

# Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater\*innen?

James Ian Simon Loparics\*

<https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a992>

## Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Fragestellung, ob Schulentwicklungsberater\*innen und Vortragende in der schulinternen Lehrer\*innenfortbildung Einstellungen aufweisen, die den bestehenden Innovationsdruck an Schulen verstärken könnten. Ausgehend von der bisherigen Evidenz, dass die Adressat\*innenorientierung und die Haltung von externen Schulentwicklungsberater\*innen wesentlich sind, wurde die modellhafte Annahme entwickelt, dass Haltungen als Inputfaktor auf den Beratungsprozess und somit letztlich auf die Schulqualität wirken. Haben die Berater\*innen nun Haltungen, die Innovationsdruck fördern, so werden hierfür negative Effekte angenommen. Durch eine reine Existenz von Beratung (ohne die entsprechende Reflexion) wird daher keine Erhöhung der Schulqualität zu erreichen sein. Um diese Überlegungen vorzubereiten, wurde im Rahmen einer empirischen Studie mit den Berater\*innen und Lehrenden in der schulinternen Lehrer\*innenfortbildung einer österreichischen Pädagogischen Hochschule eine quantitative Studie durchgeführt, die entsprechende Haltungen nachweist. Auch zeigen sich spezifische Cluster an Haltungen und Rollenverständnissen, vor allem in Bezug auf die Rolle der Bildungsadministration und der Regulierung von Schulen. Zum Schluss wird diskutiert, dass bei Berater\*innen, die entsprechende Merkmale aufweisen, wohl wenig Adressat\*innenorientierung erwartet werden kann.

### Schlüsselwörter:

Schulentwicklungsberatung  
Schulinterne Lehrer\*innenfortbildung  
Innovationsdruck

### Keywords:

School development advice  
In-school teacher training  
Pressure to inovate

## 1 Problemaufriss

„Schulen tragen Verantwortung für die Qualität ihrer Arbeit und die Qualität der Ergebnisse. Schulentwicklungsberater/innen begleiten Prozesse der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen.“ (BMBWF, 2021b)

Beratung generell und für das Schulwesen im Speziellen die Schulentwicklungsberatung liegen im Trend. Beratungsfirmen verzeichnen (bis auf 2020) ein stabiles Wachstum auf hohem Niveau, die Qualitätssteigerung durch Schulentwicklungsberatung ist ein zentrales strategisches Ziel der Bildungsgovernance (BMBWF, 2019, S. 29; BMBWF, 2020, S. 3; BMBWF, 2021b). Es werden entsprechende Strukturen geschaffen, Angebote gelegt und Prozesse initiiert. Dass der Blick von außen auf schulische Prozesse förderlich sein kann, ist wohl kaum zu bestreiten. Allerdings bedürfen pädagogische Prozesse im Unterschied zu quasi-technischen bzw. kybernetischen Prozessen einer Mehrebenensicht (Ditton, 2000), was eine entsprechende Vervielfachung der Komplexität der Prozesshaftigkeit mit sich bringt. Dokumente wie der „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen“ (BMBWF, 2021a) suggerieren mit Formulierungen wie „Die Pädagogischen Hochschulen gestalten Schulentwicklungsberatung so, dass die Impulse zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung von Inhalten, Strukturen und/oder der Kultur der Schule führen.“ (ebd., S. 24), dass dies ein simpler Prozess sei, bei dem nur der Input stimmen müsse, damit der entsprechende Output *erzeugt* werden könne. Gleichzeitig wird dabei ebenfalls die Inputdimension grob vereinfacht, was folgende Formulierung eines Indikators zur Personalentwicklung desselben Dokuments zeigt: „Alle Schulentwicklungsberaterinnen und -berater besuchen

\* Pädagogische Hochschule Wien, james.loparics@phwien.ac.at

die verpflichtende bundesweite Fortbildungstagung des BMBWF.“ (ebd., S. 21) Hier wird angenommen, dass allein durch den Besuch einer einzelnen Tagung Personalentwicklung gewährleistet sei. Auch wenn nicht bestritten werden soll, dass gut organisierte Tagungen zur Reflexion wie Kompetenzentwicklung beitragen können, bleibt fraglich, ob hier eine einzige Tagung im Jahr wirklich ausreichen kann, um qualitativ hochwertige Beratungen zu erreichen. Ebenfalls ist fraglich, ob eine solche Tagung von einem Ministerium qualitativ ausgerichtet werden kann – ist es doch eine Behörde und keine fachliche Instanz.

Neben diesem Trend sind Schulen mit der stetigen Anforderung konfrontiert, sich zu verändern: Ganztagschule, Nachhaltigkeit, Lehrer\*innenbildung neu, mehrfache Systemwechsel (bspw. Hauptschule, Wiener Mittelschule, Neue Mittelschule, Mittelschule), Kompetenzorientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung etc. geben zahlreiche Anlässe, Innovationsdruck zu vermuten. Criblez et al. (2011) diskutieren in einem Sammelband dieses Spannungsfeld in Bezug auf die Schweizer Volksschule, die Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsentwicklung widmet eine (noch unveröffentlichte) eigene Heftnummer (11/2022) dem Spannungsfeld von gelungener Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung bei wenig Ressourcen. Das Landesprogramm Bildung und Gesundheit NRW listet den Innovationsdruck auf Lehrer\*innen als gesundheitlichen Risikofaktor. Es scheint sich also durchaus um ein relevantes Phänomen zu handeln. Zur Haltung schreibt Simon (2019, S. 121), „dass Einstellung und Selbstverständnis des Beraters für den Beratungsprozess höchst relevante Faktoren“ seien. „Es geht dabei um die Wirklichkeitskonstruktion des Beraters bzw. dessen Folgen für die Beratungsmethodik und -technik sowie das Beziehungsangebot an die Klienten oder Kundensysteme.“ Der Autor baut seine diesbezügliche Haltung anhand eines Beispiels auf, dass ein\*e Berater\*in, welche\*r der Überzeugung sei, dass es *wahre* Kausalzusammenhänge gebe, anders arbeiten würde als eine Person, die eine konstruktivistische Überzeugung hat. Zur kontextuellen Information erscheint womöglich wichtig, auf die Spezifika der österreichischen Schulentwicklungsberatung einzugehen. Diese werden formal meist als schulinterne Lehrer\*innenfortbildungen abgehalten und -gefolgt und zentral über die Pädagogischen Hochschulen betreut und finanziert (vgl. bspw. Bodlak, 2018). Diese sind wiederum nachgeordnete Dienststellen des Bildungsministeriums und verfügen im Unterschied zu den meisten anderen österreichischen Hochschulen über eine eingeschränkte Autonomie.

Gesucht werden soll also danach, ob die Berater\*innen Haltungen aufweisen, die Innovationsdruck bei den schulischen Akteur\*innen verstärken könnten, um dann in weiterfolgenden Forschungsbemühungen überlegen zu können, ob die potentiell identifizierbaren Haltungen und Haltungstypen in weiterer Folge unterschiedliche Prozesse und Wirkungen erzielen werden.

