

# Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater\*innen in kulturell diversen Settings in Österreich

## *Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen*

Eva Hofbauer<sup>1</sup>, Roland Bernhard<sup>2</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1134>

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Studie unter 64 Schulentwicklungsberater\*innen und damit erstmals eine umfassende Untersuchung zu Profil, Selbstverständnis, Tätigkeiten und Perspektiven von Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich vorgestellt. Schulentwicklungsberater\*innen üben ihre Tätigkeit oft in diversen Settings aus. Nach der Volksschule ist die Mittelschule jene Schulart, die am häufigsten Schulentwicklungsberatungen in Anspruch nimmt. Entwicklungsorientierte Gründe, sowie wahrgenommene Defizite in der Schule und der damit zusammenhängende Wunsch, die an der Schule existierenden Herausforderungen mit der Hilfe einer außenstehenden Person zu bewältigen, sind die häufigsten Anlässe für Schulen, eine Beratung in Anspruch zu nehmen. Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich sieht sich als Prozessexpert\*innen und der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt im Bereich der Organisationsentwicklung. Am seltensten setzen die befragten Personen einen Schwerpunkt in der Unterrichtsentwicklung. Ausgehend davon, dass die Qualität des Unterrichts als der wichtigste Faktor für die Verbesserung von Lernergebnissen sozial benachteiligter Schüler\*innen gilt, wird in dem Beitrag die Hypothese aufgestellt, dass ein stärkerer Fokus auf Unterrichtsentwicklung in der Schulentwicklungsberatung einen großen Mehrwert für Schulen in schwierigen Lagen erbringen könnte. Ein solcher Fokus würde auch potenziell dazu beitragen, das Thema Unterrichtsqualität stärker in Schulen zu verankern und unterrichtszentriertes Leadership zu begünstigen.

---

<sup>1</sup> Kirchliche pädagogische Hochschule Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien.

Email: [eva.hofbauer@kphvie.ac.at](mailto:eva.hofbauer@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> ebd., Email: [roland.bernhard@kphvie.ac.at](mailto:roland.bernhard@kphvie.ac.at)

*Stichwörter:* Schulentwicklung, Schulentwicklungsberatung, Schulen in schwierigen Lagen, Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsqualität

## 1 Einleitung

„Schulen entwickeln und verändern sich [...], weil sich das Umfeld, die Schülergenerationen und die Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ändern“ (Rolff, 2018, S. 12). Globalisierung, Migration und demographische Änderungen haben in den letzten Jahrzehnten nicht nur in Österreich zu einem Wandel geführt, der sich auf die Institution Schule stark auswirkt. Schulen sind zunehmend, insbesondere in städtischen Bereichen, von starker sozialer und kultureller Durchmischung und damit von großer kultureller Diversität geprägt. Schulen in herausfordernden Lagen und mit hoher kultureller Diversität (Hajisoteriou et al. 2018) entwickelten sich in den 2000er Jahren zu einem Forschungsthema von Interesse (van Ackeren et al., 2020). Schulische Führungskräfte und Lehrpersonen arbeiten in diesem Kontext – insbesondere in innerstädtischen Schulen – oft mit einer steigenden Anzahl von Kindern aus benachteiligten Familien. Der Umgang mit den damit zusammenhängenden Chancen, aber auch Herausforderungen, wie beispielsweise die Absicherung von Grundkompetenzen (Hofmann & Carmignola, 2019), betrifft die autonome Schule bzw. den autonomen Schulcluster. Dort liegt die Verantwortung, „die bestmöglichen Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zu schaffen“ (BMBWF, 2019, S. 18) und Armutseffekte hintanzuhalten.

Studien international erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse zeigen, dass starke Qualitätsverbesserungen und nachhaltiger School-Turnaround unter den schwierigsten Umständen in Schulen in sehr herausfordernden Lagen gelingen können. In diesem Zusammenhang wird immer wieder erfolgreiche Schulentwicklung in London (UK) als Beispiel vor Augen gestellt (Baars et al., 2014; Blanden et al., 2015; Greaves et al., 2014), unter dem Stichwort „London Effect“ international diskutiert und auch in einem österreichischen FWF-Forschungsprojekt<sup>1</sup> (SQTE-Projekt) untersucht (Bernhard, Burn & Sammons, 2020; Bernhard & Harnisch, 2021; Bernhard et al., 2021; Bernhard, 2022; Bernhard & Greiner 2022, zu Schulen in schwierigen Lagen, die trotz schwieriger Umstände eine gute Ergebnisqualität erlangen, siehe auch Holtappels et al., 2017). In diesem Zusammenhang wird häufig die zentrale Bedeutung guten Unterrichts hervorgehoben: „Good teaching is the most important lever schools have to improve outcomes for disadvantaged pupils.“ (Education Endowment Foundation, 2019; siehe auch Riordan, 2022)

In Österreich gibt es mehr als 200 Schulentwicklungsberater\*innen, die an Pädagogischen Hochschulen wirken und welche die zunehmend autonom geführten Schulen dabei unterstützen, sich weiterzuentwickeln. Beratungsprozesse werden auch in Schulen in herausfordernden Lagen durchgeführt und Schulentwicklungsberater\*innen stellen Expertise zur Verfügung, welche unter anderem auch dazu beitragen soll, dass Bildungschancen weniger stark als bisher vererbt werden (zu Schulentwicklung in kulturell diversen Schulen vgl. Hajisoteriou et al., 2018, für den deutschsprachigen Raum Holtappels et al., 2017; van Ackeren et al. 2020). Schul-

entwicklung und Schulentwicklungsberatung sind international (Lunenborg, 2010; Hazle Bussey, Welch & Mohammed, 2014) und auch in Österreich ein Thema von großem Interesse und werden in den kommenden Jahren voraussichtlich immer mehr an Bedeutung gewinnen. Das österreichische Bildungsministerium sieht darin ein wichtiges zukünftiges profilbildendes Handlungsfeld für Pädagogische Hochschulen. Im PH-Entwicklungsplan für die Jahre 2021 bis 2026 wurde die „Stärkung der Schulentwicklungsberatung“ als eines von mehreren strategischen Zielen der Pädagogischen Hochschulen definiert (BMBWF, 2019b, S. 29). Auch mit der steigenden Bedeutung von Qualitätsmanagement im Hochschulwesen und der Verpflichtung von Hochschulen, sich einem externen Audit der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria)<sup>2</sup> zu unterziehen, gerät in diesem Zusammenhang die Schulentwicklungsberatung genauer in den Blick.

Altrichter, Hautz & Kainz (2022) haben kürzlich einen Beitrag vorgelegt, in dem die Etablierung der Schulentwicklungsberatung in Österreich in den letzten 30 Jahren beschrieben wird und anhand von Expert\*inneninterviews Stärken, Schwächen und Entwicklungsnotwendigkeiten aus der Sicht unterschiedlicher Stakeholder eruiert wurden. Dennoch, und das steht der wachsenden Bedeutung, die der Schulentwicklungsberatung attribuiert wird, entgegen, liegen für Österreich derzeit noch kaum Studien vor, in denen Schulentwicklungsberatungsprozesse bzw. die Arbeit und die Überzeugungen von Beratenden empirisch erforscht wurden (für eine der wenigen Ausnahmen vgl. Bodlak, 2018). An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wurde daher im Jahr 2021 ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“<sup>3</sup> gestartet, innerhalb dessen Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich genauer in den Blick genommen werden, um so einen Beitrag dazu zu leisten, das empirisch unterbelichtete Feld ein wenig zu erhellen. Dabei wird unter anderem auch die Frage gestellt, wie Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung in Schulen mit großen Herausforderungen und kultureller Diversität zu größerer Durchlässigkeit im Sinne von Chancenfairness im Bildungssystem beitragen können. In diesem Artikel präsentieren wir Teilergebnisse, die im Rahmen einer Fragebogenerhebung gewonnen wurden.

## 2 Theoretischer Rahmen und Forschungsfragen

Mit dem Autonomiepaket als Teil der Bildungsreform in Österreich (BMBWF, 2017) wurden unter anderem die Erweiterung der Schulautonomie und die Verbesserung des schulischen Qualitätsmanagements angestrebt. Um Schulen in ihren Qualitätsbemühungen Tools in die Hand zu geben, hat das Bildungsministerium im Schuljahr 2021/2022 das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) flächendeckend in Österreich als Instrument für Qualitätsentwicklung und -sicherung eingesetzt. Es stellt die Weiterentwicklung von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) dar. In diesem Sinne nehmen

Schulleitungen und Lehrende zunehmend Aufgaben im Bereich der systematischen Schulentwicklung und des Qualitätsmanagements wahr.

