

Professionalisierung durch Reflexion als Grundlage organisationalen Lernens von Schulen

PAROLS als Labor reflexiver Praxisforschung

Sarah Mayr^a, Edna Imamovic^a, Elisabeth Oberreiter^a,
Gerda Reisinger^a, Stefan Zehetmeier^b

^aPrivate Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, ^bUniversität Klagenfurt
elisabeth.oberreiter@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-14>

EINGEREICHT 11 MAR 2026

ÜBERARBEITET 14 OKT 2026

ANGENOMMEN 19 OKT 2026

Der Beitrag präsentiert PAROLS (Professionalisation – Action Research – Organisational Learning – Schools) als Rahmen und Methode reflexiver Praxisforschung, die Schulentwicklung nicht (nur) implementiert, sondern forschend begleitet und Übergänge zwischen individueller, kollektiver und organisationaler Ebene rekonstruktiv sichtbar macht. Ausgangspunkt ist, dass professionelles Handeln im schulischen Kontext von Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und organisationaler Komplexität geprägt ist und systematischer Reflexion bedarf (Schön, 1983). Reflexion fungiert als Zugang, der berufliche Erfahrungen bearbeitbar macht und Lernprozesse auf allen Ebenen empirisch zugänglich werden lässt (Dewey, 1933; Schön, 1983). Das 4I-Modell fungiert hierbei als Heuristik, um „Feedforward- und Feedback-Bewegungen“ sowie Übergänge zwischen „Intuiting/Attending“, „Interpreting“, „Integrating“ und (sofern realisiert) „Institutionalizing“ nachzuzeichnen (Crossan, Lane & White, 1999; Zietsma, Winn, Branzei & Vertinsky, 2002). Das PAROLS-LAB (kurz: LAB) richtet sein Erkenntnisinteresse auf die Frage, wie organisationales Lernen im Feld (Hoch-)Schule beforscht werden kann und wie unterschiedliche theoretische und methodische Wege kombiniert werden können, um diese Übergänge empirisch zu rekonstruieren. Die „doppelte Lernbewegung“ des LAB wird mit dem Konzept des „Deutero-Lernens“ verknüpft, dabei dient „Double-Loop Learning“ als methodischer Anknüpfungspunkt zur Reflexion handlungsleitender Annahmen (Argyris & Schön, 1978, 1996). Beobachtung und Beteiligung sind in einer rekursiven, aktionsforschend gerahmten Architektur systematisch verschränkt. Die Ergebnisse der Analyse fließen in Beratung und Lehre zurück und stellen die Weichen für neue Zugänge zum Feld und zu Forschungspraktiken (Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Spann, 2018).

SCHLÜSSELWÖRTER: Aktionsforschung, Supervision, Organisationales Lernen in Schulen, 4I-Modell

1. Ausgangspunkt: Organisationales Lernen an (Hoch-)Schulen

Professionelles Handeln im schulischen Kontext vollzieht sich unter Bedingungen struktureller Unsicherheit, situativer Mehrdeutigkeit und organisationaler Komplexität. Struktur-reflexive Zugänge ermöglichen es, die gewonnenen Erfahrungen systematisch zu bearbeiten und implizite Deutungsmuster sichtbar zu machen (Helsper, 2014, 2018; Schön, 1983; Dewey, 1933). Schule wird dabei nicht als statisches System verstanden, sondern als Organisation in kontinuierlicher Entwicklung. Schulentwicklung entsteht emergent aus reflexiv gerahmten Lernprozessen und zeigt sich in Musterveränderungen, etwa in Kommunikation, Entscheidungen und Kooperation (Bormann, 2002; Rolff, 2016). Vor diesem Hintergrund positioniert dieser Beitrag das PAROLS-LAB als Rahmen und Methode reflexiver Praxisforschung, die Schulentwicklung forschend begleiten und rekonstruktiv zugänglich machen.

