

Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen

Zur externen Beratung an niederösterreichischen Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts „Grundkompetenzen absichern“ aus Beratungsperspektive

Ingrid Cuklevski¹, Johanna E. Schwarz²

Zusammenfassung

Die österreichische Qualitätssicherungsinitiative ‚Grundkompetenzen absichern‘ (kurz: Gruko-Projekt) bietet für Schulen, deren Schülerschaft vorgegebene Bildungsziele erwartungswidrig unzureichend erreicht hat (‚Failing Schools‘), standortbezogene Angebote zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität. Diese Schulen sollen im Rahmen einer mehrjährig angelegten Schulentwicklungsberatung durch Beratungsteams unterstützt werden, datenbasiert vorzugehen und nachhaltige Entwicklungsschritte zu planen und umzusetzen. Die vorliegende Untersuchung möchte förderliche und hinderliche Faktoren für Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung in diesem Kontext aus der Perspektive der Beratenden aufzeigen. Die in Experteninterviews befragten Schulentwicklungsberater/innen vertreten die Ansicht, die im Gruko-Projekt verankerten Schulen in ihrer Entwicklung unterstützen zu können, wenn bestimmte Rahmenbedingungen für das Beratungssetting (z. B. durch Arbeit in Beratungsteams) und andererseits unterstützendes Schulleitungshandeln (z. B. durch Schaffung von förderlichen schulischen Rahmenbedingungen) vorhanden sind oder geschaffen werden können. Diese Studie ist ein Teilprojekt des Forschungsprojekts „Externe Beratung als Unterstützungsinstrument für Schulentwicklung“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Schlüsselwörter:

Grundkompetenzen absichern
Evidenzorientierung
Schulentwicklungsberatung

Failing Schools
School Turnaround

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Mit der Einführung der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards in Österreich hat ein Wandel zur schüler-, kompetenz- und evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung stattgefunden (Wiesner et al., 2017, S. 22). Bildungsstandardtestungen liefern den Schulen evidenzbasierte Grundlagen zur Schulentwicklung, da Daten erhoben und in weiterer Folge analysiert und interpretiert werden (BMBWF, 2016). Die österreichische Qualitätssicherungsinitiative ‚Grundkompetenzen absichern‘ (kurz: Gruko-Projekt) bietet für Schulen standortbezogene Angebote zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität. Altrichter et al. (2021, S. 117) sehen dieses Projekt als ein Beispiel einer „evidenzorientierten Entwicklungsstrategie“, worin extern gewonnene Daten für eine „Entwicklungsintervention“ genützt werden sollen.

¹ Mittelschule, 2325 Himberg, Kirchenplatz 2

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden. Korrespondierender Autor. E-Mail: j.schwarz@ph-noe.ac.at

1.1 Qualitätssicherungsinitiative ‚Grundkompetenzen absichern‘

Im Gruko-Projekt soll Schulen, deren Schüler/innen in den Fächern Deutsch, Mathematik und/oder Englisch mehrfach erwartungswidrig über unzureichende Grundkompetenzen verfügen, im Rahmen eines mehrjährigen Beratungs- bzw. Begleitprozesses durch ein multiprofessionelles Beratungsteam (kurz: MPT) geholfen werden, die „Stärken und Schwächen ihrer SchülerInnen so früh wie möglich zu erkennen und diese im Rahmen der Individualisierung und differenzierten Lernbegleitung zu berücksichtigen“ (BMBWF, 2017a, S. 1). Die multiprofessionellen Teams werden aufgrund ihrer interdisziplinären Expertise anlassbezogen aus Fachleuten der Schulentwicklungsberatung, Fachdidaktik bzw. Schulpsychologie zusammengesetzt.

Das Gruko-Projekt startete 2017/18 österreichweit mit einer Kohorte von 150 Schulen und bis August 2022 sollen sich 500 Schulen in einem entsprechenden Beratungs- und Begleitprozess befunden haben (BMBWF, 2017a, S. 1). Zur Teilnahme am Gruko-Projekt werden jene Pflichtschulen ausgewählt, deren Schülerschaft die Bildungsstandardüberprüfungen zu mindestens 20 % nicht erreicht hat und deren Schulergebnis unter ihrem Erwartungswert liegt. Mögliche Ursachen für das unterdurchschnittliche Abschneiden bei Bildungsstandardüberprüfungen sollen durch datengeleitete Analyse eruiert werden. Ziel des Gruko-Projekts ist eine nachhaltige Verbesserung der Kompetenzentwicklung der Schüler/innen (ebd., S. 6). Indikator hierfür ist eine deutliche Reduktion der Lernenden, die die Bildungsstandards nicht erreichen (ebd., S. 1).

Normalerweise wendet sich die Schulleitung von sich aus im Rahmen von schulischen Entwicklungsvorhaben mit einer konkreten Beratungsanfrage an den/die Berater/in. Die Schulleitung einer Gruko-Schule hat im Gegensatz dazu die Entscheidung, eine professionelle Schulentwicklungsberatung zur Unterstützung hinzuzuziehen, nicht selbst getroffen, sondern die Schulaufsicht hat diese Vorgehensweise bestimmt (Cuklevski, 2020, S. 55).

Die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der beteiligten Institutionen am Gruko-Projekt sind durch das BMBWF (2017 b, S. 1-3) festgelegt und definieren den Projektablauf:

- Die zentrale Projektleitung obliegt dem Bund, der die oben genannten Kriterien über die Auswahl der teilnehmenden Schulen bestimmt.
- Die Schulaufsicht wählt die Schulen aufgrund dieser Kriterien aus, informiert die Schulen in einem Gespräch mit der Schulleiterin/dem Schulleiter und kooperiert mit der Pädagogischen Hochschule. Die Schulaufsicht achtet auf die Gewährleistung der Verbindlichkeit.
- Die Pädagogische Hochschule stellt die Ressourcen für eine mehrjährige Begleitung der Schulen durch multiprofessionelle Teams und unterstützt die weitere Professionalisierung der Berater/innen.
- Die multiprofessionellen Teams nehmen mit der Schule Kontakt auf, machen eine Bestandsaufnahme und analysieren den Schulstandort gemeinsam mit der Schulleitung und mithilfe vorhandener Daten aus den erfolgten Bildungsstandardüberprüfungen sowie standortbezogener Informationen. Gemeinsam mit der Schulleitung erstellen sie standortbezogene Begleit- und Fortbildungsmaßnahmen.
- Die Schulleitung hat insofern eine bedeutende Rolle, da ihre Offenheit und ihre Transparenz eine Analyse der Überprüfungsergebnisse unterstützen, sie die Qualität der Schule durch Personalentwicklung und Schaffen von Rahmenbedingungen für Projekte beeinflussen kann und sie gemeinsam mit der Lehrerschaft Unterrichts- wie auch Organisationsentwicklung betreibt. Eine Aufgabe der Schulleitung – jene der Personalentwicklung – ist eingeschränkt, da die Auswahl des Personals durch die Schulaufsicht getroffen wird.

1.2 Forschungsinteresse

Schulen erhalten durch das Projekt ‚Grundkompetenzen absichern‘ eine durch das BMBWF verordnete Unterstützung durch Schulentwicklungsberatungsteams. Mit deren Hilfe soll an diesen Bildungseinrichtungen ein sogenannter ‚Turnaround-Prozess‘ im Sinn von Kehrtwendung eingeleitet werden.

In der jüngeren Fachliteratur werden bereits Faktoren für einen gelingenden School Turnaround angeführt (z. B. Huber, 2017; Demski, 2018; Klein, 2018). Faktoren, die ein Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses nach verordneter Beratung positiv oder negativ beeinflussen, sind nur zum Teil und die Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung ist noch wenig erforscht (Dedering et al., 2013; Holtappels, 2013; Bremm et al., 2017). Insbesondere über die Beratung im Gruko-Projekt sind keine bzw. kaum empirische Befunde vorhanden. Die „Umsetzung und Rekontextualisierung“ des Gruko-Projekts ist gegenwärtig Thema eines Forschungsprojekts von Altrichter et al. (2021, S. 190) und erste Ergebnisse einer bundesweiten

Begleitevaluation des Gruko-Projekts von Hoffmann & Carmignola (2019) bieten Daten zur Umsetzung von Projektphasen, zu inhaltlichen Entwicklungsaspekten sowie zur Projektakzeptanz.

Die hier vorgestellte Untersuchung ist Teil des Forschungsprojekts „Externe Beratung als Unterstützungsinstrument für Schulentwicklung“ an der PH Niederösterreich, welches zwischen 2018 und 2022 parallel zum Gruko-Projekt läuft. Diese Teilforschung konzentriert sich auf die Perspektive der Schulentwicklungsberatung, eine weitere mit Fokus auf die Perspektive der Schulleitung ist angelaufen.

Aus den gegebenen Forschungslücken lassen sich hiermit folgende Forschungsfragen formulieren:

- Welche Faktoren beeinflussen das Gelingen von Schulentwicklung nach verordneter Schulentwicklungsberatung im Rahmen des Gruko-Projekts an Schulen in Niederösterreich?
- Welche Strategien und Abläufe im Beratungsprozess sind in Hinblick auf das Gelingen eines ‚School Turnaround‘ wirksam?

