

Verfasst von

Elisabeth Ponzer

01094022

Vorgelegt bei

Prof. Dr. Johanna Schwarz, BEd, MA

Betreut von

Prof. Dr. Johanna Schwarz, BEd, MA

Baden, am 31. 7. 2023

Neu in der Schulentwicklungsberatung

Zur Arbeitsweise im ersten Praxisjahr

Masterarbeit zur Erlangung

des akademischen Grades Master of Education (MEd)

im *Hochschullehrgang mit Masterabschluss*

„Schulmanagement – Professionell führen – nachhaltig entwickeln“

Pädagogische Hochschule

Niederösterreich

Mühlgasse 67

2500 Baden

www.ph-noe.ac.at

Plagiatserklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die eingereichte Masterarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten Werken oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.



Elisabeth Ponzer

Baden, am 31. 7. 2023

Kurzzusammenfassung

Um dem steigenden Bedarf an qualifizierten Schulentwicklungsberater*innen in Niederösterreich gerecht werden zu können, bietet die Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) einen entsprechenden Hochschullehrgang an. Die Absolvent*innen sollen in der Lage sein, Schulen bei den vielfältigen Entwicklungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde untersucht, welche Kompetenzen und Kenntnisse die Absolvent*innen dieses Hochschullehrgangs in ihrem ersten Jahr in der Praxis vorrangig nutzen, und weshalb.

Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen zur System- und Organisationstheorie, der Schulentwicklung und der Schulqualität beschrieben. Außerdem wird auf die systemische Organisationsberatung in der Schulentwicklung, die Schulentwicklungsberatung in Österreich, den Hochschullehrgang Schulentwicklung und den aktuellen Forschungsstand eingegangen. Die empirische Untersuchung erfolgte mittels qualitativem Forschungsdesign, zu dem sieben Leitfadeninterviews mit Absolvent*innen des Hochschullehrgangs durchgeführt wurden.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Berater*innen vorrangig personenbezogene Kompetenzen (Selbstreflexion, Rollenklarheit, Selbstwirksamkeit), Kenntnisse der professionellen Auftragsklärung bzw. des Contractings und der Architektur und des Managements von Beratungsprozessen sowie der Kommunikation und Gesprächsführung, vor allem in Bezug auf Emotionen und Widerstände, nutzten.

Abstract

In order to meet the increasing demand for qualified school development consultants in Lower Austria, the Pädagogische Hochschule Niederösterreich offers an according university course. Graduates should be able to advise and support schools in the various development processes. This master's thesis examines which competencies and knowledge the graduates of this university course primarily use in their first year of practice and why.

In the first part, the theoretical foundations of systemic and organizational theory, school development and school quality are described. It also discusses systemic organizational consulting in school development, school development consulting in Austria, the university course in school development consulting and the current state of research. The empirical investigation was carried out using a qualitative research design, for which seven guided interviews with graduates of the university course were held.

The results showed that the consultants primarily used personal competencies (self-reflection, role clarity, self-efficacy), knowledge of professional assignment clarification or contracting and the architecture and management of consulting processes, as well as communication and conversation management, especially in relation to emotions and resistance.

Vorwort

Eine äußerst glückliche Fügung führte dazu, dass ich im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nicht nur ein äußerst spannendes Thema bearbeiten, sondern auch meine Begeisterung für den Beruf der Schulentwicklungsberaterin entdecken durfte. Die groben Details für eine Masterarbeit zu einem anderen Forschungsthema waren bereits geklärt, als sich das Gespräch mit meiner Betreuerin dem Assessment für den Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung und der dazu passenden Auftragsarbeit zuwandte. Eines kam zum anderen, ich wurde zu besagtem Lehrgang zugelassen und begann bald darauf mit der Literaturrecherche.

Inzwischen stehe ich kurz vor dem Abschluss des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung und blicke auf eine unsagbar intensive, schöne und vor allem lehrreiche Zeit zurück. Die parallelen Rollen als Teilnehmerin und Forscherin waren eine perfekte Ergänzung, um tief in die Thematik der Schulentwicklungsberatung einzutauchen. Besonders aber durch die Geburt meiner Tochter Johanna wird dieser Lebensabschnitt immer unvergesslich bleiben. Sie stellte mein Zeitmanagement das eine oder andere Mal auf eine harte Probe.

Ich danke von Herzen allen Personen, die mich auf diesem Weg begleitet haben. Darunter z.B. den sieben Absolvent*innen des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung, für ihre Zeit und Bereitschaft zu den Interviews, und dass sie mit solch einer Begeisterung von der Praxis erzählten, wodurch sich meine Freude auf das eigene Tun nur noch vergrößerte.

Auch danke ich meinen unermüdlichen Korrekturleserinnen Elisabeth Michalitsch, Marlies Peter, meiner Mutter und meiner Schwester, für ihre Zeit, Energie und Geduld.

Ebenfalls danke ich meinen Eltern für die unzähligen Kilometer und Stunden, die sie mit Johanna spazieren gegangen sind, damit ich arbeiten konnte.

Vor allem aber danke ich meinem Partner, der mich mit viel Verständnis unheimlich unterstützt, zeitlich freigespielt und immer wieder motiviert hat.

Besonderer Dank gilt auch meiner Betreuerin und Lehrgangsleitung Johanna Schwarz, für die fachliche Expertise und die großartige, verständnisvolle, empathische Begleitung.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
2	Theoretische Grundlagen.....	11
2.1	System- & organisationstheoretische Grundlagen.....	11
2.1.1	Systemtheoretische Grundlagen.....	11
2.1.2	Schule als lernende Organisation / Expertenorganisation.....	13
2.1.3	Change Management	15
2.2	Schulentwicklung und Schulqualität.....	17
2.2.1	Schulentwicklung.....	17
2.2.2	Die Rolle der Schulleitung.....	27
2.2.3	Schulqualität.....	30
2.2.4	QMS und seine Akteur*innen	33
2.3	Systemische Organisationsberatung in der Schulentwicklung.....	35
2.3.1	Der Begriff Beratung.....	35
2.3.2	Externe systemische Beratung in der Schulentwicklung.....	38
2.3.3	Modelle und Konzepte	40
2.3.4	Ziele und Wirkungen von Beratung.....	46
2.3.5	Rollen und Aufgaben von Berater*innen	48
2.3.6	Gelingensfaktoren von Schulentwicklungsberatung.....	50
2.3.7	Beratungskompetenzen	52
2.3.8	Online-Beratung	55
2.4	Schulentwicklungsberatung.....	57
2.4.1	Schulentwicklungsberatung in Österreich.....	58
2.4.2	Der Hochschullehrgang „Schulentwicklungsberatung“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.....	59
2.5	Zum aktuellen Forschungsstand der Schulentwicklungsberatung.....	65
2.6	Zusammenfassung	69

3	Methodik.....	73
3.1	Forschungsdesign.....	73
3.1.1	Kategorienbildung	75
3.1.2	Leitfadeninterview & Transkription	76
3.1.3	Beschreibung der Stichprobe	79
3.1.4	Qualitative Inhaltsanalyse	81
3.2	Zu Gütekriterien qualitativer Forschung.....	82
4	Auswertung, Darstellung & Interpretation	84
4.1	Auswertung der Daten.....	84
4.2	Darstellung der Ergebnisse	85
4.2.1	K1: (Schulentwicklungs-)Beratung und Profession	86
4.2.2	K2: Systemisches Denken und Handeln	88
4.2.3	K3: Kommunikation und Gesprächsführung	89
4.2.4	K4: Führung und Evaluation in Schulentwicklungs- und Beratungsprozessen 90	
4.2.5	K5: Beratungsmethoden und -instrumente	92
4.2.6	K6: Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungskompetenz	93
4.2.7	K7: Personenbezogene Kompetenz.....	94
4.2.8	K8: System- und Feldkompetenz	96
4.2.9	K9: Das Onboarding-Programm der PH NÖ.....	97
4.2.10	K10: Allgemeine Aussagen zum HLG SEB	99
4.3	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	100
4.3.1	K1: (Schulentwicklungs-)Beratung und Profession	100
4.3.2	K2: Systemisches Denken und Handeln	101
4.3.3	K3: Kommunikation und Gesprächsführung	102
4.3.4	K4: Führung und Evaluation in Schulentwicklungs- und Beratungsprozessen 103	
4.3.5	K5: Beratungsmethoden und -instrumente	104
4.3.6	K6: Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungskompetenz	105

4.3.7	K7: Personenbezogene Kompetenz.....	105
4.3.8	K8: System- und Feldkompetenz	106
4.3.9	K9: Das Onboarding-Programm der PH NÖ.....	107
4.3.10	K10: Allgemeine Aussagen zum HLG SEB	109
4.4	Beantwortung der Forschungsfrage	109
4.5	Methodenkritik	113
5	Zusammenfassung und Ausblick	116
	Literaturverzeichnis	119
	Abbildungsverzeichnis	135
	Tabellenverzeichnis	137
	Abkürzungen.....	138
	Anhang.....	139

1 Einleitung

„Schulen entwickeln und verändern sich – ob Kollegien, Schülerschaft und Eltern es wollen oder nicht“ (Rolff, 2018a, S. 12). Die Umsetzung der Schulautonomie, stetig komplexer werdende Anforderungen an das Bildungssystem, Schulleitungen und Lehrpersonen, aber auch die rasante Veränderung der Gesellschaftsstruktur und der Lebensbedingungen der Familien schaffen zunehmend neue Herausforderungen (ebd.). Die Erwartungen an Schule als Bildungs- und Erziehungseinrichtung werden permanent vielfältiger und immer deutlicher artikuliert (BMBWF, 2022b). Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) versucht dieser Entwicklung mit aktuellen Initiativen und daraus resultierenden bildungspolitischen Vorgaben gerecht zu werden (PH NÖ, 2019a, S. 3). Im Qualitätsrahmen für Schulen etwa, der eine inhaltliche Grundlage für das Qualitätsmanagementsystem an österreichischen Schulen darstellt, sind die wesentlichen Merkmale von Schulqualität festgehalten, um Schulleitungen und Lehrende bei allen anstehenden Initiativen und Maßnahmen zur erfolgreichen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen (BMBWF, 2021c, S. 3).

Um den darin exakt definierten und gesetzlich verbindlichen Qualitätskriterien entsprechen zu können, benötigt es allerdings an vielen Schulen die Implementierung neuer Verfahren, ebenso wie eine Neuausrichtung hin zu erhöhter Effektivität und Effizienz der eingesetzten Ressourcen anhand betriebswirtschaftlicher Beurteilungsmaßstäbe (Fischer, 2015, S. 16). Begriffe wie Prozessmanagement, Projektplanung und Evaluation sind erfreulicherweise an vielen Schulen keine Fremdwörter mehr. In Steuergruppen, Schulentwicklungsteams o.ä. werden eigene Ziele, Projekte und Vorhaben oft sehr erfolgreich verantwortungsvoll verfolgt und durchgeführt, um eine stete Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität zu gewährleisten (ebd., S. 10). Laut Buhren & Rolff (2018, S. 271) ist jedoch gerade Schulentwicklung ein besonders sensibles Feld für Veränderungsprozesse, welche außerdem in vielen Fällen weder schnelle noch einfache Lösungen beinhaltet. Darum sollten diese schulinternen Entwicklungsvorhaben und Gestaltungsprozesse durch qualitätsvolle Beratung und Begleitung unterstützt werden (Rolff, 2018a, S. 12; PH NÖ, 2019a, S. 2). Dazu können alle Schulen Niederösterreichs in Bereichen wie z.B. Prozessbegleitung bei Schulentwicklungsprojekten (Digitalisierung u. ä.), Erstellung eines neuen Leitbilds oder eines pädagogischen Konzepts, neuer Schwerpunkte

o. ä. mehr externe Unterstützung durch Berater*innen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) anfordern (Schwarz & Überlackner, 2023, S. 170-171; PH NÖ, 2022).

Diese Schulentwicklungsberater*innen haben den Hochschullehrgang „Schulentwicklungsberatung“ der PH NÖ absolviert, welcher als Reaktion auf den steigenden Bedarf an in Niederösterreich qualifizierten und tätigen Schulentwicklungsberater*innen für alle Schultypen implementiert wurde. Im Jahr 2015 erfolgte die gesetzliche Verankerung der Schulentwicklung, auch im Entwicklungsplan für Hochschulen (PH NÖ, 2019a, S. 3; PH NÖ, 2019b, S. 8; BMBWF, 2019, S. 18). In besagtem Lehrgang werden fundiert und praxisorientiert personale, soziale und fachliche Kompetenzen vermittelt – nicht nur für die Beratung und Begleitung von Schulen in Entwicklungs- und Change-Prozessen, sondern auch in der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit durch Selbstwirksamkeitserfahrungen u. ä. (PH NÖ, 2019a, S. 2).

Bei dieser Masterarbeit handelt es sich um eine qualitative Studie unter Absolvent*innen des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung 2019-2021 (HLG SEB), welche sich ab dem Schuljahr 2021/22 in das erste Praxisjahr als Schulentwicklungsberater*innen begeben haben. Es wurden Leitfadeninterviews mit sieben Absolvent*innen durchgeführt, und diese mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Folgende Forschungsfrage sollte im Zuge dessen beantwortet werden:

Welches Wissen bzw. welche beraterischen Fähigkeiten und Kompetenzen nützen Absolvent*innen des HLG Schulentwicklungsberatung im ersten Jahr der Beratungstätigkeit an Schulen vorrangig und weshalb?

Die Ergebnisse dieser Untersuchung dienen der Weiterentwicklung und differenzierteren Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung sowie des Angebots von Weiterqualifizierungsangeboten der PH NÖ.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Abschnitt wird ein Überblick der theoretischen Hintergründe gegeben. Dafür wird Schule mit dem Blick der System- bzw. Organisationstheorie und als Expertenorganisation betrachtet. Des Weiteren wird auf die Begriffe Schulentwicklung und Schulqualität näher eingegangen. Anschließend werden die systemische Organisationsberatung in Bezug auf Schulentwicklung sowie das Konzept Schulentwicklungsberatung und der entsprechende Hochschullehrgang der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich beschrieben. Den Abschluss bilden Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand und eine Zusammenfassung des Kapitels.

2.1 System- & organisationstheoretische Grundlagen

Im folgenden Abschnitt wird ein grundlegender Einblick in System- und Organisationstheorien gegeben. Da der Forschungsfokus auf der Arbeit von Schulentwicklungsberater*innen in der Praxis liegt, wird des Weiteren auf die Schule als lernende Organisation und Expertenorganisation eingegangen. Auch der Begriff des Change Management wird erklärt.

2.1.1 Systemtheoretische Grundlagen

Die Grundfragen der **Systemtheorie** behandeln die Stabilität und gleichzeitige Wandelbarkeit eines Systems trotz permanenter Fluktuationen innerhalb und außerhalb dessen, und der Interaktion mit sowie der gleichzeitigen Abgrenzung zur Umwelt (Willemse & Ameln, 2018, S. 8). Die Grundlage vom systemischen Ansatz ist der Konstruktivismus, welcher die Wirklichkeit als „Konstruktion eines Beobachters, die auf bestimmten Leitunterscheidungen beruht“ (ebd., S. 9) sieht. Dabei beeinflusst der Beobachtungsfokus die Wirklichkeit. Gleichzeitig kann die eigene subjektive Realität verändert werden. Die Systemtheorie sieht Phänomene im „ganzheitlichen“ (ebd., S. 11) Denken sowohl in ihrer Eigendynamik als auch in ihrer Kopplung bzw. Abgrenzung zur Umwelt. Alle Teile eines Systems sind voneinander abhängig, schon geringe Veränderungen können große Auswirkungen auf das ganze System haben (ebd., S. 9-11).

Niklas Luhmann, einer der einflussreichsten Vordenker des systemischen Denkens im deutschsprachigen Raum, hat eine eigene Variante der Systemtheorie entwickelt (Berghaus, 2011, S. 24). Laut ihm gibt es *biologische*, *psychische* und *soziale Systeme*. Der Mensch ist absichtlich nicht angeführt, denn laut Luhmann ist der Mensch kein System – auch nicht, wenn mehrere Menschen zusammenkommen – sondern er hat Anteil an verschiedenen Systemtypen (ebd., S. 33). Luhmann sieht die Entwicklung bzw. Erhaltung aller Systeme in bestimmten Prozessen, ihren jeweiligen Aktivitäten, oder auch Operationen (Simon, 2018, S. 23; Berghaus, 2011, S. 38). Jeder Systemtyp hat eine einzige grundlegende und charakteristische Operationsweise (s. Abb. 1), wodurch sich das System von der Umwelt abgrenzt: Biologische Systeme leben, psychische Systeme dagegen operieren in Form von Bewusstseinsprozessen wie Wahrnehmung und Denken. In sozialen Systemen ist die Form der Operation die Kommunikation (Berghaus, 2011, S. 38; Simon, 2017, S. 89). Diese Sparte der Systeme teilt Luhmann des Weiteren in drei verschiedene Formen: Gesellschaft, Organisation und Interaktion – wobei die Gesellschaft das komplexeste, dauerhafteste und umfassendste soziale System darstellt, das alle Kommunikation einschließt (Berghaus, 2011, S. 62).

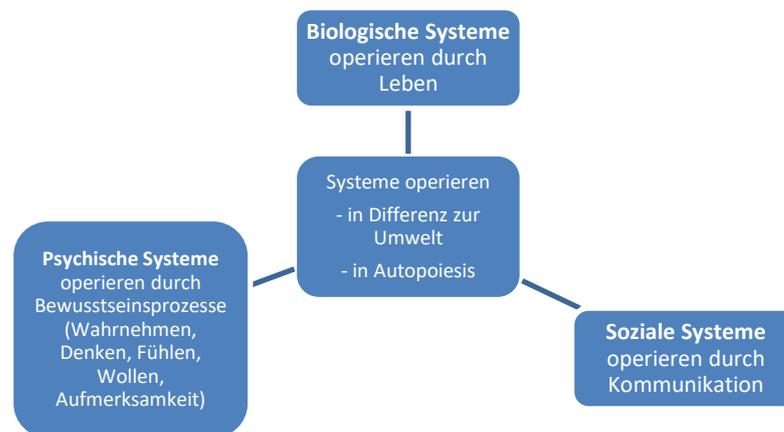


Abbildung 1 - Spezifische Operationsweisen der Systeme nach Luhmann
(eigene Darstellung in Anlehnung an Berghaus, 2011, S. 62)

Ein System ist immer von seiner Umwelt abgegrenzt zu betrachten, wobei das System seine Umwelt selbst bestimmt. In Luhmanns Auffassung produzieren und reproduzieren sich Systeme selbst in *Autopoiesis* („auto“ = selbst, „poiein“ / „producere“ = schaffen, organisieren, produzieren). Diese Basisoperation, das stete Anschließen einer Operation an die nächste, muss laufend geschehen, sonst kann das System nicht existieren. In sozialen Systemen bedeutet dies permanent stattfindende Kommunikation (ebd., S. 50-53).

2.1.2 Schule als lernende Organisation / Expertenorganisation

Bei Schulen handelt es sich um soziale, autopoietische Systeme. Deren Zusammenwirken aller Akteur*innen, Strukturen und Elemente kann zu erstaunlich hartnäckigen, verfestigten Routinen führen (Arnold, 2010, S. 79). In der Organisationstheorie und Organisationsentwicklung ist man sich jedoch immer sicherer, dass in sozialen Systemen nicht nur Individuen lernen können, sondern auch die Organisation an sich lern- und entwicklungsfähig ist. Dieses Konzept des Organisationslernens wurde 1978 von Argyris und Schön eingeführt. Es nimmt an, dass Organisationen die zentralen gesellschaftlichen Lernorte bilden und der Rahmen einer Organisation bestimmt, ob Lernen für Individuen möglich gemacht, beeinflusst oder sogar behindert wird (Holtappels, 2010, S. 100). Duncan und Weiss (1979) beschreiben es folgendermaßen: „Organizational learning is defined here as the process within the organization by which knowledge about action-outcome relationships and the effect of the environment on these relationships is developed.“ (ebd., S. 84). Organisationslernen bezieht sich also immer auf die Weiterentwicklung des Wissens über die Ziele und internen bzw. externen Bedingungen einer Organisation, und somit auch deren Strategien und Strukturen. Diese Abläufe bedingen einander und ermöglichen den immer besseren Umgang mit komplexen Situationen und Erkenntnissen für Problemlösungen (Holtappels, 2007, S. 15-16; Geißler, 1995, S. 12).

Um als Organisation genauso lernfähig zu sein wie ein Individuum braucht es neben einem permanenten Prozess der dialogischen Selbsterneuerung und Weiterentwicklung auch Lernstrukturen und Lernkapazitäten. Dies betrifft in Schulen das Lehrpersonal und, nachdem die Steuerung von Veränderungsvorhaben Führungsaufgabe ist, zu einem großen Teil die Schulleitung. Aber auch die Schule als Organisation selbst kann lernen (Rolff, 2018a, S. 27-28; Schmid-Waldmann, 2015, S. 186). Senge (1996, S. 24) stellte die „Architektur“ einer lernenden Organisation als Dreieck mit den Ecken *Leitgedanken*, *Innovationen der Infrastruktur* und *Methoden und Werkzeuge* dar (s. Abb. 2). Umgelegt auf Schulen würden diese Punkte das Schulprogramm (ein Ausdruck der Visionen und Ziele eines Kollegiums und ev. anderer Schulpartner*innen), Kooperationsstrukturen und Prozesssteuerungen (Organisation des Unterrichts auf Fach-, Klassen- und Jahrgangsebene sowie die Arbeit der Steuergruppen) und die Methoden und Techniken der Schulentwicklung (Evaluation sowie Personalberatung und -beurteilung) bedeuten. Der Bereich der Lernkultur soll mit einer

unterstützenden Atmosphäre, in der Fehler verziehen, anregende und kreative Ideen wertgeschätzt werden und darüber hinaus ein Organisationsgedächtnis vorhanden ist, die Architektur der lernenden Schule ergänzen (Rolff, 2018a, S. 28-29).

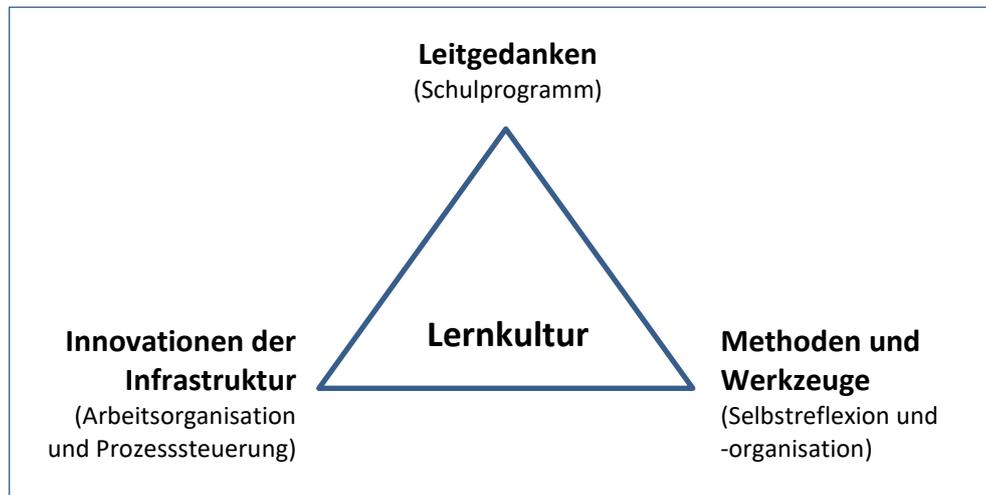


Abbildung 2 - Senge-Dreieck oder Architektur der Lernenden Schule
(eigene Darstellung in Anlehnung an Rolff, 2018, S. 28)

Zusammenfassend werden also jene Schulen als **lernende Schulen** bezeichnet, die sich bewusst weiterentwickeln, Ziele und Normen klären, Projekte entwickeln und die Wirkungen der eigenen Arbeit überprüfen. Dabei schaffen sie eigene Strukturen für Lernen, Reflexion, zielorientierte Analyse und Selbstentwicklung. Mithilfe der im Zuge dessen erlangten Problemlösefähigkeit kann auf neue oder veränderte Situationen innerhalb der Schule oder des sozialen Umfelds angemessen reagiert werden. Voraussetzung dafür ist allerdings Innovationsbereitschaft, ein gewisses Organisations- und Gestaltungsbewusstsein des Kollegiums sowie die Entwicklung eines gemeinsamen Organisationsgedächtnisses und kooperative, selbstreflexive Lernsysteme innerhalb des Teams (Holtappels, 2010, S. 100-105). Die Orientierung an Leitsätzen und Schulprogrammen fordert Schulen zur Zielklärung im Kollegium und mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten auf. Diese Schulziele sollen an pädagogischen Grundwerten bzw. an Bildungstheorien reflektiert werden und alle an Schule Beteiligten nicht nur in die Schulentwicklung einbinden, sondern auch dafür (mit-)verantwortlich machen (Rolff, 2013, S. 22).

Schulen haben allerdings noch eine weitere systemische Besonderheit: Die Tatsache, dass hier ebenso wie an Universitäten, Krankenhäusern oder ähnlichen Organisationen gut ausgebildete Fachleute die zentralen Dienstleistungen erbringen,

macht sie zur **Expertenorganisation** (Schmid-Waldmann et al., 2021, S. 18). Die „Kunden“ sind in diesem Fall die Schüler*innen und Eltern. Lehrpersonen erbringen als Expert*innen ihre Leistungen autonom und schätzen dafür ihre Freiräume. Kontrolle bzw. Eingriffe „von außen“ werden leicht als Angriff auf die Expertise verstanden, was sich negativ auf Motivation und Engagement auswirken kann. Die Idealvorstellung vieler Lehrpersonen ist eine von selbst funktionierende Organisation, die sie in ihrer Tätigkeit als Lehrende so gut wie möglich unterstützt, aber gleichzeitig so wenig wie möglich einschränkt und ohne zusätzliche, oft als lästig empfundene Organisationsaufgaben auskommt (ebd., S. 19).

Trotz der hierarchischen Struktur vieler Expertenorganisationen haben Schulen eher eine flache Hierarchie mit einer Führungsspanne, die manchmal größer ist als 1:100. Zwischen den Positionen mit Macht und Einfluss über Budget und Personal ganz oben und den autonomen Mitarbeiter*innen ganz unten gibt es kaum mittlere Ebenen. Daraus ergibt sich ein stark informell ausgeprägtes soziales System, zusammengesetzt aus vielen einzelnen Persönlichkeiten, welches von außen nur wenig steuerbar ist. Durch das Dienstrecht u. ä. gibt es zwar unzählige strikte, formale Regeln und Vorgaben. Gleichzeitig allerdings haben Lehrpersonen auf inhaltlicher Ebene großzügige Entscheidungsspielräume und eine immense persönliche Verantwortung, gepaart mit geringer Verpflichtung zur Zusammenarbeit. Externe Kontrollen sind nur bedingt möglich. Ein großer Unterschied zu anderen Expertenorganisationen liegt in der selbstständigen Verwaltung und Erledigung administrativer Tätigkeiten und formaler Routinearbeiten, welche z.B. in Universitäten und Krankenhäusern von externen Kanälen übernommen werden (ebd.)

2.1.3 Change Management

Der Begriff „**Change Management**“ oder Veränderungsmanagement beschreibt das Management von Veränderungsprozessen, also als einen bewussten Steuerungsprozess. Dieser umfasst alle Projekte, Aktivitäten, Maßnahmen und Aufgaben, die formale Veränderungen in einer Organisation bewirken sollen, z.B. Änderungen des Aufbaus oder Prozesse für Organisation und Personal. Es geht allerdings über rein technisch-organisatorische Anpassungen hinaus und betrifft auch immer die Entwicklung neuer Strategien, die Verbesserung gewachsener Strukturen und Prozesse oder die Weiterentwicklung vorhandener Systeme und grundlegende Einstellungs- und

Verhaltensmuster. Darum sind für erfolgreiches Change Management zielgerichtete, planvolle und umfassende Organisations-, Koordinierungs- und Steuerungsaktivitäten notwendig (Fleig, 2019; Holtappels, 2007, S. 21). Meistens ist Change Management die Folge großer strategischer Neuausrichtungen von Institutionen. Die dafür notwendigen Maßnahmen bergen auch große Risiken, vor allem in Bezug auf die Mitwirkung des Teams. Mit Hilfe von aktivem Change Management stellt sich z.B. ein Unternehmen – oder eine Schule – gezielt auf die Umstellungen und neuen Aufgaben ein (Fleig, 2019).

Dafür muss die eigene Organisation und Situation zuerst ehrlich und angemessen analysiert werden, um in Folge die richtigen Maßnahmen daraus zu initiieren und zu steuern, langfristig Problemlösefähigkeit zu erlangen und die neuen Aufgaben zu bewältigen (ebd.; Holtappels, 2007, S. 21-22). Holtappels (2007, S. 22-24; ebd., 2010, S. 160-162) beschreibt Change Management vor allem als drei Formen von Aufgaben:

- Als *Wissensmanagement*: Vorhandenes Erfahrungswissen wird geordnet und aufbereitet, mit den Mitglieder*innen einer Organisation reflektiert, dokumentiert und für den Wandel verfügbar und nutzbar gemacht. Dadurch werden neben Organisationswissen und pädagogischem Handlungswissen auch Steuerungs- und Prozesswissen generiert.
- Als *steuerndes Prozessmanagement*: Zielführendes Handeln, Zieltreue, Reflexion der Abläufe, aber auch die Aktivierung und Partizipation des gesamten Kollegiums sind von zentraler Bedeutung.
- Als *koordinierende Vernetzung*: Vielfältige, „fragmentierte“ pädagogische Ansätze oder Projekte müssen koordiniert, zusammengeführt und in Austausch gebracht werden, um ein funktionierendes Gesamtkonzept zu ermöglichen.

Change Management kann schon im Kleinen beginnen, z.B. mit einer neuen Office-Software, neuen Ideen für einen bekannten Arbeitsablauf oder einer leichten personellen Veränderung. Bereits hier zeigt sich, ob und wie diese Schritte vom Unternehmen bewältigt werden, was einen Indikator für die allgemeine Bereitschaft zu Change Management darstellen kann. Je leichter der Wandel im Kleinen möglich ist, desto besser gelingen auch größere Veränderungen (Fleig, 2019). Schulen nehmen dahingehend eine Sonderstellung ein. Immerhin verändern sich sowohl der Lehrkörper als auch die Schüler*innenschaft unweigerlich regelmäßig. Hinzu kommen die von außen aufgezwungenen Aufträge zur Veränderung und Diskussionen über die Schulstruktur, welche sich oft kontraproduktiv

auswirken und bei Lehrkräften und Schulleitungen eher eine Abwehrhaltung hervorrufen. Umso wichtiger ist es zu betonen, dass schulische Veränderungsprozesse weder schnelle noch einfache Lösungen beinhalten, gezielt mittels eines strukturierten Konzeptes und jedenfalls längerfristig, z.B. über mehrere Jahre hinweg, geplant werden sollen. Dies ist auch für die Evaluation der Veränderungseffekte und Wirkungen von großer Bedeutung (Rolff, 2018c, S. 271-272).

Das ultimative Ziel eines erfolgreichen Change Managements für die Schule ist die ‚lernende‘, die selbststeuernde und selbstreflektierte Schule [...]. Dies ist eine Schule, die über eine funktionierende Innenarchitektur von Kooperationsstrukturen, Feedbacksystemen und Evaluationskultur verfügt, in der Schulleitungen konfluente Führung betreiben und in der die Unterrichtsentwicklung und das Schülerlernen im Mittelpunkt des Interesses stehen. (ebd., S. 272)

2.2 Schulentwicklung und Schulqualität

Die Begriffe „Schulentwicklung“ und „Schulqualität“ enthalten mit den Worten „Schule“, „Entwicklung“ und „Qualität“ drei scheinbar nicht mehr klärungsbedürftige Teilkomponenten. In dem folgenden Abschnitt werden diese Begriffe trotzdem definiert sowie die Evidenzorientierung, einige Modelle und notwendige Gelingensfaktoren der Schulentwicklung näher beleuchtet. Außerdem werden die Rolle der Schulleitung und das neu in Österreich eingeführte Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) genauer beschrieben.

2.2.1 Schulentwicklung

Der eher modern anzusehende Begriff **Schulentwicklung** wurde in den letzten Jahren zunehmend inflationär verwendet, im deutschsprachigen Raum hat er sich erst seit Beginn der 1970er-Jahre entwickelt. Im Jahr 1971 gründete das österreichische Bundesministerium für Bildung und Unterricht das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung mit Sitz in Klagenfurt, wobei der Zusatz „und Schulentwicklung“ bis in die 1980er-Jahre keine Rolle spielte und auf den Briefköpfen sogar weggelassen wurde.

Unabhängig davon beschloss 1972 der Landtag in Nordrhein-Westfalen die Errichtung einer Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, was später in „Institut für Schulentwicklungsforschung“ an der Universität Dortmund geändert wurde. Jedoch ging es damals hauptsächlich um die Schulentwicklungsplanung, also die Planung der äußeren Schulangelegenheiten, wie z.B. des Standortes und der Ausstattung des Schulraums. 1980 wurde dieses Begriffsverständnis deutlich erweitert, und das Begreifen, die Planung und Gestaltung des Schulsystems als Ganzes rückte in den Vordergrund. Das heute vorherrschende Verständnis von Schulentwicklung entwickelte sich aber erst etliche Jahre später. Dieses Konzept beruht auf Forschungsergebnissen aus dem angelsächsischen Raum, dass einerseits Implementationsprozesse bei der Umsetzung von Reformen enorm wichtig sind (Implementationsforschung der US-Bundesregierung), und andererseits die Einzelschule, vorrangig zum Gesamtsystem, den entscheidenden Antrieb für Reformen darstellt (Einzelschulorientierung) (Rolff, 2013, S. 11-14; ebd., 2007, S. 11-13).

Heute steht somit nicht mehr das Gesamtsystem im Fokus, sondern die einzelne Schule. Laut Rolff (2007, S. 23-24) ist die *Entwicklung der Einzelschule* primär gegenüber der des gesamten Systems anzusehen – sowohl im Sinne einer zeitlichen Priorität (als Ausgangspunkt von Schulentwicklung), als auch als Sachpriorität (die eigentliche Basis von Schulentwicklung). Die zwei zentralen Charakteristika des aktuellen Schulentwicklungsansatzes sind die Einzelschul- und die Prozessorientierung (Heitmann, 2013, S. 144). Weiters stellt Schulentwicklung in vielfacher Hinsicht ein „Change Management im Kontext einer öffentlichen Einrichtung“ (Arnold, 2010, S. 81) dar, welche für eine Dienstleistung in öffentlicher Verantwortung zuständig ist und statt eines Produktes Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse professionell gestaltet. Es handelt sich um einen strategischen Prozess des Umgangs mit Wissen, welcher nicht in erster Linie an den tatsächlichen Erfolgen der Lernenden, sondern an den ihnen gebotenen inhaltlichen und didaktischen Zugängen und Möglichkeiten gemessen wird (ebd., S. 81-82). Anlässe für schulische Veränderungsprozesse können vielseitig sein, z.B. Vorgaben von Behörden, Gesellschaft und Politik im Rahmen von schulischen Reformen, oder auch Impulse von innen und außen (dem Kollegium, außerschulischen Partnern oder interessierten Elterngruppen). Je nach Thema und Ziel kann ein kurzfristiges, schnelles Handeln, aber auch

ein längerer Prozess als systematisierte Weiterentwicklung in Gang gesetzt werden (Kurz & Weiß, 2016, S. 30).

Schulinterne Steuerung wird durch das Einsetzen einer Steuergruppe, manchmal auch Schulentwicklungsteam genannt, erleichtert. Diese Gruppe besteht im Normalfall aus Mitgliedern des Kollegiums und fungiert als innerschulische Infrastruktur, um die Ideen und Initiativen zur Schulentwicklung mitzutragen. Sie übernimmt sowohl Aufgaben bei der Prozesssteuerung und -koordination als auch Managementaufgaben bei der Information und Dokumentation, Beratung und Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums sowie der strukturierenden (Vor-)Arbeit in Organisations- und Schulentwicklungsfragen (Holtappels, 2007, S. 28-30; Rolff, 2007, S. 41; s. Abb. 3).



Abbildung 3 - Aufgabenprofil von schulinternen Steuergruppen
(eigene Darstellung in Anlehnung an Holtappels, 2007, S. 30)

2.2.1.1 Modelle der Schulentwicklung

Schulentwicklung bewegt sich laut Rolff (2010, S. 30; ebd., 2013, S. 14-19) im Zyklus einer Trias bzw. eines „Drei-Wege-Modells“ (Rolff, 2013, S. 14; s. Abb. 4), welches Schritt für Schritt entstand. Es besteht aus den folgenden Komponenten (Rolff, 2010, S. 30-33; ebd., S. 18a, S. 17-27):

- *Organisationsentwicklung*: Weiterentwicklung einer Organisation von innen heraus durch deren Mitglieder, mit der Leitung als zentraler Rolle; bezieht sich auf das Ganze der Schule statt auf Teilaspekte, ist dezidiert prozessorientiert;

- *Unterrichtsentwicklung*: Rahmen eines Faches muss überschritten und eine Struktur aufgebaut werden, die einen Teil der oder die ganze Schule betrifft; Lehrer*innenfortbildung stellt großen Teil dar;
- *Personalentwicklung*: Schulen sind stark auf zwischenmenschliche Interaktionen fokussiert; betrifft dadurch auch Persönlichkeitsentwicklung.

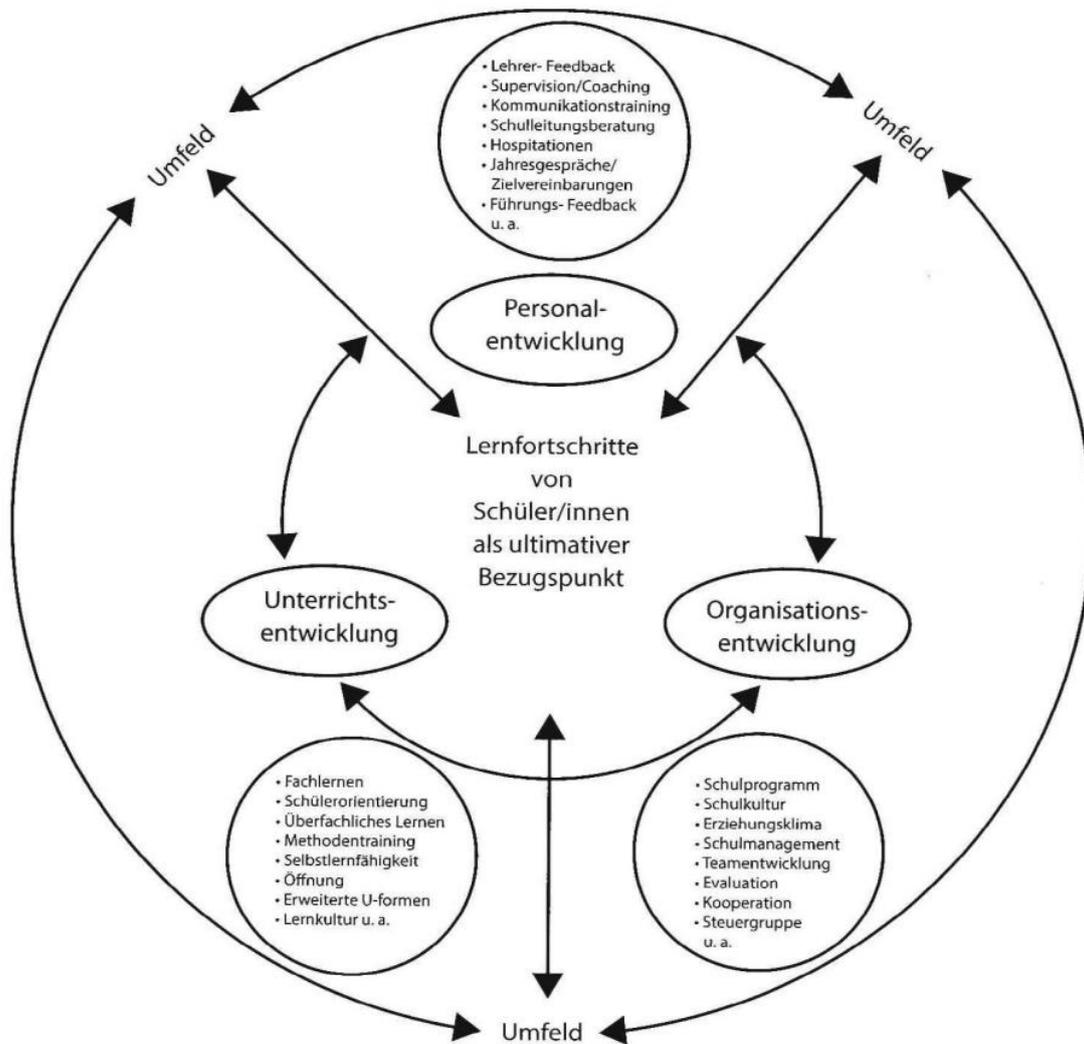


Abbildung 4 - Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (2013, S. 20)

Im Zentrum des Prozesses stehen immer die Lernfortschritte der Lernenden, welche von äußeren Rahmenbedingungen, also der Umwelt (z.B. Eltern, Betriebe, Universitäten, Schulaufsicht, ...), beeinflusst werden (Rolff, 2013, S. 21). Die drei Teile des Modelles werden in einem Systemzusammenhang gesehen, was dazu führt, dass bei konsequentem Handeln jeder Weg der Schulentwicklung notwendigerweise zu den anderen beiden führt (ebd., S. 34). Somit können erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse zur Entwicklung der Einzelschule als Synthese an allen drei Bereichen ansetzen (Rolff, 2007, S. 16): Zur

Weiterentwicklung des Unterrichts an einer Schule braucht es früher oder später auch organisatorische Veränderungen, z.B. in Form von überfachlichem Lernen, stärkerer Kooperation im Lehrkörper, o.ä. Dies hat unvermeidlich Auswirkungen auf das Lehrer*innenhandeln zur Folge, wodurch eine Form der Personalentwicklung (z.B. Hospitation, Supervision, ...) vonnöten sein kann. Hier ließen sich etliche Beispiele anführen, wie sie z.B. Rolff (2013, S. 19-21) beschreibt. Kurz und bündig zusammengefasst hält er allerdings fest: Keiner der drei Bereiche kann ohne die anderen beiden funktionieren, aber ohne die Organisationsentwicklung würden Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung nicht „auf das Ganze der Schule zielen, und es bliebe bei modernisierter Lehrerfortbildung und renovierter Schulpsychologie“ (ebd., S. 21).

Auch Huber (Huber et al., 2014, S. 9-10) hat ein Modell von Schulentwicklung als systemischem Gesamtprozess verfasst (s. Abb. 5). Dieses hat ebenso die Förderung und Unterstützung der Lernenden im Fokus, allerdings differenziert es Qualität, Entwicklung und Schulmanagement etwas spezifischer in zentrale *Handlungsfelder* (ebd., S. 11-14):

- *Qualitätsmanagement*: Alle professionellen Akteur*innen in der Schule sollen sich der Qualität ihrer schulischen Arbeit vergewissern und die Ergebnisse dementsprechend auswerten, dass sie der Verbesserung und Entwicklung dienen. Es behält alle anderen Handlungsfelder im Blick.
- *Unterricht und Erziehung*: Dies liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte, welche das qualitativ hohe Niveau des Unterrichts sicherstellen sollen. Entsprechende Arbeitsstrukturen zur Ermöglichung von kollegialer Kooperation, Austausch über Praxiserfahrungen und abgestimmte, gemeinsam verantwortete Arbeit sollen eingeführt werden.
- *Personal*: Es soll sichergestellt sein, dass geeignetes, qualifiziertes Personal je nach Bedarf zur Verfügung steht und sich dieses, auch im Sinne des Gesamtkonzepts, kontinuierlich professionell weiterbildet.
- *Kooperation* (innerhalb der Schule und nach außen): Die Kontakte nach außen (z.B. Eltern, Schulaufsicht, öffentliche Institutionen, ...) erhalten ein stärkeres Gewicht, was eine gelingende und transparente Kommunikation notwendig macht. Aber auch die Zusammenarbeit im Kollegium soll durch Maßnahmen wie kooperative Arbeitsformen, Arbeitsgruppen o.ä. effektiv und effizient organisiert und stetig gefördert werden.

- *Beratung*: Professionelle Beratung kann einen entscheidenden Beitrag zur Schulqualität leisten. Akteure hierbei sind sowohl Berater*innen, als auch potenzielle Beratungssuchende.
- *Organisation*: Die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns, welches sich am gemeinsam beschlossenen Leitbild oder Schulprogramm orientiert, muss ermöglicht und unterstützt werden.

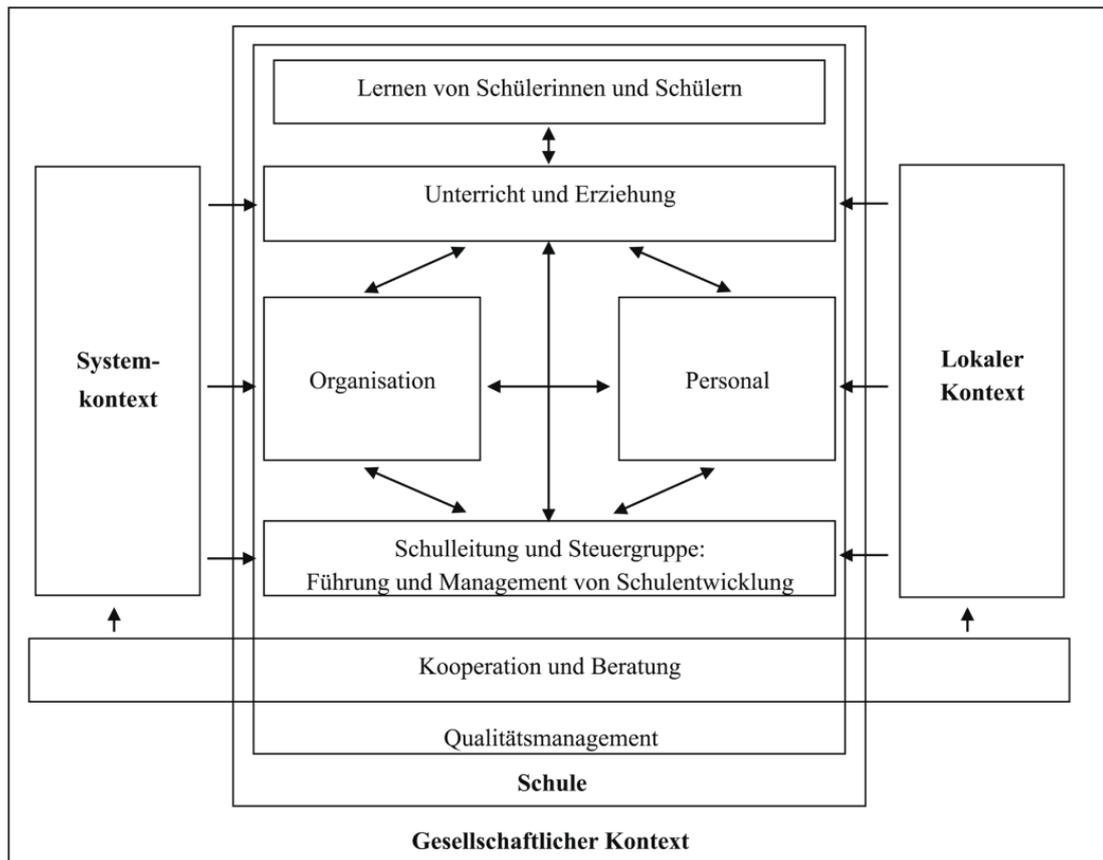


Abbildung 5 - Handlungsfelder von Schulentwicklung basierend auf den Handlungsfeldern von Schulmanagement (Huber et al., 2014, S. 10)

Hier werden die äußeren Rahmenbedingungen in verschiedene Kontexte unterteilt: Ein allumfassender gesellschaftlicher sowie ein Systemkontext und ein lokaler Kontext, welche mit den Handlungsfeldern Kooperation und Beratung in Verbindung stehen. Der Bereich des Qualitätsmanagements muss, wie bereits erwähnt, alle anderen Handlungsfelder berücksichtigen (ebd., S. 9-11).

2.2.1.2 Gelingensfaktoren und Stolpersteine von Schulentwicklung

Veränderungsprozesse sind als hochkomplexe Vorgänge weder im Detail planbar noch vorhersagbar. Für eine erfolgreiche Durchführung braucht es sehr häufig eher indirekte Impulse als Anordnungen und Weisungen von außen. Ein sehr gutes Beispiel für das (Nicht-)Gelingen von Reformmaßnahmen ist etwa die Studie der RAND-Corporation, welche die Implementation großer Reformprogramme der US-Bundesregierung in den 1970er-Jahren untersuchte (Berman & McLaughlin, 1975). Es zeigte sich, dass besonders die aktive Mitarbeit und Miteinbeziehung der Beteiligten (vor allem der Lehrpersonen) sowie dahingehende unterstützende organisatorische Rahmenbedingungen für den Erfolg von entscheidender Bedeutung waren. Auch ein vorbereitendes und begleitendes Training der Mitwirkenden und die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien vor Ort zeigten positive Effekte. Je genauer das Personaltraining und die Maßnahmen die lokalen Bedürfnisse trafen, desto nachhaltiger wirkten die Reformen. Bei Projekten in Grundschulen funktionierte die Implementation generell besser, und die Bedeutung der Schulleitung als „Gatekeeper“ wurde auch in dieser Studie bestätigt (Rolff, 2013, S. 12-13).