## 2 Recherche

Eine Literaturrecherche auf [fachportal-paedagogik.de](http://fachportal-paedagogik.de) mit dem Stichwort „Schulentwicklungsberatung“ am 06.07.2021 brachte 20 Ergebnisse. Dabei wurden lediglich jene Arbeiten aufgegriffen, die sich explizit mit dem Gegenstand beschäftigen. Ausgeschlossen wurden Arbeiten, die sich eher spezifischen Themen annehmen (beispielsweise Inklusion) und dabei keine Reflexion über die Schulentwicklungsberatung an sich leisten. Ebenso ausgeschlossen wurden Arbeiten, die trotz Zugangs zu mehreren Bibliotheken nicht verfügbar waren (bspw. spezifische Schulverwaltungszeitschriften einzelner deutscher Bundesländer) und Beiträge, die mehrfach dieselben Daten verwenden und dabei keine neue Aussage enthalten.

Adenstedt (2016) fragt in seiner Dissertation nach der Rolle von staatlicher Schulentwicklungsberatung für die Steuer- und Schulsysteme und weiterführend nach Potentialen derselben. Im Anschluss an eine umfassende theoretische Beleuchtung von Schulentwicklungsberatung wird zusammengefasst, dass unklar sei, ob Steuerungsmodelle jeder Art (wie Schulinspektion, aber eben auch staatliche Schulentwicklungsberatung) die intendierten Wirkungen erzielen, da in der Empirie auch gegenläufige oder ambivalente Ergebnisse beobachtet werden können. Generell konstatiert der Autor aber, dass (trotz des weitläufigen Einsatzes in Österreich und Deutschland sowie der strategischen Bedeutung des Ansatzes im österreichischen Bildungswesen, siehe oben), „wir insgesamt noch zu wenig über die Rolle von Beratung und Unterstützung im Kontext von Schulentwicklung wissen.“ (ebd., S. 65). Ziel der empirischen (mixed-methods) Arbeiten sei es, das Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf Steuerung auf der Ebene der Bildungsgovernance und den Bedürfnissen nach Unterstützung auf Seiten der Einzelschule auszuleuchten. Dabei kommt er zum Schluss, dass Schulentwicklungsberater\*innen eben in jenem Spannungsverhältnis arbeiten und dasselbe Spannungsverhältnis zu Problemen der Akzeptanz oder

auch der Ergebnisse führen kann. Lindau-Bank und sein Team (2012, S. 40ff) nähern sich im Abschnitt zur Schulentwicklungsberatung im praxisorientierten Handbuch (Buhren & Rolff, 2012) dem Thema äußerst funktional, indem sie zunächst generell (und ohne Quellen) diskutieren, welche Anlässe wenig geeignet für Schulentwicklungsberatung seien. Sie definieren Schulentwicklungsberatung als Prozessberatung „mit dem Ziel, Lehrer/innen als Mitglieder der Organisation Schule Hilfestellung bei der Selbstentwicklung und Erneuerung der Organisation zur Erhaltung und Verbesserung der pädagogischen und didaktischen Aufgabenerfüllung zu geben.“ (Lindau-Bank, S. 41-42). Es folgt eine ganze Liste von (nicht zitierten oder belegten) Zielen, was Schulentwicklungsberatung alles könne. Im Sinne der Beratungsmodelle unterscheiden sie zwischen folgenden Modellen: Arzt-Patient-Modell, Manager-auf-Zeit-Modell, Prozessorientierte Beratungsmodelle, Systemische Beratung und Prozessorientierte Fachberatung. Anhand einer Grafik wird abschließend noch die Berater\*innenrolle anhand der Pole direktiv und non-direktiv andiskutiert. Das weitere Kapitel ist schließlich eine idealtypische Darstellung eines Praxisprozesses. Dederling et al. (2013) untersucht in einer deskriptiv angelegten Pilotstudie Schulentwicklungsberatungsprozesse in Nordrhein-Westfalen. In Bezug auf die Bewertung der Prozesse werden überwiegend positive Einschätzungen der beteiligten Personen (ohne dabei auf Wirkungen einzugehen) identifiziert. Dabei wurde erarbeitet, dass vor allem folgende Aspekte förderlich seien (ebd., S. 339-341): eine klare Problemdefinition durch die schulischen Akteur\*innen, die Problemlösungsbereitschaft durch die schulischen Akteur\*innen, die Adressat\*innenorientierung der Beraterin\*des Beraters, die professionelle Kompetenz der Beraterin\*des Beraters, eine initiiierende und unterstützende Schulleitung, eine initiiierende und unterstützende Steuergruppe sowie die regionale Einbindung der schulischen Beratungsaktivitäten. Vor allem der benannte Aspekt der Adressat\*innenorientierung der Berater\*innen ist aus vorliegender Perspektive relevant: Berater\*innen sollten sich dabei zunächst über die Situation der Schule informieren und in einer klärenden Rolle gemeinsam Ziele entwickeln. Sie sollten dabei keinesfalls ein Konzept „überstülpen“ (ebd., S. 320). Goecke (2018) identifiziert in seiner Arbeit empirisch, dass von den Berater\*innen erwartet wird, über Erfahrungen im Schulsystem samt den entsprechenden sprachlichen Codes zu verfügen und gleichzeitig einen Blick von außen zu generieren. Für Schulen, die weniger strukturierte Schulentwicklung betreiben, handeln die Beratungen oft von der Schaffung der entsprechenden Infrastruktur. Liege diese bereits vor, befasse sich die Beratung entweder überwiegend mit organisationalen Aspekten des Managements im Sinne der Organisationsberatung oder mit eher unterrichtsbezogenen Aspekten. Rauh und Dederling (2013, S. 266) aggregieren aus ihren Mixed-Methods-Erhebungen drei Beratungstypen in der externen Schulentwicklung: (1) die Beratung des Gesamtkollegiums einer Schule im Bereich der Unterrichtsentwicklung durch schulnahe Berater\*innen, (2) die Beratung von Teilgruppen des Kollegiums im Bereich Organisations-/Personalentwicklung durch schulferne Berater\*innen und (3) die parallele Beratung des Gesamtkollegiums und von Teilgruppen des Kollegiums sowohl in der Unterrichtsentwicklung als auch in der Organisationsentwicklung, wobei diese Berater\*innen meist berufliche Erfahrung im schulnahen als auch schulfernen Tätigkeitsfeld haben. Die Arbeit fokussiert somit eher auf die organisatorische und qualifikatorische Ebene. Die Autor\*innen betonen in ihrem Fazit, dass sich zukünftige Arbeiten auf Wirkungen fokussieren sollten. Dem ist zuzustimmen, auch wenn aus vorliegender Perspektive analog zum später folgenden Modell ebenso nach den Intentionen gefragt werden soll. Röhrig (2020) gibt in seinem kritischen Artikel zu bedenken, dass im Rahmen von Schulentwicklungsberatung, neuer Steuerung und Evidenz zunehmend die Episteme und subjektiven Theorien der handelnden Akteur\*innen aus dem Blick geraten. Er meint, dass auch in Bezug auf Schulentwicklungsbedingungen der Blick auf subjektive Theorien der Akteur\*innen gelenkt werden sollte, also

welches die Entwicklungsbedingungen in dieser Gesellschaft sind, welche Interessen Schulentwicklung lenken, indem sie die bestehenden Strukturen offenlegt, die dem individuellen, habituellen, strategischen Handeln – als strukturierte und strukturierende Struktur – zugrunde liegen, die bisher noch nicht explizit im Rahmen von Entscheidungsfindung im Prozess der Organisationsentwicklung kommuniziert wurden (ebd. S. 78).