Im Zuge der qualitativ angesetzten Forschung wurden Daten mittels Experteninterviews mit in diesem Pilotprojekt eingesetzten Fachleuten aus der Schulentwicklungsberatung erhoben. Die Ergebnisse der Studie sollen der Weiterentwicklung der Beratungskompetenzen im Feld der Schulentwicklung und Beratung von Schulen mit besonderen Herausforderungen dienen. Die Erkenntnisse könnten konkrete Professionalisierungsangebote für Schulentwicklungsberatende und Schulleitende anstoßen.

2 Theoretische Verortung

Schulentwicklung wird definiert als Wandel der Schule durch die Erneuerung ihres Profils und Schulprogramms, ihrer Methoden, der Zusammenarbeit mit den Eltern, dem Schulerhalter und der Öffentlichkeit. Es ist Aufgabe der Schule, Entwicklungsarbeit zu betreiben (Altrichter et al., 1998, S. 13). Brunner-Kirchmair und Altrichter (2016, S. 138) erweitern den Begriff: Schulentwicklung ist ein strukturierter, systematischer und bewusster Prozess zur Weiterentwicklung von Einzelschulen, der Gestaltung im Bereich des Unterrichts, der Organisation sowie des Personals erfordert. Rolff sieht Schulentwicklung als Triade aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Schulentwicklung benötigt Strukturen und Organisation, damit sie gelingen kann (Rolff, 2016, S. 20). Um Organisationsentwicklung umfassend anzugehen, erfordert es die Analyse und Nutzung von Daten. Dabei wird Schulleitenden die Rolle zugeschrieben, Ideen für Entwicklungsvorhaben einzubringen, Veränderungsprozesse in der Schule zu initiieren und durchzustehen (Brauckmann & Eder, 2019, S. 3).

2.1 Evidenzorientierte Schulentwicklung

Evidenzorientierung gilt als „ein Prinzip von Schulentwicklung, in dem verobjektivierte Prozessdaten und Gelegenheiten für Deutungs- und Aushandlungsprozesse zur Erzeugung von Evidenz systematisch und prozessstrukturierend in Schulentwicklungsaktivitäten und Schulentwicklungsunterstützung eingebettet werden“ (Bremm et al., 2017, S. 143–144). Diese Art der Steuerung wird als evidenzbasiert bezeichnet.

In der österreichischen Pilotstudie zu Entwicklungsplänen im Rahmen von ‚Schulqualität Allgemeinbildung‘ (SQA) fanden Brunner-Kirchmair und Altrichter (2016) heraus, dass viele verschiedene Daten nicht zur Nutzung für Schulentwicklung herangezogen werden. Die Effekte von Daten-Feedback (Altrichter et al., zitiert nach Altrichter, 2019, S. 29) auf die Unterrichtsentwicklung sind im deutschsprachigen Raum gut erforscht und gelten als nicht zufriedenstellend, da Lehrpersonen Daten-Feedback weniger als erhofft zur Veränderung des Unterrichts nutzen. Die Daten müssen nicht nur eruiert, sondern auch reflektiert werden, um sie dann zur Schul- und Unterrichtsentwicklung heranzuziehen. „Sollen Daten für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung verwendet werden, ist zunächst eine Systematisierung, Priorisierung und Fokussierung erforderlich. Daten legen in einem System fest, was gesehen wird und was nicht (blinde Flecken).“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 94)

Es gibt nach Demski noch wenige Erkenntnisse darüber, welche Faktoren auf individueller Ebene ein evidenzbasiertes Handeln erwirken können (2017, S. 4). Für Schulleitung und Lehrkräfte muss die Evidenz augenscheinlich sein, damit sie für eine Weiterentwicklung genutzt wird. Evidenzquellen erfahren „mit dem Ziel des Monitorings und der Rechenschaftslegung durch ihren verpflichtenden Charakter nicht automatisch eine stärkere Aufmerksamkeit durch die schulischen Akteure“ (ebd., S. 378). Die Verpflichtung zur Teilnahme generiert nicht automatisch einen größeren Nutzen des Instruments. Auf eine Reflexion erfolgt nicht automatisch eine Aktion. Im Gegenteil lassen sich Abwehrhaltungen von top-down implementierten Erhebungen, die der Rechenschaftslegung dienen, erkennen. Häufig bezweifeln Schulleitungen und Lehrkräfte die Sinnhaftigkeit,

Reliabilität und Validität von Lernstandserhebungen und Schulinspektionen (Demski, 2017, S. 378). Für Schulleitungen eröffnet sich im Kontext der qualitätsbezogenen, evidenzorientierten Schulentwicklung ein komplexes Aufgabenfeld. Die erhöhte Eigenständigkeit und der größere pädagogische Gestaltungsspielraum an den Schulen gehen mit normativen Vorgaben und Handlungsanweisungen der Schulbehörde einher, was wiederum „als Restriktionen der erweiterten schulischen Autonomie verstanden werden“ kann (Brauckmann & Eder, 2019, S. 4).

Kennzeichnend für effektive Schulen an benachteiligten Standorten, also Schulen, die trotz hinderlicher Rahmenfaktoren gute Schülerleistungen hervorbringen, ist die systematische Nutzung von intern und extern gewonnenem Datenmaterial. Dazu wird auch Beratung und Expertise eingeholt. In der Analyse von Ist- und Soll-Zuständen werden datenbasierte Entscheidungen für weitere Entwicklungsmaßnahmen getroffen (Eiden et al., 2018, S. 145).

2.2 Bedingungen für Schulentwicklung: Müssen, Können und Wollen

Schulentwicklungsprozesse und die begleitende Beratung sind stark miteinander verknüpft. Voraussetzung für das Gelingen einer verordneten Schulentwicklungsberatung, wie im Gruko-Projekt angelegt, ist das Zusammenspiel der drei Bedingungen des ‚Müssens‘, ‚Könnens‘ und ‚Wollens‘. Eine Schule muss sich entwickeln, wenn sie einer Bedrohung, zum Beispiel einer drohenden Schulschließung, ausweichen möchte oder eine gesetzliche Verpflichtung vorhanden ist. Neben dem Leidensdruck, der allein noch nicht ausreicht, um aktiv zu werden, muss weiterer Druck gegeben sein, diesen zu lösen. Dies geschieht nur dann, wenn die Lösung attraktiver scheint als der Gewinn aus dem Leiden (Strittmatter, 2001, S. 60-62). So schaffen beispielsweise Verträge im Rahmen von Schulentwicklungsberatung eine Verbindlichkeit und gehören zur Kategorie ‚Müssen‘. Verträge (‚Contractings‘) die Ziel- und Maßnahmensetzung betreffend werden zu Beratungsbeginn im Gruko-Projekt geschlossen (BMBWF, 2017b, S. 5-6).

Das ‚Wollen‘ der Lehrerschaft entsteht in diesem Zusammenhang durch den Ansporn aus der Konkurrenz zu anderen Schulen oder durch den Erhalt von Privilegien. Der Appell an die Professionalität der Lehrkräfte, an ihre Fachkompetenz, ihre Visionen und ihren Stolz zählt ebenso zur Kategorie des ‚Wollens‘ wie der „Appell an Selbstwirksamkeits-Sehnsüchte“ (Strittmatter, 2001, S. 61-64). Es ist eine große Herausforderung, das individualistische Selbstwirksamkeits-Bewusstsein mit einer guten Teamkultur im Schulhaus zu verbinden, ohne dass dieses Bewusstsein Bedrohung erfährt, sondern gestützt und gefördert werden kann. Gelingt diese Verbindung nicht, wird eine Innovation möglicherweise abgelehnt (ebd., S. 62).

Die Verbindung der Bedingungen des ‚Wollens‘ und ‚Könnens‘ gelingt, indem die Lehrkräfte der Innovation zuversichtlich entgegensehen können. Zuversicht kann durch Betrachtung gelungener Praxisbeispiele, Unterstützungszusagen, Toleranz gegenüber Fehlern, getroffene Vereinbarungen und Evaluationen des Entwicklungsprozesses entstehen (Strittmatter, 2001, S. 63-64).

Das ‚Können‘ der Lehrenden wird unterstützt durch das Schaffen von Strukturen, wie z. B. Zeitgefäßen für gemeinsame Besprechungen, durch sinnvolles Zeitmanagement und die Förderung guter Kommunikation im Kollegium. Als förderlich dafür gelten die Entwicklung einer Feedback-Kultur, von Regeln für Arbeitsgruppen, von Strategien der Konfliktbearbeitung und eine Erhöhung der professionellen, fachlichen sowie didaktischen Kompetenz. Der Erwerb von Know-how sollte über verpflichtende Weiterbildung geschehen, jedoch nicht in zentral gesteuerten, flächendeckenden Kursen, sondern abgestimmt auf die Bedürfnisse der Schule und der Lehrkräfte (Strittmatter, 2001, S. 64).

In Hinblick auf die verordnete Teilnahme von Schulen am Schulentwicklungsprojekt ‚School Turnaround – Berliner Schulen starten durch‘, räumt Heid ein, dass für ein Top-down-Vorgehen der Bildungsadministration spricht, dass Schulen sich „unbequemen Wahrheiten stellen müssen“ (Heid, 2017, S. 233). Dagegen spricht, dass dadurch Widerstände entstehen können. Erkenntnissen aus der systemischen Beratung folgend, wäre einem Bottom-up-Vorgehen der Vorzug zu geben. Die Akzeptanz im Kollegium ist dadurch größer, da Zielsetzungen und Maßnahmen des Entwicklungsprozesses gemeinschaftlich formuliert werden. Gegen dieses Vorgehen spricht, dass der Entwicklungsprozess langsamer vonstattengeht (ebd., S. 233).