Außerdem hat die Schulentwicklungsforschung etliche Kataloge von Gelingensbedingungen identifiziert, die in den wesentlichen Merkmalen übereinstimmen, z.B. der Faktorenkatalog von Purkey & Smith (1983, S. 443-445) oder die „Gelingensbedingungen von Unterrichtsentwicklung“ von Bastian & Rolff (2001, S. 18-20). Schmid-Waldmann (2015, S. 186-191) hält ebenso vor allem die Mitwirkung auf allen Ebenen einer Schule für notwendig und beschreibt ein Entwicklungskompetenz-Modell mit fünf Dimensionen, die eine Schule für professionelle, selbstständige Entwicklungsarbeit benötigt:

- Kompetenzen im Bereich „*soziales*“ *Projektmanagement*: Es braucht grundlegendes Wissen über Instrumente und Vorgehensweisen des Projektmanagements, welches in österreichischen Schulen oft nicht ausreichend vorhanden ist oder gänzlich fehlt.
- *Kommunikations- und Konfliktmanagementkompetenzen*: In Kollegien herrschen oft starre, eingefahrene und schwer aufzubrechende Formen der sprachlichen Verständigung, inkl. Konflikten. Es braucht Freiraum, gezielte Austauschprozesse, den gezielten Umgang mit Konflikten und ein gewisses Maß an Moderationskompetenz für die Arbeit in Großgruppen, z.B. Konferenzen.

- Kompetenzen, in *Team- und Organisationsstrukturen* zu denken und zu handeln: Es braucht sowohl die Entwicklung einer dafür aufgeschlossenen Haltung als auch entsprechender praktischer Fähigkeiten für eine gelungene Teamstruktur.
- Kompetenzen, in *Führungsstrukturen* zu denken und zu handeln: Alle an Schule beteiligten Personen benötigen eine klare und realistische Vorstellung von Führung und die Haltung gegenüber einer Führung als prozessunterstützendes Element.
- Kompetenz, *in Systemen zu denken*: Es gilt, den Blick für das komplexe System Schule und seine Umwelten zu schärfen, z.B. durch das Schlüpfen in andere Rollen.

Kurz und Weiß (2016, S. 52-53) zählen eine Vielzahl an möglichen Stolpersteinen in einem Schulentwicklungsprozess auf und geben Tipps, diese zu erkennen und zu überwinden. Darüber hinaus formulieren sie einige Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse (ebd., S. 53-54), welche die vorher genannten noch ergänzen: die unbedingte Miteinbeziehung aller Beteiligten von Beginn an; eine gründliche Vorbereitung mittels Analyse der Ausgangssituation sowie Definition des Veränderungsbedarfs, der Potentiale und Grenzen; die Konzentration auf wenige Schwerpunkte sowie eine realistische Ziel- und Zeitplanung; ein verbindlicher Umsetzungsplan, eine gute Arbeitsorganisation, kleinschrittiges Vorgehen und regelmäßige Reflexion; ev. die Inanspruchnahme externer Prozessbegleitung; eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Steuergruppe und Lehrkräften, getragen von Wertschätzung sowie regelmäßige Reflexion und Würdigung des Erreichten.

Rolff (2007) nennt ebenfalls das Formulieren und Setzen von gemeinsamen Zielen als einen entscheidenden Faktor für den Erfolg von Veränderungsprozessen. Einzelschulen waren es bisher oft nicht gewöhnt, sich selbst Ziele zu setzen, müssen sich jedoch durch Erlasse und Gesetze inzwischen häufiger damit auseinandersetzen. Auch das Fehlen von Kriterien und Indikatoren zur Evaluation an Schulen deutet auf eine Abwesenheit von konkreten Zielen hin. Dennoch ist pädagogische Schulentwicklung nicht ziellos – im Gegenteil. Durch die Erarbeitung von und Orientierung an Leitsätzen und Schulprogrammen können pädagogische Grundwerte mithilfe der aktiven Partizipation aller Beteiligten reflektiert und gemeinsame Ziele vereinbart werden. Dieser Schritt schafft gleichzeitig eine gewisse Verbindlichkeit und (Mit-)Verantwortung aller Beteiligten für die Schulentwicklung (ebd., S. 21-22). Denn: „Wenn die Führung alles selbst macht, entstehen kein ‚Eigentum‘ und kein ‚Commitment‘ im Kollegium.“ (Rolff, 2013, S. 145) Ein Katalog von

Faktoren, die Schulentwicklung zum Scheitern bringen können, wären: „Keine Führung, keine Partizipation, keine Ziele, keine Teamentwicklung, kein Fokus auf Unterrichtsentwicklung, keine Feedback-Kultur und keine Rechenschaft oder Verantwortung.“ (ebd., S. 145-146)

2.2.1.3 Evidenzorientierte Schulentwicklung

Um die Schulentwicklung bestmöglich voranzubringen und effektiv zu gestalten, ist es auch entscheidend, die Prozesse regelmäßig zu evaluieren und zu reflektieren. Die Evidenz wird im gängigen Sprachgebrauch als „unumstößliche Tatsache, faktische Gegebenheit“ (Duden, 2022a) gesehen. Im Zusammenhang mit evidenzbasierter Steuerung und Qualitätsentwicklung geht es stattdessen um eine empirische Forschungsgrundlage nach definierten, überprüfbaren, methodologischen Standards. Diese Grundlage soll für praktische und politische Entscheidungen herangezogen werden und die Unsicherheit der Entscheidenden verringern. Somit stellt Evidenz neben Faktoren wie Erfahrung, Intuition und Weltanschauung eine Quelle für Entscheidungen dar, wobei diese Entscheidung durch das Berufen auf die Evidenz noch mehr Legitimation erfährt (Diedrich, 2021, S. 809).

Zur Datenerhebung bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Einerseits können Schulen intern, z.B. durch Befragungen der Schulpartner*innen oder verschiedenen Formen der Hospitation Einblicke erlangen, wie es auch im Rahmen der Qualitätsmanagementsysteme wie *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) und *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (QIBB) sowie in dem seit dem Schuljahr 2021/2022 eingeführten *Qualitätsmanagementsystem für Schulen* (QMS, s. Kapitel 2.2.4) in Österreich eigenverantwortlich und regelmäßig durchzuführen ist. Andererseits können externe Kanäle zur Evaluation genutzt werden, um das bereits bekannte Wissen über die Qualität der schulischen Prozesse und des Unterrichts durch einen professionellen, unabhängigen und objektiven Blick von außen mittels international üblicher Verfahren zu ergänzen (Diedrich, 2021, S. 809; Chabera, 2021, S. 830). Von 2008 bis zum Schuljahr 2018/2019 wurden im Sinne der evidenzbasierten Steuerung des Bildungssystems die verpflichtenden Bildungsstandards-Überprüfungen regelmäßig durchgeführt. Seit dem Schuljahr 2021/2022 stehen den Schulen außerdem die Daten der flächendeckenden „iKM^{PLUS}“-Testung (iKM = informelle Kompetenzmessung) zur Verfügung (nähere Infos auf

www.iqs.gv.at). Mittels all dieser Instrumente soll die Praxis beobachtet werden, um zu überprüfen, ob vorgegebene Ziele erreicht wurden. Auf Basis dieser Rückmeldungen sollen die jeweiligen Akteure (von der Bildungspolitik bis zur Lehrperson) in Form von Ist-Soll-Vergleichen Schlüsse zur Weiterentwicklung ziehen (Altrichter, 2019, S. 28)

Vorhandene Daten bedeuten allerdings nicht gleichzeitig Evidenz (Diedrich, 2021, S. 808). Vielmehr müssen erhobene und „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. 144). Dadurch soll evidenzbasierte Steuerung ermöglicht werden, was bedeutet, dass „auf allen Systemebenen rationale, auf Daten basierende Entscheidungen getroffen werden und jene Maßnahmen implementiert werden, die nachweislich wirksam sind“ (Fritz & Kulmhofer-Bommer, 2020, S. 574).

Bisher wurde noch nicht das volle Potential der Nutzung von Datenfeedback zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgeschöpft. Ergebnisse aus Schulleistungsvergleichen (z.B. iKM^{PLUS} o. ä.) dafür zu nutzen ist im Gegensatz zu anderen Feedbackformen auch eher unüblich. Dabei müssen Lehrpersonen nämlich aus den Ergebnissen der Evaluation von Schüler*innenleistungen Schlüsse für ihr eigenes didaktisches Handeln ziehen. Überdies bedeuten vorliegende Datenrückmeldungen nicht automatisch das Herbeiführen von Innovationen. Lehrpersonen berücksichtigen diese, abhängig von verschiedenen Einflüssen und Bedingungen, viel seltener als erhofft, und dann höchstens für leichte Anpassungen statt grundlegender Veränderungen (et al., 2016, S. 244; ebd., 2016, S. 250-251). Fritz und Kulmhofer-Bommer (2020, S. 577) fassen einige Studien zur Ergebnisnutzung österreichischer Untersuchungen (BiSt, iKM und iKM^{PLUS}) zusammen: Nicht nur brauchte es Zeit, bis die befragten Lehrpersonen den Nutzen dieser Messungen (wenn überhaupt) erkannten, viele Maßnahmen und Initiativen bezüglich Änderung des Unterrichts o.ä. gingen außerdem von einzelnen Personen aus. Für Posch (2009) liegt die Hauptursache für die unzureichende Nutzung der Unmengen an Daten im Fehlen von Angeboten und Anleitungen, diese auch effektiv zu verwerten. Zur Unterstützung sollten strukturelle und individuelle Voraussetzungen, wie z.B. die im Schulprogramm verankerte und von der Schulleitung regelmäßig kontrollierte kontinuierliche Evaluation, verpflichtend erfüllt werden (ebd., S. 120-132). Voraussetzung dafür ist eine an die persönlichen

Wertvorstellungen gekoppelte Bereitschaft der einzelnen Lehrpersonen, sich systematisch mit dem eigenen Unterricht auseinanderzusetzen. Vor allem Vertrauen in und gewisse Handlungsspielräume für die Lehrkräfte spielen hierbei eine große Rolle. Darüber hinaus hält Demski (2017, S. 377-378) fest, dass Lehrkräfte die mit Hilfe von Instrumenten der externen Evaluation gewonnenen Daten erst zur Nutzung in Betracht ziehen, wenn sie diese als sinnvoll erachten. Eine enge Verbindung der Daten zur eigenen Unterrichtspraxis begünstigt dies ebenso. Daher sollten bevorzugt standortbezogene statt zentralistische Erhebungen durchgeführt und die Schulen im Umgang mit den Daten prozessorientiert begleitet werden (ebd., 2020, S. 570). Ein Vorbild für die Vertiefung bzw. eine Verbesserung der österreichischen Herangehensweise an die evidenzorientierte Schulentwicklung könnte Hamburg sein, wo seit Mitte der 1990er Jahre eine komplexe Infrastruktur der Datenbereitstellung entstanden ist (Maritzen, 2020, S. 557). Wie bei den Gelingensbedingungen für Schulentwicklung gilt es jedoch auch in der evidenzbasierten Steuerung, eine Schlüsselfunktion nicht zu vernachlässigen:

Unerlässlich ist die Vorbildfunktion der Schulleitung, die inhaltlich mit den gängigen Instrumenten zumindest vertraut sein soll und in der Anwendung Beispiel gebend wirken kann. Führung verantwortet die Feedbackverfahren in einer komplexen Organisation, wird die Ergebnisse sichten und Maßnahmen ableiten. Gutes wird beibehalten, für Schwachpunkte lassen sich Lösungen und neue Wege finden. (Pulyer, 2020, S. 65)

2.2.2 Die Rolle der Schulleitung

Der Erfolg von Innovationen hängt entscheidend von jener Person ab, die sie initiiert, vorantreibt, trägt – aber auch fördert und unterstützt. Schon in betriebswirtschaftlichen Analysen wird der Führungsaspekt und die Notwendigkeit der Vorbildfunktion des Top-Managements für kontinuierliche Qualitätsverbesserung betont (Bülow-Schramm, 2006, S. 27). Im Setting Schule bzw. Schulentwicklung betrifft dies besonders die **Schulleitung** mit ihrem Innovationspotential sowie den Fähigkeiten in Bereichen wie Personalentwicklung und pädagogischem Management (Holtappels, 2007, S. 24-25). Immerhin trägt die Schulleitung als Person (bzw. an größeren Schulen eventuell ein Leitungsteam) die

Verantwortung für alle von der Schule ausgehenden Aktivitäten und Maßnahmen (Kurz & Weiß, 2016, S. 45).

Früher galt eine Schulleitung eher als „Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben“, und auch heutzutage sehen viele diese Rolle noch mehr als *Unterrichtsverwaltung* statt *Unterrichtsentwicklung*. Diese Zeiten sind vorbei – ein inzwischen deutlich erweitertes und äußerst anspruchsvolles Aufgabenprofil einer Schulleitung (Bonsen, 2010, S. 191-192) ist vielerorts nachzulesen (z.B. Schulleitungsprofil des BMBWF). Im Zuge der Schere zwischen zentralen Vorgaben von außen und Selbstorganisation der Schulen von innen mussten Schulleitungen verstärkt Strategien eines partizipativen Managements sowie grundlegendes Verständnis von Projektmanagement und Prozessbegleitung lernen (Rahm & Schröck, 2013, S. 104; Arnold, 2010, S. 81). Im Schulentwicklungsprozess hat die Schulleitung unter anderem folgende Verantwortungen und Aufgaben (Arnold, 2010, S. 81; Kurz & Weiß, 2016, S. 45-46):

- *Gegenüber den Behörden*: Verantwortung für Ergebnisse der Lernenden in Prüfungen; Umsetzung von Entwicklungsaufgaben und entsprechenden Maßnahmen; Verwendung von Ressourcen; messbare Ergebnisse der Schulentwicklung;
- *Gegenüber dem Kollegium*: Vorgegebene Entwicklungsaufgaben klar definieren, kommunizieren und erklären, Impulse setzen, aufnehmen und prüfen; den Prozess leiten und begleiten, Zuständigkeiten verteilen, gemeinsam mit dem Kollegium die Qualität der Angebote überprüfen und ggf. optimieren; das Team auch z.B. durch Feedback-Formen motivieren, Anreize schaffen, Entwicklungen in Gang setzen; im Sinne der Personalentwicklung Kompetenzen erkennen, entwickeln und stärken, vor Überforderung schützen und entsprechende Fortbildungen organisieren;
- *Gegenüber der Außenwelt*: Für transparente Kommunikation sorgen, offen sein für Ideen und Impulse, Ressourcen und Kooperationspartner*innen erkennen und nutzen.

Die Schulleitung gibt demnach als *Change Agent* die Richtung vor und treibt Innovationen erst an, ihr Handeln ist einer der Schlüsselfaktoren für die Qualitätsentwicklung an lernenden Schulen (Rahm & Schröck, 2013, S. 104-105). Rolff (2018b, S. 205) beschreibt einen „Steuerkreis der Schulleitung“ (ebd.), bestehend aus den drei Handlungsdimensionen *Führung*, *Management* und *Steuerung* und schlägt vor, „das

zukunftsorientierte Leitungs-konzept ‚konfluente Leitung‘ zu taufen“ (ebd.). Dubs (2019) verwendet den Begriff *Leadership*, was über reine Führung hinausgeht und eine langfristig angelegte Orientierung sowie klare Visionen und Wertvorstellungen braucht (ebd., S. 173). Sein Modell der Leadership in Schulen umfasst folgende Kriterien (ebd., S. 174-176):

- Werthaltungen
- Bereitschaften (Merkmale einer Persönlichkeit, die durch die Lebensgeschichte gegeben sind, aber bis zu einem gewissen Grad gefördert werden können, z.B. Empathie, Vertrauenswürdigkeit, Ehrlichkeit/Offenheit, Fairness, Respekt, Berechenbarkeit/Verlässlichkeit, Zugänglichkeit, Feedback, Glaubwürdigkeit)
- langfristige Orientierung I (eigene Visionen kommunizieren, Innovationen und Schulentwicklung fördern)
- Sachkompetenz (zu Bildungspolitik, Verwaltung, Pädagogik)
- Entscheidungsfindung/Anordnung (situativ-partizipativer Führungsstil bzw. Distributed Leadership)
- Langfristige Orientierung II (Lehrpersonen bei pädagogischer Arbeit sowie emotional unterstützen, ihre Autonomie sichern, ehrliches Feedback geben, gute Arbeitsbedingungen schaffen)
- Umfeld der Schule (Kontakte mit und gezielte Präsenz in der Öffentlichkeit, Symbole und Rituale)

Sich an jedem einzelnen Teammitglied zu orientieren und gleichzeitig eine starke, führende Haltung einzunehmen, kann zu einer Herausforderung werden. Dabei kann ein zu hierarchischer oder autoritärer Führungsstil zusätzlich hinderlich sein. Stattdessen sollen die Mitarbeiter*innen mittels eines kooperativen, wertschätzenden Verhaltens der Führungsperson, guter Kommunikation und klaren Zielen „genauso gemanagt werden wie andere Materialien“ (Bülow-Schramm, 2006, S. 28). Dafür ist die Zufriedenheit am Arbeitsplatz ein wichtiger Ansatzpunkt, um gemeinsam eine kontinuierliche Verbesserung zu erreichen und kein Potential verloren gehen zu lassen (ebd.).

Die Auswirkungen von Schulleitungshandeln sind sowohl in der Schuleffektivitäts-, als auch in der Schulentwicklungsforschung seit über 25 Jahren belegt, wie Rolff (2018b, S. 211-213) zusammenfasst. Einschlägige Forschungsberichte, z.B. Dalin et al. (1995, S. 182) zeigen außerdem, dass zumindest die Einwilligung und „Türöffnung“ durch die Schulleitung

eine absolute Grundvoraussetzung für die Realisierung von Veränderungen darstellt. Somit spielt sie eine zentrale Rolle in Bezug auf Schulentwicklung und Schulqualität – als treibende Kraft, oder als Hemmschuh (Rolff, 2018b, S. 203).

2.2.3 Schulqualität

Obwohl – oder gerade weil – der Begriff „Qualität“ ein im Alltag recht gebräuchlicher ist, stellt die genaue Definition eine gewisse Herausforderung dar (Bülow-Schramm, 2006, S. 14). Er leitet sich vom lateinischen Substantiv „Qualitas“ ab und bedeutet „Beschaffenheit“ (Huber et al., 2014, S. 16). Duden (2022b) meint dazu z.B. „Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person); Beschaffenheit“ (ebd.) oder auch „charakteristische“ bzw. „gute Eigenschaft (einer Sache, Person)“ (ebd.). Bülow-Schramm (2006, S. 14-19) analysiert den Begriff sehr detailliert und auf vielen Ebenen – auch im Kontext von Bildungseinrichtungen, obwohl er ursprünglich nicht aus der Pädagogik stammt (Klieme, 2016, S. 48).

Bezogen auf ein System bedeutet die objektive Qualität dieses Systems bestimmte, messbare Eigenschaften, welche wertneutral betrachtet werden. Übertragen auf die Institution Schule gäbe es damit keine guten oder schlechten Schulen, sondern nur gewisse Eigenschaften, in denen sich diese Schulen ähneln oder unterscheiden. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Schulkontexte führen demnach auch zu unterschiedlichen Qualitäten (Huber et al., 2014, S. 16-18). In der Schulqualitätsforschung werden zu einem überwiegenden Teil die im Querschnitt gemessenen fachlichen Leistungen der Lernenden als Indikatoren für Qualität untersucht. Allein dadurch kann der Beitrag des Schulbesuchs an den erreichten Leistungen aber nicht abgebildet werden, Punkte wie Leistungsstreuungen und Veränderungen über längere Zeit werden dabei nicht berücksichtigt (Ditton, 2016, S. 66). Um alle Merkmale von **Schulqualität** miteinbeziehen zu können und das Gemeinte zu präzisieren, bevorzugen viele internationale Schulforscher*innen inzwischen den Begriff *Wirksamkeit*, „da er sich auf den Zusammenhang zwischen Zielvorstellungen und notwendigen Unterstützungsmaßnahmen bezieht“ (Huber et al., 2014, S. 18). Innere und äußere schulische Bedingungen und Reformprozesse stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und können nicht isoliert voneinander betrachtet werden (Ditton, 2016, S. 65).

Trotz einiger Bemühungen ist es bisher noch nicht gelungen, geschlossene oder ausgefeilte Theorien zur Schulqualität und Schulentwicklung mit größerer Reichweite vorzulegen. Immerhin müsste sie laut Ditton (ebd., S. 69) aber auch sämtliche Forschungsfragen der Sozialwissenschaften behandeln. Alle bisher bekannten Modelle stimmen allerdings insofern überein, dass sie eine Systematisierung der bedeutsamen Faktoren nach *Input – Prozess – Output* und *Outcome* beinhalten (ebd.). Das Schulqualitätsmodell von Stufflebeam (1972, zit. nach Holtappels et al, 2017, S. 18) z.B. weist sowohl die Einflüsse des sozialen Kontextes für außerschulische Beziehungen als auch die Anstrengungen der Schulentwicklungsarbeit aus. Dies ließe sich noch durch den von Donabedian definierten *Impact* ergänzen (s. Abb. 6). Während Output und Outcome sich nur auf die kurz- und langfristigen individuellen Effekte beziehen, konzentriert sich der Impact darüber hinaus auf die längerfristige gesellschaftliche Bedeutung und Wirkung von Bildung, was möglicherweise wichtiger für die Beurteilung von Schulqualität ist als die detaillierte Forschung nach Wirksamkeit von Schulen (Ditton, 2016, S. 69).

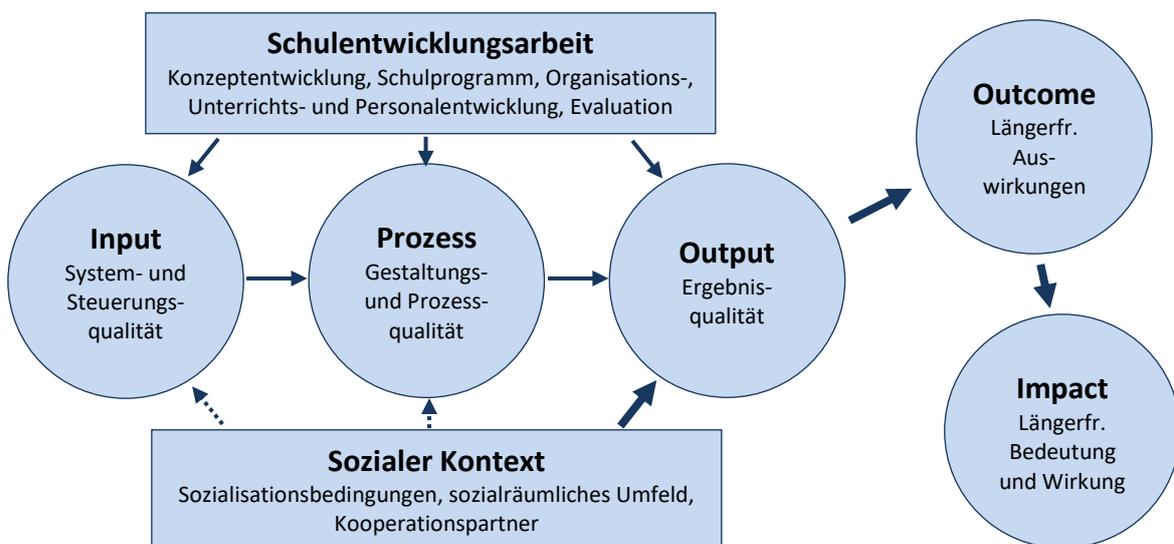


Abbildung 6 - Rahmenmodell für Schulqualität (eigene Darstellung in Anlehnung an Stufflebeam, 1972, zit. nach Holtappels et al, 2017, S. 18 und Donabedian, 1982, zit. nach Ditton, 2016, S. 69)

Aufbauend auf den Ergebnissen der Schuleffektivitätsforschung wurden immer wieder Kataloge mit Effektivitätsfaktoren zusammengefasst (z.B. Rolff, 2013, S. 135). Diese Schulmerkmale wurden nach mehrmaliger Überarbeitung von Scheerens (2000) in ein Schuleffektivitätsmodell mit Prozesscharakter (s. Abb. 7) eingebettet. In den großen zugrundeliegenden Schulleistungsstudien wurden Inputfaktoren (Ressourcen, die dem Bildungswesen zur Verfügung gestellt wurden) und Prozessfaktoren (Merkmale von Schule

und Unterricht, sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene bezogen) unterschieden, welche unter gegebenen Rahmenbedingungen zu einem bestimmten Output (Fachleistungskriterien, wie z.B. Abschlüsse, Übergänge oder fachübergreifende Wirkungen wie Einstellungen und Haltungen) führen. Das Modell „verdeutlicht den Stellenwert und das Potential von Prozessvariablen auf Schulebene und zeigt den Zusammenhang zu vorgeordneten, moderierenden und nachgeordneten Variablen“ (Rolff, 2013, S. 136), welche in der internationalen Literatur als „input-process-output and context-variables“ (ebd.) bezeichnet werden (Rolff, 2013, S. 135-136; Scheerens, 2000, S. 53-54).

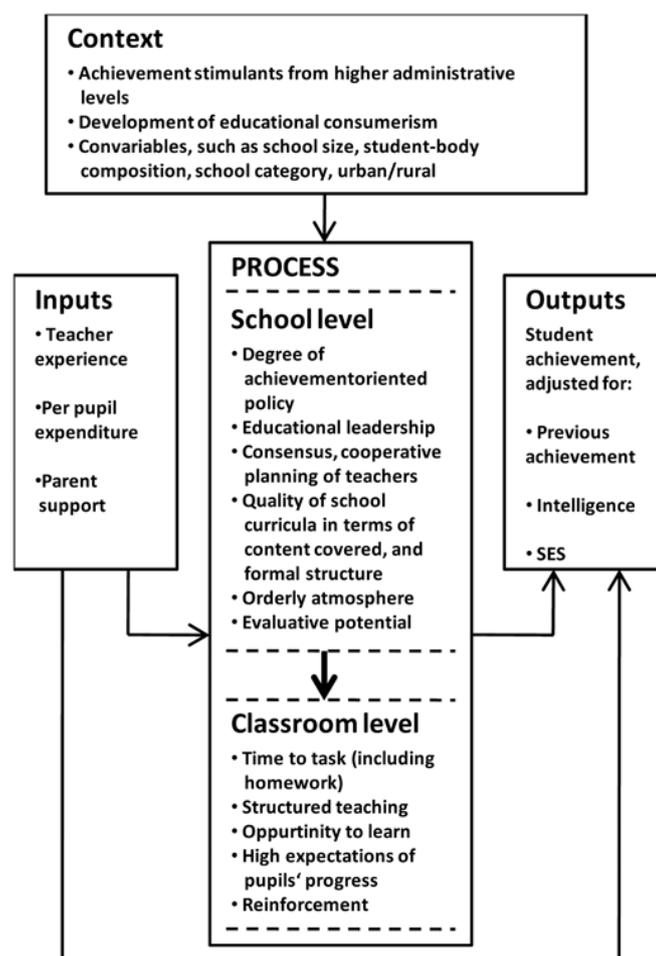


Abbildung 7 - Scheerens-Modell der Schuleffektivität (Scheerens, 2000, S. 54)

Als aktuellstes Beispiel für Schulqualitätsmanagement in Österreich könnte man auch das Modell des seit 2021/2022 in Kraft getretenen Systems QMS (Qualitätsmanagement für Schulen) heranziehen (s. Abb. 8).

2.2.4 QMS und seine Akteur*innen

Die Debatte um Schulqualität ist „dem Steuerungsinteresse der Bildungsadministration zu verdanken, die dafür Sorge zu tragen hat, dass im gesamten Bildungssystem einheitliche Prozeduren und vergleichbare Ergebnisse vorherrschen, dass schulische Prozesse wirksam und effizient gestaltet werden“ (Klieme, 2016, S. 48). In Österreich führten z.B. die Ergebnisse von TIMSS in den 90er-Jahren oder PISA im Jahr 2000 zu Debatten über Qualitätsstrategien und Qualitätsimpulse, woraus die zwei bereits erwähnten Qualitätsmanagementsysteme für Schulen, QIBB (ab 2004) und SQA (ab 2012) entstanden. Mit der Bildungsreform 2017 kam der Beschluss für ein einheitliches System für alle Schulen, Schularten und Schultypen. Aufbauend auf den Erfahrungen und Evaluationen der beiden Vorläufersysteme, aber auch unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Ansprüche und Erfahrungen anderer Länder, wurde **QMS** (Qualitätsmanagement für Schulen) entwickelt. Im Jänner 2021 wurde der Qualitätsrahmen für Schulen und die dazugehörige schulinterne Qualitätseinschätzung (siQe) veröffentlicht, ab dem Schuljahr 2021/2022 begann die schrittweise Implementierung auf Regional-, Landes- und Bundesebene, was die früheren Qualitätsmanagementsysteme ablöste (BMBWF, 2022a; BMBWF, 2021b, S. 3; Braun & Beer, 2021, S. 755). Das QMS-Modell (s. Abb. 8) stellt die Lernenden ins Zentrum der Qualitätsarbeit (BMBWF, 2021b, S. 8). Der Qualitätsrahmen für Schulen dient als grundlegende Orientierung für alle Schularten und benennt Qualitätskriterien für fünf Qualitätsdimensionen, welche wiederum in Qualitätsbereiche unterteilt sind (ebd., S. 7).

Außerdem gibt es drei Hauptgruppen von **Akteur*innen**, welche für die Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule und Unterricht verantwortlich sind: Schulleitung, Lehrenden-Teams und einzelne Lehrende. Sie befassen sich mit den Fragen, *wofür sie stehen* (Ziele und Werte benennen), *wie sie arbeiten* (in systematischen und geplanten Projekten / Prozessen), und *woran sie erkennen, was sie erreichen* (Analyse der Ergebnisse und Wirkungen) (ebd., S. 9). *Lehrende* sollen sich einzeln und in den vorhandenen Teamstrukturen (z.B. Jahrgangs-, Klassen-, Projekt- oder Fachgruppenteams oder informellen Austauschgruppen) aktiv an der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schule beteiligen. Sie tragen „Verantwortung für die Planung, Durchführung, Reflexion und Weiterentwicklung ihres eigenen Unterrichts“ (BMBWF, 2021b, S. 11). Eine Schlüsselrolle

nehmen erneut die Führungskräfte (s. Kapitel 2.2.2) ein. *Schulleitungen*, aber auch die Schulaufsicht und die Schulqualitätsmanager*innen (SQM) müssen nun den vorgegebenen Pflichten nachkommen und sicherstellen, dass das Qualitätsmanagement vor allem den Unterricht und die Lernenden erreicht (Braun & Beer, 2021, S. 755). Hier sei besonders das QMS-Aufgabenprofil für die Schulleitung erwähnt (BMBWF, 2021a). Ebenfalls als Akteur*in zu nennen ist der/die an der Schule tätige *Qualitäts-Schulkoordinator*in* (Q-SK), welche*r als Teil des Lehrkörpers Ansprechperson ist und unterstützende, operative Aufgaben im Prozess übernimmt. Auf Regional-, Landes- und Bundesebene übernehmen neben der/dem *Qualitäts-Regionalkoordinator*in* (Q-RK) auch die Bildungsdirektionen, die Pädagogischen Hochschulen, die Referenzstelle für Qualität in der Allgemein- und Berufsbildung sowie das BMBWF wichtige Aufgaben (BMBWF, 2021b, S. 10-11). Außerdem sind die *Pädagogischen Hochschulen* (verantwortlich für QMS-spezifische Fort- und Weiterbildung) sowie die in deren Dienst stehenden *Schulentwicklungsberater*innen* als bedeutende Akteur*innen von QMS zu nennen (BMBWF, 2022c).

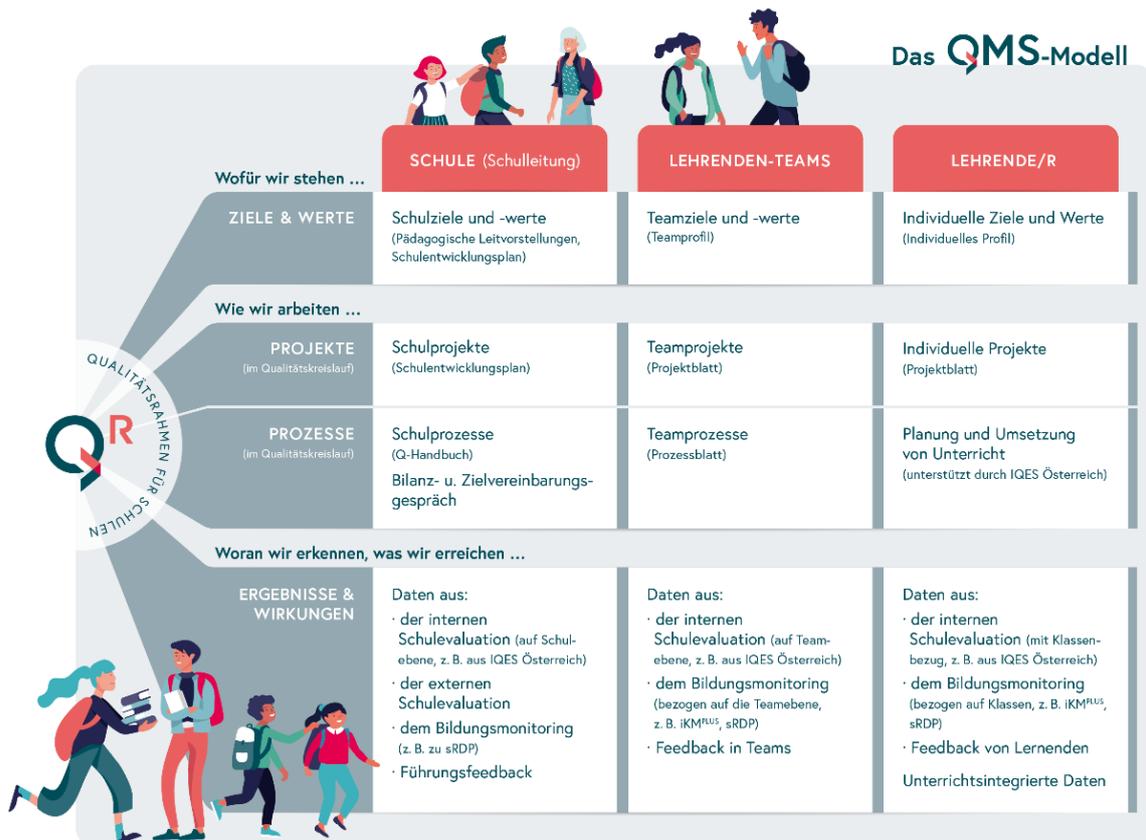


Abbildung 8 - Das QMS-Modell (BMBWF, 2022b, S. 1)

Entsprechend den jeweiligen Aktivitäten stellt QMS auch passende Instrumente zur Verfügung (BMBWF, 2021b, S. 10). Der Qualitätskreislauf, ein grundlegendes Prinzip von

QMS, hilft den Akteur*innen bei der laufenden Verbesserung. Er beschreibt die vier Phasen Planen, Durchführen, Überprüfen und Schlussfolgern (ebd., S. 24). Dafür stehen auf der Website www.qms.at und der digitalen Arbeits- und Lernplattform IQES (www.iqesonline.net/at) umfassende Informationen und Materialien zu Evaluation, Feedback und anderen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verfügung. Weitere Unterstützung bei Fragen zu QMS bieten außerdem die Qualitäts-Regionalkoordinator*innen (Q-RK) (ebd., S. 25).

2.3 Systemische Organisationsberatung in der Schulentwicklung

Zu Beginn des folgenden Kapitels wird der Begriff Beratung erläutert und ein Einblick in die systemische Schulentwicklungsberatung gegeben. Im Anschluss werden Modelle und Konzepte der systemischen Organisationsberatung sowie deren Ziele und Wirkungen beleuchtet. Des Weiteren werden die Rollen und Aufgaben sowie die notwendigen Kompetenzen von Berater*innen zusammengefasst, den Abschluss bilden die Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung.

2.3.1 Der Begriff Beratung

Beratung findet statt, wenn Klient*innen und Berater*innen aufeinandertreffen, sich miteinander austauschen und zielgerichtet und lösungsorientiert an einem Thema arbeiten (Adenstedt, 2016, S. 48). Schnebel (2012) fasst weitere Definitionen von Beratung aufschlussreich zusammen. Alle haben gemeinsam, „dass sie Beratung als Weg zum Umgang mit Problemen oder schwierigen Situationen verstehen. Sie wird definiert als Prozess, der in einem einmaligen oder wiederholten Durchlauf stattfindet“ (ebd., S. 15). Professionelle Beratung kennzeichnet sich durch ein ausgewiesenes Setting sowie eine*n ausgebildete*n Berater*in und professionelle Methoden in der Anwendung (ebd., S. 14-15).

Alle zahlreichen Konzepte für das Verständnis, die Organisation und die Durchführung von Beratungsgesprächen führen zurück auf zwei fundamentale Grundmuster: Entweder die beratende Person versteht sich selbst als Expert*in für die Lösung der Probleme des Gegenübers, wofür eine Diagnose oder Anamnese erstellt wird,

um Lösungen anzubieten oder zu verschreiben. Voraussetzung hierbei ist ein bestimmtes Fachwissen der beratenden Person (*Fachberatung* oder „Komplementärberatung“ [Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 119], z.B. bei Rechtsberatung, Steuerberatung oder im Arzt-Patient-Modell [Lindau-Bank, 2018, S. 43]). Oder der bzw. die Berater*in versteht sich selbst als Expert*in für die Organisation des Gesprächs, die Moderation und die gestellten Fragen, aber nicht für den zu besprechenden Inhalt, was eine Diagnose oder Anamnese überflüssig macht (Palmowski, 2014, S. 18-20). Dies ist die *systemische Beratung*, bei der durch eine Veränderung in der Kommunikation eine möglichst langfristige Veränderung im System (s. Kap. 2.1.1) herbeigeführt werden soll (Schnebel, 2019, S. 71). Die vorliegende Forschungsarbeit bezieht sich auf diese Art der Beratung.

Gesehen vom systemischen Standpunkt aus läuft jedes Verhalten von Teilen eines Systems, z.B. einer Schulklasse oder eines Kollegiums, nach den jeweiligen im System geltenden Spielregeln ab (Krause et al., 2003, S. 132). Insofern kann jedes Mitglied eines Systems diese Regeln durch Veränderung des eigenen Verhaltens beeinflussen. Systemische Beratung zielt nicht auf die Person als Ursache eines Problems, sondern richtet sich auf die Regeln und Interaktionsmuster im System. Mittels Fragetechniken, Rollenspielen oder ähnlichem wird versucht, diese aufzudecken, um sie veränderbar zu machen. Allerdings läuft eine Veränderung nicht linear-kausal und vorhersagbar ab, sondern eröffnet für alle anderen Teile des Systems zahlreiche neue Möglichkeiten, sich zu verhalten (ebd., S. 67; Schnebel, 2012, S. 51). Berater*innen können vor allem mit bestimmten Formen von Fragen zu Irritationen im System führen und neue Informationen generieren (Brüggemann et al., 2016, S. 55; von Schlippe & Schweitzer, 1996, zit. nach Schnebel, 2012, S. 51-52):

- *Zirkuläre Fragen* (tlw. als Herzstück bzw. wichtigste Innovation systemischer Beratung gesehen; sollen zirkuläre Prozesse in Beziehungssystemen aufdecken und den Ratsuchenden zu einem Perspektivenwechsel anregen; der Empfänger der Botschaft wird befragt; Bsp.: Was denken Sie, wie es ... in dieser Situation geht? Was würde ... sagen, wenn ich ihn/sie ... frage?)
- *Frageformen, die Unterschiede verdeutlichen* (zu Übereinstimmungen bzw. Unterschieden in Sichtweisen, quantitative Einordnungen, usw.; Bsp.: Zu wie viel Prozent ist ...? Woran erkennen Sie die ...?)

- *Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion* (Fragen nach dem Kontext des Symptoms, sollen aktuelle Muster verdeutlichen; Bsp.: Wer reagiert wie auf das Problem? Welche Bedeutung hat das Problem für ...?)
- *Fragen zur Möglichkeitskonstruktion* (richten den Blick auf zukünftig mögliche Lösungen, z.B. nach Ausnahmen, Ressourcen, die Wunderfrage, u. ä.; Bsp.: Woran merken Sie, dass ... verschwunden ist / aufgehört hat?)
- *Fragen zum Beginn und zum Abschluss einer Beratung* (Zur gemeinsamen Suche nach Lösungen; Bsp.: Welche Vorstellung haben Sie davon, was heute hier passieren soll?; über das Ende einer Beratung; Bsp.: Wie viele Treffen benötigen Sie noch?)

Auch Geno- und Organigramme, Skulpturen und andere Formen symbolischer Darstellung, Metaphern, Geschichten, Cartoons, Bildkarten und die Arbeit mit dem reflektierenden Team gehören zu den Methoden systemischer Berater*innen (Schnebel, 2012, S. 52). Lindau-Bank (2018, S. 43-46) und Schnebel (2021, S. 14-16) ergänzen außerdem noch andere Formen der Beratung:

- *Manager-auf-Zeit-Modell* (Berater*innen stellen zeitlich befristete Unterstützungsleistungen zur Verfügung, treffen Entscheidungen und übernehmen Aufgaben und Verantwortung, fungieren als Vorbild und erfüllen den Auftrag)
- *Prozessorientierte Beratungsmodelle* (Berater*innen unterstützen die Klient*innen vorrangig bei der eigenständigen Durchführung einer Diagnose und Selbstreflexion)
- *Prozessorientierte Fachberatung* (Expert*innenberatung verknüpft mit prozessorientierten und systemischen Ansätzen in der Methodenauswahl)
- *Coaching* (vorwiegend in der Arbeit mit Führungskräften bzw. der Personalentwicklung zu finden)
- *Supervision* (fall- bzw. problembasiert, personenorientiert, eher im psychosozialen Bereich verortet) und
- *Lernbegleitung* (Unterstützung in Lernprozessen, sowohl hinsichtlich des Lernens von Schüler*innen als auch professioneller Entwicklung von Lehrpersonen).

Diese Formen der Beratung können allerdings nicht strikt voneinander getrennt werden – im Gegenteil, es gibt deutliche Überschneidungen. Eindeutige Begriffsbestimmungen lassen sich kaum benennen, daher werden die Konzepte je nach Kontext, wissenschaftlicher Verankerung und Anwendungsbereich verstanden. Berater*innen

finden sich im Laufe ihrer Arbeit zwischenzeitlich in verschiedenen Rollen wieder (Schnebel, 2021, S. 16; Lindau-Bank, 2018, S. 46; Dederling, 2017, S. 161; s. Kapitel 2.3.5).

2.3.2 Externe systemische Beratung in der Schulentwicklung

Im Zuge des Anspruchs der Schulentwicklung (s. Kapitel 2.2) kommen auf eine Schule viele neuartige Anforderungen zu. In diesem Zusammenhang gewinnt die Beratung von Schulen durch qualifizierte schulfremde Personen immer mehr an Bedeutung (Dederling, 2017, S. 159). Palmowski (2014, S. 17) beschreibt **systemische Beratung** als kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns, Formulierung eigener Ziele sowie die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung gemeinsamer Sachverhalte im schulischen Kontext. Externe Berater*innen können Kollegien bei den Aufgaben der Schulentwicklung (s. Kapitel 2.2.1), aber z.B. auch im Zuge der Einführung in die Arbeit mit Steuergruppen unterstützen und die jeweiligen Aufgaben und Arbeitsvoraussetzungen vermitteln. Dabei können z.B. die ersten Sitzungen moderiert, Mitglieder*innen trainiert oder eventuell auftretende Konflikte unterstützend begleitet werden (Palmowski, 2014, S. 13-15; Schnebel, 2012, S. 11). Die externen Berater*innen sind im Rahmen der systemischen Beratung allerdings nur für die Gestaltung des Prozesses verantwortlich. Für die inhaltliche Ausrichtung und die Umsetzung der Änderungsvorhaben sind Schulleitungen und Lehrpersonen zuständig (Lindau-Bank, 2018, S. 45-46; Pieper & Schley, 1983, S. 11-12).

Die Beratung in Schulen als komplexen sozialen Institutionen kann auf mehreren Ebenen ansetzen. Auf der *Individualebene*, vor allem bei Defiziten im Bereich der sozialen Kompetenz einzelner Lehrpersonen oder Schulleitungen, braucht es Einzelfallberatung oder Coaching (z.B. für eine bessere Ausdrucksweise, Kritikfähigkeit und Kommunikation). Auf der *Ebene des Kollegiums* (bzw. der Steuergruppe), etwa bei schlechter, ineffektiver bzw. fehlender Zusammenarbeit (z.B. bei Konferenzen, Koordination, Teamaktivitäten, ...) hilft kollegiale Fachberatung, Gruppensupervision, Konfliktklärung, o.ä. Und auf der *Organisationsebene*, z.B. bei unproduktiven oder fehlenden Organisationsstrukturen, ist Systemberatung ratsam (z.B. als Prozessberatung im Zuge von Schulentwicklung oder Qualitätsmanagement) (Arnold & Reese, 2010, S. 299; Pieper & Schley, 1983, S. 10-11). „Die Ebene zu finden, auf der Beratung in einer gegebenen Situation die besten Effekte

verspricht, kann das erste Anliegen sein, das in einem Beratungsprozess bearbeitet wird.“ (Arnold & Reese, 2010, S. 299).

Des Weiteren kann es auch Bedarf an unterschiedlichen Funktionen von Beratung geben, z.B. Sach- oder Prozesskompetenz, neue Perspektiven von Außenstehenden (systemintern oder -extern) oder um unbeliebte Entscheidungen legitimieren zu können (z.B. durch unbestechliche Experten aus der Schulforschung). Dementsprechend kann man auch aus den vielfältigen Angeboten für externe Beratung (z.B. Einrichtungen für Lehrer*innenfortbildungen, schulpsychologische Dienste, freiberufliche Berater*innen Schulentwicklungsmoderator*innen oder Schulaufsichten) wählen (ebd., S. 299-300). Ausgebildete Schulentwicklungsberater*innen sind meist Lehrkräfte mit Zusatzausbildungen und verfügen somit zwar über eine hohe Feldkompetenz, gleichzeitig aufgrund ihrer oft nebenamtlichen Tätigkeit aber nur über einen recht schmalen Erfahrungshintergrund (Lindau-Bank, 2018, S. 50). Sofern die Beratung durch oder im Auftrag der Schulaufsicht geschieht, muss darauf geachtet werden, dass es sich nicht um eine Kontrolle oder Bewertung handelt, da sonst die Gefahr einer Manipulation der Ergebnisse besteht oder es zu Maßnahmen ohne die notwendige Nachhaltigkeit kommen könnte (Kurz & Weiß, 2016, S. 41). Als Beispiel hierfür ist das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ (GruKo) in Österreich zu nennen, das verbindliche Beratung für Schulen vorsieht, die bei den Testungen der Bildungsstandards im fairen Vergleich unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt haben. In solchen Situationen kann es auch zu Abwehrreaktionen von Schulleitungen oder Kollegien in Form von Ausreden, Verharmlosung, Verzögerungen, stoischem Aussitzen oder sogar offener Ablehnung des Projekts bzw. der Beratung kommen (Schmid-Waldmann et al., 2021, S. 21; Bauer, 2021).

Ebenso kann zwischen Lang- und Kurzberatung unterschieden werden. Kurzberatungen sind seltener angefragt und könnten z.B. als pädagogische Tage bzw. SCHILF (Schulinterne Lehrer*innenfortbildungen) o.ä. stattfinden. Diese höchstens ein- bis zweitägigen Veranstaltungen sollten auch durch ein – am besten persönlich und mit der Schulleitung abgehaltenes – Vortreffen gut im Hinblick auf Auftraggeber*in, Zweck, Thema, Verantwortlichkeiten, Ablauf und Normen abgeklärt werden. Der/die Berater*in ist dafür verantwortlich, dass die Thematik in der vorgegebenen Zeit schaffbar ist. Bei allen Beratungen, die längere oder mehrere Termine bzw. Veranstaltungen benötigen, handelt es sich bereits um die eher üblichere Langberatung (Lindau-Bank, 2018, S. 49-50).

2.3.3 Modelle und Konzepte

Mit einem systemischen Blick auf Beratung (s. Kapitel 2.1) werden sowohl die ratsuchende, als auch die beratende Seite als eigenständige Systeme betrachtet („Klientensystem“ und „Beratersystem“ [Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 36; Dederling et al., 2013, S. 25]). Diese beiden Systeme bringen bestimmtes Vorwissen und Erwartungen in den Prozess ein. Das Beratersystem bzw. der/die Berater*in entwickelt durch Profession, Wissen und Erfahrung bestimmte Strategien und eine abschließende Einschätzung der wahrgenommenen Folgen der Beratung. Demgegenüber wird das Klientensystem von den Erwartungen an die Beratung, der Wahrnehmung des Handelns des/der Berater*in und ebenfalls der wahrgenommenen Folgen der Beratung und deren Bewertung geprägt (Dederling et al., 2013, S. 25-27). Durch die Interaktion dieser beiden entsteht für die Dauer des Beratungsprozesses eine Schnittmenge, ein drittes System, das „Berater-Klientensystem“ (Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 36) bzw. „Beratungssystem“ (Dederling et al., 2013, S. 27). Dieses ist auf die Dauer des Beratungsprozesses beschränkt und löst sich nach Beendigung wieder auf (ebd.; s. Abb. 9).

