

Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Dialog – Meta-Reflexion als Transferstrategie

Mirjam Maier-Röseler¹, Corinna Maulbetsch²

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft

² Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung

Zusammenfassung

Schulentwicklungsgestaltung ist auf professionelles, evidenzorientiertes, theoriefundiertes sowie anforderungsbezogenes Handeln schulischer Akteure angewiesen. Erkenntnisse, wonach eine Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis nur unzureichend gelingt, werfen deshalb die Frage des Transfers auf. Im Beitrag wird Meta-Reflexion als mögliche Transferstrategie vorgestellt. Diese integriert die Nutzung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis und die kritisch-distanzierende Bearbeitung wissenschaftlicher Perspektiven, wobei das Handlungswissen der Praxisakteure berücksichtigt wird.

Le développement scolaire et la recherche en dialogue – la méta-réflexion comme stratégie de transfert

Résumé

La conception du développement scolaire dépend de l'action professionnelle, axée sur les preuves, basée sur la théorie et liée aux exigences des acteurs scolaires. La reconnaissance qu'un lien entre la recherche et la pratique ne réussit pas suffisamment, met sur le plan la question d'un transfert. Dans l'article, la méta-réflexion est présentée comme une stratégie de transfert possible. Cela intègre l'utilisation des connaissances scientifiques dans la mise en pratique et le traitement critique et distancié des perspectives scientifiques, en tenant compte des connaissances pratiques des acteurs dans la pratique.

School improvement and research in dialogue – Meta-Reflection as a strategy for transfer

Abstract

School improvement depends on professional, evidence-oriented, theory-based and situation-appropriated practice of people involved in school education. Results underlining a gap between science and practice point out the question of transfer. In the article, meta-reflection is presented as a possible transfer strategy. This integrates the use of scientific knowledge in practice on the one hand and the critical-distancing revision of scientific perspectives, taking into account the knowledge of the practical actors in schools on the other hand.

1 Transfer in der Schulentwicklung – Problemaufriss

Schulen sind im Hinblick auf ihre Funktion, Ausgestaltung und Entwicklungsmöglichkeit gerahmt von dem sie umgebenden sozialen und kulturellen Umfeld. Zudem sind sie als Elemente eines Mehrebenensystems auch eingebunden in (bildungs-)politische und länderspezifische sowie lokale Rahmenbedingungen (Emmerich & Maag Merki, 2014). Für Schulen als pädagogische Institutionen sind darüber hinaus Konzepte, Theorien und wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch Ideale und Normvorstellungen zu den vielfältigen bildungs-, erziehungswissenschaftlichen und -praktischen Themen bedeutsam. Aus diesen Kontexten resultieren einerseits sich stets ändernde und andererseits durchaus auch widerstreitende Ansprüche an die schulische Qualität und Effektivität (Grünkorn et al., 2019). Um diese zu bearbeiten, sind kontinuierliche Schulentwicklungsprozesse unerlässlich, in denen Widersprüche erkannt und Verständnisse ausgehandelt sowie die Schule als Institution und Organisation insgesamt weiterentwickelt wird (Rihm, 2017).

Während Schulen bis zum Ende der 1980er Jahre im Zuge des Schulreformparadigmas lediglich Vorgaben von außen umsetzten, gilt heute die Einzelschule mit ihren Organisationsstrukturen, Prozessabläufen und den professionell handelnden Akteuren als Schlüssel für Veränderungsprozesse. In den vergangenen Jahrzehnten wurde ein sukzessiver Wandel vollzogen, bei dem Entscheidungskompetenzen und Verantwortungsbereiche von der System- auf die Einzelschulebene verlagert wurden und Top-Down mit Bottom-Up-Strategien verknüpft werden (Berkemeyer, 2021; Holtappels, 2014). Den ehemals dominierenden Steuerungsinstanzen (z.B. Schulaufsicht) auf der Ebene der Administration wird deshalb heute eine eher unterstützende und ressourcensichernde Funktion zugewiesen (Dedering, 2012). Diese stützt sich mittlerweile vor allem auf die Arbeit der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder, Ergebnisse der Schulinspektion oder auch der unterschiedlichen Berichtssysteme (z.B. IQB-Bildungstrends). In Anbetracht der damit zusammenhängenden, zunehmenden Output-Steuerung und der verstärkten Evidenzorientierung bei Innovationen geht es darum, forschungsbasierte Wissensbestände zur Verfügung zu stellen (van Ackeren et al., 2011; Altrichter & Maag Merki, 2016). Methodisch erfolgt dies durch kontinuierliche Erhebung, Auswertung und Verbesserung der Wirkungen und Ergebnisse (Grünkorn et al., 2019) von Schulen mittels Datenfeedback (Altrichter et al., 2016).