Unter Schulentwicklung (engl. "school improvement") wird die Entwicklung bzw. die Qualitätsverbesserung von Einzelschulen oder Gruppen von Schulen durch eine bewusste, intentionale und systematische Weiterentwicklung von Unterricht, des Personals einer Schule und deren Organisation als Ganzes verstanden (vgl. Rolff, 2018). Das Ziel von Schulentwicklung besteht in der Verbesserung der Qualität schulischer Prozesse und Leistungen (Altrichter et al., 2021). Studien haben zu dem weitgehenden Konsens geführt, dass sich erfolgreiche Schulentwicklung nicht auf der Makroebene – das heißt auf der Ebene der Politik – entscheidet. Für nachhaltige Schulentwicklung sind vielmehr die Aktivitäten im Bereich der Meso- und der Mikroebene, das heißt auf der Ebene der Leitung von Einzelschulen und deren Organisation und auf der Ebene des Unterrichts entscheidend (Creemers & Kyriakides, 2012, S. 33-37; Miles 1998).

Um Lehrende und Schulleitungen bei dieser Aufgabe zu unterstützen, bieten Pädagogische Hochschulen in Österreich Schulentwicklungsberatung an. Schulentwicklungsberatung bezeichnet im deutschsprachigen Raum die externe Begleitung eines Schulentwicklungsprozesses, im Zuge dessen meist Elemente von Prozessberatung und Fachberatung zum Tragen kommen (Königswieser et al. 2015; Atzesberger et al., 2020, S. 37; Goecke 2018, S. 28). In Abstimmung mit der Schule wird dabei ein Entwicklungsprozess initiiert, den die Schule selbstverantwortlich durchführt, während die externen Schulentwicklungsberater\*innen den Prozess begleiten. Schulentwicklungsberatung zielt darauf ab, Schulen zu ermächtigen, sich in ihrem spezifischen Kontext zu lernenden Organisationen weiterzuentwickeln, die fähig und dazu bereit sind, über sich selbst zu reflektieren und sich selbst steuernd den eigenen Qualitätsentwicklungsprozess in die Hand zu nehmen.

Die Forschung zu Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich ist noch schwach ausgeprägt, was unter anderem im Nationalen Bildungsbericht 2021 hervorgehoben wurde (für einen Überblick siehe Altrichter et al. 2021). Das Ziel des Forschungsprojektes „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“ ist es, eine explorative Bestandsaufnahme der Schulentwicklungsberatung aus der Sicht von Berater\*innen an Österreichs pädagogischen Hochschulen vorzunehmen und durch Fallstudien vertiefende Einsichten zu Schulentwicklungsberatungsprozessen zu erlangen. In diesem Artikel wird zunächst das Forschungsdesign des übergeordneten Projektes geschildert und vertieft auf die Methodik der Fragenbogenstudie eingegangen. In der Folge werden Ergebnisse zu folgenden Fragen vorgestellt:

- Welches Profil und welche Qualifikationen weisen an Pädagogischen Hochschulen arbeitende Schulentwicklungsberater\*innen auf? Wie verstehen sie sich selbst als Berater\*innen?
- Was sind notwendige Kompetenzen für die Beratung von Schulen und die Gelingensbedingungen für Beratungsprozesse aus Sicht dieser Schulentwicklungsberater\*in-

nen? Welchen Nutzen für Schulen sehen diese Berater\*innen durch eine Schulentwicklungsberatung?

- In welchen Schularten wirken österreichische Schulentwicklungsberater\*innen am häufigsten und welche Anlässe bewegen Schulen aus der Sicht von Schulentwicklungsberater\*innen dazu, sich beraten zu lassen?

Die Ergebnisse werden abschließend in einen Bezug gesetzt mit der Frage nach der Entwicklung von Schulen in schwierigen Lagen bzw. mit hoher kultureller Diversität, wobei auch auf Einsichten aus dem oben erwähnten SQTE-Projekt rekurriert wird.

### 3 Forschungsdesign und Methoden

Im übergeordneten Gesamtprojekt werden das Selbstverständnis, die Arbeitsweise, die Qualifikation und die Erfahrungen von Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich sowie Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung unterschiedlicher Stakeholder sowie Schulentwicklungsberatungsprozesse qualitativ und quantitativ empirisch beforscht. Es basiert auf einem parallelen Mixed Methods Forschungsdesign (Kelle et al., 2019) und vereint eine qualitative Studie und eine Fragebogenerhebung. Im qualitativen Strang der Studie werden unterschiedliche Daten erhoben und ausgewertet. So wurden bereits 40 schulische Führungskräfte österreichischer Schulen in Fokusgruppen unter anderem zu ihren Einstellungen und Perspektiven hinsichtlich Schulentwicklungsberatung befragt. Darüber hinaus werden qualitative Interviews mit Beteiligten an Schulentwicklungsberatungsprozessen und eine teilnehmende Beobachtung eines Gesamtprozesses durchgeführt (Fallstudie). Ein besonderes Augenmerk des Projektes liegt auf der Phase der Auftragsklärung im Rahmen eines Schulentwicklungsberatungsprozesses, für die im Rahmen einer ministeriellen Arbeitsgruppe ein Evaluierungsinstrument entwickelt wurde (Bernhard & Fede, 2023). Die qualitativen und quantitativen Daten werden mit Ergebnissen aus dem FWF-Projekt "School Quality and Teacher Education" zu international erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen in Schulen in schwierigen Lagen unter anderem in London zusammengeführt und darauf aufbauend Zukunftsperspektiven und Handlungsempfehlungen für die Schulentwicklungsberatung in Österreich ableiten zu können.

In diesem Artikel wird auf die Fragebogenstudie fokussiert, die von Eva Hofbauer durchgeführt worden ist. Um Perspektiven und Zugänge von an Pädagogischen Hochschulen tätigen Schulentwicklungsberater\*innen zu eruieren sowie deren Profil, Selbstverständnis und Arbeitsweisen zu ermitteln, wurden diese anhand eines mit Survey Monkey erstellten Online-Fragebogens mit 21 Items im Februar 2022 befragt. Der Fragebogen wurde von den 14 Koordinator\*innen für Schulentwicklungsberatung der pädagogischen Hochschulen an insgesamt 214 Schulentwicklungsberater\*innen versendet. Insgesamt 64 Schulentwicklungsberater\*innen füllten den Fragebogen aus (Rücklaufquote 29,9 %). Der Fragebogen bestand aus 18 geschlos-

senen und drei offenen Fragen. Die Items waren entlang dreier Dimensionen Berater\*innen-, Kund\*innen- und Beratungssystem ausgerichtet (Dedering et al., 2013). Antworten auf geschlossene Fragen wurden mit dem Programm JASP analysiert. Die Auswertung der drei offenen Fragen erfolgte durch MAXQDA (2022) mit qualitativ inhaltsanalytischen Methoden angelehnt an Mayring (2015). Die Kategorienbildung in der Auswertung erfolgte teils induktiv, teils deduktiv.

4. Welche Schularten beraten Sie?

	nie	selten	häufig	sehr oft
Volksschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittelschulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeinbildende höhere Schulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine Sonderschule, Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polytechnische Schulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsbildende mittlere Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsbildende höhere Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstige bitte Schulart angeben

Abbildung 1: Beispiel aus dem Fragebogen (geschlossene Fragen)

13. Welche sind Ihrer Erfahrung nach die fünf wichtigsten Kompetenzen eines/r Schulentwicklungsberaters/in?

1.
2.
3.
4.
5.