Das Erkenntnisinteresse des LABs richtet sich auf die Forschungsarchitektur und wird mit den folgenden Fragen adressiert:

- *Wie kann organisationales Lernen im Feld (Hoch-)Schule beforscht werden?*
- *Wie können verschiedene theoretische und methodische Wege kombiniert werden, um organisationale Lernprozesse zu rekonstruieren und zu verstehen?*

Diese Fragen zielen auf eine Forschungsarchitektur, die Beobachtung mit Beteiligung verschränkt und Beratung, Lehre sowie Organisationsentwicklung systematisch aufeinander bezieht. Die Formulierung „(Hoch-)Schule“ verweist zugleich auf die „doppelte Lernbewegung“: Gegenstand ist sowohl das organisationale Lernen von Schulen als auch jenes der hochschulisch verorteten Forschungsgruppe. Für die Untersuchung dieser Lernbewegung fungiert Aktionsforschung als übergreifende Forschungslogik. Sie ermöglicht Forschung in und durch Praxis, strukturiert zyklische Lernprozesse und fasst deren Rekonstruktion von Lernprozessen in komplexen Praxisfeldern methodisch. Die Forschungswerkstatt dient dabei als institutionalisiertes Setting für gemeinsame Interpretation und die Stabilisierung reflexiver Routinen (Elliott, 1991; Altrichter & Posch, 2007; Altrichter et al., 2018).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 entfaltet die theoretische Verortung der Forschungsarchitektur, insbesondere den heuristischen Einsatz des 4I-Modells und seiner Weiterentwicklungen. Kapitel 3 stellt das PAROLS-LAB als offene, rekursive Forschungsarchitektur und als Labor reflexiver Praxisforschung vor, einschließlich dem Verständnis der „doppelten Lernbewegung“. Kapitel 4 führt die Argumentation in Fazit, Limitation und Ausblick zusammen, beantwortet die beiden Forschungsfragen zur Forschungsarchitektur, benennt Grenzen des Ansatzes und skizziert Perspektiven der methodisch-architektonischen Weiterentwicklung.

2. Theoretische Verortung

2.1 Organisationales Lernen im schulischen Kontext

Organisationales Lernen im schulischen Kontext ist in den Diskursen der Schulentwicklungs- und Organisationstheorie verortet. Zentrale Ansätze verstehen Schule nicht als statisches System, sondern als Organisation in kontinuierlicher Entwicklung. Schulentwicklung ist kein linear steuerbarer Reformprozess, sondern ein langfristiger, intern getragener Lernprozess (Bormann, 2002; Dalin, 2004; Rolff, 2012, 2016; Muslic, 2017). In den Projekten des PAROLS-LABs wird organisationales Lernen als Musterveränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen gefasst: Organisationales Lernen passiert dort, wo individuelles Lernen nicht isoliert bleibt, sondern in kollektive Deutungs- und Handlungsmuster überführt wird und sich in einer Erweiterung des organisationalen Wissensbestands sowie des Handlungsrepertoires niederschlägt. Sichtbar wird organisationales Lernen als Lernen der Organisation in ihrer Gesamtheit durch Kultur-, Struktur- und/oder Strategieveränderungen (Bormann, 2002). Schulentwicklung wird nicht als zu implementierende Maßnahme, sondern als emergente Folge organisationalen Lernens verstanden. Beratung orientiert sich dabei an einem Verständnis von Regulation in sozialen Systemen, charakterisiert durch systematische Hilfestellung, Befähigung zur Selbstregulation, Stärkung von Autonomie sowie Anpassung von Anforderungen und Ressourcen – und damit an einem Governance-Verständnis, das Schulentwicklung als sozial konstruierten Regulationsprozess begreift (Maag Merki, 2020). Ziel ist nicht Steuerung, sondern die Ermöglichung jener Übergänge zwischen den Lernebenen, die im 4I-Modell (Abschnitt 2.4) begrifflich gefasst sind.

2.2 Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Reflexion

Professionelles Handeln im schulischen Kontext vollzieht sich unter Bedingungen struktureller Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und Kontingenz. Reflexion dient hier als konzeptioneller Zugang, der die rekonstruktive Analyse von Lern- und Deutungsprozessen ermöglicht (Helsper, 2014, 2018; Schön, 1983). Theoretisch kann Reflexion als bewusster Denk- und Klärungsprozess verstanden werden, der einsetzt, wenn Routinen irritiert werden und Erfahrungen nicht bruchlos in bestehende Deutungsmuster integrierbar sind (Dewey, 1933; Miettinen, 2000). Zugleich zeigt sich professionelles Handeln als fortlaufende Wechselwirkung zwischen Aktion und Reflexion („reflection-in-action“) (Schön, 1983). In einer zyklischen Perspektive umfasst Reflexion die Wahrnehmung von Diskrepanzen, die Problemdefinition, die Erprobung alternativer Handlungswege und deren erneute Überprüfung. Diese Zyklen dienen als heuristische Struktur, um Übergänge zwischen individueller,

kollektiver und organisationaler Ebene rekonstruktiv nachzuzeichnen (Altrichter, Posch & Spann, 2018).

