

Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten

Output & Outcome aus Schulleitungsperspektive

Daniela Bauer¹, Johanna Schwarz²

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063>

Zusammenfassung

In den letzten Jahren rückt externe Beratung im Zusammenhang mit standortbezogener Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen immer mehr in das Bewusstsein schulisch Handelnder. Mit dem Projekt „Grundkompetenzen absichern“ (GRUKO) des BMBWF wurde zwischen den Schuljahren 2017/18 und 2021/22 jenen Schulen eine mehrjährige Beratung verordnet, deren letzte Bildungsstandardergebnisse unter den Erwartungen gelegen hatten. Damit war eine Chance für fundierte und nachhaltige Qualitätsentwicklung mit Hilfe professioneller Begleitung gegeben. Eine qualitativ angelegte Studie untersucht, welche kurz- und längerfristigen Wirkungen (Output und Outcomes) nach Beendigung des Beratungsprozesses von Schulleitungen benannt werden und welche Einflussfaktoren dabei eine Rolle gespielt haben können. Aus Schulleitungsperspektive präsentiert sich der größte bzw. nachhaltigste Mehrwert der GRUKO-Schulentwicklungsberatung für die Organisationsentwicklung ihrer Schulen, z. B. durch das Erleben und Gestalten des strukturierten Ablaufes eines Schulentwicklungsprozesses oder die Einrichtung von Steuergruppen. Im Weiteren nennen die Schulleitungen verschiedene bedeutsame Einflussfaktoren für einen erfolgreichen Beratungsprozess, wobei aus ihrer Sicht eine positive und offene Haltung aller Beteiligten gegenüber Schulentwicklung und externer Beratung am wichtigsten ist. Diese Studie ist ein Teilprojekt des Forschungsprojekts „Externe Beratung als Unterstützungsinstrument für Schulentwicklung“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Schlüsselwörter:

Schulentwicklungsberatung
Externe systemische Organisationsberatung
Output

Keywords:

Failing Schools
Grundkompetenzen absichern
Outcomes

1 Einleitung

Von der Einzelschule wird gefordert, Probleme dort zu lösen, wo sie entstehen. Durch „systematisch betriebene, evidenzbasierte Qualitätsentwicklung“ (BMBWF, 2019b, S. 29) soll sie sich als lernende Organisation weiterentwickeln. Die Evidenz für die Weiterentwicklung liefern z. B. die Bildungsstandardtestungen. Um Schulen unterhalb der dabei erwarteten Ergebnisse, sogenannte „Failing Schools“, im Entwicklungsprozess zu unterstützen, wurde das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ (GRUKO) ins Leben gerufen. Betroffenen Standorten wurde seit dem Schuljahr 2017/18 externe Beratung verordnet. Ein „multiprofessionelles Team“ soll die Weiterentwicklung der Schule in einem mehrjährigen Prozess begleiten (BMBWF, 2017a).

Im österreichischen Schulleitungsprofil ist die „systematische Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Basis von Evidenzen und datengestützten Rückmeldungen“ (BMBWF, 2019a, S. 7) als Aufgabe der Schule definiert. Die Letztverantwortung dafür liegt in den Händen der Schulleitung, der entsprechende Auftrag ist mit § 56 des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes gesetzlich verankert. Dabei

¹ NÖMS Groß-Enzersdorf, 2301 Groß-Enzersdorf.

E-Mail: daniela.bauer@schule-noe.at

² Pädagogische Hochschule NÖ, 2500 Baden.

E-Mail: j.schwarz@ph-noe.ac.at

spielt auch die Kenntnis von Unterstützungsangeboten wie der externen Beratung bzw. deren bestmöglicher standortspezifischer Einsatz eine Rolle. Um die Beratung so effektiv wie möglich zu nutzen, ist es im Sinne des Schulqualitätsmanagements von Bedeutung, welche Wirkungen damit erzielt werden können und welche Faktoren ausschlaggebend für ein Gelingen sein können. Die Forschung zu Wirkungen von Beratung ist in der europäischen Forschungsliteratur noch schwach entwickelt (Schiersmann & Weber, 2017, S. 35). In diesem großen Forschungsfeld wurde mit dieser Arbeit der Versuch gewagt, anhand zentraler Wirkdimensionen in der Beratung nach Schiersmann und Weber (2017) folgender Forschungsfrage nachzugehen: „*Welche unmittelbaren und längerfristigen Wirkungen aus dem GRUKO-Begleitprozess können Schulleitungen benennen und welche Faktoren sind aus ihrer Sicht ausschlaggebend dafür?*“

2 Schulentwicklung & Schulqualität

Schulentwicklung zielt auf die Verbesserung schulischer Prozesse und Leistungen, sie basiert in der Theorie auf dem Zusammenspiel bzw. der Wechselwirkung verschiedener innerschulischer Aspekte, wie z. B. Organisations-, Personal- sowie Unterrichtsentwicklung, und wird von außerschulischen Faktoren beeinflusst. Die Schulleitungen sowie die Lehrpersonen sind für die Umsetzung verantwortlich, andere Instanzen unterstützen und stellen notwendige Ressourcen zur Verfügung. Im Mittelpunkt aller Maßnahmen steht das Lernen der Schüler*innen (Rolff, 2016, S. 20–21). Diese Erwartungshaltung erfordert von allen Beteiligten eine Erweiterung ihrer organisatorischen Kompetenzen (Lindemann, 2013, S. 15).

Evidenzorientierte Schulentwicklung basiert auf der Abbildung der schulischen Situation aufgrund einer systematischen Datengrundlage. Aus dem Vergleich von Ist- und Soll-Zuständen sollen datengestützte Handlungen und Maßnahmen für die standortbezogene Schulentwicklung abgeleitet werden (Eiden et al., 2018, S. 145). Um an einer Schule evidenzorientiert arbeiten zu können, müssen verschiedene strukturelle und individuelle Voraussetzungen erfüllt sein; in beiden Bereichen spricht sich Posch (2009, S. 119) auch für verpflichtende Maßnahmen aus. Demski (2020, S. 570) hält zudem fest, dass die Daten in enger Verbindung zur eigenen Unterrichtspraxis stehen müssen, damit sie für Lehrkräfte sinnvoll nutzbar sind, und spricht sich daher für eine Entwicklung weg von zentralistischen hin zu standortbezogenen Erhebungen aus. Dazu müssen passende Instrumente sowie eine prozessorientierte Begleitung im Umgang mit den Ergebnisdaten zur Verfügung gestellt werden. In Österreich standen den Schulen bis zum Schuljahr 2018/19 mit den Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfungen systematisch erhobene Daten zur Verfügung (Wiesner et al., 2016, S. 21–23).

Bei der Diskussion um Schulqualität steht die effiziente und wirksame Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen im Mittelpunkt. Die Beurteilung der Qualität einer Schule kann anhand der Betrachtungsdimensionen *Input-, Prozess- und Produktqualitäten* erfolgen. Der erste Bereich bezieht sich z. B. auf die Mitarbeiter*innen-Ressourcen und die Ausstattung, die *Prozessqualitäten* definieren sich durch die Wirksamkeit aller schulischen Abläufe, z. B. im Unterricht oder in der Kooperation an der Schule. Die *Produktqualitäten*, z. B. Schüler*innen-Leistungen oder öffentliches Prestige, werden auch als Output und Outcome bezeichnet und bilden die erzielten Effekte einer Organisation ab (Huber et al., 2014., S. 19–21). Der Erfolg einer Schule bezieht sich laut Holtappels et al. (2017, S. 18) „nicht nur auf die Schulqualität insgesamt, sondern auch auf die Wirksamkeit von Schulen und das Erreichen oder Verfehlen von Bildungszielen“.