Der Bildungsforschung kommt dabei eine tragende Rolle zu (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018, S. 2). Sie soll sowohl für die bildungspolitische und administrative Steuerung als auch für das konkrete Handeln in der Schulpraxis Ergebnisse erarbeiten bzw. Perspektiven eröffnen, mit denen Schulentwicklungsprozesse ausgestaltet werden (Steffens et al., 2019). Dabei stellt sich angesichts der Theoriediskurse und der laufend generierten empirischen Daten die Frage des Transfers des wissenschaftlichen Wissens und empirischer Erkenntnisse sowie damit zusammenhängender „fundierte(r), bewährte(r) und ausgewählte(r) [...] Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren [...]“ (Holtappels, 2019, S. 276) in die schulische Handlungspraxis (McKenney & Schunn, 2018; Rolff, 2019).

So zeigt sich in Untersuchungen, dass schulische Akteure selten konkrete Konsequenzen der Schulentwicklung aus Datenfeedbacks ableiten (Schildkamp et al., 2009; Grabensberger et al., 2008; Maier & Kuper, 2012). Wenngleich mögliche Erklärungen vielfältig sind (Altrichter et al., 2016), entsteht die Problematik nicht zuletzt dadurch, dass empirische Daten oder Ergebnisse bzw. die dazugehörigen Rückmeldeformate für schulische Entwicklungsprozesse nicht unmittelbar anschlussfähig sind (Maag Merki, 2021, S. 10).

Das Steuerungsmodell evidenzbasierter Schulentwicklung setzt voraus, dass die schulischen Akteure rückgemeldete Daten selbst kontextgebunden interpretieren und damit Schulentwicklungsprozesse gestalten. Die Daten bzw. Hypothesen sowie Kriterien zur Messung der Qualität und Effektivität von Schule und Unterricht sind jedoch (notwendigerweise) an übergeordneten, wissenschaftlich fundierten Kategorien der Qualität und Effektivität von Schulen angelehnt. Auf diese Weise sollen Schulentwicklungsprozesse „[...] auf die richtigen Entwicklungsziele [...] transparent ausgerichtet werden“ (Altrichter et al., 2016, S. 238). Damit zusammenhängend meint Transfer nicht nur die bloße „[...] Verbreitung oder Weitergabe von transferierten Inhalten [...]“ (Holtappels, 2019, S. 276); Transfer schließt vielmehr auch die Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in praktisches Handlungswissen ein (Wiesner & Schreiner, 2019).

Diese Zielperspektive verweist zugleich auf eine andere Problematik des Transfers, nämlich der Passung von handlungspraktischem Wissen und wissenschaftlichem Wissen bzw. des Zugangs von Bildungsforschung zur pädagogischen Praxis und deren mitunter vielfältigen Realitätsentwürfe. Es zeigt sich auch hier: „[...] Wissenschaft und Praxis haben getrennte Wissensbereiche und ihre je eigenen Sprachspiele, sie verwenden spezifische Methoden und verfolgen unterschiedliche Ziele. Sie stehen in keinem hierarchischen Verhältnis oder in einem technologischen Zusammenhang, sondern haben ihre je eigene Dignität.“ (Weigand, 2020, S. 6f.) Auch hier stellt sich die Frage der Wissenstransformation.

Werden die schulischen Akteure als professionell Handelnde und gerade nicht „als Ausführende von Evaluationstechnologien und deren Qualitätssicherungsrationaltäten“ (Heinrich, 2021, S. 299; auch Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018) wahrgenommen, so entsteht der Anspruch, empirisches Wissen und Daten gemeinsam sinnhaft zu erzeugen und für das Handeln zu nutzen. Dafür sind veränderte Formen der Bildungsforschung bzw. der Zusammenarbeit von Schulpraxis und Bildungsforschung erforderlich. Diesem Gegenstand wendet sich die Erziehungswissenschaft, als „zentrale Bezugsdisziplin der Bildungsforschung“ (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018, S. 3) zu.

Um Schulentwicklungsprozesse wissenschaftsbasiert zu initiieren und aufrechtzuerhalten, existieren bereits unterschiedliche Forschungsansätze, welche die Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft und Schulpraxis methodisch fokussieren bzw. die Partizipation der handelnden Akteure akzentuieren. Diesen Ansätzen gemeinsam ist der Anspruch, das professionelle Handeln der Akteure weiterzuentwickeln (Altrichter et al., 2021; Mintrop, 2019). Sie finden sich in Konzepten der pädagogischen Handlungs-, Aktions- oder Praxisforschung ebenso wie in neueren Ansätzen etwa des Design-Based-Research (Moser, 2017; Reinmann, 2022) bzw. designbasierter Schulentwicklung (Mintrop, 2019). Differenzkriterien sind etwa, welche Akteure im jeweiligen Handlungsfeld mit welcher Intensität beteiligt sind und welche Rolle diesen zugesprochen wird (Altrichter et al., 2021; Yurkowsky et al., 2020). Zudem variiert der Stellenwert theoretischer Ansprüche (Moser, 2018).

Im Beitrag wird Meta-Reflexion als methodischer Zugang für Schulentwicklungsforschung und als Methode für ‚Wissenschaftliche Schulprozessbegleitung‘ (WSPB) für die Praxis entworfen. Als verhältnismäßig intensives Format einer partizipativen und dialogischen Zusammenarbeit von Bildungsforschung und Schulpraxis wird Meta-Reflexion theoretisch als Transferstrategie konzeptualisiert.

