

Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung

Perspektiven von schulischen Führungskräften

Roland Bernhard¹, Michaela Waldherr², Peter Eckel³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1458>

Zusammenfassung

Schulentwicklungsberatung (SEB) wird als zentrale Unterstützungsmaßnahme zur Weiterentwicklung von Schulen verstanden. Die Forschung zu ihrer Wirksamkeit und den Erwartungen schulischer Führungskräfte an SEB ist jedoch bislang begrenzt. Dieser Beitrag analysiert die Perspektiven von Schulleitungen in Österreich im Rahmen des Forschungsprojekts „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“ (SEBPH). Anhand qualitativer Interviews und Fokusgruppendifkussionen mit schulischen Führungskräften wurden Erwartungen und wahrgenommene Wirkungen von SEB systematisch untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Führungskräfte hohe Erwartungen an die fachliche Expertise und Praxisrelevanz von SEB haben. Sie fordern eine Kombination aus Fach- und Prozessberatung, um Entwicklungsprozesse zielgerichtet voranzutreiben. Gleichzeitig wird der externe Blick als wertvoll für Reflexionsprozesse und Organisationsentwicklung eingeschätzt. Während SEB in den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung als wirksam wahrgenommen wird, bleibt ihr Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung vergleichsweise gering.

Stichwörter: Schulentwicklung, Leadership, Schulentwicklungsberatung, Unterrichtsentwicklung

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: roland.bernhard@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: michaela.waldherr@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: peter.eckel@kphvie.ac.at

1 Hinführung

Unter Schulentwicklung wird die bewusste, intentionale und systematische Weiterentwicklung von Unterricht, Personal und Organisation an Einzelschulen oder Schulverbänden verstanden (Rolff, 2018). Das zentrale Ziel dieser Prozesse besteht in der qualitativen Verbesserung schulischer Abläufe und Leistungen (Altrichter et al., 2021a). Zur Unterstützung dieser Entwicklungsprozesse bieten Pädagogische Hochschulen in Österreich Schulentwicklungsberatung (SEB) an. Diese bezeichnet die externe Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse, die in der Regel eine Kombination aus Prozess- und Fachberatung umfasst (Königswieser et al., 2015; Atzesberger et al., 2020; Goecke, 2018). Ziel der Schulentwicklungsberatung ist es, Schulen in ihrem spezifischen Kontext zu lernenden Organisationen weiterzuentwickeln, die in der Lage sind, sich selbstständig zu reflektieren und ihre Qualitätsentwicklung eigenverantwortlich zu gestalten (Rolff, 2018).

In Österreich gibt es mehr als 200 Schulentwicklungsberater*innen, die an Pädagogischen Hochschulen tätig sind und autonom geführte Schulen bei ihrer Weiterentwicklung begleiten. Während Schulentwicklungsberatung international (Lunenburg, 2010; Hazle Bussey et al., 2014) und auch in Österreich an Relevanz gewinnt, zeigen aktuelle Befunde, dass die Institutionalisierung und Professionalisierung dieses Bereichs weiter vorangetrieben werden müssen (Altrichter et al., 2022). Eine langfristige wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Beratungsprozesse sei erforderlich, um deren Qualität nachhaltig sicherzustellen. Bis vor kurzem lagen nur wenige empirische Studien zu Schulentwicklungsberatung in Österreich vor. Die intensivierten Forschungsanstrengungen der letzten Jahre haben dazu beigetragen, Schulentwicklungsberatung als ein zentrales Thema der österreichischen Bildungsforschung zu etablieren.

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich wurde im Jahr 2021 das Forschungsprojekt „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“ (SEBPH-Projekt) initiiert, das im Jahr 2024 abgeschlossen wurde. Ziel dieses Projekts war es, Schulentwicklungsberatung und die Rolle von Schulentwicklungsberater*innen in Österreich explorativ zu untersuchen und damit ein empirisch bislang unterbelichtetes Forschungsfeld weiter zu erschließen. Im Zuge des Forschungsprojekts sind bereits mehrere wissenschaftliche Publikationen entstanden, die unterschiedliche Aspekte beleuchten (Bernhard, 2023a; Bernhard, 2023b; Bernhard & Fede, 2023; Hanyka, 2023; Horak, 2023; Waldherr, 2023). Die Forschungsergebnisse werden genutzt, um die Schulentwicklungsberatung an der KPH Wien/NÖ forschungsbasiert weiterzuentwickeln.

Dieser Artikel zielt darauf ab, jene Ergebnisse aus dem Projekt, die bisher noch nicht veröffentlicht wurden, vorzustellen. Der Beitrag behandelt Erwartungen schulischer Führungskräfte an Schulentwicklungsberatung sowie die von ihnen wahrgenommenen Wirkungen solcher Prozesse. In diesem Sinne werden folgende zentralen Forschungsfragen adressiert:

1. Welche Erwartungen haben schulische Führungskräfte an die Schulentwicklungsberatung?
2. Welche Wirkungen nehmen schulische Führungskräfte in Bezug auf Schulentwicklungsberatung wahr?

Durch die Beantwortung dieser Fragen soll ein tieferes Verständnis darüber gewonnen werden, welche Faktoren erfolgreiche Schulentwicklungsberatung ausmachen und wie diese in Zukunft weiter verbessert werden kann.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Schulentwicklungsberatung in Österreich und an der KPH Wien/Niederösterreich

Wie Altrichter et al. (2022) in ihrer umfassenden Analyse der Schulentwicklungsberatung in Österreich darlegen, hat sich dieses Feld über die vergangenen drei Jahrzehnte hinweg sowohl durch selbstorganisierte Initiativen als auch durch bildungspolitische Maßnahmen entwickelt. In den 2000er- und 2010er-Jahren erfolgte eine tiefgreifende Integration der SEB in das österreichische Bildungssystem. Seit den 2010er-Jahren sind zunehmend multiprofessionelle Teams (MPT) in der Schulentwicklungsberatung tätig. Diese Teams bestehen aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen und anderen Expert*innen und sollen Schulen durch interdisziplinäre Expertise gezielt unterstützen. Mit Programmen wie Grundkompetenzen absichern (GruKo) wurden evidenzbasierte Maßnahmen zur Schulentwicklung in Schulen in schwierigen Lagen implementiert (Bauer & Schwarz, 2022; Cuklevski & Schwarz, 2021; Hofmann & Carmignola, 2019; Jesacher-Rößler, 2022).

Die Schulentwicklungsberatung (SEB) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/NÖ hat sich in den vergangenen zehn Jahren als ein zentraler Bestandteil der schulischen Unterstützungslandschaft in Wien und Niederösterreich etabliert. Gegenwärtig begleitet das Beratungszentrum jährlich rund 50 Schulen unterschiedlicher Schularten in Wien und Niederösterreich in ihren Entwicklungsprozessen (Waldherr, 2023). Die Schulentwicklungsberatungen werden innerhalb des Zentrums Schulentwicklung organisiert, die die Nachfolgeorganisation des 2014 gegründeten Beratungszentrums Schulentwicklung und Leadership darstellt. Neben der Begleitung von Schulen ist das Zentrum mittlerweile in vielfältigen Bereichen tätig, darunter Coaching, Supervision von Führungskräften, Begabungs- und Begabtenförderung, Unterrichtsentwicklung, Entrepreneurship Education, Persönlichkeitsbildung etc. und verfügt damit über ein umfassendes Portfolio.

Während SEB zweifellos eine wertvolle Unterstützung für Schulen darstellt, erfordert eine wissenschaftliche Fundierung dieser Beratungsleistungen eine systematische Evaluation der Effekte auf schulische Entwicklungsprozesse (Dedering et al., 2013). Eine transparente und evidenzbasierte Erfassung der Beratungswirkungen könnte nicht nur die Legitimation der SEB

weiter stärken, sondern auch Entscheidungsträger*innen sowie Schulen eine fundierte Grundlage für die Inanspruchnahme externer Beratung bieten.

2.2 Forschungsstand zu Erwartungen an und Wirkungen von Schulentwicklungsberatung

Die empirische Forschung zu Zugängen zu und Wirkung von Schulentwicklungsberatung (SEB) in Österreich ist sehr kärglich. Reinhard Bodlak (2018) beschreibt die Unterschiedlichkeit von Erwartungen an Schulentwicklungsberater*innen. Am Beginn von Beratungsleistungen stehen Unsicherheiten über die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehrkörper und Beratenden. Um diese in Sicherheit und Überblick über den Prozessverlauf zu transformieren, bedürfe es eingehender Auftragsklärung mit allen Beteiligten einer Beratung. Insbesondere dem Kontext des Anstoßes zur Beratungssuche (sog. Case for Action) kommt in diesem Zusammenhang hohe Bedeutung zu. Dabei erwarten sich Repräsentant*innen der Schulen oft rasche Tipps und schnelle Lösungen für ihre Thematik. Auf der anderen Seite wählen Berater*innen oft einen stark prozessorientierten Zugang der Themenbearbeitung. Es gilt hier eine nachhaltige Abklärung zum Zwecke einer tragfähigen Balance zwischen den Erwartungen zu verfolgen. Dazu zeigt Bodlak, dass Beratungen umso erfolgreicher verlaufen, wenn der Unterstützung suchenden Schule bereits ein konkretes Bild ihrer Erwartungen und Ziele bewusst hat. Unbewusste, verdeckte Aufträge und Erwartungen hindern einen positiven Prozessverlauf und prolongieren die eingangs erwähnte Unsicherheit (Bodlak, 2018).