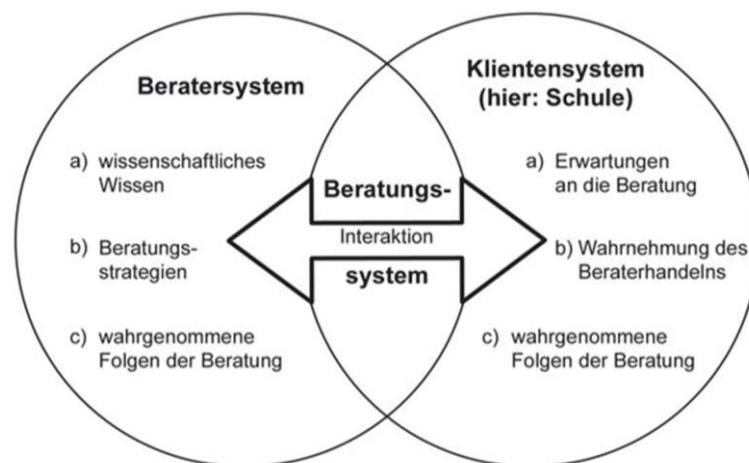


Abbildung 9 - Organisationale Beratung als soziales System (Dederling et al., 2013, S. 25)

Laut Schwarzer und Posse (2005, S. 141; zit. nach Schnebel, 2012, S. 18-19) spielen in einem Beratungsprozess die drei Faktoren *Information* (kann helfen, Ursache und Wirkung besser zu verstehen und die Perspektive für die Lösungsfindung zu erweitern), *Begleitung* (richtet sich nach Ressourcen der ratsuchenden Person, soll bei der Umsetzung der Vorhaben unterstützen) und *Steuerung* (durch Vorgabe der Methoden und des Ablaufs der Beratung) eine wichtige Rolle. Alle drei Aspekte sollten im Zuge von Beratung entsprechend der

Problemstellung, allerdings möglichst ausbalanciert vorhanden sein. Überbetonungen in eine Richtung können problematische Folgen haben. Zu exzessive Informationsvermittlung kann als Belehrung wahrgenommen werden, zu starke Steuerung manipulierend wirken und zu viel Unterstützung in Abhängigkeit enden (s. Abb. 10).

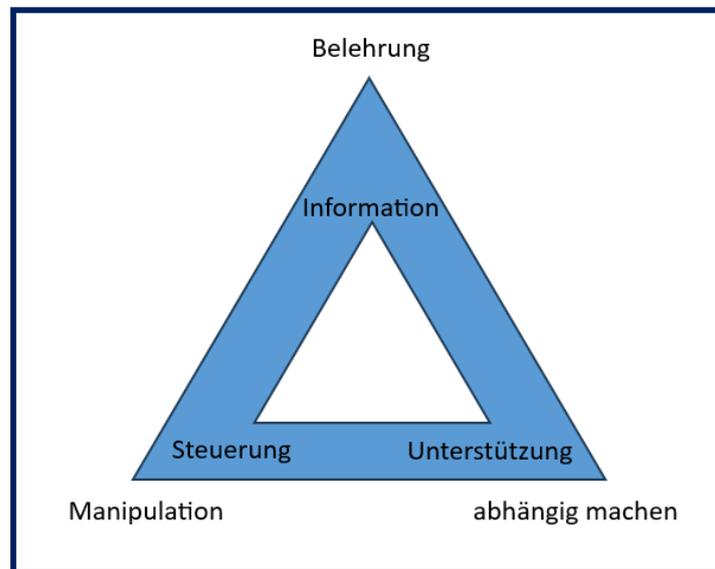


Abbildung 10 - Funktionen der Beratung und ihre Fehlformen
(eigene Darstellung in Anlehnung an Schwarzer & Posse, 2005, S. 142; zit. nach Schnebel, 2012, S. 19)

In der Literatur gibt es bereits zahlreiche Modelle, einen Beratungsprozess zu strukturieren (z.B. König & Volmer, 2018, S. 82-84), wie z.B. die drei Phasen Auftauen (*unfreezing*), Ändern (*moving*) und Wiederherstellen der Stabilität (*refreezing*) nach Kurt Lewin (1947, S. 85) (s. Abb. 11).

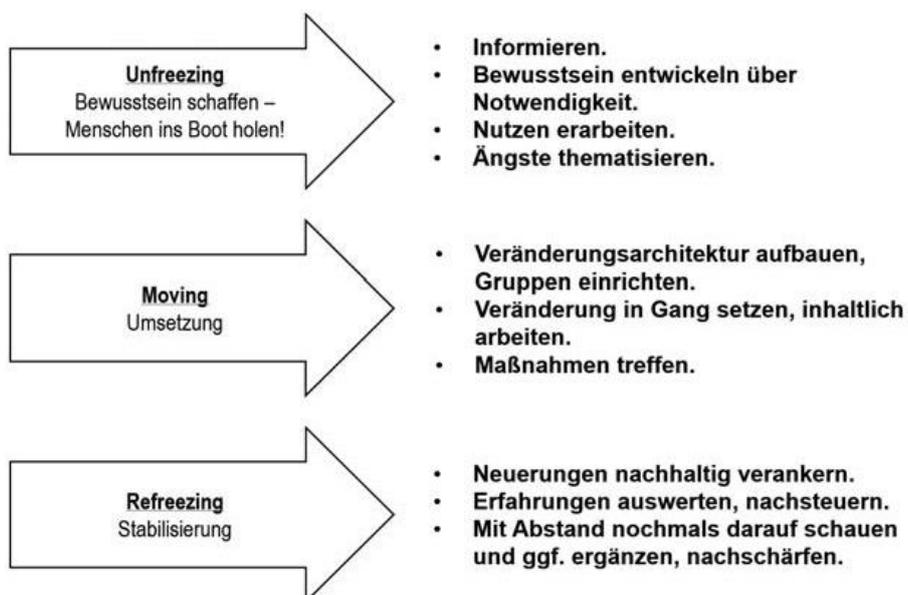


Abbildung 11 - Phasen in Veränderungsprozessen nach Lewin (1947) (Schmidt-Waldmann et al., 2021, S. 20)

Schulen sind meistens gut im Moving, entwickeln Ideen und Lösungsansätze und setzen inhaltliche Veränderungen schnell um. Leider wird die vorangehende Phase des Unfreezings, also die Klärung des Bedarfs an Veränderungen, oft ausgelassen, was zu massiver Ablehnung gegenüber den Initiator*innen führen kann. Refreezing bedeutet, die Veränderungen im Schulalltag zu verankern, deren Wirkungen zu analysieren und falls notwendig Anpassungen vorzunehmen (Schmid-Waldmann et al., 2021, S. 20). König und Volmer (2018, S. 84) haben das GROW-Modell entworfen (s. Abb. 12). Es hat vier Phasen (*Goal, Reality, Options* und *What next*), welche die Grundstruktur systemischer Organisationsberatung abbilden.

Grundstruktur systemischer Organisationsberatung	
Klärung des Themas und Ziels	Orientierungsphase (»Goal«)
Klärung der Ist-Situation	Klärungs- oder Diagnosephase (»Reality«)
Sammlung von Lösungsmöglichkeiten	Lösungsphase (»Options«)
Festlegung des Handlungsplans	Abschlussphase (»What next«)

Abbildung 12 - Grundstruktur systemischer Organisationsberatung „GROW“ nach König und Volmer (König & Volmer, 2018, S. 84)

Brüggemann et al. (2016, S. 20) beschreiben fünf typische Phasen der systemischen Beratung: Beziehung aufbauen, Anliegen konkretisieren, Bearbeitungs- und Lösungsebene finden, Impulse geben und Gespräch abschließen (s. Abb. 13).

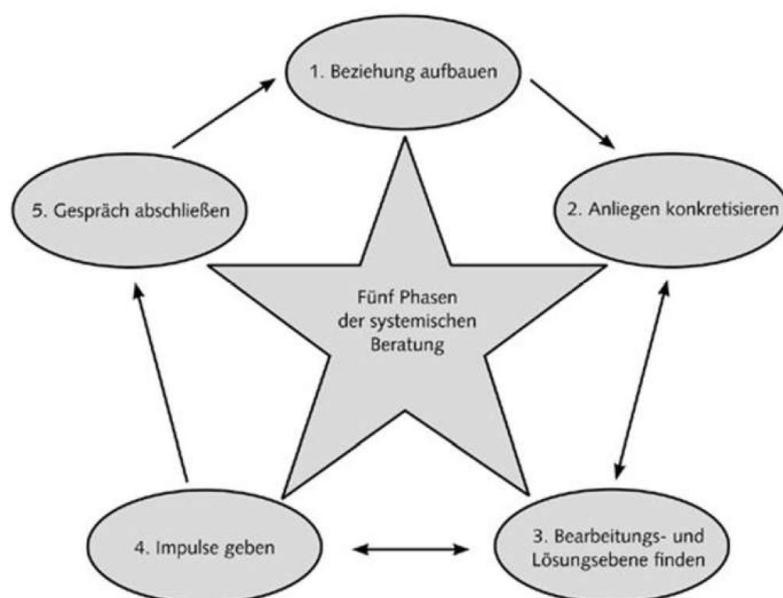


Abbildung 13 - Die fünf Phasen der systemischen Beratung (Brüggemann et al., 2016, S. 20)

Diese können sich in der Praxis überschneiden, es kann aber auch eine Phase übersprungen oder zwischen mehreren hin- und hergependelt werden. Die Modelle von König und Volmer sowie Brüggemann et al. lassen sich – mit Anpassungen – sowohl auf das einzelne Beratungsgespräch mit Klient*innen, als auch auf einen umfangreichen und längerfristigen Organisationsprozess anwenden (König & Volmer, 2018, S. 84-85; Brüggemann et al., 2016, S. 20).

Pieper und Schley (1983) vergleichen die Begleitung eines Prozesses mit dem Befahren einer Serpentinstraße auf einem hohen Berg und benennen die Phasen *Kontaktaufnahme*, *Entscheidungsphase*, *Problemdiagnose*, *Kompaktphase* und *regelmäßige Folgeaktivitäten* (ebd., S. 9). Dieses Modell, von Kurz und Weiß (2016) erweitert (s. Abb. 14), zeigt einen möglichen *Ablauf einer Prozessbegleitung* (ebd., S. 41-44).



Abbildung 14 - Serpentinmodell zur Prozessbegleitung nach Pieper und Schley (eigene Darstellung in Anlehnung an Kurz & Weiß, 2016, S. 42)

Im ersten Schritt (Anfrage nach externer Beratung, Kontaktphase) halten der/die Berater*in und die Schulleitung Vorgespräche ab, in denen grundlegende Fragen über die Bedürfnisse und Anliegen der Schule sowie der Arbeit und des Angebots der Beratung geklärt werden und ein grundlegendes Vertrauensverhältnis geschaffen werden soll. Oft wird der Einblick in die Stimmungslage des Kollegiums lückenhaft oder verzerrt dargestellt.

Danach (Vorbereitungs- und Kontaktphase) stellt sich der/die Berater*in zunächst Vertreter*innen aus dem Kollegium, z.B. der Steuergruppe, und im Anschluss dem gesamten Kollegium vor und erläutert das bisherige und zukünftige Vorgehen. Es gilt, nicht nur die beidseitigen Bedürfnisse, Einstellungen und Erwartungen wahrzunehmen, sondern auch einen gegenseitigen ersten Eindruck voneinander zu gewinnen. Auch Ängsten, Befürchtungen sowie Kritik und Bedenken wird Raum gegeben. Skeptiker sollen ehrlich ihre Meinung kundtun können, um bewusst eine offene Kommunikationsstruktur zu demonstrieren (Pieper & Schley, 1983, S. 12-13; Kurz & Weiß, 2016, S. 41-43). Brüggemann et al. (2016, S. 40) beschreiben in dieser Phase den Umgang mit Hypothesen. Es sollten mit größter Sorgfalt und Reflexionsfähigkeit mehrere Hypothesen gebildet werden. Diese bilden die Basis für die folgenden Interventionen im System und sollten im Verlauf der Beratung immer wieder überprüft werden. Auch das Aufgreifen und Hinterfragen von auffallenden Schlüsselbegriffen wird empfohlen (ebd., S. 46).

Im dritten Schritt wird eine Vereinbarung, ein schriftlicher *Kontrakt* (Lindau-Bank, 2018, S. 56; Arnold & Reese, 2010, S. 300) zwischen der externen Prozessbegleitung und der Schule bzw. der Schulleitung als Auftraggeber*in getroffen, in dem auch die Modalitäten der Zusammenarbeit (Prozessbeteiligte, Prozessinhalte und -ziele, Prozessregeln, Prozessevaluation, Prozessarchitektur, Ausmaß der Beratung, Häufigkeit und mögliche Kanäle des Austauschs) verbindlich festgelegt werden (Lindau-Bank, 2018, S. 56-57; Kurz & Weiß, 2016, S. 43). Die Form des Kontrakts kann auf vielfältige Art und Weise gestaltet werden und sollte den Zielsetzungen und der Zusammenarbeit beider Seiten entsprechen und zusagen, um eine akzeptable Arbeitsgrundlage zu bilden (Lindau-Bank, 2018, S. 57). Arnold und Reese (2010, S. 300-301) fassen die Abläufe von Schritt eins bis drei als *Erstgespräch* und *Auftragsklärung* zusammen. Hier wird auch entschieden, ob es überhaupt zu einer Zusammenarbeit kommt. Zur Orientierung für ein Einstiegsgespräch fasst Lindau-Bank (2018, S. 54) ein Beispiel eines Fragenkatalogs zusammen.

Es besteht die Möglichkeit, dass zu Beginn eines Prozesses auch „Stellvertreterthemen“ (Strittmatter, 1997, zit. nach Lindau-Bank, 2018, S. 51) stehen – z.B. bei einer Anfrage zur Beratung ohne expliziten Wunsch der Schulentwicklung, woraus ein längerfristiger Prozess entstehen kann. Trotzdem ist hier ebenfalls die formale Abklärung in Form eines Kontrakts wichtig (Lindau-Bank, 2018, S. 50).

Mit den Schritten vier bis sechs des Serpentinmodells (Ist- und Soll-Analyse, Zielformulierung, Festlegung konkreter Maßnahmen) folgen die ersten drei Phasen des vorher vereinbarten Entwicklungsprozesses, z.B. in Form von Moderation von Konferenzen und Entscheidungsprozessen, Coaching oder Supervision (Kurz & Weiß, 2016, S. 43-44). Die Planung der Aktivitäten, Interventionen und Termine sollte ein „flexibles Makrodesign“ (Pieper & Schley, 1983, S. 14) sein, also ein Orientierungsrahmen, den man bedarfsgemäß anpassen kann, um der Einzigartigkeit jedes Projekts gerecht werden zu können. Gleichzeitig werden die einzelnen Veranstaltungen anhand „strukturierter Mikrodesigns“ (ebd., S. 15), also gut durchdachter Planungen und Methodenabfolgen, abgehalten, um dem Kollegium Sicherheit und Orientierung zu vermitteln. Auf Überraschungen oder Widerstand wird möglichst neutral, aber offen und konstruktiv reagiert (ebd., S. 14-16). „Das heißt: eine [sic!] gute Planung macht auch sicher, sie über den Haufen zu werfen und der Situation entsprechend ganz anders vorzugehen.“ (ebd., S. 16)

Die jeweiligen Rollen oder Rollensegmente (s. z.B. Lindau-Bank, 2018, S. 60; s. Kap. 2.3.5) prägen die Handlungsmodi von Berater*innen, und infolgedessen auch den Entwicklungsprozess. Eine exakte Rollen- und Auftragsklärung ist daher von absoluter Wichtigkeit, um Verwirrungen oder Misstrauen bei den Beteiligten zu vermeiden. Insofern wäre es nicht ratsam, dass das Coaching der Schulleitung und die Supervision der Steuergruppe von der gleichen Person durchgeführt werden. Die Arbeit im Tandem oder multiprofessionellen Team kann dem entgegenwirken (Lindau-Bank, 2018, S. 59; Kurz & Weiß, 2016, S. 43-44). In der Umsetzungsphase, wenn die vereinbarten Maßnahmen implementiert und Handlungsoptionen ausprobiert werden, ist Unterstützung von außen nur nach Bedarf gefragt. Abschließend werden bisherige (Teil-)Schritte evaluiert und die weiteren Abläufe geplant. Dabei kann der/die Berater*in in eventuell größer werdenden Abständen zur Seite stehen (Kurz & Weiß, 2016, S. 44) und den an den Beratungsprozess anschließenden Entwicklungsprozess so lange begleiten, bis dies nicht mehr notwendig ist (Lindau-Bank, 2018, S. 60-63). Besonders bei komplexen Beratungsanliegen sind

regelmäßige und längerfristig angelegte „Follow-up“-Veranstaltungen (Arnold & Reese, 2010, S. 301) sinnvoll, um die neue Situation gemeinsam zu analysieren (ebd.). Idealerweise sehen bei einem *Abschluss* beide beteiligte Seiten den Beratungsprozess als beendet und gelungen an, es kann allerdings auch zu Unsicherheiten und Zweifel kommen. Berater*innen sollten sensibel auf die Signale so einer Krise (z.B. Terminverschiebungen oder -absagen, Verminderung von Anwesenheit und Engagement, Nicht-Einhaltung von Absprachen, fehlende Vorbereitung und Struktur, Verschlechterung des Arbeitsklimas, Klagen über Arbeitsbelastung, Arbeitstreffen werden zunehmend privat) achten, sich mit anderen Berater*innen darüber austauschen und auch mit der Steuergruppe thematisieren. Wenn eine Seite selbstständig die Beendigung des Beratungsprozesses beschließt (sowohl aufgrund von Selbstständigkeit als auch Unzufriedenheit möglich), kommt es zu einem *Abbruch* dessen. Auch hier sollte ein gemeinsamer Abschluss gefunden werden (Lindau-Bank, 2018, S. 62-63).

Dieser abschließende Termin, z.B. mit der Steuergruppe, kann einen besonderen, eventuell auch festlichen Rahmen bekommen und soll allen Beteiligten die Möglichkeit bieten, Bilanz über die von der Schule geleistete Arbeit zu ziehen. Hierbei können Notizen oder dokumentierte Chronologien behilflich sein. Ebenfalls sollten genaue Absprachen zu Themen wie der weiteren Zusammenarbeit oder der Verwendung der schulinternen Daten getroffen werden. Ein – eventuell gemeinsam verfasster – Schlussbericht für die Schule ist wichtig, um die Erfahrungen und Ergebnisse festzuhalten sowie den Prozess und die Ergebnisse zu reflektieren. Auch im Falle eines Abbruchs kann ein sachlich formulierter Schlussbericht die Grundlage eines abschließenden Gesprächs darstellen. Bei der weiteren Verwendung ist selbstverständlich auf die Datenschutzpflicht Rücksicht zu nehmen. Auch die Durchführung eines Reviews, z.B. ein Jahr nach Beendigung des Prozesses, ist möglich (Lindau-Bank, 2018, S. 64-66).

2.3.4 Ziele und Wirkungen von Beratung

Das oberste **Ziel** der Beratung soll sein, die ratsuchende Person dabei zu unterstützen, das „Problem und die möglichen Ursachen besser zu verstehen“ (Schnebel, 2012, S. 17) sowie eine Erweiterung der Perspektive zu schaffen. Im besten Fall werden die für die Erfüllung der Entwicklungsaufgabe notwendigen Ressourcen selbstständig erschlossen. Auf lange

Sicht soll die Problemlösekompetenz verbessert werden, damit in Zukunft Probleme besser wahrgenommen und bestenfalls selbstständig bewältigt werden können. Auch die Sicherheit im Umgang mit Entscheidungen kann und soll vergrößert werden. Insofern kann Beratung nicht nur im Akutfall, sondern auch präventiv eingesetzt werden, sofern die angebahnten Lernprozesse als Handlungsstrategien in angepasster Form angewendet und übertragen werden können (ebd.; Schnebel, 2021, S. 16-17). Im Kontext der Schulentwicklungsberatung sind ergänzend eine optimierte Kommunikationsstruktur, eine bessere Übereinstimmung der Ziele und Werte im Kollegium, die Verbesserung des Arbeits- und Schulklimas, eine Entwicklung und Verbesserung des Unterrichts und eine erhöhte Bereitschaft zum organisatorischen Wandel durch einen gemeinsamen Konsens und Kooperation als Ziele zu nennen (Lindau-Bank, 2018, S. 42).

In Bezug auf die **Wirkung** von Beratung spricht man, ähnlich wie beim Schulqualitätsmodell (s. Kap. 2.2.3), von vier Dimensionen, welche durch die Zusammenarbeit zwischen Ratsuchenden und Beratenden entstehen: *Input*, *Prozess*, *Output* und *Outcome* (s. Abb. 15).

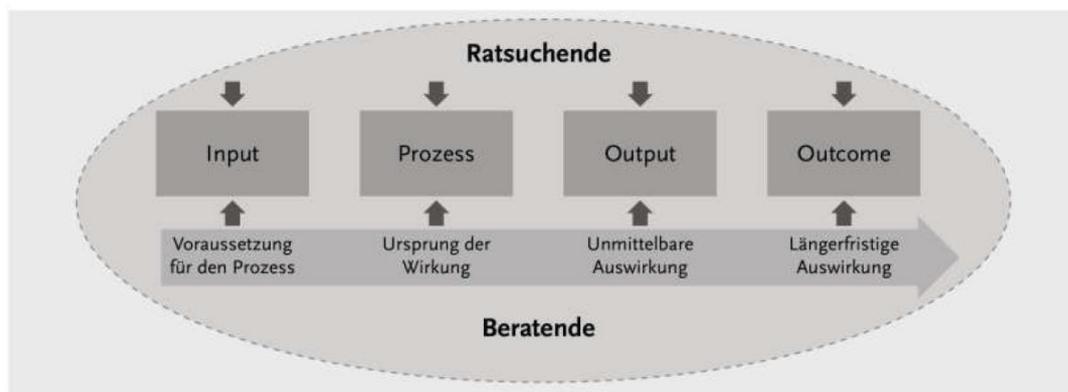


Abbildung 15 - Wirkdimensionen von Beratung (Schiersmann & Weber, 2017, S. 37)

Zum *Input* zählen Ausgangssituation und spezifische Rahmenbedingungen auf beiden Seiten, also sowohl die Qualifikation und Kompetenz der beratenden Person als auch die Art und Komplexität des Beratungsanlasses. Bisher wurde dieser Dimension in der Wirkungsforschung zu wenig Beachtung geschenkt, obwohl sie einen direkten Einfluss auf das Ergebnis und die Wirkung der Beratung haben können (Schiersmann & Weber, 2017, S. 37-38). Die Wirkdimension *Prozess* betrifft die Interaktion zwischen ratsuchenden und beratenden Personen im unmittelbaren Beratungsprozess. Die Behandlungstechniken haben dabei anscheinend einen sehr geringen Einfluss auf die Wirkung von Beratung.

„Diese Befunde legen *konzeptionell* die Orientierung an allgemeinen Wirkfaktoren nahe, die für die Ausgestaltung des Beratungsprozesses und dessen Ergebnisse relevant sind.“ (ebd., S. 38; Hervorhebung im Original) Die beiden letzten Wirkdimensionen unterscheidet man in kurzfristige (*Output*) und längerfristige (*Outcome*) Wirkungen. Als kurzfristige Auswirkungen zählen die Zufriedenheit mit dem Beratungsprozess (auf beiden Seiten), der Erwerb von Wissen und Kompetenzen oder das Erkennen eigener Ressourcen und Potentiale. Der Outcome kann erst mit zeitlichem Abstand zur Beratung erhoben und in die individuelle (intrapersonale und soziale Aspekte, z.B. Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl, berufsbiographische Gestaltungsmöglichkeiten), die organisationale (effektiveres Personalmanagement) und die gesellschaftliche Ebene (z.B. höhere Schul-/Studienabschlüsse, bessere Ausschöpfung des Fachkräftepotentials, geringere Sozialausgaben, ...) unterteilt werden. Letztere ist vor allem für die Politik von großem Interesse, jedoch ist der Einfluss von Beratung dabei durch die Unmengen weiterer Faktoren und Umwelteinflüsse schwer zu benennen (ebd., S. 37-41)

2.3.5 Rollen und Aufgaben von Berater*innen

Wie schon im Kapitel 2.3.1 ausgeführt, gibt es verschiedenste Formen der Beratungstätigkeit. Damit einhergehend müssen Berater*innen während ihrer Tätigkeit an Schulen auch unterschiedliche Rollen einnehmen. Havelock (1976, zit. nach Goecke, 2018, S. 76) benennt vier unterschiedliche Rollen: Initiator, Lösungsgeber, Prozesshelfer und Verbindungsschaffender. Kubr (2002, S. 73-76) negiert starre und isoliert gesehene Beratungshaltungen und beschreibt acht Rollenbilder, die als „spheres of influence“ (ebd., S. 73) ineinander übergehen. Tajik (2008) führte eine Metaanalyse von rund 25 Untersuchungen durch, und obwohl die Ergebnisse sehr situationsbezogen waren, konnte er mehr als 20 Rollenbeschreibungen für externe Berater*innen in drei übergeordneten Kategorien zusammenfassen (ebd., S. 256-258):

- *Facilitator*: Gibt hauptsächlich Anregungen; hilft bei Spannungen zwischen den Interessen der Schule und der einzelnen Lehrperson; ist sehr rücksichts- und respektvoll, hört gut zu und interveniert nur wenn angebracht; unterstützt die Lehrkräfte darin, den Wandel selbst zu gestalten.

- *Critical friend*: Spiegelt das Verhalten der Lehrpersonen, um sie zu einer systematischen und kritischen Analyse ihrer Handlungen zu bringen; hilft dabei, aus einer defensiven zu einer offenen Haltung zu gelangen; unterstützt die Entwicklung einer vertrauensvollen und kollegialen Kultur sowie konstruktivem Austausch im Kollegium; bestärkt Lehrkräfte in ihren innovativen Absichten und im kritischen, reflektiven Denken.
- *Technical expert*: Gibt explizite Richtungen, Regeln und Handlungsweisen vor; unterstützt mit großer Fachexpertise, z.B. beim Umgang mit Forschungsergebnissen; Beratung reicht von kurzzeitigen Lösungen bei kleineren Problemstellungen bis hin zur Wissens- und Kompetenzvermittlung für umfassende Veränderungen; lukriert Ressourcen und Expertise innerhalb und außerhalb der Schule.

Berater*innen im Kontext der Organisationsberatung sollten sich immer im Klaren darüber sein, welche Person die Entscheidungsgewalt innehat, am meisten am (Miss-) Erfolg des Prozesses interessiert ist, mit wem der Informationsaustausch stattfinden sollte und wessen Mitarbeit essenziell für den Prozess ist (Kubr, 2002, S. 65). Im Kontext Schulentwicklung kann Beratung in drei Funktionen auftreten (Schnebel, 2021, S. 13-14): Als *Gegenstand von Schulentwicklung* (im Sinne von Lerncoaching oder Lernentwicklungsgesprächen mit Schüler*innen) (Schnebel 2019, S. 215), als *Methode(n) in der Schulentwicklung* (z.B. Coaching oder Teamsupervision) (Lindau-Bank, 2018, S. 49), oder die Beratung bezieht sich auf die *Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses an sich* (ebd., S. 41-42). Je nachdem gestalten sich auch die Rollen und Aufgaben von Berater*innen.

Kubr (2002) unterscheidet zwischen direktiven Interventionen (Verantwortung bei Berater*in, ähnlich der Fachberatung) und nondirektiven Interventionen (Verantwortung bei zu Beratendem, ähnlich der systemischen Beratung) (s. Kapitel 2.3.1; s. Abb. 16). In allen anderen Rollen (z.B. Fach- bzw. Prozessexpert*in, Gutachter*in, Trainer*in oder Coach) teilen sich die Beteiligten in entsprechendem Maße die Verantwortung. Dafür benötigt es klare und konkrete Absprachen und Vereinbarungen und das Gestalten und Aufrechterhalten einer effektiven Beziehung zwischen Berater*in und Klient*in (Kubr, S. 61; ebd., S. 73; Lindau-Bank, 2018, S. 46-48).

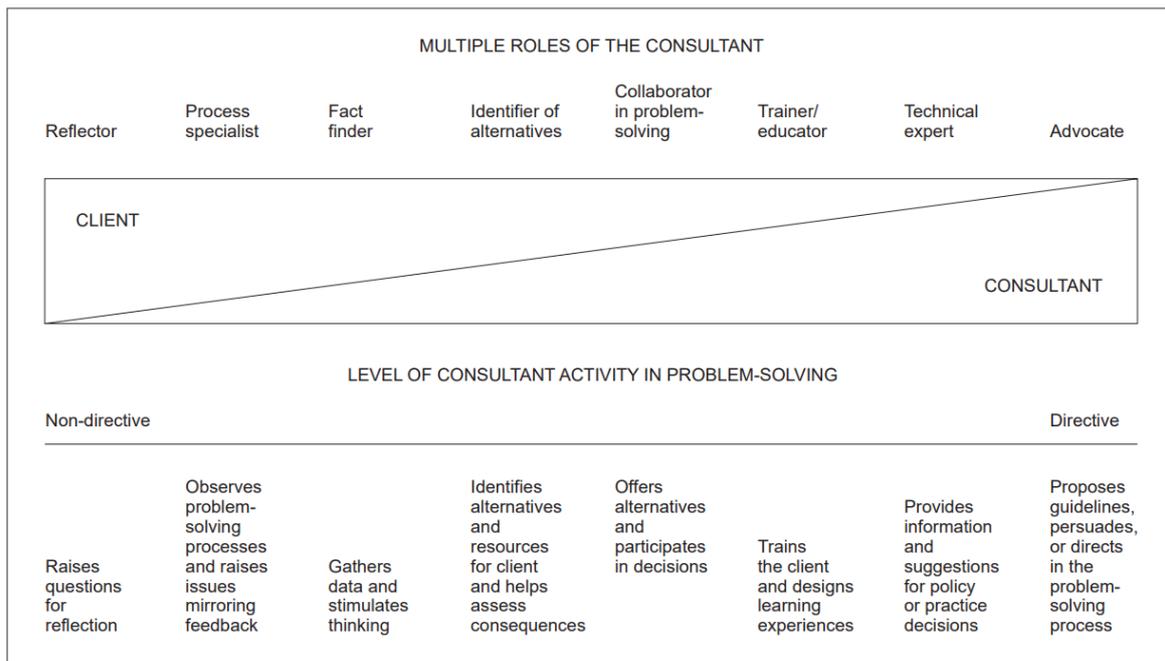


Abbildung 16 - Verschiedene Rollen von Berater*innen (Kubr, 2002, S. 74)

2.3.6 Gelingensfaktoren von Schulentwicklungsberatung

Die zentralen Prinzipien jeder professionellen Beratung laut Grewe (2005, S. 16-18) und Knoll (2000, S. 52-53) decken sich zu großen Teilen mit den von Dederling et al. (2013, S. 339-341) und Bodlak (2018, S. 20) zusammengefassten **Bedingungen für gelungene Schulentwicklungsberatung**. Besonders wichtig ist die Freiwilligkeit der Beratung, d.h. die ratsuchende Person entscheidet selbst, ob, wie lange und von wem Beratung in Anspruch genommen wird sowie darüber, wie die Lösung umgesetzt wird. Dies ist im schulischen Kontext in Ausnahmefällen nicht möglich (s. GruKo-Projekt, z.B. Altrichter et al., 2021, S. 387-388; BMB, 2017, S. 1). Allerdings müssen die schulischen Akteur*innen die Probleme der eigenen Praxis selbst erkennen und als bearbeitungsbedürftig ansehen sowie sich einig sein, diese auch mit externer Unterstützung in Angriff zu nehmen, um den Schulentwicklungsprozess überhaupt erst in Gang bringen zu können. Es kann hilfreich sein, sich im Kollegium eine grundlegende Erwartungshaltung und Richtung zu überlegen. Das Team sollte sowohl bei der Formulierung des Beratungsauftrags und der Auswahl des/der Berater*in als auch während des gesamten Prozesses durch gezielt geplante Aktivitäten, z.B. das Abhalten der Informations- und Entscheidungsphasen während Konferenzen, regelmäßig eingebunden sein (Beachtung der Verantwortungsstruktur). Zu diesem

Zeitpunkt sollten sich alle Beteiligten darüber bewusst sein, dass das Erscheinen einer schulfremden Person mit vielen ungewohnten Fragen zwangsläufig zunächst zu Irritationen führt, und dass sich die Vorstellungen von Berater*innen und dem Kollegium einer Schule über den Verlauf der Zusammenarbeit unterscheiden könnten (Dedering et al., 2013, S. 340-341; Bodlak, 2018, S. 20; Schnebel, 2019, S. 75; Spindler & Sumetsberger, 1995, S. 21; Pieper & Schley, 1983, S. 10).

Aufgrund ihrer Schlüsselrolle im Prozess der Schulentwicklung ist es auch von großer Bedeutung, dass die Schulleitung von der Bedeutsamkeit der Beratung überzeugt ist und dies ausstrahlt (s. Kapitel 2.2.2). Ihre aktive Mitarbeit und Beteiligung an der Problemlösung und den Beratungsaktivitäten bis zum Abschluss des Prozesses sind entscheidende Signale und haben eine Art Vorbildwirkung (Bodlak, 2018, S. 94; Dedering et al., 2013, S. 340; Pieper & Schley, 1983, S. 13). Auch eine initiierende und unterstützende Steuergruppe, welche das Vorhaben unterstützt und im Idealfall sogar organisiert bzw. auf schulischer Seite koordiniert, erweist sich als sehr hilfreich. Die beratende Person muss die schulischen Vorgaben und Erwartungen ernst nehmen und die Arbeit daran ausrichten (Adressatenorientierung), statt der Schule ein eigenes Konzept aufzuzwingen (Dedering et al., 2013, S. 340-341). Besonders dafür benötigt der/die Berater*in ein großes Maß an Unabhängigkeit und Unparteilichkeit in Bezug auf das Problem und die Lösung sowie den Erwartungen und Aufträgen anderer Beteiligten. Er/Sie muss neutral und auf Distanz bleiben, um sich nicht zum Instrument von anderen Beteiligten, z.B. der Schulleitung zu machen bzw. machen zu lassen oder sich für den Prozess oder die Ergebnisse verantwortlich zu fühlen (Schnebel, 2012, S. 16; ebd., S. 125). Auch die Einigkeit über absolute Vertraulichkeit bzw. Verschwiegenheit sollte bestehen, um ein grundlegendes Vertrauensverhältnis aufzubauen. Äußerungen aller Beteiligten werden vertraulich behandelt und nur mit ausdrücklicher Erlaubnis an Dritte weitergegeben (Schnebel, 2012, S. 16). Die Professionalität und fachliche sowie beraterische Kompetenz der beratenden Person ist ein weiterer Schlüsselfaktor. Auch der Anschluss an ein regionales Netzwerk für den regelmäßigen Erfahrungsaustausch kann hilfreich sein (ebd.; Dedering et al., 2013, S. 340). Schmid-Waldmann et al. (2021, S. 21-22) merkt an, dass Berater*innen im Hinblick auf evidenzorientierte und datenbasierte Schulentwicklung den Lehrpersonen die Ängste über die Auswirkungen nehmen müssen. Es sollte sowohl besprochen und geklärt werden,

wer die erhobenen Daten zu sehen bekommt, als auch wie und wo sich der/die Einzelne Unterstützung für erste Veränderungsschritte holen kann.

Im Kontext Schulentwicklungsberatung kann auch die Ausbildung von Berater*innen Vor- und Nachteile mit sich bringen, was den Auswahlprozess der beratenden Person umso wichtiger macht. Schulnahe, eventuell sogar noch im Dienst stehende Berater*innen gestalten Entwicklungsprozesse offenbar anders als systemexterne Berater*innen. Jene Berater*innen, die direkt aus dem schulischen Umfeld kommen, konzentrieren sich vorwiegend auf die Unterrichtsentwicklung und arbeiten häufig mit dem kompletten Kollegium, was auch zu durchwegs positiven Rückmeldungen führen kann. Schulexterne Expert*innen, z.B. mit dem Hintergrund der Organisationsentwicklung, legen den Fokus eher auf die Professionalisierung der Schulleitung bzw. Mitglieder*innen der Steuergruppen in der Prozessberatung, z.B. mittels betriebswirtschaftlicher Methoden. Hier bekommt der Rest des Kollegiums die Auswirkungen der Beratung oft nur indirekt zu spüren. Eine gelungene Kombination stellt wohl ein*e Berater*in dar, welche*r über einen schulischen Hintergrund kombiniert mit Fachwissen aus der Unternehmensberatung verfügt und so methodisch möglichst vielfältig arbeitet (Dedering et al., 2013, S. 310-313). Auf die Bewertung des Beratungsprozesses hat die Profession des/der Berater*in allerdings keinen Einfluss (ebd., S. 338).

2.3.7 Beratungskompetenzen

Bevor auf die in der Beratung notwendigen **Kompetenzen** eingegangen wird, soll der Begriff „Kompetenz“ näher definiert werden. Duden (2022c) versteht darunter „Sachverstand; Fähigkeiten“ und „Zuständigkeit“ (ebd.). Auch Klieme et al (2007) berufen sich bei der für die Bildungsforschung relevanten Bedeutung von Kompetenz auf das Wort *Fähigkeit*. „Über Kompetenz in einem bestimmten Bereich zu verfügen, bedeutet in diesem Bereich erfolgreich handeln zu können; Inkompetenz heißt, den Anforderungen in einem Bereich nicht gewachsen zu sein.“ (ebd., S. 5)

Bei all den beschriebenen Herausforderungen ist die Qualifikation der Berater*innen von essenzieller Bedeutung. Über folgende Kompetenzen sollten schulnahe und externe Schulentwicklungsberater*innen verfügen (Adenstedt, 2016, S. 53; Schnebel, 2009, S. 578; Schlegel 2000, S. 207-208):

- *Personale Kompetenz*: Empathie, Offenheit, Akzeptanz, Klarheit, Selbstreflexionsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, u.a.
- *Fachkompetenz* im Bereich Schulentwicklung, Didaktik und Methodik, Pädagogik, Organisationsentwicklung, Verständnis für Schule als soziales System, u.a.
- *Prozesskompetenz*: Beratungstheorie, Kommunikation und Moderation, Umgang mit Widerständen und Konflikten, Interventionsstrategien, u.a.

Schiersmann und Thiel (2014, S. 98-100) konzentrieren sich statt der personalen Kompetenz sehr auf die *Reflexionskompetenz*, ergänzen dafür allerdings die *Komplexitätskompetenz*, also den Umgang mit Komplexität, Unsicherheiten und Dilemmata, die während einer Beratung entstehen und dann ausgehalten und kreativ gelöst werden müssen.

Nach der systemischen Betrachtungsweise kann jede Person entscheidenden Einfluss auf den Zustand eines sozialen Systems haben. Das gilt auch für Beratungssysteme. Pieper und Schley (1983) beschreiben den sensiblen, konstruktiven Umgang mit Unvorhersehbarem und Widerstand als wichtige Disziplin. „Wesentlich erscheint uns, als systembezogene Berater allmählich eine Haltung zu entwickeln, die das ‚Unplanbare‘ erwartet, Kritik- und Skepsisartikulationen um ihrer Offenheit willen begrüßt, und die der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit vertraut.“ (ebd., S. 16) König und Volmer (2018, S. 489) nennen weitere, für die Person des Beraters äußerst wichtige Faktoren. „Er wirkt immer auch durch die *Haltung*, die hinter seinem Vorgehen steht, durch sein *Menschenbild*, durch *Achtsamkeit* und schließlich auch durch seinen *Humor*, der dazu beiträgt, eine schwierige Situation umzudeuten.“ (ebd., S. 493)

Im Jahr 2010 wurde vom damaligen BMUKK im Zuge des Qualitätsmanagementsystems SQA die Initiative „EBIS – Entwicklungsberatung für Schulen“ gegründet, mit dem Ziel, Schulen auf ihrem Weg der Qualitätsentwicklung zu unterstützen (BMBWF, 2018, S. 3). Dafür entwickelte die Arbeitsgruppe ein äußerst differenziertes Kompetenzprofil (Linsmeier, 2015, S. 73), das sich vom Aufbau und Inhalt am „Drei-Wege-Modell“ nach Rolff (2013, S. 14; s. Kap. 2.3.1.1) orientiert. Gedacht war es vor allem als Grundlage für Ausbildungen im Feld der Schulentwicklungsberatung, aber auch als Anregung zur persönlichen Selbsteinschätzung und Weiter-Qualifizierung (BMBWF, 2018, S. 4).

B. Sozialkompetenz (3 ECTS)
<p><i>Grundkompetenz:</i> EBIS-Berater*innen verfügen über Wissen, Einstellungen und Erfahrung, um soziale Interaktionen in einem Beratungsprozess für alle Beteiligten konstruktiv zu gestalten.</p>
<p>B.1 Empathie und soziales Handeln</p> <p><i>Grundkompetenz:</i> EBIS-Berater*innen können mit den Emotionen und Verhaltensweisen von Individuen und Gruppen situationsadäquat umgehen.</p> <p><i>Deskriptoren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • EBIS-Berater*innen sind in der Lage und bereit, sich in andere Menschen und neue Situationen hineinzusetzen. • Sie nehmen Bedürfnisse anderer wahr und reagieren angemessen. • Sie respektieren andere Menschen und deren Einstellungen, auch wenn sie von ihren eigenen abweichen. Sie können differenziert und reflektiert mit Unterschieden und Verhaltenserwartungen, z.B. auf Grund von Alter, Geschlecht, Nationalität umgehen.
<p>B.2 Grundlagen von Kommunikation und Gesprächsführung</p> <p><i>Grundkompetenz:</i> EBIS-Berater*innen gestalten die Kommunikation in Beratungsprozessen klar, wertschätzend, ressourcen- und zielorientiert.</p> <p><i>Deskriptoren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • EBIS-Berater*innen kommunizieren adressat*innen- und situationsadäquat. • Sie verfügen über ein Repertoire von Moderationsmethoden und setzen dieses passend ein. • Sie kennen die Regeln konstruktiven Feedbacks, vermitteln sie und wenden sie selbst an. • Sie kennen das Wirkungspotenzial von Ritualen und unterstützen deren konstruktive Gestaltung in Organisationen.
<p>B.3 Umgang mit Konflikten</p> <p><i>Grundkompetenz:</i> EBIS-Berater*innen kennen die Bedeutung von Krisen, Konflikten und Widerständen in Entwicklungsprozessen und gehen konstruktiv damit um.</p> <p><i>Deskriptoren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • EBIS-Berater*innen können vorhandene bzw. entstehende Konflikte und Krisen orten und analysieren. • Sie kennen für Veränderungsprozesse charakteristische Krisen und handeln dementsprechend: Sie verstehen Skepsis, Ängste und Widerstand und die damit verbundenen Emotionen als Bestandteil von Entwicklungsprozessen und beziehen sie in die Gestaltung ihrer Beratung mit ein. • Sie wenden Methoden der Konfliktbearbeitung bzw. Konfliktregelung auf den Ebenen von Beratungsarchitektur, -design und -interventionen an. • Sie erkennen etwaige Phasen der Konflikteskalation, unterstützen dort, wo es ihnen möglich ist bzw. verweisen auf Alternativen der Konfliktbearbeitung. • Sie berücksichtigen Aspekte von Gender und Diversität in der Kommunikation und Konfliktbearbeitung und helfen, die daraus entstehenden Spannungen konstruktiv zu bearbeiten.
<p>B.4 Grundlagen von Gender und Diversity</p> <p><i>Grundkompetenz:</i> EBIS-Berater*innen orientieren sich am Prinzip der Chancengleichheit und haben die Fähigkeit, in ihrem Aufgabenbereich Gender-Aspekte zu erkennen, die Relevanz von Gender und Diversity für die Beratung darzustellen und in ihr Handeln einzubeziehen. Sie sind fähig und bereit, den konstruktiven Nutzen sozialer und kultureller Vielfalt in ihre Beratung einzubringen.</p> <p><i>Deskriptoren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • EBIS-Berater*innen achten darauf, mit Unterschieden bewusst umzugehen. • Sie setzen Interventionen, die helfen, gesellschaftliche Konstruktionen (z.B. in Bezug auf Geschlecht, Nationalität) zu erkennen und zu reflektieren. • Sie unterstützen Gruppen oder Kollegien, alle vorhandenen Potenziale zu nützen, Handlungsoptionen zu erweitern, neue Perspektiven zu eröffnen, Tabus und Ausschließungsprozesse zu thematisieren. • Sie achten darauf, dass Diskriminierungen/Übergriffe thematisiert bzw. vermieden werden. • Sie vermeiden bzw. thematisieren Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen wie „typisch männlich“, „typisch ältere Lehrer*innen“, „typisch Beamt*innen“, „alle Migrant*innen“, „die Behinderten“, „alle Integrationskinder“, „die Mädchen“.

Abbildung 17 - Auszug aus EBIS-Kompetenzprofil (eigene Darstellung in Anlehnung an BMBWF, 2018, S. 6-8)

Das Kompetenzprofil gliedert sich in drei Teile: dem Fundament für alle Entwicklungsberater*innen, sowie den Spezialisierungen zur Organisationsentwicklung und zur fachbezogenen Unterrichtsentwicklung (ebd., S. 5-26; Linsmeier, 2015, S. 76). Alle Kompetenzbereiche und ggf. Unterkompetenzen werden mit einer Grundkompetenz definiert, welche mit Deskriptoren noch genauer beschrieben wird. Als Auszug wird die Sozialkompetenz angeführt (s. Abb. 17), im Anhang befindet sich eine detaillierte Ansicht des EBIS-Kompetenzprofils. Der Forschungsfokus dieser Masterarbeit liegt auf den im Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung der PH Niederösterreich (weiter-) entwickelten Kompetenzen, wobei diese auf dem EBIS-Kompetenzprofil basieren.

2.3.8 Online-Beratung

In den letzten Jahrzehnten, und aufgrund der besonderen Ausnahmesituation der Pandemie 2020-2022, vollzog sich nicht nur ein starker gesellschaftlicher Wandel, sondern auch die Medienlandschaft und -nutzung veränderten sich radikal. Mithilfe digitaler Technologien und des Internets entwickelten sich auch die Formen der Beratung weiter, teilweise eröffneten sich komplett neue Möglichkeiten (Hintenberger & Kühne, 2009, S. 13-15). Online-Beratung wird vorwiegend von Personen genutzt, die den Schutz der Anonymität benötigen, um sich besser öffnen zu können, keine lokale bzw. persönliche Beratung in Anspruch nehmen können oder wollen, unter sozialem oder zeitlichem Druck stehen oder die Kommunikation via Internet schlichtweg angenehmer oder einfacher finden (ebd., S. 22). Zu nennen sind hierbei z.B. die Formen der

- webbasierten Mail-Beratung (Knatz, 2009, S. 60),
- Beratung in Chats (Hintenberger, 2009, S. 70) bzw. Gruppenchats (Klampfer, 2009, S. 144),
- Beratung in Internet-Foren (Brunner et al., 2009, S. 80),
- Telefonberatung (Kühne & Hinterberger, 2020, S. 38),
- Videoberatung (ebd., S. 39),
- Messengerberatung (ebd., S. 40) sowie
- Apps und Selbsthilfeprogramme (ebd.).

Klient*innen können sich dabei auch gezielt inszenieren und das eigene Erscheinungsbild für den/die Berater*in stark beeinflussen (Hintenberger & Kühne, 2009, S. 21). Auch spielt

die Wahl der Technik (Hardware, Software, Verbindung, usw.) eine große Rolle, da sich die Interventionsmöglichkeiten und die Bedienungsfreundlichkeit, aber auch die Datensicherheit sowie die Möglichkeiten der Qualitätssicherung und Datenerhebung für Statistik sowie das Weiterentwicklungspotential direkt auf die Beratung auswirken (Risau, 2009, S. 201-202). Eidenbenz (2009, S. 215-227) beschreibt inhaltliche Standards auf drei Ebenen: die Kompetenzen der Online-Berater*innen, formale Qualität der Angebote und die integrative, inhaltliche und Prozessqualität der Beratung. Diese haben zum Ziel, „die Qualität der Online-Beratung insgesamt zu fördern und den Klienten, Ratsuchenden oder Kundinnen ein kompetentes, fachlich hochstehendes Angebot zu garantieren.“ (ebd., S. 214)

Die größten Ähnlichkeiten zur Präsenzberatung erreicht man mit Hilfe von Videochats mittels Bild- und Tonübertragung (Kühne & Hintenberger, 2020, S. 39). Diese können nicht nur aufgezeichnet und somit später noch einmal angeschaut werden, sie ermöglichen auch die Nutzung vielfältiger Tools, z.B. um den Bildschirm zu teilen, zu chatten oder ein Whiteboard zu nutzen. Gleichzeitig werden bestimmte technische Anforderungen benötigt. Durch den eingeschränkten Rahmen der Kommunikation bleiben andere Details, etwa wippende Füße, verdeckt und können von anderen Gesprächspartner*innen nicht wahrgenommen werden. Auch der Augenkontakt ist nur indirekt möglich. Insofern handelt es sich genaugenommen nicht um einen Face-to-Face-Kontakt, sondern um einen Camera-to-Camera-Kontakt (ebd.; Engelhardt & Gerner, 2017, S. 21-22). Ideal ist ein ruhiger, möglichst neutraler und intimer Arbeitsplatz sowie eine gute Beleuchtung und Kameraplatzierung. Für den/die Berater*in gilt es ebenfalls, ein paar Dinge zu beachten (Engelhardt & Gerner, 2017, S. 23-24). Eine besonders klare und langsamere Sprechweise, deutliche Hörer- und Sprechersignale (z.B. Kopfnicken, Handzeichen, gezielt gesetzte Pause, ...) sowie der gelegentliche absichtliche Blick neben oder über den Bildschirm bzw. die Kamera sind wichtig, um das Setting angenehm zu gestalten (Kühne & Hintenberger, 2020, S. 39).