2.3 Aktionsforschung als verbindender Forschungsansatz

Die Frage, wie reflexive Prozesse im Feld (Hoch-)Schule beforscht und rekonstruiert werden können, führt zum Ansatz der Aktionsforschung. Sie versteht sich als Forschung in und durch Praxis und stellt die Beforschung des eigenen beruflichen Handelns durch die Praktiker:innen selbst in den Mittelpunkt (Elliott, 1991; Altrichter et al., 2018). Als integrativer Rahmen fungiert sie weniger als Methode im engen Sinn, sondern als architektonischer Zugang zur Rekonstruktion von Lernprozessen in komplexen Praxisfeldern. Kennzeichnend ist die zyklische Verschränkung von Aktion, Reflexion, theoretischer Bezugnahme und erneuter Handlung. Praxis wird nicht nur untersucht, sondern in begründeten Zyklen iterativ verändert, um aus diesen Veränderungsprozessen Erkenntnisse zu generieren. Praktiker:innen entwickeln dabei Theorien, die auf Erfahrungswissen basieren, reflexiv überprüft und weiterentwickelt werden. Zugrunde liegt ein Verständnis reflexiver Rationalität, nach dem Wissen im reflexiven Umgang mit Praxis entsteht. So ermöglicht Aktionsforschung in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern einen systematischen Umgang mit Ungewissheit, indem Irritationen, Diskrepanzen und Unsicherheiten zu Ausgangspunkten von Lern- und Forschungsprozessen werden (Schön, 1983; Altrichter & Posch, 2007). Im PAROLS-LAB fungiert Aktionsforschung als übergreifender methodologischer Rahmen einer offenen, rekursiven Forschungsarchitektur: Beobachtung und Beteiligung sind wechselseitig aufeinander bezogen; Ergebnisse aus der Analyse fließen in Beratung und Lehre zurück und stellen die Weichen für neue Handlungspraxen und forschungspraktische Zugänge. Die Forschungswerkstatt bildet das institutionalisierte Setting, in dem gemeinsame Deutungen entwickelt, Entscheidungswege ausgehandelt und reflexive Routinen stabilisiert werden.

2.4 Organisationales Lernen als dynamischer Prozess:

Das 4I-Modell nach Crossan et al. und seine Weiterentwicklungen

Für die theoretische Fundierung organisationalen Lernens im PAROLS-LAB ist das von Crossan, Lane und White (1999) entwickelte 4I-Modell zentral (siehe Abb. 1). Es versteht organisationales Lernen als dynamischen, mehrstufigen Prozess mit vier Grundannahmen: (1) Lernen bewegt sich zwischen Exploration (Aneignung neuen Wissens) und Exploitation (Nutzung vorhandenen Wissens), (2) es vollzieht sich auf individueller, Gruppen- und Organisationsebene, (3) diese Ebenen sind über die Prozesse „Intuition“ („intuiting“), „Interpretation“ („interpreting“), „Integration“ („integrating“) und „Institutionalisierung“ („institutionalizing“) verbunden und

(4) Kognition und Verhalten beeinflussen sich wechselseitig. „Intuition“ wird der individuellen Ebene, „Institutionalisierung“ der organisationalen Ebene zugeordnet; „Interpretation“ vermittelt zwischen Individuum und Gruppe, „Integration“ zwischen Gruppe und Organisation (Crossan et al., 1999, S.525). Der Prozess wird durch zwei gegenläufige Bewegungen strukturiert: „Feedforward“ transportiert neues Wissen von der individuellen über die Gruppen- zur Organisationsebene; „Feedback“ führt institutionalisiertes Wissen zurück auf Gruppen- und Individual-ebene. Erst das Zusammenspiel beider Bewegungen konstituiert organisationales Lernen (Crossan et al., 1999).