Abbildung 2: Beispiel aus dem Fragebogen (offene Fragen)

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Berater\*innensystem

#### 4.1.1 Profil und Qualifikation von Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich

Wer sind die Schulentwicklungsberater\*innen, die an österreichischen Schulen wirken? Dederich, Tillmann, Goecke und Rauh (2013) unterscheiden zwischen schulnahen und -fernen Berater\*innen. Schulnahe Berater\*innen gehören dem Schulsystem an, z.B. Lehrkräfte, Schulleitungen oder Hochschulangehörige. Schulferne Berater\*innen sind außerhalb des Schulsystems verortet, z.B. Unternehmensberater\*innen, die auf Honorarnotenbasis für Pädagogische Hochschulen tätig sind. Als Schulentwicklungsberater\*innen agierende Personen können noch im Schuldienst stehen, sich beruflich weiterqualifiziert haben oder beispielweise zusätzlich als Unternehmensberater\*innen tätig sein. An Pädagogischen Hochschulen können folgende Tätigkeitsarten von Berater\*innen unterschieden werden: freiberuflich (Honorarbasis), mitverwendet (neben der Tätigkeit als Lehrperson in einer Schule), dienstzugeteilt (Lehrpersonen, die nicht mehr im Schuldienst stehen, sondern der PH zugewiesen sind) oder Tätigkeiten im Rahmen einer Hochschulprofessur.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass etwa die Hälfte der Befragten (52,4 %) an einer Schule verortet und demzufolge nicht direkt an Pädagogischen Hochschulen angestellt, sondern mitverwendet bzw. dienstzugeteilt sind. Die Arbeit als Schulentwicklungsberater\*in ist insofern für die Mehrheit der befragten Personen nur ein Teil ihrer beruflichen Tätigkeit. Die durchschnittliche Arbeitszeit in Beratungen beträgt 9,8 Wochenstunden. Am häufigsten wurde dabei eine Arbeitszeit von nur zwei Stunden pro Woche angegeben. Dies zeigt, dass die meisten Befragten nur für wenige Stunden in der Woche in Beratungsprozessen agieren. Es wurde darüber hinaus deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Schulentwicklungsberater\*innen (91,2 %) selbst als Lehrkräfte tätig sind oder waren und infolgedessen über einen schulnahen Hintergrund verfügen. Auch jene freiberufliche\*n Berater\*innen, die auf Honorarnotenbasis für die Hochschulen arbeiten oder beratende Hochschullehrende erweisen sich meist als aus dem Schuldienst ausgestiegene pädagogisch Lehrende. Im internationalen Vergleich zeigen sich ähnliche Ergebnisse bei Adenstedt für deutsche Bundesländer (2016, S. 113), während die „Wie beraten Berater?“ (WIBB) – Studie in Nordrhein-Westfalen zu anderen Ergebnissen kam. In dieser Studie verfügten lediglich 53,4 % der Berater\*innen über einen schulnahen Hintergrund (Dederich et al. 2013, S. 95).

Bezüglich der Qualifikationen der Schulentwicklungsberater\*innen ließ sich eine Beobachtung, die bereits im Nationalen Bildungsbericht 2021 festgehalten wurde, bestätigen (Altrichter et al., 2021, S. 389): Die Qualifizierungen der Schulentwicklungsberater\*innen sind sehr unterschiedlich, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass „Schulentwicklungsberater\*in“ kein geschützter Begriff ist. Mit dem Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung

und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen aus dem Jahr 2021 wurden in diesem Zusammenhang gewisse Standards gesetzt (BMBWF, 2021b, S. 20). Im Bundesqualitätsrahmen wird die Absolvierung eines einschlägigen Hochschullehrgangs gefordert. Etwa 68 % der befragten Personen absolvierten einen solchen Hochschullehrgang bereits. Dieser ist jedoch bisher nicht einheitlich an den verschiedenen Organisationen organisiert.<sup>4</sup> Etwa ein Drittel (33,9 %) der Befragten verfügt über eine Ausbildung als Coach\*in oder Supervisor\*in. Weitere 26,8 % weisen Qualifikationen in den Bereichen Organisationsentwicklung oder -beratung auf.

#### 4.1.2 Selbstverständnis der Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich

Wie sehen sich Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich selbst bzw. wie verstehen sie sich als Berater\*innen? Im wissenschaftlichen Diskurs zur Schulentwicklungsberatung wurde bisweilen eine Dichotomie zwischen Prozess- und Fachberatung konstruiert. Dies gilt inzwischen als überwunden. „Reine“ Prozessberatung und „reine“ Fach- bzw. Expertenberatung existieren kaum in der Praxis. Beratungsprozesse bewegen sich meist auf einem Kontinuum zwischen beiden Polen (Goecke, 2018, S. 28) bzw. wird im Sinne einer „Komplementärberatung“ eine „integrierte Fach- und Prozessberatung“ (Königswieser et al., 2015) angeboten, in der Elemente aus beiden Traditionen zum Tragen kommen (Atzesberger et al., 2020, S. 37). In der vorliegenden Studie wurde dennoch untersucht, zu welchem Verständnis von Beratung die teilnehmenden Personen am ehesten tendieren. Um dies herauszufinden, wurden zunächst die Zustimmung oder Ablehnung in Form einer vierstufigen verbalisierten Ratingskala von „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ in Bezug auf die sechs Berater\*innenrolle nach Lindau-Bank (2018, S. 47) – der/die Berater\*in als Supervisor\*in/Reflektierer\*in (Item a), als Prozessexperte\*in (Item b), als Gutachter\*in, als Mitarbeiter\*in bei der Problemlösung, als Trainer\*in/Coach (Item e) und als Fachexperte\*in (Item f) – erfasst.

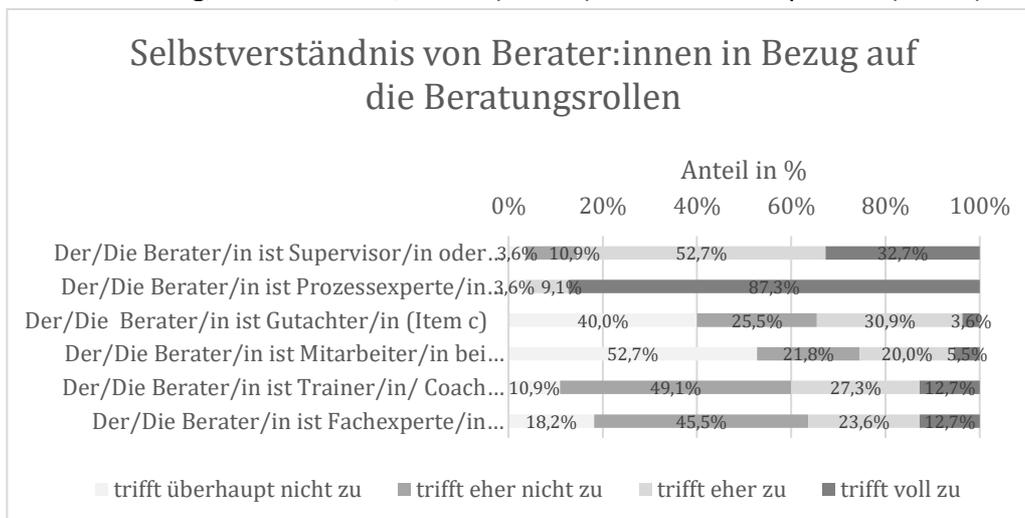


Abbildung 3: Berater\*innenrolle

Das Beratungsverständnis wurde anhand der Kategorien Fachberater\*in, Prozessberater\*in und Komplementärberater\*in ausgewertet. Zur Operationalisierung wurden manifeste Variablen, in diesem Fall zustimmende oder ablehnende Antworten zu Berater\*innenrollen, den latenten Variablen, dem Beratungsverständnis, zugeordnet. Die Items a und b wurden als Indikator für ein Beratungsverständnis als Prozessberater\*in und die Items e und f einem Beratungsverständnis als Fachberater\*in zugeordnet. Die Ausprägungen „stimme voll zu“ sowie „stimme eher zu“ wurden als Zustimmung und die Ausprägungen „stimme eher nicht zu“ sowie „stimme nicht zu“ als Ablehnung kategorisiert. Wurden Items in beiden Kategorien (Fach- und Prozessberater\*in) zugestimmt, erfolgte die Zuordnung zu einem komplementären Beratungsverständnis.