Was die Wirkungen von Schulentwicklungsberatung betrifft, weisen einzelne qualitative Studien darauf hin, dass externe Beratung in Schulentwicklungsprozessen zur Organisationsentwicklung beitragen kann. Eine Untersuchung von Bauer und Schwarz (2022) im Rahmen des österreichischen Programms Grundkompetenzen absichern (GRUKO) hebt hervor, dass SEB strukturierte Schulentwicklungsprozesse zu initiieren imstande ist und Steuergruppen innerhalb der Schulen erfolgreich etabliert werden können. Besonders bedeutsam für den Erfolg und die Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen sei die positive Einstellung aller Beteiligten gegenüber Schulentwicklung und Beratung (Bauer & Schwarz, 2022).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (MPT), die aus Schulentwicklungsberater*innen und Expert*innen aus unterschiedlichen Feldern bestehen. Jesacher-Rößler (2022) analysiert die Dynamiken innerhalb solcher Beratungsteams und kommt zu dem Schluss, dass klare Aufgabenverteilungen, Beziehungsaufbau, Flexibilität und Vertrauensbildung entscheidend für eine wirksame Beratung seien. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Schulen mit herausfordernden Rahmenbedingungen von einer derartigen multiprofessionellen Begleitung profitieren (Jesacher-Rößler, 2022).

Dienbauer & Schwarz (2023) untersuchen die Rolle von SEB für schulische Führungskräfte und betonen, dass Schulentwicklungsberatung nicht nur als Instrument zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen verstanden werden sollte, sondern auch als gezielte Unter-

stützung für Schulleitungen bei Entscheidungsfindungen und Veränderungsprozessen. Neben der inhaltlichen Beratung seien Vertrauensbildung und Prozesssteuerung zentrale Faktoren für eine wirksame Beratung. Die Autoren argumentieren, dass Schulentwicklungsberatung strategische Schulführung unterstützen und eine nachhaltige Implementierung von Veränderungen ermöglichen könne (Dienbauer & Schwarz, 2023).

Die Rahmenbedingungen der SEB spielen eine wesentliche Rolle für deren Wirksamkeit. Cuklevski und Schwarz (2021) zeigen anhand einer qualitativen Untersuchung an sogenannten *Failing Schools*, dass die Wirkung von SEB stark vom unterstützenden Handeln der Schulleitung sowie von den allgemeinen Rahmenbedingungen des Beratungsprozesses abhängt (Cuklevski & Schwarz, 2021). Eine Studie von Hofbauer und Bernhard (2023) untersuchte wahrgenommene Wirkungen von SEB aus der Sicht österreichischer Schulentwicklungsberater*innen. Eine quantitativ empirische Untersuchung unter 64 Schulentwicklungsberater*innen zeigt, dass die Beratung aus Sicht der Befragten insbesondere in den Bereichen der Organisations- und Personalentwicklung Wirkungen entfaltet, während die Unterrichtsentwicklung seltener als zentrales Ziel oder als Ergebnis wahrgenommen wird. Die überwiegende Mehrheit der Schulentwicklungsberater*innen (96,2 %) gibt an, dass ihre Arbeit zu einem Zuwachs an Knowhow in der Organisationsentwicklung führt. Dazu zählen insbesondere Leitbild- und Standortentwicklungsprozesse, die Unterstützung bei der Implementierung schulischer Qualitätsmanagementsysteme (z. B. QMS) und die Verbesserung der internen Strukturen. Auch im Bereich der Personalentwicklung nehmen die Berater*innen Wirkungen wahr: 81,5 % der Befragten berichten, dass Schulentwicklungsberatung Teamentwicklung und Steuerung interner Prozesse nachhaltig verbessert. Während Organisations- und Personalentwicklungsprozesse als zentrale Wirkungsfelder genannt werden, bleibt der Bereich der Unterrichtsentwicklung vergleichsweise unterrepräsentiert. Nur 57,4 % der befragten Schulentwicklungsberater*innen sehen hier eine wesentliche Wirkung ihrer Arbeit.

Dedering, Kamarianakis und Racherbäumer (2022) erweitern diese Perspektiven durch eine systematische Analyse der Schulentwicklungsberatung in Deutschland. Sie zeigen auf, dass empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von SEB bislang uneinheitliche Ergebnisse liefern. Während positive Effekte auf die Schulorganisation und das Kollegium vielfach angenommen werden, bleibt die direkte Wirkung auf Unterrichtsqualität und Schülerleistungen oft unklar (Dedering et al., 2022).

2.3 Forschungsdesign des übergeordneten Forschungsprojektes

Das Forschungsdesign des SEBPH-Projektes stellt eine explorative Studie (2021–2024) dar, die einen Mixed-Methods-Ansatz verfolgt, der sowohl quantitative als auch mehrere qualitative Methoden kombiniert, um Zugänge zu, Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von SEB explorativ zu erfassen. Die explorative Studie wurde durch eine weiterführende Studie fortgesetzt, die seit dem WS 2024 von Peter Eckel durchgeführt wird (siehe dazu das Diskussionskapitel und die Abbildung 1).

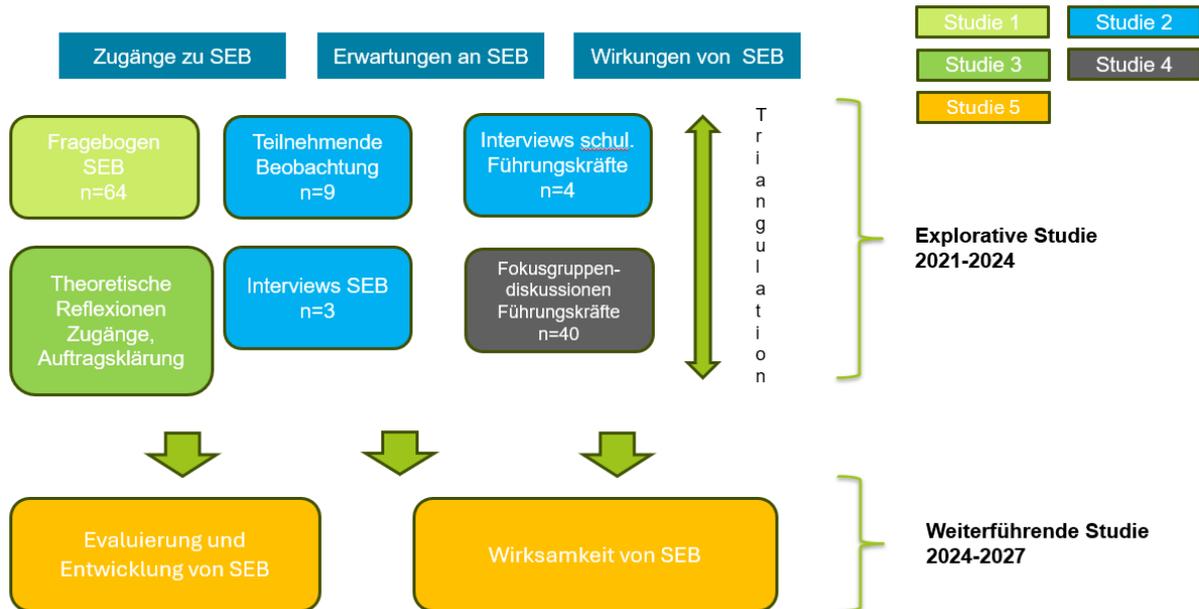


Abbildung 1: Forschungsdesign des SEBPH-Projektes (eigene Darstellung)

In Abbildung 1 lassen sich die drei zentrale Forschungsbereiche des Projekts identifizieren. Diese wurden durch unterschiedliche methodische Zugänge untersucht. In Studie 1 wurde mittels einer standardisierten Fragebogenerhebung mit 64 SEB-Berater*innen deren Perspektiven, Rollenverständnis sowie – wie oben bereits erwähnt – wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung erfasst (Hofbauer & Bernhard, 2023). Studie 3 widmete sich theoretischen Reflexionen zu Zugängen zur SEB und zur Frage der Auftragsklärung. Darüber hinaus wurden spezifische Themenbereiche vertieft, die für die Schulentwicklungsberatung besonders relevant sind (Bernhard, 2023a; Bernhard, 2023b; Bernhard & Fede, 2023; Hanyka, 2023; Horak, 2023; Waldherr, 2023). Für den vorliegenden Beitrag sind insbesondere Studie 3 und Studie 4 relevant, da sie sich konkret mit Erwartungen an und Wirkungen von Schulentwicklungsberatung befassen. Dabei kamen verschiedene qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren zum Einsatz:

- Teilnehmende Beobachtungen (n = 9) begleiteten einen gesamten SEB-Prozess an einem Wiener Gymnasium, der sich über den Zeitraum von Herbst 2021 bis Sommer 2024 erstreckte.
- Ergänzend wurden Interviews mit SEB-Berater*innen (n = 3) durchgeführt, um ihre Zugänge und Perspektiven auf SEB zu erheben.
- Zudem fanden Leitfadenterviews mit zwei schulischen Führungskräften (n = 4) statt, die im beobachteten Beratungsprozess leitend involviert waren.
- Darüber hinaus wurden Fokusgruppendifkussionen mit insgesamt 40 schulischen Führungskräften durchgeführt, bei denen u. a. Erfahrungen mit und Einstellungen zur Schulentwicklungsberatung thematisiert wurden.

