

Schulentwicklungsberatung an benachteiligten Standorten

Kathrin Dederling & Kathrin Racherbäumer



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1 Einleitung	5
2 Theoretisch-konzeptionelle und empirische Grundlagen	7
2.1 Schulen an benachteiligten Standorten	8
2.2 Schulentwicklungsberatung	13
2.3 Schulentwicklungsberatung an Schulen an benachteiligten Standorten	22
3 Zielsetzungen, Fragestellungen und methodisches Vorgehen	26
4 Zentrale Ergebnisse	31
4.1 Profession Schulentwicklungsberater:in	32
4.2 Vorstellungen von Schulentwicklungsberater:innen über Veränderungen in Schulen	44
4.3 Gestaltung von Beratungsprozessen	59
4.4 Herausforderungen von Beratung an Schulen an benachteiligten Standorten	83
4.5 Erfolge von Beratungsprozessen	90
5 Fazit und Ausblick	94
6 Literatur	100
Impressum	107

Vorwort

Wir als Robert Bosch Stiftung beschäftigen uns seit vielen Jahren mit der Bedeutung von Schulentwicklungsberatung, besonders für Schulen in kritischer Lage. Im Pilotprojekt „School Turnaround“, das wir gemeinsam mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie von 2013 bis 2017 durchgeführt haben, erwies sich die Unterstützung der Schulen durch externe Prozessbegleiter:innen als wirksamste Intervention.¹ Deshalb haben wir anschließend erfolgreich mit mehreren Bundesländern kooperiert, um die Professionalisierung von Schulentwicklungsberater:innen im staatlichen Unterstützungssystem für die Zusammenarbeit mit Schulen in kritischer Lage voranzutreiben. Auch haben wir uns im Rahmen des Expert:innenforums Startchancen, einem Kooperationsprojekt mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, dafür eingesetzt, dass Schulentwicklungsberatung, im produktiven Zusammenspiel mit Schulleitung und Schulaufsicht, eine wichtigere Rolle in der Umsetzung des Startchancen-Programms von Bund und Ländern spielt.

¹ Siehe hierzu: Robert Bosch Stiftung (2018). *Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ (2013–2017). Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie.* Robert Bosch Stiftung.

Die Strukturen der Schulentwicklungsberatung sind sehr unterschiedlich: In manchen Bundesländern ist sie Teil des staatlichen Unterstützungssystems, zum Beispiel angesiedelt bei den Lehrkräftefortbildungsinstituten, andere setzen vornehmlich auf externe Kräfte. In manchen Bundesländern gibt es dezidierte Professionalisierungsmaßnahmen, in anderen ist die Qualifizierung weitgehend den einzelnen Berater:innen überlassen. Und an manchen Stellen wird bereits sehr explizit über die Besonderheiten bei der Begleitung von Schulen in herausfordernder Lage nachgedacht. Insgesamt wird Schulentwicklungsberatung jedoch kaum reflektiert. Hier setzt diese Studie an, indem sie zur Begriffsklärung beiträgt, einen Einblick in eine wenig erforschte Profession und gleichzeitig einen bundesweiten Überblick bietet.

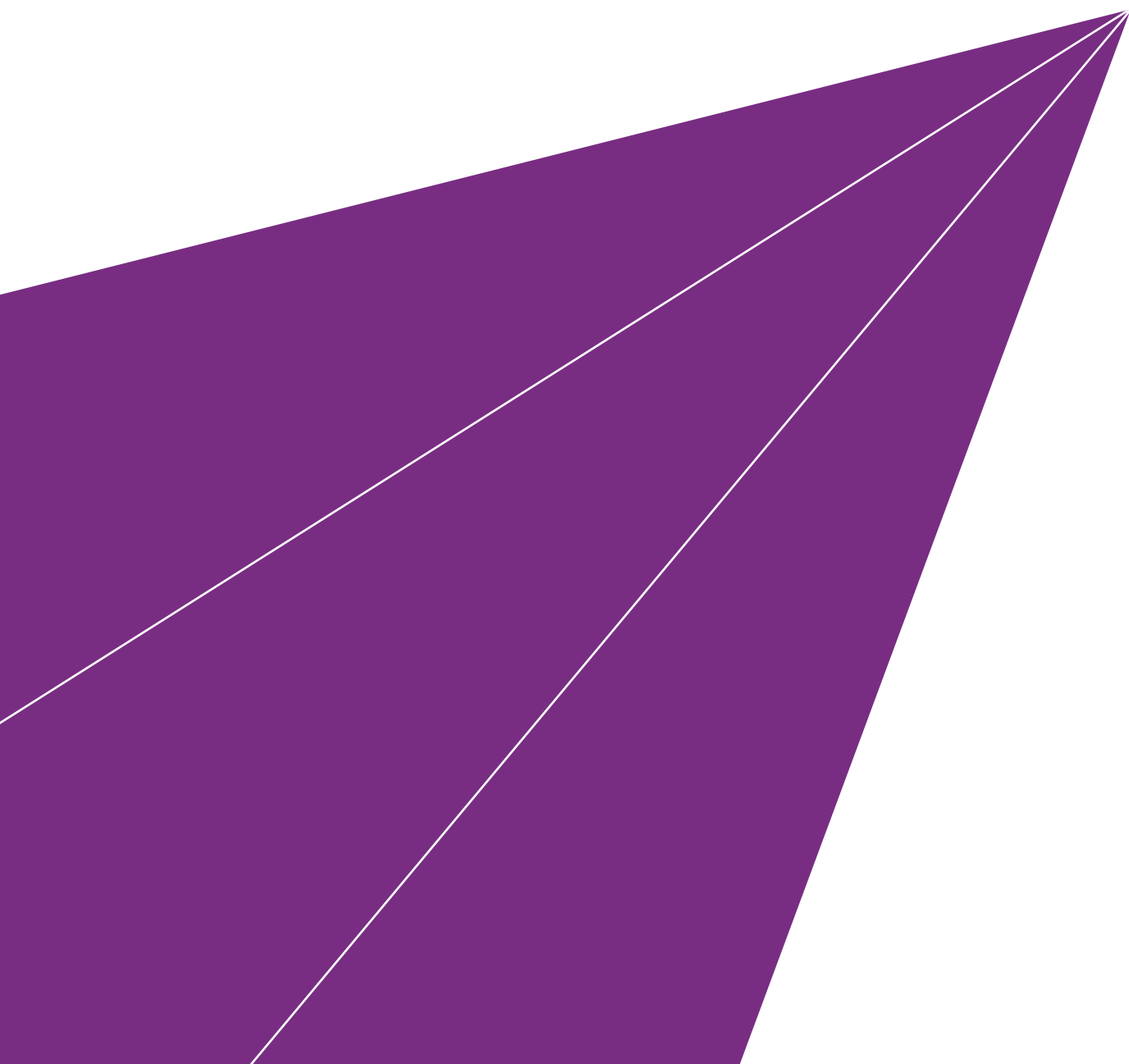
Der vorliegende Forschungsbericht wurde als Kooperationsprojekt der Universität Siegen und der Universität Erfurt konzipiert und erstellt. Wir bedanken uns herzlich für die intensive Zusammenarbeit bei Kathrin Dederling (Professorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung im Fachgebiet Schulpädagogik an der Universität Erfurt) und Kathrin Racherbäumer (Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen). Weiterhin danken wir den beteiligten studentischen Hilfskräften Clara Fischer, Lars Frye, Pauline Menn, Salome Noa und Meret Weil sowie allen Expert:innen, die für Interviews zur Verfügung standen und an einem Workshop zur Diskussion der Ergebnisse teilgenommen haben.

Wir sind überzeugt, dass diese Studie einen wichtigen Beitrag dazu leistet, das Feld der Schulentwicklungsberatung zu kartografieren und ihre Bedeutung gerade für benachteiligte Standorte herauszuarbeiten. Wir hoffen, dass sie zur Wertschätzung der Tätigkeit als „Moderator:innen“, „kritische Freund:innen“ und „technische Expert:innen“ beiträgt und einen Anstoß für eine weitere Professionalisierung gibt. Gleichzeitig werden weitere Fragen aufgeworfen, etwa zu den Qualitätsstandards von Beratungsprozessen, dem Spannungsverhältnis von freiwilliger und verpflichtender Beratung oder dem Zusammenwirken der Unterstützungssysteme.

Für uns als Robert Bosch Stiftung wird Schulentwicklungsberatung zur Unterstützung von Schulen in kritischer Lage ein wichtiges Thema bleiben. Wir freuen uns darauf, gemeinsam mit Partner:innen diesen und weiteren Fragen nachzugehen und kokonstruktiv an guten Lösungen zu arbeiten.

Vincent Steinl
Senior Expert im Team „Zukunftsfähiges Bildungssystem“
der Robert Bosch Stiftung

1 Einleitung



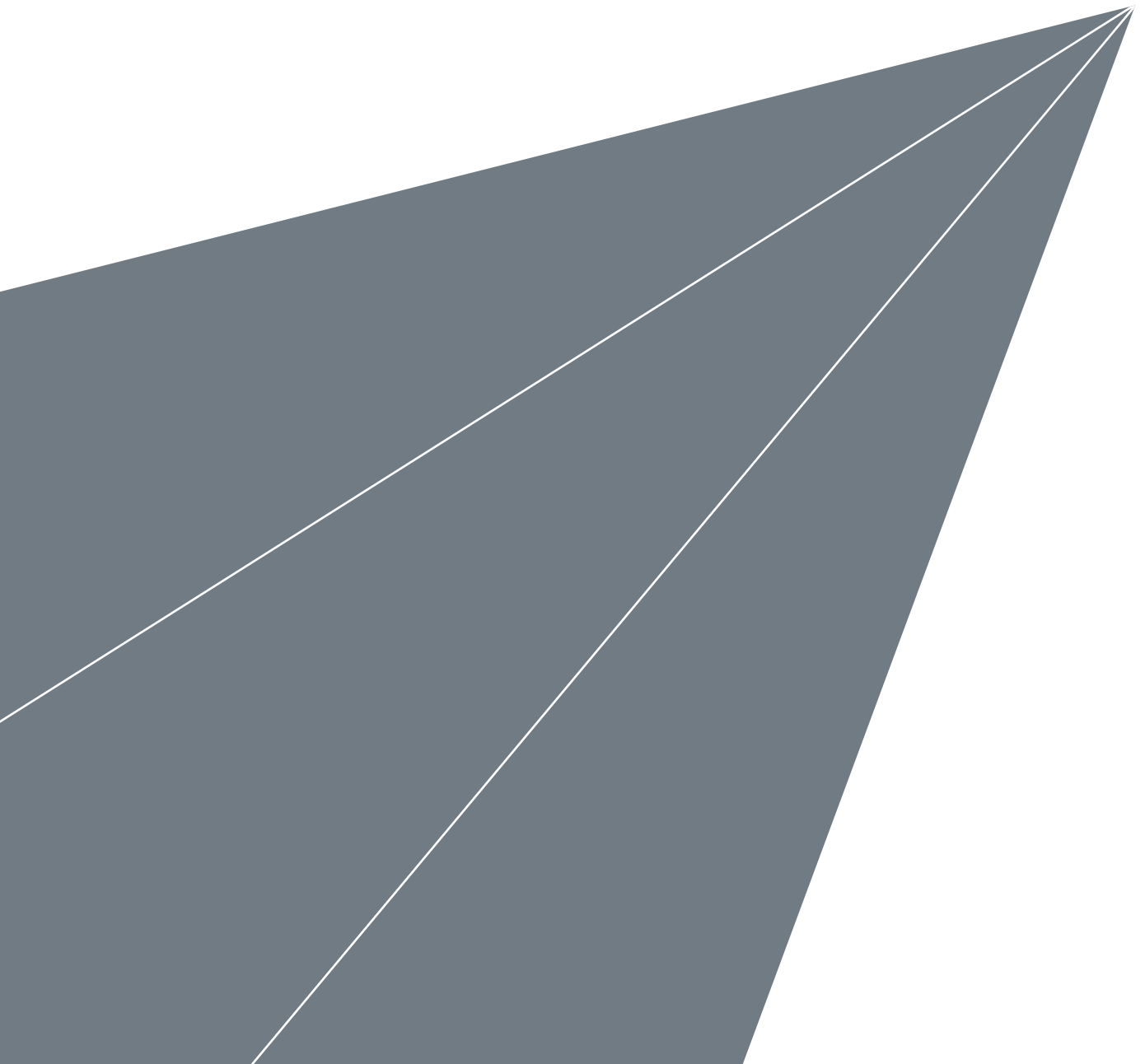
Seit jeher sind Schulen aufgefordert, systematische Entwicklungsprozesse auf den Weg zu bringen, um den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können. Dabei ist eine proaktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten in den letzten Jahren noch notwendiger geworden. Viele Schulen können der Forderung nach Schulentwicklung allerdings nicht aus eigener Kraft nachkommen, weil ihnen personelle und zeitliche Ressourcen oder die Expertise dazu fehlen. Inzwischen haben diese Schulen aber die Möglichkeit, auf ein vielfältiges Angebot von staatlichen sowie nicht staatlichen Unterstützungssystemen zurückzugreifen.

Ein bestimmter Ansatz gewinnt seit einiger Zeit zunehmend an Aufmerksamkeit: die Schulentwicklungsberatung. Mit ihr ist die Vorstellung verbunden, dass schulexterne Personen die Gestaltung schulinterner Entwicklungsprozesse und deren Ergebnisse positiv beeinflussen und effektiv steuern können (Berkemeyer 2011; Dederich 2014; Schnebel 2021). Dabei gilt die Beratung sowohl in der einschlägigen Schulentwicklungsliteratur als auch in bildungspolitischen Initiativen als vielversprechender Unterstützungsansatz. Dies insbesondere für Schulen an benachteiligten Standorten, die sich in ihrer täglichen Arbeit mit spezifischen Problemen konfrontiert sehen und dadurch ganz besonders große Anstrengungen machen müssen, um die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen.

Entsprechend dem gestiegenen Interesse an Schulentwicklungsberatung in Bildungspolitik und Schulpraxis ist das Unterstützungssystem inzwischen vermehrt Gegenstand empirischer Untersuchungen. Dennoch ist der Erkenntnisstand sowohl im deutschsprachigen als auch internationalen Bereich nach wie vor begrenzt (zusammenfassend u. a. Altrichter et al. 2021). Ganz besonders gilt dies für die Beratung von Schulen an benachteiligten Standorten.

Vor diesem Hintergrund führten wir in den Jahren 2024 und 2025 das Projekt „Schulentwicklungsberatung an benachteiligten Standorten“ durch, in dem wir uns dem Gegenstand der externen Beratung schulischer Entwicklungsarbeit an Schulen an benachteiligten Standorten explorativ und mit einem Fokus auf die Sichtweisen der an den Schulen tätigen Berater:innen genähert haben. Zentrale Ergebnisse dieses Projekts werden im Folgenden präsentiert.

2 Theoretisch-konzeptionelle und empirische Grundlagen



Eingangs erscheint es zielführend, die Grundlagen des Projekts in theoretisch-konzeptioneller wie empirischer Hinsicht aufzuarbeiten. Die Aufmerksamkeit wird zunächst auf Schulen an benachteiligten Standorten gerichtet (► **Kapitel 2.1**), bevor die Schulentwicklungsberatung in den Fokus gerückt wird (► **Kapitel 2.2**). Anschließend beleuchten wir die Schulentwicklungsberatung an Schulen an benachteiligten Standorten (► **Kapitel 2.3**).