Der Rekonstruktionsbegriff knüpft an die Unterscheidung von „Single-Loop“- und „Double-Loop“-Learning an (Argyris & Schön, 1978, 1996). Single-Loop bezeichnet Anpassungen innerhalb bestehender Annahmen; Double-Loop richtet die Reflexion auf Ziele und Annahmen selbst und eröffnet so die Veränderung von Routinen und Praktiken. Terminologisch korrespondieren damit Bormanns „Musterveränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen“ und der Prozess des Institutionalizing im 4I-Modell (Bormann, 2002; Crossan et al., 1999). Rekonstruktion meint in diesem Rahmen die forschende Nachzeichnung von Lernprozessen mit Blick auf handlungsleitende Annahmen: In reflexiven Formaten werden implizite Prämissen („Intuiting“) versprachlicht („Interpreting“), zu kollektiv bearbeitbaren Gegenständen verdichtet („Integrating“) und, sofern stabilisiert, organisational verankert („Institutionalizing“). Damit wird erklärbar, weshalb organisationales Lernen nicht als Summe individueller Lernerfolge zu fassen ist: Psycho- und soziodynamische Prozesse entscheiden darüber, ob und wie individuelles Wissen geteilt, aufgegriffen und in kollektive Deutungen überführt wird.

Weiterentwicklungen des 4I-Modells präzisieren diese Übergänge. Zietsma, Winn, Branzei und Vertinsky (2002) ergänzen „Attending“ (aktives Einholen von Umweltinformationen) und „Experimenting“ (handlungsbasierte Erprobung) als explizit aktive Lernprozesse. Damit wird betont, dass Lernen nicht nur vorbewusst intuitiv, sondern wesentlich durch aufmerksame Auseinandersetzung mit der Umwelt und zyklischer Erprobung entsteht – ein wichtiger heuristischer Anschluss für rekursive Reflexions- und Forschungsformate. Akinci und Sadler-Smith (2019) rücken die Gruppenebene als notwendiges Bindeglied in den Mittelpunkt: Individuelle Intuitionen werden kommunikativ zu kollektiven Intuitionen transformiert, die Gruppenentscheidungen fundieren und erst darüber organisational institutionalisiert werden. Rückkoppelungen („Reinterpreting“, „Internalizing“, „Reinternalizing“) sichern fortlaufende Neuinterpretation und Verinnerlichung. Für die Rekonstruktionslogik folgt daraus, die Gruppenebene – etwa Teams oder Steuergruppen – als eigenständigen Analysegegenstand zu behandeln. Castañeda und Pérez (2005) betonen die Unterscheidung von implizitem und explizitem individuellen Wissen. Nur explizites, versprachlichtes Wissen ist kommunizier- und teilbar. Castañeda und Fernández (2007) heben dafür die Bedeutung von Konversation und sozia-

lem Modelllernen hervor. Wie sich solche Lernprozesse über die Ebenen hinweg entwickeln, untersuchen Aponte und Zapata (2013). Sie zeichnen 4I-Verläufe in der Entwicklung einer neuen Dienstleistung nach und zeigen die Nichtlinearität des Prozesses: Individuelles und kollektives Lernen verlaufen parallel, interagieren und pendeln zwischen Ebenen, bevor Institutionalisierung eintritt; mehrere Quellen können simultan beitragen. Mynarek, Steckel, Grandpierre und Häring (2021) bestätigen die Nichtlinearität und verweisen auf eine Forschungslücke zwischen kollektivem und organisationalem Lernen. Für die Forschungsarchitektur bedeutet dies, Übergänge zwischen Gruppen und Organisationsebene systematisch zu fokussieren und nichtlineare, rekursive Verläufe methodisch zu berücksichtigen.

Das 4I-Modell unterstützt dabei, empirisch nachzuzeichnen, wie „Intuiting/Attending“ in „Interpreting“, von dort in „Integrating“ und, sofern stabilisiert, in „Institutionalizing“ übergehen und wie Feedbackschleifen institutionalisiertes Wissen auf Gruppen und Individualebene rückbinden. Darauf aufbauend differenzieren sich reflexive Formate: Supervision unterstützt vor allem „Interpreting“ (teilweise „Integrating“), während Aktionsforschung zyklisch „Attending/Experimenting“ sowie die Rückkopplung institutionalisierten Wissens auf neue Handlungsversuche rahmt. Der eigenständige Beitrag von PAROLS liegt in der rekonstruktiven Forschungsarchitektur, die genau diese Übergänge empirisch zugänglich macht, sowie blinde Flecken und neue Potenziale zu ergründen versucht.