2.3 Schulisches Scheitern, School Turnaround und die Rolle der Schulleitung

In der Fachliteratur findet man für Schulen, die definierte Leistungsstandards nicht erreichen oder mit anderen komplexeren Problemlagen bzw. Kontextmerkmalen konfrontiert sind, Bezeichnungen wie ‚versagende Schulen‘ (Altrichter et al., 2021, S. 177) oder Schulen in ‚kritischer‘, ‚herausfordernder‘ bzw. ‚schwieriger‘ Lage (Manitius & Dobbstein, 2017, S. 9; Holtappels et al., 2017, S. 17-18). Schulen in ‚herausfordernden Lagen‘ sind mit

anspruchsvollen Problemkonstellationen konfrontiert. Trotz großer Anstrengung sind sie oft wegen unzureichender Strategien nicht in der Lage, das Problem zu lösen. Es kann zum Scheitern, auch ‚failing‘ genannt, kommen (Holtappels et al., 2017, S. 17). Dennoch ist es für Schulen in herausfordernden Lagen möglich, ihre Ergebnisqualität zu verbessern. Der Arbeitsaufwand der Lehrkräfte ist indes höher, da sie Lerndefizite und fehlende Bildungsressourcen von Lernenden kompensieren müssen. Der aktuelle Forschungsstand zu Schulen in schwierigen Lagen lässt den Schluss zu, dass schulspezifische Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung zu entwerfen sind. Außerschulische Unterstützung und wissenschaftliche Begleitforschung helfen diesen Schulen, die pädagogische Arbeit zu verbessern und ihre Gestaltungs-, Prozess- sowie die Ergebnisqualität nachhaltig anzuheben (ebd., S. 32).

„Mit der im englischsprachigen Raum gebrauchten Bezeichnung ‚failing schools‘ wird festgelegt, dass Schulen gesetzte Ziele oder den geforderten Bildungserfolg für die Lernenden zumindest teilweise verfehlen oder nur unbefriedigend erreichen; verstanden wird darunter ein relatives bzw. partielles Scheitern oder Schulversagen.“ (Holtappels et al., 2017, S. 17) Dies bedeutet, dass die Schülerschaft einer Schule Bildungsziele teilweise oder überhaupt nicht erreicht. Für Schulentwicklung stellt sich die Frage, „ob und inwiefern die belastenden Faktoren das schulische Scheitern bewirken“, und es ist zu analysieren, was die Schule zur ‚failing school‘ macht (Manitius & Dobbstein, 2017, S. 9). Leistungsunterschiede können durch nicht beeinflussbare Merkmale, wie z. B. familiäre Situationen oder schulisches Umfeld, bzw. durch direkt oder indirekt beeinflussbare Aspekte auf schulischer und unterrichtlicher Ebene erklärt werden. Dazu zählen beispielsweise Lehr- und Lernarrangements, Schulkultur, Schulklima oder Schulführung (Altrichter et al., 2021, S. 179-180). „Daraus ergibt sich konsequenterweise, dass Schulen für einen Teil der Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler*innen verantwortlich sind und sich in ihren ‚pädagogischen Leistungen‘ unterscheiden.“ (ebd. S. 180)

Bei ‚nicht-wirksamen‘ oder ‚ineffektiven‘ Schulen findet meist eine Kumulation bestimmter Merkmale statt. Nach Huber ist eine solch dysfunktionale Schulsituation „ein komplexes Zusammenspiel von dysfunktionalen Beziehungen der an der Schule arbeitenden Personen, ein Mangel an realistischer Wahrnehmung der Situation, ein Mangel an interner Kompetenz, die Verhältnisse zu verbessern, ein ungünstiges Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium usw., das ein ‚Failing‘ charakterisiert“ (Huber, 2017, S. 42).

Der komplexe Prozess des „Failing“ beginnt oft unerkannt, beeinflusst von einer Vielfalt von inner- und außerschulisch georteten Faktoren und Dynamiken, und bringt Schulen möglicherweise in eine Abwärtsspirale, aus welcher sie sich nur mit fremder Hilfe und gezielten „Maßnahmen der fokussierten Qualitätsentwicklung“ befreien können (Huber, 2017, S. 43). Im internationalen Kontext werden diesbezüglich Faktoren wie beispielsweise geringe Kompetenzen der Schulleitung, wenig Zusammenarbeit im Kollegium, Defizite in Klassenmanagement und Unterricht, Fluktuation im Kollegium, Überforderung durch staatliche Maßnahmen, schwierige Bedingungen im Elternhaus, kurzfristiges Denken und kurzfristige Planung diskutiert (ebd. S. 43-46).

Auch im deutschsprachigen Raum wird seit einigen Jahren Schulen in benachteiligter Lage zunehmend Beachtung geschenkt und es wurden Interventionsprogramme ins Leben gerufen. Bei vielen dieser Unterstützungsangebote geht es um zusätzliche finanzielle Ressourcen für die Schulen. Huber weist darauf hin, dass Schulen unterschiedlichen Bedarf an Unterstützung haben und Schulentwicklung ausreichend Zeit benötigt. Besonders in ‚failing schools‘ sind die für Schulentwicklungsprozesse erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen sowie die Motivation häufig nicht ausreichend vorhanden (Huber, 2017, S. 47). Aufgrund unterschiedlicher Systemvoraussetzungen in den verschiedenen Ländern müssen Forschungserkenntnisse erst dem jeweiligen Kontext angepasst werden, damit die Unterstützungsprojekte gelingen können (ebd., S. 37).

Besonders im anglo-amerikanischen Bereich wird mit dem Begriff „Failing School“ der Begriff „School Turnaround“ verbunden, der aus dem wirtschaftlichen Kontext übernommen wurde (Huber, 2017, S. 36-37). Gemeint ist damit, dass „Schulen, die zunächst schlechte Ergebnisse mit Blick auf die Lern- und Leistungsentwicklung haben, sich substantiell verbessern“ (Klein, 2018, S. 52).

Im Projekt ‚Grundkompetenzen absichern‘ werden ‚failing schools‘ durch einen mehrjährigen Beratungsprozess unterstützt. Der Prozess soll zu einem ‚School Turnaround‘ führen, wobei es den Schulen gelingt, die Schülerleistungen signifikant zu verbessern. Holtappels et al. führen die verbesserten Ergebnisse beim Turnaround unter gleichbleibenden günstigen oder ungünstigen Kontextbedingungen „auf die Gestaltungs- und Prozessqualität der einzelnen Schule, also auf die Schul- und Lernkultur“ (Holtappels et al., 2017, S. 20), zurück. Schlechte externe Bedingungen, z. B. starke Belastungen, können sich trotz Anstrengungen für eine positive Schulentwicklung negativ auf die Ergebnisqualität auswirken. Einige Schulen weisen zwar einen relativen Erfolg bedingt durch einen positiven Kontext auf, gleichwohl ist deren Schul- und Lernkultur wenig entwickelt. Dementsprechend schöpfen diese ihr Potenzial nicht voll aus (ebd., S. 20). Altrichter et al. (2021) untersuchen die Wirkungslogik von ‚Grundkompetenzen absichern‘. „Technisch ist die Wirkungsannahme plausibel, da Schulen mit niedrigen Leistungsergebnissen den größten Spielraum für Verbesserungen haben.“ (ebd., S. 185)

Sie weisen auch darauf hin, dass sich die professionelle Entwicklungsbegleitung als schwieriger und langwieriger herausstellen kann, da die Ursachen für die mehrfache Unterschreitung des Erwartungsbereiches tief in den Schulen manifestiert sein können (ebd.).

Wie soll ein ‚Turnaround‘ funktionieren? Schulleitung und Lehrerschaft müssen nachhaltig Engagement für Reflexion und Qualitätsmanagement aufbringen, damit das ‚Projekt Grundkompetenzen absichern‘ gelingen kann. Eine dialogische Grundhaltung sowie Diskretion und Konstruktivität der multiprofessionellen Teams können Abwehrhaltungen von Schulleitung und Lehrerschaft entgegenwirken. Die Gefahr, dass die innere Beteiligung des Schulteams nicht vorhanden ist und die Konsequenzen in Richtung Schülerschaft abgeschoben werden oder ein ‚Teaching to the Test‘ Ergebnisse verbessern soll, ist gegeben. Diesem Umstand soll entgegengewirkt werden, indem bei den Lehrpersonen und der Schulleitung Interesse an Maßnahmen der Schulentwicklung geweckt und der Mehrwert sichtbar gemacht wird (BMBWF, 2017a, S. 3–4). Wenn die Schulleitung gerne Daten für die Schulentwicklung nutzt, erscheint dies förderlich für deren Gelingen. „Eine Affinität des Schulleiters oder der Schulleiterin zur empirischen Bildungsforschung und der Nutzung evidenzbasierter Wissensbestände sowie eigene Kenntnisse erscheinen hilfreich, eine datengestützte Schulentwicklung anleiten zu können.“ (Demski, 2018, S. 403)