2.1 Schulen an benachteiligten Standorten

2.1.1 Begriffsbestimmung

Schulen an benachteiligten Standorten befinden sich meist in urbanen Räumen mit besonders ausgeprägter wohnräumlicher Segregation. Dabei handelt es sich um Standorte mit einem geringen Wohnwert, an denen zum Beispiel auch die Nähe zu Sport- und Kulturstätten sowie außerschulischen Bildungseinrichtungen gering ist. Für die dort lebenden Menschen gehen damit Prozesse sozialer Ausgrenzung und eingeschränkte Teilhabechancen einher (Bremm et al. 2016; Racherbäumer & Bremm 2022).²

Diese „räumliche Manifestation sozialer Ungleichheit“ (Fölker et al. 2015) ist das Resultat sozioökonomischer Polarisierung und Entmischungsprozesse der letzten Jahrzehnte. Diese werden zum Teil durch stadtpolitische Entscheidungen begünstigt und aus bildungssoziologischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive vielfältig thematisiert (z. B. Butterwegge & Butterwegge 2021a und 2021b). Sichtbar wird in sozialräumlichen Analysen eine zunehmende Entmischung von Städten entlang der Kategorien „soziale Herkunft“ und „Migrationsgeschichte“, sodass von einer sozialen Spaltung in einigen Städten gesprochen werden kann (Helbig & Jähnen 2018; Helbig 2023). Von dieser sozialräumlichen Segregation sind vor allem Personen mit Migrationshintergrund, Menschen mit geringem Bildungsniveau sowie Kinder und Jugendliche alleinerziehender Elternteile überdurchschnittlich häufig betroffen (Butterwegge & Butterwegge 2021b). Statistisch lassen sich solche Stadtteile unter anderem an einem hohen Anteil von Sozialhilfeempfänger:innen, einer überdurchschnittlichen Arbeitslosenquote, niedrigen Bildungsabschlüssen, erhöhtem Armutsrisiko und eingeschränkter sozialer Mobilität im Vergleich zu anderen Stadtteilen erkennen. Schulen in diesen Quartieren spiegeln die dortige Bevölkerungsstruktur häufig wider und weisen daher einen hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler:innen auf. Allerdings erlaubt die Möglichkeit freier Schulauswahl in vielen Bundesländern keine direkten Rückschlüsse auf einen einfachen Zusammenhang zwischen Schulstandort und Zusammensetzung der Schüler:innen-schaft. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass es innerhalb Deutschlands gravierende Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich des Vorkom-

2 Auf der anderen Seite gibt es auch ländliche Regionen in Deutschland, die von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, da die Wege zu Schulen und damit die Auswahl (Opportunitätsstrukturen) an Schulen deutlich eingeschränkt sind (vgl. hierzu etwa Sixt 2013).

mens und der Häufung solcher Quartiere gibt, wenn man den Segregationsindex zugrunde legt (Helbig 2024). Entlang verschiedener Analysen, die nachweisen, dass soziale Benachteiligung in Deutschland ungleich verteilt ist, müssten Fördermittel daher wie im aktuell laufenden Startchancen-Programm des Bundes (Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt 2025) auch ungleich verteilt werden (Helbig 2023). Hier müssten die Stadtstaaten sowie Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt deutlich stärker berücksichtigt werden als Baden-Württemberg und Bayern.

Das Zusammenspiel von Segregation und Stigmatisierung führt oftmals zu einer Marginalisierung und Abwertung ganzer Quartiere und ihrer Bewohner:innen.

Mit sozialer Benachteiligung sind im öffentlichen wie auch im bildungspolitischen Diskurs häufig negative Etikettierungen verbunden, die eine vermeintlich defizitäre Lebensführung der dort ansässigen Bewohner:innen unterstellen. Das Zusammenspiel von Segregation und Stigmatisierung führt dabei oftmals zu einer Marginalisierung und Abwertung ganzer Quartiere und ihrer Bewohner:innen. Diese Prozesse verlaufen entlang von sozioökonomischem Status, natio-ethno-kultureller (Nicht-) Zugehörigkeit sowie zugeschriebenen Praktiken wie Vermüllung, Devianz und mangelnder elterlicher Fürsorge (Chamakalayil et al. 2021). Solche Zuschreibungen wirken zurück auf die Selbstwahrnehmung der Betroffenen, wie Studien zu Bewohner:innen benachteiligter Stadtteile in Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigen (ebd.).

Analog zu den diskursiven Konstruktionen benachteiligter Quartiere werden auch Schulen in diesen Räumen mit besonderen Herausforderungen assoziiert. Die Schüler:innenschaft wird dabei häufig durch Zuschreibungen einer geringeren Leistungsfähigkeit oder pauschalisiertem deviantem Verhalten stigmatisiert. Ebenso wird Eltern eine mangelnde oder defizitäre Unterstützung für schulische Belange unterstellt (Bremm & Racherbäumer 2020). Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass Schulen in benachteiligten Lagen ihre pädagogische Arbeit häufig darauf ausrichten, die Ordnung zu sichern und das Sozialverhalten zu fördern, während fachliche Förderung in den Hintergrund tritt (Bremm & Racherbäumer 2020; Hertel 2021). Darüber hinaus verweisen vergleichende explorative Analysen zu Aufgabenkultur an Schulen in privilegierten Räumen versus Schulen an benachteiligten Lagen darauf, dass Lehrpersonen ihre Anforderungen an benachteiligten Schulen niedriger ansetzen, um Schüler:innen nicht zu überfordern (Klein et al. 2023). Mit Blick auf die fachlichen Leistungen von Schüler:innen an Schulen in sozial benachteiligten Räumen wird in verschiedenen Analysen dementsprechend

sichtbar, dass die hier beschulten Schüler:innen häufig gravierende fachliche Lernrückstände zeigen, die deutlich über dem durchschnittlich ermittelten Lernrückstand der Schüler:innen in Gesamtdeutschland liegen (Schräpler & Jeworutzki 2021; Forell et al. 2024).

2.1.2 Schulentwicklung an Schulen an benachteiligten Standorten

Ein zentrales Anliegen im Feld sozialräumlich belasteter Schulen ist die Optimierung des Unterrichts, um die fachlichen Lernergebnisse der Schüler:innen insbesondere in den Basiskompetenzen zu steigern. Als wegweisende Beispiele werden hierzu „erfolgreiche Schulen in benachteiligter Lage“ oder „resiliente Schulen“ herangezogen, die trotz widriger Kompositionseffekte überdurchschnittliche Schüler:innenleistungen erzielen (Bremm et al. 2016; Ackeren et al. 2021; Klein & Bronnert-Härle 2022). Da sie diese besseren Lernleistungen oft ohne zusätzliche Ressourcen erreichen, stehen sie im bildungspolitischen wie auch wissenschaftlichen Interesse. Sie dienen als Beweis, Benachteiligung im Schulsystem überwinden zu können (Merl & Racherbäumer 2023; Merl 2025). Wenngleich diese Perspektive auch kritisch diskutiert wird (Böttcher et al. 2022), bleibt sie in der Bildungsforschung und -politik von hoher Relevanz. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass sogenannte „faire Vergleiche“, die die Schüler:innenleistungen unter Berücksichtigung des Sozialindex³ der Schule vergleichen, verschleiern, dass beispielsweise „gute“ Leistungen faktisch nur durchschnittliche Lernleistungen der Schüler:innen entlang ermittelter Kompetenzstufen sind (vgl. hierzu Racherbäumer et al. 2013). Dementsprechend kann kritisch diskutiert werden, ob der Sozialindex nicht nur für eine gerechtere, bedarfsgerechte strukturelle Mittelallokation genutzt werden sollte, die eine gezielte Förderung in Form zusätzlicher Ressourcen (sächlich und personell) einzelner Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen ermöglicht, sondern auch beim Vergleich von Schüler:innenleistungen Berücksichtigung finden sollte (vgl. hierzu auch Sendzik et al. 2025).

Grundsätzlich konnten aber anknüpfend an internationale Forschung in den letzten Jahren unterschiedliche Merkmale für erfolgreiche Schulen an sozial benachteiligten Standorten ermittelt werden, denen es gelingt, die fachlichen Lernleistungen der Schüler:innen überdurchschnittlich gut zu fördern. Bei diesen Faktoren handelt es sich um die Etablierung einer Schulkultur als Basis eines schulischen Handelns, das durch folgende Elemente gestaltet wird: eine motivierende und kognitiv aktivierende Lernkultur, professionelles Lehrer:innenhandeln, Datennutzung, Elternmitwirkung, pädagogische Architektur und transformatives sowie wertschätzendes Schulleitungshandeln. Auf diese Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen.

Aktuelle wissenschaftliche Befunde verweisen nachdrücklich auf die Bedeutung des Well-Beings der Schüler:innen und des positiven Schulklimas als konstitutives Element einer wertschätzenden Schulkultur. Diese wiederum bildet die zentrale Voraussetzung für das Lernen von Schüler:innen (Darling-Hammond & DePaoli 2020). Hier ist zu fragen, was sich hinter diesem Konstrukt verbirgt bzw.

3 Die Sozialindizes in Deutschland werden nicht einheitlich konstruiert. Die Bundesländer berücksichtigen hierzu unterschiedliche Indikatoren, die wiederum z. T. unterschiedlich gewichtet werden. Zudem können die Bundesländer auf eine unterschiedlich lange Tradition des Einsatzes und ggf. der Weiterentwicklung von Sozialindizes zurückblicken.

was umgekehrt eine nicht wertschätzende Schulkultur auszeichnet. In den analytischen Blick gerieten in verschiedenen Forschungsprojekten die Interaktion zwischen den schulischen Akteur:innen, formulierte Haltungen, aber auch Analysen zu Artefakten wie zum Beispiel Schulprogramme etc. (z. B. Racherbäumer & van Ackeren 2014). Die Ergebnisse zeigen, dass abwertende Deutungsmuster gegenüber Schüler:innen und ihren Familien sowie geringe Leistungserwartungen die Bildungsungleichheit verstärken und sich negativ auf Schulentwicklungsprozesse auswirken (Fölker et al. 2015; Racherbäumer 2017; Racherbäumer & Dean 2022). Lehrkräfte selbst erleben Unterricht an diesen Standorten häufig als stark durch Störungen geprägt, was zu verstärkten Disziplinierungsmaßnahmen führt und die verfügbare Lernzeit reduziert (Racherbäumer et al. 2013). Hinzu kommt, dass Praktiken der Disziplinierung teilweise beschämend wirken und das Selbstkonzept der Schüler:innen negativ beeinflussen können (Hertel 2021). Somit tragen defizitorientierte Haltungen und punitive Interventionsstrategien zur Reproduktion von Bildungsungleichheit bei (Pfaff & Rotter 2022).

Vor diesem Hintergrund ist es ein zentrales professionsbezogenes Ziel, kategorisierende Zuschreibungen kritisch zu reflektieren und fallbezogenes Verstehen zu praktizieren (Helsper 2021). Lehrkräfte sollten sich dabei nicht auf unveränderliche Merkmale wie soziale Herkunft fokussieren, sondern auf beeinflussbare Faktoren wie die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen oder Lernstrategien (Prediger 2022; Bremm et al. 2016). Die Forschung betont, dass Schüler:innen an Schulen in benachteiligten Lagen besonders auf qualitativ hochwertigen Unterricht angewiesen sind, der zentrale Kriterien wie kognitive Aktivierung, eine förderliche Lernatmosphäre und fachdidaktische Expertise erfüllt.

Die Haltungen zu den Schüler:innen und ihren Familien präfigurieren auch die Elternmitwirkung an den Schulen. Eine defizitorientierte Haltung auf der Lehrpersonenseite und das Erleben von Habitus-Struktur-Konflikten aufseiten der Eltern führt nicht dazu, dass Eltern motiviert sind, sich in das Schulleben einzubringen. Eine wertschätzende Schulkultur hingegen eröffnet Möglichkeiten der Elternmitwirkung, die sich positiv auf die Schüler:innenleistungen auswirken kann (Klein 2018; Bronnert 2024).

Zentraler Bestandteil des „Leadership for Learning“-Konzepts ist die konsequente Ausrichtung auf das Lernen aller an Schule beteiligten Akteur:innen auf sämtlichen Ebenen des Schulsystems.

Dass jene beschriebenen Aspekte unmittelbar mit der Führung der Schulleitung als weiterem Element einer wertschätzenden Schulkultur verwoben sind, zeigt etwa

die Analyse von Bronnert (2024). So fördert eine fürsorgliche Führung (Klein & Bremm 2019) und eine Sensibilisierung der Lehrer:innenschaft für kulturre sponsives Handeln die Elternmitwirkung und die Öffnung der Schule nach außen. Klein (2018) arbeitet in ihrer Analyse zu wirksamem Schulleitungshandeln an Schulen in sozial benachteiligten Lagen zentrale Dimensionen erfolgreichen Leitungshandeln heraus. Dabei stützt sie sich auf verschiedene konzeptionelle Ansätze der internationalen Schulleitungsforschung. Empirisch zeigt sich wirksame Führung an herausfordernden Standorten u. a. durch geteilte Führung, bei der unterschiedliche Personen je nach Kompetenz und Situation die Führung übernehmen und gemeinsam Verantwortung für Entscheidungen tragen. Zusätzliche Faktoren für wirksame Führung sind Partizipationsmöglichkeiten von Lehrkräften, zielorientiertes Leitungshandeln, gezielte Personalentwicklung und -weiterbildung, die Entwicklung und Umsetzung einer gemeinsamen Vision sowie der Aufbau eines positiven schulischen Wertesystems und schließlich die Steigerung der Unterrichtsqualität durch fokussierte Führungsarbeit. Anknüpfend an den Fokus auf den Unterricht schlagen Brücher et al. (2021) fünf Prinzipien des Leadership for Learning (MacBeath 2019) als theoretischen Rahmen für wirksames Schulleitungshandeln in benachteiligten Schulen vor. Im Unterschied zu Führungskonzepten wie Instructional Leadership oder Transformational Leadership zeichnet sich Leadership for Learning durch seinen umfassenden Bezug zu vielfältigen pädagogischen Praktiken aus. Diese zielen gemeinsam darauf ab, das Lernen der Schüler:innen, der pädagogischen Fachkräfte sowie der Organisation Schule insgesamt in den Mittelpunkt des Handelns zu rücken. Zentraler Bestandteil des „Leadership for Learning“-Konzepts ist somit die konsequente Ausrichtung auf das Lernen aller an Schule beteiligten Akteur:innen auf sämtlichen Ebenen des Schulsystems. Dabei werden nicht nur die Schüler:innen als Lernende verstanden, sondern ebenso die Lehrkräfte, die Schulleitung, die Schule als Organisation sowie das Bildungssystem mit seinen administrativen Strukturen, Regelungen und Vorgaben. Lernen wird in diesem Verständnis nicht ausschließlich als kognitiver Prozess betrachtet, sondern schließt ausdrücklich emotionale und soziale Dimensionen mit ein. Insbesondere für Schulen in sozial benachteiligten Lagen eröffnet dieser umfassende Lernbegriff vielfältige Anknüpfungspunkte zur Bewältigung ihrer spezifischen Herausforderungen (Bremm & Racherbäumer 2023).

Um Schul- und Unterrichtsentwicklung systematisch voranzutreiben, kommt der Erhebung und Nutzung unterschiedlicher Daten Bedeutung zu. International wird zunehmend eine Form der Datennutzung und -erhebung vorgeschlagen, die den Blick über rein messbare schulische Outcomes in den Kernfächern hinaus erweitert und Bildungsprozesse in ihrer Gesamtheit in den Fokus rückt (z. B. Darling-Hammond et al. 2020). Nach diesem Verständnis sind Daten nicht ausschließlich entlang externer, standardisierter Kategorien und Bewertungsmaßstäbe definiert. Vielmehr gelten alle Informationen, die Aufschluss über die Funktionsweise von Schulen geben können – etwa Beobachtungen von Unterrichtsprozessen oder Kommunikationsstrukturen im Kollegium – grundsätzlich als relevant (Schildkamp

et al. 2019). Daten zu Schul- und Unterrichtsprozessen, beispielsweise aus Unterrichtsbeobachtungen, ermöglichen es, mithilfe rekonstruktiver oder inhaltsanalytischer Auswertungsverfahren tiefere Einsichten in die Schulkultur zu gewinnen (Racherbäumer & Bremm 2022), die den Ausgangspunkt für systematische, dateninformierte Schulentwicklungsprozesse bildet.

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass sich verschiedene Aspekte als lernförderlich an Schulen an benachteiligten Standorten erwiesen haben. Diese funktionieren jedoch nicht unabhängig voneinander, sondern in einem komplexen Zusammenspiel.