2 Von der Reflexion zur Meta-Reflexion: begriffliche Klärung, Forschungsstand und Erweiterung

2.1 Begriffstheoretische Grundlagen und handlungstheoretische Konzeptionalisierungen

Meta-Reflexion ist ein vergleichsweise junger Zugang zur Professionalität von Lehrpersonen. Die damit verbundenen Diskurse schließen an den bildungstheoretisch traditionellen Begriff der Reflexion und verschiedene professionstheoretische Auseinandersetzungen an. Diese haben sich ausgehend von den angloamerikanischen Debatten zu den reflective professionals, den reflective practitioners und dem reflective teaching auch im deutschsprachigen Raum etabliert (Göhlich, 2011) und wurden in unterschiedliche theoretische Ansätze und empirische Zugänge zur Lehrpersonenbildung überführt (Berndt et al., 2017).

Im Kern beinhaltet Reflexion das selbstbezügliche Bewusstwerden des eigenen Handelns und Wissens, die situative Deutung dessen und die Entwicklung von Möglichkeitsräumen für das zukünftige professionelle Handeln selbst – unabhängig von der Vielzahl vorliegender, durchaus uneinheitlicher und zum Teil sogar unpräziser Definitionen (Aufschnaiter et al., 2019; Clarà, 2015; Häcker, 2017; Van Beveren et al., 2018; Wyss, 2013). Grundlegend kann zwischen Reflexionsprozessen im aktiven Handlungsvollzug (implizite Reflexion) – in Anlehnung an die Konzeption der reflection-in-action von Schön (1983) – und Reflexionsprozessen in der Distanz zum Handlungsvollzug (retrospektiv-kritische Reflexion) differenziert werden. Erstere, insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum etablierten Ansätze, stehen nicht im Fokus des Beitrags, da sie nicht zentral sind hinsichtlich der Frage des (Wissens-)Transfers.

Im *retrospektiv-kritischen* Reflexionsprozess werden Referenzsysteme bedeutsam (Häcker, 2017). Sie dienen bei der Bewertung und Interpretation sowie der Erarbeitung zukünftiger Handlungsmöglichkeiten als Orientierung. In vielen vorliegenden Arbeiten werden Referenzsysteme mit Theoriewissen (Clarà, 2015) und Empiriewissen zur Verfügung gestellt (Cramer et al. 2019). Dabei erheben Reflexionsprozesse den normativen Anspruch, einen dialektischen Prozess von Wissen und Handeln zu ermöglichen (Aufschnaiter et al., 2019; Häcker, 2017). Dies ist vor allem für Zugänge relevant, „[...] die eine grundsätzliche kategoriale Verschiedenheit und Eigenlogik von Wissen einerseits und Können andererseits postulieren“ (Häcker, 2017, S. 33).

In professionstheoretischen Ansätzen ist eine so verstandene Reflexion zentraler Bestandteil der Professionalität von Lehrpersonen (Bonnet & Hericks, 2019; Fox et al., 2019) und konstitutiv für die Herausbildung eines professionellen, wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Helsper, 2018). Reflexion gilt dabei als aktive Handlung, wohingegen Reflexivität konzeptionell als Zielbestimmung (Herzmann & Liegmann, 2020), als Eigenschaft von Tätigkeiten bzw. der tätigen Personen (Moldaschl, 2010) oder als Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006) gefasst wird.

Reflexionen verfolgen konzeptionsbedingt unterschiedliche Ziele (Van Beveren et al., 2018). Im Kontext der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sollen durch Reflexionsprozesse professionsbezogene Kompetenzen erweitert (Baumert & Kunter, 2006; Häcker, 2017) und Lehrpersonen darin unterstützt werden, konkrete Handlungsprobleme oder -anforderungen in Schule und Unterricht zu verarbeiten und zu lösen (Clarà, 2015). Damit wiederum kann Reflexion dazu beitragen, die Qualität von Schule zu sichern und zu erhöhen.

Darüber hinaus können schulische Kontextbedingungen, Prozesse oder Strukturen durch Reflexion in Frage gestellt und institutionelle Veränderungen initiiert werden (Häcker, 2017).

2.2 Reflexionsprozesse empirisch erfassen? – Stand der Wissenschaft

Obwohl Reflexion mittlerweile zu einem Kernthema der Debatten um die Professionalität von Lehrpersonen avanciert ist (Aufschnaiter et al., 2019; Clarke, 2006), kann der Forschungsstand als unzureichend bewertet werden. Dies liegt nicht zuletzt an der angedeuteten konzeptionellen Unstimmigkeit sowie der damit zusammenhängenden empirischen Komplexität des Konstrukts (Norrie et al., 2012; Wyss & Mahler, 2021). Das bestätigt etwa die Analyse von 42¹ englischsprachigen peer-review Studien von Van Beveren et al. (2018). Vor allem die Frage, welche Potenziale und Wirkungen Reflexionsprozesse haben, ist empirisch bisher nur unzureichend beantwortet (Biesta, 2011; Mena Marcos et al., 2011).

