert werden, so bleiben die jeweiligen Konzepte eher vage, was sich auch in der aktuellen Forschungsliteratur zu reflexivem Handeln in Schulen bestätigt (vgl. z.B. Kyndt et al. 2016). Argyris and Schön (1996: 20) beispielsweise verstehen Lernen in Organisationen als das Zusammenspiel von *single-loop learning* ("that changes strategies of action or assumptions underlying strategies in ways that leave the values of a theory of action unchanged"), *double-loop learning* ("that results in a change in the values of theory-in-use, as well as in its strategies and assumptions" (ebd.: 21)) und *deutero learning* ("to discover and modify the learning system that conditions prevailing patterns of organizational inquiry" (ebd.: 29)).

Nach Mitchell and Sackney (2011) erfolgt Lernen in *learning communities* als Wissenskonstruktion, wobei professionelle Narratives von Individuen und Gruppen dekonstruiert und rekonstruiert werden und damit die individuelle, interpersonelle und organisationale Praxis über die schulinterne und –externe Suche von neuen Wissensinhalten weiterentwickelt wird. Wissenskonstruktion ist damit "a natural, organic, evolving process that develops over time as people receive and reflect on ideas in relation to their work in the organization" (ebd.: 40).

Beiden Konzepten gelingt es zu wenig, die einzelnen Analyse- und Reflexionsschritte genügend detailliert zu identifizieren, um sie als Basis für das Verstehen von Schulentwicklung nutzen zu können. Insbesondere fehlt ein ausdifferenziertes Verständnis, wie bisherige Praxis aufgrund welcher Prozesse modifiziert und den neuen Gegebenheiten und Anforderungen angepasst werden kann.

### **2.3 Kognitive, metakognitive und motivational-emotionale Regulationsprozesse zur Weiterentwicklung der schulischen Praxis**

Eine größere Konkretisierung und ein vertieftes Verständnis schulischen Lernens könnte hingegen dann erreicht werden, wenn Konzepte des selbstregulierten Lernens (Hadwin/Järvelä/Miller 2011, Panadero 2017, Winne/Hadwin 1998), wie sie für das Analysieren von Lernprozessen von Schüler\*innen verwendet werden, auch für das Verstehen von individuellen und kollektiven Lernprozessen in Schulen herangezogen werden. Indem nicht nur die Reflexionsprozesse bezüglich aktueller oder bisheriger Praxis fokussiert werden, sondern verstärkt auch die kognitiven, metakognitiven und motivational-emotionalen Regulationsprozesse für die Weiterentwicklung der konkreten Praxis auf individueller, interpersonaler und organisationaler Ebene in den Blick geraten, ermöglicht dies, besser zu verstehen, warum individuelle oder kollektive Reflexionsprozesse für die Adaption und Modifikation schulischen Lernens erfolgreich oder weniger erfolgreich sind, an welchen „Stellen“ im Regulationsprozess sich Probleme zeigen (z.B. Mediations-, Produktions- und Nutzungsdefizit (Lehmann/ Hasselhorn 2009)) oder wie die Qualität von Regulation verbessert werden kann. Dies ist umso bedeutsamer, als dass gerade Schulen ein großes Problem damit haben, mit den durch die unterschiedlichen Steuerungsinstrumente bereitgestellten Informationen (z.B. Rückmeldungen aus Leistungsvergleichsstudien oder Schulinspektionen) produktiv umzugehen (Altrichter/Moosbrugger/Zuber 2016).