Aus Perspektive dieser Schrift ist also nicht nur zu fragen, wie Schulentwicklung funktioniert und was sie bringt, sondern auch, welche Annahmen die Schulentwicklungsberater\*innen leiten. Tillmann et al. (2013) beziehen sich schließlich auf dieselben Daten wie Dederling et al. (2013) und Rauh und Dederling (2013) und beschreiben anhand von Fallstudien, dass je nach gewählter Strategie die Unterstützung durch betriebswirtschaftlich geprägte Organisationsberatung unterschiedlich positiv angenommen wird. Eine reine Übertragung werde nicht akzeptiert, werden aber Antworten auf die konkreten Fragen und Anliegen der Schulen gegeben, seien diese aber äußerst hilfreich für die Unterstützung.

Generell scheinen also Persönlichkeit, Beratungsweise (Adressat\*innenorientierung etc.), Akzeptanz oder Beziehung zwischen Berater\*innen und Akteur\*innen zentrale Faktoren zu sein – viele davon tangieren

Haltungen und Einstellungen. Röhrling (2020) und Ardenstedt (2016) nehmen intensiv in den Fokus, was es mit der Interaktion im Schulsystem macht, wenn von außen Beratung hinzugezogen wird – wie die eben zitierten empirischen Arbeiten durchaus unterschiedlich zeigen – und zwar je nachdem, mit welcher Haltung die Beratung auf die schulischen Akteur\*innen zugeht.

### 3 Fragestellung

Wie sind also die Haltungen von Schulentwicklungsberater\*innen in ein Prozessmodell einzuordnen? Ditton (2000) betrachtet in seinem Modell zur Schulqualität dieselbe als Produktionsprozess, der eine Mehrebenenansicht und eine prozesshafte Betrachtung verlangt. Dabei unterscheidet er zwischen Kontext-, Input-, Prozess- und Output-/Outcomeebene. Übertragen auf die Qualität von Beratungsprozessen würde eine prozesshafte Betrachtung ohne Anspruch auf Vollständigkeit folgendermaßen aussehen:

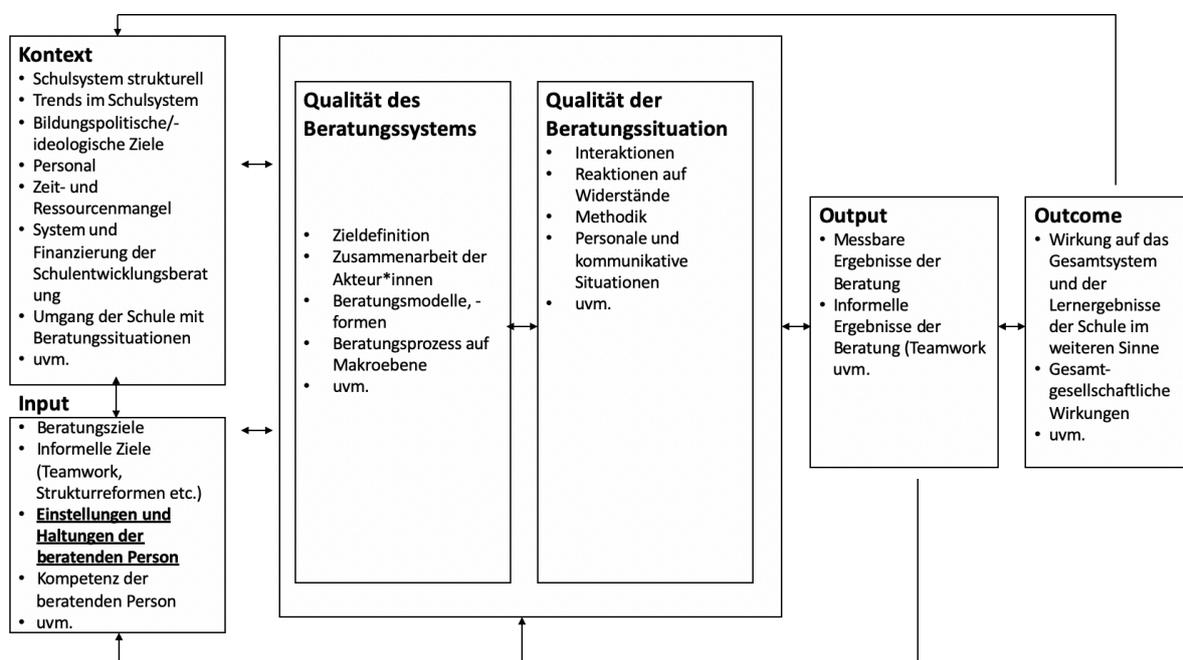


Abbildung 1: Eigene Darstellung auf Basis von Ditton, 2000, S. 78

Diese Betrachtungsweise unterscheidet sich sehr von der linearen top-down-Betrachtungsweise, die der Bundesqualitätsrahmen (BMBWF, 2021a) vorsieht. Für den Zweck vorliegender Betrachtung ist vor allem der unterstrichene Teilbereich der Input-Variablen relevant. Wie die wechselseitigen Pfeile deutlich machen, wirkt dieser Bereich sowohl auf den Kontext (bspw. auf das Schulsystem insgesamt, indem erfolgreiche Berater\*innen häufiger eingesetzt werden oder Projekte leiten) ebenso wie auf die Prozessdimension. Insofern wird im gegebenen Rahmen eine stark spezifizierte Fragestellung abgesteckt: Bestehen Haltungen bei Schulentwicklungsberater\*innen und Vortragenden in der schulinternen Fortbildung, die Innovationsdruck verstärken können? Die Fragestellung ist insofern relevant, da bei angenommenem Zeit- und Ressourcenmangel (womit nicht ausschließlich Stundenkontingente gemeint sind, sondern auch beispielsweise ein Mangel an Fokus, entsprechende Kompetenzen zur Schulentwicklung im System insgesamt, Mangel an freien Zeitfenstern für Entwicklungsarbeit etc.) ein ausgeübter Innovationsdruck durch jene Personen, die eigentlich die Schule unterstützen sollten, eher zu einer Verschärfung der Problematik führen könnte. Die knappe Zeit für Entwicklungsarbeit würde dann als zusätzlicher Druck empfunden werden. Werden beispielsweise bei einer schulinternen Weiterbildung zum Thema Inklusion überwiegend Modelle vorgestellt, die unter gegebenen legislativen, personellen, räumlichen etc. Rahmenbedingungen nicht ad hoc umsetzbar sind, entsteht womöglich bei den Pädagog\*innen der Eindruck, dass eine Änderung unmöglich sei. Berater\*innen sprechen hier oft vom Widerstand vor der Veränderung. Wird diese Haltung durch die Beratung verstärkt, statt dass einzelne Schritte

in diese Richtung gemeinsam und unterstützend vorbereitet werden, wird der ohnehin schon hohe Innovationsdruck auf Schulen und der damit verbundene Widerstand weiter verstärkt.