2.1 Failing Schools & School Turnaround

Mit einem einheitlichen Verständnis von Schulqualität ist auch die Identifizierung jener Schulen leichter möglich, die bestimmte angestrebte Qualitätsmerkmale nicht aufweisen bzw. erreichen. Unterschieden werden in der Diskussion Schulen, die vorgegebene Ziele bzw. Bildungserfolge der Schüler*innen nur teilweise oder nicht erreichen (= *Failing School*), und Schulen, die „mit anspruchsvollen Problemkonstellationen konfrontiert werden, welche ihnen hohe Anstrengungen abverlangen und sie bei unzureichenden Problemlöseansätzen“ (Holtappels et al., 2017, S. 17–18) scheitern lassen (= *Schule in herausfordernder/kritischer/sozial deprivierter/schwieriger Lage*). Schulentwicklung ist an solchen Schulen für alle Beteiligten mit großen Herausforderungen und enormem Kraftaufwand verbunden (Klein, 2017, S. 11).

Besonders im anglo-amerikanischen Raum wird mit dem Begriff *Failing School* der Begriff *School Turnaround* verbunden (Huber, 2017, S. 36–37). Gemeint ist damit, dass Schulen mit ursprünglich schlechter Leistungsentwicklung einen bedeutsamen Entwicklungsprozess mit substanzieller Leistungssteigerung schaffen (Klein, 2018, S. 52). Für Murphy und Meyers (2008, S. 5) spielen dabei vor allem das Wahrnehmen der Defizite

und die Erkenntnis, wie wichtig eine dazugehörige Ursachenanalyse für einen Lernprozess ist, eine wesentliche Rolle. In der Schulwirksamkeitsforschung ging man lange Zeit davon aus, dass nicht wirksamen Schulen ausgeprägte Merkmale wirksamer Schulen fehlen. Huber (2017) und Muijs (2019) listen in ihren Arbeiten Schlüsselmerkmale nicht effektiver Schulen auf und fokussieren auf den komplexen Prozess des Versagens und formulieren Schritte für einen gelingenden Turnaround. Nach Huber (2017, S. 59) erfordert dies ein längerfristig angesetztes abgestimmtes Zusammenspiel beteiligter Personen auf allen Systemebenen.

2.2 Das Projekt „Grundkompetenzen absichern“

Externe Unterstützung kann bei der Initialisierung von Entwicklungsprozessen an Failing Schools hilfreich sein (Klein, 2017, S. 25). Es lässt sich aber auch feststellen, dass diese Schulen „meist nicht in der Lage sind, entsprechende Angebote zu erkennen und für ihre eigene Entwicklung zu nutzen, weil ihnen zum Beispiel die notwendige Handlungskompetenz fehlt“ (Huber, 2017, S. 37).

In Österreich wird mit dem BMBWF-Projekt Grundkompetenzen absichern (GRUKO) entsprechenden Schulen der Erwerb von Kompetenzen zur standortbezogenen Weiterentwicklung ermöglicht. Den einzelnen Standorten soll im Rahmen eines verordneten mehrjährigen Beratungs- bzw. Begleitprozesses durch externe Berater*innen geholfen werden, die Weiterentwicklung von individualisierendem und differenzierendem Unterricht voranzutreiben (BMBWF, 2017a). Das Angebot ist für Pflichtschulen vorgesehen, deren Schulergebnis bei den Bildungsstandardüberprüfungen unter dem Erwartungswert liegt und bei denen mindestens 20 % der Schüler*innen die gesetzten Ziele nicht erreicht haben. Die externe Unterstützung erfolgt durch ein multiprofessionelles Beratungsteam, in der Regel bestehend aus Vertreter*innen aus der Schulentwicklungsberatung, der Fachdidaktik und der Schulpsychologie. Die Vermittlung der Struktur eines idealtypischen Prozesses soll die Schulen befähigen, entsprechende Vorhaben in Zukunft selbst zu gestalten und so ihre Schulqualität nachhaltig weiterzuentwickeln und zu sichern. Das Projekt startete im Schuljahr 2017/18 österreichweit mit ca. 150 Schulen, bis Projektende im August 2022 sollen sich in jährlichen Kohorten in Summe ca. 500 Schulen in einem entsprechenden Beratungs- und Begleitprozess befunden haben (BMBWF, 2017b, S. 1–6).

3 Systemische organisationale Beratung an Schulen

Die Schulentwicklungsberatungsangebote der pädagogischen Hochschulen orientieren sich überwiegend an einem systemischen Verständnis von Beratung. Daher dient die Systemtheorie in diesem Beitrag als Bezugstheorie.

In der Systemtheorie wird autopoietischen Systemen die Fähigkeit zugeschrieben, ihre überlebensnotwendigen *Produkte* (Willemsse & Ameln, 2018, S. 30) selbst herstellen zu können. Soziale Systeme stellen eine Unterkategorie dieses Systemtyps dar. Sie entstehen aufgrund von Kommunikation und können auch dadurch ihren Fortbestand sichern. Zu den sozialen Systemen zählen unter anderem sogenannte Organisationen (Simon, 2018, S. 23–24). Diese sind durch die Aneignung verschiedenster Informationen auch lernfähig. Unterschieden wird dabei zwischen der Veränderung von Handlungsstrategien im sogenannten *Einschleifen-Lernen* und einem zusätzlichen hinter den Handlungsstrategien steckenden Wertewechsel im sogenannten *Doppelschleifen-Lernen* (Argyris & Schön, 2018, S. 35–36). Schulen gelten als besondere soziale Organisationen, denn hier müssen häufig Lernstrukturen erst aufgebaut sowie eine entsprechende Lernkultur geschaffen werden, die auf kollektiver Kooperation beruht (Klein, 2017, S. 10–11).

3.1 Ausgewählte Modelle & Konzepte

Kommunikation stellt die Grundlage der systemischen Organisationsberatung dar, denn jegliche „Formen der Beratung sind Formen der Kommunikation“ (Simon, 2019, S. 7). In der systemischen Sichtweise von Beratung werden die ratsuchende sowie die beratende Seite als eigenständige Systeme betrachtet, Königswieser und Hillebrand (2017, S. 36) bezeichnen diese als *Klientensystem* und *Beratersystem*. Aufgrund der Interaktion dieser beiden entsteht für die Dauer der Beratung als drittes System das *Berater-Klienten-System*, welches Klienten- und Beratersystem durch Interaktion auf gleicher Augenhöhe verbindet. Beide Systeme bringen Vorwissen und Erwartungen in den Prozess ein. Systemische Beratung geht davon aus, dass im Klientensystem selbst die Expert*innen als Ressource für die Weiterentwicklung und Aufgabenbewältigung vorhanden sind,

das Beratersystem bringt fachbezogenes bzw. prozessbezogenes Wissen sowie die äußerst relevante Außensicht mit ein (Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 37).