## 2.4 Individuelle, interpersonelle und organisationale Regulation von Schulentwicklung

Regulation erweitert damit das Verständnis von Reflexion insofern, als dass die individuellen und kollektiven Verarbeitungsprozesse sowie die Strategien der Weiterentwicklung präziser konzipiert werden. Unter Berücksichtigung der komplexen Akteurskonstellationen in Schulen sowie in Anlehnung an Argyris und Schön (1996), Mitchell und Sackney (2011) sowie Winne und Hadwin (1998) definieren Maag Merki et al. (im Druck) somit Regulation als

“the (self-) reflective individual, interpersonal, and organisational identification, analysis, and adaptation of tasks, dispositions, operations, and standards and goals by applying cognitive, meta-cognitive, motivational-emotional, and resource-related strategies. Regulation means to reconstruct and deconstruct the current practices and subsequently to further develop the practices by searching for and constructing new knowledge in order to increase the support and learning success of the students”.

Regulation wird als ein sozial konstruierter und situierter Prozess verstanden, der individuell und kollektiv in die tägliche Arbeit und Routinen der schulischen Akteure eingebettet ist (Camburn 2010, Day/Sachs 2004, Gutierrez 2015, Järvelä/Volet/Järvenoja 2010, Järvenoja/Järvelä/Malmberg 2015). Regulation schulischen Lernens wird dann notwendig, wenn bisherige Routineprozesse in der Schule nicht mehr geeignet sind, die entsprechenden Ziele zu erreichen oder Herausforderungen wahrgenommen werden, die modifiziertes Handeln erforderlich machen.

Regulationsprozesse lassen sich entlang des Dreischritts *identification, analysis, and adaptation* beschreiben, wobei die drei Schritte nur idealtypisch voneinander getrennt, in der Realität aber eng ineinander verwoben sind. Dabei wird in einem ersten Schritt ein bestimmter Gegenstand, z.B. ein methodisches Vorgehen, Probleme in der Förderung von Schüler\*innen oder die Kooperationspraxis zwischen Lehrpersonen, identifiziert und sichtbar gemacht, indem der Blick explizit auf diesen Gegenstand gelenkt wird ("*identification*").

Dieses Sich-Bewusst-Werden eines Prozesses oder eines Inhaltes ist zunächst beschreibend. Durch Interpretations- und Wahrnehmungsprozesse sowie durch die Analyse des Gegenstandes entlang bestimmter Kategorien oder Normen im Sinne eines sense-making-Prozesses (Weick 1995) führt dies im zweiten Schritt aber zu einem gewichteten Verständnis über diesen Gegenstand ("*analysis*"), wobei Stärken und Schwächen identifiziert und mögliche Ziele für eine mögliche Weiterentwicklung der Praxis festgelegt werden.

Darauf aufbauend fokussiert der letzte der drei Schritte die Weiterentwicklung der analysierten Praxis ("*adaptation*"). Hierzu gehört beispielsweise, dass mit anderen Lehrpersonen neue Ideen und Ansätze für die eigene Praxis diskutiert und Erfahrungen darüber ausgetauscht werden, wie andere mit Disziplinproblemen im Unterricht umgehen oder die Lehrpersonen lesen Praxisliteratur, um das eigene Wissen über funktionale oder weniger funktionale Unterrichtsentwicklungsstrategien zu erweitern. Neben dem Sammeln von Ideen über eine mögliche alternative Praxis ist aber insbesondere auch das konkrete Ausprobieren und Experimentieren neuer oder modifizierter Ansätze, und, falls sich eine entsprechende erfolgreiche Praxis zeigt, eine nachhaltige Implementation dieser Praxis für den Schulentwicklungsprozess von zentraler Bedeutung.

Im ganzen Regulationsprozess ist die Nutzung von kognitiven, metakognitiven oder motivational-emotionalen Regulationsstrategien von zentraler Bedeutung, beispielsweise, um neues Wissen zu strukturieren oder um zentrale Erkenntnisse herauszuarbeiten, um regelmäßig zu überprüfen, ob der eingeschlagene Regulationsweg für die Zielerreichung funktional ist oder wie notwendige Motivationen bei den Lehrpersonen aufgebaut werden können, um die Ziele kontinuierlich zu verfolgen.