Dementsprechend sollen im Rahmen der Datenauswertung folgende Hypothesen getestet werden:

- H1: Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen und Schulentwicklungsberater\*innen unterscheiden sich in Bezug auf deren Einstellungen hinsichtlich deren Innovationsrolle.
- H2: Schulentwicklungsberater\*innen und Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen haben Einstellungen, die Innovationsdruck verstärken könnten.

## 4 Operationalisierung, Feldzugang und Erhebung

Gesucht werden soll im empirischen Feld nach Einstellungen und Haltungen, die Innovationsdruck verstärken oder reduzieren könnten. Es wird angenommen, dass Referent\*innen für verschiedene Themen, die schulinterne Lehrer\*innenfortbildung abhalten, entweder eher als Referent\*innen auftreten oder Innovationen, Konzepte, Testungen etc. an die Schulen herantragen. Sehen sich die Vortragenden eher als Vermittler\*innen zwischen beispielsweise der Bildungsadministration und den Schulen und betrachten sich dabei im Auftrag der Administration, so nehmen sie eher eine *administrativ-durchsetzende Rolle* ein. Sehen sie sich eher als Expert\*innen, die beispielsweise Informationen zu politischer Bildung oder Inklusion geben, befinden sie sich in einer *informierenden Rolle*. Im Unterschied dazu verstehen sich Schulentwicklungsberater\*innen (obgleich äußerlich desselben Formats wie bei schulinterner Lehrer\*innenfortbildung) entweder in *empowernder und/oder begleitender Funktion* oder – im Kontrast dazu – in *steuernder Rolle*, also einer Annahme folgend, dass die beratende Person genau weiß, was zu tun ist. Es wurden zur Erhebung dieser Rollen folgende gruppierte Items verwendet:

<b>administrativ-durchsetzende Rolle</b>
Die Schulen müssen sich regelmäßig an die Anforderungen der Politik anpassen. Ich setze mit den Schulen um, was mir aufgetragen wird. Die Schulen müssen sich an neue Vorgaben halten. Wenn sich die Schulen nur an alle Gesetze, Erlässe und Konzepte hielten, wäre das Schulsystem ein Besseres.
<b>informierende Rolle</b>
Ich informiere die Schulen über neueste Tools/Ansätze/Entwicklungen. Aufgrund der immer neuen Vorgaben brauchen Schulen Informationen, um den Überblick zu bewahren. Wenn die Pädagog*innen genug Informationen hätten, gäbe es viele Probleme nicht. Mein wissenschaftlicher/praktischer/theoretischer Input kann Schulen inspirieren, mit ihren Herausforderungen umzugehen.
<b>empowernde/begleitende Rolle</b>
Ich erarbeite mit Schulen Wege, wie sie sich selbst weiterentwickeln können. Ich gebe den Schulen Raum, damit sie sich auf selbstgewählte Themen fokussieren können. Ich sehe meine wesentliche Rolle darin, einen Raum zu schaffen, in welchem Schulen die vielen Anforderungen und Vorgaben auf ihre eigene Situation übersetzen können und dann einen Weg finden, damit umzugehen. Mir ist wichtig, dass Schulen ihren eigenen Weg gehen.
<b>Steuernde Rolle</b>
Ich weiß, wie es wissenschaftlich/praktisch/theoretisch funktioniert, und die Schulen brauchen es dann nur anzupassen und umzusetzen. Durch meine umfassende Erfahrung finden Schulen mit meiner Unterstützung schnell heraus, was sie brauchen. Ich habe Schulen schon wesentlich auf die Sprünge geholfen. Ich verfüge über Methoden und Konzepte, mit welchen ich fast jeder Schule helfen könnte.

**Tabelle 1:** Einschätzungen zur Typenbildung

Diese Aussagen waren von den Teilnehmer\*innen mit einer 5 Punkte-Skala im Schulnotensystem zu bewerten. Darüber hinaus wurden die Teilnehmer\*innen um eine Selbstzuordnung (mit multipler Antwortmöglichkeit) gebeten, ob sie Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung oder Vortragstätigkeit

machen. Daneben wurden Qualifikationen, die Zugehörigkeit zum Schulwesen abseits der Beratung und die Vorerfahrung sowie eine Themensetzung abgefragt. Abschließend wurde mit einer 5-Punkte-Skala des Zutreffens abgefragt (je höher, desto mehr), wie die Teilnehmer\*innen zum Innovationsdruck an Schulen stehen. Es wurde bewusst eine solche Skala gewählt, weil bei den sehr tendenziösen Fragen durchaus eine mittlere Haltung hilft, Tendenzen in den Daten besser zu erkennen.

- a Die Schulen stehen unter einem hohen Innovationsdruck.
- b Die Schulen haben generell (nicht erst seit 2020) zu wenige Ressourcen, um sich auf viele neue Entwicklungen zu fokussieren.
- c Die Corona-Krise hat viele Innovationsprojekte nachhaltig verhindert.
- d Schulen sollten mehr wie die Wirtschaft funktionieren, dann wäre es besser um ihre Ergebnisse bestellt.
- e Die Schulen sind überreguliert und mit zu vielen Vorgaben von oben konfrontiert.
- f Die Schule würde besser funktionieren, wenn sie mehr Freiheit hätte.
- g Die Schule würde besser funktionieren, wenn das Ministerium mehr regulieren und vorgeben würde.
- h Die Schulen und Pädagog\*innen machen sich viele Probleme selbst.
- i Schule ist ein zentraler Innovationsraum unserer Gesellschaft.
- j Schule sollte sich auf Ihre Kernaufgaben konzentrieren: Lesen, Schreiben, Rechnen und später Fachunterricht.

**Tabelle 2:** Fragen zum Innovationsdruck

Mit diesen Fragen, die teilweise konträr angelegt sind, sollten anschließend an die Typenbildung weitere Haltungen abgefragt werden, die auf eine Erhöhung des Innovationsdrucks durch die Berater\*innen hinweisen könnten. Alle Fragen werden dabei in zufälliger Reihenfolge gestellt, um Zusammengehörigkeit und Kontrast der Fragen nicht offenzulegen.