In der Literatur wird im Bereich der Organisationsberatung zwischen den Konzepten Fachberatung bzw. Expertenberatung und Prozessberatung unterschieden (Dedering et al., 2013, S. 28). Bei der Fach- bzw. Expertenberatung stehen Sachfragen im Mittelpunkt. Der*Die Berater*in besitzt das Fachwissen und stellt es „nicht-wissenden“ (Simon, 2019, S. 25) Ratsuchenden zur Verfügung.

Im Prozessberatungsmodell nach Schein (2010, S. 37–41) steht die Hilfe zur Selbsthilfe im Mittelpunkt. Dabei geht es vorwiegend um das Lernvermögen eines Klientensystems und die Steigerung der systemeigenen Problemlösekompetenz, um gegenwärtige und zukünftige Schwierigkeiten selbständig bewältigen zu können. Der*Die Berater*in ist in erster Linie für die Organisation passender systeminterner Kommunikation verantwortlich (Dedering et al., 2013, S. 28).

Die Schule als Organisation ist ein aufgabenorientiertes System, da sie bestimmte sachliche Aufgaben erfüllen muss. Im Beratungsprozess müssen die systemrelevanten Spielregeln der Kommunikation besondere Beachtung finden und so koordiniert werden, dass die Organisation als „handelnde Einheit“ (Simon, 2019, S. 68) agieren kann. Diese Sichtweise kann durch die externe Beratung angeregt und verstärkt werden.

3.2 Ziele & Wirkdimensionen von externer Beratung

Die Initiierung und Begleitung langfristiger, nachhaltiger Prozesse zur Steigerung der Effizienz von Systemen bzw. Organisationen ist das erklärte Ziel systemischer Beratung (Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 20). Systemische Beratung zielt darauf, für Klient*innen eine ziel- und zweckdienliche soziale Umwelt zu schaffen, in der sie selbst Veränderungen vollziehen oder vermeiden können (Simon, 2019, S. 120). Genauer gesagt wird davon ausgegangen, dass sich ein*e Klient*in zur Lösung eines Problems eine entsprechende Sicht darauf aneignen möchte, „um neue Optionen im Umgang mit sich selbst und in der Gestaltung seiner Beziehungen zur Systemumwelt“ (Lindau-Bank, 2012, S. 45) erkennen zu können.

Die Wirkung bzw. die Effekte von Beratung beschreibt Simon (2019, S. 91) in *Vorher-Nachher-Unterscheidungen* bzw. der sogenannten *Ist-Soll-Differenz*. Nach einem erfolgreichen Beratungsprozess sind bestimmte Merkmale neu oder nicht mehr zu beobachten. Für Schiersmann und Weber (2013, S. 41) ist Beratung eine vielschichtige soziale Dienstleistung, in der Ratsuchende und Beratende gleichermaßen zum Ergebnis beitragen, gemeinsam eine passende Annäherung an die Problemlösung gestalten. Der*Die Ratsuchende entwickelt dabei bestenfalls neue Handlungsoptionen und Haltungen. Im Modell der Wirkdimensionen von Beratung (Schiersmann & Weber) (Abb. 1), welches der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, ist dieser gleichwertige Einfluss beider Seiten auf die vier Dimensionen Input, Prozess, Output und Outcome ersichtlich. Die äußere Durchlässigkeit des Modells weist auf die mögliche Beeinflussung durch weitere Faktoren hin.

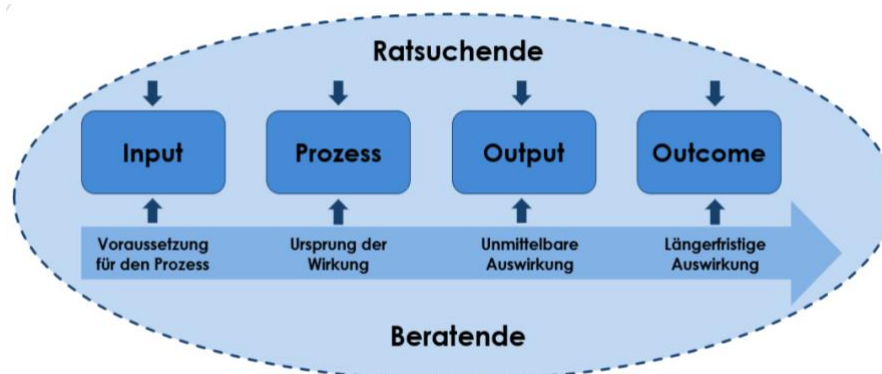


Abbildung 1: Modell der Wirkdimensionen von Beratung (eigene Darstellung nach Schiersmann & Weber, 2017, S. 37)

Die Voraussetzungen für den Beratungsprozess fassen Schiersmann und Weber (2017, S. 37 f.) in der Dimension *Input* zusammen. Dazu zählen für sie das Beratungssetting bzw. -angebot mit seinen jeweiligen Rahmenbedingungen, die Beratungsform, die Berater*innen-Qualifikation und -Kompetenz, die Komplexität des Beratungsfalls sowie die Ausgangslage der Ratsuchenden.

Die Wirkdimension *Prozess* definiert sich unmittelbar durch die Interaktionen zwischen Klient*innen und Berater*innen. Hier liegt der Ausgangspunkt der Wirkung von Beratung. Die Praxis der Gestaltung von

Beratungsprozessen (Form der Beratung, Zeiteinsatz, Interventionsformen etc.) findet ihre Wurzeln in verschiedenen Therapie- und Beratungsansätzen sowie deren Kombination.

Die Dimension *Output* beinhaltet die unmittelbare bzw. kurzfristige Wirkung der Beratung. Auf Seite der Ratsuchenden steht hier die Erreichung des durch die Beratung primär angepeilten Ziels im Fokus, das sich in Informations- und/oder Wissenserwerb, in einer Kompetenzerweiterung bezüglich verschiedener Strategien sowie im Entdecken persönlicher Ressourcen zeigen kann. Auch die Seite der Beratenden ist in dieser Wirkdimension eingeschlossen. Deren Zufriedenheit mit dem Beratungsprozess kann zu einer Weiterentwicklung der professionellen Vorgehensweise beitragen (ebd., S. 40).

Der *Outcome* soll die längerfristige Wirkung der Beratung aufzeigen. Die Erfassung dieser Dimension stellt das schwierigste Feld der Forschung dar. Die Wirkung der Beratung kann hier erst nach einer gewissen Zeitspanne ermittelt werden und zeigt sich auf unterschiedlichen individuellen wie organisationalen Ebenen. Problematisch ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass das Handeln der Ratsuchenden im zeitlichen Verlauf von vielfältigen (Umwelt-)Faktoren beeinflusst wird und somit nicht allein als Resultat der Beratung gesehen werden kann.

Schiersmann und Weber halten fest, dass Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge für die Beratung nur schwer zu erfassen sind. Sowohl die große Komplexität der wechselseitig aufeinander wirkenden Faktoren als auch deren adäquate Abbildung stellen eine herausfordernde Aufgabe für die Wirkungsforschung dar (ebd., S. 41). Mit ihrem Modell schaffen sie eine mögliche Grundlage für eine Wirkungsforschung in diesem Bereich, die sich systematisch mit den Wirkungsebenen auseinandersetzt.