2.2 Schulentwicklungsberatung⁴

2.2.1 Begriffsbestimmungen

Der Begriff der **Schulentwicklung** wird in der Literatur gemeinhin mit Blick auf institutionelle Veränderungs- bzw. Gestaltungsprozesse verwendet (Dedering 2024). Während einige Autor:innen hierunter auch Prozesse fassen, die ganz ohne erklärte Absicht und klare Ziele ablaufen, betrachtet die große Mehrheit Schulentwicklung als Veränderungs**arbeit** und erhebt damit die Intentionalität der Prozesse zum konstitutiven Merkmal (Moldenhauer 2021). Nach einem im deutschsprachigen Raum weit verbreiteten Verständnis lässt sich Schulentwicklung als systematisierte, zielgerichtete und selbstreflexive Weiterentwicklung von Einzelschulen verstehen (Dedering 2024; Maag Merki 2022). Der Begriff beinhaltet eine prospektive, zukunftsorientierte Blickrichtung und schließt einen fortlaufenden, dauerhaften Prozess hin zu einer verbesserten Situation ein (Dedering 2024).

4 Teile dieses Unterkapitels sind Beiträgen entnommen, die von den Autor:innen bereits an anderer Stelle veröffentlicht worden sind. Auf diese Beiträge wird an den entsprechenden Stellen jeweils verwiesen.

Schulentwicklung als systematisierte, zielgerichtete und selbstreflexive Weiterentwicklung von Einzelschulen

Schulentwicklung kann nach dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung anhand von Aktivitäten in den Bereichen **Schulorganisation** (Organisationsentwicklung), **Lernkultur in Unterricht und Schule** (Unterrichtsentwicklung) und **Personal** (Personalentwicklung) erfolgen (Rolff 2010). Hierzu ist anzumerken, dass jene Bereiche oftmals nicht trennscharf voneinander betrachtet werden können und aktuelle Forschung zu Schulentwicklungsverläufen wenig berücksichtigen. Aktuelle Ansätze wie der der School Improvement Capacity konzeptualisieren Schulentwicklung als kollektive Fähigkeit einer Schule unter Berücksichtigung ihres spezifischen Kontexts und in Kooperation mit internen und externen Akteur:innen, mit dem Ziel, nachhaltige Verbesserungen im Unterricht, in der Organisation und in den Lernergebnissen

zu erzielen (Reynolds & Neeleman 2021). Hierzu konkretisieren verschiedene Autor:innen Kapazitäten, die sich positiv auf Schulentwicklungsprozesse auswirken und systematisch (weiter)entwickelt werden müssen: pädagogisches Wissen, Fertigkeiten und Haltungen der Lehrkräfte, das kohärente Agieren in einer professionellen Lerngemeinschaft, transformatives Führungshandeln der Schulleitung und partizipative Entscheidungskulturen (Newman et al. 2000; Marks & Louis 1999; Reynolds & Neeleman 2021) .

Grundsätzlich wird mit Schulentwicklung eine doppelte Zielsetzung verfolgt: Zum einen wird eine Professionalisierung der schulischen Prozesse, d. h. eine Verbesserung des schulischen bzw. unterrichtlichen Lernangebotes angestrebt, zum anderen eine Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler:innen (Maag Merki 2022; Rolff 2010). Vor dem Hintergrund der Vorstellung, dass das Bildungssystem aus einer Mikroebene (Unterricht), einer Mesoebene (Einzelschule), einer intermediären Ebene (Unterstützungssysteme) und einer Makroebene (Bildungspolitik/-administration) besteht, wird davon ausgegangen, dass die an der Einzelschule stattfindende Entwicklungsarbeit auf mehrfache Weise in dieses Mehrebenensystem eingebunden ist: a) in den administrativen Gesamtzusammenhang, insofern Vorgaben des Gesetzgebers und seiner nachgeordneten Instanzen eingehalten werden müssen, b) in einen sozialen Raum, insofern Wechselbeziehungen mit anderen Schulen und Institutionen bestehen, und c) in ein politisch festgelegtes Qualitätsmanagement und Monitoringsystem (Maag Merki 2022). Mit Blick auf das effiziente Agieren der Akteur:innen in der Einzelschule, u. a. auch in Schulentwicklungsprozessen, wird Kohärenz (im Sinne eines aufeinander abgestimmten Handelns) im schulischen Mehrebenensystem als bedeutsamer Faktor hervorgehoben (Wang et al. 2024).

Um Schulentwicklung zu unterstützen, werden verschiedene Maßnahmen initiiert und durchgeführt. Nimmt man all die Verfahren in den Blick, mit denen innerhalb einer Schule gezielte Veränderungen angestoßen werden können und bringt man diese in eine systematische Ordnung, so lässt sich unterscheiden zwischen

- ▶ Instrumenten zur Steuerung durch Orientierungsgrößen, in denen inhaltliche Kriterien formuliert werden, an denen sich fachliche Lernprozesse und pädagogische Arbeitsprozesse ausrichten können (z. B. nationale Bildungsstandards, Schulprogramme),
- ▶ Instrumenten zur Steuerung durch Analyse und Feedback, in denen die Qualität und Effektivität der schulischen Arbeit ermittelt wird und über Ergebnismeldungen Daten bzw. Informationen bereitgestellt werden (z. B. Leistungstests, Schulinspektionen), und
- ▶ Instrumenten zur Steuerung über Koordination und Begleitung (z. B. schulische Steuergruppen und interschulische Netzwerke) (Dedering 2014).

Zur letztgenannten Gruppe zählt auch die externe Beratung, die nachfolgend näher betrachtet wird.

Der Begriff der **Beratung** bezeichnet dabei eine zeitlich wie inhaltlich begrenzte, komplexe zwischenmenschliche Interaktion, die von den Beteiligten selbst als Beratung definiert werden muss (u. a. König & Volmer 1996; Reichel & Rabenstein 2001; Schnebel 2009). Im Bereich der Schulentwicklung werden professionelle Formen der Beratung postuliert, in denen das Vorgehen theoriegeleitet, überprüfbar und transparent gestaltet ist und entsprechende Methoden eingesetzt werden. Darüber hinaus werden als Merkmale die Freiwilligkeit der Beratung auf Schul- und Berater:innenseite, die Unabhängigkeit der Beratung von Zielen und Vorstellungen des oder der Beratenden und die Vertraulichkeit aller Informationen aus der Beratung herausgestellt (Dedering et al. 2022). Das Merkmal der Freiwilligkeit der Beratung wird im jüngeren Diskurs allerdings kontrovers betrachtet, da Beratungen Schulen unter bestimmten Bedingungen auch verordnet werden. Insofern die **Schulentwicklungsberatung** von Personen durchgeführt wird, die nicht zum Kollegium einer Schule gehören, ist sie eine externe Beratung. Diese externe Beratung nimmt die ganze Schule in den Blick. Auch wenn die Beratung Einzelne oder Gruppen gezielt adressiert, werden die Beratungsergebnisse in das Veränderungsprogramm der Organisation integriert. Dementsprechend handelt es sich hier um eine organisationale Beratung, deren Ziel in der Verbesserung der pädagogischen Qualität der Schule besteht (Dedering 2019; Dedering et al. 2013). Dabei greift die beratende Person auf unterschiedliche Unterstützungsformate zurück, wie das Coaching von Gruppen oder Einzelpersonen, die Durchführung von Fortbildungen, Beratungsgespräche oder Supervision (Dedering et al. 2013; Kamarianakis 2021; Schnebel 2021). Im deutschsprachigen Diskurs haben sich die Begriffe der Schulentwicklungsberatung und der Schulentwicklungsbegleitung durchgesetzt, die nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden (Rolff 2019). Darüber hinaus wird synonym der Begriff der Prozessbegleitung verwendet (Dedering et al. 2022).

2.2.2 Ansätze von (Schulentwicklungs-)Beratung

Arten der Beratung: Zur näheren Beschreibung unterschiedlicher Beratungsarten wird bis heute die Unterscheidung zwischen der Expert:innen-/Fachberatung einerseits und der Prozessberatung andererseits herangezogen, die auf Schein (1969) zurückgeht. Bei der Expert:innen-/Fachberatung unterstützt der Berater bzw. die Berater:in die Schule bei einem vorliegenden Problem mit seinem bzw. ihrem Fachwissen und löst das Problem dialogisch mit den Klient:innen. Bei der Prozessberatung hingegen stellt die externe Beratungsperson einen Rahmen her, sodass die schulischen Akteur:innen ihr Problem aus eigener Kraft lösen können (Wimmer 2004). Empirische Erkenntnisse legen nahe, konzeptionell zwischen unterrichtszentrierter Schulentwicklungsberatung und organisationszentrierter Schulentwicklungsberatung zu unterscheiden (Goecke 2018). In der unterrichtszentrierten Schulentwicklungsberatung stellt die Beratungsperson ihr Fach- bzw.

Expert:innenwissen den schulischen Akteur:innen zur Verfügung und berät bei der Behebung von Defiziten im Bereich des Unterrichts. Die Schulentwicklungsberatenden weisen eine hohe schulfachliche Kompetenz auf, mit der sie inhaltliche Fragestellungen gemeinsam mit dem Gesamtkollegium, einer Teilgruppe oder der Leitungsebene bearbeiten. Etablierte schulische Strukturen werden häufig nur wenig verändert (ebd.). Die organisationszentrierte Schulentwicklungsberatung hingegen bezieht sich auf die Strukturen einer Schule. Die Beratungsperson bringt eher überfachliche und kommunikative Kompetenzen in den Beratungsprozess ein. Der Fokus liegt darauf, einen umfassenderen organisatorischen Wandel zu implementieren, der zu Veränderungen innerschulischer Entwicklungsverläufe führen kann (ebd.). Trotz der dargestellten Differenzierung zwischen Expert:innen-/ Fachberatung einerseits und Prozessberatung andererseits wird im Diskurs vielfach die Auffassung vertreten, dass eine Trennung zwischen beiden Beratungsarten nicht immer möglich ist. Auch empirische Forschungsbefunde weisen auf eine Arbeitsweise von beratenden Personen hin, die – als Anpassung an die jeweilige schulische Situation – prozessberatende und inhaltliche Kompetenzen gleichermaßen beinhaltet (Dedering et al. 2022). Mit Blick auf die oben getroffene Unterscheidung von unterrichtszentrierter und organisationszentrierter Schulentwicklungsberatung kann dementsprechend resümiert werden, dass sich auch diese beiden Beratungsarten je nach individueller Schulsituation nicht immer klar voneinander abgrenzen lassen: Selbst wenn sich der Beratungsauftrag zu Beginn der Zusammenarbeit von schulischen Akteur:innen und Beratungsperson ausschließlich auf die Unterrichtsentwicklung bezieht, kann es innerhalb des Beratungsprozesses zu einer Veränderung der Zielperspektive und somit der Zielvereinbarungen kommen, sodass zum Beispiel auch organisationale Strukturen der Schule angetastet werden.

Moderator:innen	Kritische Freund:innen	Technische Expert:innen
schaffen Situationen zum Diskurs bzw. zur Aushandlung über Veränderungen und befähigen die schulischen Akteur:innen allmählich zur eigenständigen Durchführung von Entwicklungsprozessen.	lösen über das Hinterfragen, den gegenseitigen Austausch sowie ein konstruktives Feedback Reflexionsprozesse bei den schulischen Akteur:innen aus und können so Veränderungen in den Schulen befördern.	versorgen die schulischen Akteur:innen explizit mit Anweisungen und Richtlinien für angemessene Vorgehensweisen. Sie kompensieren durch ihr Wissen das an den Schulen bestehende Expertisedefizit.
Prozessberatung		Fachberatung

Abbildung 1 Die in der Literatur vorfindbare Vielfalt der Rollen von Schulentwicklungsberater:innen können in drei größeren Kategorien zusammengefasst werden: Moderator:innen, kritische Freund:innen und technische Expert:innen. Die verschiedenen Rollen beinhalten jeweils Anteile von Prozessberatung und Fachberatung.

Rollen und professioneller Hintergrund von Berater:innen: Externe Berater:innen besitzen unterschiedliche professionelle Hintergründe und nehmen bei der Ausführung ihrer Arbeit unterschiedliche Rollen ein bzw. Funktionen wahr. Die in der Literatur vorfindbare Vielfalt der Rollen fasst Tajik (2008) in drei größere Kategorien zusammen:

- ▶ Als **Moderator:innen** schaffen die externen Berater:innen Situationen zum Diskurs bzw. zur Aushandlung über Veränderungen und befähigen die schulischen Akteur:innen dazu, Entwicklungsprozesse eigenständig durchzuführen. Sie können hierbei die Rolle einer vermittelnden Instanz zwischen bspw. der Schulleitung und dem Gesamtkollegium einnehmen.
- ▶ Als **kritische Freund:innen** spiegeln die externen Berater:innen vornehmlich die Aktivitäten der Lehrkräfte, um sie zu einer systematischen und kritischen Analyse ihrer Praktiken zu bringen. Sie lösen über das Hinterfragen von Behauptungen, Werten und Praktiken, über den gegenseitigen Austausch von Ideen und Ansichten sowie ein konstruktives Feedback Reflexionsprozesse bei den schulischen Akteur:innen aus und können so Veränderungen in den Schulen befördern.
- ▶ Als **technische Expert:innen** versorgen die externen Berater:innen die schulischen Akteur:innen explizit mit Anweisungen und Richtlinien für angemessene Vorgehensweisen. Sie kompensieren durch ihr Wissen das an den Schulen bestehende Expertisedefizit.

Die Vielfalt der in der Praxis vorfindbaren professionellen Hintergründe von Berater:innen lässt sich mithilfe der Unterscheidung von schulnahen und schulfernen Berater:innen systematisieren (Dedering et al. 2013): **Schulnahe** Berater:innen sind entweder selbst als Lehrkräfte oder in der Lehrkräfteausbildung tätig oder in anderer Weise unmittelbar mit dem Schulsystem beruflich verknüpft. Als **schulferne** Berater:innen gelten diejenigen, die hauptberuflich nicht im Schulsystem beschäftigt sind. Dazu gehören z. B. Universitätsangehörige, Mitarbeiter:innen von Beratungsunternehmen und freiberufliche Berater:innen.

2.2.3 Modelle von (Schulentwicklungs-)Beratung

In der Fachliteratur werden zwei heuristische Modelle als zentral angesehen: das **Modell der organisationalen Beratung als soziales System** (Dedering et al. 2013; Goecke 2018) und das **Modell des Phasenverlaufs von Beratungsprozessen** (Adenstedt 2016). Da das letztgenannte Modell im Projekt zur zeitlichen Systematisierung von Beratungsprozessen bemüht wird, erfolgt hier seine nähere Beschreibung: Ausgehend von der Vorstellung, dass Beratung eine längerfristige Zusammenarbeit von Beratenden und Beratenen impliziert, werden wesentliche Phasen genannt, die sich, oft im Sinne eines zirkulären und systematischen Prozesses, aufeinander beziehen (Adenstedt 2016; Arnold & Reese 2010; Bernhard & Fede 2023;

Buhren & Rolff 2018). Der Verlauf von Schulentwicklungsberatungsprozessen kann dabei idealtypisch über folgende grundsätzliche Phasen abgebildet werden:

1. **Anfangs-/Kontakt-/Orientierungsphase:** In der Regel werden zunächst die an einer Beratung Interessierten aktiv, die Informationen zu Beratungsangeboten einholen und mit einer Beratungsperson in Kontakt treten. Gegenstand eines Erstgesprächs, das zumeist in kleinerem Kreis stattfindet, ist das gegenseitige Kennenlernen. Dabei werden zum einen die Beziehung von Beratenden und Beratenen und zum anderen die Rolle der Beratenden im Gespräch geklärt. Zudem werden in dieser Phase das Beratungsthema sowie grundlegende Rahmenbedingungen grob benannt. Im Anschluss an diese Orientierung können Beratende und an einer Beratung Interessierte entscheiden, ob eine gemeinsame Arbeit aufgenommen werden soll (u. a. Adenstedt 2016; Arnold & Reese 2010).
2. **Klärungs-/Kontrakt-/Diagnosephase:** Wenn ein Beratungsprozess begonnen wird, werden zunächst die Anliegen bzw. Ziele ausführlich erörtert und der Beratungsgegenstand bzw. die Problemsituation genau beschrieben. Zu diesem Zeitpunkt werden auch weitere Beteiligte einbezogen. Gegenseitige Erwartungen von Ratsuchenden und Beratenden werden ebenfalls geklärt. Als Voraussetzung professioneller Beratungen gilt in der Literatur eine Fixierung der genannten Aspekte (Ziel, Thema, Problemsituation, Erwartungen) sowie von Verfahrens- und Verhaltensspielregeln (z. B. Vertraulichkeit) und zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die Beratung in einem Kontrakt. Ein solcher Kontrakt stellt zwar keinen rechtlich verbindlichen Vertrag dar, bringt jedoch eine hohe Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit zum Ausdruck. Insofern es im Verlauf der Beratung zu Anpassungen der Vereinbarungen kommen kann (etwa, weil Themen, Bedürfnisse oder Ziele zu Beginn unscharf sind, sich im Verlauf ändern oder vermeintliche Probleme nicht die schließlich zu bearbeitenden sind), ist das Abschließen eines Kontraktes als Prozess zu verstehen (Adenstedt 2016; Strittmatter 1998).
3. **Aktions-/Veränderungsphase:** In dieser Phase erfolgt die praktische Umsetzung der vereinbarten Absichten. Ihr kann eine Erhebung des jeweiligen Ist-Stands vorausgehen. Es werden in dieser Phase Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und die entsprechend vereinbarten Maßnahmen durchgeführt. Wenngleich der Umsetzungsprozess von den Beratenden begleitet wird, liegt die Verantwortung bei den Ratsuchenden (u. a. Adenstedt 2016; Arnold & Reese 2010).
4. **Abschlussphase:** In dieser letzten Phase wird das Handeln in der Veränderungsphase mittels geeigneter Formen der Evaluation überprüft. Zudem wird Bilanz darüber gezogen, welche Ziele bzw. Teilziele im Beratungsprozess erreicht werden konnten. Die Ratsuchenden können anschließend mit oder ohne Unterstützung durch die Beratenden an den Themen bzw. an Herausforderungen in der neuen Situation weiterarbeiten (Adenstedt 2016).