Erfolgreiche Schulleitung, auch in sozial deprivierten Lagen, fokussiert auf das Entwicklungspotenzial der Schule, verfolgt Strategien und Visionen. Sie gibt eine Richtung für die Entwicklung vor, sorgt für Ziele, motiviert das Lehrerteam, unterstützt dieses, betreibt Personalentwicklung und stellt Ressourcen bereit. Bedeutend ist die Fokussierung auf die Sicherstellung eines ungestörten Unterrichts (Klein, 2018, S. 23-25). Brauckmann und Böse (2017, S. 97-98) halten fest, dass, wenn sich die Schulleitung nicht mit den Zielen des Schulentwicklungsprozesses identifizieren kann, dies einen negativen Einfluss auf das Gelingen von Turnaround-Prozessen hat. Laut Klein (2018, S. 37) gibt es keinen ‚einzig wahren‘ Führungsstil oder keine einzig geeignete Führungspersönlichkeit, um als Schulleitungsperson an Schulen deprivierter sozialer Lage erfolgreich zu agieren. Demski (2017, S. 85) hält fest, dass sowohl die Schulleitung als auch der schulkulturelle Aspekt und der Führungsstil entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit Evidenzen zur Steuerung der Schulentwicklung haben. Klein (2018, S. 337) räumt der transformationalen Führung speziell bei Schulen in deprivierten Lagen einen hohen Stellenwert ein, auch Bosen (2016, S. 219) betrachtet gemeinsame Werte und Traditionen als relevant für die Schulentwicklungsprozesse. Brauckmann & Eder (2019, S. 1) sprechen im Kontext von Führungshandeln im Konzept der ‚Neuen Steuerung‘ von einem über die transformationale bzw. unterrichtsbezogene Führung hinausgehenden Schulleitungshandeln. Dieses sei als multidimensionales Konstrukt eine Kombination aus sowohl kontext- als auch situationsbezogenen Führungsstilen.

Die Professionalisierung von Schulleitungen ist für das Gelingen von Entwicklungsprozessen von Bedeutung. Diese bezieht sich unter anderem auf den Umgang mit möglichen Widerständen im Kollegium, denen mit Transparenz bezüglich der Prozesse durch Einbezug der Kritiker/innen und Information des Kollegiums über Absichten und Ziele entgegengewirkt werden kann (Kempfert & Rolff, 2005, S. 247-249). Ohne Schulleitung kann keine Entwicklung stattfinden. Sie sorgt „für die Initialzündung und im weiteren Verlauf für die Koordinierung des Prozesses“ (ebd., S. 246).

Hopkins (1996, zit. nach Huber, 2017, S. 46-47) definiert drei Typen von Entwicklungszuständen von Schulen mit unterschiedlich notwendigen Entwicklungsstrategien. Nicht wirksame, ‚schlechte‘ Schulen benötigen in hohem Ausmaß externe Unterstützung. Durchschnittlich erfolgreiche Schulen verfügen oft noch ausreichend über eigene Veränderungskompetenzen und kommen daher mit weniger externer Unterstützung zurecht. Wirksame, erfolgreiche Schulen müssen ihre Qualität halten, z. B. durch interne Entwicklungsvorhaben und Vernetzung mit anderen Schulen. In Deutschland finden seit ca. 10 Jahren Aktionsprogramme bzw. Schulentwicklungsprojekte für besonders belastete Schulstandorte, Schulen in schwieriger Lage, statt. Die Maßnahmen zielen z. B. auf die Stärkung der Schulleitung durch Beratung bzw. systemische Prozessberatung und Coaching. Die Ressourcenbereitstellung hat beim Turnaround für mehrere Wissenschaftler/innen Bedeutung (Kempfert & Rolff, 2005; Bosen, 2016; Demski, 2017; Klein, 2018).

Nach Huber (2017, S. 59) stellt ‚School Turnaround‘

eine konzertierte Aktion mit professionellem, profundem und persistentem Handeln aller Führungsakteure dar. Neben der Architektur der Intervention gehören auf Systemebene besonders die Schulaufsicht sowie die aktive Mitwirkung des Schulträgers und auf Schulebene die Schulleitung dazu, der es gelingt, erst Teile und dann nach und nach das gesamte Kollegium einzubeziehen. Schulische Interventionen sind limitiert, da Schulen nicht in der Lage sind, Defizite der Gesellschaft auszugleichen.

2.4 Systemische Schulentwicklungsberatung und die Rolle der Schulleitung

Die Schulentwicklungsberatung sieht sich als ‚systemische Beratung‘, welche sich zum Ziel setzt, Systeme bzw. Organisationen so zu begleiten, dass langfristige und nachhaltige Lern- und Innovationsprozesse angeregt werden (Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 20). Der Ansatz der systemischen Beratung geht davon aus, dass sich Beratungssuchende eine für die Lösung der anstehenden Probleme angemessene Problemsicht erarbeiten, um neue Optionen im Umgang mit sich selbst und in der Gestaltung ihrer Beziehungen zur Systemumwelt zu erkennen (Lindau-Bank, 2012a, S. 45). Das Klientensystem in der Schule definiert Lindau-Bank als die Schule und ihre Mitglieder (ebd., S. 53). Dederling beschreibt externe systemische Schulentwicklung als „Unterstützung von Schulen durch Personen, die nicht zum Kollegium gehören“ (Dederling et al., 2013, S. 18).

Die wesentlichsten Ziele von Beratung liegen in der Schaffung übereinstimmender Werte und Ziele innerhalb der Lehrerschaft, im Optimieren der Kommunikation, in der Verbesserung des Arbeitsklimas für Lernende und Lehrende, in der Förderung von Unterrichtsentwicklung sowie in der Bereitschaft zum organisatorischen Wandel, zu Konsens und zur Kooperation als Grundlage für die Erhöhung der Problemlösefähigkeit an der Schule (Lindau-Bank, 2012a, S. 42). Von Beratenden wird inhaltliche Distanz und Freiheit von persönlichen Interessen erwartet. Es ist wenig sinnvoll, Berater/innen an die Schule zu holen, um bisherige Tabus zu brechen oder eine Gruppe bei der Durchsetzung von Entscheidungen zu bekräftigen. Sie sollen nur eingesetzt werden, wenn der Schule Know-how und/oder Ressourcen fehlen, um ihr Problem selbst zu lösen (ebd., S. 41).

In der Literatur wird im Bereich der Organisationsberatung zwischen Experten- oder Fachberatung sowie Prozessberatung unterschieden. Bei Experten- oder Fachberatung werden konkrete Lösungen angeboten, die Ratsuchenden kennen ihr Problem. Bei Prozessberatungen geht es darum, die Problemlösekompetenz des zu beratenden Teams zu verbessern (Dederling, 2017, S. 161; Lindau-Bank, 2012a, S. 44–45). Beratungen zeigen sich nicht als Reinform von Prozess- oder Fachberatungen, sondern in Beratungssituationen finden sich die Berater/innen in beiden Methoden der Beratung wieder (Dederling, 2017, S. 170). Die externen Berater/innen tragen im Rahmen der systemischen Beratung die Verantwortung für die Prozessgestaltung, Schulleitung und Lehrpersonen jene für die inhaltliche Umsetzung der Änderungsvorhaben (Lindau-Bank, 2012, S. 45-46).

Schulleitungen, die von sich aus Beratung aufsuchen, zeichnet ein Wille zur Innovation aus, oder sie erwarten für sich eine Neubewertung ihrer Arbeit. Gründe, sich für eine Beratung zu entscheiden, kann etwa das Fehlen von Personalressourcen, fachlicher Expertise oder Steuerungskompetenzen sein (Lindau-Bank, 2012a, S. 40). Bodlak führt als Voraussetzung für gelingende Schulentwicklungsberatung an, dass die Schulleitung von der Bedeutsamkeit der Beratung überzeugt sein, sich aktiv mit der Problemlösung auseinandersetzen sowie sich daran beteiligen und alle Beratungsaktivitäten bis zum Prozessabschluss unterstützen muss (Bodlak, 2018, S. 94).

Im Projekt „Grundkompetenzen absichern“ wird der Schulleitung eine bedeutende Rolle beigemessen:

Die Schulleitung in ihrer Führungsverantwortung hat eine wichtige Funktion für das Gelingen und die Akzeptanz des Vorhabens am Standort. Dazu gehören insbesondere

- die konstruktive Kooperation mit Schulaufsicht und Pädagogischer Hochschule bzw. dem multiprofessionellen Team,
 - eine offene und vorurteilsfreie Analyse der BiSt-Ergebnisse des Standorts (Schul- und Klassenergebnisse) sowie weiterer standortbezogener Daten, gemeinsam mit Lehrerkollegium und multiprofessionellem Team,
 - eine begleitende, transparente Diskussion in den Gremien der Schulpartnerschaft,
 - gezielte Personalentwicklung,
 - das Schaffen geeigneter Rahmenbedingungen für die gemeinsame Arbeit,
 - die Ausarbeitung nachhaltig wirksamer Vorhaben der Unterrichts- und/oder Organisationsentwicklung gemeinsam mit den LehrerInnen und dem multiprofessionellen Team,
 - die Sicherstellung einer konsequenten Verfolgung der Entwicklungsprojekte etc.
- (BMBWF, 2017a, S. 2-3)

Verordnung von Beratung ist nicht per se als Hindernis des Gelingens zu sehen, sondern kann als gelegentlich nötiger Anstoß als Teil der Bedingung des ‚Müssens‘ gelten (Strittmatter, 2001, S. 60–62). Aus Sicht der Systemtheorie sind der Steuerung von Systemen, der externen Fremdevaluation sowie der Verordnung von Beratungen Grenzen gesetzt, da Schulen autopoietisch und nichttrivial agieren (Simon, 2017, S. 40).