Berater*innen sollten in Zukunft ihre medienbezogenen Kompetenzen stark ausbauen, z.B. in Form von Fortbildungen, der Entwicklung theoretisch fundierter Interventionsstrategien, Wirksamkeitsstudien zur Online-Beratung und der Entwicklung inhaltlicher und einheitlicher Standards und Datenschutzrichtlinien, um den neuen Herausforderungen gerecht werden zu können (Hintenberger & Kühne, 2009, S. 23).

2.4 Schulentwicklungsberatung

In dem folgenden Abschnitt wird auf die Schulentwicklungsberatung mit besonderem Augenmerk auf Österreich sowie auf den Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich eingegangen.

Rauh und Dederling (2013, S. 256) legen der **Schulentwicklungsberatung** drei Theoriekonzepte zugrunde, die je eine andere Perspektive und spezifische Fragestellungen mit sich bringen: Die *Beratungstheorie* (Kommunikation zwischen Berater- und Klientensystem, s. Kapitel 2.3.3), die *Schulentwicklungstheorie* (zu geplanten Veränderungen in der Institution Schule, s. Kapitel 2.3.1) und das Konzept von *Educational Governance* (multikausale Steuerung des Bildungssystems durch viele Beiträge aus Politik, Administration, Pädagogik und Zivilgesellschaft, s. z.B. Kapitel 2.2.4 oder Altrichter et al. (2021)). Schulentwicklungsberatung ist ein systematisch einzuordnendes Verfahren, das der Entwicklung und Sicherung der Qualität von Einzelschulen dient. Ein paar Besonderheiten machen es zu einem aufwendigen und anspruchsvollen Instrument der Schulentwicklung: Schulentwicklungsberatung kann nicht zentral angeordnet (Prinzip der Freiwilligkeit), standardisiert abgewickelt (benötigt individuelle, schulbezogene Designs) und durch die notwendige Vertrauensbasis zum/zur Berater*in auch nicht personenunabhängig durchgeführt werden (Dederling et al., 2013, S. 39).

Professionelle berufsbezogene Beratung im Schulfeld legitimiert sich durch ihren eigenständigen Beitrag zur Schulentwicklung und zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der durch seine hohe Spezifität nicht durch andere Formen ersetzbar ist. Damit die fachliche Professionalität gesichert und kontinuierlich weiterentwickelt werden kann, braucht professionelle berufsbezogene Beratung eine institutionelle Verankerung, die das Angebot ein Stück weit von privaten Vermarktungsinteressen unabhängig macht. (Mäder, 2015, S. 142)

Die Angebote für Beratung müssen außerdem niederschwellig erreichbar und transparent und verständlich ausgedeutet sein. Die Frage der Vertraulichkeit innerhalb eines Beratungsprozesses gehört laut Mäder (ebd., S. 142-143) sehr sorgfältig und differenziert geregelt, denn die Berater*innen unterstehen grundsätzlich der Schweigepflicht. Dies macht die strukturelle Unabhängigkeit der Anbieter von Beratungsleistungen, z.B. der

Pädagogischen Hochschule, umso wichtiger. Auch im Hinblick auf die Lehrer*innenausbildung birgt die Schulentwicklungsberatung als ein eigenständiger, konstitutiver Teil neben Forschung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung noch ungeahntes Potential (Freudenthaler, 2015, S. 153).

2.4.1 Schulentwicklungsberatung in Österreich

In den 1980er-Jahren entstanden in verschiedenen Teilen von Österreich Initiativen zu neuen Wegen der Innovationen im Schulwesen, vor allem mit dem Fokus auf Unterrichtsentwicklung (z.B. Österreichische Gesellschaft für Gruppenpädagogik und Politische Bildung). Es kam zu neuen Gesetzen und den ersten Lehrgängen für Schulentwicklungsberater*innen. Mitarbeiter*innen der Pädagogischen Institute gründeten als Eigeninitiative die Arbeitsgemeinschaft Schulentwicklungsberatung (ARGE SEB), welche sich bis heute als Forum für die bundesweite Vernetzung und berufsbezogene Weiterbildung versteht. Dagegen scheiterten verschiedene Ansätze des Unterrichtsministeriums, ebenso wie die Versuche, die Rolle der Schulaufsicht neu zu definieren. Eine frische Dynamik entstand 2013 mit den neu implementierten Qualitätsmanagementsystemen SQA und QIBB. Daraus entstand auch die Initiative EBIS (Entwicklungsberatung für Schulen) und dessen Kompetenzprofil als die ersten, klar formulierten Kriterien für die Qualifikation von Schulentwicklungsberater*innen (Altrichter et al., 2021, S. 381-384; s. Kap. 2.3.7). Eine der ersten Initiativen mit verpflichtender Schulentwicklung war das 2017 eingeführte GruKo-Projekt (Altrichter et al., 2021, S. 387-388; BMB, 2017, S. 1).

Gegenwärtig wird der Bedarf an Schulentwicklungsberatung aller Schularten fast ausschließlich durch die kostenfreien Angebote der Pädagogischen Hochschulen abgedeckt und mit dem zentralen Meldesystem PH-Online dokumentiert. Vor allem die bildungspolitischen Maßnahmen im Zuge von QMS u. ä. führen laut den befragten Hochschulen zu einer steigenden Nachfrage an Schulentwicklungsberatung (Schwarz & Überlacker, 2023, S. 168; Altrichter et al., 2021, S. 385-386). Das BMBWF sieht in den nächsten Jahren eine klare Stärkung dieser Kernaufgabe im Entwicklungsplan der Pädagogischen Hochschulen vor. Schulqualitätsmanager*innen sollen gemeinsam mit Schulentwicklungsberater*innen, dem derzeit neu eingeführten Instrument der externen

Schulevaluation und inhaltlicher Orientierung am Qualitätsrahmen für Schulen das funktionierende Qualitätsmanagement an Schulen sicherstellen. Darüber hinaus ist eine verbindliche, zentral vom BMBWF organisierte Weiterbildung für alle neu angestellten Schulentwicklungsberater*innen geplant, um das Leistungsangebot für Schulen zukünftig klar, übersichtlich und einheitlich zu beschreiben (Altrichter et al., 2021, S. 422-423).

2.4.2 Der Hochschullehrgang „Schulentwicklungsberatung“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Wenn Bedarf an externer Beratung besteht, können Schulen in Niederösterreich in Kooperation mit der PH externe Unterstützungsleistungen in Form von Schulentwicklungsberatung in Anspruch nehmen. Die **Pädagogische Hochschule Niederösterreich** bietet, um dem Bedarf gerecht zu werden, seit einigen Jahren für im Dienst stehende Lehrpersonen einen **Weiterbildungslehrgang** zum Thema Schulentwicklungsberatung im Ausmaß von 20 ECTS (4 Semester) an, welcher sich am EBIS-Kompetenzprofil orientiert (Schwarz & Überlackner, 2023, S. 171; Schwarz, 2021, S. 44; BMBWF, 2018).

2.4.2.1 Qualifikationsprofil

Der Lehrgang ist eine wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Weiterbildung für Beratung im Setting Schulentwicklung. Er richtet sich an interessierte Lehrpersonen aller Schulformen mit einem aktiven Dienstverhältnis und mindestens fünfjähriger Berufserfahrung im Lehrberuf, insbesondere aber auch an Mitarbeiter*innen der PH, Lerndesigner*innen und Beratungslehrer*innen. Erwartet werden außerdem eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz sowie Teamfähigkeit (PH NÖ, 2019a, S. 2; ebd., S. 7). „Die Studierenden sollen befähigt werden, die erworbenen fachlichen Kompetenzen zur Analyse, Planung und Durchführung schulischer Entwicklungsprozesse sowie zur professionellen Beratung und Begleitung von Schulleitungen, Steuergruppen, Teams von Lehrpersonen oder schulischen Netzwerken aller Schulformen adäquat einzusetzen.“ (PH NÖ, 2019a, S. 2) Nach Abschluss des Lehrgangs sollen die Absolvent*innen dazu in der Lage sein, als interne oder externe Schulentwicklungsberater*innen tätig zu werden und

Schulen beim Aufbau und der Steuerung standortspezifischer Entwicklungs- und Veränderungsvorhaben zu unterstützen (ebd., S. 3).

Im Rahmen von Seminaren, Übungen, Peergruppenarbeit, Praxisprojekten und Projektarbeiten sowie Phasen des Selbststudiums sollen sowohl die Reflexionsfähigkeit als auch die Vernetzung des erworbenen Wissens mit persönlichen und kollektiven Praxiserfahrungen verinnerlicht werden (Schwarz, 2021, S. 45). Dies geschieht gemäß dem inklusiven Zugang vor allem durch gegenseitige wertschätzende Rückmeldungen zwischen Lehrenden und Studierenden, den häufigen Einsatz von Reflexionsschleifen sowie Rollenspielen und Simulationen in unterschiedlichen Settings. Die durchgehende Teilnahme an Präsenzseminaren und den Treffen der Peer-Group, die aktive Beteiligung an den Online-Lernphasen und Erledigung der Arbeitsaufträge, die Durchführung eines Beratungsprojekts sowie das Verfassen einer Projektarbeit bzw. eines „Reflective Papers“ (PH NÖ, 2019a, S. 3) stellen verbindliche Rahmenbedingungen des Lehrgangs dar (ebd., S. 3-4; Schwarz, 2021, S. 45).

2.4.2.2 Kompetenzkatalog

Im Curriculum des Lehrgangs (PH NÖ, 2019a) findet sich auch ein umfassender Kompetenzkatalog (ebd., S. 5-6; s. Abb. 18), welcher personenbezogene, Sozial-, System- und Feldkompetenzen umfasst. Er orientiert sich an Rolffs „Drei-Wege-Modell“ der Schulentwicklung (Rolff, 2013, S. 14; s. Kapitel 2.2.1.1) sowie am EBIS-Kompetenzmodell (BMBWF, 2018; s. Kapitel 2.3.7 & Anhang). Es sollen Beratungskompetenzen in folgenden Feldern entwickelt werden (PH NÖ, 2019a, S. 4):

- Grundlagen der Entwicklungsberatung an Schulen (Aufgabe und Haltung von Berater*innen; Schule als Expert*innenorganisation; Architektur und Management von Beratungsprozessen)
- Gestaltung von Beratungsprozessen (Methoden der Gestaltung; Teamentwicklung und Kommunikation; Führung und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen)
- Beratung in inklusiven Settings (Beratungsprozesse inklusiv gestalten)
- Schule als lernende Organisation (reflektierter Praxistransfer; Reflexion zur Berater*innentätigkeit)

A. Personenbezogene Kompetenz
Dieser Kompetenzbereich fokussiert auf die Entwicklung von Selbstkompetenz und selbstreflexivem, professionellem Handeln sowie Selbsterfahrung.
B. Sozialkompetenz
B.1 <i>Empathie und soziales Handeln</i> : Die Berater*innen können mit Verhaltensweisen und Emotionen von Einzelpersonen oder Gruppen situationsadäquat umgehen.
B.2 <i>Kommunikation und Gesprächsführung</i> : Die Berater*innen gestalten die Kommunikation in Beratungsprozessen klar, wertschätzend, ressourcen- und zielorientiert.
B.3 <i>Umgang mit Konflikten</i> : Die Berater*innen kennen die Bedeutung von Krisen, Konflikten und Widerständen in Entwicklungsprozessen und gehen konstruktiv damit um.
B.4 <i>Diversität</i> : Die Berater*innen sind fähig und bereit, den konstruktiven Nutzen sozialer und kultureller Vielfalt in ihre Beratung einzubringen.
C. Systemkompetenz
C.1 <i>Beratung und Profession</i> : Die Berater*innen setzen in Beratungssituationen ihr Wissen über systemisches Denken und Handeln ein. Sie verfügen über Kenntnisse der professionellen Auftragsklärung sowie des Contractings und wenden verschiedene Beratungsmethoden und -instrumente zur Begleitung von Entwicklungsprozessen in Schulen an. Die theoretischen und praktischen Kenntnisse zum Projektmanagement, zur Steuerung von Gruppen- und Teamprozessen sowie zur Teamentwicklung werden passend für das System Schule angewendet. Berater*innen gehen bewusst und konstruktiv mit dem Thema Führung in Beratungsprozessen um, sie sind mit den Qualitätssystemen SQA und QJBB [Anmerkung: und QMS] vertraut und können Schulen bei der Umsetzung begleiten und beraten.
C.2 <i>Unterrichtsentwicklung</i> : Die Berater*innen sind mit den aktuellen Konzepten des Lehrens und Lernens vertraut, setzen sich mit relevanten Themen der Bildungsdiskussion auseinander, beziehen ihre Erkenntnisse in die Beratungstätigkeit ein und können Kollegien bei deren nachhaltiger standortspezifischer Entwicklung und Umsetzung unterstützen.
C.3 <i>Schule als Expertenorganisation</i> : Die Berater*innen setzen Wissen zu Theorie und Praxis der Organisationsberatung – im Speziellen der Expertenorganisation Schule – sowie von Evaluationserfahrungen und Qualitätsmanagementsystemen im Schulbereich zum Zweck der nachhaltigen Entwicklungsbegleitung ein.
C.4 <i>Professionalisierung und Personalentwicklung</i> : Die Berater*innen setzen ihr Wissen zu spezifischen Gegebenheiten für Professionalisierung und Personalentwicklung im System Schule in Beratungssituationen adäquat ein.
D. Feldkompetenz
D.1 <i>Entwicklungen des österreichischen Bildungswesens</i> : Die Berater*innen verfügen über Wissen und Handlungsoptionen, um ihre Beratungsschritte auf die Besonderheiten des Systems Schule in Österreich abzustimmen.
D.2 <i>Digitale Kommunikations- und Beratungskompetenz</i> : Die Berater*innen sind in der Lage, zielgruppenorientierte Beratungen mit zeitgemäßer IT-Unterstützung durchzuführen und in die Analyse von Kommunikations- und Arbeitsstrukturen in Schulen auch digitale Strukturen einzubeziehen.

Abbildung 18 – Kompetenzkatalog des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung (eigene Darstellung in Anlehnung an PH NÖ, 2019a, S. 5-6)

Die Erreichung der angestrebten Lernergebnisse und Kompetenzen des Lehrgangs wird aktuell durch eine Begleitforschung (Fragebögen bezüglich des Kompetenzzuwachses zu drei Zeitpunkten während des Lehrgangs sowie mehrere Untersuchungen im Rahmen von Masterarbeiten) evaluiert. Die Ergebnisse der Befragung der Teilnehmenden des Durchgangs 2019-2021 am Ende des dritten Semesters im Vergleich zum Beginn des Lehrgangs weisen darauf hin, „dass sich bei allen Studierenden [...] ausgeprägte individuelle Kompetenzzuwächse abzeichnen“ (Schwarz, 2021, S. 44). Weiter ausbauen möchten die Studierenden noch ihr Wissen über den situationsadäquaten Umgang mit Verhaltensweisen und Emotionen von Einzelpersonen oder Gruppen (53 Prozent), den konstruktiven Umgang mit und die Bedeutung von Krisen, Konflikten und Widerständen in Entwicklungsprozessen (43 Prozent) und den Einsatz von Evaluationsverfahren und Qualitätsmanagement im Schulbereich (38 Prozent) (ebd., S. 44-45).

2.4.2.3 Modulbeschreibung

Der Hochschullehrgang besteht aus vier Modulen (s. Abb. 20), die sich über jeweils zwei Semester erstrecken (s. Abb. 19) (PH NÖ, 2019a, S. 8).

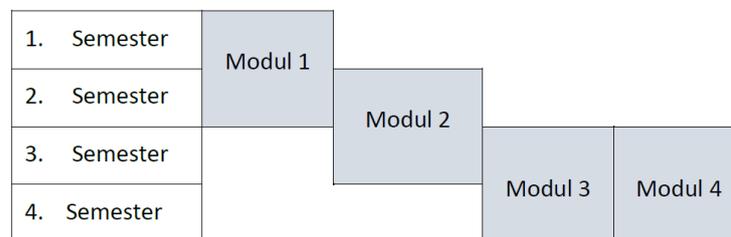


Abbildung 19 – Modulübersicht der Semester (PH NÖ, 2019a, S. 8)

Das erste Modul *Grundlagen der Entwicklungsberatung an Schulen* hat zum Ziel, den Studierenden die Organisationstheorien auf Basis der Systemtheorie und somit Prinzipien systemischen Denkens und Handelns näher zu bringen. Besonders auf die Herausforderungen der Institution Schule als Expertenorganisation wird eingegangen. Außerdem werden verschiedene Beratungsansätze, der Aufbau von Beratungsbeziehungen, die Trias der Schulentwicklung, das Contracting sowie die Architektur und das Design von Beratungsprozessen behandelt (ebd., S. 9-10). Im zweiten Modul *Gestaltung von Beratungsprozessen* stehen Methoden und deren Einsatzmöglichkeiten in der Beratung, aber auch in Gruppen- und Feedbackprozessen im

Fokus. Außerdem geht es um die Begleitung von Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen in Schulen und um das Thema Führung (ebd., S. 11-12).

P/W	Bereich	Titel	LV-Art	EA	SWS	Selbststudium	Semester	Beurteilung
		Modul 1: Grundlagen der Entwicklungsberatung an Schulen		5	5	68,75		
P	F	Aufgabe und Haltung von Berater/innen in der Expertenorganisation Schule	SE	2	1,8	29,75	1	E
P	F	Schule als besondere Organisation - eine spezielle Aufgabe für Beratung	SE	2	1,6	32,0	1	E
P	F	Architektur und Management von Beratungsprozessen	SE	1	1,6	7,0	2	E
		Modul 2: Gestaltung von Beratungsprozessen		5	5	68,75		
P	F	Methoden der Gestaltung von Beratungsprozessen	SE	2	1,6	32,0	2	E
P	F	Teamentwicklung und Kommunikation in schulischen Entwicklungsprozessen	SE	2	1,8	29,75	2	E
P	F	Führung in und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen	SE	1	1,6	7,00	3	E
		Modul 3: Beratung in inklusiven Settings		5	5	68,75		
P	F	Diversität in der Beratung: Grundlagen und Anforderungsprofil an diversitätskompetente Beratung	SE	2	1,8	29,75	3	E
P	F	Umgang mit Vielfalt - Veränderungsprozesse inklusiv gestalten	SE	2	1,8	29,75	4	E
P	F	Beratung und Inklusion	SE	1	1,4	9,25	4	E
		Modul 4: Praxistransfer			5	68,75		
P	F	Schule als lernende Organisation; Lessons learned: reflektierter Praxistransfer	SE	2	2	27,5	4	E
P	P	Praxisprojekt und Praxisarbeit 1 (3.Semester)	SE	1	1	13,75	3	N
P	P	Praxisprojekt und Praxisarbeit 2 (4. Semester)	SE	1	1	13,75	4	N
P	F	Berateridentität - Reflexion	SE	1	1	13,75	4	E

Bereich	F (Fachwissenschaft oder Fachdidaktik) P (Praxis)
Beurteilung:	E (mit Erfolg teilgenommen) / N (Noten)
EA	ECTS-Anrechnungspunkte
LV	Lehrveranstaltungen
P/W	Pflichtfach/Wahlfach
SE	Seminar
SWS	Semesterwochenstunden

Abbildung 20 - Detaillierte Modulübersicht (PH NÖ, 2019a, S. 8)

Im dritten Modul *Beratung in inklusiven Settings* fließt zum Teil das Curriculum des Hochschullehrgangs „Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für inklusive Bildungsprozesse“ der PH NÖ ein. Es konzentriert sich auf die Sensibilisierung für die Beratungstätigkeit für inklusive Settings im Bildungsbereich, rechtliche Grundlagen und die Dimensionen von Vielfalt. Auf diese Diversität auch innerhalb der Gruppe stützen sich Diskurse über die jeweiligen Vorstellungen von Inklusion (PH NÖ, 2019a, S. 13-14). „Die

Beraterinnen und Berater können inklusive Veränderungsprozesse anstoßen, Reflexionsprozesse moderieren, mit Vielfalt und Widerständen professionell umgehen, sowie Schule neu denken.“ (ebd., S. 13) Das vierte Modul *Praxistransfer* dreht sich um die Anwendung der Lehrgangsinhalte in der Praxis, das Dokumentieren der Erkenntnisse und Erfahrungen in einem „Reflective Paper“ und die ausführliche Reflexion der Berater*innentätigkeit (ebd., S. 15-16). Besonderen Wert legen die Trainer*innen des Hochschullehrgangs auf die Entwicklung der Rolle bzw. der Rollenklarheit bei den Studierenden. Dies ist während aller Module und darüber hinaus ein immer wiederkehrendes Thema, da vor allem der Wechsel zwischen schulischer Alltagsnähe als Lehrperson und der distanzierten Haltung des/der Beratenden – oft innerhalb sehr kurzer Zeit, z.B. am Weg von der eigenen in die zu beratende Schule – eine große Entwicklungsaufgabe darstellt (Schwarz, 2021, S. 45).

2.4.2.4 Onboarding-Konzept der PH NÖ

Um den Übergang in die eigenständige Praxis der Schulentwicklungsberatung möglichst erfolgreich zu unterstützen, wurde vom Koordinationsteam der Schulentwicklungsberatung der PH NÖ ein Onboarding-Konzept entwickelt. Im Zuge dessen finden sowohl Vernetzungs- als auch Informationsveranstaltungen sowie laufend Motivations- und Feedbackgespräche mit Coaches und der Teamleitung statt. Außerdem ist zur professionellen Begleitung das Kennenlernen und der Vertrauensaufbau mit der bzw. dem erfahrenen Tandempartner*in der ersten Beratungsprojekte und das Praktizieren einer offenen Feedback-Kultur wesentlich. Darüber hinaus gibt es bei regelmäßig stattfindenden Angeboten der PH NÖ (z.B. Update-Veranstaltungen, Fortbildungen, Bundestagungen, Ringvorlesungen, usw.) die Möglichkeit zur Vernetzung, Intervision und der Weiterentwicklung der erworbenen Beratungskompetenzen. So sollen die neu einsteigenden Berater*innen in fachlicher Hinsicht, aber auch beim Kennenlernen von und Vernetzen mit der Berater*innen-Community (z.B. Netz der SEB an der PH NÖ, ARGE SEB bundesweit, usw.) unterstützt werden (Lichtenschopf, 2023, S. 68-69; Schwarz & Überlacker, 2023, S. 171; Schwarz, 2021, S. 46).

Auch der Prozess des Onboardings wird beforscht. Die neu in den Dienst eingetretenen Schulentwicklungsberater*innen sind demnach nicht nur hoch intrinsisch

motiviert, sondern empfinden auch das Coaching während des ersten Jahres in der Praxis als eine gelungene und einzigartige Unterstützung (Lichtenschopf, 2013, S. 113-114). Vor allem die Arbeit im Tandem und die regelmäßig stattfindenden Update-Veranstaltungen der PH werden als unterstützende Maßnahmen genannt. „Die Aussagen der Befragten weisen mehrheitlich auf einen hohen Grad an Berufszufriedenheit und daraus resultierend Motivation, Selbstzufriedenheit und Professionsbewusstsein im Zusammenhang mit dem Erfahrungsaustausch anderer erfahrener Schulentwicklungsberater*innen hin.“ (ebd., S. 118; Lichtenschopf & Schwarz, 2023, S. 51)

2.5 Zum aktuellen Forschungsstand der Schulentwicklungsberatung

Die Entwicklung der Schulentwicklungsberatungsforschung findet laut Goecke (2018, S. 72) im deutschsprachigen Raum zeitversetzt zur englischsprachigen Literatur statt. Er fasst die wichtigsten internationalen Untersuchungen zusammen, wobei besonders die dominierende Forschung zur Person des/der Berater*in hervorgehoben wird (ebd., S. 69-72). Die ersten deutschsprachigen Publikationen entstanden in den 1980er-Jahren und waren „insgesamt als eher konzeptionell und handlungsanleitend“ (ebd., S. 72) zu beschreiben, mit nur wenigen empirischen Erkenntnissen über die Schulentwicklungsberatung und ihre Praxis (z.B. „Manual Schulentwicklung“ von Rolff, 1998).

Schönig (2000, S. 134) untersuchte das Projekt „Praktisches Lernen in der Schule“ der Robert Bosch Stiftung und fand ein weites Spektrum an Anlässen, Aufgaben und Formen von Beratung, sowie große Sorgfalt bei der Auswahl des/der Berater*in. Holzäpfel (2008, S. 192-193) analysierte unterschiedliche *Phasen des Beratungsprozesses*, mit dem Ergebnis, dass die Erwartungen der Schule sich zwar mit den Angeboten der Beratung deckten, jedoch der Großteil des Kollegiums (bis auf Mitglieder*innen der Steuergruppe) den Beitrag der Berater*innen eher gering einschätzte (s. Kapitel 2.3.6).

Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen einer umfangreichen Untersuchung wesentlicher *Merkmale von Beratungsprozessen* (s. Kapitel 2.3.6). Das 2006-2012 in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Forschungsprojekt „Wie beraten Berater? Externe

Berater als Akteure der Schulentwicklung“ (Goecke, 2018, S. 95; Tillmann et al., 2013; Dederling et al., 2013) fand Schulentwicklungsberatung als weit verbreitet, sowohl mit schulnahen als auch schulexternen Berater*innen. Pädagogische Berater*innen, die sich vorwiegend auf Unterrichtsentwicklung konzentrierten, hatten laut den Ergebnissen höhere schulfachliche Kenntnisse. Den Unternehmensberater*innen mit dem Fokus auf der Organisations- und Personalentwicklung wurde dafür besseres kommunikatives Geschick zugeschrieben (Tillmann et al., 2013, S. 168; ebd. S. 266). Die drei typischen Settings waren Beratung auf der Leitungsebene, Fortbildung und Coaching mit dem ganzen Kollegium und die Arbeit mit Gruppen, z.B. nach Jahrgangs- oder Fachgruppen (Dederling et al., 2013, S. 112). In diesen Feldern sind die Merkmale Beratungsprofession, Inhalte und Settings der Beratung jeweils auf spezifische Weise miteinander kombiniert (Rauh & Dederling, 2013, S. 267). Besonders positiv wurden Beratungsprozesse mit einem hohen Schulentwicklungsindex und mit einer Dauer von mehr als zwei Jahren bewertet, wobei die Profession der Berater*innen keinen Einfluss auf die Bewertung der Beratung hatte (ebd., S. 338). Auch die Forschung von Adenstedt (2016) zur staatlichen Schulentwicklungsberatung bestätigte weitgehend die Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen, jedoch mit einem noch größeren Blick durch die Untersuchung mehrerer Bundesländer Deutschlands.

Bezogen auf das *(Nicht-)Gelingen verordneter Schulentwicklungsberatung* im Rahmen des GruKo-Projekts wurde von Cuklevski und Schwarz (2021) eine kleine Untersuchung zu Faktoren und Handlungen, welche Schulentwicklung und die entsprechende Beratung unterstützen oder hemmen (Schulleitung, Schulaufsicht, verordnete Beratung, Multiprofessionelles Team) durchgeführt. Die Ergebnisse unterstreichen erneut die Bedeutung der Schlüsselrolle Schulleitung im Schulentwicklungs- und Beratungsprozess (s. Kapitel 2.2.2) und die Erschwernis für Beratung, sofern sie von einer außenstehenden Instanz verordnet wird (s. Kapitel 2.2.1.2 und 2.3.2). Das Beratungsnetzwerk der PH Niederösterreich erwies sich im Sinne des multiprofessionellen Teams als förderlich für die Gestaltung und Reflexion des Beratungsprozesses. Auch erfolgreiche Strategien und Abläufe sowie der Mehrwert für die Schulen (z.B. zunehmende Selbstständigkeit, Reflexion und Analyse der Entwicklungen, spürbare Wirksamkeit der Prozessbegleitung, ...) wurden erforscht (ebd., S. 8-14).

Zur *Rolle der Schulleitung* untersuchte Miklas (2020) die Herausforderung einer gelungenen Qualitätskultur für die Schulleitung. Anhand dreier Fallbeispiele beschreibt sie die unterschiedlichen Wege, wie Beratung Möglichkeiten zur Veränderungen sichtbar machen, Strukturen aufzeigen und bei der Entwicklung neuer Lernwege helfen kann (ebd., S. 33). Besonders unterstützend finden Schulleitungen laut Dienbauer (2019, S. 86-87) den regelmäßigen Austausch mit Berater*innen über Fachliches und den Prozess an sich. Auch die Außensicht externer Berater*innen in der Rolle des „kritischen Freundes“ bzw. der „kritischen Freundin“ und den Vorgang des Prozesses als Ganzes wurden als große Hilfe genannt.

Bodlak (2018) untersuchte die *Erwartungen an Berater*innen* und formulierte vier Kategorien zur Unterstützung der Planung und der eigenen Handlungsschritte für Schulentwicklungsberater*innen: inhaltliche Einbindung (Verbindung von Inhalt und Prozess), Struktur vorgeben (Strukturelle Hinweise), Blick auf das System (Hinweise auf das Organisationssystem) und Prozessorientiertes Vorgehen (Empfehlungen zur Prozesslogik) (ebd., S. 14-24).

Bei der Beforschung der *Auswirkungen* von Schulentwicklungsberatung *auf den Unterricht* fanden Gruber-Gratz und Klug (2020, S. 79-81) heraus, dass die meisten Veränderungen im Kollegium (42%) und bei der eigenen Person (29%), allerdings weniger auf Ebene der gesamten Schule (16%) und der Schüler*innen (13%) spürbar wurden. Die Wahrnehmungen an den Einzelschulen fielen sehr unterschiedlich, aber je nach Schule eher geschlossen negativ oder eher geschlossen positiv aus. Dies lässt darauf schließen, dass die Einstellung der Einzelschule gegenüber Veränderungen und (Qualitäts-) Entwicklungen eine maßgebliche Rolle spielt.

Schmid-Waldmann (2015, S. 191-192) analysierte in Fallstudien *Beratungssettings*, die sowohl Fachberatung im Sinne von Fortbildungen als auch praktischer Gestaltung des Entwicklungsprojekts beinhalteten. Er fand ein Spannungsfeld zwischen gezielten, professionellen Veränderungen durch Berater*innen im Sinne des Auftrags auf der einen, und der Nachhaltigkeit des Prozesses durch die Vermittlung einer fundierten Theorie und der möglichst selbstständigen Planung und Umsetzung durch schulische Akteur*innen auf der anderen Seite.

*Rückmeldungen aus Sicht der Berater*innen* zum Projekt „SQA – In einem Jahr zum Entwicklungsplan“ sammelte Kolleritsch (2015, S. 177-178). Als Faktor einer gelungenen

Beratung wurde die spürbare Nachhaltigkeit der Veränderungen, welche nach dem Anstoß von außen auch ohne den/die Berater*in weiterwirkt, genannt. Als negativer Einfluss kamen die Gruppengröße und die Heterogenität der Kollegien zur Sprache, was eine Qualifizierung über die SQA-Maßnahmen hinaus oft unmöglich machte. Die individuelle Betreuung der Schulen an ihren Standorten wurde allerdings von den Berater*innen als am wirkungsvollsten gesehen. Neben weiteren Gelingensbedingungen der Schulentwicklung (s. Kapitel 2.2.1.2) wurde außerdem die fehlende Qualifizierung der Schulleitungen und SQA-Koordinator*innen angemerkt.

Loparics (2021) führte eine explorative (da keine ähnliche Forschung vorhanden) und exemplarische (da nur Ressourcen für Teile von Wien zur Verfügung standen) Untersuchung durch, die sich der Haltungen von Schulentwicklungsberater*innen und Vortragenden der schulinternen Lehrer*innenfortbildung und einem daraus möglicherweise entstehenden Innovationsdruck an Schulen widmete (ebd., S. 1). Es zeigte sich, dass Vortragende von Fortbildungen Schulen eher bei den Anpassungen an die Anforderungen begleiten und ihren Auftrag umsetzen möchten. Das Schulsystem wäre laut ihnen insgesamt besser, wenn Schulen alle Vorgaben von oben erfüllen würden. Demgegenüber sehen sich Schulentwicklungsberater*innen signifikant häufiger in der Rolle des Empowerments und wollen die Wege der Weiterentwicklung und den Umgang mit behördlichen Vorgaben gemeinsam mit Schulen gestalten. Ihr Ziel ist es, dass die Schulen ihren eigenen Weg gehen (ebd., S. 11).

Schwarz und Überlacker (2023) zeigen eine signifikant erhöhte Nachfrage an Schulentwicklungsberatung an der PH NÖ auf. Demnach wurden im Zeitraum September 2018 bis Dezember 2022 insgesamt 345 Projekte von Schulentwicklungsberater*innen der PH betreut, was eine Verdreifachung der jährlichen Beratungen von 2018 bis 2022 bedeutet (ebd., S. 176).

Insgesamt war die bisherige Forschung sehr punktuell angelegt (Altrichter et.al, 2021, S. 397; ebd., S. 400), wodurch es schwerfällt, klare Aussagen über günstige und effektive Merkmale und Bedingungen zu treffen. Die große Vielfalt der Methoden in der Schulentwicklungsberatung erhöht die Komplexität der Erforschung zusätzlich (ebd., S. 398). Daraus ergibt sich aber auch die Chance, die unterschiedlichen Aktivitäten, Methoden und Interventionsformen der Berater*innen und ihrer Interaktionspartner*innen im Verlauf des Prozesses quasi als ein Aktivitätsprofil zu erfassen, um Grundlagenmaterial für

ein differenziertes Verständnis der Schulentwicklungsberatung und Kategorien für weitere Forschungsaktivitäten zu erhalten (ebd., S. 399).

Viele Aspekte der Schulentwicklungsberatung sind trotz einiger Bemühungen der letzten Jahre noch wenig bis gar nicht beforscht, so z.B. die Qualifizierung von Schulentwicklungsberater*innen. Im Zuge der Begleitforschung zum Kompetenzportfolio des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung der PH Niederösterreich soll diese Masterarbeit sichtbar machen, welche Fähigkeiten und beraterischen Kompetenzen die Absolvent*innen des Lehrgangs im ersten Jahr ihrer beraterischen Tätigkeiten vorwiegend einsetzen, und warum. Dies soll die Pädagogische Hochschule dabei unterstützen, die Qualifizierung und Unterstützung der Schulentwicklungsberater*innen durch entsprechende Weiterbildungs- und Professionalisierungsangebote oder Fortbildungsmaßnahmen bedarfsgerecht weiterzuentwickeln.

2.6 Zusammenfassung

Schulen sind auf mehrere Arten außergewöhnliche Organisationen. Einerseits gelten sie als soziale, autopoietische Systeme, welche ständige Kommunikation zur Erhaltung benötigen. Bereits geringe Veränderungen können große Auswirkungen auf das komplette System haben (s. Kap. 2.1.1). Andererseits können Schulen trotz ihrer flachen Hierarchie als Expertenorganisationen bezeichnet werden, in denen die Schulleitung und Lehrpersonen autonom und als gut ausgebildete Fachleute zentrale Dienstleistungen erbringen. Dabei haben sie eine große Verantwortung und viele gesetzliche Vorgaben zu erfüllen, verfügen inhaltlich allerdings über großzügige Entscheidungsspielräume. Des Weiteren gehören Schulen durch die bewusste Weiterentwicklung, die Definition von Zielen und Normen, aber auch durch regelmäßige Reflexion sowie zielorientierte Analysen des Ist-Standes zu den lernenden Organisationen (s. Kap. 2.1.2).

Schulentwicklung stellt gewissermaßen ein „Change Management im Kontext einer öffentlichen Einrichtung“ (Arnold, 2010, S. 81; s. Kap. 2.1.3) dar, wobei es dabei um eine Dienstleistung in öffentlicher Verantwortung und nicht um ein Produkt, sondern um Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse geht. Die Anlässe für Schulentwicklung können vielfältig sein, die Umsetzung wird oft durch das Einsetzen einer Steuergruppe bzw. eines SET erleichtert (s. Kap. 2.2.1). Schulentwicklung basiert in der Theorie auf verschiedenen

Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Rolff (2013, S. 14) nennt dafür etwa die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Im Mittelpunkt stehen immer die Lernfortschritte der Lernenden (s. Kap. 2.2.1.1). Auch gibt es einige Gelingensbedingungen und mögliche Stolpersteine für Schulentwicklung (s. Kap. 2.2.1.2), die den Erfolg oder Misserfolg stark beeinflussen können, wie z.B. die aktive Miteinbeziehung und Partizipation aller Beteiligten am Prozess oder die gemeinsame Zielfindung und -formulierung und damit einhergehende, notwendige Verbindlichkeit. Auch die regelmäßige Evaluation und Reflexion von Entwicklungsprozessen ist von entscheidender Bedeutung. Evidenzorientierte Schulentwicklung fußt neben den Faktoren Erfahrung, Intuition und Weltanschauung auch auf anhand standardisierter Methoden erhobenen und somit überprüfbaren Daten, wie z.B. aus der „iKM^{PLUS}“-Testung. Verbesserungsbedarf gibt es bei der Nutzung der vorliegenden Daten durch die Lehrpersonen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (s., Kap. 2.2.1.3).

Ein weiterer, entscheidender Faktor für das Gelingen oder Scheitern eines Schulentwicklungsprozesses ist, wie zahlreiche Studien belegen, die Haltung und Kompetenz der Schulleitung. Nach einer starken Wandlung der Rolle und Erweiterung des Aufgabengebiets einer Schulleitung sind heutzutage Fähigkeiten in den Bereichen Personalentwicklung und (pädagogisches) Management von immenser Bedeutung. Sie fungiert als Change Agent und muss sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein, um in Bezug auf Schulentwicklung und Schulqualität als treibende Kraft statt als Hemmschuh zu wirken (s. Kap. 2.2.2).

Schulqualität, oder eher die Wirksamkeit von Schule, umfasst eine Systematisierung der Faktoren Input (Ressourcen für Bildungswesen), Prozess (Merkmale von Schule und Unterricht), Output (Fachleistungskriterien, z.B. Abschlusszahlen und -ergebnisse), Outcome (längerfristige Effekte, z.B. Entwicklung der Schüler*innenzahlen) und Impact (längerfristige Bedeutung und Wirkung für Gesellschaft) (s. Kap. 2.2.3). Um schulische Prozesse wirksam, effizient und vor allem vergleichbar gestalten zu können, wurde nach den Qualitätsmanagementsystemen SQA und QIBB nun ein für alle Schularten einheitliches System entwickelt. QMS (Qualitätsmanagement für Schulen) wird seit dem Schuljahr 2021/2022 schrittweise implementiert. Als grundlegende Orientierung gilt der Qualitätsrahmen für Schulen, welcher fünf Qualitätsdimensionen benennt. Ergänzt wird er

durch diverse Instrumente und die Arbeit der Akteur*innen (Schulleitung, Lehrenden-Teams und einzelne Lehrende, SQM, Q-SK, Q-RK, SEB, usw.) (s. Kap. 2.2.4).

Der Begriff Beratung bedeutet, dass ein bzw. eine Berater*in eine oder mehrere ratsuchende Person(en) dabei unterstützt, ein Problem bzw. dessen Ursache besser zu verstehen, eine neue oder erweiterte Perspektive zu erhalten und bestenfalls die Problemlösungskompetenz zu verbessern, um zukünftige Herausforderungen möglichst selbstständig bewältigen zu können (s. Kap. 2.3.4). Dabei wird zwischen mehreren Formen der Beratung (z.B. Fach-, Komplementär-, systemische Beratung, usw.) unterschieden, wobei keine strikte Abgrenzung der einzelnen Formate möglich ist. Auch die Rollen von Berater*innen gehen teilweise ineinander über. Sie lassen sich in drei übergeordneten Kategorien zusammenfassen: Facilitator (gibt Anregungen, hilft bei Spannungen, hört zu und interveniert nur wenn angebracht), Critical Friend (unterstützt kritisches Denken, hilft bei [Selbst-]Reflexion und Analyse des Verhaltens) und Technical Expert (verfügt über große Fachexpertise, gibt explizite Handlungsanweisungen) (s. Kap. 2.3.5).

Berater*innen, die mit dem systemischen Ansatz arbeiten, versuchen vorrangig, mithilfe gezielter Fragetechniken (z.B. zirkulärer Fragen) unbewusste Interaktionsmuster aufzudecken und veränderbar zu machen (s. Kap. 2.3.1) Für Schulen birgt die Zusammenarbeit mit qualifizierten, schulfremden Personen großes Potenzial, da sie die Schulleitung und einzelne Lehrpersonen, das ganze Kollegium, aber auch die ganze Organisation bei den neuartigen Herausforderungen und dem Thema Schulentwicklung unterstützen können (s. Kap. 2.3.2).

Ein entsprechender Prozess beginnt mit der Anfrage einer Schule nach externer Beratung, woraufhin Kontakt aufgenommen wird und Vorgespräche geführt werden, um die Bedürfnisse, Erwartungen und Ziele der Schulleitung und des Kollegiums mit den Rollen, Aufgabenfeldern und Kompetenzen der beratenden Person abzugleichen. Der/die Berater*in verschafft sich einen Eindruck des Ist- und Soll-Standes und stellt Hypothesen auf, woraufhin die Prozessarchitektur (Ausmaß und Termine, flexibles Makrodesign), Interventionen und Veranstaltungen (strukturiertes Mikrodesign) geplant und spezifische Ziele formuliert werden. Alle Absprachen werden in einem verbindlichen Kontrakt schriftlich festgehalten. In der Umsetzungsphase, bei der Implementierung der vereinbarten Maßnahmen, ist Unterstützung von außen nur nach Bedarf notwendig. Es folgt die Evaluation der Ergebnisse und Planung der nächsten Schritte. Ein gemeinsamer

Abschluss, gerne auch in einem festlichen Rahmen, ist ein wichtiger Punkt des Beratungsprozesses – selbst wenn die Zusammenarbeit früher beendet wurde (s. Kap. 2.3.3).

Derartige Beratung sollte möglichst freiwillig in Anspruch genommen werden. Die Schulleitung und das Kollegium sollten sich über die Abläufe und Bedingungen von externer Beratung bewusst und im Prozess möglichst viel involviert sein. Bestenfalls geht die Schulleitung als Vorbild mit gutem Beispiel voran. Für die beratende Person ist eine möglichst professionelle, neutrale und unparteiliche Position wichtig (s. Kap. 2.3.6). Darüber hinaus sind die personale Kompetenz (Empathie, Offenheit, Klarheit, Selbstreflexionsfähigkeit, ...), Fachkompetenz (z.B. im Bereich Schul- und Organisationsentwicklung, Pädagogik u. ä.) und Prozesskompetenz (Beratungstheorie, Kommunikation und Moderation, Umgang mit Widerstand, usw.) als grundlegende Fähigkeiten von Berater*innen zu nennen. Auch mit den vielfältigen Tools der Online-Beratung müssen sich Berater*innen inzwischen gut auskennen (z.B. Videochat mit Bild- und Tonübertragung) (s. Kap. 2.3.8). Die Initiative EBIS (Entwicklungsberatung für Schulen) entwickelte 2010 ein Kompetenzprofil für Schulentwicklungsberater*innen, welches auch als Grundlage für den Kompetenzkatalog des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung der PH NÖ dient (s. Kap. 2.3.7 und 2.4.2).

Dieser Lehrgang wurde als Reaktion auf den steigenden Bedarf an qualifizierten Schulentwicklungsberater*innen in Niederösterreich (s. Kap. 2.4.1) entwickelt. Die Absolvent*innen sollen Schulen bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen bei der Analyse, Planung und Durchführung von Schulentwicklungsprozessen professionell beraten und unterstützen können. Es sollen vor allem Kompetenzen in folgenden Feldern entwickelt und ausgebaut werden: Grundlagen der Entwicklungsberatung an Schulen, Gestaltung von Beratungsprozessen, Beratung in inklusiven Settings und Schule als lernende Organisation.

Die vorliegende Masterarbeit wurde im Rahmen der Begleitforschung zum Kompetenzportfolio des beschriebenen Hochschullehrgangs verfasst. Leider ist der aktuelle Forschungsstand zur Schulentwicklungsberatung noch lückenhaft (s. Kap. 2.5). Die bisherige Forschung war sehr punktuell angelegt, viele Aspekte wurden bisher zu wenig oder noch gar nicht beforscht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen die PH bei der bedarfsgerechten Weiterentwicklung der bisherigen Angebote (HLG, Fortbildungen, u. ä.) unterstützen.

3 Methodik

Das folgende Kapitel beschreibt überblicksmäßig das Forschungsdesign sowie die Prozessschritte der Untersuchung. Auch auf die Gütekriterien qualitativer Forschung wird eingegangen.

3.1 Forschungsdesign

Da Menschen und soziale Systeme Ausgangspunkt und Ziel dieser Untersuchung sind, definiert sich das **Forschungsdesign** der vorliegenden Masterarbeit am Ansatz der qualitativen Forschung (Mayring, 2016, S. 20). Qualitative Untersuchungen müssen konkrete Ziele haben und sich mit einem spezifischen Untersuchungsgegenstand befassen (Hamel, 1993, S. 41). Empirische Ergebnisse qualitativer Forschungen sind oft sehr detailliert. Sie können soziale Prozesse und Strukturen zum Gegenstand haben bzw. sich mit Bedingungen, Strategien und Konsequenzen dieser Prozesse beschäftigen, die von Akteuren initiiert werden, und die sich auf Akteure auswirken (Brüsemeister, 2008, S. 39). Mayring (2016, S. 62) verortet den Rahmen dieses Forschungsprojekts in der qualitativen Evaluationsforschung. Diese will „Praxisveränderungen wissenschaftlich begleiten und auf ihre Wirkungen hin einschätzen, indem die ablaufenden Praxisprozesse offen, einzelfallintensiv und subjektorientiert beschrieben werden.“ (ebd., S. 63) Da diese Untersuchung im Rahmen der Begleitforschung zum Kompetenzportfolio des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich stattfindet, standen der Untersuchungsgegenstand und eine Erstfassung der Forschungsfrage bereits fest.

Cropley (2005, S. 61-62) beschreibt sechs Phasen einer qualitativen Untersuchung, speziell bezogen auf Interviews: *Aufbau* und *Erzählen* über die interne Nachbildung der Außenwelt durch die Befragten, *Transkription* und *Auswertung* durch den/die Forschende*n sowie *Kommunikation* und *Validierung* der Ergebnisse an bzw. durch eine sachkundige Leserschaft. Daran angelehnt wurden im Zuge eines zyklischen Prozesses (s. Abb. 21) theoretische Recherchen zur Thematik sowie dem aktuellen Forschungsstand durchgeführt und im Zuge mehrerer Reflexionsschleifen das Leitfadeninterview als Forschungsmethode gewählt, die Forschungsfrage finalisiert und anhand der theoretischen

Analyse der Problemstellung deduktive Kategorien festgelegt, welche auch als Basis des Interviewleitfadens und des Kodierleitfadens dienen. Anschließend an die Datenerhebung im Ausmaß von sieben Interviews wurden diese transkribiert. Nach der Auswertung von zwei Interviews wurde der Kodierleitfaden angepasst und der restliche Datensatz ausgewertet. Im Sinne der *Intercoderreliabilität* (Mayring, 2015, S. 124) wurde ein Interview anhand des definierten Kodierleitfadens durch zwei verschiedene Personen ausgewertet und die festgelegten Kategorien dadurch bestätigt. Die Forscherin kontrollierte die Kodierung nach mehreren Wochen zeitlichem Abstand. So wurde versucht, auch den Kriterien der *Intracoderreliabilität* zu entsprechen. Als nächstes wurden die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse vorgenommen, was schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage führte.

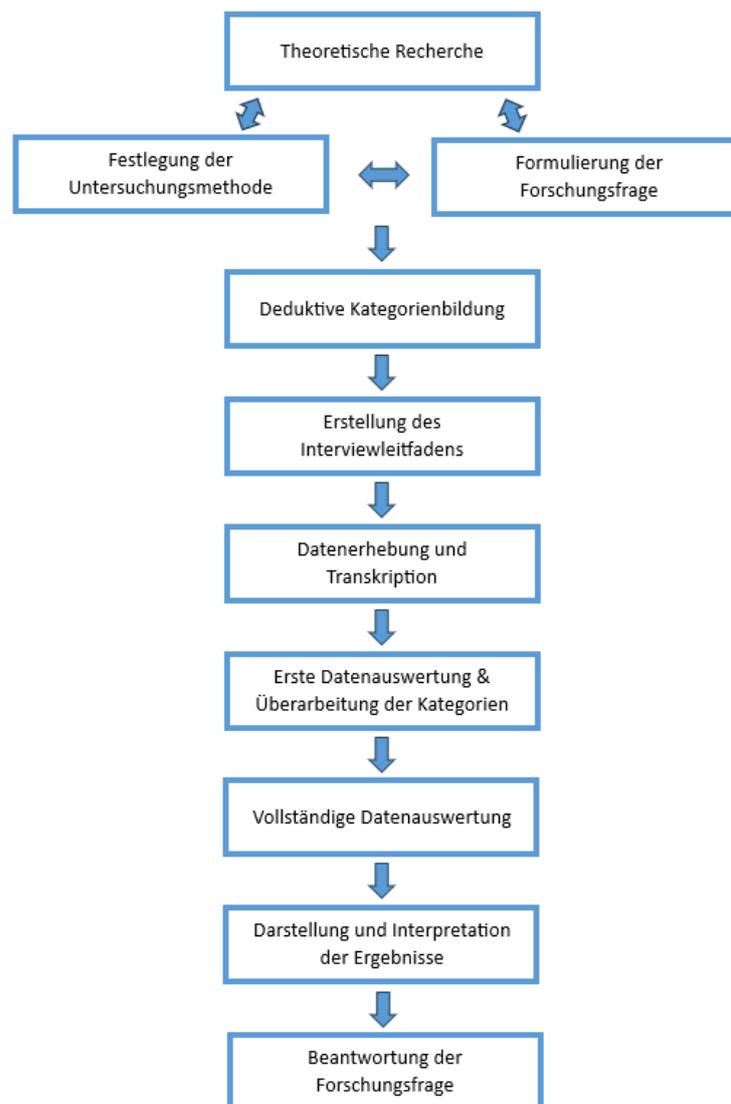


Abbildung 21 - Ablauf des Forschungsprozesses

(eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring, 2015, S. 63 und S. 98; Bauer, 2021, S. 62)

3.1.1 Kategorienbildung

Das **Kategoriensystem** wurde deduktiv festgelegt. Dabei werden anhand von Strukturdimensionen, welche aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet sein müssen, alle entsprechenden Textbestandteile systematisch aus dem Material extrahiert. Diese Kategorisierung muss allerdings im Vorhinein genau definiert und durch Ankerbeispiele (konkrete Textbeispiele) und Kodierregeln (Regeln zur eindeutigen Zuordnung) ergänzt werden (Mayring, 2015, S. 97). Als Grundlage für die gebildeten Kategorien diente einerseits der Kompetenzkatalog des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung (PH NÖ, 2019a, S. 5-6) und andererseits das Serpentinmodell nach Pieper und Schley (1983, S. 9; Kurz & Weiß, 2016, S. 40-44; s. Abb. 14, S. 41). In der folgenden Übersicht (s. Tab. 1) sind die zur Anwendung gekommenen Kategorien ersichtlich. Genauere theoretische Ausführungen der einzelnen Kategorien finden sich im Kapitel 4 sowie im Anhang dieser Arbeit.