Das Feld wurde zunächst aus Gründen der Ressourcenzugänglichkeit auf Wien beschränkt. Von der zuständigen Organisationseinheit der Pädagogischen Hochschule Wien wurde dem Autor eine Liste mit den Referent\*innen von schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen der letzten Jahre zur Verfügung gestellt. Anhand dieser Liste wurden die Mailadressen aus dem öffentlich zugänglichen Mitarbeiter\*innenverzeichnis extrahiert. Da es sich bei einem großen Teil der Personen um Lehrbeauftragte handelt, waren nicht alle Mailadressen aktuell, weswegen diese Personen nicht erreicht werden konnten. Wichtig ist dabei, dass die Liste einen sehr umfangreichen Export darstellt und somit auch Personen enthält, die nur ein einzelnes Mal in einem entsprechenden Projekt tätig waren oder nur ein einziges Mal eine Schulentwicklungsberatung durchgeführt haben. Es wird daher generell ein sehr niedriger Rücklauf erwartet. Zwar stellen die eben genannten Punkte eine Einschränkung der Repräsentativität dar, aber gleichzeitig ist die vorliegende Forschung als ein erster Schritt zu verstehen, ob in der empirischen Realität Anzeichen dafür bestehen, dass Schulentwicklungsberater\*innen und Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen den Innovationsdruck auf Schulen weiter erhöhen können. Insofern wird in der Abwägung von Ressourcenverfügbarkeit und Fragestellung von einer weitergehenden Erhebung abgesehen, da auch auf diesem Wege eine entsprechende Antwort auf die Forschungsfrage gegeben werden kann. Die Erhebung startete am 31.05.2021 und endete am 15.06.2021. Der Befragungszeitraum wurde bewusst knapp gewählt, um einen möglichst hohen Anreiz für die sofortige Teilnahme zu erzielen. Die meisten Antworten wurden innerhalb von fünf Tagen gegeben. Eine Einladung zur Teilnahme erging auf Basis der bereits beschriebenen Vorgehensweise an 458 Mailadressen. In 25 Fällen wurde eine Unzustellbarkeit festgestellt, eine Person gab bekannt, aufgrund des Ruhestandes nicht teilnehmen zu wollen. Der entsprechende Link zur Online-Umfrage über limesurvey wurde 117 Mal angeklickt; dabei wurden 89 Fragebögen vollständig ausgefüllt. Der Rücklauf imponiert aufgrund der oben beschriebenen Faktoren durchaus, auch wenn er vergleichsweise niedrig erscheint. Auch zeigen die sondierenden Fragen eine sinnvolle Verteilung der Teilnehmer\*innen, die anhand folgender Faktoren illustriert werden soll:

- Angebot: 37 Personen Organisationsentwicklung, 39 Personen Unterrichtsentwicklung, 21 Personen Personalentwicklung, 77 Personen Vortragstätigkeit in der schulinternen Lehrer\*innenfortbildung, 5 Personen Sonstiges. Diese Verteilung gibt die Realität wieder, da viele Personen in verschiedenen Rollen tätig sind, zahlenmäßig aber schulinterne Lehrer\*innenfortbildungen überwiegen.
- Qualifikation: Lediglich 14 Personen geben an, keine entsprechende Weiterbildung zu haben. 22 haben einen Lehrgang für Schulentwicklungsberatung absolviert, 22 Personen eine Beratungsausbildung, 5 Personen eine Schulentwicklungsausbildung, 62 eine fachspezifische Ausbildung zur Vortragstätigkeit und 11 Personen eine

sonstige Ausbildung. Dies weist darauf hin, dass Personen, die nur in wenigen Projekten waren (und damit für die Fragestellung nur marginal relevant erscheinen), nicht erreicht wurden.

- Bisherige Aufträge: Nur eine Person gab an, erst einen Auftrag oder weniger gehabt zu haben. 21 Personen hatten zwischen 2-5 Aufträgen, 10 Personen mehr als 5 und die große Mehrheit von 55 Personen mehr als 10 Aufträge. Es dürften daher jene Personen von der Umfrage erreicht worden sein, die viele Aufträge haben und damit die Schulentwicklungsberatung und die schulinterne Lehrer\*innenfortbildung maßgeblich prägen.

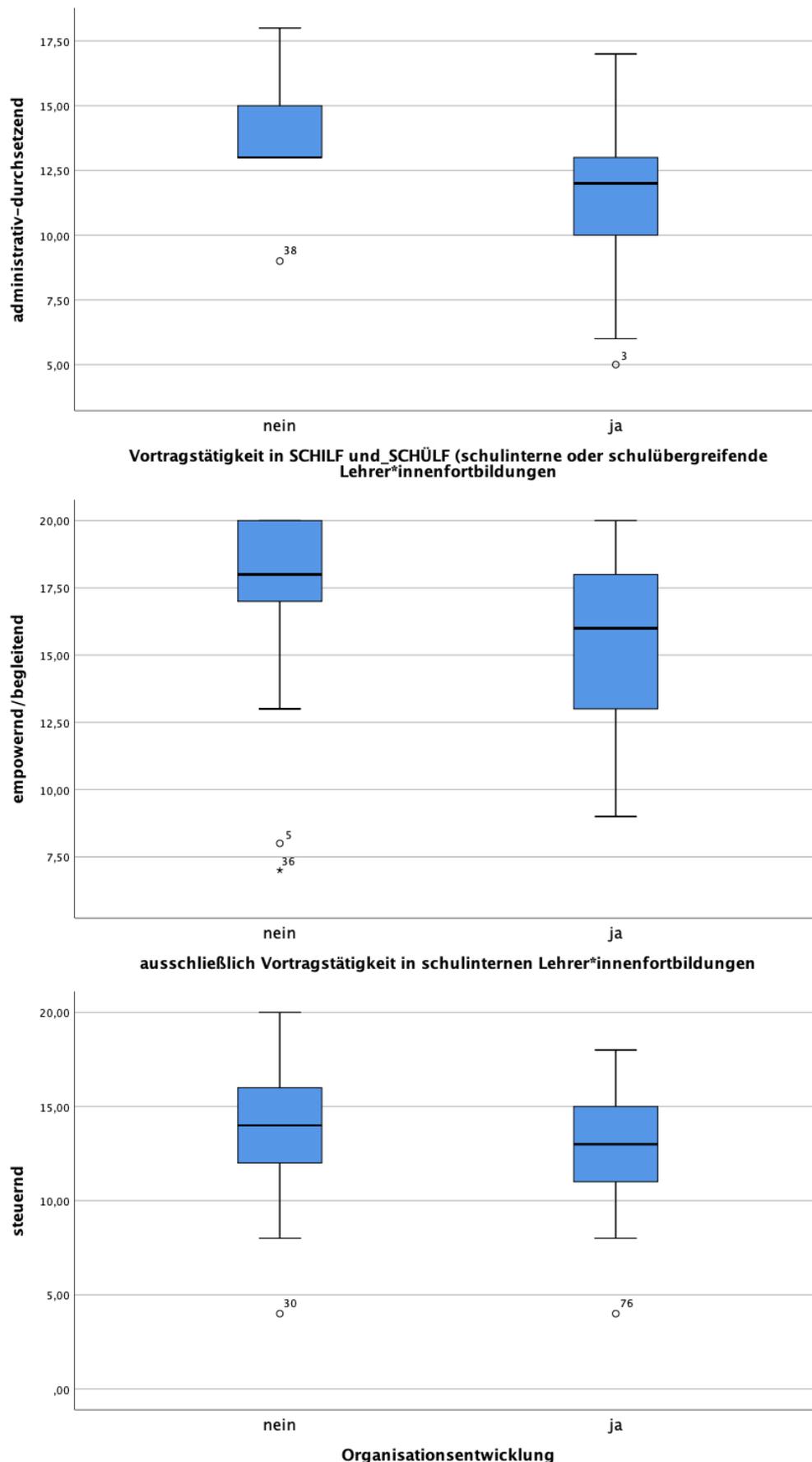
In der Zusammenschau wird somit davon ausgegangen, dass die Stichprobe zur Beantwortung der Fragestellung ausreichend repräsentativ erscheint.