Widerstände gegen Veränderungen und damit im Beratungsprozess sind normal. Der Widerstand muss beachtet werden, da er zu Blockaden führen kann. Die Arbeit erfolgt mit und nicht gegen den Widerstand. Aus

Widerstand können sich Ideen entwickeln. Nach der Ursache für den Widerstand muss geforscht und neue Absprachen müssen getroffen werden (Lindau-Bank, 2012b, S. 194).

Dederling (2017, S. 170) und Huber (2017, S. 47) verweisen darauf, dass der Beratungsprozess bei Schulen in herausfordernden Lagen längerfristig – von einer Dauer von mehreren Monaten oder Jahren – angelegt sein soll. Bei diesen Schulen bedingt ein komplexes Zusammenspiel zahlreicher Merkmale das Scheitern, weshalb es intensiverer Beratung bzw. längerer Begleitprozesse bedarf als bei erfolgreichen Schulen. Für Altrichter et al. (2021) zeigt sich die im Gruko-Projekt konzipierte mehrjährige Entwicklungsarbeit aus der aktuellen Fortbildungsforschung als „recht plausibel“ (S. 186). Zu bedenken geben sie, dass es bei der Verpflichtung ganzer Kollegien höchstwahrscheinlich darauf ankommt, „ob es Schulen und MPT’s gelingt, zu einem tragfähigen Arbeitsbündnis zu kommen oder ob Situationen des Widerstandes und der Blockade entstehen“ (ebd.).

Der Forschungsstand zur systemischen Schulentwicklungsberatung ist im deutschsprachigen Raum trotz einiger Studien von z.B. Dederling et al. (2012, 2013), Adenstedt (2016), Schmid-Waldmann (2015) oder Goecke (2018) noch wenig ausgeprägt. Die Bedeutung der Beratungsthematik für den Bildungsbereich hat erst in den letzten Jahren zugenommen (Schober & Langer, 2017, S. 35).

3 Untersuchungsdesign

Die lückenhafte Forschungslage (siehe Kap. 1) bringt für diese Studie folgende Forschungsfragen mit sich:

- Welche Faktoren beeinflussen das Gelingen und das Nichtgelingen von Schulentwicklung nach verordneter Schulentwicklungsberatung im Rahmen des Gruko-Projekts an Schulen in Niederösterreich?
- Welche Strategien und Abläufe im Beratungsprozess sind in Hinblick auf das Gelingen eines ‚School Turnaround‘ wirksam?

Die Ergebnisse der Forschung sollen der Weiterentwicklung der Beratungskompetenzen im Feld der Schulentwicklung – vor allem im Kontext der verordneten Beratung – dienen.

Vor der Datenerhebung wurden theoriegeleitet aus der vorhergegangenen Literaturrecherche deduktive Kategorien gebildet sowie Ankerbeispiele und Kodierregeln formuliert (Mayring, 2015, S. 97). Die Datenerhebung erfolgte durch Experteninterviews mit Schulentwicklungsberatern, welche im Schuljahr 2018/19 in der Pilotphase zum Gruko-Projekt an niederösterreichischen Volksschulen spezielle Berufserfahrung sammeln konnten. Aus 15 möglichen Personen wurden unter Beachtung der Durchmischung von Lebens- und Dienstalter, Geschlecht, Herkunftsregion und Beruf neben der Beratungstätigkeit acht Interviewpartner/innen ausgewählt. Die Datenverarbeitung erfolgt durch eine geglättete Transkription (Mayring, 2014, S. 45) sowie die Verdichtung und Analyse des Materials nach dem Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 98) unter Verwendung des Auswertungstools ‚QCAmap‘. Ziel ist es, Inhalte entlang der aus der Theorie entwickelten Kategorien aus dem Material herauszufiltern (ebd., S. 99).

4 Ausgewählte Ergebnisse

In der folgenden Zusammenschau werden wesentliche Ergebnisse zu erwähnten förderlichen und hinderlichen Faktoren für die Verbindung von Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung im Rahmen von ‚Grundkompetenzen absichern‘ dargelegt. Die Darstellung der Resultate ergibt sich aus den Meinungen und Einschätzungen der acht interviewten Schulentwicklungsberater/innen, daher haben diese Forschungsergebnisse keinen allgemein gültigen Charakter. Sie können jedoch im spezifischen Kontext des Forschungsfeldes (Schulentwicklungsberatung an niederösterreichischen ‚Gruko-Schulen‘) Hinweise auf Gelingensbedingungen und erfolversprechende Handlungsoptionen für die betroffenen Beteiligtegruppen vermitteln. In diesem Beitrag wird im Speziellen auf die Ausführungen zu folgenden Kategorien eingegangen:

- Faktoren und Handlungen, die die Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung unterstützen, sowie Folgen aus den genannten Faktoren
- Faktoren und Handlungen, die die Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung hemmen, sowie Folgen aus den genannten Faktoren
- Erfolgreiche Strategien und Abläufe bei externer Beratung und Unterstützung des Beratungsteams
- Mehrwert der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung für die Schulen

4.1 Unterstützende bzw. hemmende Faktoren für Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung

Wodurch wird nach Einschätzung der befragten Berater/innen das Gelingen des Schulentwicklungsprozesses in Verbindung mit der Beratung unterstützt bzw. gehemmt? Hemmende Faktoren zeigen sich oft durch das Fehlen förderlicher Faktoren. Sie werden in dieser Aufstellung dort angeführt, wo sie sehr oft erwähnt wurden.

SCHULLEITUNGSPERSONEN

In den acht Interviews wird in 128 Nennungen auf die Wahrnehmung von schulentwicklungsförderlichem Schulleitungshandeln eingegangen. „Schöne Momente sind natürlich dort, wo Schulleitung ihre Rolle also nicht nur im Management, sondern auch im Leadership wahrnimmt.“ (Interview 1) Die Schulleitung beteiligt sich mit dem Team an der Zielfindung für den Schulentwicklungsprozess, wirkt motivierend auf die Lehrerschaft ein, unterstützt deren Engagement und fordert auch die Umsetzung der Maßnahmen ein. Sie geht wirkungsvoll mit Widerstand um, trifft Entscheidungen und ist dabei verbindlich. „Die wahren Gelingensfaktoren sind also das konsequente Einfordern von Maßnahmen in Richtung Zielerreichung und das Genauein beim Ziele formulieren. (...) genau schauen: Was braucht die Schule?“ (Interview 5). Zwei Berater/innen sehen es als eine Aufgabe der Schulleitung, die Lehrpersonen zu motivieren (Interview 5 & 6) und engagierte Mitarbeiter/innen zu unterstützen (Interview 6). „Aber am wichtigsten ist so und so ein gutes Personalmanagement, also dass die Direktorin oder der Direktor eine sehr klare, aber auch diplomatische Art hat, um mit den einzelnen speziellen Menschen, die vor allem im Widerstand sind, umzugehen.“ (Interview 7)

Die Befragten führen in 88 Nennungen an, dass das Scheitern von Schulentwicklungsbemühungen und -prozessen nach der Beratung oft auf Mängel in der Wahrnehmung der Führungsrolle zurückzuführen ist. Als hemmende Faktoren finden z.B. fehlende Zielklarheit, Unklarheit über das Zustandekommen von Zielen im Kollegium, nicht kommunizierte Visionen und mangelnde Innovationsbereitschaft der Schulleitung Erwähnung. „Es gibt (...) eine konservierende Haltung. ‚Das haben wir schon immer gut gemacht.‘ Also nicht wirklich den Blick darauf werfen wollen, auf den IST-Stand, und natürlich, wenn es keine Visionen gibt seitens der Schulleitung (...), wenn Schulleitung den Job einfach macht und damit man halt die Schule verwaltet, aber nicht Leadership betreibt.“ (Interview 5)

Der schulischen Kommunikations- und Kooperationskultur wird ebenfalls Einfluss auf den Entwicklungs- und Beratungsprozess zugeschrieben. „Eine Unterstützung durch (...) gute Kommunikationsschienen zwischen Schulleitung, Kollegium und Beratern (...). Vielfach funktionieren Schulentwicklungen nicht ganz so rund, wie sie funktionieren sollten, weil die Kommunikationsschiene, die Kommunikationslinie unterbrochen ist.“ (Interview 4) Beispielsweise prägt die Art und Weise, wie die Lehrerschaft über das Gruko-Projekt und die damit verbundene Beratung von der Schulleitung informiert wird, den Folgeprozess. Das Erkennen des Mehrwerts der angebotenen Schulentwicklung mitsamt der zusätzlichen Perspektive der Beratung wirkt förderlich auf das Gelingen des Entwicklungsprojekts. In sechs Nennungen beziehen sich die Interviewten auf den entstandenen Mehrwert für die Teamentwicklung an den Schulen, z.B. wenn „das Team mehr zusammenwächst“ (Interview 6), und in vier Nennungen auf die Erkenntnis, dass sich die Leistungen der Schule durch die Teilnahme am Gruko-Projekt verbessern.

Dass die Schulleitung den Beratungsprozess unterstützt und in ihrer Vorbildfunktion in Hinblick auf Engagement und Innovationsbereitschaft als ‚Leading Learner‘ wirkt, wurde mit sechs Nennungen dokumentiert. Ebenso geht es auch darum, dass die Schulleitung „innovativ das mitträgt, woran Lehrerinnen und Lehrer schon persönlich dran sind, wo sie ein pädagogisches Drängen haben, wo es Veränderungswillen gibt“ (Interview 8).