Die Kombination dieser Methoden folgt einem Triangulationsansatz, der unterschiedliche Perspektiven zusammenführt und dadurch eine tiefere und differenzierte Analyse ermöglicht (Bernhard, 2019; Kelle et al., 2019). Die Methoden, die in Studie 2 und 4 angewendet wurden, werden in der Folge kurz beschrieben.

2.4 Teilnehmende Beobachtung, Interviews und Fokusgruppen

Die teilnehmende Beobachtung stellt eine zentrale qualitative Forschungsmethode dar, die es ermöglicht, Einblicke in soziale und institutionelle Prozesse zu gewinnen, die sich der bloßen Befragung oder Dokumentenanalyse entziehen. Sie gilt als die qualitative Methode „par excellence“ (Lamnek, 2010, S. 301), da sie auf visuellen und auditiven Sinneserfahrungen basiert und damit eine besonders dichte Beschreibung sozialer Interaktionen erlaubt (Reh, 2012, S. 4). Die Methode wird insbesondere in Forschungsfeldern eingesetzt, die schwer zugänglich sind, da sie es erlaubt, aus der Binnenperspektive der Akteure zu forschen (Petersen et al., 1965, S. 102). Schule und – noch spezifischer – Schulentwicklungsberatung sind solche wenig explorierten Felder, in denen direkte Einsicht in die Prozesse durch die bloße Analyse von Dokumenten oder durch standardisierte Erhebungsverfahren nur unzureichend möglich wäre. Für den bestehenden Beitrag spielen die teilnehmenden Beobachtungen allerdings keine Rolle, da die Methode kaum dazu diente, Erwartungen und Wirkungen sichtbar zu machen.

Mit den beteiligten schulischen Führungskräften und den Schulentwicklungsberaterinnen wurden Experteninterviews nach Bogner et al. (2014) geführt. Im Kontext der Schulentwicklungsberatung bieten diese Interviews die Möglichkeit, subjektive Wahrnehmungen und institutionelle Strukturen differenziert zu analysieren (Bogner et al., 2014). Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang. Vor Beginn des Schulentwicklungsberatungsprozesses wurden die Schulleitung sowie die für den Prozess verantwortliche Lehrkraft interviewt, um deren Erwartungen zu erfassen. Nach Abschluss des Beratungsprozesses fanden erneute Interviews mit beiden Führungskräften statt, wobei die wahrgenommenen Wirkungen im Fokus standen. Die Interviews wurden über Zoom durchgeführt und vollständig transkribiert. Alle Interviewpartnerinnen erhielten eine detaillierte Studienbeschreibung, um eine informierte Einwilligung geben zu können.

Zur breiteren Erfassung von Perspektiven und Erfahrungen von Schulleitungen im Kontext der Schulentwicklungsberatung wurden auch Fokusgruppen-Diskussionen geführt. Diese ermöglichen es, die Variationsbreite und Überzeugungsstärke einzelner Meinungen zu einem Befragungsthema herauszuarbeiten, die in Einzelinterviews möglicherweise verborgen blieben (Döring & Bortz, 2016). Für die Erhebung wurde ein teilstrukturierter Leitfaden entwickelt, der sich unter anderem auf die bisherigen Erfahrungen mit Schulentwicklungsberatung sowie auf Erwartungen und Wünsche der Schulleitungen bezog (siehe Anhang). Die Fokusgruppen-Diskussionen fanden im August 2021 im Rahmen der EULEAD Summerschool Education statt. Den insgesamt 40 Teilnehmenden wurde Anonymität zugesichert, und sie unterzeichneten eine Einverständniserklärung. Studie 4 war auch Teil des vom Österreichischen Wissenschafts-

fonds finanzierten Forschungsprojekt School Quality and Teacher Education SQTE⁴, in dem eine Fokusgruppendifkussion zu unterschiedlichen schulqualitäts-relevanten Themen vorgesehen war. Die Moderation der sieben Fokusgruppen übernahmen erfahrene Führungskräfte aus dem österreichischen Bildungswesen, die eine neutrale Haltung einnahmen. Die Fokusgruppen hatten eine Dauer von bis zu zwei Stunden und wurden mit einem Audiogerät aufgezeichnet und danach vollständig transkribiert. Insgesamt nahmen 40 schulische Führungskräfte an den Fokusgruppen teil, darunter 33 weibliche und sieben männliche Personen. Die Teilnehmenden stammten aus verschiedenen Schularten. Es handelt sich um eine selbstselektierte Stichprobe von Führungskräften, die sich für eine freiwillige Fortbildung zur Schulqualität und Leadership im August angemeldet hatten und bereit waren, ihre Perspektiven in einer Gruppendiskussion zu teilen.

Für diesen Beitrag wurden die Daten aus den sieben Fokusgruppen gezielt hinsichtlich der für diesen Artikel relevanten Forschungsfragen analysiert. Die Codierung erfolgte mithilfe von MaxQDA (2024) und orientierte sich an inhaltsanalytischen Methoden nach Drehsing & Pehl (2015).

3 Ergebnisse

3.1 Erwartungen an Schulentwicklungsberatung

A. Fachlicher Input statt oberflächlicher Methoden

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die hohe Erwartung schulischer Führungskräfte an die inhaltliche Tiefe und Praxisrelevanz der Schulentwicklungsberatung. Insbesondere wurde betont, dass Schulentwicklungsberatung nicht auf allgemeine methodische Ansätze beschränkt bleiben dürfe, sondern substanzielle fachliche Expertise, evidenzbasiertes Wissen und praxisnahe Handlungsempfehlungen bereitstellen müsse. Diese Forderung zeigte sich sowohl in den Interviews als auch besonders deutlich in den Fokusgruppen. Eine im Rahmen des untersuchten Schulentwicklungsberatungsprozesses befragte Führungskraft brachte diese Erwartung wie folgt zum Ausdruck:

Erwartungen an den Prozess waren meine erst einmal, als Neuling besonders einfach, Expertise zu bekommen von außen. Von jemandem, der das schon öfter an Schulen gesehen hat, wie das läuft und der uns zeigen kann, in eine Richtung weisen kann, wie es gut läuft und wie es gut funktioniert. (Int-F2-w)

Gleichzeitig wurde betont, dass Schulentwicklungsberatung auch eine unterstützende Funktion haben kann, indem sie den Druck mindert und das Kollegium emotional stärkt.

⁴ Damit ist diese Publikation zum Teil gefördert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF). Projektnummer P31965G.