Die im Modell postulierte Notwendigkeit und Relevanz des Abschlusses eines Kontraktes zwischen Beratenden und Beratenen wird in der Beratungspraxis kontrovers gesehen. So finden sich in einigen deutschen Bundesländern Aktivitäten der Schulentwicklungsberatung, in denen auf das vorgängige Schließen eines Kontraktes explizit verzichtet wird. Eine zuständige Bildungsbehörde kann beispielsweise eine Schule nach negativen Schulinspektionsergebnissen zur Inanspruchnahme einer Schulentwicklungsberatung verpflichten (z. B. in Berlin). Oder Beratende entscheiden sich selbstständig dazu, von einem Kontrakt abzu- sehen (z. B. in Hamburg).

1. Kontakt- phase	2. Diagnose- phase	3. Aktions- phase	4. Abschluss- phase
Die beratungsinteres- sierte Schule nimmt Kontakt auf, um erste Informationen zu dem Anliegen auszutau- schen. Es geht darum, zu klären, ob eine gemeinsame Arbeits- beziehung grundsätz- lich vorstellbar ist.	Das konkrete Anlie- gen und die Ziele der Beratung werden prä- zisiert, die Problem- situation analysiert und ein gemeinsamer Arbeitsvertrag mit Rollen, Erwartungen und Vorgehen fest- gelegt.	In dieser zentralen Phase werden ge- meinsam erarbeitete Lösungen und Maß- nahmen praktisch umgesetzt, begleitet von Reflexion und Anpassung durch die Berater:innen.	Die Beratung wird beendet, wenn die vereinbarten Ziele erreicht sind oder die Schule selbstständig weiterarbeiten kann, oft mit einem Ab- schlussgespräch zur Bilanzierung und Evaluation.

Abbildung 2 Ideal-
typischer Verlauf von
Schulentwicklungs-
beratungsprozessen.

2.2.4 Historische Betrachtung von Schulentwicklungsberatung

Im deutschsprachigen Raum kommt der externen Beratung von Schulentwicklungsprozessen seit Anfang der 1990er-Jahre Relevanz zu. Der Einsatz von Schulentwicklungsberater:innen wurde bekannt durch die Verbreitung eines Programms der Organisationsentwicklung – des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms (ISP) (Dalin et al. 1990). Mit dem Ziel einer Professionalisierung der schulischen Akteur:innen beinhaltet dieses in seiner idealtypischen Variante zehn Stationen, die in sechs Abschnitten zusammengefasst werden: (1) Initiation und Einstieg, (2) gemeinsame Diagnose, (3) Zielklärung/Zielvereinbarung und Prioritätensetzung, (4) Maßnahmen- bzw. Projektplanung, (5) Institutionalisierung und (6) Evaluation. Externen Schulentwicklungsberater:innen kommt während dieses Prozesses eine wichtige Rolle beim Zugang zur Schulentwicklung zu. Nach Abschluss eines Kontraktes zwischen ihnen und den schulischen Akteur:innen am Ende von Abschnitt 1 wird ihre Unterstützung in Abschnitt 2 hervorgehoben: In ihm wird auf der Grundlage einer Erhebung neuer und einer Auswertung bereits vorhandener Daten (Datensammlung) eine Datenanalyse vorgenommen, die in eine dialogisch mit allen Beteiligten konzipierte Datenrückmeldung eingeht. Darüber hinaus wird die Unterstützung externer Schulentwicklungsberater:innen im Abschnitt 3 als besonders

wichtig erachtet. In ihm sind die schulischen Akteur:innen angehalten, ihre Intentionen zu artikulieren und dabei auch alternative Vorstellungen zu formulieren, um darauf aufbauend bestimmte Prioritäten zu setzen. Die externen Berater:innen werden hier zum einen bei der Zielvereinbarung und zum anderen bei der Werteklä rung tätig (Dedering 2019). Aus der Arbeit mit dem ISP und langjährigen Erfahrungen im Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Dortmund ist mit dem „Manual Schulentwicklung“ (Rolff et al. 1998) Ende der 1990er-Jahre ein erster theoretischer Bezugsrahmen und ein Qualifizierungskonzept für Schulentwicklungsberater:innen gleichermaßen entstanden (Adenstedt 2016). Deutlich wird hier, dass Schulentwicklungsberatungsarbeit zunächst einmal unabhängig von vorhandenen Schulentwicklungskapazitäten konzeptualisiert worden ist. Implizit wird hier demnach per se davon ausgegangen, dass eine Schule zum Beispiel konkrete Ziele formulieren und so in den Beratungsprozess einsteigen kann.

Mit dem „Manual Schulentwicklung“ entstand Ende der 1990er-Jahre ein erster theoretischer Bezugsrahmen und ein Qualifizierungskonzept für Schulentwicklungsberater:innen.

Seit etwa zehn Jahren wird die Schulentwicklungsberatung in Literatur und Praxis zunehmend als hilfreiches Instrument der schulischen Entwicklungsarbeit betrachtet (Berkemeyer 2011; Dedering 2014; Schnebel 2021). In der jüngeren Vergangenheit ist sie deshalb auch besonders mit Blick auf Schulen an benachteiligten Standorten in den Fokus gerückt (Cuklevski & Schwarz 2021; Dean et al. 2021; Dedering 2017; Huber 2012). Inzwischen wird sie in zahlreichen Initiativen und Projekten zur Verbesserung der Arbeitsprozesse und -ergebnisse an diesen Schulen als obligatorisches strukturelles Element integriert und als Bedingung für einen gelingenden Turnaround an diesen Schulen gehandelt (Dedering 2021; Dedering et al. 2022), ganz aktuell etwa im Startchancen-Programm von Bund und Ländern (Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt 2025). Es ist allerdings anzumerken, dass hier offengehalten wird, durch welchen Akteur des Unterstützungssystems genau die Prozessbegleitung und -unterstützung erfolgen soll.

2.2.5 Staatliche Institutionalisierung von Schulentwicklungsberatung

Gemäß einer deutschlandweiten Bestandsaufnahme zur Schulentwicklungsberatung im Jahr 2012 nahm das Bundesland Nordrhein-Westfalen als erstes Aktivitäten einer flächendeckenden Institutionalisierung eines staatlichen Schulentwicklungsangebotes vor – entsprechend dem dort weitverbreiteten Einsatz des ISP (Adenstedt 2016). Um das Jahr 2000 herum hatte die Mehrheit der deutschen Bundesländer Angebote der staatlichen Schulentwicklungsberatung etabliert,

wohingegen in einigen Bundesländern professionelle und landesweite Angebote erst etwa zehn Jahre später eingerichtet wurden (ebd.). Die landesspezifische Analyse der Situation 2012 zeigt, dass es zu diesem Zeitpunkt verschiedene Ansätze der organisationalen Verortung von Schulentwicklungsberatung gab: Demzufolge ist die Schulentwicklungsberatung primär entweder im Landesinstitut oder im Ministerium (als oberster Schulaufsichtsbehörde) oder in der oberen bzw. unteren Schulaufsicht (d. h. in dezentralen Schulämtern, Bezirksregierungen oder Landesschulbehörden) angesiedelt. Die Einbindung in die Landesinstitute ist hierbei die häufigste Variante (► **siehe Abb. 3**).

Wo ist die Schulentwicklungsberatung in Ihrem Land eingebunden?

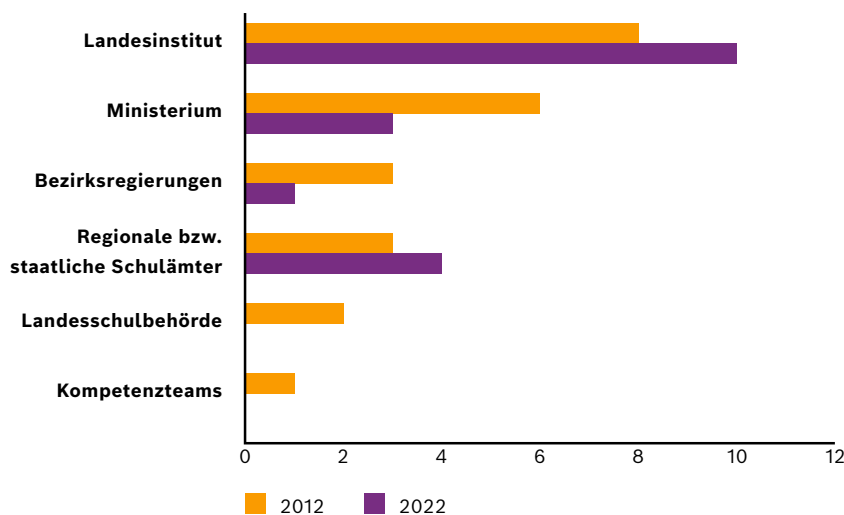


Abbildung 3 Institutionelle Einbindung der Schulentwicklungsberatung in Deutschland im Vergleich zwischen 2012 und 2022. Befragung aller Bundesländer (Quelle: Dederling et al. 2022, eigene Berechnung und Darstellung); Anzahl der Nennungen, Mehrfachantworten möglich.

Eine neuerliche Bestandsaufnahme zehn Jahre später belegt diese Vormachtstellung der Landesinstitute (Dederling et al. 2022). Im Vergleich zu 2012 haben andere Institutionen jedoch an Bedeutung verloren. So findet sich heute keine Verortung mehr in Kompetenzteams und in Landesschulbehörden und eine deutlich geringere Verortung in den Ministerien (ebd.). In drei Bundesländern ist die Schulentwicklungsberatung im Jahr 2022 sowohl im Ministerium als auch in den jeweiligen Landesinstituten verankert. In Hessen wird sie ausschließlich von der hessischen Lehrkräfteakademie verantwortet, und in Baden-Württemberg liegt die Verantwortung beim Zentrum für Schulqualität und Lehrerfortbildung. In Nordrhein-Westfalen ist die Schulentwicklung im Ministerium sowie formal in den jeweiligen Bezirksregierungen angesiedelt (ebd.).

Neben diesem staatlichen Angebot der Schulentwicklungsberatung finden sich zahlreiche nicht staatliche Beratungsanbieter:innen wie Unternehmensberatungen, freiberuflich tätige Berater:innen oder Stiftungen, auf die ratsuchende Schulen

zurückgreifen können. Eine Bestandsaufnahme zu diesem Beratungsangebot steht derzeit noch aus; sie dürfte sich angesichts der großen Vielfalt allerdings auch als schwierig erweisen.

2.3 Schulentwicklungsberatung an Schulen an benachteiligten Standorten

Während im anglophonen Raum bereits zahlreiche Forschungen zu Strategien der Schulentwicklung und zur Schulentwicklungsberatung (mit einem Fokus auf Bildungsgerechtigkeit) an benachteiligten Standorten durchgeführt worden sind (z. B. Klar et al. 2013; Lochmiller 2018), gibt es im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige Studien zu Schulentwicklungsberatungsprozessen an diesen Standorten (u. a. Kamarianakis 2021).

Jüngst wurde eine Untersuchung vorgelegt, die an 75 Schulen an benachteiligten Standorten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde und Erkenntnisse zu der Ausgestaltung und zu den Auswirkungen von Beratungsprozessen an diesen Schulen bereitstellt (Huber et al. 2025). Zudem werden Befunde zur Einschätzung der Beratungsqualität präsentiert und Bedingungen gelingender Beratungsprozesse abgeleitet (ebd.).

In Bezug auf die **Ausgestaltung von Beratungsprozessen** deuten die Ergebnisse auf eine hohe Vielfalt und Komplexität der Abläufe sowie der Formate, Verfahren, Inhalte und Themen der Beratung hin. Die Berater:innen agieren während ihrer Tätigkeit oftmals in einem Spannungsfeld zwischen offener Prozessbegleitung (nondirektiv, prozessorientiert) und strategischer Expert:innenberatung (direktiv, ergebnisorientiert) (ebd.). Mit Blick auf die **Einschätzung der Beratungsqualität** zeigen sich durchweg positive Befunde. Die schulischen Akteur:innen bewerten sowohl die Prozessqualität (vor allem die Beziehung zu den Berater:innen und deren fachliche Kompetenz) als auch die Ergebnisqualität (u. a. hoher Nutzen, Erreichen der gesetzten Ziele) positiv. Bezüglich der Auswirkungen von Beratungsprozessen stellen die Autor:innen heraus, dass ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit der Beratung und wahrgenommenen positiven Veränderungen in Merkmalen schulischer Zusammenarbeit und Steuerung besteht.

Bedingungen gelingender Beratung verorten die Autor:innen a) auf der Ebene der Berater:innen (u. a. methodisches Know-how, emotionale Unterstützung), b) auf der Ebene der Schule (etwa ausreichende Ressourcen, Veränderungsbereitschaft) und c) auf der Ebene des gemeinsamen Arbeitskontextes (z. B. Passung zwischen Beratenden und Beratenen, Rollenklarheit, Zielfokussierung). Im Sinne einer unterschiedlichen Gewichtung der genannten Merkmale führen sie in diesem Kontext aus:

„Während ausreichende strukturelle Ressourcen sowie eine ausreichende Passung zwischen Schule und Beratungsperson als unverzichtbare Grundvoraussetzungen identifiziert werden konnten, erwiesen sich etwa die Zielfokussierung, methodisches Know-how, die Einbindung des Kollegiums, Anregung zur Reflexion, Stärkung und Ressourcenorientierung sowie der Blick von außen und Neutralität als nützliche Faktoren.“ (ebd., S.22)

Für Deutschland liegen generell jedoch kaum Studien zu Schulentwicklungsberatungsprozessen und gar keine systematischen Untersuchungen zu deren Wirksamkeit vor (vgl. hierzu auch Dederling et al. 2022).

Anknüpfend an die dargelegten Befunde zu Schulen an benachteiligten Standorten erscheinen spezifische Fokusse für Schulentwicklungsberatungsprozesse an diesen Standorten besonders bedeutsam. Diese wurden jedoch in der bisherigen Schulentwicklungsberatungsdiskussion in Deutschland sowie in einschlägigen Werken bislang theoretisch wenig aufgearbeitet. Dies ist insofern überraschend, als dass Schulentwicklungsberatung – wie zuvor bereits beschrieben – gerade für jene Standorte als äußerst relevant markiert und in einschlägigen Projekten und Schulversuchen entsprechend verankert wurde (Dean et al. 2021).