## 5 Auswertung und Ergebnisse

Entlang der Hypothesen sollen an dieser Stelle die Auswertung und die Ergebnisse dargelegt werden. Die statistischen Berechnungen wurden mithilfe von SPSS (Version 26.0) durchgeführt.

- **H1: Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen und Schulentwicklungsberater\*innen unterscheiden sich in Bezug auf deren Einstellungen hinsichtlich deren Innovationsrolle.**

An dieser Stelle wird sogleich eingeworfen, dass die Unterscheidung zwischen Vortragenden in der schulinternen Lehrer\*innenfortbildung und Schulentwicklungsberater\*innen nicht leicht zu treffen ist, da sich die Gruppen häufig überschneiden (es wurden bspw. nur 9 Personen identifiziert, die sich nicht als Vortragende für schulinterne Lehrer\*innenfortbildungen definieren. Daher werden folgende Analysen zweigleisig durchgeführt, das heißt, dass einmal alle Personen untersucht werden (im Unterschied zu Schulentwicklungsberater\*innen), die sich als Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen deklariert haben, und einmal jene, die sich ausschließlich als solche definieren. Für die Beantwortung dieser Fragestellung wurde als Zusammenhangsmaß auf den Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen, da dieser keine Normalverteilung verlangt. Zur Kontrolle wurde parallel ein Mediantest (Chi-Quadrat) berechnet, dessen Ergebnis nur referiert wird, wenn sich ein Unterschied zeigt. Werden zunächst alle Personen, die sich als Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen definieren – also auch, wenn sie (zumindest) eine weitere Kategorie angekreuzt haben, zeigt sich eine statistische Signifikanz mit 0,016 (df=1) ausschließlich für die administrativ-durchsetzende Rolle. Nachfolgendes Boxplot-Diagramm zeigt, dass die wenigen Personen, die sich nicht als Vortragende für Lehrer\*innenfortbildungen bezeichnen, signifikant höhere Werte geben. Einzuschränken ist, dass mit n=9 die Gruppe jener Personen, die sich nicht in dieser Funktion sieht, sehr niedrig ist. Werden aus dieser Gruppe nun jene herausgerechnet, die zumindest eine weitere Rolle angegeben haben, sich also zumindest in einem Bereich der Schulentwicklung (Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung) sehen, bleiben nur 25 Personen übrig; denen entgegengesetzt sind 61 Personen, die auch Schulentwicklung betreiben. Wird derselbe Test nun unter diesen Voraussetzungen durchgeführt, ergibt sich für das obige Rollenverständnis keine Signifikanz mehr. Dafür ist mit 0,009 (df=1) eine Signifikanz für die empowernd-begleitende Rolle zu identifizieren. Hier geben jene, die ausschließliche Vortragstätigkeit angeben, signifikant niedrigere Werte als jene, die zumindest einen Bereich der Schulentwicklung abdecken.



**Abbildung 2:** Boxplots von signifikanten Unterschieden

Doch welche Unterscheidungen bestehen zwischen den einzelnen Gruppen der Schulentwicklung? Jene Proband\*innen, die sich der Organisationsentwicklung (n=36) zurechneten, gaben signifikant höhere Antworten bei jenen Fragen, die sich auf die empowernde/begleitende Rolle bezogen (0,001, df=1) und (ausschließlich im Mediantest) signifikant niedrigere Werte bei jenen, die sich auf die administrativ-durchsetzende Rolle bezogen (0,034, df=1). Die Berater\*innen der Personalentwicklung (n=21) ließen ebenfalls ausschließlich in Bezug auf die empowernde/begleitende Rolle einen signifikanten Zusammenhang erkennen (0,023, df=1). Sie gaben ebenfalls höhere Werte als die anderen. Bei den Berater\*innen, die sich zur Unterrichtsentwicklung zählen, ließen sich keine signifikanten Unterschiede zum Rest finden.

Insgesamt ist die Hypothese somit zu bestätigen.

- **H2: Schulentwicklungsberater\*innen und Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen haben Einstellungen, die Innovationsdruck verstärken könnten.**

Diese Hypothese zielt darauf ab, zu klären, ob und welche Einstellungen bestehen, die Innovationsdruck auf Schulen verstärken könnten. Offen bleibt (der Themenstellung entsprechend), ob diese Haltungen Innovationsdruck tatsächlich verstärken oder nicht und in welchem Ausmaß sie dies tun. Die Auswertung der Items von Abbildung 3 zeigt zunächst eine starke Tendenz zur Mitte. Die Teilnehmer\*innen antworten dabei je nach Frage durchaus unterschiedlich. Alle arithmetischen Mittel liegen im Bereich von 3 (von 5) bis max. +/- 1,4. Interessant zur Auswertung ist somit bestenfalls, wenn der Modalwert ausschlägt, also stark am Rand der Skala liegt, da dies auf einen Antworttrend trotz der Tendenz zur Mitte hindeutet. Der Modalwert lag bei folgenden Fragestellungen nicht in der Mitte:

- Die Schulen haben generell (nicht erst seit 2020) zu wenige Ressourcen, um sich auf viele neue Entwicklungen zu fokussieren (Modalwert: 1; trifft überhaupt nicht zu).
- Die Schulen sind überreguliert und mit zu vielen Vorgaben von oben konfrontiert (Modalwert: 2).
- Die Schule würde besser funktionieren, wenn sie mehr Freiheit hätte (Modalwert: 2, auch der Median beträgt hier 2).
- Die Schule würde besser funktionieren, wenn das Ministerium mehr regulieren und vorgeben würde (Modalwert: 5, trifft voll zu).
- Schule ist ein zentraler Innovationsraum unserer Gesellschaft (Modalwert: 1, trifft überhaupt nicht zu; auch der Median beträgt hier 2).

