

Einleitung

Mit der Beschreibung von „Zeitsignaturen“ (Bildungskommission NRW 1995: XII) wie der Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen, der weltweiten Vernetzung und dem beschleunigten Wandel durch neue Technologien und Medien, der ökologischen Frage, der Bevölkerungsentwicklung und den Auswirkungen von Migration sowie dem Wandel der Wertvorstellungen und Orientierungen geht gegenwärtig eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage nach der Zukunft grundlegender gesellschaftlicher Bereiche einher (siehe ebd.).

„Die Welt der Zukunft ist eine Welt des Lernens – inmitten sich ständig verändernder Wirklichkeiten. Eine lernende Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass ihre Bürger wie ihre Institutionen willens und im Stande sind, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten neuen Aufgaben anzupassen und ständig weiterzuentwickeln, um dem Wandel gewachsen zu sein“ (Hamm & Killius 2008: 7).

Angesichts der ständig komplexer werdenden Anforderungen wird insbesondere die Frage virulent, ob die gesellschaftlichen Institutionen entwicklungsfähig genug sind, um künftige Aufgaben bewältigen zu können. Diese Überlegungen betreffen auch die Schule (siehe z.B. Robert Bosch Stiftung 2008; Hameyer 2008; OECD 2000; Braun, Hoffmann, Hofmann, Krüger & Olbertz 1998; Küffer 1996; Bildungskommission NRW 1995). „Blickt man auf die Folgen der Modernisierung, so ist festzuhalten, dass es kaum mehr Sicherheiten gibt, die den Schulalltag verlässlich und kalkulierbar machen können. Angesichts neuer, stets wechselnder pädagogischer Aufgaben werden die Verfallszeiten praxisrelevanten Handlungswissens mit jedem Modernisierungsschub kürzer“ (Schönig 1999: 425).

Der Frage nach der Entwicklungsfähigkeit und Veränderbarkeit des Systems Schule wird sowohl durch die Analyse der älteren Schulgeschichte (siehe z.B. Oelkers 2004b; 2000a) als auch durch die Betrachtung jüngerer Reformvorhaben (siehe z.B. Rahm 2005: 26-46; Fried 2002: 9-12) nachgegangen. Fried (2002: 8) beschreibt die aus diesen Betrachtungen resultierenden Einschätzungen als „irritierend“. So werden der Schule „Lernunwilligkeit“ (Oelkers 1995: 10), ja sogar „Dummheit“ (du Bois-Reymond 2004: 133) attestiert. Sie habe sich im Verlauf ihrer langen Geschichte kaum verändert (siehe Herrlitz 2001) und sei auch nach den zentralen Reformen der 1970er Jahre in ihren grundlegenden Strukturen weitgehend unberührt geblieben (siehe Tillmann 1993c). Fauser hegt auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Transformation des ostdeutschen Schulsystems in den 1990er Jahren „(...) massive Zweifel an der Reformierbarkeit der Schule“ (ebd. 1994: 64).

Ein Ansatz, der auf dem Hintergrund der skizzierten Anforderungen auf die Veränderung von Schule abzielt und dabei der oben beschriebenen Einsicht Rechnung trägt, dass sich das System gegenüber externen Veränderungsambitionen in Gestalt zentral oktroyierter Reformen erstaunlich resistent erweist, ist die Schulentwicklung. Der Schulentwicklungsansatz kann als Resultat einer weltweiten „Krise der Außensteuerung“ (Rolff 2007: 22; siehe auch Willke 1998b) begriffen werden, die im Blick auf die Schule zu einem Paradigmenwechsel von der Perspektive zentralistischer Schulplanung zur Fokussierung der Ebene der Einzelorganisation als „Handlungseinheit“ (Fend 1986) geführt hat (siehe Rolff 2007: 22). Für diesen Perspektivenwechsel respektive seine theoretische Fundierung sind insbesondere systemtheoretische Konzepte, die auf die Grenzen von Fremdsteuerung und externer Intervention in soziale Systeme verweisen, maßgeblich. So resümiert Rolff hinsichtlich der Entwicklung zur Einzelschulorientierung:

„Die Systemtheorie hat zudem auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, also z.B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also Schulen selbst, ob und wie sie die Intervention verarbeiten. Schulentwicklung erhielt also mit Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus (...). Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als ‚Motor der Schulentwicklung‘ (Dalin & Rolff 1990)“ (Rolff 2007: 22).