Zeigen sich die gewünschten Resultate nicht, so können Regulationsstrategien in vier verschiedenen Bereichen ansetzen: i) Aufgaben, ii) Standards und Zielen, iii) Dispositionen und iv) Operationen:

- i. Entsprechend dem rekursiven Regulationsmodell nach Winne und Hadwin (1998) stellen die zu realisierenden *Aufgaben* eine relevante Einflussgröße auf den Regulationsprozess dar. Hinsichtlich der Schulentwicklungsthematik können dies beispielsweise Aufgaben im Zusammenhang mit Reformvorhaben im Unterricht, die Einführung neuer methodischer Verfahren oder eines neuen Kooperationsmodells sein, aber auch eine sich verändernde Zusammensetzung der Schüler\*innen in einer Schule, die zu neuen Herausforderungen im Unterricht führen. Die Regulation von Aufgaben bedeutet dabei beispielsweise, die Inhalte der Aufgaben besser herauszuarbeiten, die Inhalte zu modifizieren, wenn die Aufgabe insgesamt zu groß oder komplex ist oder der „soziale Ort“ der Aufgabe, nämlich, wer für die Bearbeitung einer Aufgabe verantwortlich ist, zu modifizieren, indem beispielsweise die Aufgabe nicht mehr nur als eine Aufgabe von einzelnen Lehrpersonen, sondern als Aufgabe der gesamten Schule (z.B. disziplinäre Schwierigkeiten) interpretiert wird.
- ii. Die Regulation von *Standards und Zielen* ist in Anlehnung an die Theorien von Argyris und Schön (1996) und Winne und Hadwin (1998) ein zentraler Regulationsbereich. So kann in einem Schulentwicklungsprozess die Notwendigkeit entstehen, nicht nur einzelne Strategien, sondern auch die "theory-in-use" bzw. die Normen und Werte zu modifizieren (Argyris/ Schön 1996), bezüglich der Ziele und Standards eine größere Klarheit zu erhalten, die Anforderungen allenfalls zu reduzieren oder Zwischenziele festzulegen, um die Chance auf die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben zu erhöhen.
- iii. Besonders aufgrund der Selbstregulationstheorie nach Winne und Hadwin (1998) wird deutlich, dass bestimmte *Dispositionen* zentrale Voraussetzungen für die Regulation des Entwicklungsprozesses sind, diese somit modifiziert und den neuen Gegebenheiten angepasst werden müssen, wenn der Entwicklungsprozess nicht wie gewünscht erfolgt. Unter Dispositionen sind Motivationen oder (Meta-)Kognitionen der Akteure gemeint. Die Regulation der Dispositionen zeigt sich beispielsweise darin, dass gezielt Strategien eingesetzt werden, um die Motivationen oder Emotionen der Lehrpersonen bezüglich der Realisierung eines Reformansatzes zu stärken. Darüber hinaus bedeutet die Regulation der Dispositionen den Aufbau des metakognitiven Wissens über die Aufgabe, aber auch des Wissens über mögliche Regulationsstrategien, um diese zielfunktional einsetzen zu können.
- iv. Der vierte Regulationsbereich bezieht sich auf die eingesetzten Strategien und Methoden („*Operationen*“) zur Realisierung schulischer Aufgaben (z.B. Unterrichtsmethoden oder Kooperationsstrategien) und zur Regulation der konkreten Praktiken in der Schule (z.B. kognitive und metakognitive Strategien). Während der erste Bereich die konkreten Praktiken im Schulalltag in den Blick nimmt bzw. diese analysiert und weiterentwickelt, wird im zweiten Bereich im Sinne einer Metaperspektive der individuelle oder kollektive Modus der Regulation bzw. des "learning system" (Argyris/Schön 1996) an sich analysiert und gegebenenfalls modifiziert. Dabei kann beispielsweise festgestellt werden, dass die bisherigen Regulationspraktiken zu einseitig auf einzelne Regulationsbereiche fokussiert wurden, ohne dass die Ziele oder Standards in den Blick genommen wurden oder eine angemessene Tiefe der Analyse erreicht worden ist;

oder dass einzig die bisherige Praxis untersucht worden ist, aber in der Schule keine Strategien bestehen, um neue Unterrichtsmethoden oder Kooperationspraktiken zu entwickeln und dann in der Schule verbindlich einzusetzen.