Insgesamt sehen sich nur 1,9 % der Befragten lediglich als Fachberater\*innen. 96,4 % der untersuchten Personen sehen sich in der Rolle der Prozessberater\*in, wobei sich 54 % der befragten Personen zusätzlich dazu als Fachberater\*in betrachtet und demzufolge als Komplementärberater\*innen kategorisiert wurden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass viele Berater\*innen neben der Prozessberatung auch eine fachliche Beratung anbieten, wie dies auch von Königswieser und Lang (2008) sowie Schwarz (2021) und Brühlmann (2021) festgestellt worden ist. Das Beratungsverständnis zeigt sich auch deutlich in Bezug auf die von den befragten Personen angegebenen Arbeitsformen, die in einer Beratung angewendet werden. Eine Fachberatung mit dem gesamten Kollegium oder der Schulleitung findet bei Komplementärberater\*innen wesentlich häufiger statt als bei Prozessberater\*innen. Ein Vergleich dieser beiden Gruppen hat gezeigt, dass von den 29,4 % der Komplementär- und Prozessberater\*innen, die nie das gesamte Kollegium in fachlichen Fragen beraten, 7,8 % Komplementärberater\*innen und 21,6 % Prozessberater\*innen sind. Hingegen verteilt sich der häufige Einsatz dieser Fachberatung (23,5 %) auf 17,6 % der Komplementärberater\*innen und nur 5,9 % der Prozessberater\*innen. Keine der teilnehmenden Personen mit einem Prozessberatungsverständnis gab an, sehr oft Fachberatung mit dem Kollegium durchzuführen, jedoch 21,4 % der Berater\*innen mit einem komplementären Beratungsverständnis. Die Schulleitung wird von Komplementärberater\*innen häufig (27,6 %) oder sehr oft (17,2 %) in fachlichen Fragen in Bezug auf Unterrichtsentwicklung beraten, jedoch nie (52,2 %) oder selten (47,8 %) von Prozessberater\*innen. Ein komplementäres Beratungsverständnis steht allerdings nicht im Zusammenhang mit Themenschwerpunkten, die Berater\*innen im Bereich der Unterricht-, Personal-, oder Organisationsentwicklung setzen.

Eine große Mehrheit der befragten Schulentwicklungsberater\*innen (83,3 %) gab an, in Schulen häufig oder sehr oft in einem Tandem als prozessorientierten Berater\*innen zu agieren, während nur 38,5 % häufig oder sehr oft in multiprofessionellen Teams (Prozessberater\*in und Fachberater\*in) beraten. Die Befragten in Österreich wirkenden Schulentwicklungsberater\*innen sind demnach viel häufiger in Teams von prozessorientierten Tandems in Schulen tätig, als sie dies in multiprofessionellen Teams sind. Dies deutet darauf hin, dass die integrierte Fach- und Prozessberatung in Österreich noch eine untergeordnete Rolle spielt.

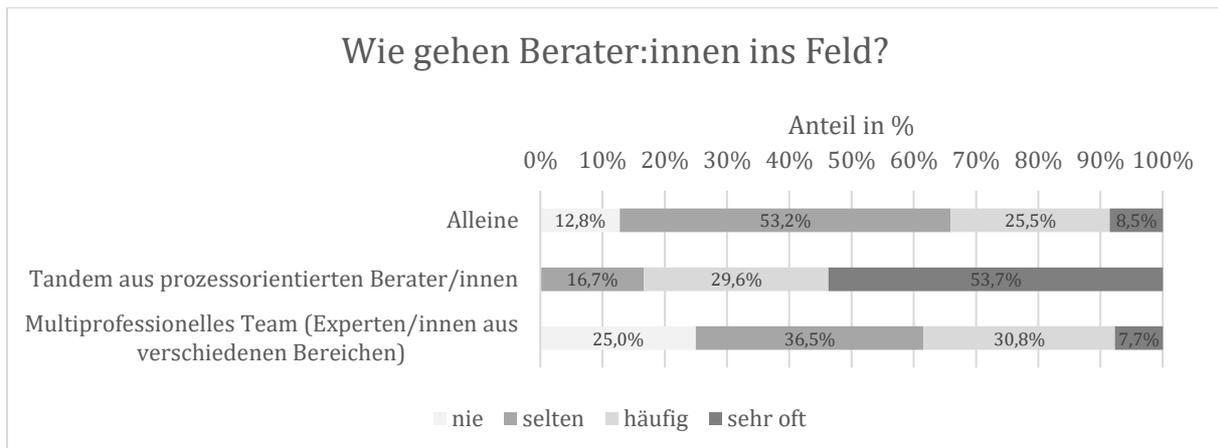


Abbildung 4: Konstellationen in Beratungsteam

Insgesamt 46,3 % der Schulentwicklungsberater\*innen gaben an, einen Themenschwerpunkt in ihrer Arbeit als Schulentwicklungsberater\*innen zu setzen. Häufig haben sie Schwerpunkte in mehr als einem Bereich, wobei die meisten diesen im Bereich der Organisationsentwicklung (96 %) setzen (beispielsweise Standort- oder Leitbildentwicklung). 84 % der Befragten setzen einen Schwerpunkt im Bereich Personalentwicklung (z.B. Teambuilding bzw. -entwicklungsaktivitäten). Insgesamt nur 64 % setzen einen Schwerpunkt im Bereich der Unterrichtsentwicklung, was den geringsten Prozentsatz darstellt. Wenn dies gemacht wird, dann stehen kompetenzorientierte Zugänge und unterschiedliche Lehr- und Lernformen im Mittelpunkt. Darauf wird in der Diskussion der Ergebnisse noch einzugehen sein.

Schulen in Österreich sind im Rahmen von QMS (Qualitätsmanagement Schule) verpflichtet, einen Schulentwicklungsplan mit strategischen Zielen für eine Periode von drei Jahren zu entwickeln und diesen Plan mit dem vorgesetzten Schulqualitätsmanager (SQM) im Rahmen des Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs (BMBWF, 2022, S. 17) zu besprechen. Viele Schulleitungen erbitten dazu Hilfestellungen im Rahmen einer Schulentwicklungsberatung. Im Fragebogen wurden die Zugänge der Berater\*innen hinsichtlich des Schulentwicklungsplanes abgefragt, und erörtert, ob aus ihrer Sicht Schulentwicklungsberatung in Bezug auf den Schulentwicklungsplan eine eher unterstützende oder eher steuernde Funktion innehaben soll. Die Antworten ergaben allerdings kein einheitliches Bild: Sowohl die Aussagen „Der/Die Berater/in gibt, sofern von der Schule gewünscht, Hilfestellung bei der Formulierung des Schulentwicklungsplans“ (61,8 %) und „Der/Die Berater/in gibt Feedback zum Schulentwicklungsplan, wenn er/sie darum gebeten wird“ (63,7 %), die der Kategorie „Schulentwicklungsberatung als ein Unterstützungsinstrument“ zugeordnet worden sind als auch die Items „Der/Die Berater/in thematisiert den Schulentwicklungsplan proaktiv“ (63,7 %) und „Der/Die Berater/in hat die Aufgabe, die Schule bei der Erstellung des Schulentwicklungsplans zu unterstützen“ (53,7 %), die der Kategorie „Schulentwicklungsberatung mit steuernder Funktion“ zugeordnet wurden, erfuhren eine ähnliche zustimmende Haltung. Ein genauerer Blick auf die Daten zeigt, dass 12,7 % der befragten Personen bei allen Items zum Schulentwicklungsplan wenig zustimmend antworteten. Über die Hälfte der befragten Personen stimmte mehrheitlich, d. h. bei mindes-

tens drei Items, eher oder voll zu. Die Rolle der Schulentwicklungsberatung im Hinblick auf den Schulentwicklungsplan wird demnach offensichtlich sehr unterschiedlich interpretiert.

#### **4.1.3 Notwendige Kompetenzen aus Sicht von Schulentwicklungsberater\*innen**

Schönig (2000, S. 292 ff.) differenzierte vier Handlungsprofile von Beratenden: Berater\*innen als sachverständige Personen für Unterrichts- und Erziehungsfragen, Moderation und Führung, menschliche Beziehungen sowie die Organisation Schule. Adenstedt (2016, S. 144 ff.) betont die vielfältigen Anforderungen an Schulentwicklungsberater\*innen: Interesse und Engagement, überzeugendes Auftreten, persönliche Eignung, fundierte Ausbildung, Kompetenzen in Theorie und Praxis von Schulentwicklung, Beratungskompetenzen und die Fähigkeit zu analysieren seien notwendig. Der Studie von Goecke (2018, S. 353) zufolge werden von Berater\*innen neben Fachkompetenz auch die Fähigkeit zur Integration, Mut, auch Unbequemes anzusprechen, Ausstrahlung bzw. Überzeugungskraft, eigene Erfahrungen als Lehrkraft, Unabhängigkeit von der Schulaufsicht und wissenschaftliche Expertise erwartet.

Als theoretische Grundlage für die Befragung in der vorliegenden Studie wurde das EBIS-Kompetenzprofil in der aktuellen Fassung aus dem Jahr 2018 herangezogen (BMBWF, 2018). Kompetenzen, über die alle Berater\*innen verfügen sollten, umfassen laut diesem Konzept:

- 1) personenbezogene Kompetenz (Selbstkompetenz, Selbstreflexion und Selbsterfahrung),
- 2) Sozialkompetenz (Empathie und soziales Handeln, Grundlagen von Kommunikation und Gesprächsführung, Umgang mit Konflikten, Grundlagen von Gender und Diversity).