Die übergreifende Zielsetzung des aus diesem Perspektivwechsel resultierenden, dominanten Verständnisses von Schulentwicklung bildet die Entwicklung der Fähigkeit des schulischen Sozialsystems, sich veränderten Anforderungen und neuartigen Problemen zu stellen und diese zu bewältigen (siehe Wenzel 2004: 401). Mit Blick auf die Einzelschule fokussiert Schulentwicklung die drei Gestaltungsebenen Organisation, Personal und Unterricht (siehe Kempfert & Rolff 2002; Horster & Rolff 2001b). Veränderungen auf diesen drei Ebenen werden als eigenverantwortlicher Prozess begriffen, den es systematisch in Richtung einer kontinuierlichen Selbstgestaltung zu organisieren gilt (siehe Rahm 2005: 44f.).

Die organisationsinterne Bewältigung von Veränderungsprozessen hat „(...) zur großen Relevanz projektförmiger Organisationsformen geführt“ (von Küchler & Schäffter 1997: 29), die auch im schulischen Kontext zum Tragen kommen. Schulentwicklungsprojekte dienen der Problemlösung und Innovation im sozialen System Schule (siehe Behrmann 2004: 203).

„Weil Projekte zeitlich befristete Aufgaben bewältigen und ein Partialsystem der Organisation bzw. eines umfassenderen sozialen Systems darstellen, kommt es darauf an, das aus ihnen hervorgehende Problemlösungs- und Innovationspotenzial langfristig zu sichern und auf die Gesamtorganisation (...) zu übertragen. Dadurch erhält der Transfer von Information und Wissen einen besonderen Stellenwert“ (Behrmann 2004: 203).

Im Kontext der bis hierhin knapp skizzierten Veränderungsanforderungen an Schule und deren organisationsinterner Bewältigung im Rahmen von Schulentwicklung scheint in verschiedenen Facetten die Relevanz des adäquaten Umgangs mit Informationen und Wissen auf: Sie findet ihren Ausdruck im Verweis auf das Erfordernis der Weiterentwicklung des vorhandenen personalen und organisationalen Wissens, in der Betonung immer kürzer werdender Verfallszeiten und der daraus resultierenden permanenten Revisionsbedürftigkeit des praxisrelevanten Wissens sowie in dem Hinweis, dass sich im Blick auf die organisationsweite Wirksamkeit von Schulentwicklungsinitiativen die langfristige Sicherung, Verfügbarkeit und Teilung der im Kontext von Einzelprojekten generierten Informations- und Wissensbestände als besonders bedeutsam erweisen. Diesem besonderen Stellenwert des bewussten und systematischen Umgangs mit Informationen und Wissen trägt das Wissensmanagement Rechnung. Es integriert wissensbezogene Aspekte bestehender Veränderungsansätze in Organisationen (siehe Roehl & Romhardt 2000: 57).

„Das Problem des produktiven und vernünftigen Umgangs mit Wissen berührt viele etablierte Themenfelder, welche die Organisationsentwicklung und andere Veränderungsansätze – theoretisch und in der Praxis – von jeher interessieren. Deshalb sollte (...) Wissensmanagement mit bestehenden Veränderungsansätzen in Organisationen vernetzt sein (...). Die Wissensperspektive hat den Anspruch, hier – erstmalig – für Integration zu sorgen“ (Roehl in Roehl & Romhardt 2000: 59).

Folgt man diesem Anspruch, so rückt bezogen auf den Kontext Einzelschule Schulentwicklung als Veränderungsansatz, den es mit Wissensmanagement zu vernetzen gilt, in den Blick. Wissensmanagement auf Schulentwicklung zu beziehen und es damit innerhalb von und nicht neben bestehenden Veränderungsansätzen zu verorten, erweist sich auch deshalb als sinnvoll, weil es dem Modernisierungsdiskurs um Schule (siehe z.B. Brüsemeister & Eubel 2003) nicht an einer Fülle (additiver) Verbesserungsvorschläge, sondern eher an integrierten Perspektiven und (organisations-)theoretischer Fundierung mangelt (siehe z.B. Huber 2008: 96f.; Fuchs 2004: 208; Gruschka & Heinrich 2002: 7).