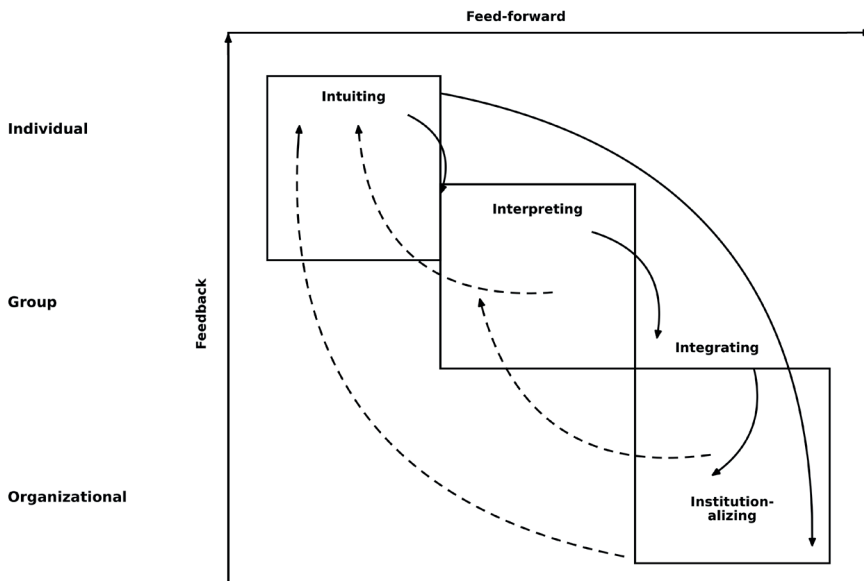


ABB. 1 Organisationales Lernen als dynamischer Prozess – das 4I-Modell (Crossan et al., 1999, S. 532)

3. Das PAROLS-LAB als Methode und Rahmen

Um die Funktionsweise des PAROLS-LABs sowohl methodisch als auch strukturell zu verstehen, ist es notwendig, dessen konzeptionelle Genese näher zu betrachten. Zentral ist dabei die Frage, auf welchen organisationalen und erkenntnistheoretischen Grundlagen das LAB aufbaut und wie diese seine Arbeitsweise prägen.

3.1 PAROLS als Labor reflexiver Praxisforschung

Das PAROLS-LAB ist aus einer Forschungswerkstatt hervorgegangen, die als Setting fortbesteht: einem verbindlichen Format, in dem die Forschungsgruppe über einen längeren Zeitraum gemeinsam qualitatives Datenmaterial bearbeitet und dabei zugleich ihre eigene professionelle Praxis reflektiert. Darin liegt eine infrastrukturelle Voraussetzung der „doppelten Lernbewegung“: Die Forschungsgruppe verfügt über ein institutionalisiertes Setting, in dem gemeinsame Deutungen entwickelt, Entscheidungswege ausgehandelt und reflexive Routinen stabilisiert werden (Oberreiter, 2021). Neue Erkenntniswege werden dabei laufend besprochen und exploriert.

Zweites tragendes Element ist die „doppelte Lernbewegung“ per se (siehe Abb. 2): PAROLS beforscht organisationales Lernen und macht zugleich die eigenen Übergänge – von individueller Beobachtung zu geteilter Deutung – systematisch zum Gegenstand („Deutero-Lernen“) (Argyris & Schön, 1978, 1996). Beobachtung und Beteiligung sind in einer offenen, rekursiven Forschungsarchitektur methodisch verschränkt: Ergebnisse aus der Analyse fließen in Beratung und Lehre zurück. Aktionsforschung fungiert dabei als übergreifender methodologischer Rahmen, der Forschung in und durch Praxis ermöglicht, zyklische Lernprozesse strukturiert und die Rekonstruktion von Lernprozessen in komplexen Praxisfeldern methodisch fasst (Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Spann, 2018).

Im PAROLS-LAB wird organisationales Lernen von Schulen nicht implementiert oder gesteuert, sondern primär im Rahmen von einzelnen Projekten empirisch beforscht und rekonstruiert. Alle Projekte sind in einen gemeinsamen Rahmen der Aktionsforschung eingebettet. Im Fokus stehen jene Prozesse, in denen individuelle und kollektive Lernvorgänge schulischer Akteur:innen rekonstruktiv nachgezeichnet werden, um zu bestimmen, wie sie in Veränderungen organisationaler Strukturen, Routinen und Kulturen übergehen können (Bormann, 2002; Feldhoff, 2017). Schulentwicklung erscheint folglich nicht als vorgelagerte Zielsetzung, sondern als emergente Folge organisationaler Lernprozesse. PAROLS als Labor reflexiver Praxisforschung implementiert schulische Entwicklung nicht, sondern rekonstruiert die zugrunde liegenden Lernprozesse.