K1	(Schulentwicklungs-)Beratung und Profession
K2	Systemisches Denken und Handeln
K3	Kommunikation und Gesprächsführung
K4	Führung und Evaluation in Schulentwicklungs- und Beratungsprozessen
K5	Beratungsmethoden und -instrumente
K6	Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungskompetenz
K7	Personenbezogene Kompetenz
K8	System- & Feldkompetenz
K9	Das Onboarding-Programm der PH NÖ
K10	Allgemeine Aussagen zum HLG SEB

Tabelle 1 - Übersicht der deduktiven Kategorien (eigene Darstellung)

3.1.2 Leitfadeninterview & Transkription

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden sieben **Leitfadeninterviews** durchgeführt. Diese Form des Interviews zeichnet sich durch die Strukturierung des Ablaufs durch den Leitfaden (Helfferich, 2019, S. 670) aus, welcher auf Grundlage deduktiv gebildeter Kategorien formuliert wurde. Somit wurden die Fragen anhand von aus der Theorie abgeleiteten Vorannahmen ausgewählt. Gleichzeitig jedoch lässt diese Methode der Befragung, im Vergleich zu standardisierten Interviews, durch die relativ offen gestaltete Interviewsituation auch mehr Raum für darüber hinausgehende bzw. eigene Sichtweisen der Befragten (Flick, 2012, S. 194; Vogt & Werner, 2014, S. 6). Die interviewende Person sollte, um akkurate Informationen und selbstständig formulierte Antworten zu erhalten, besonders darauf achten, eine gute Atmosphäre zu schaffen sowie die Fragen möglichst neutral zu formulieren, um die Ansichten der befragten Personen nicht zu verzerren (Cropley, 2005, S. 100). Der Leitfaden kann sowohl offene (Erzähl-) Aufforderungen als auch spezifische Fragen beinhalten, um neben einer grundsätzlichen Freiheit den Gesprächsverlauf auch in einem gewissen Maß durch gezieltes Nachfragen steuern zu können. Er folgt somit dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2019, S. 670). Zu Beginn der durchgeführten Interviews wurde auf diesen Umstand auch im Speziellen hingewiesen. Die dem Interview zugrundeliegende Struktur durch den Leitfaden ermöglicht außerdem eine bessere Vergleichbarkeit der Erhebungssituationen und der späteren Datenauswertung (ebd., S. 675-676).

Um die Konstruktvalidität des Leitfadens sicherzustellen, wurden die deduktiven Kategorien (s. Kap. 3.1.1) als Grundlage verwendet. Dadurch ergab sich auch eine Reihenfolge der 18 Kernfragen (s. Anhang). Nach einem allgemeinen Einstieg zur Beschreibung der Tätigkeit als Schulentwicklungsberater*in wurden statistische Daten zur bisherigen Erfahrung im ersten Praxisjahr erhoben. Im Anschluss wurde gezielt auf die Planung und das Management eines Beratungsprozesses sowie die systemische Haltung und die Berater*innentätigkeit während des Prozesses eingegangen. Es folgten Fragen zur personenbezogenen sowie der System- und Feldkompetenz, zum Onboarding-Programm der PH Niederösterreich und dem Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung. Den Abschluss des Interviews bildeten erneut statistische Erhebungen zur bisherigen Tätigkeit im Schulwesen. Auf diese Weise sollte es den Interview-Partner*innen ermöglicht werden,

gleichzeitig den groben Ablauf der bisher begleiteten Beratungen sowie die dafür benötigten Kompetenzen zu reflektieren (s. Abb. 22).

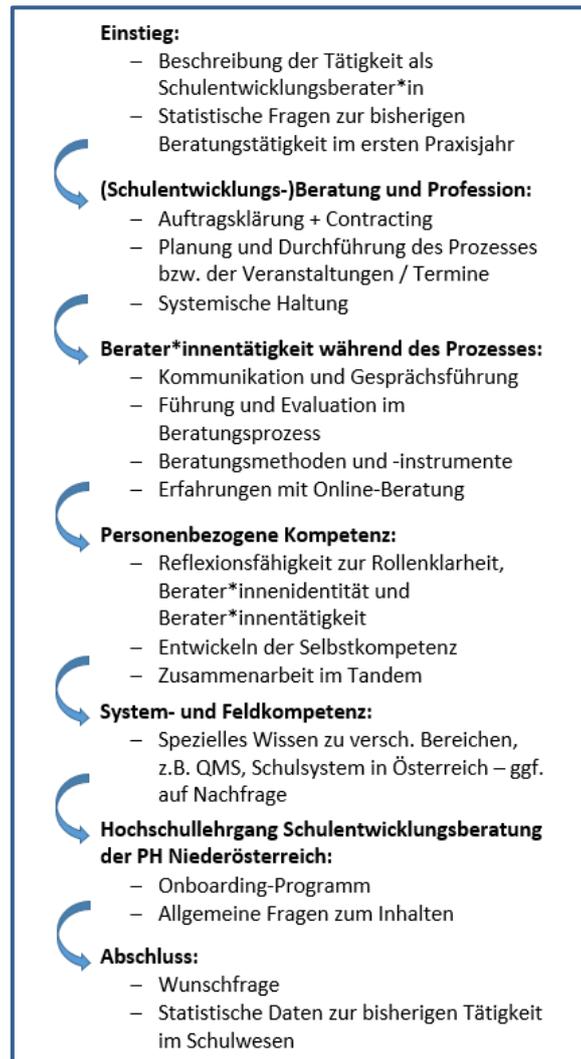


Abbildung 22 - Aufbau Interviewleitfaden (eigene Darstellung)

Der Leitfaden wurde den Interview-Partner*innen vorab übermittelt, um ihnen einen ungefähren Eindruck des Gesprächsverlaufs und, falls gewünscht, eine Möglichkeit zur Vorbereitung zu bieten. Bei Bedarf wurden zu mehreren Themen auch gezielt Zwischenfragen gestellt, die nicht im allgemeinen Leitfaden enthalten waren. Dies diente einer möglicherweise erforderlichen detaillierten Fokussierung auf das Forschungsthema und der Abdeckung aller im Vorhinein definierten Kompetenzen und Kategorien.

Als Vorbereitung auf die Interviews mit den Absolvent*innen wurde ein Probeinterview mit einer weiteren Teilnehmerin des Hochschullehrgangs durchgeführt. Anhand des Feedbacks konnten die Abfolge und Formulierung einiger Fragen noch zugunsten eines besseren Verständnisses adaptiert werden. Anschließend wurden nach

Anfrage und Kontaktherstellung durch die Lehrgangsführung und Betreuerin dieser Masterarbeit Termine vereinbart. Die Interviews haben über Microsoft Teams stattgefunden. Die Meetings wurden nach Einverständnis der Gesprächspartner*innen sowohl als Video als auch mit einem Rekorder aufgezeichnet und dauerten durchschnittlich 70 Minuten. Nach einer einführenden Erklärung des Forschungsvorhabens erzählten die Interview-Partner*innen möglichst frei von ihren bisherigen Erfahrungen im ersten Jahr als Schulentwicklungsberater*innen. Ergänzt durch interessierte Zwischenfragen entstand aus subjektiver Wahrnehmung in allen Interviews eine angenehme, offene, authentische und sehr ertragreiche Gesprächssituation.

Um Wissen und Gesprochenes – auch im Sinne wissenschaftlicher Zwecke – dauerhaft zu speichern, müssen kommunikative Prozesse, wie z.B. Interviews, dokumentiert werden. Dies ist z.B. mithilfe der **Transkription**, also der Übertragung einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Version, möglich. Das fertige Produkt wird als Transkript bezeichnet (Dresing & Pehl, 2018, S. 16; Mayring, 2016, S. 85; Dittmar, 2009, S. 51-52). Dieses kann jedoch nie das wirkliche Interview wiedergeben, denn durch das Verschriftlichen gehen wichtige Aspekte wie Emotionen, non-verbale Äußerungen und die Stimmlagen verloren. Es gibt verschiedene Techniken, diese Details bei der Transkription ebenfalls zu erfassen. Bei der wörtlichen Transkription wird das verbal erhobene Material inklusive Feinheiten wie Dialekt vollständig in Textform gebracht, was allerdings oft anstrengend zu lesen ist. Im Rahmen der kommentierten Transkription werden zusätzliche Informationen, wie z.B. Pausen, Betonungen usw. mit Hilfe von Sonderzeichen dargestellt. Auch dies stört den Lesefluss und kann mitunter auch die spätere Analyse erschweren. Die Herausforderung einer gelungenen Transkription liegt also darin, eine möglichst realitätsnahe, facettenreiche und eindrückliche Darstellung des Gesprächs zu liefern, und dabei gleichzeitig auf eine gute Lesbarkeit zu achten (Dresing & Pehl, 2018, S. 16; Mayring, 2016, S. 89-94; Vogt & Werner, 2014, S. 43). Um dies zu erreichen und da die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wurden für die Transkription der Interviews dieser Untersuchung zwei Techniken kombiniert: Das Gesprochene wurde wörtlich transkribiert, jedoch mit einer Übertragung in normales Schriftdeutsch, wobei Ausdrücke im Dialekt bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet wurden. Zusätzlich wurden deutliche, längere Pausen durch Auslassungspunkte (...) markiert (Mayring, 2016, S. 91; Kuckartz, 2008, S. 27-28). Die Ersttranskription der Aufnahmen wurde mit Hilfe des

Programms happyscribe vorgenommen. In einem weiteren Durchgang wurde durch den gleichzeitigen Ablauf der Videoaufzeichnung der Text bereinigt und in einem dritten Durchgang kontrolliert. Allen Interview-Partner*innen wurde die Validierung der Transkripte angeboten. Drei nahmen es in Anspruch und erteilten ihre Zustimmung schriftlich nach Durchsicht der Transkripte, die vier anderen befragten Personen erteilten ihr Einverständnis zur Verwendung der Daten bereits am Ende der Interviews.

3.1.3 Beschreibung der Stichprobe

Im Sinne der *Repräsentativität* (Cropley, 2005, S. 80) wurden für die **Stichprobe** Personen ausgewählt, die alle erforderlichen Parameter erfüllen und mit dem Untersuchungsgegenstand vertraut sind. Die befragten Personen sollten den Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung im Schuljahr 2020/2021 abgeschlossen und somit zum Befragungszeitraum im Sommer 2022 bereits ein Jahr lang Praxiserfahrungen als Schulentwicklungsberater*innen gesammelt haben. Zudem sollten die Interview-Partner*innen entweder mindestens zwei Beratungsprozesse begleitet oder mindestens acht Beratungstermine abgehalten haben, um eine große Bandbreite an Erfahrung und Eindrücken gewährleisten zu können. Im Zuge dessen wurden sieben Absolvent*innen interviewt. Der Kontakt zu den infrage kommenden Personen wurde über die Lehrgangsleitung hergestellt.

Für eine bessere Vergleichbarkeit der Aussagen sowie eine bessere Einordnung der Antworten in den jeweiligen Kontext wurden im Rahmen der Interviews statistische Daten zur Tätigkeit als Lehrperson sowie als Berater*in erhoben (s. Tab. 2). Von den Interview-Partner*innen waren fünf weiblich und zwei männlich. Alle arbeiten an niederösterreichischen Schulen verschiedener Schularten, wobei die Anzahl der Dienstjahre zwischen 11 und 40 Jahren liegt. Alle fünf befragten Lehrpersonen hatten im ersten Praxisjahr neben ihrer Hauptfunktion als Lehrkraft auch noch andere Rollen im Schulwesen, wie z.B. Q-SK oder stellvertretende Schulleitung.

Geschlecht	Tätig in Schulform	Rollen im Schulwesen	Anzahl Jahre im Schulwesen	Anzahl beratener Schulen	Beratene Schularten
w	MS	LP, SL-Stv., Lerndesignerin	25	4	2 VS, 2 MS
w	VS	SL	26	4	4 VS
w	HLW	SL, KV, Fachkoordinatorin, u.a.	40	3	1 VS, 1 AHS, 1 ASO
m	MS	LP, Q-SK, Lerndesigner	30	4	4 MS
m	MS / PTS	LP, Mitglied des SET, Fachbereichsleiter u.a.	22	1	1 BPS
w	VS	SL	40	2	2 VS
w	MS	SL-Stv.,Q-SK	11	4	1 MS, 2 VS, 1 HTL

Tabelle 2 - Beschreibung der Stichprobe (eigene Darstellung)

Bezogen auf die begleiteten Beratungsprozesse ergab sich eine Streuung von einer bis vier beratenen Schulen. Die Themen der Schulentwicklungsprozesse hatten vielfach mit QMS zu tun und drehten sich hauptsächlich um die Erstellung eines Leitbilds, die Themenfindung für Entwicklungsprozesse sowie anderer QMS-Themen (z.B. Erstellung des Schulentwicklungsplans). Weiters konnten aber auch Prozesse in Bereichen der Unterrichtsentwicklung, wie z.B. die Einführung verschiedener Schwerpunkte oder fächerübergreifenden Unterrichts begleitet werden (s. Abb. 23).

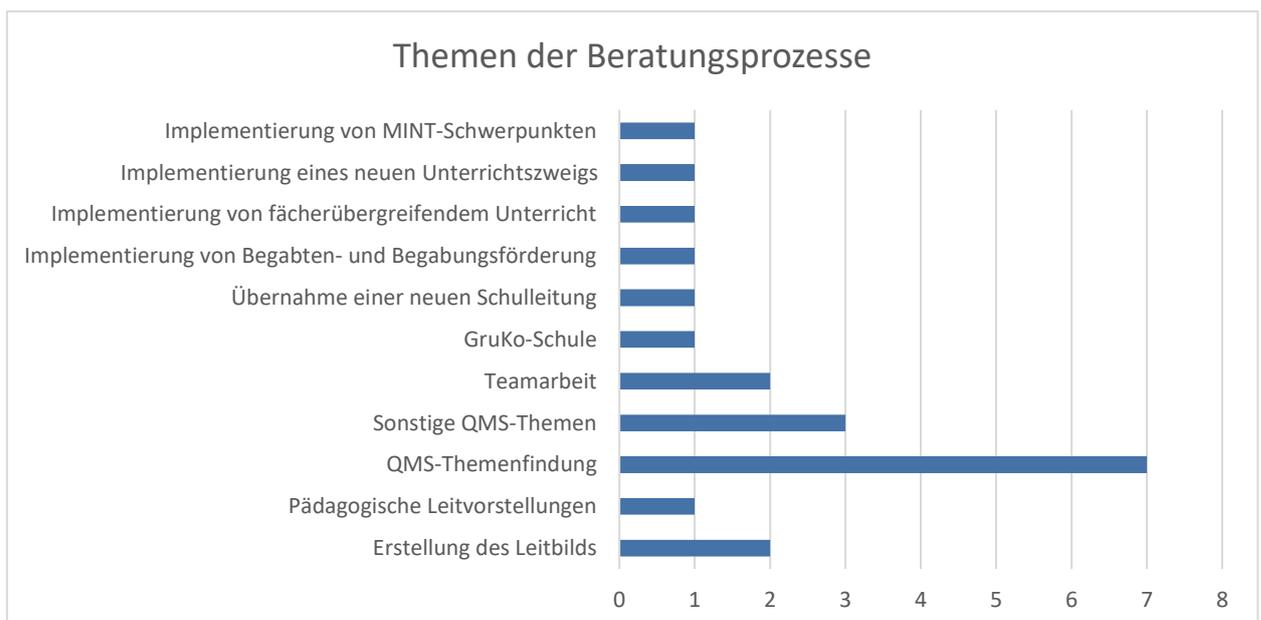


Abbildung 23 – Themen der Beratungsprozesse (eigene Darstellung)

3.1.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Um qualitative Daten möglichst aussagekräftig auswerten zu können, ist die Wahl der Auswertungsmethode von großer Bedeutung. Sie muss zur Forschungsfrage und zum Untersuchungsgegenstand passen und praktisch gut umsetzbar sein. Die Datenanalyse dieser Untersuchung wurde mit der von Mayring geprägten **qualitativen Inhaltsanalyse** vorgenommen, bei der das Material, also der transkribierte Text, systematisch kontrolliert und schrittweise anhand von Kategorien ausgewertet wird. Diese Kategorien können sowohl deduktiv (aus der Theorie abgeleitet) als auch induktiv (aus dem Material selbst entwickelt) gebildet werden. Bei Bedarf ist auch eine Kombination der beiden Verfahren möglich (Mayring, 2016, S. 114; Vogt & Werner, 2014, S. 47; ebd., S. 54). Neben der *Zusammenfassung* (Zusammenfassung oder induktive Kategorienbildung) und der *Explikation* (enge oder weite Kontextanalyse) gibt es auch die Form der *Strukturierung* (deduktive Kategorienanwendung), welche einem bestimmten Ablauf folgt (s. Abb. 24) und in dieser Untersuchung Anwendung findet.

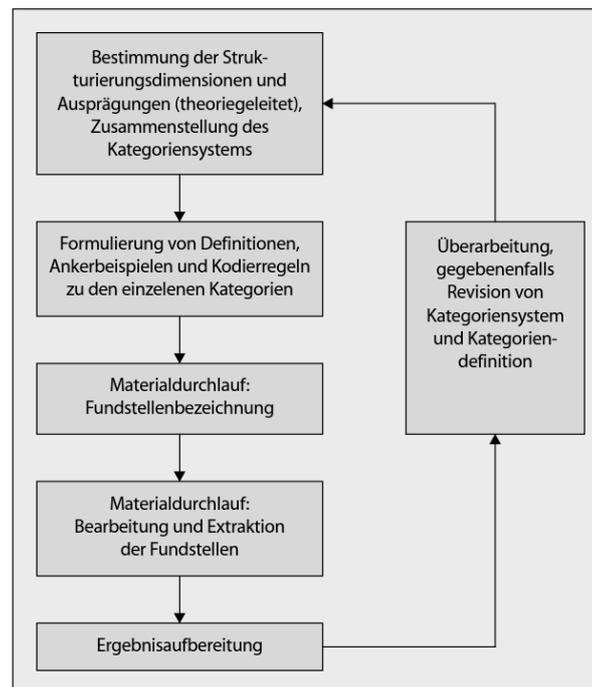


Abbildung 24 – Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2016, S. 120)

Dabei sollen bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden. Grundlage dafür ist die Festlegung von Strukturierungsdimensionen, welche aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet sein müssen. Durch weitere Differenzierung lässt sich

daraus ein *Kategoriensystem* zusammenstellen, welches einer exakten Definition bedarf, sodass die eindeutige Zuordnung des Textmaterials jederzeit zweifelsfrei möglich ist. Außerdem werden einerseits aus dem Datenmaterial *Ankerbeispiele* gewählt, die als eindeutiges Beispiel für diese Kategorie gelten, und andererseits *Kodierregeln* formuliert, um die Abgrenzung zu anderen Kategorien zu gewährleisten. Dies ergibt den sogenannten *Kodierleitfaden*, der als Handanweisung für die auswertende Person dient. Um diesen Kodierleitfaden zu erproben, wird in einem Probedurchgang ein erster Teil des Materials analysiert. Dabei werden zuerst die passenden Textstellen markiert und im zweiten Schritt das gekennzeichnete Material herausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet. Nach einer etwaigen Anpassung und Überarbeitung des Kategoriensystems und der Definitionen kann das restliche Datenmaterial bearbeitet werden. Die sinntragenden Inhaltseinheiten müssen nicht aus vollständigen Sätzen bestehen und sollten möglichst konkret und spezifisch sein, damit sie von der auswertenden Person nicht überinterpretiert werden. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, bestimmte Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern. Daher handelt es sich um eine inhaltliche Strukturierung (Mayring, 2016, S. 115-120; Mayring, 2015, S. 97-103; Cropley, 2005, S. 129-130).

Da diese Masterarbeit Teil der Begleitforschung des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung der PH Niederösterreich ist, waren der Untersuchungsgegenstand und eine Erstfassung der Forschungsfrage bereits vorab bekannt. Im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit der zugrunde liegenden Theorie der Schulentwicklung und der Beratung wurden die Forschungsfrage finalisiert, die Strukturdimensionen immer mehr verfeinert und schlussendlich Kategorien festgelegt. Diese bilden die im Curriculums des Hochschullehrgangs festgehaltenen Kompetenzen ab und sollen in ihrer Abfolge den Ablauf eines Beratungsprozesses widerspiegeln. Ebenfalls deutlich zeigt sich dies in der Reihenfolge der Kernfragen des Interviewleitfadens (s. Tab. 1, S. 73 & Abb. 22, S. 75).

3.2 Zu Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Aussagekraft qualitativer Studien kann mittels der **Kriterien der wissenschaftlichen Güte**, *Reliabilität* und *Validität* verifiziert werden. Unter der Reliabilität einer Untersuchung wird die Zuverlässigkeit und Exaktheit des Vorgehens verstanden, also die Höhe der

Wahrscheinlichkeit, dass eine Wiederholung der Forschung mit anderer Forschungsleitung und anderen Teilnehmer*innen die gleichen Ergebnisse erzielen würde (z.B. mittels Re-Test, Parallel-Test oder der Split-half-Technik). Die Validität soll überprüfen, ob auch tatsächlich der Untersuchungsgegenstand beforscht wurde (z.B. Außenkriterium, Vorhersagevalidität, Extremgruppe, Konstruktvalidität). Die interne Validität einer Untersuchung bezieht sich auf die „Echtheit“ der gefundenen Zusammenhänge zwischen Variablen, während die externe Validität sich auf das Ausmaß der Übertragbarkeit der Befunde auf neue Umgebungen konzentriert (Mayring, 2016, S. 141; Mayring, 2015, S. 123-124; Cropley, 2005, S. 28-30). Die Übertragbarkeit dieser klassischen Gütekriterien auf die inhaltsanalytische Forschung wurde jedoch bereits oft kritisiert. Mayring (2016, S. 144-147) definiert z.B. sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung, die auch auf die qualitative Inhaltsanalyse angewendet werden können. In diesem Zusammenhang kann zur Reliabilitätsbestimmung etwa die Intercoderreliabilität angestrebt werden, wobei das komplette Datenmaterial (oder zumindest relevante Ausschnitte) von mehreren Personen analysiert wird. Dabei wird allerdings eher *Objektivität* statt der Unabhängigkeit der Daten von der untersuchenden Person gemessen. Mayring diskutiert außerdem noch weitere Kritikpunkte dieser Gütekriterien (Mayring, 2016, S. 141-142) und der Intercoderreliabilität (Mayring, 2015, S. 124-125). Noch besser geeignet, aber selten angewendet, ist die Intracoderreliabilität, bei der die gleiche Person das Material am Ende der Analyse noch einmal kodiert, ohne die ersten Kodierungen zu kennen (ebd., S. 124).

Obwohl Reliabilität die Voraussetzung für Validität ist, können beide Kriterien bei einer Forschung unabhängig voneinander variieren. Als Ziel sollte immer angestrebt werden, den Untersuchungsaufbau hinsichtlich Wiederholbarkeit, Nachvollziehbarkeit der Variablen und Übertragbarkeit der Befunde zu optimieren (Cropley, 2005, S. 30-33). Im Zuge der vorliegenden Untersuchung wurde dies durch eine möglichst genaue *Verfahrensdokumentation* zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für andere, die *Konstruktvalidität* durch die theoretische Fundierung des Interviewleitfadens und der deduktiven Kategorienanwendung, die *kommunikative Validierung* durch die Genehmigung der Transkripte durch die interviewten Personen sowie den Vorgang der *Intercoderreliabilität* und der *Intracoderreliabilität* angestrebt (Mayring, 2016, S. 147; Mayring, 2015, S. 124).

4 Auswertung, Darstellung & Interpretation

Das folgende Kapitel beschreibt zu Beginn den Vorgang der Datenauswertung. Im Anschluss werden die Ergebnisse entsprechend den Kategorien aufbereitet dargestellt und interpretiert. Den Abschluss bildet eine kritische Betrachtung der durchgeführten Forschung.

4.1 Auswertung der Daten

Die **Auswertung der Daten** erfolgte analog, allerdings mit Hilfe des Programms Microsoft Word. Damit wurden zuerst die Transkripte erstellt und anschließend im Zuge der deduktiven Kategorienanwendung anhand des festgelegten Kodierleitfadens (Definitionen der Kategorien, Ankerbeispiele, Kodierregeln; s. Anhang) ausgewertet. Zu Beginn wurde jeder Kategorie eine Farbe bzw. Art der Markierung zugewiesen (s. Kodierleitfaden). Im ersten Durchlauf wurden die Transkripte gelesen, anhand des Kodierleitfadens analysiert und passende Textstellen entsprechend der Kategorie gekennzeichnet. Da manche Aussagen der interviewten Personen mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten, wurden Mehrfachkodierungen zugelassen. Beispielsweise bezieht sich die Äußerung der IP1, Z. 853-854: [...] *Da hat der Lehrgang viel dazu beigetragen, muss ich sagen, um mich in die Rolle - mir dessen bewusst zu werden [...]* sowohl auf das eigene Rollenverständnis als Berater*in und damit auf die systemische Haltung, als auch auf den Hochschullehrgang. Demnach wurde die Textstelle auch mit den entsprechenden Farben gekennzeichnet.

Im zweiten Durchlauf wurden die markierten Fundstellen auf ihren Bezug zur und Relevanz für die Forschungsfrage hin analysiert, aufgrund der Datenmenge reduziert, paraphrasiert und thematisch strukturiert. So wurde zuerst bei zwei Interviews vorgegangen. Nach einer Anpassung der Kategorien und eines erneuten Abgleichs mit der Theorie wurden der restliche Datensatz analysiert und die Kategorien einzeln ausgewertet. Im Sinne der InterCODERreliabilität wurde ein Interview von einer weiteren Person anhand des gleichen Kodierleitfadens ausgewertet, um die Ergebnisse zu vergleichen. Um auch den Kriterien der IntraCODERreliabilität zu entsprechen, wurde die Kodierung von der Forscherin nach mehreren Wochen erneut kontrolliert. Die Aufzeichnungen der Auswertung liegen bei der Verfasserin sowie der Betreuerin der Masterarbeit auf.

4.2 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt anhand der Abfolge der Kategorien (s. Tab. 1, S. 73) und somit auch entsprechend dem Leitfaden des Interviews (s. Abb. 22, S. 75), welche sich einerseits am Kompetenzkatalog des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung der PH NÖ (2019a, S. 5-6), und andererseits am Serpentina-Modell nach Pieper und Schley (1983, S. 9; Kurz & Weiß, 2016, S. 40-44; s. Abb. 14, S. 41) orientieren. Der Ergebnisdarstellung der Kategorie geht jeweils die Beschreibung der Kodierregeln voraus. Es folgt eine thematische Zusammenfassung, welche durch beispielhafte Aussagen aus den Interviews ergänzt wird. Die Textausschnitte können den Rohdaten anhand der Nummerierung der Transkripte (IP1-7) sowie der Zeilen zugeordnet werden. Dies unterstützt die Argumentation und macht die Ausführungen besser nachvollziehbar (Akremi, 2019, S. 324).

Insgesamt wurden 621 Textstellen kodiert (s. Abb. 25), durchschnittlich rund 62 Nennungen pro Kategorie. Am häufigsten wurden die Kategorien K7 *Personenbezogene Kompetenz* (n = 112) und K1 (*Schulentwicklungs-)Beratung und Profession* (n = 97) genannt. An dritter Stelle liegt die Kategorie K3 *Kommunikation und Gesprächsführung* (n = 72). Es folgen die Kategorien K4 *Führung und Evaluation in Schulentwicklungs- und Beratungsprozessen* (n = 64), K10 *Allgemeine Aussagen zum HLG SEB* (n = 57), K8 *System- & Feldkompetenz* (n = 55), K9 *Das Onboarding-Programm der PH NÖ* (n = 51) und K6 *Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungskompetenz* (n = 49) mit ähnlich vielen Nennungen. Aussagen zur Kategorie K2 *Systemisches Denken und Handeln* (n = 22) wurden im Vergleich dazu auffallend weniger häufig getätigt.

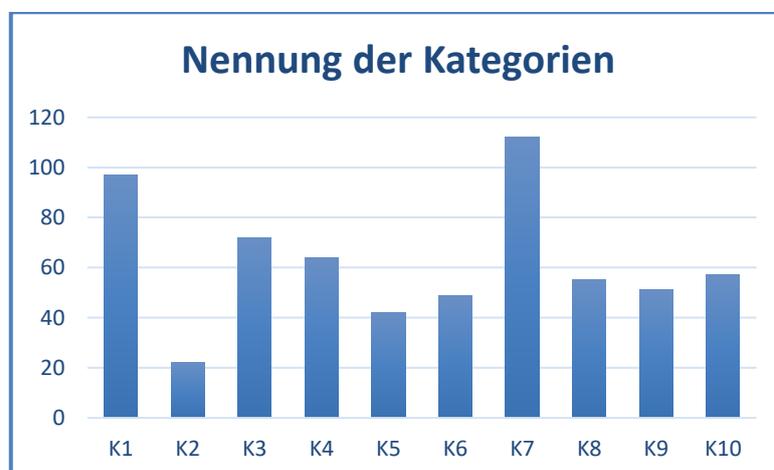


Abbildung 25 – Häufigkeit der Nennung der Kategorien (eigene Darstellung)

4.2.1 K1: (Schulentwicklungs-)Beratung und Profession

Diese Kategorie schließt alle Aussagen zu dem Erstgespräch, der Auftragsklärung bzw. dem Contracting, dem Erstellen einer Prozessarchitektur, dem Planen und Durchführen von Veranstaltungen sowie zu den Kenntnissen über Projektmanagement und Gruppen- und Teamprozesse ein (IP7, Z. 42-43: *[...] stellen das Ansuchen mit dem Thema. Dann gibt es ein Erstgespräch [...] Und wir begleiten dann diesen Prozess als Außenstehende [...]; IP3, Z. 34-37: [...] Und sie planen dann gemeinsam im Team üblicherweise ihre Architektur und überlegen sich sozusagen einen Plan, nach dem Sie dann vorgehen werden, wie sie eben die Direktion, die Kollegenschaft begleiten können, [...] damit Sie Ihr Ziel selbst erreichen [...]*).

Das Erstgespräch und in weiterer Folge das Contracting wurden als strukturierter Prozess beschrieben, welcher mit Hilfe der Materialien aus dem Lehrgang durchgeführt wurde (IP6, Z. 579-581: *[...] das Erstgespräch und das Contracting laufen eigentlich sehr systematisch, also systemisch und systematisch ab, insofern, dass es wirklich Punkt für Punkt abgefragt wird [...] mehr oder weniger eine Informationssammlung [...]; IP7, Z. 352-353: [...] Also wir haben alle eigentlich vom Lehrgang diese aktuellen Unterlagen verwendet [...]*). Dabei standen ein „Abtasten und Kennenlernen“ (IP4, Z. 295) zwischen den Berater*innen und den Schulleitungen im Vordergrund, wobei die Direktor*innen oft bereits offen und ehrlich die Gründe der Anfrage aufdeckten (IP2, Z. 587-588: *[...] Da sind die Schulleiterinnen jetzt bei den Gesprächen, die ich geführt habe, sehr, sehr ehrlich [...]; IP7, Z. 326-327: [...] das kommt dann meistens schon von den Direktoren, dass sie sagen: Ja, da und da, an dem hapert es eben, und deswegen wollen wir jemanden Externen [...]*).

Fünf Berater*innen betonten, wie wichtig die Abgrenzung der Rolle im Umgang mit den zu beratenden Personen ist (IP1, Z. 106-107: *[...] die Rollenklarheit, und auch unser Beratungsverständnis, dass wir eben Prozessbegleiter sind, aber nicht Inhaltliches - also wir sind keine Fachberatung [...]; IP4, Z. 34-235: [...] ich sehe mich so irgendwie als Experte für die Prozessleitung [...]*). Auch die Neutralität und Allparteilichkeit wurden in drei Interviews als entscheidend genannt. Selbst wenn sich die Interview-Partner*innen dem Kollegium als Lehrpersonen bzw. Schulleitungen vorstellten, wurde die Rolle als Schulentwicklungsberater*in klar definiert (IP2, Z. 306: *[...] nicht für die Schulleitung arbeiten, sondern man arbeitet für alle [...]; IP4, Z. 303-304: [...] Ich stelle mich auch als Kollege vor, und stelle auch gleich einmal meine Rolle klar, dass ich jetzt nicht mit einer*

Agenda komme [...]). Einige Aussagen über die Rollenklarheit im Contracting wurden aufgrund der inhaltlichen Überlappung mit anderen Kategorien mehrfach kodiert. Ebenso betrifft dies einige Aussagen zur Entwicklung der Planungskompetenz. Da es hierbei vorrangig um das Contracting und die Prozessplanung geht, werden sie in dieser Kategorie dargestellt. Für zwei Berater*innen ist der Planungsaufwand vergleichbar groß wie zu Beginn der Tätigkeit, eine Person sieht den Umfang der Vorbereitungen als gleich groß. In drei Interviews wurde von ähnlichen Beratungsthemen gesprochen, wodurch auch gewisse Konzepte und Methoden wiederverwendet werden konnten (*IP2, Z. 272-273: [...] da nehmen wir Bausteine und verwenden das wieder [...]; IP1, Z. 185-187: [...] Gerade die QMS-Thematik und die Pädagogischen Leitvorstellungen, das ist ja neu, da mussten wir uns halt am Anfang einarbeiten und einlesen ins Thema. Das ist jetzt da, darauf kann man dann zurückgreifen. [...]*). Auch eine gute Zusammenarbeit mit den Tandem-Partner*innen wurde als zeitsparender Faktor angeführt.

Die Arbeit mit (Groß-)Gruppen und Teamprozessen wurde als herausfordernd und zeitintensiv beschrieben, wobei die zielgerichtete Auswahl der Methoden besonders wichtig sei (*IP4, Z. 326-327: [...] in größeren Gruppen entstehen dann schon leicht einmal Dynamiken, ja, die, die nicht unbedingt förderlich sind im Prozess [...]*).

Das Thema Projektmanagement stand für drei Berater*innen bis dahin noch nicht im Fokus der Prozesse, für vier Personen war Wissen darüber förderlich und notwendig (*IP6, 757-763: [...] In dem Moment, wo ich dieses Programm leite oder diesen, diesen Prozess leite, bin ich eigentlich als Beraterin im Projektmanagement drinnen. [...] Es ist meine Aufgabe [...], das ist eigentlich, wie soll ich sagen, nicht viel anders, als wenn ich als Lehrerin einen Vormittag in der Klasse stehe. Dann bin ich auch Projektmanagerin. [...]*).

Im Zuge der Interviews wurden auch einige Aussagen zur (Schulentwicklungs-)Beratung und Profession getätigt, die hier ebenfalls erwähnt werden sollen. Zum einen wurden einige Aspekte erwähnt, die man beim Planen und Durchführen der Veranstaltungen bedenken muss (*IP6, Z. 245: [...] die Kleinigkeiten, die man eigentlich sonst nicht beachtet [...]; IP6, Z. 251-252: [...] die Stifte in Griffnähe [...] der Koffer mit dem Klebstoff ausgestattet [...] die Süßigkeiten nicht im Auto drinnen liegen lässt [...]; IP7, Z. 292: [...] von der Gruppendynamik, also - ja, Sesselkreis hat sich als sehr, sehr positiv [...]*). Des Weiteren wurde es als besonders wichtig erachtet, dass das gesamte Kollegium an einem Strang zieht, gemeinsam ein Ziel definiert und dieses selbstständig, aus eigener Kraft

erreicht (IP2, Z. 158-159: [...] ein Ziel, das von der Schulleitung alleine kommt, das ist kein Ziel, das gelebt wird [...]; IP2, Z. 165-166: [...] dass die Schulentwicklung von allen Beteiligten getragen wird und deshalb braucht man alle im Team [...]). Außerdem wird die Komponente des Vertrauens in die Berater*innen erwähnt (IP6, Z. 603-605: [...] dass wir nicht kommen, um jetzt irgendwelche Fehler aufzudecken, sondern wir haben gemeinsam ein Ziel, das wir erreichen wollen, und alles, was dazu beiträgt, ist, kann nur positiv sein [...]). Mehrmals angeführt wurde, welche große Bedeutung das Gespür für die Bedürfnisse, aber auch der Respekt für die Zeit der Teilnehmer*innen hat. Die Beratungen sollen für die Lehrpersonen, und damit auch für die Schüler*innen, einen klaren Output generieren (IP1, Z. 842-844: [...] das ist auch sehr wichtig, dass man mit der Zeit der Kollegen dort sehr sinnvoll umgeht und das gut nützt, und auch dass es ihnen wirklich etwas bringt [...]; IP1, Z. 297-299: [...] Alles, was wir tun, muss [...] auf jeden Fall bei den Schülerinnen ankommen. Ja, wir brauchen nicht Schulentwicklung machen, wenn es am Ende die Schüler*innen nicht spüren. [...]).

4.2.2 K2: Systemisches Denken und Handeln

Dieser Kategorie wurden Aussagen zur systemischen Beratungshaltung zugeordnet. Einerseits betrifft dies Aussagen zur Bedeutung dieser Haltung für die Berater*innen, andererseits den Einfluss auf den Beratungsprozess (IP1, Z. 280-281: [...] man schaut sich den Widerstand einfach mit einer anderen Brille an, ja, mit einer fragenden Brille [...]). Auch vereinzelte Aussagen zum eigenen Rollenverständnis als Berater*in wurden dieser Kategorie zugeordnet, sofern sie sich auch auf die systemische Haltung bezogen (IP5, Z. 449-450: [...] man verfällt ja auch ganz gerne dann schnell in Fachberatung und Komplementärberatung [...]). Diese Textstellen wurden oft mehrfach kodiert, da sie sich inhaltlich mit anderen Kategorien überschneiden.

Für fünf von sieben interviewten Personen ist die systemische Haltung in der Beratung von großer Bedeutung (IP4, Z. 226-227: [...] das ist für uns die Basis, eigentlich [...]). Als besonders wichtig wurde sie bei der Sicht auf und der Herangehensweise an den Beratungsprozess beschrieben, z.B. im persönlichen Miteinander mit Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern, aber auch durch den „Blick von außen“ (IP 2, Z. 303) auf das System Schule, im Umgang mit Widerstand und beim Setzen der Interventionen (IP1, Z. 268-270: [...] natürlich probiert man möglichst passgenau, die Intervention zu setzen, aber

manchmal macht es mit dem System ganz etwas anderes. Und oft ist es etwas anderes, als was man gedacht hat - und es ist trotzdem gut. [...]; IP6, Z. 338-339: [...] und man beißt sich fast auf die Zunge, wenn man schon die Lösung vor Augen hätte [...]). Dreimal wurde außerdem das gezielte Nachfragen im Sinne der systemischen Beratung als großer Vorteil im Schulentwicklungsprozess erwähnt (*IP3, Z. 781-782: [...] Man kann nur immer weiterfragen und weiterfragen. Und wer fragt, der führt. [...]).*

Drei Berater*innen fühlten sich durch den Lehrgang sehr gut in der Thematik des systemischen Denkens und Handelns ausgebildet, eine Person wollte das Wissen darüber zukünftig noch mittels weiterer Recherche vertiefen (*IP7, Z. 648-650: [...] da fehlt es einfach an, noch an Reflexion und auch ein bisschen Literaturstudium, so dass ich das für mich reflektiere und einordne [...]).*

4.2.3 K3: Kommunikation und Gesprächsführung

Dieser Kategorie wurden alle Aussagen zur Kommunikation und Gesprächsführung in schulischen Entwicklungsprozessen (*IP4, Z. 229-230: [...] das Ausreden lassen, ja, das Anhören, das Sprechen lassen, das Reinhören und Reinfühlen [...]),* zu den Erfahrungen und dem Umgang mit Emotionen, Konflikten, Krisen und Widerständen aus dem Kollegium sowie über soziale und kulturelle Diversität zugeordnet.

Als wichtige Faktoren in der Kommunikation mit dem Schulpersonal wurden ein offener, freundlicher und wertschätzender Umgangston, bewusstes Zuhören und ein Gespür für die Bedürfnisse und Stimmungen der Teilnehmer*innen genannt. Die Erfahrungen im Umgang mit Widerstand und Konflikten waren recht ähnlich angelegt. Sofern in den Beratungen Widerstand aus dem Kollegium aufkam, richtete sich dieser gegen den dadurch gestiegenen Arbeits- und Zeitaufwand. Indem den Teilnehmer*innen der Mehrwert und die Sinnhaftigkeit der Beratung vermittelt, und dabei Verständnis und eine bewusste Wertschätzung für die investierte Zeit und Energie entgegengebracht wurde, konnte zur Entspannung bei den Lehrpersonen beigetragen und eine erfolgreiche Fortsetzung der Veranstaltungen erzielt werden (*IP6, Z. 457-458: [...] Also sie sieht einfach gar nicht ein, wieso sie da jetzt sitzt. Weil das ist sowieso alles ein Blödsinn, und sie weiß eigentlich auch nicht, was sie dazu beitragen soll [...]; IP4, Z. 680-682: [...] die Kolleginnen schätzen das glaube ich schon auch [...] wenn da vorne jetzt jemand steht und sagt: Wir*

wissen, was Sie hier investieren [...]; IP1, Z. 294-295: *Damit die Leute das Gefühl haben, dass ihnen das, was wir hier mitbringen, dass das einen Sinn für sie macht. [...]*).

Für den Umgang mit Widerstand wurden verschiedene Strategien beschrieben, z.B. ein oftmaliges Nachfragen und Rückversichern sowie der gezielte Einsatz der Methoden und Interventionen. Auch die wachsende Erfahrung aus ähnlich erlebten Situationen in Form von gemerkten Phrasen wurde als hilfreich geschildert. Drei Interview-Partner*innen meinten, dass ein selbstbewusster Auftritt bzw. eine klare, straffe Führung durch das Programm entscheidend seien. Vier Mal wurde für wichtig befunden, den Zwischenrufen Beachtung zu schenken und Widerstände wahrzunehmen, dies allerdings nicht ausufern zu lassen, sondern eventuell notwendige Gespräche in die Pause zu verlegen und wieder zum eigentlichen Thema zurückzukommen (IP3, Z. 373-376: *[...] Und manchmal ist es notwendig zu sagen: Ja, das darf da sein, das werden wir jetzt nicht lösen können. [...] Dass man das versucht, zurückzuführen auf die Themen, die eben jetzt grad vorgesehen sind [...]*).

Die soziale und kulturelle Diversität stand bei fünf befragten Personen thematisch nicht im Fokus. Eine Person merkte an, dass eine inklusive Haltung zum eigenen Beratungsverständnis gehören würde, für eine weitere war der Umgang mit Diversität in manchen Kollegien eine Gratwanderung (IP1, Z. 773-774: *[...] meine eigene Haltung zu dem Thema kann ich den zu Beratenden nicht überstülpen [...]*).

4.2.4 K4: Führung und Evaluation in Schulentwicklungs- und Beratungsprozessen

Dieser Kategorie wurden alle Aussagen zugeordnet, die den Umgang und die Kommunikation mit der Schulleitung und Steuergruppen bzw. SET sowie die Haltung der Schulleitung gegenüber dem Beratungsprozess betreffen. Die Kommunikation mit den beratenden Personen verlief laut allen Interview-Partner*innen gut und ehrlich (IP1, Z. 308-309: *[...] mit der Schulleitung ist es meist ein Gespräch auf Augenhöhe [...]*; IP6, Z. 637: *[...] Sehr offen, und auch... Und auch sehr dankbar. [...]*). Alle in die Stichprobe fallenden Beratungsprozesse waren von den Schulleitungen selbst initiiert worden und die Zusammenarbeit mit den Direktor*innen war durchgehend konstruktiv und kooperativ. Zwei Berater*innen vermuteten als Grund dafür die durch QMS neu entstandenen Aufgaben und Anforderungen (IP4, Z. 383-384: *[...] Und die QMS-Geschichte müssen Sie*

machen. Und da holen sie sich gerne Unterstützung [...]. Zwei weitere Interview-Partner*innen waren der Meinung, dass für einen erfolgreichen Prozess die Schulleitungen dem Tun der Berater*innen gegenüber jedenfalls positiv eingestellt sein müssen. Eine Person fand es von großer Bedeutung, bereits im Erstgespräch mit der Schulleitung die Rolle als Auftraggeberin klar zu besprechen (*IP4, Z. 393-394: [...] Also, die brauchen auch ein bisschen Anleitung für ihre Rolle, bzw. sprechen wir das auch immer an, welche Rolle sie im Prozess einnehmen wollen [...]*). In den Interviews wurden drei Beispiele angeführt, bei denen die Haltung der Direktor*innen den Beratungsprozess deutlich beeinflusste:

- Ausgesprochen engagierte und ehrgeizige Schulleitung verlangte dem Kollegium auch zwischen den Veranstaltungen sehr viel zusätzliche Arbeit ab (*IP1, Z. 523-524: [...] also die haben alle Dienst nach Vorschrift gemacht dann dort [...]*)
- Schulleitung mehrmals durch Krankheit verhindert, konnte an den Veranstaltungen nicht teilnehmen (*IP1, Z. 476-477: [...] da nimmst ein Kollegium auch nicht mit, wenn die Schulleitung nicht dabei ist [...]*)
- Verhalten der Schulleitung veränderte sich im Laufe des Beratungsprozesses (*IP5, Z. 535-540: [...] sie ist dann auch viel lockerer geworden. Die war anfangs sehr, sehr verkrampft [...] ist auch auf die Kritiker zugegangen [...] hat sie auch in dieses Qualitätsteam rein mitgenommen [...]*)

Ebenso fallen alle Aussagen über die Evaluation des Beratungsprozesses und den Einsatz von Wissen zu Methoden der Evaluation von Seiten der Berater*innen in diese Kategorie (*IP1, Z. 633-634: [...] beim QMS-Prozess-Aufsetzen denkt man die Evaluation immer mit [...]*). Alle sieben Interview-Partner*innen holten in Gesprächen mit den Schulleitungen Rückmeldungen zu den Beratungsprozessen ein, z.B. im Rahmen von kurzen Online-Treffen, bei Besprechungen im Anschluss an Veranstaltungen oder beim Abschlussgespräch. Dieses Feedback war für die Planung der folgenden Veranstaltungen hilfreich, denn es konnten Informationen ausgetauscht und Anpassungen vorgenommen werden (*IP3, Z. 620-623: [...] Das ist ja einfach ein Prozess und da muss man immer wieder zwischendurch mit der Schulleitung [...] zurück schauen und vor schauen. [...]*; *IP5, Z. 589-590: [...] Ist das jetzt so, wie das Ziel damals gestellt wurde, umgesetzt worden? [...]*). Zwei Personen erzählten, dass sie auch vom ganzen Kollegium Feedback einholten, für eine*n Berater*in stellte dies eine Herausforderung dar. In zwei Interviews wurde von Kritik bzw. negativen Rückmeldungen berichtet, was allerdings konstruktiv geäußert und gut

angenommen wurde (IP4, Z. 475-477: [...] *Aber es zerstört mich jetzt nicht, ja, also wenn dann etwas Negatives kommt, dann nehme ich das an und mit [...]*).

Zwei Berater*innen unterstützten bei ihren Beratungen die Schulen im neuen Feld der Evaluation des Unterrichts, welche im Zuge von QMS verpflichtend durchzuführen ist. Drei Personen erwähnten dies als fixen Bestandteil, welcher bereits bei der Planung des Prozesses zu bedenken ist (IP6, Z. 675: [...] *im Rahmen der gesamten QMS-Thematik ist das Thema Evaluieren als fixer Punkt drinnen [...]*).