Acht Erwähnungen beziehen sich auf die Bereitstellung von Ressourcen und Rahmenbedingungen für den Entwicklungsprozess: „Also die Unterstützung ist eben im besten Fall, wenn sie (Anm.: die Schulleitung) uns (Anm.: die Berater/innen) als Hilfe sieht, wirklich als Möglichkeit, mit dem Team zu arbeiten, und wenn die Schulleitung das zeigen kann, dann (...) ist das Arbeiten für uns leichter.“ (Interview 3) Der Umstand der Akzeptanz der Schulleitung gegenüber den Beratenden und deren Expertise kann dem Aufbau einer tragfähigen, vertrauensvollen Berater-Klient-Beziehung durch ein „positives Klima für Entwicklung“ (Interview 5) und einer „Willkommenskultur“ (Interview 7) für die externen Berater/innen entgegenkommen. Die Nutzung bestehender bzw. die Schaffung neuer oder zusätzlicher Kooperations- und Kommunikationsstrukturen am Schulstandort wird von den Befragten als für die Zielerreichung essenziell benannt. Wenn es ein Schulteam nicht gewohnt ist, sich Zeit für Besprechungen zu nehmen, und wenig darüber informiert ist, was Schulentwicklungsprozesse und Beratung für die Schule bedeuten können, wenn schriftliche Aufzeichnungen zu Vereinbarungen und Maßnahmen nicht geführt werden, kann solch mangelhafte Kommunikation Konflikte im Team fördern, die die

Prozesse negativ beeinflussen. Es hat sich bewährt, zeitliche und räumliche Strukturen zu schaffen, um Schulteams oder Steuergruppen in ihrer Arbeit zu unterstützen. Negative Auswirkungen auf das Gelingen von Schulentwicklungsberatung kann es haben, wenn nicht alle betroffenen Lehrpersonen aktiv in das Gruko-Projekt einbezogen werden.

Die Bereitschaft des Schulteams, Evidenzen für die Schulentwicklung zu nutzen, unterstützt die Wirkung von Schulentwicklungsberatung. Eine mangelnde Offenheit für datengeleitete Schulentwicklung wirkt sich negativ auf den Prozess aus. „Na ja, eben wenn sie (Anm.: die Schulleitungen bzw. Lehrpersonen) sagen: Das ist ein Blödsinn, das brauchen wir nicht. Wenn sie selber gegen das Projekt sind und das coram publico so kommunizieren oder auch zeigen (...).“ (Interview 1) Ebenso hemmen unklare, kurzfristige Ziele und fehlende Visionen das Fortkommen im Beratungs- und Schulentwicklungsprozess.

An Schulen, an denen die Schulleitung verantwortlich und professionell mit Widerständen umgeht, an denen Zeit- und Organisationsstrukturen für Entwicklungsarbeit geschaffen werden und die Bildung einer Steuergruppe sowie eine gerechte Aufgabenverteilung im Schulteam zur Vermeidung von Unter- und Überforderung erfolgen, kann man von förderlichen Aspekten für die Verbindung von Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung sprechen. „Widerstand könnte sich ergeben durch das Gefühl, jetzt fahre ich ohnedies schon am Limit und dann muss ich noch vier Nachmittage herumsitzen.“ (Interview 4)

SCHULAUF SICHT

In 15 Nennungen wird auf die förderliche bzw. hemmende Wirkung der Schulaufsicht auf den Entwicklungsprozess eingegangen. Die Schulaufsicht übernimmt eine relevante Steuerungsfunktion im Gruko-Prozess und kann das Gelingen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. „Dass bereits eine Vorinformation da war, dass eben die Schulaufsicht ein Gespräch geführt hat, ein positiv konnotiertes Gespräch mit dem Direktor, mit der Direktorin.“ (Interview 7) „Na ja, die Schulaufsicht sagt, eigentlich sind wir eh gut. Warum sollen wir das dann machen?“ (Interview 6)

Ein sensibler und wertschätzender Umgang der Schulaufsicht mit den Gruko-Schulen fördert bereits im Vorfeld der Entwicklungsbegleitung den Abbau von Ängsten und Widerständen bei den Schulleitungen.

VERORDNETE BERATUNG

Fünf Befragte nehmen darauf Bezug, dass sich die Verordnung der Beratung hemmend auf deren Gelingen auswirken kann. „Verordnete, aufoktroierte Beratung steht normalerweise unter keinem besonders guten Stern, keiner besonders guten Voraussetzung.“ (Interview 4) Die Interviewten nehmen die Gestaltung des Beratungsprozesses und die Zielerreichung im Gruko-Projekt als schwieriger bzw. hindernisreicher als in anderen Beratungsprozessen wahr. Die verbindliche Inanspruchnahme von Beratung wird von den Interviewten mit häufigeren Widerstandshandlungen aus den Schulen in Verbindung gebracht. Dies zeigt sich beispielsweise durch eine fehlende Einsatzbereitschaft der schulisch Beteiligten im Prozess, durch Schuldzuschreibungen für mangelhafte Schulergebnisse auf andere schulische Ebenen oder darin, dass dem Schulteam ein positiver Zugang zur Thematik fehlt. Die Schulen können sich die Berater/innen auch nicht aussuchen. Wenn die Ursachen für die Zuteilung zum Gruko-Projekt für die Schule negativ besetzt sind (z.B. schlechte Leistungen trotz vieler Aktivitäten), sind zu Beginn des Projekts oft diese Vorerfahrungen zu bearbeiten.

MULTIPROFESSIONELLES TEAM

Fachleute aus der Schulentwicklungsberatung, Fachdidaktik und Schulpsychologie bilden das ‚multiprofessionelle Team‘, auf welches in 21 Nennungen Bezug genommen wird. Die Schulpsychologie unterstützt in psychologischen Fragen im Beratungsprozess und bei der Reflexion. Die Fachdidaktiker/innen werden als Ressource in der Unterrichtsentwicklung genutzt. Ihre Expertise kann helfen, Widerstände im Kollegium aufzubrechen. „Multiprofessionelle Teams, das heißt, hier arbeiten Schulentwicklungsberater, Unterrichtsentwickler und Schulpsychologen zusammen.“ (Interview 1) Diese Teams treffen sich zweimal jährlich (Interview 4) und dienen als Ratgeber und Informationsquellen (Interview 6). Drei Befragte berichten darüber, sich mit Fachkräften aus der Schulpsychologie beraten zu haben, und vier haben Unterstützung aus der Fachdidaktik hinzugezogen. „Ich sehe mich auch nicht als Fachberater, und deshalb ist es wichtig, dass man da eine Möglichkeit hat, so quasi einen Pot, wo man zugreifen kann.“ (Interview 3)

Sieben der acht Interviewten planen, das MPT zukünftig öfter in den Beratungsprozess einzubeziehen. „Wenn es Fragen gibt und so, dann gibt es da Meetings mit Schulpsychologie und Fachdidaktikern, aber es ist noch nicht so im Arbeitsmodus, wie es sein sollte. Da sind wir auch noch dran, das zu verbessern.“ (Interview 2) Als

hinderlich könnte es sich erweisen, dass das MPT mit mehreren Fachkräften bei Besuchen an kleinen Schulen als überrepräsentiert wahrgenommen wird, was zu Ablehnung und Widerstand führen kann (Interview 6).

4.2 Strategien und Abläufe bei externer Beratung im Gruko-Projekt

Welche Strategien und Abläufe im Beratungsprozess sind in Hinblick auf das Gelingen eines ‚School Turnaround‘ wirksam?

BERATERROLLE & BERATUNGSPRAXIS

Die Berater/innen definieren sich im Gruko-Projekt als systemische Berater/innen für Prozessbegleitung und Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses. Die Abläufe und Rollen, wie sie im Gruko-Projekt (BMBWF, 2017a & 2017b) festgelegt wurden, entsprechen theoretischen Erkenntnissen aus der Beratungsliteratur und finden durchgehend Zustimmung bei den Beraterinnen/Beratern.

Die Bedeutung der wertschätzenden, dialogisch geprägten Beraterhaltung findet in den Interviews 28 Erwähnungen, z.B. durch folgende Beschreibungen: offen sein und freundlich, nicht wertend, empathisch, sich selbst reflektierend und sozial kompetent. „Es ist eine Gelingensbedingung, dass sie merken, auch wenn ich als Beraterin jetzt geschickt werde – also können sie sich mich nicht aussuchen – dass ich ernsthaft an ihnen interessiert bin und dass ich eine ernsthafte (...), nicht wertende Beraterin bin.“ (Interview 7) Ebenso betont werden Eigenschaften wie Verschwiegenheit, Unparteilichkeit, Fähigkeit zur Flexibilität im Prozess, Lernfähigkeit und auch Resilienz und Durchhaltefähigkeit in schwierigen Situationen. Bei der Arbeit mit den Schulen achten die Beratenden auf optimale Ressourcennutzung zur Vermeidung von Überlastungen der Prozessbeteiligten. Es zeigt sich als wirkungsvoll, im Rahmen der Prozessgestaltung auch als Coach der Schulleitung und/oder der Steuergruppe tätig zu sein.