Ein in diesem Sinne komplexes Verständnis von Schulentwicklung als Regulationsprozess ist bislang in der Schulentwicklungsforschung kaum untersucht worden. Allerdings zeigen Studien, die Teilprozesse von Regulation analysiert haben, dass diese Prozesse relevant sind, um die Qualität der Schulen weiterzuentwickeln und das Lernen der Schüler\*innen zu fördern (z.B. Hopkins et al. 2014, Kyndt et al. 2016, Messmann/Mulder 2018, Stringfield/ Reynolds/Schaffer 2008). Damit stellt sich die Frage, wie die Regulationsfähigkeiten der Akteure in den Schulen gefördert werden können und inwiefern dies über Steuerungsstrategien im Bildungswesen erreicht werden kann.

### **3      Educational Governance im Dienste der Schulentwicklung: Zentrale Merkmale eines Steuerungskonzeptes zur Unterstützung von Regulationsprozessen in Schulen**

Forschungen zur Frage, wie Schulentwicklung unterstützt werden kann und was mögliche Bedingungen des Gelingens sind, sind in den letzten 40 Jahren stark vorangetrieben worden. In dem Sinne lassen sich zentrale Faktoren benennen, die einen bedeutsamen Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse haben (Emmerich/Maag Merki 2014), beispielsweise die externe Unterstützung durch Fachpersonen, die Schulleitung als change agent oder die Schulentwicklungskapazität von Schulen (z.B. Hallinger/Heck 2010, 2011, Maag Merki 2017). Das Educational Governance-System eines Bildungswesens kann dabei nur als einen, aber durchaus wichtigen Faktor identifiziert werden. So steht das Governance-System und der damit zusammenhängende soziale Druck im System in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Handeln in Schulen (Maag Merki 2016). Nachfolgend soll nun entlang der einzelnen Regulationsschritte skizziert werden, wie das Lernen in Schulen gefördert werden kann. Die zentrale Argumentation lautet, dass Governance-Systeme, die einen starken Fokus auf Entwicklungsunterstützung der einzelnen Schulen legen, ein höheres Potenzial haben, die Kapazitäten der Schulen in Bezug auf eine erfolgreiche Regulation und Weiterentwicklung der bisherigen Praxis zu unterstützen, als wenn Schulen sehr stark in ein System von Schulaufsicht und Beurteilung eingebunden sind.

#### **3.1      Unterstützung des Schrittes „Identifikation“**

Angesichts der sehr unterschiedlichen Themen, aufgrund derer Schulen in einen gezielten Schulentwicklungsprozess einsteigen (müssen), zeigen sich auch unterschiedliche Herausforderungen an das explizite Zur-Verfügung-Stellen von „Informationen“. Die Frage ist, wer kann was beobachten, welche Aspekte können durch schulinterne Personen wie Lehrpersonen oder Schulleitungen sichtbar gemacht werden und welche Aspekte durch schulexterne Personen und Institutionen wie beispielsweise die Schulinspektion.