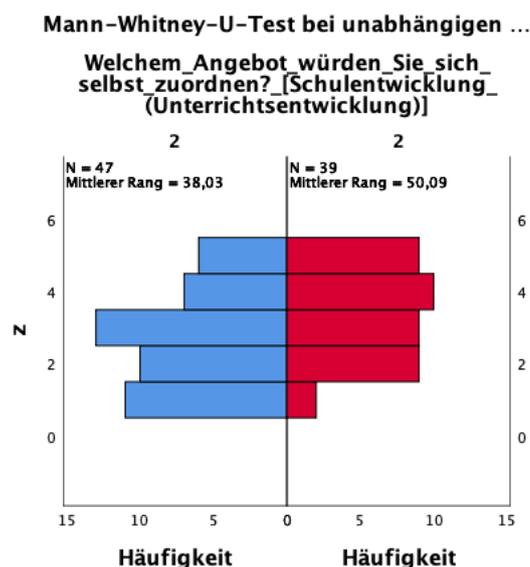
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
N	Gültig	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
	Fehlend	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mittelwert		2,99	2,77	2,87	2,98	2,90	2,60	3,14	2,99	2,72	3,02
Median		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00
Modus		3	1	3	3	2	2	5	3	1	3
Std.- Abweichung		1,122	1,395	1,186	1,406	1,246	1,211	1,448	,952	1,444	1,319
Perzentile 25		2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00

**Tabelle 3:** Verschiedene Mittelwerte der Fragen mit Bezug zum Innovationsdruck

Die starke Tendenz zur Mitte bei gleichzeitigen teils erheblichen Ausschlägen im Modalwert deutet darauf hin, dass die Antworttendenz hier stark variiert. Generelle Aussagen, dass Schulentwicklungsberater\*innen oder Vortragende in der schulinternen Lehrer\*innenfortbildung Einstellungen haben, die generell Innovationsdruck verstärken oder relativierend beitragen könnten, sind nicht möglich. Die teils extremen Ausschläge im Modalwert deuten darauf hin, dass bei vielen Berater\*innen und Vortragenden teils starke Meinungen vorherrschen. So finden viele die Ressourcenlage anscheinend ausreichend, die Schulen nicht für überreguliert, wünschen sich mehr Durchgriff durch die Schulbehörden und geben der Schule generell nicht den Wert,

Gesellschaft zu innovieren. Zwischen allen Varianten der Zuordnung (Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, schulinterne Lehrer\*innenfortbildung in beiden Varianten, siehe oben) zeigen sich mit einer Ausnahme keine Korrelationen (erneut berechnet mit Kruskal-Wallis). Das bedeutet, dass bei allen Gruppen ähnlich stark verteilte Antworten gegeben wurden. Lediglich eine Ausnahme ist zu berichten: Unterrichtsentwickler\*innen geben in signifikantem Maße (0,023, df=1) an, dass Schule sich auf ihre Kernaufgaben konzentrieren solle (Lesen, Schreiben, Rechnen, später Fachunterricht; siehe Item z). Dieser Zusammenhang wurde mit einem Mann-Whitney-U-Test bestätigt, dessen Ergebnis in nachfolgender Abbildung dargelegt ist.

Insgesamt ist die Hypothese somit zu bestätigen.



**Abbildung 4:** Mann-Whitney-U-Test, Korrelation des Items z und Unterrichtsentwicklung, links: keine Zuordnung zur Unterrichtsentwicklung, rechts mit Zuordnung zur Unterrichtsentwicklung

Durch die Arbeit mit den Daten entstand folgende Hypothese, die zwar zu Beginn nicht definiert wurde, aber durchaus im Interesse der Forschungsfrage steht: Womöglich korreliert die Antwortweise in Bezug auf Innovationsdruck weniger mit der formalen Zugehörigkeit (Schulentwicklungsberater\*innen vs. Vortragende), sondern eher mit dem prinzipiellen Rollenverständnis:

**H3: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Rollenverständnis und dem Antwortverhalten bei bestimmten Fragen in Bezug auf Innovationsdruck.**

Hierfür wurde noch anhand der Pearson-Korrelation errechnet (da keine Gruppen verglichen werden, sondern in beiden Fällen die intervallskalierten Daten), welche Rollen mit welchen Fragen des zweiten Teils (zweiseitig signifikant) korrelierten. Folgende Korrelationen konnten dabei identifiziert werden:

- u: Die Schulen sind überreguliert und mit zu vielen Vorgaben von oben konfrontiert. – Es ergibt sich eine negative Korrelation ( $P = -0,279$ ; Signifikanz = 0,009, daher sehr hohe Signifikanz) mit dem administrierenden Rollenverständnis, das heißt, je eher dem administrierenden Verständnis zugesagt wird, desto niedriger wird bei diesem Item geantwortet.
- w: Die Schule würde besser funktionieren, wenn das Ministerium mehr regulieren und vorgeben würde. Sowohl das Steuernde ( $P = 0,213$ ; Signifikanz = 0,049) als auch das Informierende ( $P = 0,241$ ; Signifikanz = 0,025) korrelieren positiv, das heißt, je höher diesem Rollenverständnis gefolgt wird, desto höher wird dieser Frage zugestimmt.

Generell zeigten sich aber wenige Zusammenhänge, sodass nicht davon ausgegangen wird, dass die gegebenen Kategorien erklärend sein könnten. Die Hypothese wird daher verworfen. Dennoch erscheinen – wie

nachfolgende Diskussion zeigen wird – die Befunde interessant für Fragestellungen in der Praxis und weiterführende Forschungen.

## 6 Diskussion

Zwar haben wir – wie die Recherche zeigte – durchaus Befunde über die Schulentwicklungsberatung, deren Rahmenbedingungen, deren Qualifikation und die Akzeptanz im System. Wenig bis keine Befunde bestehen für die Wirkung derselben. Auch wenn in einschlägiger praktischer Literatur die Haltung der Berater\*innen thematisiert wird (siehe Einleitung), scheint sich noch niemand dieser Fragestellung genähert zu haben – vor allem nicht mit Österreichbezug. Somit können auch keine Aussagen darüber getroffen werden, ob die Haltung der Berater\*innen relevant für die Effektivität der Beratung ist oder nicht.

Auch wenn die hier beschriebene Vorgangsweise explorativ (da keine ähnliche Forschung vorhanden) und exemplarisch (da nur Ressourcen für Teile von Wien zur Verfügung standen) ist, bleiben – für empirische Forschung kennzeichnend – einige Befunde zurück, die es nun in weiteren Projekten zu thematisieren und zu falsifizieren gilt:

- Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen stimmten signifikant höher jenen Aussagen zu, die dem administrativ-durchsetzenden Rollenverständnis zugerechnet werden. Diese Personen verstehen sich also so, dass sie Schulen bei der Anpassung an Anforderungen begleiten, dass sie ihren Auftrag umsetzen, dass alle Vorgaben umzusetzen sind und dass das Schulsystem insgesamt besser wäre, wenn Schulen alle Vorgaben von oben erfüllen.
- Schulentwicklungsberater\*innen ordnen sich hingegen signifikant häufiger der empowernden und begleitenden Rolle zu. Sie haben von sich den Eindruck, dass sie mit Schulen gemeinsam Wege zur Weiterentwicklung gestalten, dass sie von den Schulen selbstgewählte Themen unterstützen, dass sie gemeinsam Wege zum Umgang mit behördlichen Vorgaben suchen und dass ihnen wichtig ist, dass Schulen ihren eigenen Weg gehen.