3.3 Externe systemische Beratung in der Schulentwicklung

Schulentwicklungsberatung definiert sich aufgrund des breit angelegten Tätigkeits- und Interventionsfeldes als Konglomerat verschiedener Bezugstheorien und Definitionen. Der Nationale Bildungsbericht 2021 beschreibt das Feld der Schulentwicklungsberatung als „weites, durch unscharfe und wieder anders gezogene Grenzen nur vage konturiertes Feld“ (Altrichter et al., 2021, S. 376).

Externe systemische Schulentwicklungsberatung wird von Dederling et al. (2013, S. 18) als „Unterstützung von Schulen durch Personen, die nicht zum Kollegium gehören“ beschrieben und als ein Instrument der Koordination und Begleitung von Schulentwicklung gesehen. Bei dieser professionellen Form der Beratung geht es um die Verbesserung der pädagogischen Qualität der Schule (ebd.). Die externen Berater*innen zeigen sich in der systemischen Beratung für die Prozessgestaltung verantwortlich, nicht aber für die inhaltliche Umsetzung (Lindau-Bank, 2012, S. 45–46).

Im Sinne der Qualitätssicherung und Wirkungsorientierung, die im Fokus der durchgeführten empirischen Untersuchung stehen, sollte es bei der Wahl der Beratungsform um die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung in einer sogenannten Prozessorientierten Fachberatung (Lindau-Bank, 2012, S. 46) oder Komplementärberatung (Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 119) gehen. Für eine Verschmelzung von Fach- und Prozessberatung spricht sich auch Dederling (2017, S. 170) aus, wenn es um Schulen in herausfordernden Lagen, wie z. B. im Rahmen des GRUKO-Projekts, geht. Das vorrangige Ziel ist eine Erweiterung der Problemlösekompetenz von Schulleitung und Lehrpersonen, Probleme sollen selbst erkannt und ausgeräumt werden. Da es aber den Akteur*innen an solchen Schulen oftmals an den dafür notwendigen Handlungsstrategien fehlt, ist es in der Beratung notwendig, sie auf inhaltlicher und methodischer Ebene dabei zu unterstützen. Generell, jedoch besonders bei Failing Schools, empfiehlt sich unter Umständen eine längerfristige – sogar mehrjährige – Beratungsdauer, um erforderliche Entwicklungsstrukturen aufzubauen und festgefahrene Haltungen und Einstellungen aufzuweichen. Im Zuge einer solchen gesamtkonzeptionellen Entwicklungsarbeit werden sich die Inhalte und Themen der Beratung auf alle drei großen Bereiche der Schulentwicklung beziehen müssen.

4 Zur Rolle der Schulleitung im Kontext von Qualitätsmanagement & Schulentwicklungsberatung

In der Literatur zu Schulentwicklung wird der Schulleitung eine zentrale Rolle zugesprochen. Rolff (2016, S. 192) hält fest, dass sie in ihrer Schlüsselfunktion einerseits initiieren und unterstützen, andererseits auch hemmen kann. Das Verständnis von Schulleitung hat sich, einhergehend mit dem Wandel einer pädagogischen hin zu einer steuerungsorientierten Schulqualitätsdiskussion, in den letzten 25 Jahren stark verändert. Durch die

bildungspolitische Kopplung der Qualitätskontrolle und -sicherung an die Aufgabe der Schulentwicklung muss die Schulleitung eine Management- und Führungsrolle einnehmen und als gesamtverantwortlich für die Ergebnisse der Einzelschule zeichnen. In diesem Zusammenhang zählt die Initiierung bzw. Implementierung umfassender Kooperationsstrukturen unter den Lehrpersonen als wichtigste Aufgabe der Schulleitung. Die Lehrkräfte müssen erkennen, dass Schul- bzw. Schulqualitätsentwicklung und kooperatives Handeln auf allen Ebenen Hand in Hand gehen (Wissinger, 2016, S. 263–266). Die stetig wachsenden Anforderungen sind kaum mehr von einer einzelnen Leitungsperson zu bewältigen, deshalb erachtet Rolff (2016, S. 193) die Weiterentwicklung von Leitungsstrukturen in Richtung ‚distributed leadership‘ als erforderlich. In der verteilten Führung übernehmen weitere Personen, in den meisten Fällen Lehrkräfte, führend-leitende Funktionen. Rolff fügt der Kooperation neben der Kommunikation den Fokus des salutogenen Führens hinzu: Die Schulleitung muss in diesem Sinne ein gesundheitsförderliches Umfeld schaffen, das den Lehrkräften die Bewältigung ihrer umfangreichen Aufgaben in einer Art und Weise ermöglicht, die das persönliche Belastungsgefühl verringert. Zusätzlich zu den erforderlichen Kompetenzen verlangt Schulleitung auch eine gewisse Haltung, die der Autor mit „Offenheit, Neugier, Interesse und Sympathie“ (S. 213) beschreibt.

An Schulen in herausfordernder Lage stehen – noch mehr als an anderen – die Begriffe *Führung* und *Transformation* in enger Verbindung mit dem Schulleitungshandeln. Wissinger (2016, S. 264) spricht dabei von einem *Transformational Leader*, einer Führungsrollenbeschreibung aus der Managementlehre, wonach die „Reorganisation institutionell gewachsener Organisations- und Entscheidungsstrukturen“ (S. 265) erwartet wird. Für Huber (2017, S. 59) muss ein*e Schulleiter*in im Zuge eines Turnarounds die für diese Entwicklungsprozesse notwendige organisationale Handlungsfähigkeit wiederherstellen. Murphy und Meyers (2008, S. 150–153) sehen die Leitung ebenfalls als einen Schlüsselfaktor in einem Turnaround-Prozess, denn obwohl viele weitere Faktoren für das Gelingen eine Rolle spielen, können die meisten davon von der Leitung beeinflusst werden. Schulische Führung, vor allem in einem Turnaround, ist eng mit Management verbunden. Die Autoren beschreiben die Wesenszüge erfolgreicher Turnaround- bzw. ‚Transformational‘-Leader z. B. mit lösungs- und zielorientiert, selbstbewusst, optimistisch, engagiert, hoffnungsvoll, ausdauernd, vertrauensvoll und -würdig sowie sich ihrer Vorbildwirkung bewusst.

Bodlak (2018, S. 94) führt als Voraussetzung für gelingende externe Schulentwicklungsberatung an, dass die Schulleitung von der Bedeutsamkeit der Beratung überzeugt ist, bereit ist, sich aktiv mit der Problemlösung auseinanderzusetzen sowie sich daran zu beteiligen, und alle Beratungsaktivitäten bis zum Prozessabschluss unterstützt.

Die Rolle, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Schulleitung im GRUKO-Projekt sind vom BMBWF genau festgelegt, wobei Kommunikation in fast allen angeführten Punkten die zentrale Rolle spielt (BMBWF, 2017b, S. 3). Durch die umfassende Information des Kollegiums über das Projekt sowie die positive Einstellung gegenüber der verordneten Unterstützungsmaßnahme trägt die Schulleitung maßgeblich zum Gelingen bei (Cuklevski, 2020, S. 118).