Das Verständnis von Regulation als Instrument der Weiterentwicklung der schulischen Praxis basiert auf der Fokussierung und Analyse alltäglicher schulischer Prozesse. Diese können einzig durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem konkreten schulischen Handeln vor Ort erfasst werden. Das alltägliche Handeln muss somit Gegenstand der Analysearbeit in den Schulen und durch die Akteure der Schule selber sein – allenfalls punktuell ergänzt durch schulexterne Personen wie Beratungspersonen oder *critical friends*, die durch Besuche in der Schule in die Lage kommen, situativ Rückmeldungen zu schulischen Praktiken zu geben. Schulexterne Akteure wie Schulinspektionen können hingegen Instrumente der Datenerfassung und –Rückmeldung vor allem zur Erfassung von generalisierten oder habitualisierten Prozessen einsetzen. Diese bieten den Schulen die Chance, die Selbstbeurteilungen an den Fremdbeurteilungen zu spiegeln; sie ergänzen somit den innerschulischen Blick, ohne dass sie diesen aber ersetzen können. Mit Fokus auf die Regulationsprozesse in den Schulen könnte ein besonderer Schwerpunkt dieser Rückmeldungen sein, der Schule Fremdeinschätzungen bezüglich des *deutero learning*, also des Lernsystems einer Schule (Argyris/Schön 1996), zur Verfügung zu stellen.

Schulexterne Akteure können zudem in Anlehnung an das Subsidiaritätsprinzip dort unterstützend wirken, wo Schulen aufgrund begrenzter fachlicher Kompetenzen oder sachlicher Ressourcen nicht in der Lage sind, Informationen zu bestimmten Aspekten einzuholen. Besonders auffallend ist hier der Bedarf an schulübergreifenden Beurteilungen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen. Diese Informationen sind für die Lehrpersonen und Schulleitungen von großer Bedeutung, da sie ihnen die Grundlage für die Einschätzung geben, inwiefern die realisierten Praktiken in Schule und Unterricht funktional für das Lernen der Schüler\*innen sind und inwiefern die Beurteilungsmechanismen in der eigenen Schule kriterial verankert und klassen- und schulübergreifend valide sind. Während es für die einzelne Schule möglich ist, die Qualität der Beurteilungen klassenübergreifend über Schulentwicklungsprozesse wie dem „Gemeinsamen Prüfen“ (Holmeier/Maag Merki/Hirt 2017) in den Blick zu nehmen, sind sie besonders darauf angewiesen, durch externe Instrumente Informationen im Vergleich zu anderen Schulen zu erhalten.

Allerdings ist angesichts des Potenzials dieser vergleichenden Instrumente für Klassen- und Schulvergleiche und Rankings (sowohl bezüglich schulischer Prozesse wie auch bezüglich der Kompetenzen der Schüler\*innen) zwingend sicherzustellen, dass diese Informationen als Diagnose- und nicht als Selektionsinstrumente, weder für Schüler\*innen noch Lehrpersonen und Schulen, eingesetzt werden (Maag Merki 2016). Adressat dieser Informationen ist somit insbesondere die Schule und allfällige Akteure, die die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen, und kaum die Schulaufsicht.

### 3.2 Unterstützung des Schrittes „Analyse“

Die Herausforderungen für die Schulen in diesem zweiten Schritt zeigen sich zweifach. Zum einen müssen sie in der Lage sein bzw. darin unterstützt werden, spezifische Prozesse, Aspekte oder Ergebnisse interpretieren zu können, zu verstehen, wie diese zustande gekommen sind und welches die Ursachen sind für allfällige nicht zufriedenstellende Resultate. Zum anderen sind Lehrpersonen und Schulleitungen zunehmend gefordert, nicht nur „ein singuläres“ Ergebnis reflexiv zu bearbeiten, sondern Ergebnisse aus unterschiedlichen Informationsquellen, z.B. aus schulinternen Analysen, aus schulexternen Rückmeldungen oder aus

schulvergleichenden Tests, integral zu analysieren. Unter der Annahme, dass diese Ergebnisse kaum immer konsistent sind und sich teilweise auch widersprechen, müssen Lehrpersonen und Schulleitungen somit Analyse-, Reflexions- und Informationsverarbeitungsstrategien einsetzen, damit aus Informationen tatsächlich Lernen und Weiterentwicklung wird. Dass dies ein anspruchsvoller Prozess ist, zeigt sich darin, dass datenbasiertes Lernen in den Schulen bislang nur marginal und wenig effektiv für eine Qualitätsentwicklung der schulischen Prozesse umgesetzt wurde (Altrichter et al. 2016).