Zwar unterliegen gerade didaktisch induzierte Reflexionen einem „Möglichkeitsvorbehalt[s]“ (Häcker, 2019, S. 90), dennoch weisen Tendenzen darauf hin, dass sie positive Wirkungen im oben genannten Sinne entfalten können. So gibt es empirische Hinweise auf eine Steigerung der Professionalität bzw. Kompetenzentwicklung (Rahm & Lunkenbein, 2014; Wyss, 2013; Svojanovsky, 2017).

Unabhängig von der prinzipiellen Einstellung der (angehenden) Lehrpersonen gegenüber Reflexionen bzw. deren Bewertung im Hinblick auf den persönlichen Nutzen (Göbel & Neuber, 2020; Kittel & Rollett, 2017; Raaflaub et al., 2019; Wyss, 2013), bestehen Schwierigkeiten scheinbar allerdings darin, überhaupt kritisch-distanzierende Reflexionsprozesse zu initiieren (Saric & Steh, 2017). Auch der damit verbundene Aufbau einer entsprechenden Kompetenz, mit der Lehrpersonen dann wiederum in der Lage sind, selbstinitiativ zu reflektieren und ihre Praxis weiter zu entwickeln (Rahm & Lunkenbein, 2014; Wyss, 2013; Svojanovsky, 2017), scheint nicht trivial. So zeigt sich in Studien nicht selten eine große Lücke in der Reflexionskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen dahingehend, dass Reflexionen in erster Linie das individuelle Handeln in den Blick nehmen und es häufig versäumen, die Pluralität möglicher Perspektiven zu integrieren (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017; Körkkö et al., 2016; Wyss, 2013). Außerdem werden Reflexionen meist als wenig tiefgehend im Sinne einer kritischen Reflexion eingeschätzt (Saric & Steh, 2017).

Darüber hinaus deuten Studien Veränderungen im unterrichtlichen Handeln (Schuster, 2008; Benke, 2010; Krammer et al., 2008) und Prozesse der Unterrichtsentwicklung an (West & Staub, 2003; Meentzen & Stadler, 2010). Allerdings verweist das Review von 50 internationalen Studien von Mena Marcos et al. (2006) darauf, dass gerade die Ebene des praktischen Handelns von Lehrpersonen bisweilen ungenügend beleuchtet wird.

2.3 Meta-Reflexion als handlungstheoretische und konzeptionelle Erweiterung

Erweitert und ergänzt werden die Diskurse und Konzepte zur Reflexion seit wenigen Jahren durch den Ansatz der Meta-Reflexion (Cramer, 2018; Cramer & Rothland, 2021). Dieser unter-

¹ Insgesamt 22 dieser Studien waren explizit im Kontext der Lehrpersonenbildung angesiedelt.

scheidet sich insofern vom Kern der Ansätze zur Reflexion und Reflexivität, als die oben beschriebenen Referenzsysteme, „die konsequente Beschäftigung mit *mehreren* (Hervorh. im Original) Theorien und empirischen Ansätzen voraus(setzen; Einf. Autorinnen), und zwar dezidiert ohne sie nivellierend integrieren zu wollen“ (Cramer et al., 2019, S. 402).

In der Folge erfordert Meta-Reflexivität, dass die unterschiedlichen und pluralen Theorien und Ansätze jeweils reflexiv durchdrungen werden. Das bedeutet auch, die Bildungsforschung bzw. das durch sie generierte Wissen als Bestandteil sozialer Praxis zu betrachten (Moldaschl, 2010) und damit ihre Standortbezogenheit und Pluralität kritisch zu berücksichtigen bzw. vor dem Spiegel des handlungspraktischen, pädagogischen Wissens der schulischen Akteure hinsichtlich der Gültigkeit in den Blick zu nehmen. Andererseits gilt dies auch für die Praxis selbst: sie ist mehrdeutig und komplex (Cramer, 2018).

Allerdings werden sowohl Reflexivität als auch Meta-Reflexivität als ein genuin individuelles Merkmal bestimmt (Bonnet & Hericks, 2019); vielfach findet zudem eine Konzentration auf den Unterricht statt (Aufschnaiter et al., 2019, S. 147) – selbst wenn kollegiale oder kooperative Formate der Reflexion im Mittelpunkt stehen. Nur wenige Arbeiten setzen sich bislang dezidiert mit der Bedeutung von (Meta-)Reflexion in Schulentwicklungsprozessen auseinander (Wiesner & Schreiner, 2019; Wiesner et al., 2020). Zudem sind die Prozesse der Reflexion in diesen Arbeiten und Kontexten theoretisch noch weiter zu konzeptualisieren.