Die doppelte Lernbewegung des PAROLS-LABs

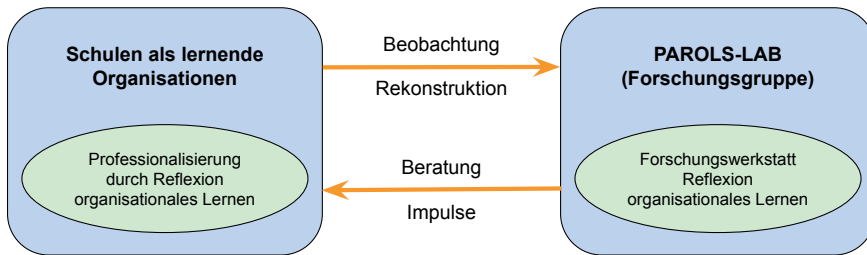


ABB. 2 Die „doppelte Lernbewegung“ des PAROLS-LABs (eigene Darstellung)

3.2 Selbstverständnis des PAROLS-LABs: Handlungsfelder, Ebenen und Kernprozesse

Das PAROLS-LAB versteht sich als forschend-lernende Gruppe, die das Zusammenspiel von Professionalisierung, Aktionsforschung und organisationalem Lernen im Feld Schule rekonstruktiv untersucht. Pädagogische Professionalisierung wird dabei nicht auf individuelle Kompetenzentwicklung verengt, sondern als in organisationalen Kontexten verorteter Lernprozess begriffen und in dieser Perspektive systematisch mit organisationalem Lernen verschränkt.

Ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis wird Lernen als erfahrungsbasierter, interaktional gerahmter Prozess gefasst, in dem Muster und Zusammenhänge rekonstruiert und begrifflich zugänglich gemacht werden. In diesem Rahmen dienen Forschung, Beratung und Führung als analytische Handlungsfelder, innerhalb derer die Übergänge zwischen individueller, kollektiver und organisationaler Ebene beobachtet und empirisch nachgezeichnet werden.

Systematisch werden drei Handlungsfelder (Forschung, Beratung, Führung), drei Handlungsebenen (Individuum, Gruppe, Organisation) und drei verbindende Prozesse (Erfahren, Reflektieren, Entscheiden) zusammengedacht (Abb. 3). Erfahren, Reflektieren und Entscheiden werden, angelehnt an erfahrungsbasierte Lernmodelle, als eigenständige, miteinander verbundene Kernprozesse gefasst, die als heuristische Struktur dienen, um Übergänge zu rekonstruieren. Mit dieser Selbstbeschreibung wird der konzeptionelle Status von PAROLS präzisiert: PAROLS ist weder ausschließlich Forschungszugang noch ausschließlich Professionalisierungsformat, sondern die bewusste Verschränkung beider Perspektiven. Die drei Handlungsebenen korrespondieren mit den Lernebenen des 4I-Modells; die drei Kernprozesse lassen sich als reflexive Operationalisierung der dort beschriebenen Übergänge lesen: Erfahren korrespondiert mit „Intuiting“ und „Attending“, Reflektieren mit „Interpreting“, Entscheiden mit „Integrating“ und der

Anbahnung von „Institutionalizing“ (Crossan, Lane & White, 1999). Die Handlungsfelder Forschung, Beratung und Führung bezeichnen jene Praxiszusammenhänge, in denen diese Prozesse im PAROLS-LAB vollzogen und zugleich beforscht werden – ein Ausdruck der „doppelten Lernbewegung“, die Beobachtung und Beteiligung architektonisch verschränkt.