Die Berater/innen betonen in fünf Nennungen, dass es ihr Ziel und zugleich auch die Aufgaben der Schule in der Schulentwicklung ist, die selbstständige Umsetzung des zirkulären Reflexionskreislaufs an den Schulen zu erlernen und zu praktizieren. „Das ist ja unser Ziel, dass an den Schulen diese Selbstreflektion und die Analyse und die nächsten Schritte gefördert werden, damit sie nicht abhängig sind von uns Beratern.“ (Interview 1)

BERATUNGSTEAMS UND BERATUNGSSTRUKTUREN

Besonders bewährt haben sich im herausfordernden Gruko-Kontext die Klarlegung der Beraterhaltung, das Führen von Prozessprotokollen sowie die Arbeit der Beratenden in Teams. Es ist „ganz wichtig meiner Meinung nach, dass man zu zweit ist. Man hört so viel. Um das alles mitzubekommen, ist es ganz wichtig, zu zweit zu gehen und sich auch dann zu zweit zu reflektieren.“ (Interview 6)

Die Beratenden sorgen in der Schulentwicklungsberatung für transparente Rahmen und klare Strukturen, damit sich die Lehrpersonen und die Schulleitung orientieren können. Es wird Wert auf das Sichtbarmachen von Arbeitserfolgen der Lehrpersonen und das Finden eigener Lösungen im Kollegium gelegt. Es ist erforderlich, sich Zeit für die Planung und Umsetzung des Beratungsprozesses zu nehmen, z.B. auch durch die Kommunikation mit der Schulleitung zwischen den Terminen: „Ich muss es schaffen, dass ich mit der Schulleitung eine gute Gesprächskultur habe.“ (Interview 3)

An großen Schulen hat sich die Arbeit in Arbeitsgruppen bewährt. Dem Beratungsteam muss es ebenso wichtig sein wie der Schulleitung, für eine ausgeprägte Gesprächskultur und Kommunikationsstrukturen im Beratungssystem Sorge zu tragen. Die Beraterhaltung, die Arbeit im Team und der Einsatz verschiedener Methoden können zum produktiven Umgang mit Widerständen beitragen. „Der Widerstand, den kann man ja eigentlich erwarten, und der kommt in ganz unterschiedlichster Art und Weise.“ (Interview 5) In diesem Zusammenhang gibt es trotz vielfältiger Methoden und positiver Erfahrungen auch mehrfach den Wunsch nach weiterer Professionalisierung der Berater/innen im Umgang mit Widerständen

Die Vorbereitung auf die Beratungen wird umso intensiver, je anspruchsvoller sich die Beratungssituation zeigt. Dazu gehört auch die Analyse der Prozesse innerhalb des Beraterteams.

BERATUNGSPROZESS

Wesentliche Abläufe im Gruko-Beratungsprozess werden von allen Interviewten wie folgt beschrieben:

- Kontaktaufnahme und Erstinformation der Schule durch die PH Niederösterreich im Sinn von ‚Gatekeeping‘/ ‚Gateopening‘: Diese erste Kontaktaufnahme erfolgt telefonisch, trägt zur Klärung der Situation und des Projektrahmens bei und kündigt die Kontaktaufnahme der Berater/innen bei der

Schulleitung an. „In diesem ersten Telefonat kann man, glaube ich, sehr viele Vorbehalte, Unwissenheit, Halbinformationen abklären und nimmt dadurch den ersten Frust weg und kann dem Ganzen einen positiven Spin [...], dem Ganzen eine positive Entwicklung geben.“ (Interview 4)

- Die genaue Erklärung, was das Gruko-Projekt ist oder welche Aufgaben die Schulentwicklungsberater haben, muss zu Beginn des Prozesses erfolgen. Rollenklarheit wird geschaffen. „Wir sind Hilfen, Unterstützer für die Schule, damit sie ihre Prozesse vielleicht noch besser aufsetzen können oder noch gut reflektieren.“ (Interview 1)
- Am Erst- bzw. Analysegespräch vor Ort nehmen Berater/innen und Schulleitung bzw. ein kleines Schulteam teil. Es dient dem Kennenlernen (Interview 2) und mithilfe von zur Verfügung gestellten Daten (meist Bildungsstandardergebnisse) und Informationen zur Schule wird eine erste Situationsanalyse vorgenommen, Vermutungen werden geäußert und mögliche Entwicklungsfelder gemeinsam festgelegt, welche als Basis für das ‚Contracting‘ zum Beratungsprozess dienen. „Im Team – also zu zweit – hinzugehen und durch gezielte Fragen gelingt es meist, (...) wo dann praktisch ein Türöffnen gelingt – ins System – mit dem ersten Gespräch.“ (Interview 5) Das Abgleichen von Erwartungshaltungen, Rollen und Aufgaben im Gruko-Prozess wird hervorgehoben: „Wichtig ist, dass sie wahrnehmen, dass wir Berater (...) also Kompetenzen haben, die über die Beratung hinausgehen. Also es ist sehr dienlich, wenn man verschiedenste andere Qualifikationen aufweisen kann, sprich Lerndesigner, Unterrichtsentwicklungsberater, aber auch selbst im Unterricht steht.“ (Interview 5)
- Die Kick-off-Veranstaltung mit dem gesamten Schulteam dient dem Informationsaustausch zum Gruko-Projekt sowie der Festlegung von möglichen Entwicklungszielen und damit verbundenen Maßnahmen. „(...) Dass dort noch einmal von unserer Seite mit Methoden abgefragt und bearbeitet wird – was von Seiten des Lehrerkollegiums reflektierend okay ist oder nicht okay ist. Ja, also – so Analyse zu machen und aufgrund dessen mit allen so die ersten Schritte gemeinsam festlegen (...).“ (Interview 7) „Und wir haben dann aus dem Ganzen für den Transfer gesorgt, haben gesagt, okay, jeder von ihnen oder jedes Team soll sich jetzt eine Maßnahme aus dem Ganzen vornehmen.“ (Interview 1)

RÜCKHALT UND UNTERSTÜTZUNG

Nennenswerte Unterstützung erhalten die Beratenden im Gruko-Projekt einerseits durch das an der PH Niederösterreich angesiedelte koordinierende Schulentwicklungsteam und die zuständige Department-Leitung, andererseits durch Treffen des multiprofessionellen Teams und die qualitativ hochwertigen Angebote zur Intervention und Fortbildung. „Wenn ich selber nicht weiterweiß, jemand fragen können im Team, also da schätze ich sehr dieses Schulentwicklungsteam an der PH.“ (Interview 5) Sie empfinden die Vernetzungstreffen und das „qualitativ hohe Angebot“ der PH für Interessierte als förderlich (Interview 6 & 8).

Die Arbeit als Berater-Tandem bzw. als MPT bringt Vorteile für die Wahrnehmung und Reflexion der Beratung und die differenzierte Aufteilung von spezifischen Aufgaben. „Das ist förderlich, auch die Netzwerke aus Beratern, dass wir Interventionen haben als Berater und Beraterinnen, dass wir auch hier ein Netzwerk haben, wo wir uns austauschen und sozusagen voneinander miteinander lernen.“ (Interview 1)

4.3 Beratung im Gruko-Prozess und ihr Mehrwert

Die interviewten Berater/innen führen als Mehrwert aus dem Gruko-Prozess für die Schulen an,

- dass die Schulteams in der Entwicklung selbständiger werden.
- dass an der Schule zunehmend reflektiert, analysiert und zielgerichtet professionalisiert wird.
- dass sich im Laufe des Prozesses Veränderungen der Einstellungen der Schulteams zum Gruko-Projekt und dem Beratungsteam einstellen.
- dass sich die Wirksamkeit der Prozessbegleitung an beobachtbaren Veränderungen an der Schule und am Personal hinsichtlich Organisation und Gestaltung des Unterrichts feststellen lässt.
- dass Schulleitungen ihre Führungsrolle weiterentwickeln.
- dass Schulentwicklungsteams bzw. Steuergruppen gegründet werden.

Es wird als Zeichen der Effizienz der Beratung gesehen, wenn Inhalte und Termine im Prozess verschriftlicht und dadurch Verbindlichkeiten geschaffen werden. „Wir schauen auf eine minutiöse Dokumentation, auch weil eine Dokumentation erstens ein Nachlesen ermöglicht und zweitens eine höhere Verbindlichkeit gibt.“ (Interview 4)

Der Mehrwert, den die Schulen im Gruko-Projekt erzielen können, liegt aus Sicht der Schulentwicklungsberater/innen zu einem großen Teil in der Teamentwicklung, der Verbesserung der Kommunikation, der Verbesserung der Schülerleistungen und somit in der Unterrichtsentwicklung. „Mehrwert

ist erstens einmal der, dass selbstverständlich bessere Ergebnisse bei den Bildungsstandardtestungen herauskommen.“ (Interview 1) Ebenso stellen Zuwächse bei der Problemlösefähigkeit und der Konsensfindung bei der Zielerarbeitung einen Gewinn für die Schulen dar, z. B. „(...) dass die Schulen von sich aus einem Ablauf entwickeln. Wenn uns (Anm.: Beraterinnen) das gelingt, so eine Automatisierung in Gang zu bekommen, dann ist Schulentwicklung erfolgreich“ (Interview 3).

Positiv wird gesehen, dass den Schulen im Gruko-Projekt mehr Ressourcen zur Unterstützung und Fortbildung zur Verfügung stehen, etwa das multiprofessionelle Team (Interview 1).