Hier besteht ein Desiderat, das die im Folgenden vorgestellte Konzeption begründet: Obwohl Meta-Reflexivität als Teil schulischer Praxis betrachtet werden kann (Cramer et al., 2019, S. 410), werden deren Chancen weder für die ko-konstruktive und evidenzbasierte Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen im Handlungsfeld Schulpraxis noch als methodischer Ansatz für Schulentwicklungsforschung und die damit einhergehende Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis dezidiert thematisiert. Dies soll im Folgenden in ersten Umrissen geschehen.

3 Meta-Reflexion als Transferstrategie zur Gestaltung von Schulentwicklung(-sforschung)

3.1 Thematische Einordnung in aktuelle Schulentwicklungsdiskurse

Kontinuierliche, systematische, reflektierte und intentionale Schulentwicklung ist heute ein zentrales Handlungsfeld von Lehrpersonen (Berkemeyer & Manitius, 2016) und Schulleitungen (Bonsen, 2016; Holtappels, 2014). Schulen gelten als „people-processing bzw. people-changing-institutions“ (Terhart, 2016, S. 279) und „personengetragene Einrichtungen“ (Rolff, 2016, S. 18).

Prozesse der Schulentwicklung und eine damit verknüpfte hohe Schul- und Unterrichtsqualität sowie -effektivität ergeben sich dabei allerdings nicht aus der Summe der jeweils individuellen Professionalität und Arbeit der handelnden Akteure (Buhren & Rolff, 2009), sondern gerade erst durch gemeinsames professionelles Handeln sowie die gemeinsam verantwortete kritisch-konstruktive Entwicklung und Gestaltung von Schule (Maulbetsch, 2014, Bastian et al., 2002).

Für zielbezogene Schulentwicklungsprozesse erscheint es vor dem Hintergrund metatheoretischer Reflexion naheliegend, diese durch theoretische Perspektiven und empirische

Erkenntnisse zu rahmen (Demski, 2017). Der Mehrwert meta-reflexiver Prozesse besteht darin, solche Referenzsysteme explizit in ihrer Pluralität und Widersprüchlichkeit anzuerkennen. Auf diese Weise wird es möglich, die daraus resultierenden mitunter auch divergierenden und miteinander konkurrierenden Bezugspunkte für das Handeln von Lehrpersonen (und Schulleitungen) zu bearbeiten (vgl. Cramer & Drahm, 2019). Dabei können auch die Diskrepanzen im Hinblick auf die aus der Sicht der Bildungsforschung sinnvollen und stringenten Kategorien etwa zu einer hohen Schul- und Unterrichtsqualität und -effektivität kritisch-distanzierend diskutiert werden. Ebenso bieten sich Räume, die Differenz der Erwartungen der äußeren Steuerung auf der einen und der internen Visionen und Anliegen sowie Routinen und Rollenambiguitäten der schulischen Akteure auf der anderen Seite zu erörtern. Da im Schulentwicklungsprozess zusätzlich auch von einer Mehrdeutigkeit der Perspektiven der schulischen Akteure selbst ausgegangen werden muss, eröffnet Meta-Reflexion ein sich Einlassen auf und Aushandeln von prinzipiell pluralen, situativen Möglichkeiten für Schulentwicklung. Das Ziel ist es, ausgehend von diesen Meta-Reflexionsprozessen schulspezifische Gestaltungsräume ko-konstruktiv zu entwerfen.

3.2 Meta-Reflexion als Gestaltungsprinzip von Schulentwicklungsforschung

Wird Meta-Reflexion als Gestaltungsprinzip von Schulentwicklungsforschung betrachtet, so erscheint der wechselseitige Wissenschafts-Praxis-Dialog im Sinne einer Überwindung der research-practice-gap (Rousseau, 2006) vor allem dann als gewinnbringend, wenn er einerseits dazu beiträgt, praktisches Handeln an evidenzbasierten Wissensbeständen auszurichten. Andererseits können Möglichkeitsräume eröffnet werden, um die Passung von handlungspraktischem und wissenschaftlichem Wissen im Kontext der Bildungsforschung kritisch-distanzierend in Frage zu stellen und zu bearbeiten.

Hieraus eröffnen sich neue Perspektiven für das Format WSPB in Verbindung mit Schulentwicklungsforschung. Dieses nimmt Bezug zu Konzepten der research-practice partnerships (RPPs) (Penuel & Gallagher, 2017), bei denen Wissenschaftler*innen und Lehrpersonen langfristig kooperieren, um Probleme in der Praxis und Schulentwicklungsprozessen zu untersuchen (Coburn & Penuel, 2016, S. 48). Anknüpfend an diese Konzepte der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis lässt sich Meta-Reflexion als (forschungs-)methodische Strategie konzeptualisieren. Anschlussfähig ist diese aber ebenso an die Aktionsforschung, die nicht nur die Rolle der Akteure im jeweiligen Handlungsfeld betont, sondern insbesondere die Bedeutung eines professionellen-reflexiven Habitus hervorheben kann (Altrichter et al., 2021, S. 16).