Ein funktionales Unterstützungssystem für die Schulen zeichnet sich somit durch mehrere Aspekte aus. So sind Rahmenbedingungen und Strukturen im Bildungssystem zu schaffen, die es den Schulen ermöglichen, Settings zu implementieren, die individuelle und kollektive *informal learning*-Prozesse (Kyndt et al. 2016) ermöglichen (z.B. Arbeitszeiten, Berufsauftrag, Anstellungsbedingungen), so dass schulintern entsprechenden Kapazitäten aufgebaut werden können (Mitchell/Sackney 2011). Weiterbildungs- und Fortbildungsinstitutionen sollten in enger Verzahnung mit den schulischen Bedürfnissen Angebote bereitstellen, in denen Kompetenzen der Regulation schulischer Prozesse erworben, in die Praxis umgesetzt und gemeinsam reflektiert werden können. Individuelle Coaching- und Unterstützungsangebote, wie diese beispielsweise für die Unterrichtsentwicklung bestehen (Kreis/Staub 2009), könnten darüber hinaus helfen, punktuell und gezielt in einzelnen Situationen die Schulen darin zu unterstützen, den Analyse- und Reflexionsprozess ertragreich zu gestalten (Creemers/Kyriakides 2012). Hierbei ist Fachkompetenz auf unterschiedlichen Ebenen zentral, insbesondere in Bezug auf fachdidaktische Fragen, Fragen der effektiven Kooperation zwischen Lehrpersonen oder des Schulleitungshandelns sowie in Bezug auf Regulation.

### 3.3 Unterstützung des Schrittes „Adaptation“

Auch eine differenzierte und „punktgenaue“ Identifikation der schulischen Praxis und eine sorgfältige Analyse der jeweiligen Stärken und Schwächen sind keine hinreichenden Voraussetzungen, damit daraus tatsächlich die Weiterentwicklung der Qualität der schulischen Praxis resultiert, die darüber hinaus für das Lernen der Schüler\*innen funktional ist. In dem Sinne ist dieser dritte Schritt im Regulationsprozess von sehr großer Bedeutung. Die Frage stellt sich somit, wie neues Terrain erschlossen werden kann, wie Handlungsstrategien professionalisiert werden können, wie Ziele und Standards adäquat angepasst oder wie Aufgaben so weiterentwickelt werden können, damit daraus Qualitätsentwicklung resultiert. Auch in Bezug auf diesen dritten Schritt gehören zu den zentralen Unterstützungssystemen Weiter- und Fortbildungsinstitutionen sowie Beratungs- und Coachingfachpersonen. Der Fokus liegt beispielsweise auf dem Bereitstellen von möglichen Handlungsalternativen, z.B. in der Gestaltung von Unterricht, die in den Schulen implementiert oder bezüglich der lokalen Anforderungen adaptiert werden. Dies wurde in den letzten Jahren umfangreich praktiziert, in dem verschiedene Reformansätze entwickelt und teils lokal begrenzt oder im großen Umfang implementiert worden sind (z.B. [www.sinus-transfer.de](http://www.sinus-transfer.de)). Die Gefahr dieser Strategien besteht allerdings darin, dass sie nicht wirklich an aktuelle Probleme einzelner Schulen und Lehrpersonen anschlussfähig sind, so dass die Passgenauigkeit explizit hergestellt werden muss, was aber zuweilen den übergeordneten Reformzielen zuwiderläuft (Emmerich/Werner 2013). Lokal funktionale(re) Ansätze hingegen ermöglichen den Akteuren vor Ort Entwicklungsprozesse mit gezieltem Fokus auf die in den Schritten 1 und 2 identifizierten Problemzonen. Hier

könnte es wesentlich sein, wenn ein *critical friend* die Prozesse der Adaptation in der Schule im Sinne einer Metaperspektive analytisch begleitet oder Schulen in Schulnetzwerken sich gegenseitig in diesem Prozess unterstützen.