5 Zum aktuellen Forschungsstand

In der Literatur lassen sich umfassende Berichte und Forschungsergebnisse zu Qualitätsarbeit und deren Entwicklung an Schulen in herausfordernder Lage aus dem anglo-amerikanischen Raum finden. Den Zusammenhang von Schulentwicklung und externer Beratung erforschte Tajik (2008, S. 266–268) in einer Meta-Studie, für die er Erkenntnisse aus 25 Einzelstudien heranzog. Dabei wurde festgestellt, dass externe Berater*innen Veränderungen in der Schule beeinflussen können. Eine Mischung aus Druck und Unterstützung kann Schulentwicklung ins Rollen bringen und sich als Katalysator für Veränderungen in Schulen darstellen.

Mohammed et al. (2015, S. 108–109) erforschten die Praktikabilität ihres aus der Theorie entwickelten Modells für die systemische Beratung von Schulen. Untersucht wurde dabei unter anderem die Erwartungshaltung der Schulleitungen gegenüber der Beratungsorganisation. Am häufigsten genannt wurden die Faktoren „content expertise“ (= dt. inhaltliche Expertise) und „interpersonal skills“ (= dt. zwischenmenschliche Fähigkeiten). Weitere Gelingensfaktoren liegen aus der Sicht der befragten Leiter*innen in der Fähigkeit der Berater*innen zur Führung eines datenbasierten Prozesses, in der Einbindung aller schulischen Akteur*innen, in der Flexibilität der Beratenden, um auf (veränderte) schulische Bedürfnisse eingehen zu können, in der Rollenklarheit für alle Beteiligten sowie in der Fähigkeit zu strukturiertem Vorgehen.

In deutschsprachigen Ländern ist das Feld der Schulentwicklungsberatung noch wenig erforscht. Dederich et al. (2013, S. 338–339) betrachten externe Schulentwicklungsberatung auf Ebene der Einzelschule unter dem

Prinzip der freiwilligen Inanspruchnahme. Es zeigen sich dadurch auch längerfristig wirkende organisationale Veränderungen, eine Zunahme der Kompetenzen in der Unterrichtsentwicklung und im Managementbereich, eine Veränderung der Haltung bzw. Einstellung des Kollegiums gegenüber Schulentwicklungsmaßnahmen sowie ein überwiegendes Erreichen der angepeilten Ziele.

Die Publikation von Adenstedt (2016) befasst sich mit der Erforschung staatlicher Schulentwicklungsberatung „als Steuerungs- und Unterstützungsinstrument im Mehrebenensystem Schule“ (S. 12). Beispielhafte Erkenntnisse dieser Studie sind in der Außenperspektive als Gelingensfaktor von Schulentwicklungsberatung, in der Aufgabe der Schulleiter*innen als Türöffner*innen oder -schließter*innen für die Beratung, in der Rolle der Berater*innen als Vermittlungsinstanz über Inhalte und Methoden der Schulentwicklung sowie in der Verbesserung der Kommunikationsstrukturen zu nennen. Zudem sind Rollenklärungen und die Thematisierung von Grundbedingungen der Beratung zu Beginn des Prozesses von großer Bedeutung (ebd., S. 208–213).

Von Hofmann und Carmignola (2019, S. 169) liegt ein Bericht zu den ersten Ergebnissen der Begleitevaluation für das GRUKO-Projekt vor. Es wurde festgestellt, dass das Projekt von Schulleitungen mehr Zustimmung erhält als von Lehrpersonen. Für Lehrpersonen wirkte sich besonders die Einschätzung der Praktikabilität des von der Schule gewählten Entwicklungsthemas – je nach Themennähe – förderlich oder hemmend auf die Beteiligungsbereitschaft am Schulentwicklungsprozess aus. Schulleitungen hingegen können mit einer positiven Haltung gegenüber der verordneten Beratung die Einstellung des Kollegiums wirkungsvoll beeinflussen. Carmignola et al. (2021, S. 258) untersuchten des Weiteren im Rahmen der Begleitforschung den Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Schulleitungshandeln und dem Gefühl der sozialen Eingebundenheit der Lehrpersonen für die Akzeptanz von Schulentwicklungsprojekten. Herausgefunden wurde, dass sich ein Schulleitungshandeln, bei dem ernsthaftes Interesse an der professionellen Weiterentwicklung der Lehrkräfte gezeigt wird und bei dem das Kollegium mittels Zuversicht und Begeisterung vom Projekt überzeugt und zur Mitarbeit angeregt wird, äußerst förderlich auswirkt.

Schiersmann et al. (2018, S. 187) betonen den Mangel an Studien im Bereich der beratungsspezifischen Organisationsforschung, welche den Fokus z. B. vergleichend auf relevante organisationale Aspekte richten. Schiersmann und Weber (2017, S. 41 f.) sehen eine Erfassung von Ergebnissen (Outcomes) der Beratung nur unter Einbeziehung von Input- bzw. Prozessaspekten als sinnvoll an, damit auch eine Art Prozesskette entlang von Input, Prozess, Output und Outcome beobachtet werden kann. Vorgeschlagen werden dafür z. B. die Betrachtung der Input- (Rahmenbedingungen) bzw. der Prozessperspektive (Welche Beratung hat stattgefunden und wie verlief der Prozess?), ebenso die Verfolgung von Entwicklungen in längsschnittlicher Perspektive. Zu Bedenken ist auch eine Unterscheidung zwischen direkten Ergebnissen (Outputs) als unmittelbare Effekte durch Beratung und längerfristigen Ergebnissen (Outcomes), wobei noch andere Umweltfaktoren beim Ratsuchenden einwirken können.

6 Forschungsdesign

Im Mittelpunkt der durchgeführten Untersuchung stehen die (Aus-)Wirkungen der GRUKO-Beratung im Zusammenhang mit wesentlichen Einflussfaktoren aus der Sicht von Schulleitungen. Die zugrundeliegenden Forschungsfragen lauten: *Welche unmittelbaren und längerfristigen Wirkungen aus dem GRUKO-Begleitprozess können Schulleitungen benennen und welche Faktoren sind aus ihrer Sicht ausschlaggebend dafür?*

Das Forschungsdesign definiert sich am Ansatz der qualitativen Forschung. Dieser ermöglicht unter anderem die wissenschaftliche Begleitung von Praxisveränderungen sowie eine Einschätzung hinsichtlich ihrer Wirkungen (Mayring, 2016, S. 63). Die Ergebnisse der Forschung sollen der Weiterentwicklung der Beratungskompetenzen im Feld der (verordneten) Schulentwicklung, also der Professionalisierung von Schulentwicklungsberater*innen dienen. Andererseits können die Forschungsergebnisse interessierten Schulleitungen Impulse für die Gestaltung der Rolle im Umgang mit Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung liefern.