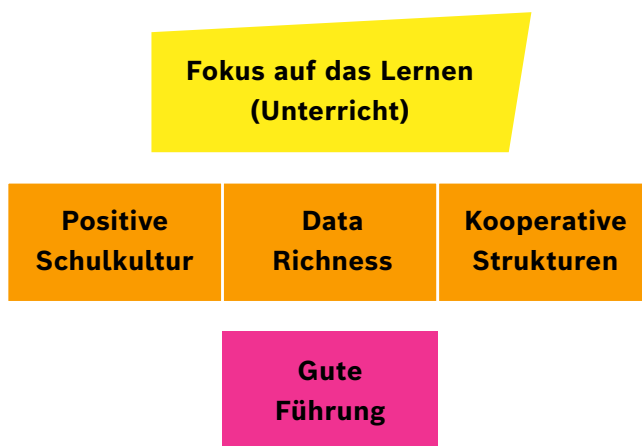


Abbildung 4 Die Verbesserung des Lernens der Schüler:innen steht als Gegenstand und Ziel des Schulentwicklungsberatungsprozesses im Fokus.

Vor dem Hintergrund eigener Überlegungen sind die Autor:innen dieses Berichts der Auffassung, dass Schulentwicklungsberatung der Relevanz einer wertschätzenden und anerkennenden Schulkultur bzw. der Bedeutung einer professionellen Haltung von Lehrpersonen folgen und an diesen ansetzen sollte. Entlang des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses (ISP) nach Dalin & Rolff (1996) müssten Datenerhebungen und Zielklärungen zunächst hierauf fokussieren. Darüber hinaus scheint der Ansatz der positiven Schulentwicklung (Lichtinger 2022) mit dem PERMA-Modell nach Seligman (2011) insbesondere für den Bereich der Haltungen (Defizitorientierung des pädagogischen Personals) anschlussfähig. Das Akronym PERMA steht für die

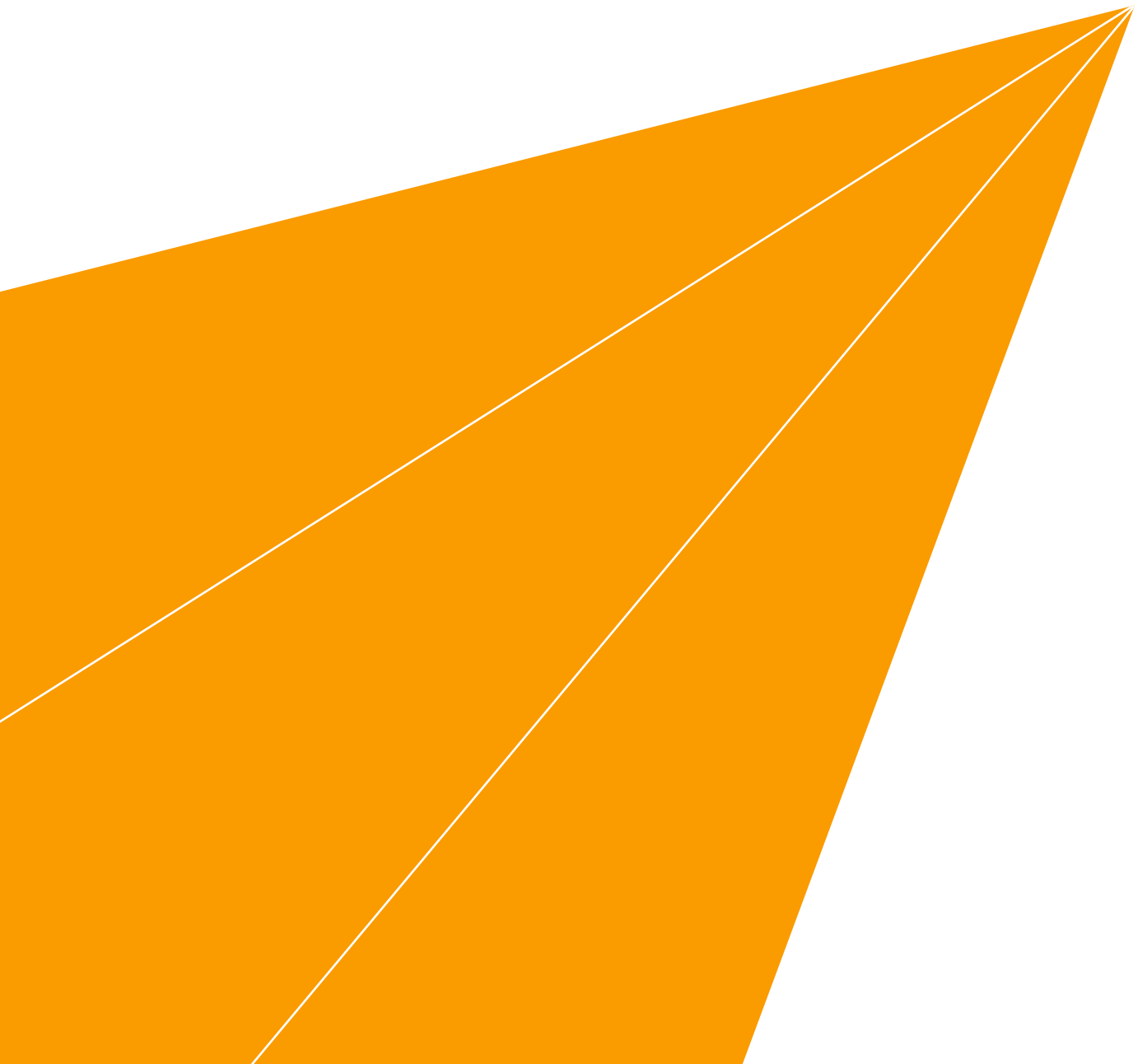
fünf Faktoren Positive Emotions – P, Engagement – E, Relationships – R, Meaning – M und Accomplishment – A (positive Gefühle, Beteiligung, Beziehungen, Sinn, Erfolge), die nach der Positiven Psychologie relevant sind für ein erfülltes Leben. Der entsprechende Ansatz akzentuiert die Wahrnehmung für vorhandene Ressourcen und baut die Schulentwicklungsarbeit entsprechend auf. Inwiefern sich dieser Ansatz auch bei Schulen bewährt, die sich in multiplen Problemlagen befinden, ist empirisch allerdings noch nicht beantwortet. Ein weiterer prominenter Ansatz ist die systemische Beratung. Diese impliziert eine Berücksichtigung der spezifischen Kultur der Schule und versucht über darauf abgestimmte Fragen Reflexions- und Veränderungsprozesse zu befördern. Dabei wird der Einzelschule als System, das in seiner Spezifik über lange Zeit gewachsen ist, besondere Bedeutung zuteil. Konzeptionell wurde dieser Ansatz bislang für Schulen in benachteiligten Lagen nicht veröffentlicht und in seiner Wirkung ebenfalls nicht systematisch untersucht. Vergleichsweise viel Beachtung findet aktuell der designbasierte Schulentwicklungsansatz (Mintrop 2016; Mintrop et al. 2022) in Deutschland, in den auch Schulentwicklungsberater:innen zum Teil eingebunden sind. In der designbasierten Schulentwicklung befassen sich Schulen mit einem für sie relevanten und konkreten Problem, das sie in einem kollektiven und datengestützten Prozess tiefergehend verstehen. Aufbauend auf den Erkenntnissen werden passgenaue Lösungen design, erprobt und evaluiert. Ziel ist es, auf diese Weise in den Schulen neue Praktiken zu etablieren, aber auch grundlegende Kapazitäten für organisationales Lernen aufzubauen. Hier zeigen erste Analysen, dass dieser Ansatz durchaus voraussetzungsreich ist, und dass sich Schulen unterschiedlich auf ihn einlassen (Czaja et al. 2025, Reubke et al. 2024). Der Frage, welche konkrete unterstützende Rolle Schulentwicklungsberater:innen in diesem Ansatz einnehmen können und wie sie für diese Aufgabe qualifiziert werden können, wird aktuell im DBSE Design-Lab der Robert Bosch Stiftung nachgegangen.

Fokus auf das Schulleitungshandeln, die Entwicklung einer positiven Schulkultur, die systematische Nutzung und Erhebung von Prozessdaten sowie die Etablierung kooperativer und partizipativer Strukturen

Diese kurze Zusammenschau macht deutlich, dass es aktuell unterschiedliche Ansätze gibt, die zumindest theoretisch-konzeptionell zum Teil an den Forschungsstand zu Gelingensbedingungen erfolgreicher Schulentwicklung an Schulen an benachteiligten Standorten anknüpfen. Gleichwohl müsste der Haltung der Lehrpersonen sowie der damit korrespondierenden Schulkultur im Beratungsprozess besondere Bedeutung zugestanden werden, indem etwa sehr systematisch der

Ist-Stand erhoben würde (vgl. hierzu z. B. Racherbäumer 2017). Dabei spielt die Gestaltung der Lernangebote sowie die Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion an den Schulen als wesentliches Moment der Schulkultur eine besondere Rolle. Diese je spezifischen Ausgangsbedingungen müssen der Schulentwicklungsberatung bekannt sein, um responsiv in den Schulentwicklungsberatungsprozess einsteigen zu können. Dabei sollten alle Veränderungsimpulse einen erkennbaren Zusammenhang zum Lernen der Schüler:innen aufweisen, indem sie aktuelle Forschungsbefunde zu Schulen in benachteiligter Lage berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund müsste ein Fokus auf dem Schulleitungshandeln, der Entwicklung einer positiven Schulkultur, der systematischen Nutzung und Erhebung von Prozessdaten sowie der Etablierung kooperativer und partizipativer Strukturen liegen, die das Wohlbefinden der Mitarbeitenden und Schüler:innen an diesen Schulen befördern. Darüber hinaus muss der Fokus auf der Verbesserung des Lernens der Schüler:innen als Gegenstand und Ziel des Schulentwicklungsberatungsprozesses im Mittelpunkt stehen. Eine solche Ausrichtung setzt mit Blick auf die Profession der Schulentwicklungsberatung entsprechendes Wissen zu Schulen an benachteiligten Standorten ebenso voraus wie spezifische Kompetenzen, etwa im Bereich der Reflexion der eigenen Haltung und Veränderung.

3 Zielsetzungen, Fragestellungen und methodisches Vorgehen



Wie in ► **Kapitel 2.2.4** dargestellt, kommt der Beratung im Kontext der operativ arbeitenden Schulentwicklung schon seit längerer Zeit Bedeutung zu. Auch in der einschlägigen Literatur zur Schulentwicklung wird die Relevanz externer Unterstützung in Form von Beratung regelmäßig hervorgehoben. Es existieren insgesamt jedoch nur wenige empirische Erkenntnisse über Schulentwicklungsberatung und ihre Praxis. Sowohl im deutschsprachigen Raum als auch im internationalen Bereich ist die bisherige Forschung eher punktuell und oberflächlich (zusammenfassend: Altrichter et al. 2021; Dederich et al. 2022; Goecke 2018; Krainz & Kemethofer 2023). Dabei wurde in den vorliegenden Arbeiten der Fokus selten auf Schulen an benachteiligten Standorten gerichtet. Zudem spielte die Sichtweise der Schulentwicklungsberater:innen selbst nur eine untergeordnete Rolle.

Hier setzt die vorliegende Studie an: Sie verfolgt das Ziel, erste umfänglichere Erkenntnisse zur Schulentwicklungsberatung aus Sicht der Berater:innen selbst zu generieren.

Die Erkenntnisse werden in der vorliegenden Publikation bereitgestellt, die als Orientierungshilfe für Akteur:innen im Bereich der Schulsteuerung sowie für Schulpraktiker:innen zu verstehen ist. Die Studie leistet so einen grundlegenden Beitrag für die staatliche Bildungsadministration, um ihren jeweiligen Stand der Unterstützungssysteme einordnen und reflektieren zu können. Zudem liefert das Projekt wesentliche Grundlagen, die die Ausgangsbasis etwa für Wirkungsanalysen unterschiedlicher Schulentwicklungsberatungsansätze bieten können.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen geht die Studie folgenden Fragestellungen nach:

Profession Schulentwicklungsberater:in

- Welche beruflichen Hintergründe weisen Schulentwicklungsberater:innen auf?
- Welche Motive für die Aufnahme der Beratungstätigkeit führen Schulentwicklungsberater:innen an?
- Welche pädagogischen Haltungen haben Schulentwicklungsberater:innen? Welche Rollenverständnisse zeigen sie?

Vorstellungen von Schulentwicklungsberater:innen über Veränderungen in Schulen

- Welche Vorstellungen von Veränderungen und Veränderungsprozessen in Schulen liegen der Beratungstätigkeit von Schulentwicklungsberater:innen zugrunde?
- Wie werden Veränderungsprozesse aus Sicht der Schulentwicklungsberater:innen in Schulen initiiert und aufrechterhalten?
- Wodurch werden Veränderungsprozesse in Schulen aus ihrer Sicht befördert?

Gestaltung von Beratungsprozessen

- Wie gestalten sich Beratungsprozesse und welchem Ablauf folgen sie?
- Welche Phasen lassen sich im Verlauf von Beratungen identifizieren?
- Welche Aufgaben bzw. Tätigkeiten übernehmen Schulentwicklungsberater:innen?

- ▶ Welche Methoden und Strategien von Beratung wenden Schulentwicklungsberater:innen an?

Herausforderungen von Beratungsprozessen an Schulen an benachteiligten Standorten

- ▶ Durch welche Besonderheiten zeichnen sich Schulen an benachteiligten Standorten aus?
- ▶ Welche Besonderheiten zeigen sich bei Beratungsprozessen an diesen Schulen?

Erfolge von Beratungsprozessen

- ▶ Welche Wirkungsannahmen haben Schulentwicklungsberater:innen mit Blick auf Schulen an benachteiligten Standorten?
- ▶ Woran machen sie Erfolge von Beratungsprozessen fest?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine explorative Studie durchgeführt, in deren Rahmen im Zeitraum von Mai 2024 bis Januar 2025 Interviews mit Schulentwicklungsberater:innen aus Deutschland geführt wurden. Intendiert wurde, Schulentwicklungsberater:innen a) aus allen 16 deutschen Bundesländern und b) aus dem staatlich institutionalisierten wie nicht staatlichen Bereich der Schulentwicklungsberatung in die Untersuchung einzubeziehen, um ein ausgewogenes Verhältnis in Bezug auf die regionalen Einsatzgebiete sowie die systemische Verortung der Berater:innen zu gewährleisten. Die Auswahl der Schulentwicklungsberater:innen erfolgte auf unterschiedlichen Wegen:

- ▶ auf Vorschlag von Ansprechpartner:innen in den Bundesländern,
- ▶ auf Vorschlag von Ansprechpartner:innen in der Robert Bosch Stiftung und
- ▶ auf Basis persönlicher Kontakte zu Schulentwicklungsberater:innen des Projektteams.

Insgesamt konnten auf diese Weise 28 Interviews mit Schulentwicklungsberater:innen aus 13 deutschen Bundesländern realisiert werden. Die Interviewpartner:innen sind allesamt seit Längerem als Schulentwicklungsberater:innen tätig und verfügen deshalb über eine zum Teil umfangreiche Expertise. Sie sind in dieser Hinsicht als Sachverständige bzw. Expert:innen für die Thematik zu verstehen (Meuser & Nagel 2009). Die Berater:innen hatten die Möglichkeit, ihre Beratungspraxis vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen zu erläutern (Flick 2021).

Die Interviews, die sich über 45 bis 90 Minuten erstreckten, wurden weitestgehend mittels Videotelefonie (Webex) durchgeführt. In zwei Fällen fanden die Gespräche in Präsenz statt. Eingesetzt wurde ein Leitfaden, der – auch wenn er eher als Orientierungshilfe denn als starres Instrument verstanden wurde – den Gesprächsverlauf strukturierte und in eine Richtung lenkte, die für die Beantwortung der Forschungsfragen von Interesse war (Helfferich 2011). Zugleich ermög-

lichte sein Einsatz die Vergleichbarkeit der Aussagen der Schulentwicklungsberater:innen.