Dazu wird Schulleitungen und Lehrpersonen auf der einen Seite situationspezifisch ein Zugang zu wissenschaftlich generierten Wissensbeständen und Theorien eröffnet, vor deren Hintergrund das eigene individuelle sowie das gemeinsam verantwortete Handeln bewertet werden kann. Auf der anderen Seite wird in diesem Prozess gemeinsam neues empirisches Wissen erzeugt, das in den weiteren Schulentwicklungsprozess aufgenommen werden und ihn voranbringen kann. Im Mittelpunkt stehen die gemeinsame Generierung qualitativer und quantitativer Daten und das kollegial erarbeitete Datenfeedback. Dazu werden Fragestellungen der Praxis gemeinsam identifiziert und untersucht sowie Schulentwicklungsprozesse theorie- und empiriegestützt analysiert. Damit verbunden werden schulische Akteure darin un-

terstützt, einen professionellen, wissenschaftlich-reflexiven Habitus auszubilden, der sie perspektivisch darin unterstützt, das eigene Handeln und die gemeinsam verantwortete Schulentwicklung auszugestalten.

In meta-reflexiven Forschungsprozessen können vorhandene empirische Erkenntnisse aber auch theoretische Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gemeinsam mit schulischen Akteuren kritisch überprüft und vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungsraums der schulischen Akteure bestätigt, weiterentwickelt oder auch verworfen werden. Im Sinne rekonstruktiver Sozialforschung entstehen durch Meta-Reflexion außerdem neue Erkenntnisse für Schulentwicklungsforschung im Hinblick auf die Begleitung der spezifischen Schulentwicklungsprozesse an Einzelschulen.

3.3 Meta-Reflexion als Gestaltungsprinzip von Schulentwicklung

In Ergänzung zu Cramer et al. (2019) eröffnet Meta-Reflexion gleichzeitig auch Gestaltungsräume für Kommunikation und Partizipation im Kollegium und geht damit weit über eine introspektive Problembewältigung hinaus (in Anlehnung an Rihm, 2017, S. 231; s. auch Plews & Amos, 2020):

So kann sich ein (Teil-)Kollegium einer Schule gemeinsam mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen, Ansätzen und Modellen zur Schulentwicklung auseinandersetzen, es können bislang manifeste Positionen oder bewährte Konzepte und Strategien zur Schul- und Unterrichtsgestaltung kritisch hinterfragt und mit theoretischen sowie empirischen Wissensbeständen abgeglichen werden. In Anlehnung an das Konzept einer *begreifenden* und an „Gegenhorizonten“ ausgerichteten Reflexion von Rihm (2017), geht „[...] der in diesem sozialen Rahmen möglich werdende, notwendigerweise kooperative Klärungsprozess [...] über das unmittelbar Beobachtbare hinaus. Er will in Auseinandersetzung mit Perspektiven anderer aufdecken, dahinter schauen, nach möglichen Interessen fragen etc. – mit dem Ziel, Veränderungsmöglichkeiten, zumindest aber Verstehensmöglichkeiten generieren zu können“ (ebd., S. 229). Durch die meta-reflexive Auseinandersetzungen in kollegialen Teams eröffnet sich die Chance, situative Deutungen oder Irritationen gemeinschaftlich und diskursiv auszuhandeln und einen neuen Konsens zu finden um daraus Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung abzuleiten. Spannungen und Irritationen können als Bestandteil sozialer und wissenschaftlicher Praxis anerkannt und wertgeschätzt werden, da sie gleichzeitig ein sich Lösen von normativen und exklusiven Ansprüchen und Erwartungen ermöglichen.

Der erweiterte Ansatz der Meta-Reflexion integriert somit auch die in empirischen Studien belegten positiven Effekte der Kooperation in Schulentwicklungsprozessen im Allgemeinen (Trumpa et al., 2016; Vescio et al., 2008; Saric & Steh, 2017) und bezüglich der Nutzung empirischer Daten für die Initiation von Veränderungen im Besonderen (Altrichter et al., 2016). Durch die diskursiven und kollegialen Auseinandersetzungen führt der Ansatz der Meta-Reflexion weg vom schulischen Handeln einzelner und hin zur Ko-Konstruktion von Schulpraxis (Grosche et al., 2020; Maier-Röseler, 2019; 2020) über Jahrgangs-, Fach-, Projektteams oder Steuergruppen bis hin zur Schule als Akteur ‚Organisation‘ (Maag Merki, 2021, S. 5). Er entspricht Forderungen nach einer kooperativen Professionalität von Lehrkräften, indem diese „das Bildungsangebot fortlaufend in einem ernsthaften Dialog gemeinsam entwickeln, ihre Arbeit an gemeinsamen Kriterien ausrichten und sich dabei an empirischer Evidenz an Studien und schulnah erhobenen Daten orientieren und sich in enger Zusammenarbeit gegenseitig unterstützen“ (Klopsch & Sliwka, 2021, S. 148).