Die Wahl der Erhebungsmethode fiel auf die Durchführung von leitfadengestützten Expert*inneninterviews, wodurch die Erfassung unterschiedlicher individueller Erfahrungen und Betrachtungsweisen, hier die Sichtweise verschiedener Schulleitungen, ermöglicht werden sollte (Dresing & Pehl, 2018, S. 7). In Niederösterreich befanden sich in der dem Forschungsprojekt zur Verfügung stehenden untersuchten Kohorte zwölf mögliche Volksschulleitungen, von welchen sechs einer Befragung zustimmten. Die sechs Interviewpartner*innen leiteten ihre Schule während des GRUKO-Beratungsprozesses. Die

Schulentwicklungsbegleitung dieser GRUKO-Kohorte begann zwischen April und September 2018 und endete im Sommer bzw. Herbst 2020.

Das Kategoriensystem für die Datenauswertung wurde deduktiv festgelegt, d. h. „aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet“ (Mayring, 2015, S. 97). Die modellhafte Grundlage bildeten die Dimensionen (Input – Prozess – Output – Outcome) eines Beratungsprozesses nach Schiersmann und Weber (2017, S. 37; siehe Abb. 1) sowie theoretische Aspekte der Schul- bzw. Schulqualitätsentwicklung. Auf dieser Basis wurden 14 Auswertungskategorien definiert und im Analyseverfahren der sogenannten *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) angewendet. Damit kann untersucht werden, „wie soziale Ereignisse oder Phänomene zu Stande kommen bzw. wie sie sich verändern“ (Legewie, 2019, S. 649).

7 Ausgewählte Ergebnisse

	Output der GRUKO-Beratungen	Outcome der GRUKO-Beratungen
Organisationsentwicklung	Erstellung eines Leitbildes	allgemein Verbesserung des Schulklimas durch die Schaffung klarer(er) Strukturen
	Festlegung gemeinsamer Schulregeln (soziales Lernen)	
	Auf- und Ausbau von (neuen) Kooperationsstrukturen (Eltern, Kindergarten, Jugendamt)	allgemein vermehrte Kooperation mit Eltern, Kindergarten und Jugendamt
	Auf- und Ausbau einer entsprechenden Infrastruktur zur Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen	allgemein ARGE „Schule“ auf Gemeindeebene, höhere Bewusstseinsbildung für „Schule“ in der Bevölkerung
	Implementierung einer Steuergruppe	schulinterne SE-Arbeit Einsatz der Steuergruppe in der SE-Arbeit
	Festlegung evaluierbarer Maßnahmen und Ziele, Schreiben eines SQA-Entwicklungsplans	schulinterne SE-Arbeit (schriftliches) Formulieren bzw. Festlegen von evaluierbaren Zielen
	Verbesserung der Teamentwicklung in Hinblick auf Kooperation	Team/Lehrpersonal verstärkter Zusammenhalt im Team, höhere Kooperation
		allgemein Erweiterung des schulischen Netzwerkes durch die Berater/innen
		schulinterne SE-Arbeit neue/verbesserte Strukturierung von SE-Prozessen
		verstärkte Behandlung von SE-Themen in pädagogischen Konferenzen
		Transparenz über alle Prozessschritte und Sichtbarmachung von (erreichten) Zielen
		effizienteres Zeit- und Ressourcenmanagement in der SE-Arbeit
		Schulleitung Erkennen der Bedeutung von strukturiertem Vorgehen in der SE
		Schüler/innen Involvieren in organisationale Prozesse

Um der Frage nachzugehen, in welcher Form sich die Schulentwicklungsberatung im Rahmen des GRUKO-Prozesses aus Sicht der Schulleitungen als kurz (Output) bzw. nachhaltig (Outcome) wirkendes Ergebnis niederschlagen kann, erfolgt hier eine überblicksmäßige Betrachtung ausgewählter Ergebnisse der Studie.

Die Wahrnehmung und Einschätzung der befragten Schulleitungen deuten darauf hin, dass durch die GRUKO-Beratung in allen drei großen Bereichen von Schulentwicklung (OE, PE, UE) sowohl kurz- als auch längerfristige Wirkungen in den Dimensionen Output und Outcome erzielt werden konnten

(I3: [...] und es war natürlich nicht hellauf Begeisterung bei den Lehrern [...] – Z. 34; I3: [...] Und die Kollegin hat dann gleich einiges versucht [Anm.: bei einem Elternabend im Jahr nach der Beratung] und das werden wir sicher beibehalten [...] – Z. 69–70).

Feststellen lässt sich auch, dass der Grundstein für viele längerfristige Wirkungen bereits mit einer kurzfristigen bzw. unmittelbaren Zielerreichung gelegt wurde oder, andersherum betrachtet, an den Themen bzw. Zielen, die sich die Schulen im Beratungsprozess gesetzt und erreicht hatten, über die Beratungsdauer hinaus selbständig und nachhaltig weitergearbeitet worden ist (I2: [...] Der Weg der kleinen Schritte, genaue Definition, wer macht was. Wer macht was bis wann und so weiter [...] – Z. 221–222; I5: [...], weil mit dem können wir jetzt weiterarbeiten [...] – Z. 99–100).

Personalentwicklung	Einsatz gezielter schulinterner Fortbildungen	Schulleitung	Erkennen des Mehrwerts gezielter schulinterner Fortbildungen
	Einführung von kollegialen Hospitationen	Team/ Lehrpersonal	Durchführung von kollegialen Hospitationen, mehr (wertschätzende) Kommunikation und Kooperation
	Maßnahmen zur Verbesserung der internen Kommunikation		
		Team/ Lehrpersonal	Erkennen von SE als Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung
	Erkennen von erforderlicher Eigeninitiative für SE		
	Anwendung kennengelernter „Werkzeuge“ bzw. Methoden		
	mehr Offenheit gegenüber Neuerungen und SE-Unterstützungsangeboten		
Unterrichtsentwicklung	Schaffung eines lernförderlichen Klimas (Individualisierung und Differenzierung, Strukturierung des Unterrichts)	Schüler/Innen	Erhöhung der (echten) Lernzeit durch bessere Strukturierung des Unterrichts
			Verbesserung des Lernklimas durch veränderte Haltung gegenüber Schüler/innen, Anbieten bewegter Pausen
	Arbeit an den Grundkompetenzen (kompetenzorientierter Unterricht)		Erhöhung des Sicherheitsgefühls durch Festlegung gemeinsamer Regeln
	Einsatz/Ausprobieren neuer Unterrichtsmethoden (Methodenvielfalt)	allgemein	Verbesserung von IKM-Ergebnissen
			Erweiterung des pädagogisch-didaktischen Konzepts der Schule (neue „Werkzeuge“)

Tabelle 1: Output & Outcome der GRUKO-Beratungen (Quelle: Bauer, 2021, S. 107 f.)

angewendet (I4: [...] Und da hatten wir unsere Leitlinien für unser Team erarbeitet. Die hängen noch immer im Konferenzzimmer [...] – Z. 147–149; I5: [...] wenn es jetzt nicht wirklich aus dem Team kommt [...] wird das nicht wirklich gemeinsam getragen [...] – Z. 306–308).