Anhand eines Einstiegsimpulses wurden die Schulentwicklungsberater:innen gebeten, etwas über ihren beruflichen Werdegang zu erzählen (I). Anschließend wurde erfragt, welche Qualifikationen sie in Vorbereitung auf die Tätigkeit der Schulentwicklungsberatung erworben haben (II). Darüber hinaus fokussierte der Leitfaden auf die Vorstellungen, die die Schulentwicklungsberater:innen über Veränderungen in Schulen haben (III). Auch der Beratungsprozess (IV) wurde thematisiert. Die Gesprächspartner:innen wurden gebeten, von einem Schulentwicklungsprozess zu erzählen, den sie begleitet haben und an den sie immer einmal wieder zurückdenken. Es ging hier also darum, eine „Beratungsgeschichte“ zu erzählen. Als weitere Aspekte standen die Rolle der Berater:innen im Schulentwicklungsprozess (V) und die Wirksamkeit bzw. die Erfolge von Beratungsprozessen (VI) im Fokus. Die Schulentwicklungsberater:innen waren aufgefordert, möglichst viel frei zu erzählen. Im Falle von Unklarheiten oder fehlenden Informationen stellten die Interviewerinnen Nachfragen zur Konkretisierung bzw. Ergänzung der Ausführungen.

Die Gespräche wurden vollständig, zeilenweise und in Standardorthografie (nach den Regeln von Dresing & Pehl 2018) transkribiert. Bei der Auswertung wurde eine Technik angewendet, die sich an das Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse anlehnt (Mayring 2019). Dabei wurde das Ziel verfolgt, inhaltliche Aspekte, die sich auf die Thematik der Schulentwicklungsberatung beziehen, aus dem Material herauszufiltern (ebd.).

Es wurde ein Kategoriensystem erstellt, dessen Elementen (Codes) Textsegmente zugeordnet wurden. Dabei wurden die Kategorien zunächst aus dem Leitfaden abgeleitet, also deduktiv gebildet. Zahlreiche Kategorien wurden sodann aus dem Material heraus generiert, also induktiv gebildet. Dem zentralen Moment der inhaltsanalytischen Technik der Strukturierung entsprechend wurde jeder Teil des Interviewmaterials in dem Raster der vorab definierten Kategorien eingeordnet – und damit das komplette Material lückenlos seiner Struktur nach erfasst. Es wurde zunächst genau definiert, welche Textbestandteile jeweils unter die gebildeten Kategorien fallen (Definition der Kategorien). Des Weiteren wurden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollten (Bestimmung von Ankerbeispielen), und – bei bestehenden Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien – Regeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichten (Festlegung von Kodierregeln). Im Rahmen eines ersten Materialdurchgangs wurden die vorab formulierten Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln probeweise auf die Transkripte der Interviews angewendet; anschließend war eine Modifizierung des Kategoriensystems erforderlich, weil zahlreiche Unterkategorien – wie oben erwähnt – aus dem Material generiert wurden. Der Hauptdurchgang durch das Material implizierte dann eine Kennzeichnung der Fundstellen, gefolgt von der eigentlichen Materialextraktion

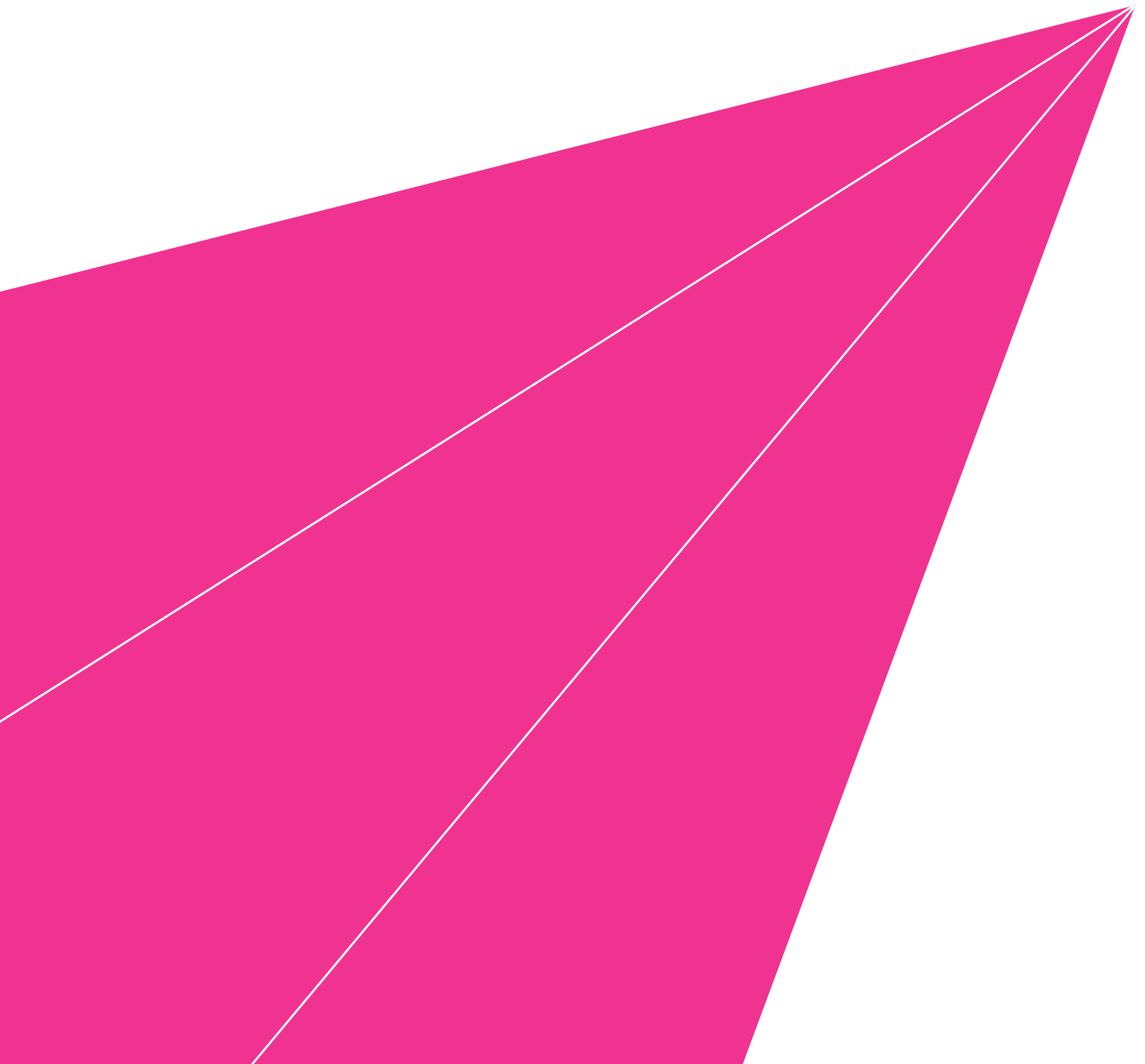
und -bearbeitung je nach zugewiesener Kategorie. Bei beiden Durchgängen wurde computergestützt unter Nutzung des Textverarbeitungsprogramms MAXQDA 24 vorgegangen.

Das Projektteam stellte am 2. Juni 2025 in Berlin die so generierten Ergebnisse auf einem ganztägigen Workshop mit Expert:innen vor. Die Expert:innen stammten aus dem Bereich der Forschung zur Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung sowie der Praxis der Schulentwicklungsberatung:

- ▶ Prof. Dr. Herbert Altrichter (Johannes Kepler Universität Linz)
- ▶ Prof. Dr. Nina Bremm (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)
- ▶ Dr. Joachim Herrmann (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg)
- ▶ Prof. Dr. David Kemethofer (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz)
- ▶ Prof. Dr. Ulrich Krainz (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz)
- ▶ Anne Lill (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
- ▶ Sebastian Lochte (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg)
- ▶ Julia Oefner (Moderatorin, Trainerin und Lehrtrainerin der Schulentwicklungsberatung Nordrhein-Westfalen)
- ▶ Dr. Hanna Pfänder (Wübben Stiftung Bildung Düsseldorf)
- ▶ Nils Reubke (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)
- ▶ Prof. Dr. Katharina Soukup-Altrichter (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz)
- ▶ Anna Wenzl (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern).

In einem Austausch – teils im Plenum, teils in Arbeitsgruppen – wurden die präsentierten Befunde diskutiert, relativiert, in den eigenen Erkenntnis- und Erfahrungsstand eingeordnet und es wurden gemeinsam weitere Perspektiven entwickelt. Das Projektteam bezog die Erkenntnisse des Workshops in die weitergehenden Analysen und Auswertungen ein und ließ sie in den vorliegenden Ergebnisbericht einfließen.

4 Zentrale Ergebnisse



Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse des Projekts präsentiert. Zunächst steht die Profession Schulentwicklungsberater:in im Mittelpunkt (► **Kapitel 4.1**), bevor die Vorstellungen thematisiert werden, die Schulentwicklungsberater:innen über die Initiierung und Implementation von Veränderungen in Schulen haben (► **Kapitel 4.2**). Sodann wird die Aufmerksamkeit auf die Gestaltung von Beratungsprozessen (► **Kapitel 4.3**) sowie Herausforderungen von Beratungsprozessen an Schulen an benachteiligten Standorten (► **Kapitel 4.4**) gerichtet. Schließlich werden die Sichtweisen der Schulentwicklungsberater:innen bezüglich der Erfolge von Beratungen (► **Kapitel 4.5**) dargelegt.

4.1 Profession Schulentwicklungsberater:in

Wie eingangs bereits dargelegt, ist grundsätzlich davon auszugehen, dass es sich bei Schulentwicklungsberater:innen um Personen mit unterschiedlichen berufsbiografischen Hintergründen handelt. Der Anteil an Personen mit einem Lehramtsstudium ist allerdings angesichts der staatlichen Verankerung von Schulentwicklungsberatung und der damit einhergehenden verpflichtenden Voraussetzung des grundständigen Lehramtsstudiums vermutlich groß. 22 der 28 Interviewpartner:innen gehören einem staatlich institutionalisierten Unterstützungssystem an, sind also als Schulentwicklungsberater:innen bei einem Bundesland beschäftigt und beraten ausschließlich Schulen dieses Bundeslandes. Vier Befragte gehören einem landesspezifischen Unterstützungssystem an, sind gleichzeitig jedoch auch freiberuflich als Berater:innen aktiv und beraten daher auch Schulen in anderen Bundesländern. Nur zwei Interviewte gehören keinem staatlich institutionalisierten Unterstützungssystem an und beraten Schulen daher grundsätzlich überregional.

4.1.1 Berufliche Hintergründe von Schulentwicklungsberater:innen

Die Schilderungen der Interviewpartner:innen zu ihren Berufsbiografien offenbaren ein facettenreiches Bild der Wege, die zur Tätigkeit in der Schulentwicklungsberatung geführt haben. Sowohl Laufbahnen innerhalb des pädagogischen Feldes (hier: bildungsinterne Laufbahnen) als auch Laufbahnen außerhalb des pädagogischen Feldes (hier: bildungsexterne Laufbahnen) finden sich in den Lebenswegen der Befragten und verweisen auf unterschiedliche Zugänge zum Feld der Schulentwicklung bzw. Schulentwicklungsberatung.

Insgesamt 27 der 28 befragten Personen waren bereits vor Beginn ihrer Qualifizierung zum Schulentwicklungsberater bzw. zur Schulentwicklungsberaterin in schul- oder bildungsnahen Berufsfeldern tätig. 22 geben an, ein Lehramtsstudium absolviert zu haben. Fünf weitere Personen studierten Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung oder Erziehungswissenschaften.

Daneben finden sich Biografien, die außerhalb des pädagogischen Feldes verortet sind. Einzelne Befragte berichten von Studiengängen wie Politikwissenschaft, Philosophie, Soziologie oder Ökophologie. Trotz der auf den ersten Blick eher fachfremden Ausrichtung dieser Disziplinen werden in den Interviews bedeutsame thematische Anknüpfungspunkte zur Schulentwicklungsberatung sichtbar. Ein:e Berater:in mit politikwissenschaftlichem Hintergrund schildert beispielsweise, dass im Studium ein Fokus auf der Qualität von Bildung im europäischen Kontext lag. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Bildungssysteme zu gestalten seien, um „Gerechtigkeit oder Glück im weitesten Sinne für mehr Menschen“ (Interview 06 1 E)⁵ zu ermöglichen, stellt für die Person einen zentralen Bezug zur späteren Tätigkeit in der Schulentwicklung dar. Ein:e Schulentwicklungsberater:in mit einem Philosophiestudium berichtet, über das Latinum in den Schuldienst gelangt zu sein. Durch die Einsätze als Vertretungslehrkraft an verschiedenen Schulformen entwickelte die Person ein größeres Interesse an schulischen Strukturen und Prozessen.

Eine Beratungsperson stellte wiederholt fest, wie sie im schulischen Kontext viele Dinge grundlegend anders angeht als die Lehrkräfte vor Ort. Dieses Erleben mündete in der Entscheidung für die Schulentwicklungsberatung.

5 Die Bezeichnung des Interviews setzt sich aus der Bundeslandkennung, der Nummer des Interviews im Bundesland und der Zugehörigkeit der interviewten Person zum staatlichen Beratungssystem (I = intern, Zugehörigkeit, E = extern, keine Zugehörigkeit, IE = zeitgleich intern und extern) zusammen.

Neben akademischen Bildungswegen berichten einige Schulentwicklungsberater:innen zudem von ihren beruflichen Ausbildungen. Genannt werden unter anderem eine kaufmännische Ausbildung und Ausbildungen in der Heilerziehungspflege, Theaterpädagogik sowie Mediation. Eine interviewte Person, die ursprünglich in der Heilerziehungspflege tätig war, schildert eindrücklich, wie sie im schulischen Kontext wiederholt feststellte, dass sie viele Dinge grundlegend anders angeht als die Lehrkräfte vor Ort. Dieses Erleben mündete in einem starken inneren Impuls zur Veränderung, der schließlich zu der Entscheidung für die Schulentwicklungsberatung führte.

Einige Schulentwicklungsberater:innen berichten von ihrer Mitwirkung an unterschiedlichen Bildungsprojekten, durch die sie wertvolle Erfahrungen für ihre heutige Tätigkeit sammeln konnten. Diese hatten mitunter einen spezifischen thematischen Fokus oder eine konkrete Adressat:innen orientierung. So wird u. a. die Beteiligung an überregional bekannten Programmen wie zum Beispiel LemaS (Leistung macht Schule) erwähnt ebenso wie die Beteiligung an Projekten zur Förderung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund und zur Begabungsförderung. Mehrere Schulentwicklungsberater:innen schildern zudem ihre aktive Teilnahme an Bildungsprojekten, die auf Schulen an benachteiligten Standorten ausgerichtet sind. In diesem Zusammenhang nennen sie zum einen bundesländerübergreifende

Programme wie das Startchancen-Programm des Bundes sowie landesspezifische Programme wie die Initiative 23+ oder den Talentschulversuch. Diese Projekte zielen darauf ab, strukturelle Benachteiligungen im Bildungswesen zu kompensieren und nachhaltige Schulentwicklungsprozesse in sozial benachteiligten Stadtteilen zu initiieren und zu begleiten.

Deutlich wird in den Interviews zudem, dass viele der Befragten bereits vor der eigentlichen Qualifizierung zur Schulentwicklungsberatung an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben, die eng mit den Aufgabenfeldern der späteren Tätigkeit verwoben waren. Für die Befragten, die nicht an einer spezifischen Ausbildung teilgenommen haben, dienten diese Weiterbildungen als Qualifizierung für die aktuelle Tätigkeit der Schulentwicklungsberatung. Insgesamt 16 Personen berichten von relevanten Weiterbildungen, die zwar nicht explizit auf die Rolle der Schulentwicklungsberatung ausgerichtet waren, aber inhaltlich zentrale Aspekte dieser Funktion vorwegnahmen. Diese Qualifizierungen lassen sich im Wesentlichen drei Bereichen zuordnen: der Beratung, der Schulentwicklung und der Führung.