Im Nachhinein, glaube ich, ist das auch ganz, ganz wichtig, so ein bisschen eine emotionale Unterstützung, ein positives Verstärken, ein Druck rausnehmen.
(Int-F2-w)

Die Erwartungshaltung an die Beratung war somit zweigeteilt: Einerseits sollte sie fundierte fachliche Expertise liefern, andererseits aber auch den Beratungsprozess positiv begleiten und Orientierung bieten. Dies spiegelt sich auch in der Wahrnehmung der Schulleitung wider, die davon spricht, dass sie von den Anforderungen, die durch das damals neu installierte Qualitätsmanagement System für Schulen (QMS), die sie überforderte, Unterstützung erhielt:

Und meine Erwartung war, dass die Frau [Schulentwicklungsberaterin] es auspackt (lacht) und mir so offeriert, dass ich es auch positiv sehen kann. (Int-F1-w)

Trotz der grundsätzlichen Wertschätzung externer Beratung in den Fokusgruppen wurde mehrmals kritisch angemerkt, dass oberflächliche Moderationsmethoden, wie Kennenlernspiele oder bloße Reflexionsrunden, nicht den Erwartungen der Führungskräfte entsprechen. Besonders negativ bewertet wurden Formate, bei denen der inhaltliche Mehrwert nicht erkennbar war, wie eine Führungskraft in den Fokusgruppen anmerkte, die an ihrer Schule einen Beratungsprozess erfuhr:

Die externen Experten kommen damit irrsinnig vielen bunten Pickerln und Stiften, machen eine kurze Einleitung, lassen die Gruppen Flipcharts ausfüllen, sind auf einen Kaffee gegangen und am Ende präsentiert jede Gruppe ihr Ergebnis. Dann war es das. Da haben wir gesagt, machen wir es lieber selber. (FG-MS2)

Übermäßig lange Moderationsphasen ohne fachlichen Input wurden als wenig zielführend dargestellt. Eine Führungskraft formulierte dies pointiert:

Also Lehrer sind sehr kritisch. Und wenn wir jetzt moderiert werden, damit wir selber miteinander reden, sagen wir miteinander reden können wir auch. Da muss es schon Inputs und Hardfacts und Fakten und Länge, also es muss zur Schule passen, es muss vorbereitet werden, aber dann muss wirklich was reinkommen. Also so Routine Flipchart-Seminare da stellt es allen Lehrern sofort die Haare auf. (FG-MS2)

Die Befragten wünschen sich stattdessen praxisnahe, fundierte und auf ihre spezifischen Bedürfnisse zugeschnittene Inhalte, die sich direkt in den Schulalltag integrieren lassen. Mehrfach wurde betont, dass Schulen inhaltliche Impulse benötigen, um Entwicklungsprozesse gezielt voranzutreiben. In den Fokusgruppen genannte Themenfelder waren diesbezüglich

Supervision, Teambuilding, Kommunikation, Unterrichtsentwicklung, Feedback-Kultur, Kollegiale Hospitationen, Umgang mit Kindern, die an einem Asperger-Syndrom leiden, Moderation bei großen Entwicklungen, Digitale Bildung und Technologieeinsatz. Positiv wurden auch fachliche Impulsreferate im Kontext von SEB erwähnt, die praxisnah sein und einen klaren Wissenszuwachs ermöglichen sollen:

[...] wenn man für pädagogische Konferenz jemanden hat, wenn das jetzt ein, ich weiß es nicht [...], aber das wirklich ein gutes Impulsreferat zu einem Thema, wo man dann weiter arbeiten möchte. (FG-BS)

Die Erwartung schulischer Führungskräfte, dass externe Beratung nicht nur Prozesse begleitet, sondern auch inhaltliche Impulse setzt und Orientierung bietet, verweist auf einen Ansatz der integrierten Fach- und Prozessberatung (Königswieser et al., 2015). In diesem Modell werden Fach- und Prozessexpertise kombiniert (Atzesberger et al., 2020), wobei zunehmend auf multiprofessionelle Teams gesetzt wird (Jesacher-Rößler, 2022). Darüber hinaus besteht die Erwartung, dass Schulentwicklungsberatung auch die Unterrichtsentwicklung unterstützt, die in der Forschung als zentrales Element schulischer Entwicklungsprozesse gilt (Maag Merki, 2016). Die Wirksamkeit dieses Ansatzes wurde in zahlreichen empirischen Studien bestätigt, zuletzt durch die abschließende Publikation eines österreichischen FWF-Forschungsprojekts (Bernhard et al., 2024), das empirisch zeigte, wie ein Fokus auf Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu messbar verbesserten Lernergebnissen bei Schüler*innen führt.

B. Der externe Blick als Unterstützung

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung, das sich sowohl in den Interviews als auch in den Fokusgruppen zeigt, ist die Wahrnehmung, dass der Blick von außen als hilfreich und bereichernd empfunden wird. Schulentwicklungsberatung wird von den Beteiligten als Möglichkeit wahrgenommen, betriebsinterne Blindheiten zu durchbrechen und neue Perspektiven zu gewinnen. Eine im Rahmen des Schulentwicklungsberatungsprozesses interviewte Führungskraft drückte dies folgendermaßen aus:

Aber allein schon meine Erwartung eben an/jemand hat einen Blick von außen auf unsere Schule, auf diese Prozesse, auf QMS. Jemand, der viel Erfahrung hat, jemand, der Expertise hat, Fachwissen et cetera. (Int-F1-w)

Ein besonders geschätzter Aspekt externer Beratung ist die Möglichkeit, Rückmeldungen zu erhalten, die im schulischen Alltag oft zu kurz kommen. Eine Schulleitung betonte in den Fokusgruppen die Bedeutung dieser Reflexionsprozesse für die eigene Entwicklung:

Und das waren dann schon sehr klare Botschaften: „In eurem Haus ist es unglaublich laut. Ihr schreit sehr viel. Ihr merkt es nicht, aber Ihr schreit die ganze Zeit.“ Solche Rückmeldungen sind gekommen. Und das ist schon im ersten Moment so: Hah. Dann weiß man gar nicht, was sage ich jetzt? Oder streite ich das ab, oder nehme ich das an? (FG-MS 1)

Das war sehr wichtig. Das war sehr wichtig, weil genau solche Dinge fallen einem selber gar nicht auf, dass man schreit. Weil die anderen schreien, man muss noch lauter sein. Und [...] genau das ist der Punkt der Rückmeldung, dass man mal den Spiegel vorhalten kann, das wäre ganz ein wichtiger Punkt. (FG-MS 1)

C. Freiwilligkeit von Schulentwicklungsberatung

Ein weiteres Thema in den qualitativen Daten ist die Kritik an verordneter Schulentwicklungsberatung (SEB), die nur für begrenzt wirksam gehalten wird. Während freiwillige Schulentwicklungsprozesse in der Regel von intrinsischer Motivation und aktiver Beteiligung geprägt sind, führt eine top-down verordnete Beratung oft zu Widerständen. Besonders im Zusammenhang mit staatlich initiierten Programmen wie Grundkompetenzen absichern (GruKo) oder der Einführung der Neuen Mittelschule wurde diese Problematik mehrfach thematisiert.

Eine Schulleitung beschreibt eine wahrgenommene Widersprüchlichkeit folgendermaßen:

Also es gibt ja oder es gab in den letzten Jahren in unsrem Schulwesen, im Pflichtschule-Bereich die verpflichtende Beratung und Schulentwicklung. [...] Und das war eine verordnete Beratung und Schulentwicklung. Und da gibt es ja noch die freiwillige Schulentwicklung. Und das ist schon an und für sich ein bisschen ein Widerspruch in sich, diese verordnete Schulentwicklungsberatung. Und meine Erfahrung war: Es war sehr davon abhängig, wie die Leitung eingestellt war. Positiv, im besten Fall, oder eben eher abwehrend, weil man das als (seufzt) Zumutung, zu starke Kontrolle oder Eingriff in die Schule gesehen hat. (FG MS1)

Eine andere Schulleitung schildert ihre Erfahrung mit GruKo folgendermaßen:

Haben wir gemacht. GruKo [...]. Das war aufgrund der früheren sehr schlechten Ergebnisse bei uns, Bildungsstandards, da haben wir GruKo gehabt und das war engagiert und lieb und nett, aber gebracht hat es uns nicht extrem viel muss ich ehrlich sagen. (FG MS2)

Diese Aussage weist darauf hin, dass SEB nicht allein durch ihre Implementierung automatisch erfolgreich ist. Entscheidend ist, dass sie an den tatsächlichen Bedürfnissen der Schulen

ansetzt und von den Beteiligten mit der Erwartung mitgetragen wird, dass sie zielgerichtet zu Verbesserungen beitragen.

D. Bedeutung der Auftragsklärung

Als vierte wichtige Dimension in den Daten zeigt sich die Bedeutung der Auftragsklärung am Anfang eines SEB-Prozesses, die eine zentrale Voraussetzung für den Erfolg von Schulentwicklungsberatungsprozessen darstellen würde. Sie dient dazu, die Erwartungen der Beteiligten zu klären, Ziele zu definieren und ein gemeinsames Verständnis über die Beratungsprozesse herzustellen. So hebt eine Schulleitung hervor:

Also ich denke mir im Vorhinein abzuklopfen auf welchen Weg möchte sich die Schule machen und da wirklich konkrete Ziele mit dem Schulleiter klar zu formulieren wird ganz, ganz wichtig sein, dass es dann auch eine hohe Zufriedenheit gibt in diese Richtung. (FG MS2)

Die in der Forschung vorgeschlagenen und im Rahmen des SEBPH-Projektes entwickelten Instrumente zur systematischen Auftragsklärung, wie etwa Checklisten und Evaluationsleitfäden, bieten eine strukturierte Möglichkeit, diese Herausforderungen zu adressieren (Bernhard & Fede, 2023).