Im Blick auf die unmittelbare Anschlussfähigkeit von Wissensmanagement an den schulischen Kontext ist zu berücksichtigen, dass der primäre und genuine Ort des Wissensmanagements die Wirtschaft mit ihren ökonomischen Interessen ist (siehe Reinmann-Rothmeier 2002: 4). Ansätze des organisationalen Wissensmanagements sind ursprünglich im Kontext profitorientierter Unternehmen entwickelt worden, beziehen sich also genuin auf Organisationen des Wirtschaftssystems. Letztere weisen gegenüber der Organisation Schule gravierende Kontextdifferenzen auf (siehe z.B. Terhardt 2003: 211-214; Ehrenspeck & Lenzen 2006). Um Wissensmanagement für die Entwicklungsfähigkeit des Organisationssystems Schule

fruchtbar zu machen, sind deshalb Übersetzungsleistungen notwendig, die der Eigenlogik des schulischen Sozialsystems Rechnung tragen.

Für eine wissenschaftliche Beobachtung, die auf die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Schulentwicklung und Wissensmanagement abzielt, ergibt sich vor dem Hintergrund des Anspruchs einer hinreichend theoretisch konsistenten Beschreibung dieses Zusammenhangs zunächst folgendes Problem: Wissensmanagement bildet einen multidisziplinären Forschungsgegenstand (siehe Reinmann-Rothmeier 2001: 15; Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997a: 21f.) bzw. ein transdisziplinäres Thema (siehe Dick & Wehner 2005: 454), als dessen konstituierende Disziplinen die Betriebswirtschaftslehre, die Informations- und die Sozialwissenschaften gelten (siehe Dick & Wehner 2005; Roehl 2000). Und auch die Schulentwicklung, die sich als Teildisziplin der Schulpädagogik herausgestellt hat (siehe z.B. Rahm 2005), erweist sich nicht als rein pädagogische Disziplin. Vielmehr referiert sie vor dem Hintergrund der für sie charakteristischen Trias von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (siehe Kempfert & Rolff 2002; Horster & Rolff 2001b) auf entsprechende Bezugstheorien aus den Nachbarwissenschaften (siehe Rahm 2005: 14). Um der Diversität der disziplinären Bezüge und theoretischen Grundlagen, die die Themenfelder Wissensmanagement und Schulentwicklung kennzeichnen, adäquat zu begegnen, und um das nicht gänzlich zu behobende Risiko eines Nebeneinanders von unterschiedlich theoretisch fundierten Begriffsapparaten und Semantiken möglichst klein zu halten, sollte für deren wissenschaftliche Beobachtung ein Paradigma leitend bzw. eine theoretische Perspektive grundlegend sein. Der Verdienst der Systemtheorie für die Erklärung des eigenwilligen Umgangs der Einzelschule mit extern gesetzten Interventionen wurde oben bereits angedeutet. Die moderne soziologische Systemtheorie ist als Teildisziplin einer interdisziplinären, integrierten Wissenschaft¹ (siehe Willke 2006: 3) aufgrund ihres Integrationspotentials² prädestiniert, die leitende theoretische Perspektive für die Betrachtung von Wissensmanagement in der Schulentwicklung zu bilden und somit als Klammer für die Zusammenführung von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Disziplinen zu fungieren. Die systemtheoretische Denkweise vermag für alle Bereiche sozialwissenschaftlicher Forschung „(...) einen einheitlichen Forschungsansatz bereitzustellen (...), welcher auf der Einheitlichkeit der grundlegenden Systemprobleme aufbaut, unterschiedliche Interpretationen und Wahrheitsansprüche aber durchaus zulässt“ (Willke 2006: 2).

1 Zum Wissenschaftsprogramm einer Allgemeinen Systemtheorie (General System Theory) siehe von Bertalanffy (1968).

2 Das Integrationspotential beruht darauf, dass die systemtheoretische Denkweise auf unterschiedlichste Bereiche sozialer Beziehungen anwendbar ist. Dies gilt für Dyade, Gruppe, Organisation, Funktionssysteme, Gesellschaft und auch für die Ebene der Person und für symbolische Systeme (siehe Willke 2006: 2).