4.2.5 K5: Beratungsmethoden und -instrumente

In diese Kategorie fallen alle Aussagen zu den Kenntnissen und dem Einsatz verschiedener Beratungsmethoden und -instrumente. Fünf Interview-Partner*innen sprachen von der Bedeutung eines gezielten und zweckfokussierten Einsatzes von Methoden, drei davon erwähnten, wie wichtig die Adressatenorientierung und das Einstellen auf das jeweilige Kollegium ist, und einmal wurden die räumlichen Gegebenheiten als Faktor genannt. Zwei Berater*innen bevorzugten Methoden mit sportlichen Komponenten, welche die Teilnehmer*innen in Bewegung bringen (IP2, Z. 364-366: [...] *bei den Methoden immer, immer im Kopf behalten: Was will ich damit erreichen? Weil es gibt tolle Methoden, aber wenn ich nicht weiß, was ich damit erreichen will, kann die beste Methode nicht zielführend sein [...]*; IP2, Z. 735-737: [...] *wenn man das Sportliche ein bisschen mit einbindet, kann man sich eigentlich nicht so verstellen, weil da ist man so in diesem Tun drinnen, da fallen sehr oft die Masken [...]*). Drei Personen betonten, dass sie sich nicht auf ein paar Methoden festlegen, sondern weiterhin recherchieren möchten. Drei andere Personen merkten allerdings an, dass ein sogenannter „Ressourcen-Pool“ (IP2, Z. 266) entsteht und bereits Verwendetes und Bekanntes auch relativ zeitsparend in anderen Schulen eingesetzt werden kann (IP3, Z. 664-665: [...] *man hat halt dann oft wirklich seine, seine Dauerbrenner [...]*). Ein*e Berater*in merkte zudem an, dass im besten Fall auch die Teilnehmer*innen neue Methoden kennenlernen und diese für den eigenen Unterricht nutzen können.

Es wurden viele verschiedene Methoden aufgezählt, am häufigsten z.B. die Arbeit mit Karten und Plakaten (Plakatwanderungen oder Flipcharts), Gruppenarbeit, das World-Café, Punkte-Abfragen sowie Aufstellungen zu gewissen Fragen, wie etwa ein Stimmungsbarometer.

4.2.6 K6: Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungskompetenz

Zu dieser Kategorie zählen alle Aussagen zu den Erfahrungen mit Beratung und den Beratungskompetenzen in Online-Settings, den Besonderheiten und Herausforderungen in der Online-Beratung sowie den dabei verwendeten Beratungsmethoden. Es wurde sowohl von online abgehaltenen Erstgesprächen als auch Kurzbesprechungen mit der Schulleitung und dem Schulentwicklungsteam, einmal auch von einem Online-Kick-Off berichtet (IP3, Z. 700-703: [...] *Leiter-Gespräche [...] immer online [...] geht ja auch wirklich sehr gut [...]*).

Für fünf der befragten Berater*innen gab es im Online-Setting verschiedene Hürden und Besonderheiten. Eine Person beschrieb eine Großgruppenveranstaltung als methodische Herausforderung (IP6, Z. 710-711: [...] *es ist wahnsinnig schwer, je 4, 4-5 Einheiten an einem Nachmittag eine so große Gruppe online zu bespaßen [...]*), wofür im Vorfeld sogar Ehepartner*innen zum Testen der Tools miteinbezogen wurden. Außerdem wurde das Online-Setting häufig als weniger wirksam beschrieben, weil man die Teilnehmer*innen nicht so gut erreichen kann, diese oft abgelenkt oder passiv sind und die Gruppendynamik eingeschränkt sei (IP1, Z. 674: [...] *Man spürt die Leute nicht [...]*; IP4, Z. 422-423: [...] *da haben wir schon gemerkt, dass jetzt nicht alle so wirklich dabei sind [...]*; IP2, Z. 112-113: [...] *online kommt der Widerstand nicht raus [...] man kann es nicht zum Thema machen, weil man es nicht so wahrnimmt [...]*). Eine Person fand die Arbeit mit im Online-Setting weniger routinierten Lehrpersonen leichter und beschloss, in einer Schule, aufgrund der vielen anderen Aktivitäten, mit diesem Kollegium nur noch in Präsenz zu arbeiten (IP1, Z. 408-409: [...] *Da hat man immer gesehen, also, was die alles nebenbei machen [...]*). Im Gegensatz dazu stellte für eine weitere Person die zu leistende Nothilfe für wenig erfahrene Lehrpersonen eine technische Herausforderung dar (IP2, Z. 186-187: [...] *auch einen Teil Zeit braucht, damit jeder dort ist, wo er hingehört [...]*). Als weiterer Nachteil wurde erwähnt, dass man sich bei Online-Erstgesprächen die Räumlichkeiten für die folgenden Termine nicht ansehen kann. Drei Berater*innen bevorzugten dezidiert Veranstaltungen in Präsenz.

Als Methoden des Online-Settings wurden z.B. Jamboards, die Zielscheibe, Breakout-Räume und Befragungen, etwa mit Mentimeter, genannt. Zwei Berater*innen erwähnten ausdrücklich die Vielzahl an Möglichkeiten in diesem Bereich, die gewisse Aspekte einer Veranstaltung auch einfacher gestalten können als in Präsenz (IP2, Z. 713-

715: [...] viele neue Methoden auch kennengelernt [...] wirklich gut und einfach herausgestellt [...] für die Teilnehmenden auch leicht zu handhaben [...]). Gut gerüstet für die Beratung im Online-Setting fühlten sich drei Interview-Partner*innen, und ebenfalls drei beschrieben ihre Freude und Überraschung darüber, dass die Online-Beratung besser lief als im Vorfeld gedacht (IP2, Z. 407-409: [...] so schön es ist auch zu sehen, wie in der Anonymität sich auch die, die sonst vielleicht nichts sagen würden, sich trauen, etwas aufzuschreiben. Also das war eigentlich eine sehr schöne Erfahrung [...]).

4.2.7 K7: Personenbezogene Kompetenz

Die dieser Kategorie zugeordneten Aussagen beziehen sich auf die Entwicklung der Selbstkompetenz der Berater*innen und das Erleben der Selbstwirksamkeit (IP4, Z. 606-608: [...] die Ziele erreicht worden sind in dem Abschlussgespräch, dann sind wir natürlich auch zufrieden. Und wenn sie uns reflektieren, dass, dass wir den Prozess gut geführt haben, dann ist das für uns ein Erfolg [...]). Auch Aussagen über die Reflexion der eigenen Berater*innentätigkeit und -identität sowie die Rollenklarheit aus persönlicher Sicht und über die Arbeit und Reflexion im Tandem fallen in diese Kategorie.

Alle sieben Interview-Partner*innen sprachen von einer positiven Weiterentwicklung der Selbstkompetenz im Verlauf des Jahres (IP6, Z. 993: [...] Also ja, natürlich, wäre schlimm, wenn keine Entwicklung da wäre [...]). Dies äußerte sich durch mehr Sicherheit, Routine, Erfahrung, Lockerheit und Übung (IP2, Z. 964-965: [...] man wird natürlich auf gewisse Weise professioneller, insofern, weil man eine gewisse Routine bekommt [...]; IP2, Z. 965-966: [...] Und je mehr Erfahrungen man hat, desto leichter [...] kommt man mit Situationen zurecht [...]). Bezüglich der Selbstwirksamkeit berichteten fünf Personen von schönen, einprägsamen Momenten, etwa die Bewältigung der Herausforderung der Online-Beratung, eine erfolgreiche Entwicklung im Kollegium, die gelungene Planung der Termine sowie die stimmige Zusammenarbeit im Tandem. Drei Berater*innen empfanden das Erreichen eines gesetzten Ziels, entweder des ganzen Beratungsprozesses oder z.B. mit dem Einsatz einer bestimmten Methode, als besonders erfolgreiche Momente (IP2, Z. 415-417: [...] wenn man das, was man erreichen will, wirklich auch erreicht hat. Manchmal auch auf Umwegen. Manchmal braucht man einen zweiten Anlauf. Aber wenn es dann erreicht ist, ja, ist es einfach schön, das zu sehen [...]). Als

persönliche Grenzen wurden einmal die Arbeit mit einem sehr großen Kollegium und einmal Teambuilding als Thema der Beratung angeführt.

Vier Personen meinten, dass es ihnen wichtig sei, sich ihrer Berater*innenrolle stets bewusst zu sein und dabei wachsam zu bleiben (IP4, Z. 790-792: *[...] am Anfang auch Probleme gehabt, ja, dass ich da aus dieser Lehrerrolle irgendwie rauskomme [...]*; IP2, Z. 755-756: *[...] Da muss man ganz genau aufpassen. Ich bemühe mich da sehr. Und wenn ich in die andere Rolle schlüpfe, dann sage ich das [...]*). Auch wurde der Hochschullehrgang bei dieser Thematik viermal als besonders wertvoll erwähnt. Zwei Berater*innen haben mit dem Rollenbild keine Probleme, jedoch führte eine der beiden an, dass die Verbalisierung der Rollen den Umgang damit erleichtern würde (IP3, Z. 766-767: *[...] So, und jetzt stehe ich da als Beraterin. Und ich glaube auch, indem man das jetzt sagt, fällt es einem noch leichter, das, das auch wirklich umzusetzen [...]*). Auch in der inhaltlichen Arbeit ist es laut einer Person wichtig, sich abzugrenzen und die eigenen Ansichten den zu Beratenden nicht überzustülpen. Dem gegenüber wurde in einem anderen Interview das Einbringen persönlicher Erfahrungen und Vorschläge als „Gratwanderung“ (IP7, Z. 943) bezeichnet (IP7, Z. 945-946: *[...] es kommt einfach auf die Formulierung drauf an, finde ich [...]*).

Alle Berater*innen reflektieren den Beratungsprozess und abgehaltene Veranstaltungen mit ihren Tandem-Partner*innen, vier davon erwähnten vor allem die Autofahrt auf dem Hin- und Heimweg als entscheidende Zeit dafür (IP4, Z. 566-569: *[...] die Autofahrt nach Hause [...] da reflektiert man, da plaudern wir [...] was gut gelaufen ist, was nicht so gut gelaufen ist [...]*). Darüber hinaus wurden Intervision bzw. der Austausch mit anderen Schulentwicklungsberater*innen, Supervision, das Reflektieren anhand der eigenen Vorbereitungen und die selbstständige Verschriftlichung als Form der Reflexion angeführt.

Die Zusammenarbeit mit den Tandem-Partner*innen hat laut vier Personen sehr gut funktioniert (IP3, Z. 210-211: *[...] Tandem-Arbeit war sehr zeitökonomisch [...] Kollegin, die ist, also, sehr zackig im Arbeiten und das passt genau gut zu mir [...]*). Die Planungstreffen im Tandem fanden ebenfalls oft online, bzw. falls es die Entfernung der Wohnorte zuließ, in Präsenz statt. Die Aufgaben wurden zwischen den Partner*innen in unterschiedlicher Ausprägung aufgeteilt. Fünf Berater*innen erzählten von der großen Bereicherung durch die Zusammenarbeit mit erfahreneren Kolleg*innen (IP3, Z. 220-222: *[...] Mach das lieber du, weil du bist die Erfahrene, und da möchte ich gerne zuschauen [...]*).

Die betreffenden Textstellen wurden häufig mehrfach kodiert, da sie sich mit der Kategorie K9 *Das Onboarding-Programm der PH NÖ* inhaltlich überschneiden.

Zwei Berater*innen berichteten von Entwicklungspotential. In einem Interview ging es um das bestimmtere Auftreten in der Berater*innenrolle, in einem anderen wurden die Verwaltung und Ordnung als Herausforderung gesehen (IP4, Z. 836-837: [...] *meine größte Challenge, wahrscheinlich, dass ich da nicht ins Chaos schlittere [...]*).

4.2.8 K8: System- und Feldkompetenz

Dieser Kategorie wurden alle Äußerungen zum Wissen der Berater*innen im Bereich der Themen QMS, Unterrichtsentwicklung, der Schule als Expertenorganisation, Professionalisierung und Personalentwicklung und dem österreichischen Bildungswesen zugeordnet (IP6, Z. 857-859: [...] *Aber ich muss der, der Schulleitung schon das Gefühl geben, ich unterstütze sie ja. Das ist ja meine Aufgabe. Also nur zu sagen: Weiß ich nicht - wäre vielleicht nicht der richtige Ansatz. [...]*).

Bezüglich QMS sind sich alle interviewten Personen einig, dass ein Grundwissen wichtig ist, da die neuen gesetzlichen Vorgaben auch die Beratungsthemen entsprechend prägen (IP3, Z. 819-820: [...] *natürlich ist das wichtig! Weil Qualitätsarbeit ist einfach ein ganz großes Thema [...]*; IP2, Z. 786: [...] *brauchen da eben wirklich eine kompetente Unterstützung [...]*; IP6, Z. 733-735: [...] *da kann ich vielleicht da und dort noch mich für drei Minuten rausreden, aber QMS, wenn ich das Thema habe, dann muss das für mich als Beraterin sitzen [...]*). Diese Kompetenzen beruhen teilweise auf dem Hochschullehrgang (IP7, Z. 203: [...] *QMS ist bei der Ausbildung kurz angesprochen wurden, ja [...]*), aber auch auf „Selbststudium“ (IP6, Z. 750). Für sechs von sieben Interview-Partner*innen war darüber hinaus das Wissen über Schule als Expertenorganisation für ihre Tätigkeit in der Schulentwicklungsberatung wichtig (IP5, Z. 807-809: [...] *würde ich als, als Grundwerkzeug sehen. Ich muss ja wissen: Womit habe ich es zu tun? Was kommen da Besonderheiten? Was funktioniert da - warum funktioniert etwas, das in der Privatwirtschaft funktioniert, nicht in der Schule? [...]*; IP1, Z. 734: [...] *Das hat man immer mit, sozusagen, im Hinterkopf. [...]*).

Beim Thema Unterrichtsentwicklung gingen die Meinungen etwas auseinander. Für eine Person war es „total entscheidend“ (IP7, Z. 995), über Know-how zu aktuellen

Konzepten des Lehrens und Lernens zu verfügen. Andere Berater*innen fanden ein gewisses Maß an Wissen hilfreich, allerdings nicht zwingend notwendig (IP4, Z. 677-678: *[...] wenn man die Lehrerrolle gar nicht verlassen kann, dann ist es vielleicht sogar hinderlich [...]*; IP6, Z. 809-812: *[...] es ist gut, als Pädagogin tätig zu sein, um in dem Bereich auch da und dort vielleicht unterstützend sich einbringen zu können. Heißt aber nicht, dass ich nicht genauso mit dem Wissen des Lehrgangs mit, mit, mit Mitarbeitern einer privat, eines Privatunternehmens arbeiten könnte [...]*).

Ähnlich verhielt es sich bei Kenntnissen über das österreichische Bildungswesen. Fünf Berater*innen fanden ein breites Wissen über Besonderheiten des Schulsystems wichtig (IP7, Z. 1015-1016: *[...] wenn ich jetzt vom System an sich zu wenig Ahnung habe, dann verstehe ich auch nicht, um was es da eigentlich geht, in der Diskussion [...]*), jedoch werden bei spezifischen Fragen eventuell Nachforschungen angestellt oder externe Referent*innen von der PH am Beratungsprozess beteiligt. Eine Person meinte, zu viel Wissen „könnte fast [...] hinderlich sein“ (IP4, Z. 642) (IP4, Z. 641-642: *[...] weil dann fragt man mehr und sie erzählen mehr [...]*).

Die Themenbereiche Professionalisierung und Personalentwicklung waren für vier Berater*innen bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht relevant. Zwei Personen besprachen eine gezieltere Fortbildung der Lehrpersonen mit der Schulleitung, und in einem Fall war die Gestaltung der Mitarbeiter*innengespräche Teil des Beratungsprozesses (IP6, Z. 823-826: *[...] Wenn es das ganze Team im Rahmen des Themas betrifft [...] dann schlagen wir sehr wohl im Rahmen des gesamten Prozesses vor, eine Fortbildung. Und das geht auch meistens über die Pädagogische Hochschule [...]*).

4.2.9 K9: Das Onboarding-Programm der PH NÖ

In diese Kategorie fallen alle Aussagen über das Onboarding-Programm der PH NÖ, die Zusammenarbeit mit erfahrenen Schulentwicklungsberater*innen sowie Fortbildungen von der PH NÖ und anderen Institutionen. Das Onboarding-Programm wurde von allen Interview-Partner*innen gelobt und als hilfreich empfunden. Es sei entscheidend gewesen, nach der Absolvierung des Hochschullehrgangs in die Tätigkeit als Berater*in einzusteigen (IP5, Z. 856: *[...] das Onboarding fand ich einen ganz tollen Prozess [...]*; IP1, Z. 964-969: *[...] Da ist wer dahinter, dass wir jetzt da dranbleiben, [...]* Dass da wirklich ein bewusster

Prozess aufgesetzt wurde, wo wir die Kolleginnen, die schon länger dabei sind, auch kennen gelernt haben. Das war schon einmalig und es war schon sehr gelungen [...]). Drei Personen betonten außerdem, dass diese enge Begleitung der Mitarbeiter*innen der PH NÖ durch diverse, regelmäßig abgehaltene Update-Veranstaltungen und via Moodle-Plattform weiterhin bestehen bleiben würde (IP2, Z. 909-910: [...]) *die Schulentwicklungsberater*innen, die auf der PH vor Ort tätig sind, da weiß man auch: Da kann man auch jederzeit anrufen. [...]).* Einmal wurde angemerkt, dass es wichtig wäre, das Ausmaß der zukünftigen Beschäftigung bereits im Frühling vor Ende des Hochschullehrgangs zu besprechen, damit man die persönlichen zeitlichen Kapazitäten im folgenden Schuljahr rechtzeitig anpassen könne (IP5, Z. 867-869: [...]) *spätestens in einem Lehrgangsabschnitt, der zumindest Richtung April geht, müsste man klären, wer in welchem Ausmaß und wie engagiert werden sollte [...]).* Fünf Berater*innen berichteten von der Zusammenarbeit mit besonders erfahrenen Tandem-Partner*innen im Rahmen des Onboardings, von deren Expertise sie durchwegs viel profitierten (IP6, 956-960: [...]) *ich bin ganz devot, ich bin ganz zurückhaltend in diese Partnerschaft mit ihr gegangen [...] und habe mich wunderschön [...] so ein bisschen herantasten können und dürfen. [...]; IP4, Z. 712-713: [...]) nicht Fehler einmal selber erfährt, sondern dass man die gleich einmal ausräumt, indem ein zweiter, Erfahrener da ist, der sagt: Pass auf, machen wir so oder so [...]; s. Kap. 4.2.8).*

In allen Interviews wurden verschiedene Fortbildungen erwähnt. Alle Berater*innen nahmen an den regelmäßig stattfindenden Update-Veranstaltungen der PH NÖ für Schulentwicklungsberater*innen teil, fünf Personen an weiteren Fortbildungsveranstaltungen, wie z.B. der ARGE SEB (Arbeitsgemeinschaft Schulentwicklungsberatung), dem BMBWF, QMS-Seminaren o.ä. (IP5, Z. 895-896: [...]) *Aber wir sind verknüpft und machen auf jeden Fall immer diese zwei Tage [...] pro Semester [...]; IP2, Z. 929-931: [...]) bin jetzt auf allen Unis eingeschrieben, weil durch online ist alles möglich und wenn da etwas Interessantes kommt, da wird man durch die Community auch verständigt und kann dementsprechend dann auch sich zuschalten [...]).*

4.2.10 K10: Allgemeine Aussagen zum HLG SEB

Dieser Kategorie wurden alle Aussagen bezüglich der vermittelten und fehlenden Inhalte, Methoden, Materialien und der Vortragenden des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung der PH NÖ zugeordnet. Fünf befragte Personen reflektierten die Literaturlauswahl, die Balance zwischen Theorie und Praxis, das Praxis-Projekt und auch die Gestaltung der Online-Veranstaltungen des Lehrgang durchwegs positiv (IP7, Z. 1182: [...] die Ausbildung war sehr umfassend [...]; IP4, Z. 801: [...] das war sehr gut aufgebaut [...]; IP3, Z. 1028: [...] kann da jetzt leider nichts kritisieren [...]). Häufig erwähnt wurden der gelungene Aufbau und die Inhalte (IP4, Z. 810-813: [...] Zeitweise habe ich mir gedacht: Okay, jetzt muss man noch ein bissl Zeit füllen, nicht, bringt man noch etwas rein. Aber das hat alles irgendwie so einen roten Faden gehabt, und das hat sich irgendwie zusammengefügt. Und dann hat man sich gedacht: Okay, jetzt brauche ich das wirklich [...]). Besonders hervorgehoben wurde das Contracting als eines der ersten Themen, was zu Beginn als „riesen Wolke“ (IP6, Z. 1019) beschrieben wurde, die sich dann aber auflöste (IP6, Z. 1022-1023: [...] und dann ist das Schöne gewesen, dass die große Wolke wirklich in diesen zwei Jahren in so kleinen Wölkchen so aufgearbeitet wurde [...]). Auch die Vortragenden des Lehrgangs wurden als wertschätzend und exzellent reflektiert (IP6, Z. 307-308: [...] selten so einen hochkarätigen Lehrgang gesehen. Sowohl von den Referenten als auch von der Leitung [...]).

Bei der Frage nach den wertvollsten Inhalten des Lehrgangs wurden die systemische Haltung, die Themen Widerstand und Rollenkonflikt bzw. die Beraterfallen, die Methodenvielfalt, die Materialien zur Prozessarchitektur u. ä. sowie das Praxis-Projekt am häufigsten genannt (IP4, Z. 799-801: [...] was ich mir am meisten mitgenommen habe. Die Haltung, die Rolle, die Prozessführung, wie man das angeht [...] Wie man eine Architektur, wie man ein Design erstellt [...]; IP7, Z. 1170-1172: [...] dieses ganze Praxisprojekt [...] da setzt man ja dann alles, was man, was man vorher theoretisch besprochen hat, setzt man dann eigentlich gleich um [...]). Eine Person merkte an, dass das Thema Projektmanagement noch weiter vertieft werden könnte, eine weitere, dass die systemische Haltung zu wenig verinnerlicht wurde (IP7, Z. 998-999: [...] dieses Systemische. Das war – ist jetzt für mich nicht selbstverständlich [...]; s. Kap. 4.2.2).

4.3 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse orientieren sich ebenfalls an der Abfolge der deduktiv gebildeten Kategorien (s. Tab. 1, S. 73; s. Kap. 4.2). Nach einer Beschreibung der theoretischen Verankerung erfolgt die Analyse der Ergebnisse. In zusammenfassenden Betrachtungen wird versucht, Übereinstimmungen und gegebenenfalls Unterschiede zur angeführten Forschungsliteratur sowie neue Impulse im Sinne der Forschungsfrage zu verorten.

Bei der Häufigkeit der Nennungen der einzelnen Kategorien (s. Abb. 25, S. 83) wurden die Kategorien K7 *Personenbezogene Kompetenz* (n = 112) und K1 *(Schulentwicklungs-)Beratung und Profession* (n = 97) am häufigsten genannt. An dritter Stelle folgt die Kategorie K3 *Kommunikation und Gesprächsführung* (n = 72). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sich die Interview-Partner*innen oft auch bei Fragen zu anderen Themen auf die inhaltlichen Bereiche dieser Kategorien bezogen.

4.3.1 K1: (Schulentwicklungs-)Beratung und Profession

In der Literatur gibt es zahlreiche Modelle für die Struktur eines Beratungsprozesses (s. Kap. 2.3.3), z.B. das Serpentinmodell nach Pieper und Schley (1983, S. 9; Kurz & Weiß, 2016, S. 40-44). Daran orientieren sich in groben Zügen auch die Beschreibungen der interviewten Personen. Der beschriebene Zuwachs an Erfahrung lässt darauf schließen, dass sich die Kompetenzen bezogen auf das Führen des Erstgesprächs, die professionelle Auftragsklärung bzw. das Contracting, die Architektur sowie das Management von Beratungsprozessen weiterentwickelten, was auch dem Punkt C.1 des Kompetenzkatalogs der PH NÖ (s. Abb. 18, S. 59) entspricht. Die „theoretischen und praktischen Kenntnisse zum Projektmanagement“ (PH NÖ, 2019a, S. 6) können noch ausgebaut werden, die zur „Steuerung von Gruppen- und Teamprozessen sowie zur Teamentwicklung“ (PH NÖ, 2019a, S. 5) wurden in den Ausführungen selten genannt.

Schulentwicklung sieht laut Rolff (2018, S. 33) die Lernfortschritte der Schüler*innen im Zentrum. Dies wurde auch von den interviewten Personen angesprochen (IP1, Z. 297-299: [...] *Alles, was wir tun, muss [...] auf jeden Fall bei den Schülerinnen ankommen. Ja, wir brauchen nicht Schulentwicklung machen, wenn es am Ende die*

*Schüler*innen nicht spüren. [...]*). Somit stehen auch für die Berater*innen der Output und das Outcome der Beratung (Schiersmann & Weber, 2017, S. 37; s. Kap. 2.3.4) im Vordergrund. Die Professionalität und fachliche sowie beraterische Kompetenz der beratenden Person ist ein wichtiger Schlüsselfaktor für gelingende Schulentwicklung (Schnebel, 2012, S. 16, Dederling et al., 2013, S. 340; s. Kap. 2.3.5 & 2.3.6). Außerdem sollen Schulentwicklungsberater*innen die schulischen Vorgaben und Erwartungen ernst nehmen und die Arbeit daran ausrichten (Adressatenorientierung), statt der Schule ein eigenes Konzept aufzuzwingen, in Bezug auf das Problem und die Lösung sowie den Erwartungen und Aufträgen anderer Beteiligten unabhängig und unparteilich bleiben sowie verschwiegen sein, um ein grundlegendes Vertrauensverhältnis aufzubauen (Dederling et al., 2013, S. 340-341; Schnebel, 2012, S. 16; ebd., S. 125). Darüber hinaus müssen für das Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses alle Beteiligten sowohl bei der Zieldefinition als auch während des gesamten Prozesses aktiv eingebunden sein (Dederling et al., 2013, S. 340-341; Bodlak, 2018, S. 20; Schnebel, 2019, S. 75; Spindler & Sumetsberger, 1995, S. 21; Pieper & Schley, 1983, S. 10) und zwischen der beratenden und den zu beratenden Personen soll ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden (Schnebel, 2012, S. 16). Laut den Ausführungen der interviewten Personen wurde somit all diesen Kriterien entsprochen.

Da diese Kategorie einige Themenbereiche umfasst, welche den gesamten Beratungsprozess betreffen, wurden während der Interviews sehr viele entsprechende Äußerungen getätigt. Dies erklärt die hohe Zahl an Nennungen (n = 97).

4.3.2 K2: Systemisches Denken und Handeln

Laut der Systemtheorie sind alle Teile eines Systems voneinander abhängig, schon geringe Veränderungen können große Auswirkungen auf das ganze System haben (Willemse & Ameln, 2018, S. 9-11; s. Kap. 2.1.1). Palmowski (2014, S. 17) beschreibt systemische Beratung als kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns, Formulierung eigener Ziele sowie die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung gemeinsamer Sachverhalte im schulischen Kontext. Externe Berater*innen können Kollegien bei den Aufgaben der Schulentwicklung unterstützen, sind dabei allerdings nur für die Gestaltung des Prozesses verantwortlich. Die inhaltliche Ausrichtung und Umsetzung der Änderungsvorhaben

obliegen Schulleitungen und Lehrpersonen (Lindau-Bank, 2018, S. 45-46; Pieper & Schley, 1983, S. 11-12; s. Kap. 2.3.2).

Die von Palmowski (2014, S. 13-15) und Schnebel (2012, S. 11) beschriebenen Kriterien von systemischer Beratung wurden häufig in anderen Kontexten erwähnt, ohne dabei konkret auf das systemische Denken und Handeln Bezug zu nehmen. Zum Beispiel ist die Rollenklärung mit der Schulleitung und dem Kollegium auch Teil des Contractings, weswegen darauf bereits in Kapitel 4.3.1 Bezug genommen wurde. Dies ist möglicherweise eine Erklärung für die seltene Nennung der Kategorie K2 *Systemisches Denken und Handeln* (n = 22). Ein weiterer Grund dafür könnte ein gewisser selbstverständlicher Umgang damit sein (IP4, Z. 226-227: [...] *das ist für uns die Basis, eigentlich [...]*). Die systemische Haltung beeinflusste laut den Ausführungen der Interview-Partner*innen sowohl den Umgang und die Kommunikation mit den zu beratenden Personen als auch die Planung des gesamten Prozesses und die Sicht auf die Entwicklungen. Besonders die zitierten Aussagen der Interview-Partner*innen (s. Kap. 4.2.2) unterstreichen und bestätigen dies. Somit wurden weitere spezifische Erwähnungen obsolet, die Berater*innen scheinen die systemische Beratungshaltung erfolgreich verinnerlicht zu haben.

4.3.3 K3: Kommunikation und Gesprächsführung

Schulentwicklungsberater*innen sollen über ausgeprägte kommunikative Kompetenzen verfügen, z.B. in der Moderation sowie im Umgang mit Widerständen und Konflikten, Interventionsstrategien u.a. (Schnebel, 2009, S. 578; Schlegel, 2000, S. 207-208; Adenstedt, 2016, S. 53; s. Kap. 2.3.7). Im Kompetenzkatalog der PH NÖ werden vier Unterkompetenzen angeführt: *Empathie und soziales Handeln, Kommunikation und Gesprächsführung, Umgang mit Widerstand und Diversität* (PH NÖ, 2019a, S. 5). Die Fülle an Äußerungen zu den ersten drei Bereichen lässt darauf schließen, dass diese Kompetenzen bei den Berater*innen sehr stark ausgeprägt sind (IP2, Z. 350-351: [...] *Kommunizieren [...] genaue Zuhören [...] hinterfragen, nachfragen, ob man das so richtig verstanden hat [...]*; IP2, Z. 490-493: [...] *wir haben auch im Laufe der Veranstaltungen großes Augenmerk auf diese Person gehabt [...] wir haben das eigentlich ganz geschickt geschafft und haben, haben das gut und gedreht [...]*; IP7, Z. 417-420: [...] *natürlich ein total wertschätzender, offener Umgang, dann dass man alle, dass man alle mitnimmt, dass man auch Widerstände aufnimmt, dass man*

Diskussionen zulässt, aber dann wieder zum Thema zurückkommt [...]). Auch deutet die hohe Anzahl an Nennungen dieser Kategorie (n = 72) darauf hin, dass das Thema Kommunikation in den Interviews sehr häufig besprochen wurde und damit im Handeln der Interview-Partner*innen einen hohen Stellenwert hat.

Berater*innen sollen auch eine inklusive Haltung einnehmen, um inklusive Veränderungsprozesse anstoßen und moderieren sowie einen professionellen Umgang mit Diversität vorleben zu können (PH NÖ, 2019a, S. 13-14; s. Kap. 2.4.2.3). Dieser Punkt kann aufgrund der geringen Datenmenge nicht eindeutig ausgewertet werden. Zwei Berater*innen führten an, dass die inklusive Haltung zum eigenen Beratungsverständnis gehören würde, bei fünf befragten Personen stand das Thema nicht im Fokus der Beratungen. Es bleibt offen, inwiefern die Berater*innen ihre Haltung zur Diversität in die Prozesse einfließen ließen.

4.3.4 K4: Führung und Evaluation in Schulentwicklungs- und Beratungsprozessen

Der Erfolg von Innovationen hängt im Setting Schule bzw. Schulentwicklung entscheidend von der Schulleitung ab, da sie diese Prozesse initiiert, vorantreibt, aber auch fördert und unterstützt sowie die Verantwortung für alle von der Schule ausgehenden Aktivitäten und Maßnahmen trägt (Kurz & Weiß, 2016, S. 45; Holtappels, 2007, S. 24-25; Bülow-Schramm, 2006, S. 27; s. Kap. 2.2.2). Dies wird durch die Ausführungen der Berater*innen zu ihren Erfahrungen mit den Schulleitungen bestätigt. Da alle in die Stichprobe fallenden Beratungsprozesse auf freiwilliger Basis beruhten, hatten die Schulleitungen auch eine positive Haltung gegenüber dem Prozess inne. Die Kommunikation war ebenfalls offen und ehrlich. Bei Bedarf wurde die Rolle der Schulleitung als Auftraggeber*in geklärt (*IP4, Z. 393-394: [...] Also, die brauchen auch ein bisschen Anleitung für ihre Rolle, bzw. sprechen wir das auch immer an, welche Rolle sie im Prozess einnehmen wollen [...]*), was zeigt, dass die Berater*innen bewusst und konstruktiv mit dem Thema Führung in Beratungsprozessen umgehen können (PH NÖ, 2019a, S. 6).

Entscheidend ist zudem, die Prozesse regelmäßig zu evaluieren und zu reflektieren (Diedrich, 2021, S. 809; Chabera, 2021, S. 830; s. Kap. 2.2.1.3). Alle Berater*innen holten Feedback von den Schulleitungen und ggf. dem SET ein, um daraus Schlüsse für die

kommenden Veranstaltungen oder Beratungen an anderen Schulen zu ziehen (IP2, Z. 626-631: [...] nach jedem Termin haben wir auch eine Nachbesprechung mit der Schulleitung, wo Dinge aus dem Seminar aufgegriffen werden, die vielleicht noch wichtig sind, sie zu besprechen [...] damit einfach der Prozess im Laufen ist [...]; IP1, Z. 603-604: [...] man evaluiert den Beratungsprozess zwischendurch immer wieder. Also diese klassische Feedback-Runde am Ende einer Veranstaltung [...]). Auch werden die Schulen dabei unterstützt, Prozesse zukünftig selbstständig evaluieren zu können. Vor allem bei QMS-Themen ist dies ein Fixpunkt (IP6, Z. 684-686: [...] Ist ein ganz fixer Bestandteil. Nämlich ein vorgeschriebener. Nicht jetzt, weil die Schule das will, oder weil wir das wollen, sondern weil es einfach vorgeschrieben ist [...]). Somit wird dem Kriterium der Prozessevaluation auf drei Ebenen entsprochen: die Evaluation des Beratungsprozesses anhand von Rückmeldungen der Schulleitung und des Kollegiums sowie durch die Erzeugung und ggf. Verarbeitung von Daten als Basis der evidenzorientierten Schulentwicklung, wie bei Bremm et al. (2017, S. 144; s. Kap. 2.2.1.3) ausgeführt wird.

4.3.5 K5: Beratungsmethoden und -instrumente

In der systemischen Beratung wird versucht, die Regeln und Interaktionsmuster eines Systems aufzudecken, um sie veränderbar zu machen. Mögliche Beratungsmethoden und Instrumente dafür sind z.B. verschiedene Fragetechniken (z.B. systemische Fragen), Rollenspiele, Metaphern, Geschichten, Bildkarten sowie die Arbeit mit dem reflektierenden Team (Krause et al., 2003, S. 67; PH NÖ, 2019a, S. 6; Schnebel, 2021, S. 51-52; s. Kap. 2.3.1). Einige dieser und noch viel mehr Methoden wurden von den Berater*innen aufgezählt und verwendet. Besonders wichtig war dabei der gezielte und zweckorientierte Einsatz der Methoden, was erneut auf die zugrundeliegende systemische Haltung hindeutet (IP1, Z. 226-227: [...] Dann muss man sich aber wirklich auf das Kollegium einstellen [...]). Dass mit dem Einsatz gewisser Methoden auch den Lehrpersonen neue Anregungen für den Unterricht erbracht werden möchten, bildet eine weitere Komponente des Outputs der Beratungen (Schiersmann & Weber, 2017, S. 37). Die Ausführungen der Interview-Partner*innen lassen darauf schließen, dass sie im Zuge des Lehrgangs sowie des Onboardings eine ausgeprägte Methodenkompetenz ausbildeten sowie diese durch Fachlektüre, Fortbildungen und in der Arbeit mit neuen Tandem-Partner*innen weiter

ausbauen können und möchten (*IP6, Z. 699-701: [...] immer wieder am Suchen und am neu Finden. Es wäre wirklich schade, nach einem Jahr Praxis schon zu sagen: Ja, ich habe drei Methoden, und die wende ich immer an [...]*).

4.3.6 K6: Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungskompetenz

In den letzten Jahrzehnten, und aufgrund der besonderen Ausnahmesituation der Jahre 2020-2022, vollzog sich nicht nur ein starker gesellschaftlicher Wandel, sondern auch die Medienlandschaft und -nutzung veränderten sich radikal. Mithilfe digitaler Technologien und des Internets entwickelten sich zudem die Formen der Beratung weiter, und es eröffneten sich komplett neue Möglichkeiten (Hintenberger & Kühne, 2009, S. 13-15; s. Kap. 2.3.8).

Die Berater*innen konnten im Zuge des Lehrgangs sowie durch die Vorbereitung auf Veranstaltungen viele Erfahrungen im Online-Setting sammeln. Trotzdem stellte das Abhalten von Online-Beratungen, besonders mit Großgruppen, eine mehr oder weniger große Herausforderung dar. Die Beschreibungen zeigen, dass für kurze Besprechungen, sowohl mit zu beratenden Personen als auch den Tandem-Partner*innen, ein Online-Treffen zielführender und angenehmer ist, während für Veranstaltungen mit dem ganzen Kollegium die Präsenz vorgezogen wird (*IP3, Z. 700-703: [...] Leiter-Gespräche [...] immer online [...] geht ja auch wirklich sehr gut [...]*; *IP1, Z. 674: [...] vor allem Kick-off-Veranstaltungen in Präsenz machen. Man spürt die Leute nicht [...]*). Neben einigen Methoden wurden auch mehrere besondere Erfolgserlebnisse erwähnt. Die Aussagen der Berater*innen bestätigen, dass sie in der Lage sind, „zielgruppenorientierte Beratungen mit zeitgemäßer IT-Unterstützung durchzuführen und in die Analyse von Kommunikations- und Arbeitsstrukturen in Schulen auch digitale Strukturen einzubeziehen“ (PH NÖ, 2019a, S. 6).

4.3.7 K7: Personenbezogene Kompetenz

Schulentwicklungsberater*innen sollen über personale Kompetenzen verfügen, wie z.B. Empathie, Offenheit, Akzeptanz, Klarheit, Selbstreflexionsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, u.a. (Adenstedt, 2016, S. 53; Schnebel, 2009, S. 578; Schlegel 2000, S. 207-208; s. Kap. 2.3.7). Der Kompetenzkatalog des

Hochschullehrgangs definiert eine „Entwicklung von Selbstkompetenz und selbstreflexivem, professionellem Handeln sowie Selbsterfahrung“ (PH NÖ, 2019a, S. 5). Die zahlreichen Äußerungen der Berater*innen, z.B. zur Entwicklung der Selbstkompetenz, die vielen Berichte zur Selbstwirksamkeit, der steten Wachsamkeit in Bezug auf das eigene Rollenbild sowie die intensive Reflexion der Berater*innentätigkeit bestätigen die starke Ausprägung dieser Kompetenzen (IP2, Z. 964-965: [...] *man wird natürlich auf gewisse Weise professioneller, insofern, weil man eine gewisse Routine bekommt [...]*; IP2, Z. 755-756: [...] *Da muss man ganz genau aufpassen. Ich bemühe mich da sehr. Und wenn ich in die andere Rolle schlüpfe, dann sage ich das [...]*). Ein weiteres Indiz dafür ist die außergewöhnliche Häufung an Nennungen dieser Kategorie (n = 112). Dies zeigt, wie oft Aussagen zur personenbezogenen Kompetenz in den Interviews getätigt wurden. Somit hatten die Themen Selbstkompetenz, Reflexion und Rollenklarheit einen hohen Stellenwert bei den Berater*innen. Die Erwähnung von persönlichen Entwicklungsfeldern sowie bewusst nicht übernommenen Beratungsthemen zeigt ebenso, dass die Berater*innen ihre Tätigkeit gut reflektierten und sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst sind.

Aufgrund der starken inhaltlichen Präsenz dieser Kategorie kam es auch hier häufig zu Mehrfachkodierungen. In allen Interviews wurde viel über die Zusammenarbeit im Tandem gesprochen. Dieser Aspekt fand im Kapitel 2 *Theoretische Grundlagen* keine Berücksichtigung, da diese Art der Zusammenarbeit in der Schulentwicklungsberatung eine Besonderheit der PH NÖ darstellt. Für zukünftige Entwicklungen in der Schulentwicklungsberatung ließe sich daraus ein neues Forschungsfeld generieren.

4.3.8 K8: System- und Feldkompetenz

Ausgebildete Schulentwicklungsberater*innen, wie auch die Berater*innen dieser Stichprobe, sind meist Lehrkräfte oder Schulleitungen mit Zusatzausbildungen und verfügen somit über eine hohe Feldkompetenz (Lindau-Bank, 2018, S. 50). Trotzdem sollen sie ihr Wissen und ihre Expertise stetig erweitern und sich darüber bewusst sein, dass Schulen soziale, autopoietische Systeme sind, deren Zusammenwirken aller Akteur*innen, Strukturen und Elemente zu erstaunlich hartnäckigen, verfestigten Routinen führen kann (Arnold, 2010, S. 79; PH NÖ, 2019a, S. 6; s. Kap. 2.1.2). Die befragten Berater*innen haben

dieses Wissen eindeutig verinnerlicht und kennen die Bedeutung dessen für ihre Tätigkeit in der Schulentwicklungsberatung (IP5, Z. 807-809: [...] würde ich als, als Grundwerkzeug sehen. Ich muss ja wissen: Womit habe ich es zu tun? Was kommen da Besonderheiten? Was funktioniert da - warum funktioniert etwas, das in der Privatwirtschaft funktioniert, nicht in der Schule? [...]).

Außerdem sollen sie mit dem neuen Qualitätsmanagement für Schulen (QMS) vertraut sein, das seit Jänner 2021 schrittweise an allen Schularten implementiert wird (PH NÖ, 2019a, S. 6; BMBWF, 2022a; BMBWF, 2022b, S. 3; s. Kap. 2.2.4). Auch diesem Punkt entsprechen alle Berater*innen. Da aktuell sehr viele Anfragen und Beratungsthemen durch die neuen Vorgaben von QMS motiviert sind, mussten die dafür notwendigen Kompetenzen erworben werden (IP2, Z. 786: [...] brauchen da eben wirklich eine kompetente Unterstützung [...]). Hierbei fällt auf, dass das Thema Qualitätsmanagementsysteme zwar im Curriculum des Lehrgangs enthalten ist, jedoch drei Personen anführten, diese Kompetenzen im Selbststudium erworben zu haben (IP7, Z. 203-205: [...] QMS ist bei der Ausbildung kurz angesprochen wurden, ja, dieser Qualitätsrahmen. Aber das war natürlich jetzt nicht Teil der Schulentwicklungsberatung, die – von der Ausbildung her. Und das war für mich dann so neu, komplett [...]). Dies wirft die Überlegung auf, ob der Themenbereich QMS im Hochschullehrgang eventuell noch intensiver behandelt werden könnte.

Ebenso sollen Berater*innen in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung, Besonderheiten des österreichischen Bildungswesens und den spezifischen Gegebenheiten der Professionalisierung und Personalentwicklung auf dem neuesten Stand sein (PH NÖ, 2019a, S. 6). Den Aussagen der Berater*innen zufolge ist ein Überblickswissen dazu vorhanden und oft von Vorteil, im Falle von speziellen Fragen oder Anliegen werden entsprechende Expert*innen, z.B. von der PH NÖ, zur Unterstützung herangezogen. Den Punkten C.2, C.3, C.4 sowie D.1 des Kompetenzkatalogs des Hochschullehrgangs wird insofern entsprochen.

4.3.9 K9: Das Onboarding-Programm der PH NÖ

Um den Übergang in die eigenständige Praxis der Schulentwicklungsberatung möglichst erfolgreich zu unterstützen, können die Absolvent*innen im Zuge des Onboarding-

Programms im Tandem mit einem erfahrenen Mitglied des Beratungsteams in die Materie einsteigen. Darüber hinaus besteht im Rahmen des österreichweiten und regionalen Netzwerks aus Berater*innen (z.B. ARGE SEB bundesweit, Community der SEB an der PH NÖ, usw.) die Möglichkeit zu regelmäßigem Austausch und der Weiterentwicklung der erworbenen Beratungskompetenzen (Schwarz, 2021, S. 46; s. Kap. 2.4.2.4).

Die Aussagen der Berater*innen zeigen eine große Zufriedenheit mit der Organisation und der Struktur des Onboarding-Programms der PH NÖ. Vor allem die regelmäßig stattfindenden Update-Veranstaltungen wurden mehrfach genannt, Fortbildungen anderer Institutionen wurden weniger häufig in Anspruch genommen. Es liegt die Überlegung nahe, dass das regelmäßige Zusammentreffen und der Austausch innerhalb der Community von Schulentwicklungsberater*innen der PH NÖ der Grund dafür sind (IP7, Z. 1090-1097: *[...] als sehr hilfreich empfunden [...] austauscht, mit anderen Beratern, mit denen man nicht zusammenarbeitet [...] Man hat ur viel, eigentlich, an Fragen und, und offenen Punkten da klären können. Und es war ur viel Input [...] so ein Blick von außen dann auch irgendwie auch möglich war, auf das eigene Projekt [...]*).

Die Zusammenarbeit mit erfahrenen Tandem-Partner*innen hatte unterschiedliche Ausprägungen, eine Person hatte vier Beratungen mit entsprechenden Partner*innen, andere Personen wurden nur bei einem Prozess auf diese Art begleitet. Die Kriterien und das Verfahren der Auswahl der Tandem-Partner*innen wurden nicht näher erläutert und bleiben damit offen (IP3, Z. 937-938: *[...] Das ist, glaube ich, schon eine, eine Fingerspitzenarbeit, die richtigen Leute zusammenzubringen [...]*). Auch hier zeigt sich Potential für weitere Forschungen im Bereich der Arbeit im Tandem. Eine Person äußerte eine Anregung bezüglich des Zeitpunktes der Ressourceneinteilung für das kommende Schuljahr. Dieser Punkt kann als Impuls für weitere Überlegungen hinsichtlich der Planungen dienen.

In manchen Interviews ließ sich eine gewisse Unschärfe bezüglich der verwendeten Begrifflichkeiten sowie der Abgrenzung von Praxis-Projekt und Beratungen nach Abschluss des Hochschullehrgangs verorten (IP1, Z. 142: *[...] ich habe das gar nicht so unterschieden, ob das jetzt noch Onboarding war oder nicht [...]*). Es wurde bestmöglich versucht, dies bei der Kodierung, Darstellung und Interpretation zu berücksichtigen.

4.3.10 K10: Allgemeine Aussagen zum HLG SEB

Der Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung der PH NÖ (20 ECTS) richtet sich an interessierte Lehrpersonen aller Schulformen mit einem aktiven Dienstverhältnis und mindestens fünfjähriger Berufserfahrung im Lehrberuf, insbesondere aber auch an Mitarbeiter*innen der PH, Lerndesigner*innen und Beratungslehrer*innen (PH NÖ, 2019, S. 2). Alle Berater*innen der Stichprobe erfüllten diese Bedingungen. Die befragten Personen waren mit dem Hochschullehrgang sehr zufrieden (*IP6, Z. 1024-1026: [...] Es war immer bereichernd, es war immer spannend - lustig auch dabei, lustiges war, wissensmäßig, im kognitiven Bereich viel, ... Aber es war immer schön [...]*). Neben einem wertschätzenden Umgang mit den Vortragenden wurden auch der häufige Einsatz von Reflexionsschleifen sowie eine große Methodenvielfalt erwähnt (*IP2, Z. 302-304: [...] Schleifendrehen, Nachfragen, den Blick von außen haben [...] immer wieder auch im Hochschullehrgang gekommen sind, die wir so richtig drinnen haben im Kopf [...]; IP2, Z. 290: [...] sehr viel Theorie, also, aber auch verpackt mit praktischen Beispielen [...]; PH NÖ, 2019, S. 2-3; s. Kap. 2.4.2*). Die Anmerkungen zu fehlenden Inhalten können Anlass für weitere Schritte geben. Etwa könnten die Themen Projektmanagement und systemische Haltung gegen Ende des Hochschullehrgangs oder bei einer der kommenden Update-Veranstaltungen noch einmal beleuchtet werden.

4.4 Beantwortung der Forschungsfrage

Zu Beginn dieser Untersuchung stand die Forschungsfrage:

Welches Wissen bzw. welche beraterischen Fähigkeiten und Kompetenzen nützen Absolvent*innen des HLG Schulentwicklungsberatung im ersten Jahr der Beratungstätigkeit an Schulen vorrangig und weshalb?

Die Ergebnisse der Datenauswertung lassen den Schluss zu, dass die befragten Berater*innen sämtliche im Curriculum abgebildeten Kompetenzen erlangt und in unterschiedlicher Ausprägung nützen konnten. Für eine übersichtliche Darstellung wurden in der folgenden Abbildung (s. Tab. 3) jeder Kategorie die entsprechenden Kompetenzen aus dem Curriculum des Hochschullehrgangs (PH NÖ, 2019a, S. 4-6) zugeordnet.