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Schulleitung wird aus Sicht der Schulentwicklungsberatung als mächtiger Einflussfaktor im Gruko-Begleitprozess einer Schule wahrgenommen. Engagiertes Führungshandeln tritt hier ebenso in den Vordergrund der Betrachtung wie das Erkennen des zu erwartenden Mehrwerts aus den zur Verfügung gestellten Ressourcen für die Qualitätsentwicklung der Schule. Förderliches Schulleitungshandeln zeigt sich beispielsweise durch die Schaffung oder Bereitstellung schulischer Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, durch eine auf die Lehrpersonen motivierend wirkende Vorbildhaltung bzw. die Bereitschaft, Evidenzen für Schulentwicklung zu nutzen und Informationen transparent zu gestalten. Eine weitere Aufgabe der Schulleitung besteht darin, den Beratungsprozess zu stützen und ihn nicht zu behindern. Für das Gelingen der Beratung trägt das Schulteam durch seine Entscheidungen die Verantwortung.

Die Schulaufsicht übernimmt im Gruko-Projekt von Beginn an eine relevante Steuerungsfunktion, wodurch sie sowohl förderlich als auch hemmend auf den Entwicklungsprozess einwirken kann.

Dem multiprofessionellen Team ist es aufgrund der interdisziplinären Zusammensetzung möglich, zielgerichtete Interventionen für schulische Entwicklungsprozesse zu planen und zu setzen. Der Nutzen des an der Pädagogischen Hochschule angesiedelten Beratungsnetzwerks erweist sich als förderlich für die Arbeit im Gruko-Projekt. Aus der Zusammenarbeit in Beratungsteams und im multiprofessionellen Team ergeben sich im Beratungssystem Vorteile für die Gestaltung und Reflexion der Beratungsprozesse. Diese Strukturen ermöglichen eine differenzierte Ausgestaltung spezifischer Aufgaben, vor allem im Umgang mit Widerstand, von dem in diesem Projekt ausgegangen werden kann. Innerhalb des beraterischen Netzwerks entstehen Ansätze einer Interventionskultur.

Bei der Anberaumung und Gestaltung des Beratungsprozesses wird auf die bewährte Abfolge von telefonischer Kontaktaufnahme und Erstinformation, dann Erst- bzw. Analysegespräch vor Ort und folgender Kick-off-Veranstaltung mit dem gesamten Schulteam gesetzt.

Die interviewten Berater/innen nehmen als besonderen Mehrwert aus dem Gruko-Projekt für die Schulen wahr, dass diese im Laufe der Prozessbegleitung selbständiger und reflektierter agieren.

Erkenntnisgewinn & Ausblick

Die Erkenntnisse dieser Untersuchung sollen zur Weiterentwicklung der Beratungskompetenzen im Feld der Schulentwicklung – vor allem im Kontext der verordneten Beratung – dienen. Es ist festzuhalten, dass sich die Ergebnisse auf die Wahrnehmungen und Einschätzungen von acht Beraterinnen und Beratern im Bereich der Schulentwicklung beziehen. Diese Wahrnehmungen können von Eindrücken anderer Beteiligter, wie z.B. Schulleitungen oder Lehrpersonen abweichen.

Besonders viele Ausführungen in den Interviews weisen auf den Wirkfaktor Schulleitung hin. Bestehende Forschungserkenntnisse aus dem Theorieteil in Kapitel 2 bestätigen die Erkenntnis, dass es unmöglich ist, wirkungsvolle Prozesse im Kontext von Schulentwicklung und Beratung ohne die Unterstützung durch die Schulleitung nachhaltig in Gang zu setzen. Die aktive Wahrnehmung der Führungsrolle durch die Schulleitung gilt als essenziell für das Vorankommen des Beratungsprozesses. Mit diesem Wissen ausgestattet, kann im Rahmen der Erstellung des Beratungsvertrages zwischen Schulleitung und Beraterinnen/Beratern auf konkrete gegenseitige Erwartungen und Rollenbeschreibungen eingegangen werden.

Das komplexe Zusammenspiel mehrerer Faktoren an sogenannten „Failing Schools“ bzw. Schulen mit besonderen Herausforderungen beginnt sich bereits im Vorfeld der Beratung und der Initiierung evidenzbasierter Schulentwicklung abzuzeichnen. Das hat maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung des Beratungssystems an den Schulen, vor allem von Anfangssituationen im Beratungsprozess.

Aufgrund der Forschungserkenntnisse ist es im Kontext der Beratung von Schulen in besonderen bzw. herausfordernden Lagen anzudenken, Professionalisierungsangebote für Berater/innen zu entwickeln, welche

die Themenbereiche Umgang mit Widerstand im Kontext von verordneter Beratung, Gestaltung von beraterischen Anfangssituationen und Entwicklung spezieller Beratungsdesigns adressieren.

Die besondere Bedeutung des Schulleitungshandelns in Problemkonstellationen, wie sie z.B. an Gruko-Schulen vorkommen können, sollte auch im Rahmen der Schulmanagementausbildung thematisiert werden. Insofern kann diese Studie auch Anregungen für die weitere Professionalisierung von Schulleitungen bieten. Die Kenntnis und Diskussion der Studienergebnisse könnte das Gelingen der Zusammenarbeit von Schulleitung und Schulentwicklungsberatung fördern.

Hilfreich könnten dabei auch die Forschungsergebnisse aus dem zweiten Teilprojekt zur Perspektive der Schulleitung auf das Gruko-Projekt sein, welche voraussichtlich noch im Jahr 2021 veröffentlicht werden. Als nächsten Schritt gilt es daher, Antworten auf die Forschungsfragen aus der Perspektive betroffener Schulleitungen und auch anderer Steuerungsgremien zu erhalten, um ein erweitertes und detaillierteres Bild zur Thematik zu generieren und zu diskutieren.

Literatur

- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Waxmann.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. StudienVerlag.
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (2021). 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.
- Bodlak, R. (2018). Gelingensbedingungen für systemische Beratung von Schulen. *transfer Forschung ↔ Schule*, 4, (S. 13-26).
- Bonsen, M. (2016). Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4., überarbeitete Aufl., S. 193–228). Beltz.
- Brauckmann, S. & Böse, S. (2017). Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround – Ansätze und empirische Erkenntnisse. In V. Manitijs & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 85–103). Waxmann.
- Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Z f Bildungsforsch* 9, 5–15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schule stärken“. In V. Manitijs & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Waxmann.
- Brunner-Kirchmair, T. M. & Altrichter, H. (2016). Entwicklungspläne im Rahmen von SQA. Ergebnisse einer ersten Analyse. Abgerufen am 16. April, 2019, von http://www.sqa.at/pluginfile.php/1681/mod_label/intro/EU%202016_1-2_132-141_Brunner-Kirchmair_Altrichter%20%281%29.pdf
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (05.09.2016). Schulentwicklung mit SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für die Schuljahre ab 2016/17. Abgerufen am 16. November, 2018, von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_06.html
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (09.2017a). Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“. Abgerufen am 15. Jänner 2021, von <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (16.10.2017b). Rolle, Aufgaben und Verantwortlichkeit im Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Abgerufen am 15. Jänner 2021, von

- <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Rollen%20Aufgaben%20und%20Verantwortlichkeit%20in%20GruKo%2020171016%20final.pdf>
- Cuklevski, I. (2020). Zum Gelingen und Nichtgelingen verordneter Schulentwicklungsberatung: Ein Forschungsprojekt am Beispiel des Projekts „Grundkompetenzen absichern“ an niederösterreichischen Schulen. Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dederig, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Waxmann.
- Dederig, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer VS.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer.
- Demski, D. (2018). Welche Wissensbestände nutzen Akteure in der Schulpraxis? Eine empirische Überprüfung des Paradigmas einer evidenzbasierten Schulentwicklung. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What Works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 101–116). Waxmann.
- Eiden, S., Webs, T., Hillebrand, A. & Bremm, N. (2018). Konzeption und Umsetzungsstrategien evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklung an Schulen in herausfordernden Lagen. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 143–160). Waxmann.
- Heid, E. (2017). School Turnaround – Berliner Schulen starten durch. Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an zehn Grund- und Sekundarschulen in kritischer Lage. Zwischenbilanz nach der ersten Projektphase (2012–2015). In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 219–239). Waxmann.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt "Grundkompetenzen absichern": Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), S. 165-169.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bros* (S. 35–61). Waxmann.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 36–62). Waxmann.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement* (4. Aufl.). Beltz.
- Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. doi:10.17185/dupublico/45206
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2017). *Einführung in die systemische Organisationsberatung* (Neunte Auflage). Carl-Auer.
- Lindau-Bank, D. (2012a). Schulentwicklungsprozess und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40–70). Beltz.
- Lindau-Bank, D. (2012b). Mit Konflikten und Widerständen umgehen. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 179–202). Beltz.
- Manitius, V. & Dobbstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Arbeiten unterstützen. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–14). Waxmann.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solutions*. Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Schober, K. & Langner, J. (Hrsg.). (2017). *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. wbv.
- Simon, F. B. (2017). *Einführung in die Systemtheorie* (8. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.

- Strittmatter, A. (2001). Bedingung für die nachhaltige Aufnahme von Neuerung an Schulen. *Journal für Schulentwicklung* (4/2001), S. 58–66.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Kemethofer, D. (2017). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. doi:10.7888/bifiejournal-1.2017-1-6
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.