5 Fazit und Ausblick

Um die research-practice-gap kritisch-distanzierend bearbeiten und perspektivisch auflösen zu können, ist Schulentwicklung(-sforschung) auf veränderte Formen der Zusammenarbeit von Bildungsforschung und Praxis angewiesen. Ein intensiverer und kontinuierlicher Dialog kann dazu beitragen, die jeweiligen Expertisen und die je spezifische Dignität anzuerkennen und gleichzeitig eine Brücke zwischen den jeweiligen Handlungsfeldern zu schlagen. Das wurde in den zurückliegenden Ausführungen im Kontext von Meta-Reflexion als Transferstrategie und mögliches Format der Zusammenarbeit von Bildungsforschung und Schulpraxis theoretisch entworfen.

Im aktuellen Folgeprojekt zu „Karg Campus Schule Bayern“ (Laufzeit 09/2014-02/2017) (Maulbetsch, 2017; Weigand et al., 2017) wird an mehreren Schulen untersucht, inwieweit meta-reflexive Prozesse einen so verstandenen Wissenschafts-Praxis-Dialog eröffnen und in Kollegien initiiert werden können bzw. inwieweit (Teil-)Kollegien zunehmend mehrdeutige Perspektiven auf Veränderungsprozesse einnehmen. Das schließt ein, dass kontroverse Meinungen und Befunde ihre Berechtigung erhalten und daraus dennoch mögliche gemeinsame Veränderungswege abgeleitet werden. Gleichzeitig werden die damit verbundenen theoretischen und empirischen Perspektiven auf Schulentwicklung, Schule und Unterricht gemeinsam in Frage gestellt und kritisch-distanzierend überarbeitet. Hierfür wurde konzeptionell ausgehend von leitfadengestützten Prozessbegleitungsgesprächen mit den Schulleitungen sowie den Steuergruppen der Schulen und der inhaltsanalytischen Auswertung von Tätigkeitsberichten der Kompetenzzentren (Datengenerierung und Datenfeedback) in enger Zusammenarbeit mit den Schulen ein Studiennachmittag für je einen größeren Teil der Kollegien konzipiert und durchgeführt. Die Konzeption folgt den beschriebenen Prinzipien der Meta-Reflexion und es wird erprobt, ob sie den oben genannten Ansprüchen von und an Schulentwicklung(-sforschung) gerecht wird (Maier-Rösler & Maulbetsch, 2022, in Druck).

Für die Forschung gilt es (neue) Kenntnisse darüber zu gewinnen, unter welchen Bedingungen (Teil-)Kollegien in meta-reflexive Diskurse einsteigen und welche (Erwartungs-)Haltung von Lehrpersonen und Wissenschaftler*innen einen meta-reflexiven Wissenschafts-Praxis-Dialog unterstützt. Darüber hinaus geht es aber auch um die Fragestellung, wie verändertes wissenschaftliches und mit der Praxis gemeinsam generiertes oder überarbeitetes Wissen wiederum in die Scientific-Community der Bildungsforschung zurückgespiegelt werden kann.

Letztlich ist es ein Ziel des Projekts, vertiefende empirische Erkenntnisse über die Initiierung und den Nutzen von Meta-Reflexion als Transferstrategie für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Ackeren van, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C., & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 103(2), 170–184.
- Altrichter, H., Feindt, A., & Thünemann, S. (2021). Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–22). Springer
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance*, vol 7. (S. 235–277). Springer.

- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderungen Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Benke, G. (2010). Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 145–159). Waxmann.
- Berkemeyer, N. (2021). Unterstützungssysteme des Schulsystems - Bestandsaufnahme und institutionenbezogene Perspektiven. In T. Webs & V. Manitus, V. (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S.19–37). wbv-Publikation.
- Berkemeyer, N. & Manitus, V. (2016). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 227–243). UTB: Waxmann.
- Berndt, C., Häckert, T., & Leonhard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge – Perspektiven*. Julius Klinkhardt.
- Beveren, L. van, Roets, G., Buysse, A., & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9, online: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 95–121). Springer.
- Bonnet, A. & Hericks U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus - Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–126). Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Springer.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium*. Beltz.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/00224871%2014552028>
- Clarke, A. (2006). The nature of substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22, 910–921.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Question. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/9114053015776805360e7f.pdf>
- Cramer, C. & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.) (S. 1–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_56-1
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Julius Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.3262/ZP1903401>
- Cramer, C. (2018). Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Implikationen für die Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 103–118). Klinkhardt.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer.

- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). *Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen, 1–35.
- Fox, R. K., Dodman, S., & Holincheck, N. (2019). Moving beyond reflection in a hall of mirrors: developing critical reflective capacity in teachers and teacher educators. *Reflective Practice*, 20(3), 367–382. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1617124>
- Göbel, K. & Neuber, K. (2020). Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 34(1), 64–78.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 138–152.
- Grabensberger, E., Freudenthaler, H. H., & Specht, W. (2008). *Bildungsstandards: Testungen und Ergebnismeldungen auf der 8. Schulstufe aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Befragung von Leiterinnen, Leitern und Lehrkräften der Pilotschulen*. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie), Dept. Evaluation und Schulforschung (Bifie Report).
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Grünkorn, J., Klieme, E., & Stanat, P. (2019). Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 263–298). Julius Klinkhardt.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen–Zugänge–Perspektiven* (S. 133–146). Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 291–313). Springer.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S.74–88). Julius Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und –forschung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274–293.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 11–479). Waxmann.
- Kittel, D. & Rollett, W. (2017). Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufs begleitenden Weiterbildungsstudiengang? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 17(2), 45–51.

- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität erzielen: Implikationen für Deutschland. In B. Klopsch & A. Sliwka, A. (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 148–151). Beltz Juventa.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Krammer, K., Schnetzler, C., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowski, F., & Klieme, E. (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrperson aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(2), 178–197.
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1
- Maier-Röseler, M. (2020). *Professionalisierung von Lehrpersonen an Einzelschulen. Theorie und Empirie im Dialog*. Barbara Budrich.
- Maier-Röseler, M. (2019). Professionalisierung für ko-konstruktives Handeln im Schulentwicklungsprozess. *Journal für Schulentwicklung*, 04/19, 31–37.
- Maier-Rösler, M. & Maulbetsch, C. (2022, in Druck). How to overcome the research-practice-gap in school development processes? Meta-Reflexion als methodischer Zugang für Schulentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2022*. Carl Link.
- Maulbetsch, C. (2017). Schulen nach innen und außen entwickeln: Erfahrungen aus dem Projekt 'Karg Campus Schule Bayern'. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017 - Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 151–162). Carl Link.
- Maulbetsch, C. (2014). Gelebte Verantwortung. Schulentwicklung selbstwirksam gestalten. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 242–252). Beltz.
- McKenney, S., Schunn, C. D. (2018). How Can Educational Research Support Practice at Scale? Attending to Educational Designer Need. *British Educational Research Journal*, 44(6), 1084–1100, <https://doi.org/10.1002/berj.3480>
- Meentzen, U. & Stadler, M. (2010). Wie Lehrkräfte bei der Reflexion über ihren Unterricht unterstützt werden können. Das Fachgruppenportfolio im Programm SINUS-Transfer. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 161–193). Waxmann.
- Mena Marcos, J., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21–36. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Mena Marcos, J. J. & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1, 112–132. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.003>
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen. Überblick und Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 104, 88–99.
- Mintrop, R. (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 35–48). Springer.
- Moldaschl, M. (2010). *Was ist Reflexivität?* <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/55380/1/684998793.pdf>
- Moser, H. (2018). Praxisforschung - Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 449–478). München. <https://doi.org/10.25656/01:17075>
- Moser, H. (2017). Forschungswenden in der Erziehungswissenschaft. Von der Handlungs- und Aktionsforschung zu Design-Based Research. In S. Aßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall & M. Thomann (Hrsg.), *Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn* (S. 37–50). Springer.

- Norrie, C., Hammond, J., D'Avray, L., Collington, V., & Fook, J. (2012). Doing it differently? A review of literature on teaching reflective practice across health and social care professions. *Reflective Practice*, 13, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.670628>
- Penuel, W. R. & Gallagher, D. J. (2017). *Creating research-practice Partnerships in Education*. Harvard Education Press.
- Plews, R. C. & Amos, M. L. (2020). *Evidence-Based Faculty Development through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*. IGI Global
- Raaflaub, M., Wyss, C., & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 50–57. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_04
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Waxmann.
- Reinmann, G. (2022). *Reader zu Design-Based Research (DBR)*. Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/02/Reader_DBR_Maerz-2022.pdf
- Rihm, T. (2017). Verständigungsarbeit in der Erwachsenenbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen–Zugänge–Perspektiven* (S. 228–239). Julius Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 49–60). Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Rousseau, D. M. (2006). Is there Such Thing as “Evidence-Based-Management”? *Academy of Management Review*, 31(2), 256–269. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.20208679>
- Saric, M. & Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS Journal*, 7(3), 67–85.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. In B. Creemers & D. Reynolds (Hrsg.), *School Effectiveness and School Improvement* (S. 69–88). <https://doi.org/10.1080/09243450802605506>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schuster, A. (2008). *Ich schreibe. Also lerne ich*. Dissertation. Roderer Verlag.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Döbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Waxmann.
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Alt Richter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_10
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Einleitung der Herausgeber. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–15). Springer.
- Trumpa, S., Franz, E.-K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.
- Weigand, G. (2020). Schulen als Aktionszentren zur Gestaltung von Begabungs- und Leistungsförderung. Eine Einführung in die Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“. *Lehren und Lernen* 8/9, 4–9.
- Weigand, G., Maulbetsch, C., & Maier, M. (2017). *Karg Campus Schule Bayern: Entwicklung von Kompetenzzentren für Begabtenförderung. Projektdokumentation*. <https://www.begabungslotse.de/cms-assets/files/specials/projektdokumentation-karg-campus-schule-bayern-2017.pdf>
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching*. Heinemann Verlag.

- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Waxmann.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 16–25.
- Yurkowsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R., & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44, 403–433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>