Kategorie	Kompetenzen	Anzahl der Nennungen
<i>K1 (Schulentwicklungs-) Beratung und Profession</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Kenntnisse der professionellen Auftragsklärung bzw. des Contractings – Kenntnisse zur Architektur und Management von Beratungsprozessen – Passende Anwendung der theoretischen Kenntnisse zu Projektmanagement – Passende Anwendung der theoretischen Kenntnisse zur Steuerung von (Groß-) Gruppen-, Teamprozessen und zur Teamentwicklung 	97
<i>K2 Systemisches Denken und Handeln</i>	Einsatz des Wissens über systemisches Denken und Handeln in Beratungssituationen	22
<i>K3 Kommunikation und Gesprächsführung</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Empathie und soziales Handeln (Situationsadäquater Umgang mit Verhaltensweisen und Emotionen von Einzelpersonen oder Gruppen) – Kommunikation und Gesprächsführung (Klare, wertschätzende, ressourcen- und zielorientierte Gestaltung der Kommunikation in Beratungsprozessen) – Umgang mit Konflikten (Bedeutung von und konstruktiver Umgang mit Krisen, Konflikten und Widerständen in Entwicklungsprozessen) – Diversität (Umgang mit Vielfalt, Veränderungsprozesse inklusiv gestalten) 	72
<i>K4 Führung und Evaluation in Schulentwicklungs- und Beratungsprozessen</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Bewusster und konstruktiver Umgang mit Führung in Beratungsprozessen – Evaluation von Schulentwicklungsprozessen 	64
<i>K5 Beratungsmethoden und -instrumente</i>	Anwendung verschiedener Beratungsmethoden und -instrumente zur Begleitung von Entwicklungsprozessen in Schulen	42
<i>K6 Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungskompetenz</i>	Digitale Kommunikations- und Beratungskompetenz (Durchführung zielgruppenorientierter Beratungen mit zeitgemäßer IT-Unterstützung sowie Miteinbeziehung in die Analyse von digitalen Strukturen in Kommunikations- und Arbeitsstrukturen in Schulen)	49
<i>K7 Personenbezogene Kompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstreflexion, reflektierter Praxistransfer – Selbstwirksamkeit – Rollenklarheit, Reflexion zur Berater*innenidentität 	112

K8 System- & Feldkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Kenntnisse zu QMS und Fähigkeit zur Begleitung und Beratung von Schulen bei der Umsetzung – Unterrichtsentwicklung (Kenntnisse zu aktuellen Konzepten des Lehrens und Lernens, Auseinandersetzung mit Bildungsdiskussion, Miteinbeziehung der Erkenntnisse in Beratungstätigkeit, nachhaltige Unterstützung von Kollegien bei deren standortspezifischen Entwicklungen) – Schule als Expertenorganisation (Einsatz von Wissen zu Theorie und Praxis der Organisationsberatung (Expertenorganisation Schule) sowie von Evaluationsverfahren und Qualitätsmanagementsystemen im Schulbereich) – Professionalisierung und Personalentwicklung (Adäquater Einsatz des Wissens zu spezifischen Gegebenheiten für Professionalisierung und Personalentwicklung im System Schule) – Entwicklungen des österreichischen <i>Bildungswesens</i> (Abstimmung der Beratungsschritte auf die Besonderheiten des Systems Schule durch Wissen und Handlungsoptionen) 	55
K9 Das Onboarding-Programm der PH NÖ		51
K10 Allgemeine Aussagen zum HLG SEB		57

Tabelle 3 - Übersicht Zuordnung der Kompetenzen (eigene Darstellung)

Diese Einteilung deckt sich mit den Kodierregeln des Kodierleitfadens. Ebenfalls angegeben ist die Anzahl der Nennungen der jeweiligen Kategorie laut der Auswertung der Interviews.

Es wird ersichtlich, dass drei Kategorien deutlich öfter genannt wurden als die anderen. Am häufigsten wurde die Kategorie K7 *Personenbezogene Kompetenz* (n = 112) genannt. Dies betrifft die Kompetenzen der Selbstreflexion, Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, Rollenklarheit und Reflexion der Berater*innenidentität. Die Anzahl der Nennungen ist fast doppelt so hoch wie der Durchschnitt aller Nennungen (d = 62). Daraus lässt sich ableiten, dass die betreffenden Kompetenzen von den befragten Personen ausgesprochen häufig genutzt werden und diese einen hohen Stellenwert in der Berater*innentätigkeit haben. Alle Interview-Partner*innen nahmen eine

Weiterentwicklung der Selbstkompetenz wahr und erlangten durch die gemachten Erfahrungen zunehmend Sicherheit und Übung in ihrer Tätigkeit, was sich in weiterer Folge positiv auf die Herangehensweise an neue Beratungen auswirkte. Auch die Wichtigkeit der Rollenklarheit und die Abgrenzung der eigenen Person zur Wahrung der Neutralität waren stets präsenste Themen. Da diese Punkte für den Erfolg von Beratungsprozessen von signifikanter Bedeutung sind (Dedering et al., 2013, S. 340-341; Schnebel, 2012, S. 16; ebd., S. 125; s. Kap. 2.3.6), spricht die große Ausprägung jener Kompetenzen für die Eignung der befragten Personen als Schulentwicklungsberater*innen. Der dritte große Bereich der häufigen Nennungen betraf die Reflexion der Berater*innentätigkeit, was ebenso zu den Grundkompetenzen von Berater*innen gehört (Schiersmann und Thiel, 2014, S. 98-100). Alle Berater*innen berichteten davon, die eigene Berater*innentätigkeit auf unterschiedliche Art und Weise (z.B. Intervisionen, Gespräche mit den Tandem-Partner*innen, usw.) regelmäßig zu reflektieren, um persönliche Lerneffekte zu generieren und diese in zukünftigen Beratungskontexten berücksichtigen zu können.

Ebenso auffallend häufig wurde die Kategorie K1 (*Schulentwicklungs-)Beratung und Profession* (n = 97) genannt. Von den dazugehörigen Kompetenzen wurden vor allem die Bereiche der Auftragsklärung bzw. des Contractings sowie der Architektur und des Managements von Beratungsprozessen am häufigsten angeführt. Daraus, und aus den Inhalten der betreffenden Aussagen, lässt sich ableiten, dass die Berater*innen über viel Wissen zu besagten Aufgaben in Beratungsprozessen verfügen und es erfolgreich anwenden können. Ebenfalls in diese Kategorie fällt die Rollenklärung mit den zu beratenden Personen im Zuge der Auftragsklärung. Dass auch in diesem Kontext fünf Berater*innen die Bedeutung der Rollenklärung hervorheben, bestätigt die vorangegangenen Ausführungen. Zur Arbeit mit (Groß-) Gruppen und Teamprozessen sowie zum Bereich Projektmanagement wurden vergleichsweise wenige Aussagen getätigt. Allerdings wurden sowohl die Komponente des Vertrauens in die Berater*innen als auch die Partizipation aller Beteiligten bei der Zieldefinition und während des kompletten Prozesses von den Interview-Partner*innen erwähnt, was ebenso zu den Gelingensbedingungen für Beratungsprozessen zählt (s. Kap. 2.3.6).

Am dritthäufigsten wurden Äußerungen der Kategorie K3 *Kommunikation und Gesprächsführung* (n = 72) getätigt. Neben allgemeinen Beschreibungen der Kommunikation in Beratungsprozessen ging es dabei zu einem großen Teil um die

Erfahrungen und den Umgang mit Widerstand. Es wurden zahlreiche Strategien geschildert, um empathisch und mit entsprechender wertschätzender Kommunikation mit auftretenden Emotionen und Widerständen umzugehen. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass auch die Kompetenzen der Gesprächsführung bei den Berater*innen stark ausgeprägt sind und häufig Anwendung finden, um die Kommunikation in Beratungsprozessen situationsadäquat und konstruktiv zu gestalten. Die Anzahl an Nennungen der anderen sieben Kategorien deutet auf eine ungefähr gleich verteilte Nutzung der Kompetenzen hin.

4.5 Methodenkritik

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Umfang der für diese Untersuchung gewählten Stichprobe zu gering ist, um daraus allgemeingültige wissenschaftliche Aussagen abzuleiten, somit wird kein Anspruch auf Verallgemeinerung erhoben. Die Größe der Stichprobe und Auswahl der interviewten Personen machen aber ein Erkennen von Tendenzen und ein Herauslesen von Impulsen möglich.

Alle Interviews wurden via Online-Meetings durchgeführt. Dabei ist noch mehr als im persönlichen Gespräch auf eine angenehme Atmosphäre und einen gelungenen Gesprächsfluss zu achten, was beim ersten Aufeinandertreffen nicht immer leicht ist. Das Lesen von nonverbalen Signalen, Mimik und Gestik ist nicht im gleichen Umfang wie in Präsenz möglich. Zwischenzeitliche Unterbrechungen durch Schwierigkeiten in der Verbindung erschwerten gelegentlich das gegenseitige Verstehen. An wenigen Stellen war dadurch die Qualität der Aufnahmen der Gespräche leider ungenügend, wodurch vereinzelt Wörter aus dem Gedächtnis und dem Kontext in den Transkripten ergänzt werden mussten. Auch passierte es während zwei Interviews, dass die Interviewpartner*innen während des Gesprächs von anderen Personen vor Ort angesprochen wurden, was mehrmals zu kurzen Unterbrechungen des Gesprächsflusses führte.

Der Interviewleitfaden wurde den befragten Personen im Vorfeld zugeschickt und von allen gelesen. Manche hatten sich auf die Gespräche vorbereitet, wodurch der gewünschte narrative Charakter gelegentlich gehemmt wurde. Eine Person hatte sich so eingehend und mit konkreten Notizen auf die Fragen vorbereitet, dass sie durch

Zwischenfragen und eine leicht veränderte Abfolge irritiert schien. Dies besserte sich im Laufe des Gesprächs zusehends. Der zur Verfügung gestellte Leitfaden enthielt zwar bereits die komprimierte Form ohne Zwischenfragen, allerdings wäre im Nachhinein betrachtet vermutlich eine reine Aufzählung der Gesprächsthemen als Überbegriffe ausreichend gewesen.

Andere Interviewpartner*innen hatten an manchen Stellen Schwierigkeiten, sich an die genauen Umstände der Beratungen zu erinnern, wodurch manchmal nicht ganz eindeutige Antworten gegeben wurden. Die Interviews fanden im August und September 2022 statt, also fast genau ein Jahr nach Abschluss des Hochschullehrgangs. Trotzdem könnte der durch die Sommerferien entstandene zeitliche Abstand Erinnerungslücken begünstigt haben. Darüber hinaus dauerte die Phase der Datenauswertung mehrere Monate und war von einigen längeren Pausen unterbrochen. Um eventuell auftretende Ungleichheiten bei der Zuordnung der Kategorien o.ä. zu vermeiden, wurden als Abschluss noch einmal alle Interviews innerhalb weniger Tage gelesen, anhand des Kodierleitfadens analysiert und die Kodierungen überprüft und gegebenenfalls angepasst.

Die Befragten absolvierten im 3. und 4. Semester des Hochschullehrgangs ein Praxisprojekt, bei dem sie ebenfalls im Tandem eine Schule beratend begleiten durften. Zuweilen war bei den Ausführungen der Erfahrungen eine Vermischung der Beratungen im ersten Praxisjahr mit dem Praxisprojekt erkennbar. Auch waren des Öfteren eine Unschärfe und Unsicherheit bei der Verwendung von Begrifflichkeiten herauszuhören. Es wurde bestmöglich versucht, dies bei der Auswertung der Transkripte miteinzubeziehen.

Des Weiteren ist der Umstand zu berücksichtigen, dass die Anzahl der beratenen Schulen von eins bis vier rangiert. Manche Beratungsprozesse liefen zumindest teilweise online ab. Dementsprechend unterschiedlich sind auch die im Laufe des ersten Praxisjahres gesammelten Erfahrungen der Absolvent*innen.

Durch gelegentliche inhaltliche Überschneidungen wurden manche Aussagen mehreren Kategorien zugeordnet, was die Anzahl der Nennungen beeinflusste. Auch waren manche Bereiche bei der Kodierung thematisch schwer voneinander abzugrenzen. Die hohe Anzahl an Nennungen der Kategorien K8 *Personenbezogene Kompetenz* und K3 *Kommunikation und Gesprächsführung* würde außerdem eine stärkere Repräsentation im Kapitel 2 *Theoretische Grundlagen* erfordern. Des Weiteren wurde bei der Beantwortung der Forschungsfrage die insgesamt Anzahl der Nennungen der einzelnen Kategorien als

Parameter für die Ausprägung der Kompetenzen herangezogen. Darin enthalten sind auch vereinzelte Aussagen, welche die Nutzung der Kompetenzen oder der Kenntnisse negieren. Aufgrund der geringen Anzahl dieser Äußerungen und der eindeutigen Aussagekraft der Zitate in den Darstellungen und Interpretationen wurde dieser Umstand jedoch vernachlässigt.

Die Auswertung eines Interviews durch eine weitere, ebenfalls in systemischer Beratung geschulte Person im Sinne der Intercoderreliabilität ergab gewisse Unterschiede in der Kodierung. Ein genauer Abgleich der Differenzen zeigte jedoch auf, dass diese hauptsächlich in der Mehrfachkodierung vieler Textstellen bestanden, welche die außenstehende Person primär der gleichen Kategorie wie die Forscherin, und darüber hinaus aufgrund tiefenhermeneutischer Interpretationen ebenfalls der Kategorie K2 *Systemisches Denken und Handeln* zugeordnet hätte. Dieser Umstand bestätigt insofern die Auslegung der Forscherin, dass viele Aussagen der interviewten Personen inhaltlich vorrangig bestimmten Kategorien zuzuordnen sind und dabei gleichzeitig die verinnerlichte systemische Haltung widerspiegeln.

Zu guter Letzt ist anzumerken, dass die interviewende Person zum Zeitpunkt der Gespräche ebenfalls gerade Teilnehmende am gleichen Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung war und kurz vor Beginn des Praxisprojekts stand. Es besteht die Möglichkeit, dass dies die Art der Fragestellung beeinflusst hat. Gleichzeitig entstanden durch das ehrliche und aufrichtige Interesse und das gezielte Nachfragen ein guter Gesprächsfluss, gegenseitiges Verständnis sowie eine aus subjektiver Sicht angenehme Atmosphäre.

Die Forschungsfrage konnte mittels der Ergebnisse der Untersuchung beantwortet werden. Aufgrund der Fragestellung nach den vorrangig genutzten Kompetenzen und Kenntnissen wurden nur die drei Kategorien mit den meisten Nennungen analysiert. Die meisten anderen Kategorien wiesen eine ähnlich hohe Anzahl an Nennungen rund um den Durchschnitt ($d = 62$) auf.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Durch bildungspolitische Vorgaben (z.B. QMS), Veränderungen der Gesellschaftsstrukturen und stetig komplexere Anforderungen an das Bildungssystem ergeben sich für Schulen vielfältige neue Felder für Schulentwicklung (BMBWF, 2022b). Bei diesen schulinternen Prozessen können externe Berater*innen als begleitende Unterstützung hinzugezogen werden (Schwarz & Überlacker, 2023, S. 168; PH NÖ, 2019a, S. 2; Rolff, 2018a, S. 12). Die PH NÖ bildet im Rahmen des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung Lehrende und Mitarbeiter*innen der PH NÖ zu Schulentwicklungsberater*innen aus, um dem steigenden Bedarf an Berater*innen gerecht zu werden (Schwarz & Überlacker, 2023, S. 171; PH NÖ, 2019a, S. 3). Im Zuge dieser Untersuchung wurde beforscht, welche Kompetenzen und Kenntnisse die Absolvent*innen des Hochschullehrgangs im ersten Praxisjahr vorrangig nutzten, und weshalb.

Es zeigte sich, dass vor allem die personenbezogenen Kompetenzen, also die Bereiche der Reflexion, der Rollenklarheit, der Selbstwirksamkeit und der Steigerung des Selbstkonzeptes eine große Bedeutung in der Beratungstätigkeit haben. Ebenso deuten die Ergebnisse auf ein enormes Wissen der Berater*innen zur professionellen Auftragsklärung bzw. dem Contracting sowie der Architektur und dem Management von Beratungsprozessen hin. Auch die Kompetenzen der Kommunikation und Gesprächsführung, vor allem in Bezug auf den Umgang mit Emotionen, Widerständen und Konflikten, wurden sehr häufig verwendet. Die Kompetenzen der anderen Bereiche des Curriculums wurden von den Absolvent*innen ebenfalls nachweisbar erworben und zur Anwendung gebracht.

Auffallend selten fielen Äußerungen zu den Bereichen der Professionalisierung und Personalentwicklung, was jedoch mit den Ausrichtungen der Beratungsthemen zu erklären ist. Eklatant seltener als alle anderen wurde die Kategorie K2 *Systemisches Denken und Handeln* genannt (n = 22). Dies führt die Forscherin, wie bereits in Kapitel 4.3.2 erwähnt, darauf zurück, dass es nur wenige explizite Aussagen zur systemischen Beratungshaltung gab. Jedoch können sehr viele Äußerungen der Berater*innen in den verschiedensten Kontexten auf der Metaebene dem systemischen Denken und Handeln zugeschrieben werden (z.B. die Bedeutung der Rollenklarheit, die Auswahl der Methoden u. ä.). Demnach, so die Vermutung, haben die Berater*innen die systemische Beratungshaltung bereits

unbewusst verinnerlicht und handeln intuitiv danach. Aus Sicht der Forscherin besteht hier ein mögliches Feld für zukünftige Forschungen und großes Interesse an ebendiesem.

Ein weiterer Bereich, der näherer Untersuchung bedarf, ist jener der Diversität und der inklusiven Haltung der Berater*innen. Obwohl das Thema einen bedeutenden Teil des Curriculums einnimmt, nahmen die interviewten Personen sehr selten und nur nach expliziter Nachfrage dazu Stellung. Zwar lässt sich dieser Umstand bis zu einem gewissen Grad mit der Themenorientierung der Beratungsprozesse in Richtung QMS erklären. Allerdings lautet die Kompetenz im Kompetenzkatalog „Umgang mit Vielfalt, Veränderungsprozesse inklusiv gestalten“ (PH NÖ, 2019a, S. 5), und die Beschreibungen des Modul 3 beziehen sich ebenso auf die Werte Inklusion und Partizipation (PH NÖ, 2019a, S. 13). Insofern eröffnet die Auswirkung der Haltung der Berater*innen auf die Gestaltung der Beratungsprozesse im Hinblick auf Diversität, Inklusion und Partizipation ebenfalls ein weiteres interessantes Forschungsfeld.

Als dritten großen Bereich, welcher zukünftig näher beforscht werden könnte, ist die Tandemarbeit zu nennen. Dieses Thema war in allen Interviews sehr präsent, sowohl in der gemeinsamen Planung als auch in der Reflexion und im Kontext Onboarding. Mehrmals wurden sowohl die umfangreiche Erfahrung der Tandem-Partner*innen als auch die leichtere und in gewisser Hinsicht zeitökonomischere Planungsarbeit als großer Benefit genannt. Aber auch auf gewisse Hürden am Beginn der Zusammenarbeit mit einer/einem neuen Tandem-Partner*in wurde hingewiesen. Es bietet sich an, die Vor- und Nachteile der Arbeit im Tandem in Bezug auf die Planung und Durchführung von Beratungsprozessen sowie die Auswahlkriterien der Tandem-Partner*innen genauer zu untersuchen, um die Performance der Schulentwicklungsberater*innen der PH NÖ weiter zu professionalisieren.

Von den interviewten Personen wurden außerdem Impulse für die Praxis geäußert. Eine Person merkte an, dass dem Bereich Projektmanagement mehr Bedeutung beigemessen werden sollte. Ferner wurde erwähnt, dass es einer besseren bzw. früheren und transparenteren Organisation der Ressourcenverteilung bedarf. Dies sollte den aktiv im Dienst stehenden Lehrpersonen die Planbarkeit des folgenden Schuljahres erleichtern.

Insgesamt war die Resonanz der befragten Absolvent*innen zum Hochschullehrgang ausgesprochen positiv. Es wurde vielseitig Lob ausgesprochen, sowohl zur Organisation, dem Aufbau, den Inhalten, den Vortragenden, der Lehrgangsführung als

auch zur Stimmung während den Lehrveranstaltungen. Die Berater*innen fühlten sich durch den Lehrgang gut und vielseitig auf die Praxis als Schulentwicklungsberater*innen vorbereitet. Auch das Onboarding-Konzept der PH Niederösterreich wurde als äußerst hilfreich und gelungen beschrieben. Besonders positiv hervorgehoben wurde zudem die fortwährende Begleitung und Unterstützung durch das Koordinationsteam der PH NÖ über das Onboarding hinaus. Daraus lässt sich ableiten, dass der Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung, das Onboarding-Konzept und die weiterführende Organisation von Update-Veranstaltungen u. ä. der PH NÖ sehr erfolgreich ablaufen und im Zuge dessen hochqualifizierte Schulentwicklungsberater*innen ausgebildet werden.

Literaturverzeichnis

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Klinkhardt.
- Akremiti, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2., vollst. überarb. und erw. Auflage)* (S. 313-331). Springer.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2., überarb. & aktual. Auflage)* (S. 235-277). Springer.
- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Waxmann.
<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3936> [27. 7. 2022]
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375-423).
<http://doi.org/10.17888/nbb2021> [1. 8. 2022]
- Arnold, E., & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (298-302). Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2010). Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 79-82). Julius Klinkhardt.

- Bauer, D. (2021). *Output & Outcome von Beratung. Zur Wirkung der GRUKO-Schulentwicklungsberatung aus Schulleitungsperspektive* (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
<http://media.obvsg.at/AC16377730-2001> [22. 5. 2023]
- Bastian, J., & Rolff, H.-G. (2001). *Vorabevaluation des Projektes Schule & Co.* Bertelsmann-Stiftung.
<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-diefakultaet/personen/bastian/files/schule-und-co-vorabevaluation-endf.pdf> [2. 5. 2023]
- Berghaus, M. (2011). *Luhmann leicht gemacht: Eine Einführung in die Systemtheorie.* Böhlau.
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1975). *Federal programs supporting educational change, vol. IV: The findings in review.* Rand.
<https://www.rand.org/pubs/reports/R1589z4.html> [25. 7. 2022]
- BMB (2017). *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“.*
<https://docplayer.org/82410558-Intention-und-rahmenbedingungen-des-projektes-grundkompetenzen-absichern.html> [24. 5. 2023]
- BMBWF (2018). *EBIS-Kompetenzprofil für Entwicklungsberater/innen in Schulen.*
https://www.eos.at/files/Unterlagen/Veranstaltungen/EBIS/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf [1. 8. 2022]
- BMBWF (2019). *PH-EP. Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021-2026.*
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf
[7. 12. 2022]

BMBWF (2021a). *QMS-Aufgabenprofil Schulleitung*.

https://www.qms.at/images/QMS-Aufgabenprofil_SL.pdf [28. 7. 2022]

BMBWF (2021b). *QMS im Überblick*.

<https://www.qms.at/images/QMS-im-ueberblick.pdf> [28. 7. 2022]

BMBWF (2021c). *Qualitätsrahmen für Schulen (3a. Auflage)*.

https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf [7. 12. 2022]

BMBWF (2022a). *Über QMS*.

<https://www.qms.at/ueber-qms> [28. 7. 2022]

BMBWF (2022b). *Einführung von QMS*.

<https://www.qms.at/ueber-qms/einfuehrung-von-qms> [7. 12. 2022]

BMBWF (2022c). *Über QMS. Akteurinnen und Akteure*.

<https://www.qms.at/ueber-qms/akteurinnen-und-akteure> [6. 8. 2022]

Bodlak, R. (2018). Gelingensbedingungen für systemische Beratung von Schulen. *transfer Forschung ↔ Schule*, 4, 13-26.

Bonsen, M. (2010). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 189-195). Julius Klinkhardt.

Braun, H., & Beer, R. (2021). Editorial: Themenschwerpunkt QMS – Qualitätsmanagement für Schulen. Wie Qualität systematisch gesichert und entwickelt werden kann. *Erziehung & Unterricht*, 2021(9-10), 755-756.

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. Manitius, & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Waxmann.
- Brunner, A., Engelhard, E., & Heider, T. (2009). Foren-Beratung. In S. Kühne, & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet (2. Auflage)* (S. 79-90). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brüggemann, H., Ehret, K., & Klütman, C. (2016). *Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden (6., überarb. Auflage)*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick (2., überarb. Auflage)*. VS.
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2018). Changemanagement. In C. G. Buhren, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 271-283). Beltz.
- Bülow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Waxmann.
- Chabera, B. (2021). Externe Schulevaluation als Instrument datengestützter Qualitätsentwicklung – Grundlagen und Perspektiven. *Erziehung & Unterricht*, 2021(9-10), 829-836.
- Cropley, A. J. (2005). *Qualitative Forschungsmethoden: Eine praxisnahe Einführung (2., überarb. Auflage)*. Dietmar Klotz.
- Cuklevski, I., & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen. Zur externen Beratung an niederösterreichischen Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts „Grundkompetenzen absichern“ aus Beratungsperspektive. *R&E-Source*, 2021(15).
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/41> [22. 7. 2022]

- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungsprozeß: Ein Handbuch*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (Hrsg.). (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet*. Springer.
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius, & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159-175). Waxmann.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer.
- Demski, D. (2020). Verfügbares Steuerungswissen als Basis für Unterrichtsentwicklung? *Erziehung & Unterricht*, 2020(7-8), 563-572.
- Diedrich, M. (2021). Datensteuerung als durchgängiges Prinzip oder: Wie man ein Schulsystem auf Evidenz orientiert. *Erziehung & Unterricht*, 2021(9-10), 806-813.
- Dienbauer, P. (2019). *Auf dem Weg zur autonomen und eigenverantwortlichen Schule. Systemische Schulentwicklungsberatung als Unterstützung hin zu einem individuellen Schulprofil* (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
<http://media.obvsg.at/AC15324127-2001> [28. 7. 2022]
- Ditton, H. (2016). Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen. In U. Steffens, & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 65-94). Waxmann.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Auflage). VS.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*.

- https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf [27. 11. 2022]
- Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management (3., vollst. überarb. und erw. Auflage)*. Franz Steiner.
- Duden (2022a). *Evidenz, die*. Bibliographisches Institut GmbH.
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Evidenz#bedeutungen> [25. 7. 2022]
- Duden (2022b). *Qualität, die*. Bibliographisches Institut GmbH.
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Qualitaet> [27. 7. 2022]
- Duden (2022c). *Kompetenz, die*. Bibliographisches Institut GmbH.
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz> [8. 8. 2022]
- Duncan, R., & Weiss, A. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. *Research In Organizational Behavior, Vol. 1*, 75-123.
- Eidenbenz, F. (2009). Standards in der Online-Beratung. In S. Kühne, & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet (2. Auflage)* (S. 213-230). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, E. M., & Gerner, V. (2017). Einführung in die Onlineberatung per Video. *e-beratungsjournal.net*, 13(1), 18-29.
https://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0117/Engelhardt_Gerner.pdf
[1. 8. 2022]
- Fischer, S. (2015). *Schulentwicklung: Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?*. Peter Lang.
- Fleig, J. (2019). *Was ist Change Management oder Veränderungsmanagement?*

<https://www.business-wissen.de/hb/was-ist-change-management-oder-veraenderungsmangement/> [24. 7. 2022]

Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung (5. Auflage)*. Rowohlt.

Freudenthaler, C. (2015). Beratung im Kontext der Schule. *Erziehung & Unterricht*, 2015(1-2), 147-255.

Fritz, A., & Kulmhofer-Bommer, A. (2020). Evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung durch Bildungsstandards und Kompetenzmessungen in Österreich. *Erziehung & Unterricht*, 2020(7-8), 573-581.

Geißler, H. (1995). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim.

Grewe, N. (2005). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele* (S. 13-34). Luchterhand.

Gruber-Gratz, G., & Klug, J. (2020). *Auf der Suche nach Faktoren gelingender Schulentwicklungsberatung in der Praxis*.
<https://www.researchgate.net/publication/346521105> [26. 2. 2022]

Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrheinwestfälischen Schulen*. Springer.

Hamel, J. (1993). *Case study methods*. Sage.

Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Springer.

- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2., vollständig überarb. und erw. Auflage)* (S. 669-686). Springer.
- Hintenberger, G. (2009). Der Chat als neues Beratungsmedium. In S. Kühne, & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet (2. Auflage)* (S. 69-78). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hintenberger, G., & Kühne, S. (2009). In S. Kühne, & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet (2. Auflage)* (S. 13-26). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holtappels, H. G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management* (S. 11-40). Juventa.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 99-105). Julius Klinkhardt.
- 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.
- Holzäpfel, L. (2008). *Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen*. Waxmann.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S., & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule*. Beltz.

- Klampfer, F. (2009). Online-Supervision im Gruppenchat – Eine Herausforderung für Supervisor und Supervisanden. In S. Kühne, & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet (2. Auflage)* (S. 143-154). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens, & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 45-65). Waxmann.
- Klieme, E, Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 5-16). BMBF.
<http://docplayer.org/docview/31/15241122/#file=/storage/31/15241122/15241122.pdf> [8. 8. 2022]
- Knatz, B. (2009). Die webbasierte Mail-Beratung. In S. Kühne, & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet (2. Auflage)* (S. 59-68). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knoll, F. (2000). Beratung in der Schule: Unverzichtbarer Teil des Schulsystems. *Schulmagazin 5-10, 2000(11)*, 51-54.
- Kolleritsch, K. (2015). Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung aus Sicht der Berater/innen am Beispiel von „SQA – In einem Jahr zum Entwicklungsplan“. *Erziehung & Unterricht, 2015(1-2)*, 172-178.
- König, E., & Volmer, G. (2018). *Handbuch Systemische Organisationsberatung: Grundlagen und Methoden (3. komplett überarb. Auflage)*. Beltz.
- Königswieser, R., & Hillebrand, M. (2017). *Einführung in die systemische Organisationsberatung (9. Auflage)*. Carl-Auer.

- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R., & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. UTB.
- Kuckartz, U. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. VS.
- Kubr, M. (2002). *Management consulting. A guide to the profession* (4th ed.). International Labor Office.
- Kurz, G., & Weiß, S. (2016). Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: Modelle – Begleitung – Akteure. In E. Kiel, & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten: Theorie und Praxis von Schulinnovation* (1. Auflage) (S. 30-55). Kohlhammer.
- Kühne, S., & Hintenberger, G. (2020). Onlineberatung und -therapie in Zeiten der Krise. Ein Überblick. *e-beratungsjournal.net*, 16(1), 33-45.
https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/03/kuehne_hintenberger.pdf [1. 8. 2022]
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; Social equilibria and social change. In *Human Relations* 1 (pp. 5-41).
<https://doi.org/10.1177/0018726747001001>
- Lichtenschopf, P. (2023). *Zur Förderung der Motivation, um als Schulentwicklungsberater*in in Niederösterreichs Schulen tätig zu sein. Eine qualitative Studie* (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
<http://media.obvsg.at/AC16836329-2001> [7. 7. 2023]
- Lichtenschopf, P., & Schwarz, J. E. (2023). Berufseinstieg – motivationsförderlich durch Onboarding. *#schuleverantworten*, 3(1), 46–53.
<https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a311> [31. 7. 2023]

- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung / Begleitung. In C. G. Buhren, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (2. neu ausgest. Auflage)* (S. 40–70). Beltz
- Linsmeier, A. (2015). EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. *Erziehung & Unterricht, 2015(1-2)*, 73-79.
- Loparics, J. I. S. (2021). Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? *R&E-Source, 2021(16)*.
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/42> [24. 7. 2022]
- Maritzen, N. (2020). Evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung – Über einige Vereinfachungen und Fehlvorstellungen. *Erziehung & Unterricht, 2020(7-8)*, 551-562.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarb. Auflage)*. Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6., überarb. Auflage)*. Beltz.
- Mäder, K. (2015). Die Bedeutung von Beratung für Schulen – Schulen brauchen Beratung. *Erziehung & Unterricht, 2015(1-2)*, 139-146.
- Miklas, H. (2020). Sichtbares und Unsichtbares. Qualitätskultur als Herausforderung für die Schulleitung und die Chance von Beratung dabei. *Erziehung & Unterricht, 2020(1-2)*, 25-33.
- Palmowski, W. (2014). *Systemische Beratung. Systemisch denken und systemisch beraten (2. Auflage)*. Kohlhammer.
- PH NÖ (2019a). *Curriculum Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung*.

- https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/710_361_Schulentwicklungsberatung.pdf [1. 8. 2022]
- PH NÖ (2019b). *Ziel- und Leistungsplan 2019-2021*.
https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Mitteilungsblatt/ZLP_2019-2021_%C3%9Cberarbeitung_22052019.pdf [1. 8. 2022]
- PH NÖ (2022). *Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*.
<https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/departments/department-6/angebot/schulentwicklung-und-schulentwicklungsberatung> [7. 12. 2022]
- Pieper, A., & Schley, W. (1983). *Systembezogene Beratung in der Schule. Materialien aus der Beratungsstelle für soziales Lernen am Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg* (Band 6). Arbeitsgruppe Beratung und Training, Fachbereich Psychologie, Universität Hamburg.
- Posch, P. (2009). Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. *DDS - Die Deutsche Schule*, 101(2), 119-135.
- Pulyer, U. (2020). Interne Evaluation und die Rolle der Schulleitung. *Erziehung & Unterricht*, 2020(1-2), 65-69.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective Schools. A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
<https://www.jstor.org/stable/1001168> [2. 5. 2023]
- Rahm, S., & Schröck, N. (2013). Schulentwicklung – von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik (5., überarb. Auflage)* (S. 97-116). Klinkhardt.

- Rauh, M., & Dederich, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2013(3), 253-269. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0071-7> [26. 2. 2023]
- Risau, P. (2009). Die Wahl der Technik. In S. Kühne, & G. Hintenberger (Hrsg.), *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet (2. Auflage)* (S. 201-212). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rolff, H.-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB) (4. Auflage)*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-38). Julius Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2018a). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (2., neu ausgestattete Auflage)* (S. 12-39). Beltz.
- Rolff, H.-G. (2018b). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen In C. G. Buhren, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (2., neu ausgest. Auflage)* (S. 203-221). Beltz.
- Rolff, H.-G. (2018c). Change Management. In C. G. Buhren, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (2., neu ausgest. Auflage)* (S. 271-283). Beltz.

- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. In UNESCO (Ed.), *Fundamentals of Educational Planning (No. 68)*. IIEP.
- Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2014). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen (4. Auflage)*. Springer.
- Schiersmann, C., & Weber, P. (2017). Wirkdimensionen in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Anforderungen an deren Erfassung. In K. Schober, & J. Langner (Hrsg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung (S. 35-46)*. nfb.
- Schlegel, H. (2000). Externe Organisationsberatung und Schulentwicklung. Organisationsberatung – Supervision. *Clinical Management*, 7(3), 203-211.
- Schmid-Waldmann, C. (2015). Beratung, die auch das Lernen der Organisation Schule unterstützt. *Erziehung & Unterricht*, 2015(1-2), 185-192.
- Schmid-Waldmann, C., Osinger, D., & Dechant-Tucheslau, E. (2021). Beraten in der Expertenorganisation Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 2021(3), 18-23.
- Schnebel, S. (2009). Beratung in der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung (S. 575-579)*. UTB.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungsprozesse in der Schule (2., erg. Auflage)*. Beltz.
- Schnebel, S. (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Klinkhardt.

- Schnebel, S. (2021). Formen der Beratung in der Schulentwicklung – systematische Zugänge. *Journal für Schulentwicklung*, 2021(3), 13-17.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Juventa.
- Schwarz, J. E. (2021). Zur Qualifizierung von Schulentwicklungsberatenden an der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich. *Journal für Schulentwicklung*, 2021(3), 43-46.
- Schwarz, J. E., & Überlackner, F. (2023). Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: Konzept und Bestandsaufnahme (2018-2022). *R&E-SOURCE*, 10(1), 165-178.
<https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1157>
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Klett-Cotta.
- Simon, F. B. (2017). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. (9. Auflage) Carl-Auer.
- Simon, F. B. (2018). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. (6. Auflage) Carl-Auer.
- Spindler, M., & Sumetsberger, W. (1995). Komplexe Verfahren für komplexe Situationen: Beratung in Schulen. *Erziehung heute e.h.*, 1(95), 21-26.
- Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251-271.
https://www.researchgate.net/publication/249752199_External_change_agents_in_developed_and_developing_countries [31. 7. 2022]

-
- Tillmann, K.-J., Dederig, K., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen. Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 258-274.
- Vogt, S., & Werner, M. (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften.
- Willemse, J., & Ameln, F. von. (2018). *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes: Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt*. Springer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Spezifische Operationsweisen der Systeme nach Luhmann	12
Abbildung 2 - Senge-Dreieck oder Architektur der Lernenden Schule	14
Abbildung 3 - Aufgabenprofil von schulinternen Steuergruppen.....	19
Abbildung 4 - Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (2013, S. 20)	20
Abbildung 5 - Handlungsfelder von Schulentwicklung basierend auf den Handlungsfeldern von Schulmanagement (Huber et al., 2014, S. 10).....	22
Abbildung 6 - Rahmenmodell für Schulqualität (eigene Darstellung in Anlehnung an Stufflebeam, 1972, zit. nach Holtappels et al, 2017, S. 18 und Donabedian, 1982, zit. nach Ditton, 2016, S. 69).....	31
Abbildung 7 - Scheerens-Modell der Schuleffektivität (Scheerens, 2000, S. 54).....	32
Abbildung 8 - Das QMS-Modell (BMBWF, 2022b, S. 1).....	34
Abbildung 9 - Organisationale Beratung als soziales System (Dedering et al., 2013, S. 25)....	40
Abbildung 10 - Funktionen der Beratung und ihre Fehlformen	41
Abbildung 11 - Phasen in Veränderungsprozessen nach Lewin (1947) (Schmidt-Waldmann et al., 2021, S. 20)	41
Abbildung 12 - Grundstruktur systemischer Organisationsberatung „GROW“ nach König und Volmer	42
Abbildung 13 - Die fünf Phasen der systemischen Beratung (Brüggemann et al., 2016, S. 20)	42
Abbildung 14 - Serpentinmodell zur Prozessbegleitung nach Pieper und Schley	43
Abbildung 15 - Wirkdimensionen von Beratung (Schiersmann & Weber, 2017, S. 37)	47
Abbildung 16 - Verschiedene Rollen von Berater*innen (Kubr, 2002, S. 74)	50
Abbildung 17 - Auszug aus EBIS-Kompetenzprofil (eigene Darstellung in Anlehnung an BMBWF, 2018, S. 6-8).....	54
Abbildung 18 – Kompetenzkatalog des Hochschullehrgangs Schulentwicklungsberatung.....	61
Abbildung 19 – Modulübersicht der Semester (PH NÖ, 2019a, S. 8).....	62
Abbildung 20 - Detaillierte Modulübersicht (PH NÖ, 2019a, S. 8).....	63
Abbildung 21 - Ablauf des Forschungsprozesses	74
Abbildung 22 - Aufbau Interviewleitfaden (eigene Darstellung)	77
Abbildung 23 – Themen der Beratungsprozesse (eigene Darstellung).....	80

Abbildung 24 – Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2016, S. 120).....	81
Abbildung 25 – Häufigkeit der Nennung der Kategorien (eigene Darstellung)	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Übersicht der deduktiven Kategorien (eigene Darstellung).....	75
Tabelle 2 - Beschreibung der Stichprobe (eigene Darstellung).....	80
Tabelle 3 - Übersicht Zuordnung der Kompetenzen (eigene Darstellung)	111

Abkürzungen

AHS	Allgemeine Höhere Schule
ARGE SEB	Arbeitsgemeinschaft Schulentwicklungsberatung
ASO	Allgemeine Sonderschule
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BPS	Berufsbildende Pflichtschule
FBL	Fachbereichsleiter
FK	Fachkoordinator*in
HLG	Hochschullehrgang
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HTL	Höhere technische Lehranstalt
KV	Klassenvorstand/-vorständin
LP	Lehrperson
MS	Mittelschule
NÖ	Niederösterreich
PH	Pädagogische Hochschule
SEB	Schulentwicklungsberatung
QIBB	QualitätsInitiative BerufsBildung
QMS	Qualitätsmanagementsystem für Schulen
Q-SK	Qualitäts-Schulkoordinator*in
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SET	Schulentwicklungsteam
SL	Schulleitung
SL-Stv.	Schulleitung-Stellvertretung
VS	Volksschule

Anhang

Leitfaden für die Einzelinterviews mit Schulentwicklungsberater*innen

Einleitung:

- Begrüßung und Dank dafür, dass Sie sich für das Interview zur Verfügung stellen
- Hinweis/Frage und Einverständnisklärung zur Aufnahme
- Kontext des Interviews:
 - Masterarbeit im Rahmen der Begleitforschung zum Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung der PH NÖ
 - Thema: Beraterische Kompetenzen in der SEB
 - Besonderes Interesse: Welche Kompetenzen im ersten Jahr der Beratungstätigkeit nach dem HLG SEB vorwiegend verwendet werden, und warum
 - Ziel der Befragungen: Gewinn von Erkenntnissen aus der Summe der gesammelten Daten aller befragten Schulentwicklungsberater*innen
- Infos zum Ablauf des Interviews:
 - Verschwiegenheit und Anonymisierung von Daten!
 - Fragen haben lediglich Leitfunktion – bitte selbst viel erzählen, reflektieren, konkrete Erfahrungen schildern

Datenerhebung:

1. Wenn Sie jemandem das Konzept Schulentwicklungsberatung und Ihre Tätigkeit als SEB erklären müssten, wie würden Sie beides beschreiben?
2. Sie haben im Sommer 2021 den Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung an der PH NÖ abgeschlossen. Wie hat Ihre Tätigkeit als Berater*in seither ausgesehen?
 - Wie viele Schulen haben Sie beraten?
 - Wie viele Termine in welchem Umfang haben stattgefunden?
 - Um welche Themen ging es bei den Beratungen?
 - Wurde immer mit der/dem gleichen Tandemparter*in gearbeitet?

3. Wenn Sie an Ihre bisherigen Aufträge als Berater*in seit Abschluss des Lehrgangs zurückdenken: Wie sind diese abgelaufen? (z.B. die Arbeit im Tandem, Planungsarbeiten, die Aufteilung der Aufgaben, der Prozess an der Schule, oder anderes)
4. Worauf achten Sie bei der Vorbereitung von Beratungsprozessen und einzelnen Terminen besonders, und warum?
5. Worauf achten Sie bei der Arbeit an Schulen im persönlichen (oder digitalen) Umgang mit den Personen besonders, und warum?
6. Was war an den bisherigen Beratungen besonders gelungen oder herausfordernd, und warum?
7. Gab es auch schon große Hürden oder besonders schwierige Momente in Beratungsprozessen? (z.B. Widerstand der Schulleitung oder des Kollegiums, Konflikte innerhalb des Kollegiums oder mit der Schulleitung, oder anderes)
8. Wie gestaltete sich in den bisherigen Erfahrungen die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und (falls vorhanden) der Steuergruppe? Wie wurde der Prozess evaluiert?
9. Welche Methoden wurden bisher verwendet?
10. Gab es auch schon den Bedarf an Online-Beratung? Falls ja: In welcher Form?
11. Gelingt die Reflexion über die Erfahrungen? Wenn ja, in welchem Rahmen?
12. Kommt es hin und wieder zu Rollenkonflikten (Berater*in vs. Lehrer*in/Schulleitung/...)?

13. Wie gestaltete sich der Einstieg nach Absolvierung des Hochschullehrgangs im Zuge des Onboarding-Programms der PH NÖ?
14. Wenn Sie an den Beginn des ersten Auftrags und an Ihre letzte, zurückliegende Tätigkeit als Schulentwicklungsberater*in denken: Stellen Sie selbst eine Entwicklung fest? Falls ja: Wie würden Sie diese beschreiben?
15. Welche Inhalte des Lehrgangs haben Sie Ihrer Meinung nach in diesem ersten Jahr in der Praxis besonders unterstützt, was war besonders wichtig?
16. Bei welchen Inhalten hätten Sie sich rückblickend im Lehrgang eine noch intensivere Thematisierung gewünscht?
17. Gibt es etwas, das Sie sich für die nächste Beratung vorgenommen haben, oder etwas, auf das Sie sich schon besonders freuen?
18. Was würden Sie sich für die Zukunft wünschen, z.B. für die Schulentwicklungsberatung, die Schulen, die Ausbildung? Was denken Sie, was gebraucht wird und wertvoll wäre?

Schluss:

- Wie lange sind Sie schon im Schuldienst?
- Welche Rollen im Schulwesen haben Sie, abgesehen von der als Berater*in?
- Wie kamen Sie auf den HLG SEB?
- Ist die Zusendung des Transkriptes zur Genehmigung vor Verwendung erwünscht?

Vielen Dank für das Interview!