## 4 Ausblick

Analog zum afrikanischen Sprichwort, dass für die Erziehung eines Kindes ein ganzes Dorf notwendig sei, kann zusammenfassend gesagt werden, dass für den Aufbau einer hohen Schulentwicklungskapazität ein „ganzes“ Bildungssystem notwendig ist. Die einzelnen Akteure haben dabei je nach Funktion, Möglichkeiten und Kompetenzen einen je unterschiedlichen Beitrag zur Unterstützung von Schulen zu leisten.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Rolle von Schulaufsicht und Schulbeurteilungsinstanzen wie die Schulinspektion. Angesichts der Komplexität von Regulationsprozessen erscheint ein Zurücktreten gegenüber einer engen Aufsichtsausübung ratsam: Nicht „Zielvereinbarung und engmaschige Überprüfung“ sollte im Zentrum stehen, sondern „Aufsicht aus Distanz“ und Verantwortungsübernahme für jene Aspekte im Bildungssystem, die Voraussetzung dafür sind, damit Schulen besser werden können.

## Literatur

- Altrichter, Herbert/Moosbrugger, Robert (2015): Micropolitics of schools. In: Wright, J.D. (Ed.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Oxford: Elsevier (Second Edition, Vol. 21), pp. 134-140.
- Altrichter, Herbert/Moosbrugger, Robert/Zuber, Julia (2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS (2. erweiterte Aufl.), S. 235-277.
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1996): Organisational learning II: Theory, method and practice. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bonsen, Martin/Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, S. 167-184.
- Camburn, Eric M. (2010): Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: An exploratory study. In: American Journal of Education, 116, pp. 463-489. doi:10.1086/653624
- Creemers, Bert P. M./Kyriakides, Leonidas (2012): Improving quality in education. Dynamic approaches to school improvement. New York: Routledge.
- Day, Christopher/Sachs, Judyth (Eds.) (2004): International handbook on the continuing professional development of teachers. Maidenhead: Open University Press.
- Emmerich, Marcus/Maag Merki, Katharina (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen, S. 1-35.
- Emmerich, Marcus/Werner, Silke (2013): Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In: Keller-Schneider, Manuela/Albisser, Stefan/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167-184.

- Fend, Helmut (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Handlungsebene. In: Neue Sammlung, 28, 4, S. 537-547.
- Gutierrez, Sally Baicaua (2015): Teachers' reflective practice in lesson study: A tool for improving instructional practice. In: Alberta Journal of Educational Research, 6, 3, pp. 314-328.
- Hadwin, Allyson F./Järvelä, Sanna/Miller, Mariel (2011): Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In: Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale H. (Eds.): Handbook of self-regulation of learning and performance. New York, Milton Park: Routledge, pp. 65-84.
- Hallinger, Phil/Heck, Ronald H. (2010): Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? In: Educational Management Administration & Leadership, 38, 6, pp. 654-678.
- Hallinger, Phil/Heck, Ronald H. (2011): Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. In: School Effectiveness and School Improvement, 22, 1, pp. 1-27.
- Hattie, John A. C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.
- Holmeier, Monika/Maag Merki, Katharina/Hirt, Carmen (2017): Gemeinsames Prüfen. Eine Fallanalyse in Gymnasien in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Hopkins, David/Stringfield, Sam/Harris, Alma/Stoll, Louise/Mackay, Tony (2014): School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. In: School Effectiveness and School Improvement, 25, 2, pp. 257-281.
- Järvelä, Sanna/Volet, Simone/Järvenoja, Hanna (2010): Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. In: Educational Psychologist, 45, 1, pp. 15-27.
- Järvenoja, Hanna/Järvelä, Sanna/Malmberg, Jonna (2015): Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. In: Educational Psychologist, 50, 3, pp. 204-219.
- Klieme, Eckhard/Steinert, Brigitte (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006 Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Sonderheft 10), S. 221-238.
- Kreis, Annelies/Staub, Fritz (2009): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In: Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 26-39.
- Kyndt, Eva/Gijbels, David/Grosemans, Ilke/Donche, Vincent (2016): Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. In: Review of Educational Research, 86, 4, pp. 1111-1150.
- Lehmann, Martin/Hasselhorn, Martin (2009): Entwicklung von Lernstrategien im Grundschulalter. In: Hellmich, Frank/Wernke, Stephan (Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25-41.
- Lipowsky, Frank/Bleck, Victoria (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? - Ein Update. In: Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hrsg.), Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster: Waxmann, S. 219-249.
- Maag Merki, Katharina (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Strukturanalyse und Interdependenzen. In: journal für schulentwicklung, 12, 2, S. 22-30.