Zielsetzung und zentrale Fragestellungen

Im Rahmen dieser Arbeit wird das Ziel verfolgt, eine systemische Perspektive auf die Organisation Schule zu entfalten und auf diesem Hintergrund den geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozess in der Organisation Schule mit dem bewussten und systematischen Umgang mit der Ressource Wissen zu verknüpfen. Im Blick auf das Ziel einer Zusammenführung von Wissensmanagement und Schulentwicklung sind folgende Fragen für die vorliegende Arbeit forschungsleitend:

- 1) *Welche Ansatzpunkte bieten sich für Wissensmanagement in der Schulentwicklung?*
- 2) *Welche Funktionen kann Wissensmanagement in Schulentwicklungsprozessen erfüllen?*

Die Beantwortung der ersten forschungsleitenden Frage zielt darauf ab, Wissensmanagement auf konkrete Schulentwicklungsinitiativen zu beziehen und herauszuarbeiten, wo Wissensmanagement im Rahmen dieser Bestrebungen ansetzen kann. Bei der Beantwortung der Frage nach (wesentlichen) Funktionen von Wissensmanagement geht es darum, allgemeine Probleme von Schulentwicklung zu identifizieren, zu deren Lösung Wissensmanagement einen Beitrag zu leisten vermag.³ Ausgangspunkt und Grundlage für die Beantwortung der beiden Fragen soll eine systemtheoretische Organisationsanalyse von Schule bilden. Mit der Organisationsanalyse wird auf den oben skizzierten Umstand Bezug genommen, dass Wissensmanagement sich genuin auf Wirtschaftsorganisationen bezieht, weshalb sich für seine Anwendung auf den schulischen Kontext die Berücksichtigung von Kontextdifferenzen zwischen schulischem Sozialsystem und Unternehmen der Wirtschaft als notwendig erweist. Zugleich wird mit der Organisationsanalyse intendiert, einen Beitrag zur Behebung des Defizits an organisationstheoretischer Fundierung des Schulentwicklungsansatzes (siehe Huber 2008: 96f.; Fuchs 2004: 208; Gruschka & Heinrich 2002: 7) zu leisten und der die Gesamtarbeit leitenden systemtheoretischen Prämisse Rechnung zu tragen, dass der Ausgangspunkt jeglicher Veränderungsinitiative die Ermittlung tradiertter Systemstrukturen und -prozesse sein sollte, denn: „(...) die Art wie ein System sich ändert, ist mit der Verteidigung der bestehenden Ordnung verbunden“ (Luhmann 1995: 148). Ausgehend von der Betrachtung der tradierten Ordnung des Systems Schule im Rahmen der Organisationsanalyse sollen Schulentwicklung und Wissensmanagement zunächst separat analysiert und in der Folge aufeinander bezogen werden, um so die Forschungsfragen auf theoretischer Basis zu beantworten. Der Anreicherung und Ausdifferenzierung der theoriegeleiteten Verknüpfung von Schulentwicklung und Wissensmanagement dient eine empirische Exploration. Die Exploration zielt darauf ab zu erfassen, wie in der schulischen Alltagspraxis und ihrer Entwicklung typischerweise mit Daten,

3 Die systemtheoretische Fassung von Funktion meint, dass ein Beobachter ein Problem konstruiert, im Blick auf das ein bestimmtes System (in diesem Falle: ein Wissensmanagementsystem) als ‚Lösung‘ gedeutet wird.

Informationen und Wissen umgegangen wird. Zudem sollen Kernprobleme, mit denen sich die schulischen Akteure⁴ bei der Bewältigung von schulinternen Entwicklungsvorhaben konfrontiert sehen, ermittelt und geklärt werden, inwiefern diese den organisationsinternen Umgang mit Daten, Informationen und Wissen tangieren. Die Realisierung dieser beiden Zielstellungen dient der Identifikation kontextspezifischer Voraussetzungen und Probleme, auf die Wissensmanagement in der schulischen Praxis trifft. Die im Rahmen der empirischen Untersuchung zu vollziehende Konfrontation der Theorie mit der Praxis hat im Rahmen des Gesamtvorhabens die Funktion, die Praxisanschlussfähigkeit und -relevanz von Wissensmanagement im schulischen Kontext zu ermitteln.