Im Bereich der **Beratung** werden Ausbildungen zum Coaching und zur Moderation genannt. Die Befragten berichten zudem von Fortbildungen in systemischer Supervision, im professionellen Umgang mit Widerstand oder von einer Ausbildung zur Evaluationsberater:in bei einer Unternehmensberatung.

Der Bereich der **Schulentwicklung** umfasst sowohl die Unterrichts- als auch die Organisationsentwicklung. Einzelne Personen nennen spezifische Weiterbildungen, etwa in „Fast Mapping“ oder agilen Methoden der Organisationsentwicklung. Weitere Befragte geben an, an allgemeinen Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung teilgenommen zu haben. Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse werden Formate wie „Design Thinking“, „Prozessbegleitung“, die Ausbildung zur Prozessmoderator:in oder zur gestaltungsorientierten Organisationsentwickler:in erwähnt. Zwei Personen benennen eine Weiterbildung auf Basis des PERMA-Modells, das in Abschnitt 2.3 als hilfreich für die Herausbildung und Veränderung von Haltungen an Schulen an benachteiligten Standorten thematisiert wurde. Zwei weitere Befragte nahmen an allgemeinen Fortbildungen zur Schulentwicklung teil, die inhaltlich nicht spezifiziert wurden.

Im Bereich der **Führung** berichten zwei Befragte von spezifischen Qualifizierungen: Eine Person absolvierte ein weiterbildendes Studium in „Digital Learning Leadership“, eine andere eine Fortbildung zur Führungskräfteentwickler:in.

Schließlich wird die formale Ausbildung zur Schulentwicklungsberater:in selbst thematisiert. Neun Personen durchliefen eine Ausbildung am Landesinstitut ihres jeweiligen Bundeslandes, sieben nahmen an einer systemischen Ausbildung teil, eine davon sogar zweimal. Sechs Befragte qualifizierten sich im Rahmen eines Programms der Robert Bosch Stiftung. Drei Personen nennen eine Ausbildung zur Schulentwicklungsberater:in, ohne deren institutionelle Verankerung näher zu benennen. Eine:r der Interviewten beschreibt die Teilnahme an der Ausbildung „Schulentwicklung mit Design Thinking“. Zwei Personen geben an, keine spezifische Ausbildung im Bereich der Schulentwicklungsberatung absolviert zu haben.

Die Angaben zur Dauer der Ausbildungen variieren ebenfalls. Die Ausbildung an den unterschiedlichen Landesinstituten erstreckte sich je nach Person über ein Jahr bis zu drei Jahren. Die systemische Ausbildung wurde mit zwei bzw. zweieinhalb Jahren angegeben. Die Qualifizierungen der Robert Bosch Stiftung dauerten jeweils ein bis zwei Jahre.

Aktuell sind die befragten Schulentwicklungsberater:innen in unterschiedlichen Beschäftigungsformen tätig. Sie arbeiten entweder freiberuflich, in einem festen Anstellungsverhältnis oder in einer Kombination aus beiden Modellen. Wie in ► **Kapitel 3** im Zuge der Beschreibung der Stichprobe bereits erwähnt, gehören 22 der 28 Interviewten einem staatlich institutionalisierten Unterstützungssystem an, sind also als Schulentwicklungsberater:innen bei einem Bundesland beschäftigt und beraten ausschließlich Schulen dieses Bundeslandes. Vier von ihnen gehören einem landesspezifischen Unterstützungssystem an, sind gleichzeitig jedoch auch freiberuflich als Berater:innen aktiv und beraten daher auch Schulen in anderen Bundesländern. Nur zwei von ihnen gehören keinem staatlich institutionalisierten Unterstützungssystem an und beraten Schulen daher grundsätzlich überregional. Neben ihrer Tätigkeit in der Schulentwicklungsberatung sind einige der Interviewten auch in anderen beruflichen Kontexten aktiv. So berichten fünf Personen, dass sie parallel als Fortbildner:innen tätig sind. Vier weitere geben an, auch weiterhin als Lehrkräfte zu arbeiten; zwei von ihnen an Schulen an benachteiligten Standorten. Ein:e Schulentwicklungsberater:in ist Schulleitung an einem Gymnasium. Ein:e andere arbeitet zusätzlich als Unternehmensberater:in und berät – auch im internationalen Kontext – global agierende, multinationale Unternehmen.

4.1.2 Motive für die Aufnahme der Schulentwicklungsberatungstätigkeit

Die Entscheidung für die Schulentwicklungsberatung resultiert bei den befragten Personen aus unterschiedlichen, teils sehr persönlichen Beweggründen. In den Interviews werden vielfältige Motive sichtbar, die sich thematisch strukturieren lassen und auf zentrale Haltungsmuster sowie berufliche Orientierungen verweisen.

„Mein Herz schlug immer und schlägt auch immer noch für die Kinder, die besondere Herausforderungen haben, und [dafür], ihnen möglichst gute Lernumgebungen zu gestalten.“

Die meisten Codierungen erhielt das persönliche Interesse an Veränderungen von Schule, das nachdrücklich als notwendig und innerer Antrieb markiert wird. Zwölf der Befragten äußern, dass sie der Wunsch leitet, Schule aktiv weiterzuentwickeln.

Hier wird in den Interviews deutlich, dass einzelne Schulentwicklungsberater:innen durch prägende Eindrücke auf Hospitationen sowie Inspirationsreisen oder durch bestimmte Personen, Bücher oder Bildungsprojekte für das Berufsfeld begeistert wurden. In diesem Zusammenhang werden insbesondere Hospitationsreisen nach Skandinavien, vor allem Schweden, als richtungsweisend genannt.

Ein:e Schulentwicklungsberater:in beschreibt diese Haltung eindrücklich:

„Es ist eine Obsession, die schon vielleicht manchmal auch ein bisschen krankhafte Züge annimmt [...] ⁶. Wenn ich irgendwo was lese, wie die Schule– wenn es tolle Schulen gibt [...], dann will ich mehr darüber wissen.“ (Interview 03 2 IE)

6 Kürzungen innerhalb der Interviewauszüge dienen der besseren Lesbarkeit und sind als solche gekennzeichnet.

Ein weiteres oft genanntes Motiv ist die Wahrnehmung von struktureller Ungleichheit im Bildungssystem. Eine:r der Interviewten schildert, wie ihm/ihr durch einen statistischen Befund zum ersten Mal die systemische Ungerechtigkeit im schulischen Kontext bewusst geworden ist:

„Und damals, das war so um, also kurz vor meinem Abi, wurde mir bewusst, dass das jährlich um die 50- bis 60.000 Schüler:innen betrifft, die die Schule ohne Abschluss verlassen. Und das war für mich ein ganz, ganz krasses, krasser Contra oder ein Kontrast zwischen meiner persönlichen Glückserfahrung zur Schule, wie Lernen sein kann und dem, was ich merke, was es für viele auch ist oder eben nicht ist. Ich glaube, das war so der erste Moment, wo ich dachte: Da ist eine unglaubliche Ungerechtigkeit im System. Da möchte ich was für tun.“ (Interview 06 1 E)

Etwas gegen die berichtete oder auch selbst erlebte Bildungsungleichheit zu unternehmen, die als Resultat eines dysfunktionalen Schulsystems begriffen wird, scheint ein besonders wichtiger persönlicher Antrieb zu sein. Dieser Motor für Schulentwicklungsberatung verweist auf Schnittmengen mit verschiedenen Programmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die ebenfalls Bildungsungleichheit verringern möchten. Es ist anzunehmen, dass sich jene Berater:innen auch gezielt für Schulentwicklungsprozesse an Schulen in sozial benachteiligten Lagen engagieren möchten. Sechs Schulentwicklungsberater:innen konkretisieren hierzu passend, dass sie sich aus einem Engagement für Schüler:innen, insbesondere für sozial benachteiligte Schüler:innen, für den Beruf entschieden haben. Eine:r von ihnen formuliert diese Motivation wie folgt:

„Und mein Herz schlug immer und schlägt auch immer noch für die Kinder, die besondere Herausforderungen haben, und [dafür,] ihnen dabei möglichst gute Lernumgebungen zu gestalten.“ (Interview 03 1 I)

Hier ist also eine gemeinsame Haltung zur Veränderungsnotwendigkeit von Schule festzustellen, die aus der erlebten und empfundenen Divergenz zwischen normativer Vorstellung darüber, wie Schule sein sollte, und der erlebten Praxis resultiert (vgl. hierzu auch Bonnet & Hericks 2014). Diese Gruppe eint der explizite Wunsch und Antrieb, Schule besser machen zu wollen. Daraus resultiert auch eine hohe Lernbereitschaft im Kontext von Schulentwicklung, die sich an den oben beschriebenen, vielfältigen Fort- und Weiterbildungen festmachen lässt.

In einem gewissen Kontrast dazu formulieren drei Befragte das allgemeine Interesse an Beratung und Begleitung als zentrales Motiv. Die Freude daran, Prozesse zu unterstützen und Entwicklungen zu begleiten, wird dabei als sinnstiftend erlebt:

„Es ist ja nicht alles schlecht, was in Schulen ist, sondern da einfach Hilfe zur Selbsthilfe zu geben und dann auch mitzuerleben, dass es gut wird – das macht sehr viel Spaß.“ (Interview 09 2 I)

Dazu passend wird von sechs Interviewten als weiteres zentrales Motiv ein Interesse an der strukturellen oder systemischen Ebene von Schule benannt. Die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen schulischer Organisation, Steuerung und systemischer Gestaltung bildet für sie den wesentlichen Antrieb:

„Aber mich haben immer schon auch Fragen von systemischer Gestaltung und sozusagen einer gewissen Metaebene beschäftigt, selbst als ich selbst noch nur Lehrer:in war, in Führungsstrichen. Und ich habe immer schon quasi auch überlegt: Wie kann man bestimmte Prozesse besser machen?“ (Interview 12 3 I)

Hier geht es also um eher allgemeine Optimierungen im Rahmen des Bestehenden und nicht um eine spezielle inhaltliche Akzentuierung oder Zielperspektive, die etwa in der Verbesserung der Lernleistungen der Schüler:innen sichtbar wird. Drei Befragte geben hier auch an, selbst positive Erfahrungen mit Schulentwicklungsberatung gemacht und daraus ihre Motivation abgeleitet zu haben, diesen Weg beruflich einzuschlagen.

4.1.3 Pädagogische Haltungen und Rollenverständnisse von Schulentwicklungsberater:innen

Im professionstheoretischen Verständnis der Unterrichts- und Bildungsforschung bildet die pädagogische Haltung ein zentrales handlungsleitendes Prinzip. So beschreibt zum Beispiel Oevermann (1996) professionelle Praxis als **Bewältigung unbestimmter, krisenhafter Situationen**, in denen keine eindeutigen Regeln vorliegen. In solchen Situationen müssen Lehrpersonen auf ihre grundlegenden normativen Orientierungen zurückgreifen. Haltung fungiert hier als sogenannte latente Sinnstruktur, die Entscheidungen in offenen, konflikthafter Handlungssituationen

präfiguriert. In ähnlicher Weise versteht auch Helsper (2002, 2016) professionelle Haltung als eine balancierende Orientierung zwischen widersprüchlichen pädagogischen Anforderungen, sogenannten Antinomien, etwa zwischen Nähe und Distanz, Individualisierung und Gleichbehandlung oder Autonomie und Anleitung. Diese Spannungsfelder lassen sich nicht technisch auflösen, sondern verlangen eine ethisch begründete, reflexive Haltung, die das konkrete Handeln der Lehrperson strukturiert. Im weiteren Sinn kann eine **pädagogische Haltung als ein ethisch-pädagogisches Grundmotiv konzeptualisiert werden**, in dem Anerkennung (Honneth 2010; Prengel 2013) im schulischen Kontext eine wesentliche Rolle spielt. Haltungen entfalten ihre Wirkung nicht erst im Moment der bewussten Entscheidung, sondern präfigurieren Wahrnehmungen und Bewertungen von Interaktionen bereits im Vorfeld. In Situationen pädagogischer Ungewissheit – etwa bei Störungen, Konflikten, heterogenen Leistungsständen oder moralischen Dilemmata – wird das professionelle Handeln daher wesentlich durch diese grundlegenden Orientierungen strukturiert. Haltung fungiert somit als verbindendes Element zwischen normativem Anspruch und situativem Handeln bzw. löst auch Konflikte aus. Im Idealfall trägt eine pädagogische Haltung entlang ethisch-pädagogischer Grundmotive dazu bei, dass Lehrpersonen in komplexen pädagogischen Kontexten professionell und damit verantwortungsvoll, reflektiert und relational sensibel agieren.

Haltung fungiert somit als verbindendes Element zwischen normativem Anspruch und situativem Handeln bzw. löst auch Konflikte aus.

An diese konzeptionell theoretische Konzeption von Haltung in pädagogischen Kontexten anknüpfend gehen wir in diesem Forschungsbericht davon aus, dass auch die Haltung von Schulentwicklungsberater:innen den Beratungsprozess präfiguriert. Ihre Haltung und das damit einhergehende Beratungshandeln ist dabei bedeutsam. Es eröffnet den Beratenen Interaktionsmöglichkeiten und erfüllt zugleich im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers eine Vorbildfunktion unter Kolleg:innen bzw. für pädagogische Situationen mit Schüler:innen. In unserem Interviewmaterial finden wir entsprechend explizit formulierte Haltungen, die an das Konzept der Anerkennung anschlussfähig sind. So führt ein:e Berater:in aus, dass es wichtig ist,

„wirklich sein Herz zu öffnen für die Menschen, die vor einem sitzen. Die kommen ja erst mal in einer Situation, in der sie formulieren, dass sie Hilfe brauchen. Und da nicht zu werten, sondern zu sagen: ‚Ich beschließe, dass ich diese Menschen mag und dass ich Verständnis aufbringe, dass

ich wohlwollend auf sie zugehe und so wenig wertend wie möglich.’
Das fände ich vielleicht die erste Voraussetzung für eine gelingende
Beratungsbeziehung“. (Interview 11 1 IE)

Die hier interviewte Person legt dar, dass Beratung nicht zuerst einer Technik, sondern einer professionellen Haltung bedarf, die sie mit der Metapher einleitet, wie wichtig es sei, „sein Herz zu öffnen“ für die Menschen, die vor einem sitzen. Es werden normative Ansprüche an die Interaktion mit den zu Beratenden formuliert, die etwa an die bedingungslose Wertschätzung nach Rogers (Hellwig 2025) erinnern. Zugleich wird hier ein Szenario entfaltet, indem die Schulangehörigen als „Hilfe brauchend“ beschrieben werden, was sie in diesem schulischen Kontext als professionelle Akteur:innen auch verletzlich macht. Dieser Offenheit mit Wertschätzung, Respekt und Anerkennung zu begegnen wird von vielen Interviewten als Voraussetzung für gelingende Beratungsprozesse benannt.

Auf einem angenommenen Kontinuum der Relevanzsetzung von einer empathischen Haltung bis hin zur Negierung derselben gibt es Aussagen, die professionelles Beratungshandeln etwas nüchterner (managerieller) rahmen, wie das nachstehende Zitat verdeutlicht. Es gibt aber keine Sequenz, die die Bedeutung einer empathischen pädagogischen Haltung explizit negieren würde.