- Maag Merki, Katharina (2016): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. erweiterte Aufl.), S. 151-182.
- Maag Merki, Katharina (2017): School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In: Steffens, Ulrich/Maag Merki, Katharina/Fend, Helmut (Hrsg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Münster: Waxmann, S. 267-284.
- Maag Merki, Katharina/Grob, Urs/Rechsteiner, Beat/Wulschleger, Andrea/Schori, Nael/Rickenbacher, Ariane (in press): Regulation activities of teachers in secondary schools: Development of a theoretical framework and exploratory analyses in four secondary schools based on time sampling data. In: Oude Groote Beverborg, Arnoud/Maag Merki, Katharina/Feldhoff, Tobias/Radisch, Falk (Eds.): *Concept and design developments in school improvement research. State of the art longitudinal, multilevel, and mixed methods and their relevance for educational accountability*. Cham, Switzerland: Springer.
- Meredith, Chloé/Moolenaar, Nienke M./Struyve, Charlotte/Vandecastelaere, Machteld/Gielen, Sarah/Kyndt, Eva (2017): The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. In: *Frontline Learning Research*, 5, 2, pp. 24-35.
- Messmann, Gerhard/Mulder, Regina H. (2018): Vocational education teachers' personal network at school as a resource for innovative work behaviour. In: *Journal of Workplace Learning*, 30, 3, pp. 174-185.
- Mitchell, Cora/Sackney, Larry (2011): *Profound improvement. Building learning-community capacity on living-system principles*. London/New York: Routledge (Vol. 2nd. edition).
- Nguyen, Quoc Dinh/Fernandez, Nicolas/Karsenti, Thierry/Charlin, Bernard (2014): What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. In: *Medical Education*, 48, pp. 1176-1189.
- Panadero, Ernesto (2017): A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. In: *Front. Psychol*, 8, 422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422.
- Rolff, Hans Günter. (1993): *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Scheerens, Jaap (2016): *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Schatz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike (1999): *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Verlag (2. Aufl. ed.).
- Senge, Peter M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Stoll, Louise/Louis, Karen S. (2007): *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Stringfield, Sam/Reynolds, David/Schaffer, Eugene C. (2008): Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 4, pp. 409-428.
- Vangrieken, Katrien/Meredith, Chloé/Packer, Talit/Kyndt, Eva (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. In: *Teacher and Teacher Education*, 61, pp. 47-59.
- Weick, Karl E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.

- Weick, Karl E. (1995): Sensemaking in organizations. London: SAGE Publications.
- Widmann, Andreas/Mulder, Regina H./Köning, Christoph (2018): Team learning behaviours as predictors of innovative work behaviour. A longitudinal study. *Innovation*.  
doi:10.1080/14479338.2018.1530567
- Winne, Philip. H./Hadwin, Allyson F. (1998): Studying as self-regulated learning. In: Hacker, D. J./Dunlosky, John/Graesser, Arthur C. (Eds.): Metcognition in education theory and practice. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 277-304.