Die Beratung verschafft einerseits den Schulleitungen mehr Klarheit über die eigene Rolle in der Schulentwicklung und macht andererseits ihnen, aber auch dem Kollegium die maßgebliche Rolle der Lehrpersonen in Entwicklungsprozessen bewusst(er) (I5: [...] man muss immer dranbleiben, damit das einfach am Laufen bleibt [...] – Z. 334–335). Durch die Implementierung einer Steuergruppe hat die Beratung fallweise Auswirkungen auf das Führungsverständnis der Schulleitung wie auch des gesamten Kollegiums (I5: [...] das Installieren einer Steuergruppe. Das haben die Damen mit uns erarbeitet. Auf diesen Punkt sind wir gekommen. Das haben wir dann auch gemacht. [...] – Z. 87–88).

Aufgrund der Erkenntnisse kann im Weiteren festgestellt werden, dass das GRUKO-Projekt positive Auswirkungen auf die Qualität der standortbezogenen Schulentwicklung haben kann (I2: [...] Ja, also diese Strukturierung eines Projektes war für mich ein tolles Erlebnis, muss ich sagen. Und das versuche ich jetzt auch beizubehalten. [...] – Z. 224–225).

Die Schulentwicklungsarbeit der Schulen hat sich aufgrund neuer bzw. veränderter Strategien positiv entwickelt. Ausschlaggebend für eine verbesserte Vorgehensweise in der Schulentwicklung ist aber vor allem die durch die Beratung veränderte Einstellung des gesamten Schulteams gegenüber Schulentwicklung und den dazugehörigen Prozessen (I6: [...] jetzt sind aber auch so pädagogische Themen Teile einer Konferenz [...] – Z. 216–217; I1: [...], dass wir auch gelernt haben, einen Schulentwicklungsplan so zu schreiben, dass er, wie soll ich sagen, nicht nur am Papier verschriftlicht wird, sondern dass das Ganze nachhaltig bleibt [...] – Z. 279–281).

Kommunikation ist einer der wichtigsten Prozessfaktoren im GRUKO-Beratungsprozess (I1: [...] Also, da ist der Austausch und das Team einfach viel besser geworden. Die haben begonnen, wirklich konstruktiv miteinander zusammenzuarbeiten. Nicht, dass das vorher nicht war, aber nicht in diesem Rahmen [...] – Z. 150–153). Gelingende Kommunikation beeinflusst maßgeblich die Startphase und den Prozessverlauf der Beratung, sie ist aber auch als Ziel bzw. nachhaltige Wirkung in den Dimensionen Output und Outcome zu finden. Durch Kommunikation kommt ein Beratungs- bzw. Schulentwicklungsprozess erst zustande und kann aufrechterhalten werden. Aber auch die Haltung der Handelnden gegenüber Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung spielt in allen Dimensionen eine ausschlaggebende Rolle (I6: [...] Die Kolleginnen

Aus Sicht der befragten Schulleitungen können die Schulen durch die GRUKO-Beratung überwiegend über Entwicklungswege auf organisationaler Ebene unterstützt werden, auch wenn die ursprünglichen Entwicklungsvorhaben zumeist auf die Unterrichtsentwicklung (43 % der aufgelisteten Themen) zielten (I1: [...] eine nachhaltige Verbesserung des Unterrichts, wo eine klare Strukturierung liegt, echte Lernzeit, dass halt wenige Leerläufe im Unterricht sind [...] – Z. 33–35; I2: [...] wir brauchen die Rahmenbedingungen dazu, um diese Kompetenzsteigerung zu schaffen [...] – Z. 121–122).

Den größten Mehrwert der Beratung sehen die Schulleitungen für die Weitergestaltung ihrer standortspezifischen Schulentwicklung. Die effiziente und effektive Strukturierung eines Entwicklungsprozesses haben die schulischen Akteur*innen durch zentrale Prozessfaktoren im Beratungsprozess entweder erlernt oder wurde ihnen zumindest wieder in Erinnerung gerufen und wird nun auf neue Prozesse

öffneten sich mit jeder Beratung immer mehr und vereinbarte Aufträge wurden verlässlich umgesetzt [...] – Z. 123–124).

Die Beteiligten beeinflussen die Startphase im Input sowie den gesamten Prozessverlauf, was sich in den erreichten Zielen und Wirkungen im Output und Outcome widerspiegelt (I6: [...], *dass ich mit den Kolleginnen solche Ideen bespreche. Mir ist immer GANZ wichtig, dass wirklich jede sagt, was sie davon hält [...]* – Z. 205–207). Mit einer positiven und offenen Grundeinstellung sowie durch entsprechende Kommunikation können sowohl die Schulleitung wie auch die Berater*innen die Haltung der Lehrpersonen maßgeblich beeinflussen (I3: [...] *Sie sind sehr auf uns eingegangen, auf unsere Bedürfnisse [...]* – Z. 47). Die Haltung aller Beteiligten beeinflusst die Ergebnisse im Output und Outcome, da nur durch die aktive Wahrnehmung der jeweiligen Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten in der Beratung etwas erreicht werden und auch nachhaltig wirken kann (I4: [...] *wertfreie Kommunikation und die kollegiale Hospitation [...]* – Z. 361; I1: [...] *die Kooperation mit dem Kindergarten hat sich seither verändert [...]* – Z. 68; I1: [...] *Aus meiner Sicht kann ich heute sagen, dass die Ziele zum Großteil erreicht wurden [...]* – Z. 52–53).

Es kann nicht festgestellt werden, welche Input- bzw. Prozessfaktoren welche Wirkung erzielen. Vielmehr geht es um das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren bzw. deren Aktivierung und Koordination, die zu einem gelingenden Beratungsprozess sowie zu gewünschten Ergebnissen im Output und Outcome führen.

8 Erkenntnisgewinn und Ausblick

Als Limitierung dieser Arbeit ist unter anderem festzuhalten, dass sich die Ergebnisse auf die Wahrnehmungen und Einschätzungen von sechs Schulleitenden beziehen. Diese können von Eindrücken anderer am Schulentwicklungsprozess beteiligten Akteursgruppen abweichen. Die Fokussierung dieser Arbeit auf die Wirkungsdimensionen Output und Outcome (tatsächliche Veränderung) bringen aufgrund der Komplexität viele Aspekte zu den veränderungsermöglichenden Input- und Prozessfaktoren mit sich, die in diesem Artikel wenig ausgeführt wurden, jedoch die Komplexität des Beratungsfeldes aufzeigen.

Die Daten legen die Tendenz nahe, dass sich die Entwicklungsarbeit an den beforschten Schulen nach Einschätzung der Schulleitungen aufgrund neuer bzw. veränderter Strategien positiv ausrichtet. Ursächliche Herleitungen für diese verbesserte Vorgehensweise finden sich auch in der durch die Beratung veränderten Einstellung des gesamten Schulteam gegenüber Schulentwicklung und den dazugehörigen Prozessen.

Mit einer positiven und offenen Grundeinstellung sowie durch entsprechende Kommunikation können sowohl die Schulleitung wie auch die Berater*innen die Haltung der Lehrpersonen maßgeblich beeinflussen. Die Haltung aller Beteiligten beeinflusst die Ergebnisse im Output und Outcome, da nur durch die aktive Wahrnehmung der jeweiligen Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten in der Beratung etwas erreicht werden und auch nachhaltig wirken kann.