Gang der Arbeit und argumentative Funktion der einzelnen Kapitel

Bezogen auf die Zielsetzung des Dissertationsvorhabens (siehe oben) erfüllen die einzelnen Kapitel der Arbeit folgende argumentative Funktionen:

- *Argumentative Funktion von Kapitel 1:* In diesem Kapitel wird die theoretische Perspektive der Untersuchung eingeführt. Zunächst werden dazu die Grundzüge des disziplinübergreifenden systemischen Paradigmas dargestellt, um dann auf Grundaussagen und Konzepte der neueren soziologischen Systemtheorie Luhmannscher Prägung einzugehen. Deren epistemologische Implikationen werden als erkenntnistheoretische Grundlagen der Untersuchung expliziert. Insgesamt wird im Verlauf des Kapitels die Rezeption der systemischen Sicht in Analogie zur Form eines Trichters zunehmend zugespitzt respektive auf Aussagen der Systemtheorie zum Hauptuntersuchungsgegenstand der Arbeit, Organisationssystemen, verengt.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 2:* Anknüpfend an grundlegende Aussagen der Systemtheorie zu Organisationssystemen wird in diesem Kapitel die Organisation Schule in ihren Besonderheiten im Vergleich zu Wirtschaftsorganisationen analysiert. Damit wird der Frage nach der Bewältigung von Veränderungsanforderungen, auf die mit Schulentwicklung und Wissensmanagement Bezug genommen wird, die Frage vorgeschaltet, auf welche Voraussetzungen die Veränderungsabsicht in der tradierten Struktur von Schule trifft. Die Analyse der Organisation selbst – (noch) nicht die Betrachtung der auf sie Bezugnehmenden Gestaltungsansätze – wird im Rahmen dieses Kapitels als notwendige Voraussetzung zur Einschätzung von Ansätzen zur Entwicklung der Organisation argumentiert.

4 Es wird in dieser Arbeit darauf verzichtet, die männliche und weibliche Form gemeinsam aufzuführen. Wo immer es geht, werden möglichst neutrale Formen verwendet. Selbstverständlich sind immer auch alle Personen weiblichen Geschlechts gemeint, wenn von „Akteuren“, „Experten“, „Mitarbeitern“, „Lehrern“, „Schulleitern“ oder „Schülern“ die Rede ist. Die Vereinfachung dient ausschließlich der besseren Lesbarkeit.

- *Argumentative Funktion von Kapitel 3:* Im Fokus dieses Kapitels steht der Schulentwicklungsansatz. Nach einer knappen historischen Verortung der Schulentwicklung werden zentrale Gesichtspunkte des Ansatzes auf dem Hintergrund wesentlicher Quellen, denen sich die jeweiligen Kennzeichen des Schulentwicklungsansatzes verdanken, dargestellt. Von diesen Grundlagen ausgehend wird zunächst eine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung vorgenommen und in der Folge eine systemische Sichtweise auf die Entwicklung der Einzelschule entfaltet. Dazu werden zentrale Maßnahmen und Instrumente der Schulentwicklung mit den Anforderungen an die Reflexions- und Problemlösefähigkeit eines Systems in Verbindung gebracht. Den Abschluss des Kapitels bildet die Systematisierung der Erträge, welche die Grundlage für die Zusammenführung von Wissensmanagement und Schulentwicklung im fünften Kapitel darstellt. Dazu werden konstitutive Initiativen von Schulentwicklung innerhalb des im ersten Kapitel eingeführten und im zweiten Kapitel der Organisationsanalyse von Schule zugrunde gelegten Schemas der Systemdimensionen, das die unterschiedlichen Bereiche und Aktivitäten einer Organisation repräsentiert, verortet.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 4:* Der Bedeutungszuwachs der Ressource Wissen wird in diesem Kapitel zunächst – entsprechend des systemtheoretischen Anspruchs der Kontextualisierung – vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer „Wissensgesellschaft“ (Lane 1966; Drucker 1969; Bell 1973; Stehr 1994; Willke 1998c) skizziert. Nach dieser Verortung im gesellschaftlichen Kontext wird das organisationale Wissensmanagement als Resultat einer „kognitiven Wende“ (Hilse 2000) in der Organisationsgestaltung und -theorie fokussiert. Die Grundlegung eines systemtheoretischen Verständnisses von Daten, Informationen und Wissen und die Einführung weiterer wissensmanagementrelevanter Leitunterscheidungen verdeutlichen die Herausforderungen von gelingendem Informationsaustausch und erfolgreicher Wissenskommunikation. In der Konsequenz dieses Verständnisses werden Wissensmanagement-Modelle referiert, die weniger technische und manageriale Komponenten betonen und dafür stärker die personale sowie die soziale Dimension von Wissensmanagementprozessen in den Blick rücken, wodurch sie zugleich auch eine größere Anschlussfähigkeit an den schulischen Kontext aufweisen. Seinen Abschluss findet das Kapitel in der Darstellung von konkreten Instrumenten, mittels derer Wissensmanagement in der Praxis umgesetzt werden kann.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 5:* Die in diesem Kapitel zu leistende Integration von Wissensmanagement in die Schulentwicklung entlang der Identifikation von Ansatzpunkten und Funktionen erfolgt unter Rückgriff auf die Erträge der vorangegangenen drei Kapitel. Die in den unterschiedlichen organisationalen Dimensionen von Schule verorteten Schulentwicklungsinitiativen