Darüber hinaus werden

- 3) Systemkompetenzen im Sinne von Beratung als Profession (systemisches Denken und Handeln, Contracting und Aufbau eines Beratungssystems, Methoden der Beratung und Gestaltungselemente, Projektmanagement, Steuern von Gruppen- und Teamprozessen, Teamentwicklung und Kooperation, Beratung und Führung, Evaluierung und Reflexion sowie datenbasiertes Arbeiten),

- 4) Feldkompetenzen zu Charakteristika, aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen des österreichischen Bildungswesens sowie zu Grundlagen von IT und elektronischer Kommunikation sowie Medienkompetenz.

Über welche Kompetenzen Schulentwicklungsberater\*innen der Meinung der befragten Personen nach verfügen sollen, wurde anhand einer offenen Frage eruiert. Die Antworten wurden auf Basis des EBIS-Kompetenzprofils (BMBWF, 2018) den einzelnen Kategorien zugeordnet.

	Anzahl	Anteil in %
Systemkompetenz	93	35,1 %
Sozialkompetenz	81	30,6 %
Sonstige	51	19,3 %
Feldkompetenz	21	7,9 %
Personenbezogene Kompetenz	19	7,2 %
GESAMT	265	100,0 %

Tabelle 1: Bedeutsame Kompetenzen von Schulentwicklungsberater\*innen aus Sicht der befragten Personen

Am häufigsten konnten die Antworten der Schulentwicklungsberater\*innen der Kategorie Systemkompetenz zugeordnet werden (35 %). Darunter fallen Kenntnisse über Projektmanagement, Methoden in der Beratung und Wissen um Grundlagen des systemischen Denkens und Handelns. In die Kategorie Sozialkompetenz wurden am zweithäufigsten Antworten der Schulentwicklungsberater\*innen eingeordnet (30,6 %). Die häufigsten Nennungen im Bereich Sozialkompetenzen gab es in der Unterkategorie „Empathie und soziales Handeln“ sowie „das Beherrschen der Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung“. 7,9 % der Antworten konnten in die Kategorie „Feldkompetenz“ und 7,2 % in die Kategorie „Personenbezogene Kompetenz“ eingeordnet werden, während 19,2 % der Antworten einer Kategorie „Sonstige“ zugeordnet wurden. Als Limitation der Studie sei in diesem Fall offengelegt, dass keine Interrater-Übereinstimmungsüberprüfung durchgeführt wurde.

## 4.2 Kund\*innensystem

### 4.2.1 Schulen, die Beratung in Anspruch nehmen

Welche sind die Schulen, die am häufigsten Schulentwicklungsberatung in Anspruch nehmen? Gibt es eine Schulform oder Schulart, die besonders häufig Beratungen in Anspruch nehmen? Die Analyse der Daten zeigt, dass Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) von knapp über zwei Drittel der Befragten (68,5 %) selten oder nie und auch Berufsbildende Höhere Schulen von 74 % der Befragten selten oder nie beraten werden. Eher selten oder nie werden auch Polytechnische Schulen, Berufsschulen und Allgemeine Sonderschulen (Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik) durch Schulentwicklungsberater\*innen unterstützt. Dies deutet darauf hin, dass Schulentwicklungsberatung in Österreich in Gymnasien und in den eben genannten Schularten seltener stattfindet als in anderen, Der Fokus der Arbeit von Schulentwicklungsberater\*innen liegt eindeutig vor allem in Volksschulen und in Mittelschulen, wobei hier auch zum Tragen kommen wird, dass die Anzahl der Schulen dieser Schularten in Österreich weit höher ist als die der weiter oben Genannten. 70,2 % der Befragten agiert häufig oder sehr oft in Volksschulen. 57,7 % der befragten Schulentwicklungsberater\*innen sind häufig oder sehr oft in Mittelschulen tätig.

Fast zwei Drittel der befragten Schulentwicklungsberater\*innen (65,6 %) haben sich in ihrer Beratung augenscheinlich auf ein oder zwei Schularten spezialisiert. Nur knapp über ein Viertel (26,2 %) gab an, in mehr als zwei Schularten tätig zu sein. 8,2 % der Befragten beraten keine der angegebenen Schularten häufig oder sehr oft.

#### 4.2.2 Beratungsanlässe

Welche Anlässe bewegen Schulen dazu, sich beraten zu lassen? Hinsichtlich Beratungsanlässen führen Lindau-Bank (2018, S. 40) Ressourcen (die Schule verfügt nicht über ausreichendes Personal), Expertise (es fehlt an fachlichem Wissen oder an Knowhow für die Steuerung von Prozessen), Distanz (eine Außenperspektive einer neutralen Instanz soll eingeholt werden), Unterstützung (eine Verstärkung bei der Umsetzung eines Vorhabens wird gewünscht), Innovation (aktuelle Erkenntnisse sollen in Veränderungsvorhaben einfließen) und Evaluation (die Schule möchte ein Gutachten bzw. eine Evaluation zu ihren Leistungen einholen) als Gründe für die Inanspruchnahme von Beratung an. Goecke (2018, S. 158) entwickelte vier Kategorien für die Gründe der Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatung:

- entwicklungsorientierte (Außenperspektive erwünscht; externes Knowhow einholen),
- defizitorientierte (mangelnde Kompetenzen oder Expertisen an der Schule), personenorientierte (Kompetenzen oder Persönlichkeit einer bestimmten beratenden Person) oder
- angebotsorientierte Gründe (Angebot eines spezifischen Beratungsprogramms).

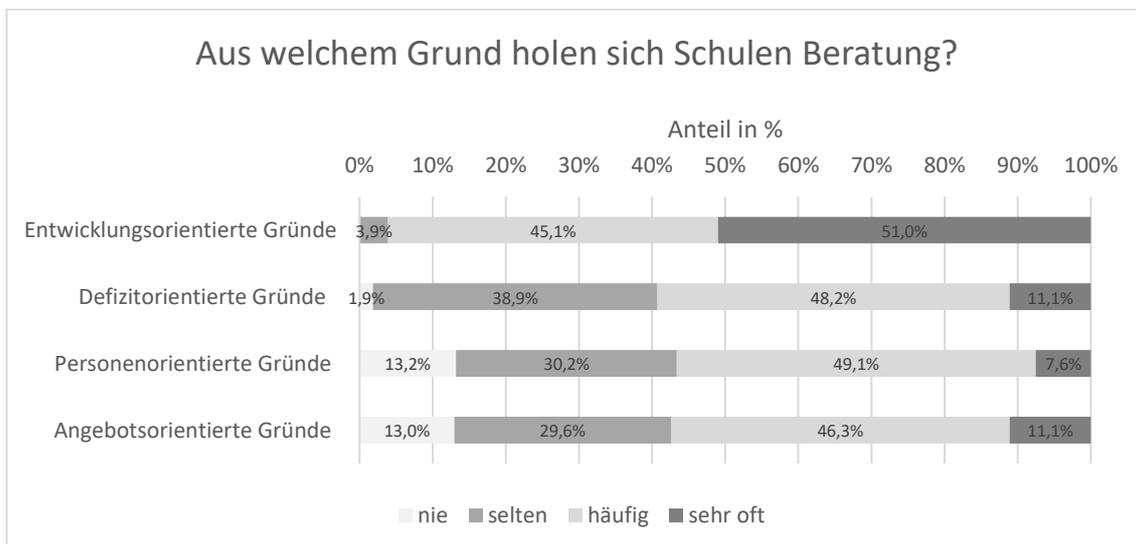


Abbildung 5: Gründe für Schulentwicklungsberatung aus Sicht von Schulentwicklungsberater\*innen

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass aus Sicht der Berater\*innen entwicklungsorientierte Gründe am häufigsten Anlass einer Beratung darstellen (96,1 % sehr oft oder häufig). Schulen benötigen Expertise von außen, um Entwicklungsschritte zu setzen. 59,3 % der Befragten sehen defizitorientierte Gründe als Anlass für eine Beratung. Wenn Schulen aufgrund ihrer Herausforderungen überfordert sind, wird sich von einer Schulentwicklungsberatung Hilfe versprochen, die in einer schwierigen Phase unterstützend wirkt. Personen- oder

angebotsorientierte Gründe treten für 56,7 % bzw. 57,4 % als Anlässe für Schulentwicklungsberatung sehr oft oder häufig auf.