Handlungsfelder, Handlungsebenen und Kernprozesse des PAROLS-LAB

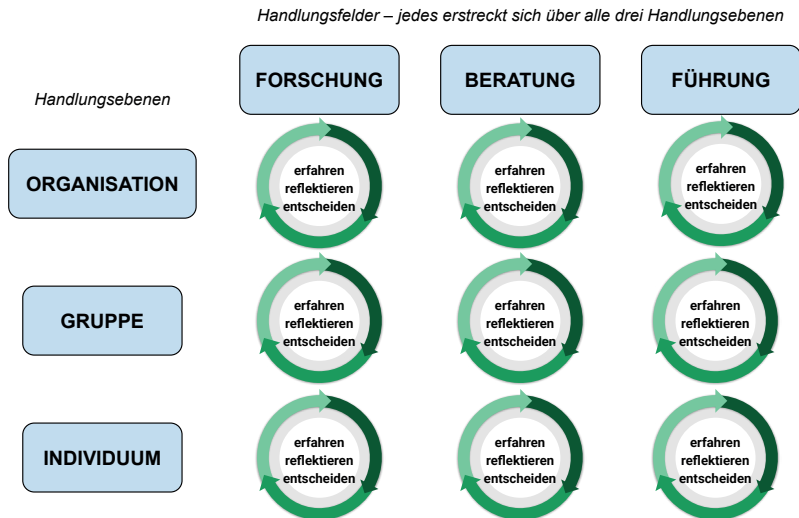


ABB. 3 Handlungsfelder, Handlungsebenen und Kernprozesse des PAROLS-LABs (eigene Darstellung)

4. Fazit

Ausgangspunkt des Beitrags sind zwei Forschungsfragen: (1) Wie kann organisationales Lernen im Feld (Hoch-)Schule beforscht werden? (2) Wie können verschiedene theoretische und methodische Wege kombiniert werden, um organisationale Lernprozesse, insbesondere Übergänge zwischen individueller, kollektiver und organisationaler Ebene, zu rekonstruieren und zu verstehen?

Die Antwort liegt weniger in einem einzelnen Verfahren als in einer rekursiven Forschungsarchitektur: PAROLS versteht Schulentwicklung als emergente Folge organisationalen Lernens und fokussiert auf die Rekonstruktion der Übergänge, an denen individuelle Einsichten kollektiv anschlussfähig und organisational stabilisiert werden. Beobachtung und Beteiligung werden methodisch verschränkt; Ergebnisse aus Analysen fließen in Beratung und Lehre zurück und erzeugen neue Beobachtungsdaten (Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Spann, 2018). Das 4I-Modell dient als Heuristik, um Feedforward- und Feedback-Bewegungen sowie die Übergänge im Rahmen des 4I-Modells nachzuzeichnen (Crossan, Lane, & White, 1999). Zentral ist die Gruppenebene als nicht zu überspringendes Bindeglied, an

dem individuelle Beobachtungen in kollektive Deutungen und Entscheidungen transformiert werden. Methodologisch stützt sich PAROLS auf Aktionsforschung und auf die „doppelte Lernbewegung“ („Deutero-Lernen“): Das LAB beforscht organisationales Lernen und macht zugleich die eigenen Übergänge von individueller Beobachtung zu geteilter Deutung zum Gegenstand systematischer Reflexion (Argyris & Schön, 1978, 1996; Elliott, 1991; Altrichter et al., 2018).

4.1 Limitation

Zwei Einschränkungen sind besonders bedeutsam. Erstens die Doppelrolle der Forschenden: Mitglieder des PAROLS-LABs sind in untersuchten Prozessen häufig zugleich als Beratende, Supervisor:innen oder Fortbildner:innen tätig. Dies ist für Aktionsforschung konstitutiv, erfordert jedoch eine systematische Selbstreflexion in der Forschungswerkstatt, in der Auswertungsschritte, Deutungen und Entscheidungen transparent verhandelt werden – bei gleichzeitiger Sensibilität für gruppendynamische Einflüsse (Reichertz, 2013; Riemann, 2018; Maier, 2018).

Zweitens ist die Übertragbarkeit des 4I-Modells auf Schulen durch deren lose Kopplung und hohe professionelle Autonomie begrenzt: Teile einer Organisation können sich verändern, ohne dass die Organisation als Ganzes betroffen ist (Weick, 1976). Zudem beschreibt das 4I-Modell vor allem Übergänge, weniger jedoch die Kräfte, die diese ermöglichen oder verhindern; empirisch sind sie wesentlich von Macht- und Rollendynamiken getragen. Folglich müssen Rollen, Macht und Hierarchie, insbesondere innerhalb der Forschungswerkstatt, analytisch miterhoben werden, um Bedingungen und Entscheidungen über Übergänge adäquat zu rekonstruieren (Lawrence, Mauws, Dyck & Kleysen, 2005).