werden auf die zu ihrer erfolgreichen Bewältigung und Effektivierung erforderlichen Informations- und Wissensprozesse hin untersucht. Nachdem die Relevanz des bewussten und systematischen Umgangs mit Informationen und Wissen für gelingende Schulentwicklung anhand der Identifikation und Erläuterung von Ansatzpunkten für Wissensmanagement aufgezeigt wurde, werden hiervon ausgehend wesentliche Funktionen, die Wissensmanagement im Kontext von Schulentwicklungsprozessen erfüllen kann, abgeleitet.

- *Argumentative Funktion von Kapitel 6:* Das sechste Kapitel bildet den ersten Teil der empirischen Untersuchung ab, die bezogen auf die theoriegeleitete Analyse und Verknüpfung von Schulentwicklung und Wissensmanagement eine Anreicherungs- und Ausdifferenzierungsfunktion übernimmt. Die empirische Exploration zielt insbesondere auf die Ermittlung von schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen und zudem auf die Identifikation schulentwicklungsbezogener Probleme ab. Dazu wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrkräften und Schulleitern geführt. Das Kapitel hat die Darstellung der Konzeption der Untersuchung, ihres Verlaufs sowie des Vorgehens bei der Interviewauswertung zum Gegenstand.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 7:* Die Darstellung und Interpretation der empirischen Befunde zu schultypischen Umgangsweisen mit Daten, Informationen und Wissen sowie zu schulentwicklungsbezogenen Problemen bilden den Gegenstand des siebten Kapitels. Um im Rahmen der Ergebnisdiskussion die Rückbindung der empirischen Befunde an die Erträge des theoretischen Teils der Arbeit systematisch vollziehen zu können, werden die Befunde innerhalb des systemtheoretischen Schemas der Organisationsdimensionen (Bereiche und Aktivitäten der Organisation) verortet und entlang dieser Dimensionen zunächst referiert und daraufhin diskutiert. Die Diskussion dient der Reflexion und Erörterung der Befunde auf dem Hintergrund der Erträge des theoretischen Teils der Arbeit sowie der Formulierung einiger Gestaltungsvorschläge. Den Abschluss des Kapitels bildet eine bilanzierende Einschätzung hinsichtlich der Praxisanschlussfähigkeit und -relevanz von Wissensmanagement im schulischen Kontext.
- *Argumentative Funktion von Kapitel 8:* Das achte Kapitel hat eine auf die Gesamtarbeit bezogene Schlussbetrachtung zum Gegenstand, im Rahmen derer wesentliche Resultate der Arbeit zusammenfassend rekapituliert werden.

Wissensmanagement in der Schulentwicklung
Theoretische Analyse und empirische Exploration aus
systemischer Sicht

Heitmann, K.

2013, XXVI, 494 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00248-0