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung, dass schulische Führungskräfte hohe Erwartungen an die Schulentwicklungsberatung haben, insbesondere in Bezug auf fachliche Expertise, praxisnahe Unterstützung und eine zielgerichtete Prozessbegleitung. Gleichzeitig wurde in den Daten die Bedeutung eines externen Blicks hervorgehoben, der es ermöglicht, betriebsinterne Blindstellen aufzudecken und Entwicklungsprozesse aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Die Untersuchung weist auch darauf hin, dass verordnete Schulentwicklungsberatung häufig auf Widerstand stößt, während freiwillige, bedarfsorientierte Prozesse eher auf Akzeptanz treffen und eine nachhaltige Wirkung erzielen können. Eine sorgfältige Auftragsklärung erscheint dabei als eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Schulentwicklungsberatung.

3.2 Wahrgenommene Wirkungen von SEB

Die qualitativen Daten legen nahe, dass Schulentwicklungsberatung (SEB) insbesondere in den Bereichen Organisationsentwicklung und Personalentwicklung als wirksam wahrgenommen wird. Weniger Wirkung wird im Bereich der Unterrichtsentwicklung beobachtet. Diese Befunde stehen im Einklang mit früheren Studien (Hofbauer & Bernhard, 2023). Eine im Zuge der SEB interviewte Führungskraft betonte, dass diese der Schule hilft, strukturelle Prozesse zu ordnen, Prioritäten zu setzen und administrative Anforderungen effektiver zu bewältigen. Sie beschreibt den Mehrwert externer Beratung folgendermaßen:

Ich war von den Informationen, die ich bekommen habe, über diesen neuen Prozess [im Zuge des QMS] nicht allzu positiv eingestellt. Es war sehr viel Verwaltungsaufwand, sehr viel Papierkram, was der Schule nicht wirklich was bringt. Und die Frau [Schulentwicklungsberaterin] hat es einfach total geschafft, das herunterzubrechen auf Praktikables: ‚Komm, ich nehme dich bei der Hand.‘ Und da ist viel Gutes drinnen, wenn man es sich richtig anschaut. (Int-F1-w)

Diese Aussage verdeutlicht, dass Schulentwicklungsberater*innen als Übersetzer und Strukturgeber fungieren, die helfen, komplexe Anforderungen in praktikable Maßnahmen für den Schulalltag zu überführen. Zudem wird die Priorisierung von Aufgaben und die Entlastung der Schulleitung als zentrale Wirkung hervorgehoben:

Die Begleitung hat genau das geleistet: Entschleunigen, entspannen und den Fokus auf das zu zeigen, was positiv für die Schule ist. (Int-F1-w)

Ein weiterer Aspekt der Organisationsentwicklung ist die sichtbare Dokumentation und Strukturierung von Entwicklungsprozessen:

Ich glaube, dass es für das gesamte Kollegium sehr in die Struktur gegangen ist, dass es implementiert wird, dass diese Arbeiten festgeschrieben sind und damit auch visualisiert werden, auch für Neueinsteiger, dass unsere Schule so aufgestellt ist, mit diesen Punkten in der Gesamtstruktur. In dem/wer wofür Verantwortung hat, wie wir ticken. (Int-F1-w)

Im Bereich der Personalentwicklung werden ebenfalls positive Effekte wahrgenommen. Besonders geschätzt wird die Unterstützung der schulischen Führungskräfte durch die Beratung, die ihnen hilft, Verantwortlichkeiten zu delegieren und Führung zu strukturieren:

Also ich glaube, dadurch, dass die Frau [schulische Führungskraft] unglaublich strukturiert ist und sich sehr gut auch mit [Schulentwicklungsberaterin] verstanden hat und versteht, war das dann wirklich jetzt, was meine Person betrifft, ausgelagert. (Int-F1-w)

Diese Aussagen zeigen, dass Schulentwicklungsberatung als unterstützende Begleitung für Führungskräfte wirksam sein kann, indem sie eine klare Struktur für Verantwortlichkeiten schafft und es ermöglicht, Aufgaben innerhalb des Kollegiums gezielt zu delegieren. Während Schulentwicklungsberatung im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung positiv wahrgenommen wird, zeigt sich im Bereich der Unterrichtsentwicklung aus der Sicht der

Führungskräfte eine geringere Wirkung. Die im Prozess beteiligte Schulleitung formuliert es auf die Frage, wo sie Wirkungen des Beratungsprozesses sieht wie folgt:

Also ich im Unterricht, glaube ich, am wenigsten, weil das auch vom Thema her nicht ist, ja? (Int-F1-w)

4 Diskussion der Ergebnisse und weiterführendes Projekt

Die Ergebnisse dieser Studie liefern einige Einsichten zu Erwartungen an und den Wirkungen von Schulentwicklungsberatung (SEB) aus der Perspektive schulischer Führungskräfte. Diese Erkenntnisse fügen sich in den bestehenden Forschungsstand ein und unterstützen das Vorhaben in Österreich, Schulentwicklung stärker als Prozess- und Fachberatung in multiprofessionellen Teams zu organisieren. Ein zentrales Ergebnis ist die hohe Erwartungshaltung an Schulentwicklungsberatung hinsichtlich ihrer fachlichen und praxisorientierten Impulse. Schulische Führungskräfte betonen, dass SEB nicht auf allgemeine methodische Prozesse reduziert werden darf, sondern substanzielle fachliche Expertise bereitstellen soll, die von den Schulen gezielt aufgegriffen und weiterentwickelt werden kann. Dieser Befund steht im Einklang mit der aktuellen wissenschaftlichen Literatur, die darauf hinweist, dass Schulentwicklungsberatung dann besonders wirksam ist, wenn sie sowohl Prozess- als auch Fachberatung integriert (Königswieser et al., 2015; Atzesberger et al., 2020).

Die Untersuchung zeigt, dass der Blick von außen als einer der zentralen Mehrwerte externer Schulentwicklungsberatung wahrgenommen wird. Die Beteiligten betonen, dass externe Berater*innen als Reflexionspartner*innen fungieren, die helfen, institutionelle Blindstellen aufzudecken sowie Entwicklungsprozesse aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Dies steht im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, die belegen, dass externe Beratung zur Strukturbildung beiträgt und Entscheidungsfindungsprozesse unterstützt (Cuklevski & Schwarz, 2021; Dienbauer & Schwarz, 2023). Besonders geschätzt wird dabei die Funktion der Schulentwicklungsberater*innen als Strukturgeber, die helfen, administrative Anforderungen zu bewältigen und Prioritäten zu setzen.

In dem analysierten Schulentwicklungsberatungsprozess werden von den Führungskräften zwar positive Effekte auf die Organisations- und Personalentwicklung wahrgenommen, ihre Wirkung auf die Unterrichtsentwicklung jedoch nur in geringem Maße festgestellt. Hier muss eingeräumt werden, dass der Zugang zur Beratung, den die Schule wünschte, und der in der Auftragsklärung abgesteckt wurde, Unterrichtsentwicklung nicht vorsah. Im Zentrum Schulentwicklung an der KPH Wien/NÖ steht in anderen laufenden Prozessen der Unterricht sehr wohl im Zentrum der Entwicklungsbemühungen (Horak, 2023). Dennoch scheint generell unter den Schulleitungen das Bewusstsein um die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen vielleicht noch zu wenig ausgeprägt. Schulentwicklungsberatung setzt dort an, wo die Schulleitung einen Entwicklungsbedarf sieht und so wird möglicherweise eher Organisationsentwicklungs-Expertise abgerufen. Schulentwicklungsbe-

rater*innen sehen ihre eigene Arbeit stärker in den Bereichen Organisation und Personalentwicklung verortet, während die Unterrichtsentwicklung seltener als zentrales Ziel oder Ergebnis genannt wird (Hofbauer & Bernhard, 2023).

Die Bedeutung der Unterrichtsentwicklung für gelingende Schulentwicklung wurde in der Forschung vielfach betont. Maag Merki (2016) bezeichnet sie als ein „zentrales Element von Schulentwicklung“, dessen Vernachlässigung langfristig die Wirksamkeit schulischer Veränderungsprozesse gefährden kann. Auch Creemers und Kyriakides (2012) weisen darauf hin, dass zu Beginn eines jeden Schulentwicklungsprozesses Klarheit darüber herrschen sollte, dass das ultimative Ziel die Verbesserung des Lernens der Schüler*innen ist – und dass alle Entwicklungsmaßnahmen darauf ausgerichtet sein sollten.