Es kann nicht festgestellt werden, welche Input- bzw. Prozessfaktoren welche Wirkung erzielen. Eine gelungene Beratung ist nicht allein auf das Vorhandensein einer Summe von bestimmten Faktoren zurückzuführen, sondern sie ist als „Resultat des Gesamtarrangements“ (Dedering et al., 2013, S. 341) zu sehen. Es ist kaum möglich, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge für die Beratung zu erfassen, weil sich viele Faktoren wechselseitig beeinflussen (Schiersmann & Weber, 2017, S. 41).

In diesem Beitrag konnten einzelne Aspekte, die im komplexen Beratungsfeld wirken, aufgegriffen werden. Nach Schiersmann et al. (2018, S. 1175) dürfte es eine wichtige Überlegung für die Forschungsperspektive sein, Wechselwirkungen zwischen dem Input der Beratenden und der Resonanz der Ratsuchenden weiterzuverfolgen und damit eine wichtige Perspektive für die Zukunft darzustellen, denn es ist naheliegend, dass keine der beteiligten Personen einseitig und allein den Prozess gestaltet, sondern dass es sich dabei um eine gemeinsame Leistung handelt.

Durch eine genauere Betrachtung der Erstanalyse im Beratungsprozess ließen sich unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven neue Aufschlüsse gewinnen. Interessant wäre es auch, der Frage nachzugehen, wie „idealtypische“ Beratungs- und Schulentwicklungsprozesse aus Perspektive der Beteiligten aussehen, und dabei den Fokus auf einzelne Aspekte der Input-, Prozess- oder Outputebene zu lenken. Viele Fragen eröffnen sich auch mit Bezug auf die Wirkung der Verschmelzung von Fach- und Prozessberatung.

Die Orientierung an allgemeinen Wirkfaktoren könnte Konsequenzen für die Ausbildung der Schulentwicklungsberater*innen mit sich bringen. Die Beratenden müssten bei der Planung und Gestaltung von Interventionen das Know-how zu Wirkprinzipien in der Beratung berücksichtigen.

Literatur

- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rössler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In *Nationaler Bildungsbericht 2021*, Teil 3, Ausgewählte Entwicklungsfelder (S. 375–423).
- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung: Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung*. Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes. Klinkhardt.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2018). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis* (W. Rhiel, Übers.; Sonderausgabe Management-Klassiker). Schäffer-Poeschel.
- Bauer, D. (2021). Output & Outcome von Beratung: zur Wirkung der GRUKO-Schulentwicklungsberatung aus Schulleitungsperspektive. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- BMBWF (2017a). *Intentionen und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf> [21.11.2020]
- BMBWF. (2017b). *Rolle, Aufgaben und Verantwortlichkeit im Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Rollen%20Aufgaben%20und%20Verantwortlichkeit%20in%20GruKo%2020171016%20final.pdf> [21.11.2020]
- BMBWF (2019a). *Schulleitungsprofil*. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln. https://www.schulautonomie.at/wp-content/uploads/2019/09/190923_Schulleitungsprofil_A4_BF.pdf
- BMBWF (2019b). *Steuerung des Schulsystems in Österreich—Weißbuch*. https://www.schulautonomie.at/wp-content/uploads/2019/10/190725_Broschuere_Weißbuch_Governance_A4_BF.pdf [27.2.2020]
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung: Wie Schulentwicklung gelingen kann* (Erste Auflage). Carl-Auer-Systeme.
- Carmignola, M., Martinek, D., & Hofmann, F. (2021). Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu? Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 255–270). Waxmann.
- Cuklevski, I. (2020). *Zum Gelingen und Nichtgelingen von verordneter Schulentwicklungsberatung. Ein Forschungsprojekt am Beispiel des Projekts 'Grundkompetenzen absichern' an niederösterreichischen Schulen*. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Waxmann.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet*. Springer.
- Demski, D. (2020). Verfügbares Steuerungswissen als Basis für Unterrichtsentwicklung? *Erziehung & Unterricht*, 170. Jahrgang (7–8), S. 563–572.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [9.5.2020]
- Eiden, S., Webs, T., Hillebrand, A., & Bremm, N. (2018). Konzeption und Umsetzungsstrategien evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklung an Schulen in herausfordernden Lagen. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does, What works' work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 143–160). Waxmann.
- Hofmann, F., & Carmignola, M. (2019). *Projekt „Grundkompetenzen absichern“: Erste Ergebnisse der Begleitevaluation*. https://www.researchgate.net/profile/Matteo-Carmignola-2/publication/337389372_Projekt_Grundkompetenzen_absichern_Erste_Ergebnisse_der_Begleitevaluation/links/5eaa9d8f92851cb267668195/Projekt-Grundkompetenzen-absichern-Erste-Ergebnisse-der-Begleitevaluation.pdf
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E., & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen—Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.

- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 36–62). Waxmann.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S., & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule*. Beltz.
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage*. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/44384>
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/45206>
- Königswieser, R., & Hillebrand, M. (2017). *Einführung in die systemische Organisationsberatung* (9. Auflage). Carl-Auer.
- Legewie, N. (2019). Qualitative Comparative Analysis. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 649–665). Springer.
- Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Bühren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40–70). Beltz.
- Lindemann, H. (2013). *Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule*. Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mohammed, M. B., Welch, J., & Bussey, L. H. (2015). Bridging theory and practice: A conceptual framework for consulting organisations. *School Leadership & Management*, 35(1), 97–120. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962502>
- Muijs, D. (2019). *Improving failing schools: Towards a research based model. Stating the problem – what are failing schools?* https://www.researchgate.net/publication/237731971_IMPROVING_FAILING_SCHOOLS_TOWARDS_A_RESEARCH_BASED_MODEL_Stating_the_problem_-_what_are_failing_schools [10.10.2020]
- Murphy, J., & Meyers, C. V. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Corwin Press.
- PH NÖ. (2020). *Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/departments/department-6/angebot/schulentwicklung-und-schulentwicklungsberatung.html> [22.11.2020]
- Posch, P. (2009). Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. *DDS - Die Deutsche Schule*, 101. Jahrgang (Heft 2), S. 119–135.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Schein, E. H. (2010). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Der Aufbau einer helfenden Beziehung* (I. Bruckmaier, Übers.; 3. Auflage). EHP.
- Schiersmann, C., Maier-Gutheil, C., & Weber, P. (2018). Beratungsforschung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1171 – 1192), Springer Reference Sozialwissenschaften.
- Schiersmann, C., & Weber, P. (2017). Wirkdimensionen in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Anforderungen an deren Erfassung. In K. Schober & J. Langner (Hrsg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung* (S. 35–46). W. Bertelsmann.
- Simon, F. B. (2019). *Einführung in die (System-)Theorie der Beratung* (1. Auflage). Carl-Auer.
- Simon, F. B. (2018). *Einführung in die systemische Organisationstheorie* (6. Auflage). Carl-Auer.
- Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251–271. <https://doi.org/10.1177/1365480208098390> [13.6.2021]
- Wiesner, C., Schreiner, C., & Breit, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4/2016, S. 18–26.
- Willemse, J., & Ameln, F. von. (2018). *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes: Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt* (1. Auflage 2018). Springer.
- Wissinger, J. (2016). Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität—Bilanz und Perspektiven* (S. 257–276). Waxmann.