## 4.3 Beratungssystem

### 4.3.1 Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsberatung aus der Sicht von Berater\*innen

Welche sind die Gelingensbedingungen für eine Beratung aus der Sicht der befragten Personen? Einen hohen Stellenwert für das Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses räumen die befragten Schulentwicklungsberater\*innen dem Faktor Zeit ein. Beratungsprozesse benötigen ausreichend Zeit sowie Ressourcen und dauern daher in 64,8 % der Fälle zwischen einem und zwei Jahren. Ein etwas anderes Bild zeigte sich in der WIBB-Studie (Dedering et al. 2013; Goecke, 2018) und bei Adenstedt (2016). So erfolgt eine einmalige Beratung in Österreich kaum, während dies in Nordrhein-Westfalen für 18,9 % der Fälle zutrifft (Dedering et al., 2013, S. 98). Andererseits zeigt die Studie aus Deutschland, dass sich 33,4 % der Beratungsprozesse über zwei Jahre hinziehen, während dies bei der Befragung in Österreich nur für etwa 13 % der Beratungen zutrifft. Bei Adenstedts Untersuchung in verschiedenen deutschen Bundesländern (2016, S. 102) lag die häufigste Beratungsdauer bei sechs bis zwölf Monaten.

Die Dauer eines durchschnittlichen Beratungstermins wurde in der vorliegenden Studie am häufigsten mit zwei bis vier Stunden beziffert. Der überwiegende Teil der von Adenstedt (2016, S. 201) befragten Schulleitungen wünscht sich eine durchschnittliche Beratungsdauer von zwei Stunden. 79,7 % der österreichischen Schulentwicklungsberater\*innen gaben an, das gesamte Kollegium „eher stark“ (63,0 %) oder „sehr stark“ (16,7 %) einzubeziehen. In der WIBB-Studie (Dedering et al., 2013) führen 34,6 % der Befragten Veranstaltungen für das gesamte Kollegium mehrfach, 38,9 % nur einmalig und 26,4 % gar nicht durch. Die in zahlreichen Publikationen wie Huber (2013), Buhren & Rolff (2018), Goecke (2018) oder Hofmann & Carmignola, 2019 angesprochene Bedeutung der Rolle der Schulleitung zeigte sich auch in der österreichischen Studie, sowohl in Bezug auf das Ausmaß der Beteiligung der Schulleitung an Schulentwicklungsprozessen als auch im Hinblick auf die Gelingensbedingungen. 36,5 % der Schulentwicklungsberater\*innen nannten die Haltungen und Handlungen der Schulleitung als wesentliche Gelingensbedingung. Die Schulleitung ist zu 98,2 % „stark“ bis „sehr stark“ am Beratungsprozess beteiligt. In der Untersuchung wird allerdings deutlich, dass Eltern und Schüler\*innen meist wenig bis gar nicht in Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden. Zu unterschiedlichen Formen der Schüler\*innenpartizipation bei Schulentwicklungsprozesse wurde noch wenig gearbeitet, es dürfte sich dabei aber um ein interessantes Forschungsfeld handeln (Müller, 2010, S. 276).

Darüber hinaus zeigt sich auch die hohe Bedeutung, welche Schulentwicklungsberater\*innen einer soliden Auftragsklärung und einer klaren Zielsetzung im Rahmen des Beratungsprozesses beimessen. Etwa ein Drittel der befragten Berater\*innen (34,6 %) nannte diese Elemente als wichtige Gelingensbedingungen.

### 4.3.2 Wirkungen von Schulentwicklungsberatung aus der Sicht von Berater\*innen

Goecke (2018) und Dederling et al. (2013) unterscheiden in Bezug auf den Nutzen von Schulentwicklungsberatung die Kategorien:

- 1) inhaltliche Produkte (Konzepte, Programme und Materialsammlungen, die aus einer Beratung hervorgehen),
- 2) Zuwachs an Knowhow in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung; sowie
- 3) eine veränderte Haltung bzw. Einstellung im Kollegium.

In der vorliegenden Studie wurde der Zuwachs an Knowhow in der Organisationsentwicklung von 96,2 % der befragten Personen als ein häufiges oder sehr häufiges Ergebnis von Schulentwicklungsberatung angegeben. Zuwachs an Knowhow in der Personalentwicklung wird von 81,5 % der Befragten und Zuwachs von Knowhow in der Unterrichtsentwicklung lediglich von 57,4 % der Schulentwicklungsberater\*innen als „häufiges“ oder „sehr häufiges“ Ergebnis von Schulentwicklungsberatung gesehen. Häufig oder sehr oft liegt der Nutzen auch in inhaltlichen Produkten in Form von Konzepten (88,5 %) oder Materialsammlungen (53,7 %). Eine veränderte Haltung/Einstellung im Kollegium sehen 83,3 % als häufigen oder sehr häufigen Nutzen von Schulentwicklungsberatung an.

	nie	selten	häufig	sehr oft
inhaltliche Produkte in Form von Konzepten	1,9 %	9,6 %	48,1 %	40,4 %
inhaltliche Produkte in Form von Materialsammlungen	13,0 %	33,3 %	37,0 %	16,7 %
Zuwachs an Knowhow im Bereich Unterrichtsentwicklung	3,7 %	38,9 %	40,7 %	16,7 %
Zuwachs an Knowhow in der Organisationsentwicklung	1,9 %	1,9 %	54,7 %	41,5 %
Zuwachs am Knowhow in der Personalentwicklung	1,9 %	16,7 %	64,8 %	16,7 %
veränderte Haltung/Einstellung im Kollegium	1,9 %	14,8 %	46,3 %	37,0 %

Tabelle 2: Wirkungen von Schulentwicklungsberatung

## 5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In diesem Beitrag wurden Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung unter Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich präsentiert und damit erstmals eine umfassende Untersu-

chung zum Selbstverständnis, den Tätigkeiten und zu den Perspektiven von Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich vorgestellt. Die Studie weist darauf hin, dass Berater\*innen am häufigsten in Grundschulen (70,2 %) sowie in Mittelschulen (57,7 %) tätig sind (siehe Kapitel 4.2.1). Entwicklungsorientierte Gründe (96,1 %), sowie wahrgenommene Defizite in der Schule (59,3%) und der damit zusammenhängende Wunsch, die an der Schule existierenden Herausforderungen mit der Hilfe einer außenstehenden Person zu bewältigen, sind die häufigsten Anlässe, eine Beratung in Anspruch zu nehmen (siehe Kapitel 2.2.2). Hier sei hier aufbauend auf die vorliegenden Ergebnisse die Hypothese formuliert, dass Berater\*innen in Österreich in Schulen in schwierigen Lagen (die vorwiegend unter den Volks- und Mittelschulen anzutreffen sind) agieren und diese in ihren Qualitätsbemühungen unterstützen. Wirkungen von Schulentwicklungsberatung sind in Österreich noch kaum erforscht. Inwieweit und auf welche Weise Schulentwicklungsberatung Schulen dabei unterstützt, die für solchen Schulen typischen Herausforderungen zu meistern, wäre in diesem Zusammenhang eine interessante weiterführende Forschungsfrage.

Die befragten österreichischen Schulentwicklungsberater\*innen verfügen überwiegend über einen schulnahen Hintergrund, arbeiten meist selbst an einer Schule und agieren als Mitverwendete oder Dienstzugeteilte für Pädagogischen Hochschulen. Meist sind sie nur für wenige Stunden in der Woche in Beratungsprozessen tätig – eine Arbeitszeit von zwei Stunden pro Woche wurde unter den Befragten am häufigsten angegeben (siehe Kapitel 4.1.1).

Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich sieht sich als Prozessexpert\*innen, die vorwiegende Arbeitsform in Schulen besteht in Tandems aus Prozessberater\*innen, während multiprofessionelle Teams, also eine integrierte Fach- und Prozessberatung in Österreich bei den befragten Personen noch eine untergeordnete Rolle spielt. Der Schwerpunkt der Arbeit von Schulentwicklungsberater\*innen liegt demnach folgerichtig auch im Bereich der Organisationsentwicklung. Am seltensten geben die befragten Personen an, dass sie einen Schwerpunkt in der Unterrichtsentwicklung setzen (siehe Kapitel 4.1.2). Dazu passt, dass Schulentwicklungsberater\*innen Zuwachs an Knowhow in der Unterrichtsentwicklung am seltensten als erzielte Wirkung einer Schulentwicklungsberatung sehen, während fast alle Befragten einen Zuwachs an Knowhow in der Organisationsentwicklung wahrnehmen (Kapitel 4.3.2).