Eine aktuelle Studie im Rahmen des FWF-Forschungsprojekts SQTE bestätigt diese theoretischen Annahmen empirisch: Schulen, die ihre Entwicklungsaktivitäten konsequent auf die Verbesserung des Unterrichts fokussieren, verzeichnen signifikant höhere Lernfortschritte ihrer Schüler*innen. Regressionsanalysen zeigten, dass Schulen umso bessere Fortschrittsleistungen der Lernenden (Progress 8 Score) aufweisen, je stärker das Thema Unterricht im Kontext von Schulentwicklung präsent ist. Besonders deutlich wird dies beim Instrument der kollegialen Hospitation: Je häufiger diese praktiziert wird, desto größer fallen die Lernfortschritte der Schüler*innen aus (Bernhard et al., 2024).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass Schulentwicklungsberatung künftig noch gezielter an Konzepten der Unterrichtsentwicklung ansetzen sollte – insbesondere an Formaten wie kollegialer Hospitation – und in diesen Bereichen verstärkt Expertise aufbauen sollte.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung betrifft die Wahrnehmung von verordneter Schulentwicklungsberatung. Die Daten zeigen, dass verpflichtende Schulentwicklungsprozesse häufig auf Widerstand stoßen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Bauer & Schwarz (2022), die herausarbeiten, dass die Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung stark von der positiven Einstellung der Beteiligten gegenüber dem Prozess abhängt. Top-down verordnete Beratung könnte zu geringerer Akzeptanz und damit zu einer reduzierten Wirksamkeit führen.

Die Ergebnisse der Untersuchung unterstützen die Vorstellung, dass eine klare und strukturierte Auftragsklärung eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Schulentwicklungsberatung darstellt. Die Bedeutung dieses Aspekts wurde bereits in früheren Studien hervorgehoben (Bernhard & Fede, 2022). Eine unzureichende Auftragsklärung kann dazu führen, dass SEB-Prozesse an den tatsächlichen Bedürfnissen der Schulen vorbeigehen und somit wenig wirksam bleiben.

Auf Basis dieser Erkenntnisse des SEBPH-Projektes lassen sich folgende Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Schulentwicklungsberatung ableiten:

1. Stärkere Fokussierung auf Unterrichtsentwicklung: SEB sollte noch stärker darauf ausgerichtet werden, Unterrichtsprozesse zu verbessern, um nachhaltige Effekte auf die Lernleistungen der Schüler*innen zu erzielen. Fachliche Expertise in diesem Kern-

prozess von Schule ist eine Bereicherung für Beratungsteams. Schulleitungen sollten noch stärker über wissenschaftliche Ergebnisse informiert werden, die zeigen, dass pädagogische Führung die wirksamste Art ist, Schulen zu führen.

2. Integration multiprofessioneller Teams: Schulentwicklungsberatung sollte weiter und noch verstärkt durch Teams aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen und anderweitigen Expert*innen erfolgen und neben der Prozessberatung auch fachliche Expertise anbieten können.
3. Bedarfsorientierte und freiwillige Beratung: SEB sollte an den tatsächlichen Bedarfen der Schulen ansetzen und nicht als top-down verordnetes Instrument wahrgenommen werden. Die intrinsische Motivation von Schulleitungen, ihre Schule mit Hilfe von SEB zu verbessern, sollte gehoben werden, indem der Mehrwert umfassend kommuniziert wird.
4. Verstärkte Nutzung strukturierter Auftragsklärungstools: Die systematische Klärung von Erwartungen und Zielen ist eine zentrale Voraussetzung für wirksame Schulentwicklungsberatung.

5 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung liefert erste Einblicke in die Erwartungen schulischer Führungskräfte an Schulentwicklungsberatung sowie deren wahrgenommene Wirkungen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse deutliche Forschungsdesiderate auf – insbesondere im Bereich von strukturierter Wirkungsforschung. Welche Wirkungen hat Schulentwicklungsberatung tatsächlich? Wie können diese anhand von welchen Kriterien gemessen werden? Um offene Fragen weiter zu vertiefen, wird das SEBPH-Forschungsprojekt durch eine weiterführende Studie ergänzt, die sich noch gezielter mit dem Feld der wahrgenommenen Wirkungen der Schulentwicklungsberatung widmet und eine größere Stichprobe heranzieht. Dederling (2023) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Wirkung und Wirksamkeit. Dabei sei Wirkung in einem Beratungsprozess stets gegeben. Wirksamkeit beinhaltet das Element der Zielrichtung. Um dieser Wirksamkeit auf den Grund zu gehen, und in eine übersichtsgebende Struktur einzufügen, nutzt das Projekt das „Modell interaktionaler Veränderungsprozesse“ von Seiler (2018). Dieses gibt auf vier Feldern und zwei Achsen sechzehn Wirkfaktoren von extern-begleiteter Entwicklungsarbeit wieder. Dabei berücksichtigt das Modell zunächst den Kontext der Beratung – sowohl in materieller als auch in immaterieller Hinsicht. Darüber hinaus werden die Beziehung zwischen den Partner*innen, die Konfiguration (also die konkrete Ausgestaltung) sowie die zeitlichen Gestaltungskomponenten einbezogen. Auf einer Bedingungs- und einer situativen Achse werden schließlich jene Wirkfaktoren verortet, welche die intrapersonellen Veränderungsprozesse auf kognitiver, rezeptiv-emotionaler und aktiv-handelnder Ebene widerspiegeln.

Das Modell wurde bereits erfolgreich zur Beschreibung therapeutischer, beratender und pädagogischer Kontexte angewandt. Nun wird in einem nächsten Schritt mit der Durchfüh-

rung von qualitativen Interviews die Anwendbarkeit des Modells auf Schulentwicklungsberatung eruiert, um die wahrgenommenen Wirkungen und ihren Mehrwert zu beschreiben.

Literatur

- Altrichter, H., Hautz, H., & Krainz, U. (2022). Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem. *Pädagogische Horizonte*, 6(2). <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-06>
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rössler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021a). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3: Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 375–423). <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (2021b). Grundkompetenzen absichern – Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitlinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 177 – 193). Waxmann.
- 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.
- Bauer, D., & Schwarz, J. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten. *R&E-SOURCE*, 17, 1–15. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063>
- Bernhard, R. (2019). Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers’ beliefs and history education in Austria. *History Education Research Journal*, 16(1): 63–73. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.06>
- Bernhard, R. (2023a). Vertrauensbasierte Führungskultur. “Shared Leadership” als Merkmal exzellenter Schulen. *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 2, 37–39.
- Bernhard, R. (2023b). Die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung für die Steigerung von Schulqualität. Das Beispiel London. *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 130–133.
- Bernhard, R., & Fede, M. (2023). Planung und Evaluierung der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses: Instrumente für die Praxis der Schulentwicklungsberatung. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für Forschungsbasierte Schulentwicklung*, 2(1), 81–92. https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p81_92
- Bernhard, R., McDermott, T., Hasenhüttl, C., Burn, K., & Sammons, P. (2024). A focus on quality of teaching in schools increases students’ progress of attainment. Evidence from English secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(4), 506–530. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2398601>
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung*. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung* (4. Aufl.). Springer VS.
- Cuklevski, I., & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen: Zur externen Beratung an niederösterreichischen Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts „Grundkompetenzen absichern“ aus

- Beratungsperspektive. *R&E-SOURCE*, 15, 1–10. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/977/975>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Routledge.
- Dedering, K. (104. 4.Quartal 2023). Zur Wirksamkeit externer Schulentwicklungsberatung. *Lernende Schule*, S. 11–12.
- Dedering, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung: Begriffliche Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(4), 345–362.
- Dedering, K., Tilmann, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten an die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer.
- Dienbauer, P., & Schwarz, J. E. (2023). Schulführung & Schulentwicklungsberatung: Zum Nutzen der Schulentwicklungsberatung für schulische Führungskräfte und deren Schulen. *#schuleverantworten*, 4, 52–55. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a377>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und -evaluation*. Springer.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: dr. dresing & pehl GmbH. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1077320221/34>
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer.
- Hanyka, K. (2023). Gesundheitsförderung im Kontext der Schulentwicklung. Welchen Beitrag Schulentwicklungsberatung zu einer »gesunden Schule« leisten kann. *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 155–156.
- 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.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt »Grundkompetenzen absichern«. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), S. 165–169
- Horak, U. (2023). Gemeinsam Unterricht entwickeln. Kollegiale Hospitation (KoHo) in professionellen Lerngemeinschaften (PLGs). *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 144–145.
- Hofbauer, E., & Bernhard, R. (2023). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in kulturell diversen Settings in Österreich: Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen. *R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education*, 10(3). <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1134>
- Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams: Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(4), 363–377. <https://doi.org/10.25656/01:26184>
- 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), 5–23. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- Königswieser, R., Sonuç, E. & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte*, S. 71–92. Springer Fachmedien.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Basel: 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.
- Maag Merki, K. (2016). Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. *Pädagogik*, 68(4), S. 44–47.
- Petersen, P., Müller-Petersen, E., Rutt, T. (1965). *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Paderborn: Schöningh.

- Reh, S. (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen: Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In H. de Boer, S. Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule: Beobachten lernen* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer.
- Rolff, H. G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.G. Buhren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, S. 12–39. Beltz.
- Seiler, B. (2018). *Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse*. Springer.
- Waldherr, M. (2023). 10 Jahre Schulentwicklung an der KPH Wien/Krems Rückblick sowie Perspektiven der Gegenwart und Zukunft. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 151–152.