Mit Blick auf die Beantwortung der zweiten Hypothese verwundert in diesem Zusammenhang, dass im Fragenset zum Innovationsdruck – trotz dieser beiden sehr unterschiedlichen Typen an Rollenbildungsverständnissen – durchaus inhomogen (mit Tendenz zur Mitte) und ohne jeden signifikanten Zusammenhang geantwortet wird. Es existieren also in allen Gruppe Personen, die Innovationsdruck fördernde Einstellungen teilen, beispielsweise also, dass genug Ressourcen im Schulsystem bestünden, keine Überregulation vorhanden wäre und das Ministerium mehr regulieren müsste. Spannend ist die Verknüpfung beider Hypothesen, die im Abschnitt zur Hypothese 3 vorgetragen wurde. Der administrierend-durchsetzende Rollentypus gibt signifikant niedrigere Einschätzungen in Bezug auf die Überregulierung. Dieser Typus verfolgt also die Einstellung, dass mehr Regularien durchaus sinnvoll seien. Diese Einstellung könnte den Innovationsdruck durchaus verstärken. Ebenfalls spannend ist, dass der informierende und der steuernde Typus sich mehr Regulation durch das Ministerium wünschen. Diese Typen sind in allen Zuordnungen (Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Vortragende in schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen) repräsentiert. Schließlich lohnt sich immer ein Blick darauf, was die Daten nicht ergeben haben: So wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem empowernden/unterstützenden Typ und dem Item u „Die Schule würde besser funktionieren, wenn sie mehr Freiheit hätte.“ entdeckt. Daher soll die Haltung dieser Gruppe an dieser Stelle noch einmal besonders reflektiert werden: Heißt das nun, dass sich Schulentwicklungsberater\*innen für inspirierend und empowernd halten, sich aber gleichzeitig in der Rolle sehen, bildungspolitische Vorgaben an die Schulen zu kommunizieren? Mit Rückblick auf die Literatur kann zwar auf die tatsächliche Wirkung der Effekte auf die Schulentwicklungsberatung keine Aussage getroffen werden (was auch nicht intendiert war), es zeigt sich aber, dass Schulentwicklungsberater\*innen mit deutlich unterschiedlichen Haltungen und Wahrnehmungen in die Schule kommen, um an Schulentwicklungsprozessen mitzuarbeiten oder schulinterne Lehrer\*innenfortbildungen zu machen. Wenn Dederling et al. (2013) die Adressat\*innenorientierung der Schulentwicklungsberatung als bedeutenden Faktor hervorstreichen, wurde mit vorliegender Untersuchung eine Art Vorbau geleistet und gefragt, mit welchen Einstellungen und Vorannahmen die Berater\*innen in die Schule kommen. Ob die entsprechende Adressat\*innenorientierung tatsächlich erreicht wird oder nicht, ist im Falle der Verstärkung des Innovationsdrucks auf die Schulen oder der Haltung, dass mehr von oben durchadministriert werden müsste, nicht zu beantworten.

Für weitere Forschungen wäre womöglich spannend, die Berater\*innen sich selbst ihrer „Haupttätigkeit“ (Schulentwicklung oder Vortragstätigkeit) zuordnen zu lassen – dadurch wären direktere Vergleiche möglich, als dies hier der Fall war. Gleichzeitig wäre aber auch einzuwenden, dass diese strikte Trennung nicht der empirischen Realität entspricht, da viele eine Doppelfunktion haben. Eine weitere Überprüfung der hier postulierten Berater\*innenrollen durch qualitative Forschungsmethoden würde ebenfalls einen spannenden Zugang darstellen, um mehr über die Herkunft und eventuelle Anknüpfungspunkte von Innovationsdruck fördernden Einstellungen in Erfahrung zu bringen.

Insgesamt konnte deutlich gezeigt werden, dass Unterschiede in Bezug auf Innovationsdruck fördernde Haltungen zwischen den Berater\*innen bestehen und diese keine homogene Masse darstellen. Dabei sind durchaus Haltungen vertreten, die womöglich manche Stakeholder im Bildungswesen teilen würden, die aber mit Blick auf den Forschungsstand (siehe oben) wohl wenig Adressat\*innenorientierung erreichen und somit wenig Akzeptanz in den Schulen erfahren werden. Die Auswertung der Modalwerte von Hypothese 2 zeigte deutlich, dass teilweise extreme Haltungen vorherrschen, vor allem was die behördliche Regulierung und die Ressourcenausstattung betrifft. Für die Schulen bleibt somit weise zu wählen, ob und in welcher Form (Schulentwicklungsberatung oder schulinterne Fortbildung) welches Entwicklungsziel in Schulen mit welchen Personen verfolgt wird. Letztendlich hängt es von den persönlichen Einstellungen der einzelnen Berater\*innen oder Vortragenden ab, ob Innovationsdruck entlastet oder verstärkt wird.

## Quellenangaben

### *Nicht-wissenschaftliche Quellen*

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021 – 2026.

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). Qualitätsrahmen für Schulen.

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021a). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen.

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021b). Schulentwicklungsberatung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/scheb.html>

Fröndhoff Bert. (2021, März 17). Neun Prozent Wachstum: Unternehmensberater wollen 2021 zurück zum Boom. Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/dienstleister/branchenumfrage-neun-prozent-wachstum-unternehmensberater-wollen-2021-zurueck-zum-boom/27013804.html?ticket=ST-73530-sRYFb5aoYX0xzFHBAjew-ap3>

Landesprogramm Bildung und Gesundheit NRW. (2021). Die gesundheitlichen Belastungen und Risiken des Lehrberufs. Die gesundheitlichen Belastungen und Risiken des Lehrberufs. <https://www.bug-nrw.de/arbeitsfelder/lehrgesundheit/weitere-beitraege/gesundheitsfaktoren-im-lehrberuf/die-gesundheitlichen-belastungen-und-risiken-des-lehrberufs>

### *Literatur*

Adenstedt, K. (2016). Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung; Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments. In Klinkhardt Forschung (Fachportal Pädagogik; S. 237 S.). Klinkhardt.

Bodlak, R. (2018). Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung: Wie Schulentwicklung gelingen kann (Erste Auflage). Carl-Auer-Systeme.

Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2012). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. [Mit umfangreichem Materialteil, auch als Download]. In Pädagogik (Fachportal Pädagogik; S. 381 S.). Beltz.

Criblez, L., Müller, B., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2011). Die Volksschule: Zwischen Innovationsdruck und Reformkritik. Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung—Empirisch betrachtet. In Educational governance. 23 (Fachportal Pädagogik; S. 374 S.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>

- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Beltz.
- GOECKE, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung: Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer VS
- Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. [Mit umfangreichem Materialteil, auch als Download]. (Fachportal Pädagogik; S. 381 S.). Beltz.
- Rauh, M., & Dederich, K. (2013b). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 253–269. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0071-7>
- Röhrig, E. D. (2020). Schulentwicklungsberatung, Neue Steuerung und Evidenz: Angebot oder Zumutung? Zur Vermittelbarkeit gesellschaftlicher Reproduktionsansprüche im Pädagogischen System. *Pädagogische Rundschau*, 74(1), 63–78.
- Simon, F. B. (2019). *Einführung in die (System-)Theorie der Beratung* (Zweite Auflage). Carl-Auer.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen. Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung., Paralleltitel: *Management consultants in state schools*. *Die deutsche Schule*, 105(3), 258–274.
- ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (2022). 11. Angekündigt und unveröffentlicht. Verlag Barbara Budrich