Dem gegenüber steht die Idee, dass Schulentwicklung ganz zentral als Unterrichtsentwicklung verstanden werden soll, wie sie seit dem Jahr 2000 immer häufiger formuliert wird. Unterrichtsentwicklung bezeichnet kollektive und systematisch durchgeführte Aktivitäten von an Unterricht beteiligten Personen einer Schule, welche das Ziel der Verbesserung des Lehrens (Unterricht) und Lernens an einer Schule verfolgen. In der deutschsprachigen und internationalen Literatur zur Schulentwicklung wurde Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung herausgearbeitet (Maag Merki & Werner 2013; Maag Merki, 2016, Steffens, 2007): „Nur mit systematischer und kontinuierlicher Unterrichtsentwicklung ist nachhaltige Schulentwicklung möglich.“ (Maag Merki, 2016, S. 44) Es gibt Evidenzen dafür, dass nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler\*innen die Unterrichtsqualität den stärksten Ein-

fluss auf die Lernergebnisse ausübt (OECD, 2006; Ko & Sammons, 2013). Gerade in Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schüler\*innen wirkt sich ein Fokus auf die Qualität des Unterrichts positiv auf Lernerträge aus (Education Endowment Foundation, 2019; Rior-dan, 2022). Aktivitäten innerhalb von Schulentwicklung – so wird postuliert – sollten daher immer auf die Verbesserung von Unterricht und des Lehrens und Lernens an einer Schule als ultimatives Ziel fokussieren. Schulentwicklung sollte nur dann als „gelungen“ bezeichnet werden, wenn Sie das Lernen von Schüler\*innen konkret verbessert:

[...] student learning should be considered the ultimate aim of any school improvement effort. If learning and learning outcomes are not improved, then any school improvement effort will be of little merit and should not be considered successful. (Creemers, Kyriakides, Antoniou, 2013, p. 118).

In einem empirisch gut fundierten Modell für schulische Qualitätsverbesserung (Dynamic Modell of Educational Effectiveness, DASI: Dynamic Approaches to School Improvement, Creemers, & Kyriakides 2008, 2010, 2012) steht daher im Zentrum aller Aktivitäten sowohl auf der Makroebene (Politik) als auch auf der Mesoebene (Einzelschulen) die Verbesserung von Unterrichtsqualität, um Lernergebnisse in einem umfassenden Sinn zu verbessern (Creemers, & Kyriakides, 2012, S. 23). An dieser Stelle sei festgehalten, dass nicht nur Aktivitäten, die explizit auf Unterrichtsentwicklung abzielen, das Lernen von Schüler\*innen verbessert und dass Unterrichtsentwicklung angewiesen ist auf die Entwicklung von Lehrkräften in der Schule (Personalentwicklung), was wiederum die Entwicklung der Einzelschule als Organisation (Organisationsentwicklung) zur Grundlage hat. Es ist aber dennoch bemerkenswert, dass vergleichsweise wenige Schulentwicklungsberater\*innen berichten, einen expliziten Themenfokus auf Unterrichtsentwicklung zu legen, zumal auch der Qualitätsrahmen für Schulen unterrichtszentriertes Leadership vorsieht. Schulleitungen haben laut des Qualitätsrahmens dafür zu sorgen, „dass die Qualität des Unterrichts und die Lernfortschritte sowie die Lernergebnisse der Lernenden im Zentrum der Schulentwicklung stehen“ (BMBWF, 2021a, S. 9)<sup>5</sup>.

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung stehen offenbar noch weniger qualifizierte Personen zur Verfügung, als dies für andere Zugänge innerhalb der Schulentwicklungsberatung der Fall ist. Unterrichtsentwicklung im Bereich der Schulentwicklungsberatung zu stärken, würde potenziell dazu beitragen, dass sich das vom Qualitätsmanagement für Schulen geforderte unterrichtszentrierte Leadership bzw. „lernzentriertes Leitungshandeln“ (Tulowitzki & Pietsch, 2020) und damit die Beschäftigung mit dem Thema „Unterrichtsqualität in den Schulen“ stärker verbreitet. Es könnte auch dazu beitragen, einen noch größeren Mehrwert für Schulen in schwierigen Lagen zu erbringen und deren spezifischen Bedürfnisse zu adressieren. Insbesondere die Bereiche kollegiale Hospitationen (Bernhard 2022; Burgess et al., 2021) oder kollegiale Unterrichtscoachings (Kreis, & Staub, 2009), learning walks oder classroom walkthroughs und Forschungsengagement im Bereich Unterrichtsqualität (research engagement Brown & Zhang, 2016; Dimmock, 2012; Godfrey, 2016) mit dem Ziel, Schulen als „professionelle Lern-

gemeinschaften“ (Hord, 1997; Stoll, 2010; Dimmock, 2016) zu etablieren bieten sich hier an. In professionellen Lerngemeinschaften übernehmen Lehrkräfte und die Direktion kollektiv Verantwortung für das Lernen der Schüler\*innen und stellen die gemeinschaftliche Arbeit an Unterrichtsqualität ins Zentrum.

Solche und ähnliche Ansätze zu initiieren und zu begleiten und Schulen hin zu sich selbst steuernden forschungsengagierten professionellen Lerngemeinschaften zu führen, dürften interessante Felder für die Schulentwicklungsberatung der Zukunft darstellen. Dazu bedarf es allerdings auch Arbeit an einer Haltung, die in der Literatur als Deprivatisierung der Praxis besprochen wird (Stoll, 2010, S. 153; Stoll et al., 2006). Die schulische Arbeit von Lehrpersonen im Klassenzimmer ist dabei kein „privates“ Unterfangen mehr, sondern die Tür steht, symbolisch gesprochen, im Sinne einer „open door classroom policy“ stets offen.

## Literatur

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2020). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“*, S. 14–37). Beltz Juventa.
- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Klinkhardt.
- Altrichter, H., Hautz, H., & Krainz, U. (2022). Schulentwicklungsberatung in Österreich. Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem. *Pädagogische Horizonte* 6(2), S. 59–84.
- Altrichter H., Krainz U., Kemethofer D., Jesacher-Rößler L., Hautz H. & Brauckmann-Sajkiewicz S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021*. Teil 3 Ausgewählte Entwicklungsfelder, S. 375–423. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf>
- Atzesberger, S., Steiner, M., Fischer, O., Himpsl-Gutermann, K., Sankofi, M. & Szusich, P. (2020). Digitale Grundbildung als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(4), S. 33–38.
- Baars, S., Bernardes, E., Elwick, A., Malortie, A., McAleavy, T., McInerney, L., Riggall, A. (2014). *Lessons from London Schools: Investigating the Success*. London, UK: CfBT Educational Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/60/60f327fd-cfbc-4d26-b914-0d0ccf84fd78.pdf>
- Bernhard, R., & Harnisch, D. (2021, September). „Why do you think your school is effective?“ School leaders’ strategies for improving quality in highly effective schools in disadvantaged contexts [Konferenzbeitrag]. European Educational Research Association ECER 2021, Geneva, Switzerland.