Anhänge

Anhang 1: Leitfaden für das Interview am Anfang des Schulentwicklungsprozesses

Einleitung – Gesprächsrahmen

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Gespräch nehmen.

In unserem Forschungsprojekt möchten wir tiefere Einblicke in Prozesse, Wirkungen, Erwartungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Schulentwicklungsberatung gewinnen – aus der Perspektive von Schulleiter*innen und Lehrpersonen. Unser Ziel ist es, aus der Praxis zu lernen und diese Perspektiven in die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis einfließen zu lassen.

Hinweise vorab:

- Das Gespräch wird im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts geführt.
- Es handelt sich um ein offenes Experteninterview – bitte erzählen Sie einfach, was Ihnen in den Sinn kommt. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.
- Die Interviews werden vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet.
- Der Zeitrahmen beträgt ca. 45–60 Minuten.

1. Persönlicher Einstieg

- Können Sie kurz etwas zu Ihrem beruflichen Werdegang erzählen?

2. Schulentwicklung allgemein

- Wo sehen Sie aktuell die größten Herausforderungen im Zusammenhang mit Schulentwicklung und Schulqualität – allgemein in der Schullandschaft?
- Was erzählen sich Kolleg*innen unter Direktor*innen über Schulentwicklungsberatung? Wie ist die Stimmung dazu in der Praxis?

3. Konkreter Anlass für die Schulentwicklungsberatung

- Warum haben Sie sich entschieden, eine Schulentwicklungsberatung in Anspruch zu nehmen?
 - Woher kannten Sie das Angebot?
 - Gab es Empfehlungen durch andere Direktor*innen oder Stellen?
 - Hatten Sie schon frühere Erfahrungen mit Schulentwicklungsberatung?
- Wie haben Sie die Idee einer Schulentwicklungsberatung im Kollegium eingeführt?
 - Gab es Vorbehalte, Unsicherheiten oder Widerstände?
 - Wie war die Reaktion im Team?

4. Der beginnende Prozess

- Was sind Ihre Vorstellungen davon, wie die Schulentwicklungsberatung ablaufen soll?
- Gibt es Themenfelder oder Schwerpunkte, die Sie bereits identifiziert haben?
- Was erhoffen Sie sich konkret für Ihre Schule von diesem Prozess?
- Was wäre für Sie ein idealer Ausgang des Entwicklungsprozesses?

5. Grundverständnis von Schulentwicklungsberatung

- In der Fachliteratur gibt es unterschiedliche Ansätze:
 - Manche sehen SEB als reine Prozessbegleitung – das heißt, sie gehen davon aus, dass das nötige Wissen in der Schule selbst vorhanden ist.
 - Andere betonen die Rolle von SEB als Expertenberatung – also als Möglichkeit, wissenschaftlich fundiertes Wissen aktiv in die Schule hineinzutragen.

→ Wie stehen Sie zu diesen beiden Ansätzen?

6. Wirkung und Potenzial von SEB

- Was müsste Schulentwicklungsberatung leisten, damit sie Ihrer Meinung nach wirklich Wirkung entfalten kann?
- Glauben Sie, dass SEB auch direkt zur Verbesserung des Unterrichts beitragen kann? Wenn ja: Wie könnte das konkret aussehen?
- Was sind Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen, mit denen Lehrpersonen im Unterricht konfrontiert sind?
- Welche Fortbildungen, Unterstützungsformate oder konkreten Angebote würden Sie sich wünschen, um Unterrichtsqualität zu fördern?

7. Schulkultur und Person des Beraters / der Beraterin

- Denken Sie, dass sich über SEB auch die Schulkultur weiterentwickeln lässt? Wenn ja: Welche Elemente wären dafür besonders wichtig?
- Was ist Ihnen bei der Person eines Schulentwicklungsberaters bzw. einer Schulentwicklungsberaterin besonders wichtig?
 - Welche Haltung?
 - Welche Kompetenzen?

8. Abschluss

- Gibt es etwas, das Ihnen im Zusammenhang mit Schulentwicklungsberatung noch besonders wichtig wäre?
- Haben Sie Anregungen für uns oder Wünsche an das Forschungsprojekt?

Danksagung

Anhang 2: Leitfaden für das Abschlussinterview am Ende des Beratungsprozesses

Gesprächsrahmen (Einleitung):

Vielen Dank, dass Sie sich auch jetzt – am Ende des Prozesses – Zeit für ein Gespräch nehmen.

Unser Ziel ist es, gemeinsam mit Ihnen zurückzublicken:

- Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?
- Welche Wirkungen konnten Sie beobachten?
- Was würden Sie rückblickend sagen, war hilfreich – und was vielleicht weniger?

Wie beim ersten Interview gilt:

- Das Gespräch wird vertraulich und anonym ausgewertet.
- Sie können offen sprechen, was Ihnen in den Sinn kommt.
- Der Zeitrahmen liegt bei ca. 45–60 Minuten.

1. Rückblick auf den Prozess

- Wenn Sie den gesamten Beratungsprozess Revue passieren lassen – was kommt Ihnen als Erstes in den Sinn?
- Was waren Ihre Erwartungen am Beginn – und inwiefern haben sie sich erfüllt, übertroffen oder verändert?

2. Wirkungsebenen des Beratungsprozesses

- Welche konkreten Wirkungen konnten Sie beobachten – auf unterschiedlichen Ebenen?
 - a. Persönlich:
 - Was hat sich für Sie persönlich durch den Beratungsprozess verändert?
 - b. Leadership:
 - Wie hat sich das Leitungsteam entwickelt oder positioniert?
 - c. Kollegium:
 - Gab es Veränderungen im Miteinander, in der Gesprächskultur oder im Engagement?
- In welchen Bereichen sehen Sie den größten Impact der Beratung?
 - Organisationsentwicklung
 - Personalentwicklung
 - Unterrichtsentwicklung

3. Kultur und Haltung

- Haben Sie im Kollegium eine Veränderung in der Haltung erlebt?
 - In Bezug auf Schulentwicklung?
 - In Bezug auf Feedback, Offenheit, Zusammenarbeit?
- Gab es Gesprächsanlässe oder Themen, die durch den Beratungsprozess verstärkt aufgegriffen wurden?
 - Wurde über den Prozess im Kollegium gesprochen?
 - Wie war die Grundstimmung?

4. Fokus Unterricht

- Hatte der Beratungsprozess aus Ihrer Sicht eine Auswirkung auf den Unterricht?
 - Wenn ja: In welcher Form?
 - Gibt es konkrete Veränderungen, die Sie beobachten konnten?
- Gibt es etwas, das Sie nun anders machen als zuvor – ganz konkret?
 - Was tun Sie heute, was Sie ohne den Beratungsprozess nicht gemacht hätten?

5. Umgang mit Herausforderungen

- Beim pädagogischen Tag kam es zu Widerstand – können Sie diesen Moment noch einmal beschreiben?
 - Wie sind Sie persönlich und als Team damit umgegangen?
 - Was haben Sie daraus für ähnliche Situationen gelernt?
 - Wie hat sich der Umgang mit Widerständen im Lauf der Zeit verändert?

6. Abschluss und Ausblick

- Wenn Sie auf den gesamten Prozess zurückblicken:
 - Was hat sich für Ihre Schule am meisten gelohnt?
 - Was würden Sie Kolleg*innen empfehlen, die über Schulentwicklungsberatung nachdenken?
- Gibt es noch etwas, das Sie uns mitgeben möchten – etwas, das Ihnen wichtig ist?

Danksagung

Anhang 3: Leitfaden für die Fokusgruppen-Diskussion

Verpflichtung zur Diskretion

Mit der Durchführung der Moderation verpflichten sich die Moderator*innen dazu, keine personen- oder schulbezogenen Informationen, die sie im Rahmen der Fokusgruppen-Diskussion erhalten, an Dritte weiter zu geben.

Einleitung und Einverständniserklärung

Herzlich willkommen zur Fokusgruppendifkussion „Schulqualität und Schulleadership – Perspektiven von Schulleiter*innen und engagierten Lehrkräften“. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich darf nun kurz noch einmal beschreiben, worum es uns in den Fokusgruppen-Diskussionen geht. Das Thema „Schulqualität“ gewinnt im österreichischen Schulen derzeit an Bedeutung, unter anderem auch da im Jahr 2021/22 QMS flächendeckend in Schulen implementiert wird und Schulleiter*innen und mittleres Management viele Aufgaben der Schulqualitätsentwicklung wahrnehmen sollen.