Kategorien und theoretischer Bezug

Kategorie		Theoretischer Bezug
K1	(Schulentwicklungs-) Beratung und Profession	<p>Schulentwicklung bewegt sich laut Rolff (2010, S. 30; 2013, S. 14-19) im Zyklus einer Trias bzw. eines „Drei-Wege-Modells“ (ebd., S. 14) (s. Abb. 4), welches Schritt für Schritt entstand. Es besteht aus drei Komponenten (Rolff, 2010, S. 30-33): Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.</p> <p>Die Professionalität und fachliche sowie beraterische Kompetenz der beratenden Person ist ein wichtiger Schlüsselfaktor für gelingende Schulentwicklung (Schnebel, 2012, S. 16, Dederling et al., 2013, S. 340).</p> <p>Es gibt in der Literatur bereits zahlreiche Modelle, einen Beratungsprozess zu strukturieren, z.B. das Modell nach Kurz Lewin, „Unfreezing, Moving, Refreezing“ (Lewin, 1947, S. 85), das GROW-Modell (Goal, Reality, Options, What next) nach König und Volmer (2018, S. 84), die fünf typischen Phasen der systemischen Beratung nach Brüggemann et al. (2016, S. 20) sowie den möglichen Ablauf einer Prozessbegleitung anhand des Serpentinmodells nach Pieper und Schley (1983, S. 9; Kurz & Weiß, 2016, S. 40-44).</p>
K2	Systemisches Denken und Handeln	<p>Die Grundfragen der Systemtheorie behandeln die Stabilität und gleichzeitige Wandelbarkeit eines Systems trotz permanenter Fluktuationen innerhalb und außerhalb dessen, und der Interaktion mit, sowie der gleichzeitigen Abgrenzung zur Umwelt (Willemse & Ameln, 2018, S. 8). Die Grundlage vom systemischen Ansatz ist der Konstruktivismus, welcher die Wirklichkeit als „Konstruktion eines Beobachters, die auf bestimmten Leitunterscheidungen beruht“ (ebd., S. 9) sieht, wobei der Beobachtungsfokus die Wirklichkeit beeinflusst.</p> <p>In der systemischen Beratung werden sowohl die ratsuchende als auch die beratende Seite als eigenständige Systeme betrachtet („Klientensystem“ und „Beratersystem“ [Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 36; Dederling et al., 2013, S. 25]). Diese beiden Systeme bringen bestimmtes Vorwissen und Erwartungen in den Prozess ein.</p>

K3	Kommunikation und Gesprächsführung	<p>Schulentwicklungsberater*innen sollen über ausgeprägte kommunikative Kompetenzen verfügen, z.B. Kommunikation und Moderation, im Umgang mit Widerständen und Konflikten, Interventionsstrategien u.a. (Schnebel, 2009, S. 578; Schlegel, 2000, S. 207-208; Adenstedt, 2016, S. 53).</p> <p>Der/die Berater*in versteht sich selbst als Expert*in für die Organisation des Gesprächs, Moderation und gestellte Fragen, aber nicht für den zu besprechenden Inhalt (Palmowski, 2014, S. 18-20).</p>
K4	Führung und Evaluation in Schulentwicklungs- und Beratungsprozessen	<p>Der Erfolg von Innovationen hängt entscheidend von jener Person ab, die sie initiiert, vorantreibt, trägt – aber auch fördert und unterstützt (Bülow-Schramm, 2006, S. 27). Im Setting Schule bzw. Schulentwicklung betrifft dies besonders die Schulleitung mit ihrem Innovationspotential sowie den Fähigkeiten in Bereichen wie Personalentwicklung und pädagogischem Management (Holtappels, 2007, S. 24-25). Immerhin trägt die Schulleitung als Person die Verantwortung für alle von der Schule ausgehenden Aktivitäten und Maßnahmen (Kurz & Weiß, 2016, S. 45). Schulentwicklungsberater*innen sollen bewusst und konstruktiv mit dem Thema Führung in Beratungsprozessen umgehen können (PH NÖ, 2019a, S. 6).</p> <p>Um die Schulentwicklung bestmöglich voranzubringen und effektiv zu gestalten ist es auch entscheidend, die Prozesse regelmäßig zu evaluieren und zu reflektieren. So können Entscheidungen neben Erfahrung, Intuition und Weltanschauung auch auf Grundlage von Evidenz durch interne (z.B. Hospitation) oder externe (z.B. „iKM^{PLUS}“) Evaluation getroffen werden (Diedrich, 2021, S. 809; Chabera, 2021, S. 830).</p>
K5	Beratungsmethoden und -instrumente	<p>In der systemischen Beratung wird versucht, die Regeln und Interaktionsmuster eines Systems aufzudecken, um sie veränderbar zu machen. Auch Entwicklungsprozesse an Schulen können so von Berater*innen gut begleitet werden. Mögliche Beratungsmethoden und -instrumente dafür sind z.B. verschiedene Fragetechniken, Rollenspiele, Metaphern, Geschichten, Bildkarten sowie die Arbeit mit dem reflektierenden Team (Krause et al., 2003, S. 67; PH NÖ, 2019a, S. 6; Schnebel, 2021, S. 51-52).</p>

<p>K6</p>	<p>Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungskompetenz</p>	<p>In den letzten Jahrzehnten, und aufgrund der besonderen Ausnahmesituation der Jahre 2020-2022, vollzog sich nicht nur ein starker gesellschaftlicher Wandel, sondern auch die Medienlandschaft und -nutzung veränderte sich radikal. Mithilfe digitaler Technologien und des Internets entwickelten sich auch die Formen der Beratung weiter und es eröffneten sich komplett neue Möglichkeiten (Hintenberger & Kühne, 2009, S. 13-15).</p> <p>Eidenbenz (2009, S. 215-227) beschreibt inhaltliche Standards auf drei Ebenen: Die Kompetenzen der Online-Berater*innen, formale Qualität der Angebote und die integrative, inhaltliche und Prozessqualität der Beratung. Diese haben zum Ziel, „die Qualität der Online-Beratung insgesamt zu fördern und den Klienten, Ratsuchenden oder Kundinnen ein kompetentes, fachlich hochstehendes Angebot zu garantieren.“ (ebd., S. 214)</p>
<p>K7</p>	<p>Personenbezogene Kompetenz</p>	<p>Schulentwicklungsberater*innen sollen über personale Kompetenzen verfügen, wie z.B. Empathie, Offenheit, Akzeptanz, Klarheit, Selbstreflexionsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, u.a. (Schnebel, 2009, S. 578; Schlegel 2000, S. 207-208; Adenstedt, 2016, S. 53). Schiersmann und Thiel (2014, S. 98-100) konzentrieren sich statt der personalen Kompetenz sehr auf die Reflexionskompetenz.</p> <p>Außerdem sollte die beratende Person die schulischen Vorgaben und Erwartungen ernst nehmen und die Arbeit daran ausrichten (Adressatenorientierung), statt der Schule ein eigenes Konzept aufzuzwingen (Dedering et al., 2013, S. 340-341), über ein großes Maß an Unabhängigkeit und Unparteilichkeit in Bezug auf das Problem und die Lösung sowie den Erwartungen und Aufträgen anderer Beteiligten verfügen, neutral und auf Distanz bleiben, um sich nicht zum Instrument von anderen Beteiligten, z.B. der Schulleitung, zu machen bzw. machen zu lassen oder sich für den Prozess oder die Ergebnisse verantwortlich zu fühlen (Schnebel, 2012, S. 16; ebd., S. 125) und sich über die Notwendigkeit der Vertraulichkeit bzw. Verschwiegenheit bewusst sein, um ein grundlegendes Vertrauensverhältnis aufzubauen (Schnebel, 2012, S. 16).</p>

K8	System- & Feldkompetenz	<p>Ausgebildete Schulentwicklungsberater*innen sind meist Lehrkräfte mit Zusatzausbildungen und verfügen somit über eine hohe Feldkompetenz (Lindau-Bank, 2018, S. 50). Trotzdem sollen sie ihr Wissen und ihre Expertise stetig erweitern.</p> <p>Sie sollten sich darüber bewusst sein, dass Schulen soziale, autopoietische Systeme sind, deren Zusammenwirken aller Akteur*innen, Strukturen und Elemente zu erstaunlich hartnäckigen, verfestigten Routinen führen kann (Schule als Expertenorganisation) (Arnold, 2010, S. 79; PH NÖ, 2019a, S. 6).</p> <p>Außerdem sollen sie mit dem neuen Qualitätsmanagement für Schulen (QMS) vertraut sein, das seit Jänner 2021 schrittweise an allen Schularten implementiert wird (PH NÖ, 2019a, S. 6; BMBWfA, 2022; BMBWfB, 2022, S. 3).</p> <p>Ebenso sollen Berater*innen in den Bereichen der Unterrichtsentwicklung, Besonderheiten des österreichischen Bildungswesens und der spezifischen Gegebenheiten der Professionalisierung und Personalentwicklung auf dem neuesten Stand sein (PH NÖ, 2019a, S. 6). Vor allem die Herangehensweise von schulnahen, ev. sogar noch im Dienst stehenden Berater*innen erhält oft durchwegs positive Rückmeldungen, da sie sich besonders auf die Arbeit mit dem ganzen Kollegium und vorwiegend auf Themen der Unterrichtsentwicklung konzentrieren (Dedering et al., 2013, S. 310-313).</p>
K9	Das Onboarding-Programm der PH NÖ	<p>Um den Übergang in die eigenständige Praxis der Schulentwicklungsberatung möglichst erfolgreich zu unterstützen, können die Absolvent*innen im Zuge des Onboarding-Programms im Tandem mit einem erfahrenen Mitglied des Beratungsteams in die Materie einsteigen. Darüber hinaus besteht im Rahmen des österreichweiten und regionalen Netzwerks aus Berater*innen (z.B. ARGE SEB bundesweit, Netz der SEB an der PH NÖ, usw.) die Möglichkeit zu regelmäßigem Austausch und der Weiterentwicklung der erworbenen Beratungskompetenzen (Schwarz, 2021, S. 46).</p>
K10	Allgemeine Aussagen zum HLG SEB	<p>Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet seit einigen Jahren einen Weiterbildungslehrgang für im Dienst stehende Lehrpersonen zum Thema Schulentwicklungsberatung im</p>

		<p>Ausmaß von 20 ECTS (4 Semester) an (Schwarz, 2021, S. 44; PH NÖ, 2019, S. 2).</p> <p>Er richtet sich an interessierte Lehrpersonen aller Schulformen mit einem aktiven Dienstverhältnis und mindestens fünfjähriger Berufserfahrung im Lehrberuf, insbesondere aber auch an Mitarbeiter*innen der Pädagogischen Hochschulen, Lerndesigner*innen und Beratungslehrer*innen. Gegenseitige, wertschätzende Rückmeldungen zwischen Lehrenden und Studierenden, der häufige Einsatz von Reflexionsschleifen sowie Rollenspiele und Simulationen in unterschiedlichen Settings stellen einen bedeutenden Teil des Lehrgangs dar (PH NÖ, 2019, S. 2-3).</p> <p>Der Hochschullehrgang besteht aus vier Modulen, die sich über jeweils zwei Semester erstrecken (ebd., S. 8).</p>
--	--	---

Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews

(angelehnt an den Kompetenzkatalog des HLG SEB und das Serpentinmodell)

Kategorie		Kodierregeln	Ankerbeispiele
K1	(Schul- entwicklungs-) Beratung und Profession	<p>Die Aussagen beziehen sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Führung des Erstgesprächs – die Fähigkeit zur professionellen Auftragsklärung / Contracting inkl. Zieldefinition und Rollenklärung mit der Schule – die Erstellung der Prozessarchitektur – die Planung und Durchführung der Veranstaltungen / Besprechungen – Kenntnisse zu Projektmanagement – Gruppen- und Teamprozesse, Teamentwicklung. 	<p>IP1: [...] Also die Kontaktaufnahme ist vorher und dann das Erstgespräch. Und beim Erstgespräch sind wir dann beide Tandempartner und die Schulleitung. Meistens nimmt sich die Schulleitung auch noch jemanden dazu, eine Stellvertreterin oder einen Q-SK [...] Und im Anschluss an das Erstgespräch wird dann ein Contracting erstellt. Das ist so etwas wie ein Vertrag, wo was das Ziel der Beratung ist, aber auch was unser Beratungsverständnis ist. [...] (Z. 91-99)</p> <p>IP5: [...] Also Projektmanagement, denke ich, ist das Um und Auf, weil eine Aufgabe als Berater ist es, den Prozess zu führen. [...] (Z. 828-829)</p>
K2	Systemisches Denken und Handeln	<p>Die Aussagen beziehen sich auf den Einsatz des Wissens zum systemischen Denken und Handeln in schulischen Beratungsprozessen.</p>	<p>IP1: [...] Man schaut mit der systemischen Brille darauf, und sagt: Okay, das war die Intervention. Was hat das jetzt mit dem System gemacht? Das heißt, wir sind noch nicht dort, wo wir hinwollen. Wir brauchen eine andere Intervention. Welche ist das? [...] (Z. 256-259)</p> <p>IP2: [...] Es kommt dann eigentlich schon automatisch, weil man Dinge hinterfragt, von den verschiedenen Seiten auch beleuchtet. [...] (Z. 319-320)</p>
K3	Kommunikation und Gesprächs- führung	<p>Die Aussagen beziehen sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Kommunikation und Gesprächsführung in schulischen Entwicklungsprozessen – den Umgang mit Emotionen, Konflikten, Krisen und Widerständen – soziale und kulturelle Diversität. 	<p>IP1: [...] Man muss spüren, [...] dass man da nicht drüber fährt über etwas. Dass man denen nicht etwas vorbetet, was für sie gar keine Relevanz hat. Dass man genau schaut: Wie ist die Ausgangslage dort? Und... Damit die Leute das Gefühl haben, dass ihnen das, was wir hier mitbringen, dass</p>

			<p><i>das einen Sinn für sie macht. [...] (Z. 290-294)</i></p> <p><i>IP3: [...] Da ist ein offener Konflikt, und auch die Beraterinnen haben gemeint: So können wir nicht arbeiten, wenn zwei einfach sich ausschließen. [...] (Z. 161-162)</i></p>
K4	Führung und Evaluation in Schul-entwicklungs- und Beratungsprozessen	<p>Die Aussagen beziehen sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> – den Umgang bzw. die Kommunikation mit Schulleitungen und Steuergruppen bzw. SET im Beratungsprozess – die Haltung von Schulleitungen – die Evaluation der Beratungsprozesse – den Einsatz von Wissen zu Methoden der Evaluation im schulischen Kontext. 	<p><i>IP4: [...] Ja, die nehmen das sehr gerne an. Und es - manchmal habe ich schon den Eindruck, die - dass die das irgendwie abgeben, ja. Ihre Rolle da vielleicht auch nicht wirklich wahrnehmen. Da weisen wir auch immer darauf hin: Sie sollen ein Mission-Statement am Beginn machen, ... Also, die brauchen auch ein bisschen Anleitung für ihre Rolle, [...] Und, und, da machen wir ganz klar: Sie sind Auftraggeberinnen. [...] (Z. 389-397)</i></p> <p><i>IP5: [...] Also ich habe das [...] als sehr konstruktiv empfunden. Sie ist sehr - sie war sehr korrekt in dem ganzen Prozess. [...] (Z. 547-549)</i></p>
K5	Beratungsmethoden und -instrumente	<p>Die Aussagen beziehen sich auf Kenntnisse und den Einsatz verschiedener Beratungsmethoden und Beratungsinstrumente.</p>	<p><i>IP1: [...] Der Lehrgang - so viele Stunden hat man dort nicht, dass man jede Methode durchspielt. Man kriegt einen Überblick über die Methoden, man kriegt einen Überblick, was alles möglich ist. Aber die genaue Methode, die kommt dann eben - man liest sich immer weiter ein, man bleibt einfach wachsam, was das betrifft, man erlebt selber Methoden [...] und so erweitert sich der Methodenpool quasi ständig. [...] (Z. 211-218)</i></p> <p><i>IP2: [...] Man muss sich ja bei den Methoden immer, immer im Kopf behalten: Was will ich damit erreichen? Weil es gibt tolle Methoden, aber wenn ich nicht weiß, was ich damit erreichen will, kann die beste Methode nicht zielführend sein. [...] (Z. 364-366)</i></p>

K6	Digitale Methoden-, Kommunikations- und Beratungs-kompetenz	<p>Die Aussagen beziehen sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Erfahrungen zu Beratung in Online-Settings – die Beratungskompetenz in Online-Settings – Besonderheiten und Herausforderungen in der Kommunikation bei Online-Beratungen – in Online-Settings verwendete Beratungsmethoden. 	<p>IP4: [...] Ja, richtig herausfordernd war eben vielleicht diese eine Online-Sitzung, wo wir gemerkt haben: Sie driften ab, ja... [...] (Z. 584-585)</p> <p>IP6: [...] Also das - eine Großgruppenveranstaltung im Online-Bereich, das war echt für, für, für alle Teilnehmer - also für uns als Schulentwicklungsberater wirklich herausfordernd. [...] (Z. 185-187)</p> <p>IP6: [...] Und wenn es irgendwo, gerade im Online-Bereich dann Ausfälle gibt mit dem Internet, oder irgendwer nicht reinkommt, und so weiter - es war ja, es waren schon ziemliche Hürden - dann bin ich eher diejenige, die dann quasi drüber, drüberplaudert, die die Phasen hält, und [...] (Z. 227-230)</p>
K7	Personen-bezogene Kompetenz	<p>Die Aussagen beziehen sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Entwicklung von Selbstkompetenz – das Erleben der Selbstwirksamkeit – die Reflexion der Berater*innentätigkeit, Berater*innenidentität und Rollenklarheit aus persönlicher Sicht – die Planung und Reflexion im Tandem. 	<p>IP2: [...] Also ich glaube, es ist mal ganz, ganz wichtig, dass man sich seiner Rolle bewusst ist, weil man hat ja nicht nur die Rolle der Schulentwicklungsberater*in, sondern man ist ja auch Lehrerin und, und, und hat noch so viele andere Rollen. Und in dem Fall, wenn man an der Schule ist, [...] hat man eine Rolle und darf da nicht dann jetzt Partei ergreifen. Dieses - ich habe gesagt allparteilich. [...] diese Distanz auch haben, diese Neutralität auch haben. Das ist ganz, ganz wichtig, weil wenn ich das nicht habe, dann, dann ist man auch nicht mehr - verliert man seine Authentizität einfach auch, und kommt nicht mehr so gut rüber bei allen Beteiligten. [...] (Z. 341-348)</p> <p>IP2: [...] Wenn irgendwie etwas mal nicht so funktioniert, dann sagt man es einfach und sagt: Ja, habe ich mir gedacht, funktioniert - funktioniert jetzt</p>

			<p><i>nicht, machen wir etwas anderes. [...] (Z. 464-466)</i></p> <p><i>IP4: [...] Also ich schreibe mir immer etwas auf. [...] Und der Austausch, [...] das ist die Autofahrt nach Hause, dann, nicht. Wir fahren ja meistens gemeinsam, dann, im Tandem. Und da reflektiert man, da plaudern wir dann, natürlich reden wir, was gut gelaufen ist, was nicht so gut gelaufen ist. [...] Jeder nimmt was anderes wahr, und dann tauchen irgendwelche Fragen auf, Hypothesen, die man dann vielleicht klären mit der Schulleitung, wenn man es als wichtig erachtet, also das ist schon wichtig. [...] (Z. 563-571)</i></p> <p><i>IP5: [...] wenn man diese Rolle nicht klar am Anfang definiert, denke ich, ist es relativ leicht, dass man dann - so man kippt in diese Beraterfallen hinein. [...] (Z. 283-285)</i></p>
K8	System- & Feldkompetenz	<p>Die Aussagen beziehen sich auf Wissen über</p> <ul style="list-style-type: none"> – QMS – Unterrichtsentwicklung (aktuelle Themen / Konzepte des Lehrens und Lernens) – Schule als Expertenorganisation – Professionalisierung und Personalentwicklung – Entwicklungen des österreichischen Bildungswesens (Besonderheiten des Systems Schule in Österreich). 	<p><i>IP5: [...] Es macht definitiv Sinn, Bescheid zu wissen. [...] Die Klienten sind diejenigen, die sich auf meine Profession verlassen. Wenn ich da aber mit solchen Dingen, die offensichtlich Patzer sind, patze, mache ich mich relativ - dann desavouiere ich relativ schnell. Ich glaube schon - also firmes Fachwissen - egal, wann ich mir das aneigne - das muss sein. [...] (Z. 738-751)</i></p> <p><i>IP6: [...] Das muss fundiert sein, als Beraterin. Also da, da gibt es gar nichts. Da, da kann ich vielleicht da und dort noch mich für drei Minuten rausreden, aber QMS, wenn ich das Thema habe, dann muss das für mich als Beraterin sitzen. [...] (Z. 733-735)</i></p> <p><i>IP6: [...] Aber ich muss der, der Schulleitung schon das Gefühl geben, ich unterstütze sie ja. Das ist ja meine Aufgabe. Also nur zu sagen: Weiß ich nicht - wäre vielleicht nicht der</i></p>

			<i>richtige Ansatz. [...] (Z. 857-859)</i>
K9	Das Onboarding-Programm der PH NÖ	<p>Die Aussagen beziehen sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> – das Onboarding-Programm der PH NÖ – die Auswahl und Zusammenarbeit mit erfahrenen Schulentwicklungsberater*innen der PH NÖ – Fortbildungen der PH NÖ – andere Fortbildungen, z.B. der ARGE SEB. 	<p><i>IP6: [...] im Rahmen des Onboarding-Programms war eine Schule. Und nach Abschluss des Lehrgangs wandern dann zwei Schulen. [...] (Z. 125-126)</i></p> <p><i>IP6: [...] Nein, weil es ist ja auch jetzt noch nicht aus. Es ist ja im Prinzip durch die, durch die Nachveranstaltungen jetzt, kann alles, was irgendwo aufpoppt, wo ich sage: Da bräuchte ich noch Unterstützung - Sie werden immer weiter unterstützt. Sie können sich mit jedem zusammensprechen [...] Es gibt immer Unterstützung. [...] (Z. 1033-1037)</i></p>
K10	Allgemeine Aussagen zum HLG SEB	<p>Die Aussagen beziehen sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reflexionen zum HLG SEB – verwendete Materialien zur Unterstützung der Prozessplanung – das Praxis-Projekt im 3. + 4. Semester – vermittelte bzw. fehlende Inhalte – Vortragende des HLG SEB. 	<p><i>IP3: [...] Es war wirklich alles gut, da möchte ich jetzt überhaupt nichts rausnehmen aus dem Lehrgang. Es war eine gute Mischung, von überall was, und wirklich gute Vortragende, exzellente Leute. Also ich kann da jetzt leider nichts kritisieren. [...] (Z. 1025-1028)</i></p> <p><i>IP6: [...] Das ist ein ganz ein hochkarätiger Lehrgang gewesen. Ich habe [...] selten so einen hochkarätigen Lehrgang gesehen. Sowohl von den Referenten als auch von der Leitung [...] (Z. 305-308)</i></p>

EBIS-Kompetenzprofil



EBIS-Kompetenzprofil

Fundament für ALLE Entwicklungsberater*innen

A. Personbezogene Kompetenz Selbstkompetenz, Selbstreflexion und Selbsterfahrung (berufsethische Grundlagen + 1 ECTS)

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen handeln selbstreflexiv, sie kennen ihr Handlungspotenzial im beruflichen Kontext und agieren im Bewusstsein ihrer Rolle professionell, verlässlich und verantwortungsbewusst. Sie verfügen über die nötige Erfahrung und persönliche Reife, um Beratungssituationen zu meistern und sind bereit, sich ständig weiterzubilden.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken und arbeiten selbstkritisch an ihrer Persönlichkeit. Sie setzen sich reflexiv mit ihren eigenen Bildungserfahrungen und Lernstrategien auseinander.
- Sie sehen Bildung als wertvolle Ressource, sind grundsätzlich offen für Innovation und bereit, sich laufend weiterzubilden.
- Sie kennen Methoden und Vorgangsweisen strukturierter und kontinuierlicher Selbstreflexion und machen diese zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihres professionellen Berater*innen-Handelns.
- Sie bringen eine positive Grundhaltung in ihre Beratung ein, sie wirken motivierend, verhalten sich wertschätzend gegenüber ihrem Klient*innensystem und bringen Empathiefähigkeit und Authentizität mit.
- Sie kennen ihr eigenes Kräfte- und Ressourcen-Potenzial und gehen verantwortungsbewusst mit ihrer eigenen physischen und psychischen Verfassung um. Sie sind grundsätzlich belastbar, verfügen über ein gutes Zeitmanagement und können Strategien zur Stressbewältigung anwenden.
- Sie handeln zuverlässig und sorgfältig und halten getroffene Vereinbarungen ein.
- Sie sind sich ihrer eigenen Diversität, der Diversität innerhalb der Gesellschaft bzw. einzelner Gruppen (z.B. Geschlecht, Sprache, Alter) bewusst, reflektieren ihre eigene Rolle in diesem Kontext und richten ihr Handeln danach aus.

B. Sozialkompetenz (3 ECTS)

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen verfügen über Wissen, Einstellungen und Erfahrung, um soziale Interaktionen in einem Beratungsprozess für alle Beteiligten konstruktiv zu gestalten.

B.1 Empathie und soziales Handeln*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen können mit den Emotionen und Verhaltensweisen von Individuen und Gruppen situationsadäquat umgehen.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen sind in der Lage und bereit, sich in andere Menschen und neue Situationen hineinzusetzen.
- Sie nehmen Bedürfnisse anderer wahr und reagieren angemessen.
- Sie respektieren andere Menschen und deren Einstellungen, auch wenn sie von ihren eigenen abweichen. Sie können differenziert und reflektiert mit Unterschieden und Verhaltenserwartungen, z.B. auf Grund von Alter, Geschlecht, Nationalität umgehen.

B.2 Grundlagen von Kommunikation und Gesprächsführung*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen gestalten die Kommunikation in Beratungsprozessen klar, wertschätzend, ressourcen- und zielorientiert.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kommunizieren adressat*innen- und situationsadäquat.
- Sie verfügen über ein Repertoire von Moderationsmethoden und setzen dieses passend ein.
- Sie kennen die Regeln konstruktiven Feedbacks, vermitteln sie und wenden sie selbst an.
- Sie kennen das Wirkungspotenzial von Ritualen und unterstützen deren konstruktive Gestaltung in Organisationen.

B.3 Umgang mit Konflikten*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen kennen die Bedeutung von Krisen, Konflikten und Widerständen in Entwicklungsprozessen und gehen konstruktiv damit um.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen können vorhandene bzw. entstehende Konflikte und Krisen orten und analysieren.
- Sie kennen für Veränderungsprozesse charakteristische Krisen und handeln dementsprechend: Sie verstehen Skepsis, Ängste und Widerstand und die damit verbundenen Emotionen als Bestandteil von Entwicklungsprozessen und beziehen sie in die Gestaltung ihrer Beratung mit ein.
- Sie wenden Methoden der Konfliktbearbeitung bzw. Konfliktregelung auf den Ebenen von Beratungsarchitektur, -design und -interventionen an.
- Sie erkennen etwaige Phasen der Konflikteskalation, unterstützen dort, wo es ihnen möglich ist bzw. verweisen auf Alternativen der Konfliktbearbeitung.
- Sie berücksichtigen Aspekte von Gender und Diversität in der Kommunikation und Konfliktbearbeitung und helfen, die daraus entstehenden Spannungen konstruktiv zu bearbeiten.

B.4 Grundlagen von Gender und Diversity

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen orientieren sich am Prinzip der Chancengleichheit und haben die Fähigkeit, in ihrem Aufgabenbereich Gender-Aspekte zu erkennen, die Relevanz von Gender und Diversity für die Beratung darzustellen und in ihr Handeln einzubeziehen. Sie sind fähig und bereit, den konstruktiven Nutzen sozialer und kultureller Vielfalt in ihre Beratung einzubringen.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen achten darauf, mit Unterschieden bewusst umzugehen.
- Sie setzen Interventionen, die helfen, gesellschaftliche Konstruktionen (z.B. in Bezug auf Geschlecht, Nationalität) zu erkennen und zu reflektieren.
- Sie unterstützen Gruppen oder Kollegien, alle vorhandenen Potenziale zu nützen, Handlungsoptionen zu erweitern, neue Perspektiven zu eröffnen, Tabus und Ausschließungsprozesse zu thematisieren.
- Sie achten darauf, dass Diskriminierungen/Übergriffe thematisiert bzw. vermieden werden.
- Sie vermeiden bzw. thematisieren Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen wie „typisch männlich“, „typisch ältere Lehrer*innen“, „typisch Beamt*innen“, „alle Migrant*innen“, „die Behinderten“, „alle Integrationskinder“, „die Mädchen“.

C. Systemkompetenz (5 ECTS)

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen verfügen über grundlegende Kompetenzen in den Bereichen „Beratung als Profession“, „Unterrichtsentwicklung“, „Organisationsentwicklung“ und „Personalentwicklung“.

C.1 Beratung als Profession

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen verfügen über grundlegende Kompetenzen für die Begleitung nachhaltiger Entwicklungsprozesse an Schulen.

C.1.1 Grundlagen systemischen Denkens und Handelns*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen setzen in Beratungssituationen ihr Wissen über systemisches Denken und Handeln ein.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen nehmen in der Beratung die Position der Allparteilichkeit und Neutralität ein. Sie begegnen dem Klient*innensystem auf Augenhöhe, mit Respekt und Neugier und verpflichten sich dem Verschwiegenheitsgebot.
- Sie verfügen über Kenntnisse systemischen Denkens und Handelns und systemischer Kommunikation und wenden in ihrer Beratung systemische Interventionen an.
- Sie gehen bei der Beratung vom Prinzip der Lösungs- und Ressourcenorientierung aus.
- Sie kreieren eine Arbeitsatmosphäre, die die Entwicklungsarbeit des Klient*innensystems fördert.
- Sie unterscheiden in ihrem professionellen Handeln klar zwischen Prozess- und Fachberatung.

C.1.2 Contracting und Aufbau eines Beratungssystems*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über Kenntnisse professioneller Auftragsklärung und Kontraktgestaltung und passen diese an das System Schule an.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen nützen Contracting bei der Beratung von Schulen als ersten wichtigen Beratungsschritt zur Auftrags- und Zielklärung und entwickeln auf Basis der Vereinbarungen eine adäquate Beratungsarchitektur.
- Sie bauen in der ersten Phase des Kontakts eine professionelle Klient*innen-Berater*innen-Beziehung auf.
- Sie achten bei der Gestaltung ihrer Beratungsaufträge auf die Einbeziehung aller Schulpartner*innen, also auch der Schüler*innen und Eltern.

C.1.3 Methoden der Beratung, Gestaltungselemente*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über Kenntnisse der verschiedenen Beratungsmethoden und -instrumente für die Begleitung von Entwicklungsprozessen an Schulen und wenden diese an.

Deskriptoren:

- EBIS Berater*innen analysieren die unterschiedlichen Interventionsebenen eines Beratungsprozesses und stimmen ihr Beratungsdesign darauf ab.
- Sie kennen Methoden systemischer Interventionen und wenden sie situationsadäquat an.

C.1.4 Projektmanagement*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über grundlegende Kenntnisse von Projektmanagement.

Deskriptoren:

- EBIS Berater*innen verfügen über Erfahrung in der Durchführung von Projekten im schulischen bzw. außerschulischen Kontext.
- Sie verfügen über Grundkenntnisse von Projektmanagement und wenden die entsprechenden PM-Methoden bei der Beratung an.
- Sie passen die Methoden des Projektmanagements an die Erfordernisse von Beratung in der Expert*innenorganisation Schule an.

C.1.5 Steuern von Gruppen- und Teamprozessen*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über grundlegende theoretische und praktische Kenntnisse der Arbeit mit Gruppen.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen die Charakteristika von Gruppen.
- Sie verfügen über ein Repertoire von Methoden, das die Arbeit mit Gruppen unterstützt und wenden dieses an.
- Sie sind in der Lage, zur Konfliktbearbeitung und -lösung in Gruppen beizutragen.
- Sie kennen Modelle für den didaktisch-methodischen Aufbau von Seminaren/Beratungen und gestalten und rhythmisieren diese situationsadäquat.
- Sie pflegen wertschätzenden Umgang mit den Teilnehmer*innen und zeigen hohe Kommunikationsbereitschaft und Methodentransparenz.
- Sie kennen die produktive Wirkung von Kooperation und Teamarbeit. Sie sind mit Modellen professioneller Lerngemeinschaften von Lehrer*innen, der kollegialen Beratung und Hospitation vertraut und unterstützen Kollegien bei der Umsetzung.

C.1.6 Teamentwicklung und Kooperation*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über Grundkenntnisse von Gruppendynamik und Teambildung und wenden diese bei Beratungen an.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen die Dynamik von Teams und ihre Bedeutung für deren Arbeitsfähigkeit und sind in der Lage, Gruppenprozesse zu gestalten und Feedback-Prozesse zu unterstützen.
- Sie sind sich der Thematik von Autorität und Führung in Gruppen bewusst und unterstützen Arbeitsgruppen- bzw. Teamleiter*innen.
- Sie sind in der Lage, Kommunikationsstrukturen in Organisationen zu analysieren, zu hinterfragen und Beiträge zur Optimierung zu leisten.

C.1.7 Beratung und Führung*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen gehen bewusst und konstruktiv mit dem Thema Führung in Beratungsprozessen um.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen haben grundlegende Kenntnisse unterschiedlicher Führungsmodelle und Führungsphilosophien und deren Implikationen auf Entwicklungs- und Veränderungsprozesse.
- Sie kennen die speziellen Herausforderungen von Führung in Expert*innenorganisationen, speziell in der Organisation Schule, und beziehen diese in ihre Beratungen ein.
- Sie nehmen ihre Leitungsaufgaben in Beratungsprozessen bewusst wahr, kennen Fallen und Stolpersteine und handeln dementsprechend.

C.2 Unterrichtsentwicklung allgemein (1 ECTS)*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen sind mit den aktuellen Konzepten des Lernens und Lehrens vertraut und können Kollegien bei deren nachhaltigen Entwicklung und Umsetzung unterstützen.

C.2.1 Kenntnis aktueller und relevanter Themen der österreichischen Bildungsdiskussion im internationalen Kontext*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen setzen sich laufend mit aktuellen, relevanten Themen der Bildungsdiskussion auseinander und beziehen ihre Erkenntnisse in die Beratungstätigkeit ein.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen sehen es als ihre Aufgabe, sich kontinuierlich über relevante Themen der Bildungsdiskussion zu informieren.
- Sie setzen dieses Wissen als Grundlage ihrer Beratungstätigkeit ein.
- Sie sind mit Fragestellungen eines gendersensiblen Unterrichts und reflexiver Koedukation vertraut und fördern ein Bewusstsein von sozialer und kultureller Vielfalt als Ressource.

C.2.2 Grundlegende Kenntnisse aktueller Lerntheorien und praktischer Lernmodelle und des Stands der Lernforschung

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen sind mit den aktuellen Lerntheorien vertraut und unterstützen bei der Umsetzung der Erkenntnisse in den schulischen Alltag. Im Zentrum stehen die Lernenden mit ihrem Vorwissen und ihren Entwicklungspotenzialen, mit ihren Stärken und Schwächen.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen die Prinzipien eines Unterrichts, der sich von den Lernenden her organisiert, und die damit verbundenen lern- und lehrorganisatorischen Maßnahmen.
- Sie kennen die Grundzüge zeitgemäßer Lern- und Lehrkonzepte zur Unterstützung individuellen Lernens und sind in der Lage, Lehrer*innen in deren Umsetzung zu begleiten.
- Sie unterstützen Lehrer*innen bei der Umsetzung und Implementierung eines kompetenzorientierten Unterrichts, der sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen berücksichtigt.
- Sie setzen sich mit aktuellen Erkenntnissen der Gehirnforschung und deren Implikationen auf das Verständnis von Lernen auseinander.

C.2.3 Grundlegende Kenntnis aktueller Methoden einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen verstehen den Begriff „Unterrichtsentwicklung“ als „alle systematischen und gemeinsamen Anstrengungen der an Unterricht Beteiligten, die zur Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens und seiner schulinternen Bedingungen beitragen“ (Bastian, 2007). Sie sind in der Lage, UE-Prozesse in diesem Sinn zu fördern und zu unterstützen.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen verstehen Unterrichtsentwicklung als ein Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens in der Organisation Schule und bauen ihr Beratungsdesign darauf auf.
- Sie verstehen Unterrichtsentwicklung auf der Ebene der einzelnen Lehrerin bzw. des einzelnen Lehrers als Weiterentwicklung des professionellen Wissens und Könnens und damit des professionellen Selbstverständnisses.
- Sie kennen Modelle systematischer Unterrichtsentwicklung auf der Basis professioneller Lerngemeinschaften von Lehrer*innen und sind in der Lage, gemeinsam mit Leitung und Kollegium maßgeschneiderte Konzepte für einzelne Fachgruppen und Standorte zu entwickeln und zu begleiten.
- Sie verstehen es, Fachgruppen bei der Zielfindung für unterrichtsentwicklerische Maßnahmen zu begleiten.
- Sie unterstützen Kollegien und Schulleitung beim Transfer von Fortbildungsinhalten in den Schulalltag.

C.3 Schule als Expert*innenorganisation (1 ECTS)*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über ein solides Grundwissen von Theorie und Praxis der Organisationsberatung und setzen dieses zum Zweck nachhaltiger Entwicklungsbegleitung ein.

C.3.1 Theorie und Praxis von Organisationen*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über grundlegendes theoretisches und praktisches Wissen von Wesen und Wirkung von Organisationen, speziell der Expert*innenorganisation Schule.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen grundlegende Elemente von Organisationen und verfügen über Kenntnisse zur Analyse und Differenzierung verschiedener Organisationstypen.
- Sie kennen die Charakteristika der Expert*innenorganisation Schule und stimmen ihr Beratungsdesign darauf ab.
- Sie kennen die Aufgaben von Schulleitung, kooperieren eng mit dieser und agieren gleichzeitig in klarer Rollenabgrenzung zu ihr.
- Sie passen ihr Beratungskonzept an die internen Strukturen einer Schule an, analysieren Kommunikations-, Kooperations- und Entscheidungsstrukturen. Sie berücksichtigen beispielsweise, wie Fachgruppen in Schulen organisiert sind.

C.3.2 Qualitätsmanagement*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über Grundkenntnisse von Evaluation und Qualitätsmanagement.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen Verfahren und Instrumente von schulischer Qualitätsentwicklung wie QIBB und SQA [Anm.: und QMS], wenden den Zyklus der Qualitätsentwicklung auf Entwicklungsprozesse in Schulen an und unterstützen Kollegien bei der Umsetzung.
- Sie kennen Formen interner und externer Evaluation und unterstützen Kollegien bei der Wahl der passenden Methode/n.

C.4 Professionalisierung und Personalentwicklung (integrativer Bestandteil von Ausbildungsmodulen)

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen kennen die spezifischen Gegebenheiten für Professionalisierung und Personalentwicklung im System Schule, deren Möglichkeiten und Grenzen und setzen ihr Wissen in Beratungssituationen dementsprechend ein.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen die gesetzlichen Grundlagen personalentwicklerischen Handelns im System Schule.
- Sie sind mit Theorien und Modellen von Personalentwicklung in Ansätzen vertraut und unterstützen Schulen bei der PE als Aufgabe, bei der alle Mitglieder der Organisation einbezogen sind.
- Sie kennen die aktuellen, fachbezogenen Fortbildungsangebote und -institutionen.
- Sie können Fachteams bei der Auswahl von adäquaten Fortbildungsangeboten unterstützen und beraten.
- Sie wenden ihr Wissen über die speziellen Erfordernisse des Erwachsenenlernens an: Spezifische Lernmodelle, Lernen im Lebenslauf, Bedeutung der Lernorte.
- Sie kennen die produktive Wirkung von Kooperation und Teamarbeit. Sie sind mit Modellen professioneller Lerngemeinschaften von Lehrer*innen, der kollegialen Beratung und Hospitation vertraut und unterstützen Kollegien bei der Umsetzung.
- Sie unterstützen Kollegien und Schulleitung beim Transfer von Fort- und Weiterbildung in den Schulalltag.
- Sie sorgen dafür, dass bei Maßnahmen der Personalentwicklung Aspekte von Gender und Diversity berücksichtigt werden.

D. Feldkompetenz (berufsethische Grundlagen)

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen verfügen über Wissen und Können, um ihre Beratungsschritte auf die Charakteristika des Systems Schule in Österreich abzustimmen. Sie sind in der Lage, Beratungen mit zeitgemäßer IT-Unterstützung durchzuführen.

D.1 Feldkompetenz zu Charakteristika, aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen des österreichischen Bildungswesens

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen verfügen über gute Kenntnisse der Strukturen des österreichischen Schulsystems und der Steuerungsebenen auf Bundes- und Landesebene und der Rollen und Aufgaben der jeweiligen Institutionen.
- Sie sind mit den unterschiedlichen organisationalen Bedingungen und inhaltlichen Aufgaben der verschiedenen österreichischen Schularten vertraut und stimmen ihr Beratungsdesign darauf ab.
- Sie kennen das Rollenprofil von Schulleitungen, auch bezogen auf die verschiedenen Schularten.
- Sie sind mit aktuellen Schwerpunkten und Entwicklungen im österreichischen Bildungssystem vertraut und kennen deren Relevanz für Veränderungsprozesse am einzelnen Schulstandort. (Beispiele: Bildungsstandards, standardisierte Reife- und Diplomprüfung, Projekt Grundkompetenzen absichern)
- Sie kennen regionale und nationale Netzwerke zur Unterstützung ihrer professionellen Arbeit und nützen sie.
- Sie kennen die nationalen und regionalen Fachdidaktik-Zentren und nehmen sie als Ansprechpartner wahr.
- Sie sind im Sinne einer „reflektierten Feldkompetenz“ auch in der Lage, ihr Wissen über das Feld Schule mit der nötigen beraterischen Distanz zu verbinden, d.h. zugleich anschlussfähig und verstörend, felderfahren und distanziert, respektvoll und provozierend, jedoch immer ressourcenorientiert vorzugehen. (Zit. nach Zech, Ehses)

D.2 Grundlagen von IT und elektronischer Kommunikation, Medienkompetenz

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen verfügen über grundlegende Kenntnisse der IKT und sind in der Lage, die Technologien der Informationsgesellschaft sicher und zielgruppenorientiert anzuwenden.

Deskriptoren

- EBIS-Berater*innen sind in der Lage, Kommunikationsprozesse mit Hilfe digitaler Medien und Werkzeuge zu unterstützen und durchzuführen.
- Sie sind in der Lage, Online-Plattformen für die Unterstützung von Schulentwicklungszwecken zu nutzen.
- Sie beziehen in ihre Analyse von Kommunikations- und Arbeitsstrukturen in Schulen auch digitale Strukturen ein und unterstützen deren Nutzung.

(Vertiefung bzw. Zusatz im Ausmaß von insgesamt 7 ECTS)**Ad Fundament B.2 Grundlagen von Kommunikation und Gesprächsführung***Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen gestalten die Kommunikation in Beratungsprozessen klar, wertschätzend und ressourcenorientiert.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen wenden theoretische Modelle von Kommunikation und Grundkenntnisse systemischen Fragens situationsadäquat an.
- Sie unterstützen Schulen bei der Planung und Steuerung von Informations- und Kommunikationsprozessen.

Ad Fundament B.3 Umgang mit Konflikten*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen kennen die Bedeutung von Krisen, Konflikten und Widerständen in Entwicklungsprozessen und gehen konstruktiv damit um.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen wenden Methoden der Konfliktbearbeitung bzw. Konfliktregelung auf den Ebenen von Beratungsarchitektur, -design und -interventionen an.
- Sie sind in der Lage, Widerstand und Konflikte im organisationalen Zusammenhang zu analysieren und zur Lösung beizutragen.

Ad Fundament C.1.1 Grundlagen systemischen Denkens und Handelns*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen setzen in Beratungssituationen ihr Wissen über systemisches Denken und Handeln ein.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen mögliche Beratungsfallen und handeln dementsprechend.
- Sie wissen um inhaltlich-methodische Überschneidungen mit Nachbardisziplinen wie Coaching und Supervision und nehmen eventuell notwendige Abgrenzungen vor.

Ad Fundament C 1.3 Methoden der Beratung, Gestaltungselemente*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über Kenntnisse der verschiedenen Beratungsmethoden und Gestaltungselemente für die Begleitung von Entwicklungsprozessen in Schulen und wenden diese an.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen verfügen über die Fähigkeit, eine für das Klient*innensystem passende Prozess-Architektur im Sinne einer „Landkarte des Wandels“ zu erstellen.
- Sie verfügen über Kenntnisse des Prozess-Designs, d.h. unterschiedlicher Gestaltungs- und Strukturierungsmöglichkeiten für die verschiedenen Elemente der Prozessarchitektur.

Zusatz: Steuern von Großgruppenprozessen*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über theoretische und praktische Kenntnisse der Arbeit mit Gruppen und Großgruppen.

Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen die produktive Wirkung von Kooperation und Teamarbeit, sind mit Modellen professioneller Lerngemeinschaften, mit kollegialer Beratung und Hospitation vertraut und unterstützen Gesamtkollegien bei der Erarbeitung organisationaler Strukturen für die Umsetzung.
- Sie kennen verschiedene Methoden der Arbeit mit Großgruppen und wenden diese situationsadäquat an.

Organisationsentwicklung**Ad C.3.1 Theorie und Praxis von Organisationen***Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über vertieftes theoretisches und praktisches Wissen von Wesen und Wirkung von Organisationen, speziell der Expert*innenorganisation Schule.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen erkennen formelle und informelle Organisationsstrukturen und ihre Wirkungsweisen, analysieren sie und bauen ihr Beratungskonzept darauf auf.
- Sie kennen Instrumente zur Analyse von Bezugsgruppen von Organisationen und wenden sie bei ihrer Beratung an.
- Sie kennen mikropolitische (Macht-)Mechanismen in Organisationen und unterstützen Schulen bei der Entwicklung von Strategien für den Umgang damit.
- Sie handeln im Bewusstsein der Spezifika von Bildungsinstitutionen als Non-Profit-Organisationen.

Zusatz: Gestaltung von OE-Prozessen*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen gestalten OE-Prozesse so, dass Schulen in ihrer Selbstentwicklung unterstützt und gestärkt werden.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen knüpfen an die Eigenlogik der jeweiligen Organisation an.
- Sie eröffnen durch ihre externe Perspektive die Möglichkeit, das System zu „irritieren“, indem sie Selbstverständlichkeiten zur Diskussion stellen und eventuell entwicklungshemmende Tabus aufbrechen.
- Sie fragen mehr als sie antworten und liefern keine vorgefertigten Lösungsvorschläge.
- Sie nehmen Konflikte und Widerstände in einem Kollegium wahr und beziehen diese als integrale und produktive Bestandteile von Entwicklung in ihre Beratungstätigkeit ein.
- Sie passen ihr Beratungskonzept an die internen Strukturen einer Schule an.
- Sie analysieren Kommunikations-, Kooperations- und Entscheidungsstrukturen, helfen bei deren Aufbau und beziehen diese in ihre Tätigkeit mit ein.
- Sie verknüpfen Basiselemente von Beratung für Aufbau und Unterstützung einer lernenden Organisation.

Ad C.3.2 Qualitätsmanagement*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen verfügen über Grundkenntnisse von Evaluation und Qualitätsmanagement.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen verfügen über ein Grundverständnis von Systemen für die Beschreibung und Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität, wie z.B. den Qualitätsbereichen von SQA [Anm.: und QMS]: Lernerfahrungen und Lernergebnisse – Lernen und Lehren – Lebensraum Klasse und Schule – Führung und Schulmanagement – Professionalität und Personalentwicklung – Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen.
- Sie kennen die jeweiligen Vor- und Nachteile von unterschiedlichen Formen interner und externer Evaluation und unterstützen Kollegien bei der Wahl der passenden Methode/n.

Ad C.4 Professionalität und Personalentwicklung

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen kennen die spezifischen Gegebenheiten von Personalentwicklung im System Schule, deren Möglichkeiten und Grenzen und setzen ihr Wissen in Beratungssituationen dementsprechend um.

Vertiefung – Deskriptoren:

- Sie unterstützen Schulen dabei, ein ausgewogenes Verhältnis von Personalentwicklungsaktivitäten sowohl im Interesse der Organisation als auch der/des Einzelnen zu wahren.
- Sie unterstützen Schulen beim Erstellen von Fortbildungskonzepten, welche die nachhaltige Entwicklung fördern und unterstützen.
- Sie sind in der Lage, Schulen beim Erstellen von Systemen des Wissensmanagements bedarfsorientiert zu unterstützen. (Anlässe: Mentoring für neu Einsteigende, Begleitung des Generationenwechsels u.a.).

Ad D. Feldkompetenz

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen verfügen über Wissen und Können, um ihre Beratungsschritte auf die Charakteristika des Systems Schule in Österreich abzustimmen.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen sind in der Lage, Schulen dabei zu begleiten, standortspezifische Modelle für die Implementierung von Bildungsstandards, standardisierter Reife- und Diplomprüfung u. ä. zu entwickeln.
- Sie sind mit den wichtigen österreichischen Systemen der schulischen Qualitätsentwicklung – SQA und QIBB [Anm.: und QMS] – vertraut.
- Sie sind mit der Aus-, Weiter- und Fortbildungslandschaft in Österreich vertraut und leiten aus diesem Wissen Impulse für Personalentwicklung und Wissensmanagement ab.

(Vertiefung bzw. Zusatz im Ausmaß von insgesamt 7 ECTS)**Ad Fundament C.1.6 Teamentwicklung und Kooperation***Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen kennen förderliche und hinderliche Bedingungen für die Arbeit in Teams.

Vertiefung – Deskriptor:

- EBIS-Berater*innen kennen verschiedene Settings wie Professionelle Lerngemeinschaften oder Lesson Studies, die fachbezogene Unterrichtsentwicklung im Team ermöglichen.

C.2.2.1 Kompetenzorientierter Unterricht*Grundkompetenz:*

EBIS-Berater*innen sind in der Lage, fachbezogene Konzeptentwicklung für individuelle Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen zu unterstützen.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS Berater*innen verfügen über vertieftes theoretisches und praktisches Wissen zu kompetenzorientiertem Unterricht und kennen Lehr- und Lernarrangements zur Entwicklung der Lernkompetenz der Schüler*innen.
- Sie können exemplarisch Beispiele für die Planung und Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts entwickeln und vorstellen. Sie kennen den Unterschied zwischen Lehr- und Lernaufgaben.
- Sie sind in der Lage, kompetenzorientierte Aufgabenformate zu erstellen und zu analysieren. Sie unterstützen Gruppen von Lehrer*innen bzw. Schulen bei der Erstellung von Aufgabenstellungen, die differenziert auf die Diversität in der Klasse eingehen.
- Sie können den Paradigmenwechsel in der Aufgabenkultur transparent machen und verfügen über Wissen zu kriterienorientiertem Beurteilen und Bewerten.
- Sie begleiten und beraten (Fach-)Kollegien bei der Entwicklung und Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts im eigenen Fach und der Integration in den eigenen Unterrichtsalltag.
- Sie unterstützen Kollegien und Schulleitungen beim Transfer von Fortbildung in den Unterricht/Schulalltag.
- Sie wenden Prinzipien der gender- und diversitysensiblen Fachdidaktik an.

C.2.2.2 Bildungsstandards und neue Reife- und Diplomprüfung

Grundkompetenz:

Die Berater*innen verfügen über vertieftes Wissen zu rechtlichen, inhaltlichen und strukturellen Grundlagen zu Bildungsstandards und standardisierter Reife- und Diplomprüfung und legen diese ihrer Beratungstätigkeit zugrunde.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen die Begleit- und Unterstützungsstrukturen im Implementierungsprozess von Bildungsstandards und neuer Reife- und Diplomprüfung.
- Sie sind in den jeweiligen Fachbereichen mit neuesten Erkenntnissen und Entwicklungen vertraut. Sie kennen die schulartenübergreifenden Schnittstellen (VS – Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe I – Sekundarstufe II) und wissen diese zu thematisieren.
- Sie können Ergebnisse aus Standardüberprüfungen analysieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in ihre Beratungstätigkeit aufnehmen.
- Sie sind in der Lage, die Entwicklung standortspezifischer Konzepte zur fachbezogenen Unterrichtsentwicklung zu begleiten.
- Sie kennen geeignete Instrumente, Verfahren und Methoden der diagnosegestützten Förderung.

C.2.2.3 Diagnostik und Fördermaßnahmen

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen verfügen über theoretisches und praktisches Wissen zu Diagnoseinstrumenten und Fördermaßnahmen.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen verfügen über Kenntnisse von standardisierten und informellen Diagnoseinstrumenten (wie z.B. IKM) zur individuellen Förderung.
- Sie sind in der Lage, Fachkollegien bei der Entwicklung und Umsetzung von spezifischen Fördermaßnahmen – aufbauend auf den Diagnoseergebnissen – zu begleiten.
- Sie kennen Konzepte zur individuellen Förderung, Differenzierung und zur Begabungs- und Begabtenförderung.

C.2.2.4 Aufgabenkultur

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen kennen die neue Aufgabenkultur und können den Paradigmenwechsel transparent machen. Sie verfügen über Wissen zu kriterienorientiertem Beurteilen und Bewerten.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen den Unterschied zwischen Lernaufgaben und Testaufgaben.
- Sie unterstützen Gruppen von Lehrer*innen oder Schulen bei der Erstellung von Aufgabenstellungen, die differenziert auf die Diversität in der Klasse eingehen.

C.2.2.5 Leistungsbewertung und Feedbackkultur

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen sehen die kompetenzorientierte Leistungsbewertung als Rückmeldeinstrument für Lehrende und Lernende und als Basis für die Gestaltung von Lernprozessen.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS-Berater*innen kennen verschiedene Methoden, Instrumente und Materialien zur formativen und summativen Leistungsbewertung.
- Sie kennen die LBVO und können Spielräume aufzeigen.
- Sie sehen Fehler als Möglichkeit, Denk- und Lernprozesse der Schüler*innen sichtbar zu machen.
- Sie interpretieren „Fehler“ vor dem Hintergrund von kognitiven Modellen.
- Sie sehen individuelle Rückmeldungen als Chance zur Motivation und individuellen Förderung.
- Sie können den Nutzen einer Feedbackkultur vermitteln, welche dort ansetzt, wo die Lernenden Unterstützung benötigen.

C.2.2.6. Evaluation und Reflexion, datenbasiertes Arbeiten

Grundkompetenz:

EBIS-Berater*innen kennen die Prinzipien datenbasierten Arbeitens und sind in der Lage, Aktions-Reflexionskreisläufe zu begleiten.

Vertiefung – Deskriptoren:

- EBIS Berater*innen kennen verschiedene Evaluationsmethoden und wissen sie situationsadäquat einzusetzen.
- Sie unterstützen Lehrer*innen dabei, ihren Unterricht auf Basis von Feedback und Reflexion weiterzuentwickeln.
- Sie unterstützen Lehrer*innen dabei, ihren Unterricht auf Basis von Daten (z.B. Beobachtung, Interviews, Dokumentenanalyse) zu analysieren, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.
- Sie unterstützen Lehrer*innen dabei, Hospitation zur Analyse von Unterricht zu nutzen.