4.2 Ausblick

Aus Ertrag und Grenzen ergeben sich drei eng verbundene Perspektiven, die durchgehend auf die Beforschbarkeit organisationalen Lernens gerichtet sind. Erstens rückt die empirische Rekonstruktion von Übergängen und Rückkoppelungen über längere Zeiträume in den Vordergrund: Leitend ist die Frage, wie aus „Feedforward“ institutionalisiertes, feedbackfähiges Wissen wird – dies erfordert Folgeerhebungen über die Laufzeit einzelner Formate hinaus und den Einsatz des 4I-Modells als heuristische Struktur zur Nachzeichnung realer Fallverläufe (Crossan, Lane & White, 1999). Zweitens ist die komplementäre Blickrichtung auf Beharrung und Verlernen zu verfolgen: Neben der Rekonstruktion gelingender Übergänge stellt sich die Frage, wie innerhalb bestehender Feedback-Schleifen alternative Feedforward-Bewegungen empirisch sichtbar werden und wie stabilisierte, potenziell dysfunktionale Routinen unterbrochen werden können. Das Konzept des „Double-Loop-Learnings“ bietet hierfür einen analytischen Anknüpfungspunkt (Argyris

& Schön, 1978, 1996). Drittens bleibt die „doppelte Lernbewegung“ eine methodische Selbstverpflichtung der Architektur: PAROLS beforscht organisationales Lernen und macht zugleich die eigenen Übergänge, von individueller Beobachtung zu geteilter Deutung, zum Gegenstand systematischer Dokumentation und Reflexion; die Forschungswerkstatt dient hierfür als institutionalisierter Ort gemeinsamer Interpretation, an dem Rollen, Macht, Hierarchien und Wissensordnungen expliziert und in ihren Effekten auf die Forschungspraxis nachvollzogen werden (Reichertz, 2013; Riemann, 2018; Maier, 2018).

Querschnittlich sollten zukünftige Designs die Nichtlinearität organisationalen Lernens berücksichtigen, parallele und rekursive Verläufe zwischen den Lernebenen abbilden, die Gruppenebene als eigenständigen Analyseort sichern und die Verschränkung von Beobachtung und Beteiligung im Rahmen aktionsforschender Zyklen konsequent nutzen (Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Spann, 2018).

Darüber hinaus wird sich ein Folgebeitrag konkreten Forschungsfragen auf der Ebene „Organisationales Lernen“ widmen, nämlich wie Professionalisierung durch Reflexion als Grundlage organisationalen Lernens in unterschiedlichen Beratungs- und Lernsettings verstanden werden kann und welche Rahmenbedingungen das Entstehen und Teilen sowie die Verstetigung von Wissen in der Organisation Schule fördern oder hemmen. Diese Fragen werden im Rahmen konkreter Projekte aus dem PAROLS-LAB bearbeitet und Ergebnisse in Zukunft disseminiert.

Literatur

- Akinci, C. & Sadler-Smith, E. (2019). Collective Intuition: Implications for Improved Decision Making and Organizational Learning. *British Journal of Management*, 30(3), 558–577.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrer und Lehrerinnen erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Klinkhardt.
- Aponte, S. P. D. & Zapata, D. I. C. (2013). A model of organizational learning in practice. *Estudios Gerenciales*, 29(129), 439–444.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.
- Bormann, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen: Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Springer.

- Castañeda, D.I. & Fernández, M. (2007). From individual learning to organizational learning. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5, 363–372.
- Castañeda, D.I. & Pérez, A. (2005). ¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional?: una explicación más allá del proceso de intuir. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24, 2–15.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Dalin, P. (2004). *School development: Theories and strategies. An international handbook*. Continuum.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Henry Regnery.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S.185–207). Waxmann.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S.216–240). Waxmann.
- 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 VS.
- Lawrence, T.B., Mauws, M.K., Dyck, B. & Kleysen, R.F. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30(1), 180–191. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.15281451>
- Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S.405–417). Barbara Budrich.
- Maier, M.S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in der Gruppe als Black Box. In M.S. Maier, C.I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S.29–49). Springer VS.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>

- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule: Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Springer VS.
- Mynarek, F., Steckel, J., Grandpierre, A. & Häring, K. (2021). Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 75, 438–454. <https://doi.org/10.1007/s41449-021-00281-8>
- Oberreiter, E. (2021). *Die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen* (Dissertation). Universität Klagenfurt.
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren: Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Springer VS.
- Riemann, G. (2018). Forschungswerkstatt. In R. Bohnsack, A. Gmeiner & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 87–89). Barbara Budrich.
- Rolff, H. G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H. G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–39). Beltz.
- Rolff, H. G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Zietsma, C., Winn, M., Branzei, O. & Vertinsky, I. (2002). The war of the woods: Facilitators and impediments of organizational learning processes. *British Journal of Management*, 13, Special, 67–74.