- Bernhard, R., Burn, K., & Sammons, P. (2020, April). Research-based school improvement: How highly effective and improving schools in England apply research [Konferenzbeitrag]. American Educational Research Association AERA 2020, San Francisco, USA (Beitrag angenommen, Konferenz abgesagt).
- Bernhard, R., Harnisch, D., Burn, K., Greiner, U., & Sammons, P. (2021, April). „We want your child to go to university“: Raising aspirations in difficult circumstances in London [Konferenzbeitrag]. American Educational Research Association AERA 2021, Orlando, USA.
- Bernhard, R. & Fede, M. (2023, im Druck). Planung und Evaluierung der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses. Instrumente für die Praxis der Schulentwicklungsberatung. Schulpraxis entwickeln – *Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*.
- Bernhard, R. (2022): Schulentwicklung in Schulen mit großen Herausforderungen in England. Kontinuierliche Verbesserung durch evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung und (kollegiale) Hospitationen. *R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education. Special Edition 2022*. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1038>
- Bernhard, R. & Greiner, U. (2022). „You see the impact that you are having on the students’ lives“: Förderung einer Lern- und Leistungskultur in hocheffektiven Turnaround-Schulen in England und Ideen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. In: G. Fenkart, G. Khan-Svik, K. Krainer, N. Maritzen (Hrsg.), *Die Kunst des Widerstands. Festschrift für Marlies Krainz-Dürr, S.* 193–204. Studienverlag.
- Bernhard, R., Benischek, I., Berger, C., Hochmeister, K., Michal, B., Svehla, H., Sörös, M., & Waldherr M. (2022). „Ich kopiere tonnenweise – schade um meine gute Ausbildung“. Welche Schwierigkeiten österreichische Direktor/innen im Zusammenhang mit Schulqualitätsmanagement sehen und was sie von der Politik erwarten. Mit einem offenen Brief an Bildungsminister Martin Polaschek. SQTE Research Papers 01/2022. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.19451.39202>
- Blanden, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2015). *Understanding the improved performance of disadvantaged pupils in London*. London, UK: Centre for the Analysis of Social Exclusion.
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklungsberatung gelingen kann*. Carl-Auer.
- Brown, C., & Zhang, D. (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers’ attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British Educational Research Journal*, 42(5), pp. 780–801. <https://doi.org/10.1002/berj.3239>
- Brühlmann, J. (2021). Fragen oder Tipps? *Journal für Schulentwicklung*, 25, S. 58–61.
- Buhren, C.G., Rolff, H.G. (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Auflage). Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017). Bildungsreform. Autonomiepaket und Bildungsdirektion. Wien. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:24746cd7-9c94-4468-90e0-bac523eb225a/brf\\_ueb.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:24746cd7-9c94-4468-90e0-bac523eb225a/brf_ueb.pdf)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). EBIS-Kompetenzprofil für Entwicklungsberater/innen in Schulen. Wien. [https://www.eos.at/files/Unterlagen/Veranstaltungen/EBIS/EBIS\\_Kompetenzprofil\\_2018.pdf](https://www.eos.at/files/Unterlagen/Veranstaltungen/EBIS/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf)

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019a). Steuerung des Schulsystems in Österreich. Wien. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/weissbuch\\_steuerung\\_schulsystem.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/weissbuch_steuerung_schulsystem.pdf)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019b). PH-EP – Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021-2026. Wien: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021a). Der Qualitätsrahmen für Schulen. Wien. [https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen\\_fuer\\_Schulen\\_mit-Glossar.pdf](https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen_mit-Glossar.pdf)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021b). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen. Wien. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b5f80d1-b240-4f36-b7ce-c67c75feca-9a/bqr\\_fw\\_b\\_seb.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b5f80d1-b240-4f36-b7ce-c67c75feca-9a/bqr_fw_b_seb.pdf)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). QMS im Überblick. Wien. <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf>
- Burgess, Rawal, S., & Taylor, E. S. (2021). Teacher Peer Observation and Student Test Scores: Evidence from a Field Experiment in English Secondary Schools. *Journal of Labor Economics*, 39(4), pp. 1155—1186. <https://doi.org/10.1086/712997>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), pp. 263—294. <https://doi.org/10.1080/003138310-03764529>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. Routledge.
- Creemers, B. P.M., Kyriakides L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2), pp. 114—132.
- Dedering, K., Tilmann, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten an die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer.
- Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research-practice-professional development nexus: mobilising schools as ‘research-engaged’ professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), pp. 36—53. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>
- Dimmock, C., (2012). *Leadership, capacity building and school improvement: concepts, themes and impact*. Routledge.
- Education Endowment Foundation (2019). The EEF guide to the pupil premium. EEF. [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Pupil\\_Premium\\_Guidance\\_iPDF.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Pupil_Premium_Guidance_iPDF.pdf)
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), pp. 301—321. <https://doi.org/10.1177/2F1741143213508294>
- Godfrey, D., & Brown, C. (2018). How effective is the research and development ecosystem for England’s schools? *London Review of Education*, 16(1), pp. 136—151. <https://doi.org/10.1854-6/LRE.16.1.12>

- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer.
- Greaves, E., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2014). *Lessons from London schools for attainment gaps and social mobility*. London: Social Mobility and Child Poverty Commission. [http://www.cem-map.ac.uk/uploads/publications/docs/london\\_schools\\_june2014.pdf](http://www.cem-map.ac.uk/uploads/publications/docs/london_schools_june2014.pdf)
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), pp. 1–22. <http://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hazle Bussey, L., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). Effective Consultants: A conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform. *School Leadership & Management*, 34(2), pp. 156–178.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorienansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*, S. 49–73. Waxmann.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt »Grundkompetenzen absichern«. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), S. 165–169.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & Ackeren, I. van (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitijs & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 17–35. Waxmann.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Huber, S.G. (2013). Die Rolle der Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung*, Band 7, S. 75–88. Pestalozzianum.
- Kelle, U., Kühberger, C., & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), pp. 5–23.
- Ko, J. & Sammons, P. (2013). *Effective teaching: a review of research and evidence*. Reading: CfBT Education Trust.
- Königswieser, R. & Lang, E. (2008). Wenn 1 plus 1 mehr als 2 macht. *Organisationsentwicklung*, 2/2008, S. 28–39.
- Königswieser, R., Sonuç, E. & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte*, S. 71–92. Springer Fachmedien.
- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Pauli, C., Ratzka, N., & Lipowsky, F. (2009). Kooperatives netzgestütztes Lernen mit Unterrichtsvideos. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung*, S. 40–52. Seelze.
- Kreis, A., & Staub, F. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*, S. 26–39. Seelze.
- Maag Merki, K. (2016). Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. *Pädagogik*, 68(4), S. 44–47.
- Maag Merki, K., & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), S. 295–304.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz.
- McAleavy, T., Elwick, A. (2016). *School improvement in London: a global perspective*. Education Development Trust. Reading UK. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565743.pdf>
- Miles, M.B. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Hrsg.) *International Handbook of Educational Change*. Kluwer International Handbooks of Education, 5. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_3)
- Müller, S. (2010). Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*, S. 273—278. Julius Klinkhardt.
- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C.G. Buhren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, S.40—70. Beltz.
- Lunenburg, F. C. (2010). Managing Change: The Role of the Change Agent. *International Journal of Management, Business and Administration*, 13(1), pp. 1—6.
- OECD (2006). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Pfeiffer, H. (2010). Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*, S. 19—26. Julius Klinkhardt.
- Riordan, S. (2022). Improving teaching quality to compensate for socio-economic disadvantages: A study of research dissemination across secondary schools in England. *Review of Education*, 10, e3354. <https://doi.org/10.1002/rev3.3354>
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Juventa.
- Rolff, H. G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.G. Buhren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, S. 12—39. Beltz.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Juventa.
- Schwarz, J. E. (2021). Zur Qualifizierung von Schulentwicklungsberatenden an der pädagogischen Hochschule in Niederösterreich. *Journal für Schulentwicklung*, 25, S. 43—46.
- Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. In J. Van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule*, S. 21—54. Frankfurt a.M.
- Stoll, L. (2010). Professional learning community. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education*, pp. 151—157). Elsevier.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., u. Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221—258.
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen. Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (2020) 5, S. 873—902.

<sup>1</sup> Das Projekt trägt den Titel School Quality and Teacher Education, P31965 und war 2018—2021 an den Universitäten Oxford und Salzburg angesiedelt und ist nun an der KPH Wien/Krems verortet.

<sup>2</sup> Die AQ Austria wurde auf Basis des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG) gegründet und ist für den Hochschulbereich zuständig. Sie führt Audits an österreichischen Universitäten, Fachhoch-

---

schulen und Pädagogischen Hochschulen durch, bei dem das interne Qualitätsmanagementsystem der Institutionen zertifiziert wird.

<sup>3</sup> Das Projekt wird durchgeführt von Roland Bernhard und Eva Hofbauer in Kooperation mit Michaela Waldherr und Judith Grafinger.

<sup>4</sup> Zehn der 14 Pädagogischen Hochschulen bieten, basierend auf unterschiedlichen Curricula, einen Lehrgang im Ausmaß zwischen 10 und 25 ECTS an.

<sup>5</sup> Welche Schwierigkeiten österreichische Schulleitungen in diesem Zusammenhang sehen und was sie sich von der Politik wünschen, damit sie wirkungsvoll Schulqualität im Sinne von QMS entwickeln können, wurde 2021 in Fokusgruppendifkussionen mit 40 Schulleitungen erhoben und die Ergebnisse in Form eines offenen Briefes an Bildungsminister Martin Polaschek veröffentlicht (Bernhard et al., 2021).