Dessen ungeachtet existieren in Österreich kaum Studien darüber, wie Direktor*innen ihre Arbeit sehen, welche Erfahrungen sie mit Schulqualitätsentwicklung haben, was sie benötigen, um in ihren Schulen effektiv Qualität zu verbessern und welche Fortbildungen etc. sie sich wünschen. Diese Fokusgruppen-Diskussionen dienen dazu, die Erfahrungen von österreichischen Direktor*innen und engagierten Lehrkräften im Zusammenhang mit Schulqualitätsentwicklung zu erheben, deren Stimmen hörbar zu machen und diese in verschiedenen Settings und bei entsprechenden Stellen zu positionieren. Sie alle stehen in der Praxis, in den Schulen und haben deshalb etwas zu sagen. Es geht uns darum, Ihre Erfahrungen und Ihre von der konkreten Praxis gespeisten Erkenntnisse zu erheben und dann so weit wie möglich fruchtbar zu machen.

Wichtig ist, dass wir auf das fokussieren, was wir jetzt konkret ändern können. Es soll nicht um große systemische Reformen gehen, sondern es geht ganz konkret darum, was wir an unseren Schulen benötigen, um Schulqualität zu steigern. Welche konkreten kleinen Schritte helfen uns dabei.

Vorerst ein paar wichtige organisatorische Hinweise – Sie finden das alles auch in dem Informationsblatt und in der Einverständniserklärung in Ihrer Mappe, die ich Sie bitte, zu lesen, zu unterschreiben, und abzugeben (falls einige das Blatt nicht mithaben, sollten die Moderator*innen 3-4 Ersatzexemplare haben):

- Die Diskussion wird rund zwei Stunden dauern, laut Programm haben wir Zeit bis 15:45
- Wir möchten Sie noch einmal darauf hinweisen, dass die Diskussionen auf Tonband aufgezeichnet werden. Mit Ihrer Teilnahme geben Sie uns die Erlaubnis, das zu tun.
- Die Aufnahme wird transkribiert werden und sie wird vollständig anonymisiert. Es wird nicht möglich sein, irgendeine Aussage in den Fokusgruppen auf Sie oder Ihre Schule zurückzuführen. Wir garantieren Ihnen vollständige Anonymität.
- Mit Ihrer Teilnahme verpflichten Sie sich, mit dem, was in der Fokusgruppe gesagt wird, diskret umzugehen und keine in den Gesprächen erlangten personen- oder schulbezogenen Informationen weiter zu geben.

- Die Moderator*innen verpflichten sich ebenfalls ausdrücklich dazu, mit dem, was in der Fokusgruppe gesagt wird, diskret umzugehen und keine in den Gesprächen erlangten personen- oder schulbezogenen Informationen weiter zu geben.
- Wir bitten Sie, in den Diskussionen mit dem gebotenen Respekt zu agieren und allgemein anerkannte Gesprächsregeln zu befolgen (z.B. ausreden lassen). Ansonsten ist die Fokusgruppe aber auch dazu da, dass man nicht immer einer Meinung sein muss. Es muss kein Konsens entstehen zu den verschiedenen Fragen. Verschiedene Meinungen haben nebeneinander Platz.
- Bitte lesen Sie nun das Informationsblatt und die sich darauf beziehende Einverständniserklärung durch, schreiben Sie Ihre Initialen jeweils in die Kästchen rechts und unterschreiben Sie dann die Erklärung. (Zeit geben, damit die Texte gelesen werden können.)
- Falls es diesbezüglich noch irgendwelche Fragen, können Sie sie jetzt stellen. Ansonsten bitte die Einverständniserklärung unterschreiben und abgeben.

Beginn der eigentlichen Fokusgruppen-Diskussion

Aufwärmfrage (vertrauensbildend) (ca. 10 Min.)

Vorstellungsrunde: Ich darf bitten, dass sich alle von Ihnen kurz vorstellen und einen Satz oder zwei dazu zu sagen, was jeden und jede von Ihnen mit dem Thema Schulqualitätsentwicklung verbindet.

Einleitung zu den Diskussionsfragen

Ich werde jetzt verschiedene Fragen stellen und darf Sie bitten, dass wir gemeinsam diese Fragen besprechen und dass wir bei den Fragen auch bleiben. Meine Aufgabe ist, dass ich das Gespräch immer wieder zurückhole auf die entsprechende Frage, damit wir den Fokus nicht verlieren. Es wird ganz am Schluss noch Raum geben für alles, was Sie sonst noch sagen möchten. Die letzte Frage wird sein: „Möchten Sie in dem besprochenen Zusammenhang sonst noch etwas aufwerfen und sagen?“ und wir werden uns Zeit nehmen, bis jeder und jede von Ihnen alles sagen hat können, was er oder sie sagen möchte. Die Fokusgruppen sind hier, um auf Sie zu hören – Sie sollen auch alles deponieren können, was Sie deponieren möchten. Zuerst zu den einzelnen Fragen, die ich stelle, und dann am Schluss, was immer Sie sagen möchten. Sie können sich also, wenn Ihnen ein Gedanke kommt, der nicht zur Frage passt, diesen Gedanken aufschreiben und ihn dann am Schluss einbringen.

Frage 1: (jede Frage kann ca. 10 Minuten besprochen werden)

Ich möchte jetzt die erste Frage zur Diskussion stellen. In Schulen in Österreich wird nun mit QMS ein Qualitätsmanagement-System eingeführt. Es kommen nun immer mehr Aufgaben bzgl. Qualitätsentwicklung auf Direktor*innen und Lehrkräfte zu. Welche Erfahrungen haben Sie bisher gemacht mit Schulentwicklung, Qualitätsmanagement etc. und was hat da funktioniert und was hat weniger funktioniert?

(Bei dieser Frage achtet die Moderation darauf, dass die Direktor*innen und Lehrkräfte auch Dinge erzählen, die funktioniert haben. Ggf. mehrmals nachfragen).

Frage 2:

Was bräuchten Sie an Ihrer Schule, damit Sie wirksam an der Qualität Ihrer Schule arbeiten und die Lernergebnisse der Schüler*innen steigern können?

(Diese Frage soll stark auf die eigene Schule bezogen sein, die Themen können sich auf die Strukturen in der eigenen Einzelschule beziehen, auf Aus- und Fortbildungen, Zeitressourcen, Beratungen, Zusammenarbeit mit anderen Schulen, so weit wie möglich sollte hier die systemische Ebene noch nicht besprochen werden).

Frage 3:

Wie gesagt, der Rektor der KPH Christoph Berger hat zugesagt, dass er die ausgewerteten Ergebnisse dieser Fokusgruppen direkt an Herrn Bildungsminister Fassmann schickt als „Göttweiger Perspektiven von Schulleiter*innen“ oder so ähnlich.

Die nächste Frage ist: Was würden Sie sich von der Politik wünschen, damit Sie wirksamer an der Qualitätsentwicklung in Ihrer Schule arbeiten können?

Ich möchte gleich dazu sagen, dass wir Fundamentalkritiken nicht weiterleiten können und werden, weil wir mit diesen nichts bewirken können. Es geht hier um Ihre ganz konkreten konstruktiven und machbaren Vorschläge aus der Praxis, die wir hörbar machen wollen, um auch Ihre spezifischen Situationen und Herausforderungen verständlicher zu machen.

(Diese Frage bildet ein Zentrum der Fokusgruppe. Moderator*innen achten darauf, dass die Frage ausführlich diskutiert wird, ggf. nachfragen, auf Konstruktivität achten).

Frage 4:

Wie können Universitäten und Pädagogische Hochschulen in der Aus- und Fortbildung und durch Forschung dazu beitragen, dass Sie wirksamer an der Qualitätsentwicklung in Ihrer Schule arbeiten können?

Frage 5:

Wenn Sie schon einmal externe Beratung an Ihrer Schule angenommen haben: Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Was hat da funktioniert und was weniger gut?

Frage 6:

Welche Arten und konkreten Formate von Schulentwicklungsberatung wünschen Sie sich an Ihrer Schule? Bezogen auf welche Themen würden Sie gerne externe Hilfe in Anspruch nehmen?

Frage 7:

Wie können Eltern dazu beitragen, dass Qualitätsentwicklung in der Schule gelingt. Haben Sie da gute Erfahrungen, die Sie teilen können?

Frage 8:

Was erwarten Sie sich von Eltern und wie könnte man mit ihnen besser zusammenarbeiten, damit die Schüler*innen besser und mehr lernen?

Frage 9:

Was könnte sonst noch getan werden, um die Arbeit der Qualitätsentwicklung in Schulen zu erleichtern?

Abschlussfrage:

Wie versprochen die letzte Frage: Möchten Sie in dem besprochenen Zusammenhängen sonst noch etwas aufwerfen, erzählen, sagen etc.?

Danksagung: Vielen Dank für Ihre Teilnahme an den Fokusgruppen. Wenn die Ergebnisse veröffentlicht werden, werde wir Ihnen das entsprechende Dokument zusenden.