„Wir können nicht fünf verschiedene Prozesse anleiern in der Schule.
Damit überfrachten wir die Schulen, und viele Schulentwicklungsziele
sind keine Schulentwicklungsziele. Wir müssen die Dinge so eingliedern,
dass wir die Dinge auch sauber abarbeiten können, das ist Projekt-
management, schlichtweg Projektmanagement. Schulentwicklung ist
Projektmanagement.“ (Interview 03 2 IE)

Die interviewte Person grenzt zunächst Schulentwicklung deutlich ab von einem unvermittelten Nebeneinander verschiedener Maßnahmen oder Innovationen. Der Satz „Wir können nicht fünf verschiedene Prozesse anleiern“ verweist auf eine wahrgenommene Überforderung der Schule durch zu viele parallel laufende Entwicklungsinitiativen. Damit wird kritisiert, dass Schulentwicklung in der Praxis häufig durch eine Vielzahl willkürlicher externer Impulse, Programme und Zielsetzungen geprägt ist, die nicht kohärent aufeinander abgestimmt sind. Die metaphorische Aussage „Damit überfrachten wir die Schulen“ deutet darauf hin, dass diese Vielzahl an Prozessen zu einer strukturellen Überlastung führt, was die Handlungsfähigkeit im Kollegium beeinträchtigen kann. Die anschließende Bemerkung „Viele Schulentwicklungsziele sind keine Schulentwicklungsziele“ kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass nicht alle Ziele, die von außen gesetzt oder intern formuliert werden, tatsächlich zur nachhaltigen organisationalen Weiterentwicklung beitragen. Gemeint sein können symbolische, modische oder politisch getriebene Ziele, die zwar als Schulentwicklung etikettiert werden, aber

keinen wirklichen Entwicklungsbedarf adressieren und somit nicht als genuine Schulentwicklungsziele gelten. Die Sequenz enthält darüber hinaus eine deutliche Managementperspektive auf Schulentwicklung. Die Forderung „Wir müssen die Dinge so eingliedern, dass wir die Dinge auch sauber abarbeiten können“ bringt zum Ausdruck, dass Schulentwicklung als ein strukturierter, planungslogisch geordneter Prozess konzeptualisiert wird, der klare Priorisierung, Sequenzierung und Zuständigkeiten erfordert. Das wiederholte Verweisen auf Projektmanagement („schlichtweg Projektmanagement. Schulentwicklung ist Projektmanagement“) zeigt, dass Schulentwicklung hier vor allem organisatorisch gefasst wird. Demnach versteht diese Person Schulentwicklung weniger als einen offenen, partizipativen Aushandlungsprozess, sondern eher als planbare, steuerbare Abfolge von Projekten, die mit klassischen Managementtools (Zieldefinition, Planung, Strukturierung, Umsetzung, Evaluation) bearbeitbar ist.

Das Datenmaterial wurde in Bezug darauf gesichtet, wie sich die Interviewten in ihrer Rolle bzw. der selbstberichteten Tätigkeit als Schulentwicklungsberater:in zwischen den im Theorieteil herausgearbeiteten Schwerpunktsetzungen der organisationszentrierten Schulentwicklung einerseits und der unterrichtsbezogenen Schulentwicklung andererseits positionieren. Dies ist insofern insbesondere für das Feld der Schulen an sozial benachteiligten Standorten relevant, als dass der Forschungsstand unterrichtsbezogene Schulentwicklung besonders wirkungsvoll mit Blick auf die Lernergebnisse der Schüler:innen herausstellt. Hier konnten wir zwei unterschiedliche Rollenverständnisse in der Gruppe der Interviewten identifizieren, die letztlich eine Weiterführung der gerade ausgeführten divergenten Relevanzsetzung des Pädagogischen versus des Manageriellen ist:

Das eine Rollenverständnis richtet die Tätigkeit der Schulentwicklungsberater:innen stark auf den Unterricht aus und betont, dass hierzu wesentliche Kompetenzen im Bereich der Didaktik bzw. Fachdidaktik notwendig sind:

„Bei der Entwicklung von konkreten Maßnahmen geht es eben ganz viel um Unterrichtsgestaltung. Da kommt man meiner Meinung nach selten drum herum, weil da halt häufig eben erstens was im Argen liegt, aber zweitens in der Regel auch was zu machen ist, und nun mal Schule ein Ort des Lernens ist. Und wenn ich [...] keine fachdidaktischen Hintergründe hätte, würde es mir deutlich schwerer fallen, die Gruppe da zu begleiten.“
(Interview 12 3 I)

Diese sehr eindeutige Positionierung mit explizierter eigener Kompetenzzuschreibung im Bereich der Fachdidaktik findet sich bei Schulentwicklungsberater:innen mit entsprechendem berufsbiografischem Hintergrund. Sie wird aber auch von Personen artikuliert, die keine klassische Lehramtsausbildung durchlaufen haben. Diese Personen verweisen darauf, dass im Beratungsprozess eine entsprechende

Unterstützung etwa durch Fachberater:innen nötig sei. Hier wird auch die Perspektive auf die Schüler:innen und z. T. auf deren Einbeziehung herausgestellt:

„Wenn wir bestimmte Maßnahmen entwickeln, dann müssen die ja auch ansetzen können an dem, was die Kinder und Jugendlichen in die Schule mitbringen, an Problemen, an Wünschen, an Bedürfnissen: Was bedeutet für die eigentlich eine Unterrichtsstunde? Was bedeutet für die eigentlich gelingendes Lernen? Und diese Perspektive aufmachen kann man, finde ich, nicht, wenn man keine pädagogische Erfahrung hat.“
(Interview 12 3 I)

Die interviewte Person betont in dieser Passage die Notwendigkeit, schulische Maßnahmen konsequent an den lebensweltlichen Voraussetzungen der Schüler:innen auszurichten. Der Verweis auf das, „was die Kinder und Jugendlichen in die Schule mitbringen“, bietet dabei vielfältige Auslegungsmöglichkeiten, die sowohl individuelle Lernvoraussetzungen als auch biografische Erfahrungen, Wünsche und/oder Bedürfnisse beinhalten können. Damit wird eine subjektorientierte Perspektive auf Schul- und Unterrichtsentwicklung eingenommen, die Lernende als aktive Subjekte mit eigenen Bedeutungszuschreibungen ernst nimmt. Die beiden rhetorischen Fragen – „Was bedeutet für die eigentlich eine Unterrichtsstunde?“ und „Was bedeutet für die eigentlich gelingendes Lernen?“ – verweisen auf das Verständnis, nach dem schulische Entwicklungsmaßnahmen nur dann wirksam sind, wenn sie auch auf die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler:innen bezogen werden. Damit einher geht die Erkenntnis, dass Lernende Unterrichtssituationen anders wahrnehmen als Erwachsene bzw. Lehrpersonen. „Gelingendes Lernen“ ist somit keine rein fachliche oder didaktische Kategorie, sondern immer mit subjektiven Voraussetzungen der Lernenden verbunden. Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung wird hier demzufolge nicht als ausschließlich organisatorischer oder administrativer Prozess verstanden, sondern als pädagogischer Prozess, in dem Unterricht und Lernende die konzeptionellen Bezugspunkte bilden müssen. Der abschließende Satz – „Und diese Perspektive aufmachen kann man, finde ich, nicht, wenn man keine pädagogische Erfahrung hat.“ – markiert die Haltung, dass das Verständnis der Schüler:innenperspektive an pädagogische Professionalität und Erfahrung gebunden ist. Die interviewte Person markiert damit, dass pädagogisches Handeln nicht durch abstrakte Planungskompetenzen oder Managementlogiken allein erfasst werden kann. Pädagogische Erfahrung erscheint notwendig, um Lernende angemessen zu verstehen, ihre Bedürfnisse zu deuten und Schulentwicklungsmaßnahmen realistisch und wirksam gestalten zu können.

Insgesamt bringt die Sequenz eine anerkennende und ressourcenorientierte pädagogische Grundhaltung zum Ausdruck, indem Schulentwicklung von den Lernenden aus gedacht wird. Die Fähigkeit, die Perspektive der Lernenden

einzunehmen, wird als ein spezifisches Merkmal pädagogischer Professionalität konzeptualisiert. Implizit wird hier eine Kritik an Personen oder Institutionen sichtbar, die Schulentwicklungsprozesse begleiten, ohne über eigene pädagogische Erfahrung zu verfügen. Die Aussage unterstreicht damit die Bedeutung von Unterrichtserfahrung als Voraussetzung für eine realitätsnahe, lernwirksame und partizipationssensibel gestaltete Schulentwicklung. Ein solches Rollenverständnis bezeichnen wir in Anlehnung an die Ansätze von Beratung, die in ► **Kapitel 2.2.2** dargelegt wurden, als unterrichtszentrierte und organisationszentrierte Beratung.

Auf der anderen Seite findet sich ein gegensätzliches Rollenverständnis, das den Fokus auf die eigene Methodenkompetenz zur Entwicklung von organisationalen Strategien und Strukturen richtet. Diese Personen agieren als **Prozessberater:innen**, die sich darum bemühen, keine normativen oder inhaltlichen Setzungen hinsichtlich der zu erreichenden Ziele etc. vorzunehmen. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht, dass die Kultur der Einzelschule und das Lernen der Schüler:innen hier weniger im Fokus stehen.

„Was mich [...] beschäftigt hat, ist die Verständigung von unterschiedlichen Menschen und Perspektiven in diesem Schulsystem. Weil ich oft das Gefühl hatte, dass sie alle was Gutes wollen, aber sich oft missverstehen und aneinander vorbeireden [...]. Und dass meine Aufgabe als Facilitator:in⁷ oder Prozessbegleiter:in in allererster Linie darin liegt, diese Gespräche und diese Verständigung von Menschen an Schule zu ermöglichen und zu strukturieren. Viel mehr als zu sagen: ‚Das ist gute Pädagogik und da möchte ich euch hinleiten‘, sondern ich verstehe mich eher als Mittler:in.“ (Interview 06 1 E)

⁷ Aus Gründen der sprachlichen Einheitlichkeit innerhalb der Publikation und zur weiteren Anonymisierung der Interviewaussagen wurden die Originalzitate durchgängig gegendert.

In diesem Zitat wird eine normative und inhaltliche Enthaltsamkeit gegenüber den pädagogischen Mitarbeitenden in der Schule formuliert, die zugleich als Qualitätsmerkmal von Beratung gerahmt wird. Dass diese Enthaltsamkeit eine Norm des Professionsverständnisses von Beratung zu sein scheint, mit der auch gezielt gebrochen werden kann, wird z. B. im nachfolgenden Zitat sichtbar:

„Ja, also ich glaube, es ist schon wichtig zu unterscheiden zwischen der Prozessbegleitung, wo ich mich ja inhaltlich tatsächlich auch raushalte, oder einem Beratungsgespräch, in dem es durchaus ja auch Momente gibt, in denen ich alleine durch meine Haltung oder zum Beispiel, wie ich diesen Prozess organisiere, zum Ausdruck bringe, was ich unter guter Schule verstehe.“ (Interview 13 2 IE)

Die interviewte Person trifft in dieser Passage eine zentrale Unterscheidung zwischen Prozessbegleitung und Beratungsgespräch. Mit dem Hinweis, dass man sich in der Prozessbegleitung „inhaltlich raushält“, wird – wie im Zitat zuvor – ein

Rollenverständnis beschrieben, das sich an moderierenden und systemischen Beratungsansätzen orientiert. Prozessbegleitung bedeutet hier, Strukturen festzulegen, Reflexionsräume zu eröffnen und Entwicklungsprozesse methodisch zu unterstützen, ohne eigene fachliche oder normative Inhalte einzubringen. Die Leitidee ist, dass die externe Begleitung primär für Prozessklarheit sorgt. Im Kontrast dazu beschreibt die Interviewperson das Beratungsgespräch als Format, in dem trotz inhaltlicher Zurückhaltung die eigene professionelle Haltung mit-schwingt und wirksam wird. Die Aussage „in dem es durchaus ja auch Momente gibt, in denen ich alleine durch meine Haltung zum Ausdruck bringe, was ich unter guter Schule verstehe“ verweist auf die unausweichliche Präsenz der eigenen normativen pädagogischen Haltung. Selbst wenn keine expliziten inhaltlichen Vorgaben gemacht werden, kommunizieren die Haltung, die Art der Gesprächsführung und die Organisation des Prozesses aus Sicht dieser interviewten Person indirekt normative Vorstellungen. So werden auch in moderierenden Rollenverständnissen implizite Grundannahmen über Bildung, Lernen und Schule sichtbar – etwa in der Art, wie Fragen gestellt, wie (un)partizipativ Prozesse gestaltet oder wie Machtverhältnisse adressiert werden. Die Aussage „wie ich diesen Prozess organisiere“ zeigt, dass Prozessdesign selbst auch ein Ausdruck pädagogischer Haltung ist. Insgesamt verweist das letzte Zitat darauf, dass es im Beratungsprozess unterschiedliche Akzentuierungen des Rollenverständnisses geben kann, was wir auch in der personenspezifischen Analyse des vorliegenden Materials erkennen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich Schulentwicklungsberater:innen zwischen pädagogisch-unterrichtsbezogener und manageriell-prozessorientierter Schulentwicklung positionieren.

4.1.4 Zusammenfassung

Die befragten Schulentwicklungsberater:innen verfügen über unterschiedliche berufsbiografische Hintergründe, wobei der Großteil zuvor im schulischen oder bildungsnahen Feld tätig war. Die formalen Ausbildungen zur Schulentwicklungsberatung variieren in den Bundesländern hinsichtlich institutioneller Verortung und Dauer erheblich. Die Mehrheit der Interviewten arbeitet heute in staatlich institutionalisierten Unterstützungssystemen; einige kombinieren feste und freiberufliche Tätigkeiten. Viele Interviewte markieren eine empathische, anerkennende Haltung als Grundlage gelingender Beratungsbeziehungen. Diese Perspektive bildet zugleich einen pädagogischen Anspruch an Schulentwicklungsberatung, der Lernende und deren Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Gleichzeitig treten unterschiedliche Rollenverständnisse von Schulentwicklungsberater:innen hervor.

Ein Teil der Befragten sieht Schulentwicklungsberatung primär unterrichtsbezogen und betont die Notwendigkeit fachdidaktischer Expertise sowie der Orientierung an den Perspektiven der Schüler:innen. Diese Gruppe versteht Schulentwicklung als pädagogischen Prozess, der an Unterricht und Lernen anknüpfen muss. Eine andere Gruppe vertritt ein stärker organisations- und prozessorientiertes Rollenverständnis, das auf Methodenkompetenz, Moderation und strukturierende Prozessbegleitung setzt und sich inhaltlich bewusst zurücknimmt. Hier erscheint Schulentwicklung eher als eine Abfolge planbarer Projekte im Sinne klassischen Projektmanagements. Insgesamt wird deutlich, dass Schulentwicklungsberater:innen unterschiedliche berufliche Hintergründe, Motivlagen und professionelle Haltungen in ihre Tätigkeit einbringen und sich zwischen pädagogisch-unterrichtsbezogener und manageriell-prozessorientierter Schulentwicklung positionieren.

4.2 Vorstellungen von Schulentwicklungsberater:innen über Veränderungen in Schulen

Im Zuge der Forschungsarbeit interessierten uns auch die Vorstellungen, die Schulentwicklungsberater:innen von schulischem Wandel, schulischen Veränderungen bzw. schulischen Innovationen haben. Bei der Auswertung wurde zunächst theoriebasiert vorgegangen: Auf Basis einer Sichtung vorliegender Theorieansätze und Forschungsbefunde aus der Schulentwicklungsforschung (im Überblick: Holtappels 2013, 2014) wurden Kategorien gebildet, anhand derer die Vorstellungen der Schulentwicklungsberater:innen systematisiert beschrieben werden können.

4.2.1 Initiierung von Veränderungen

Erkenntnisse aus Schulentwicklungsverläufen weisen auf **Druck** und **Zug** als Schubkräfte von Veränderungen hin: Neben einem Druck von außen (z. B. durch bildungspolitische Vorgaben) muss ein innerer Zug entstehen, damit Schulen in Bewegung kommen (Holtappels 2003). Gemeint ist damit eine Innovationsbereitschaft, die aus der Einsicht in Zusammenhänge oder aus tatsächlichen Veränderungsbedürfnissen erwächst. In ihren Aussagen verweisen die Interviewpartner:innen oftmals auf diese Schubkräfte und benennen vielfältige Auslöser. Nur in wenigen Fällen sind diese Auslöser keiner der beiden Schubkräfte eindeutig zuzuordnen, etwa wenn von „Leid“ (Interview 04 3 I) oder „Not“ (Interview 09 1 I; Interview 10 1 I) in Schulen gesprochen wird oder ein hoher Leidensdruck bzw. ein großes Belastungsempfinden („einfach: ‚Wir können nicht mehr.‘“ Interview 10 1 I) artikuliert werden. Auch die Wahrnehmung einer herausfordernden Situation („Also irgendwas, was dieses System sehr irritiert und unter Zugzwang setzt.“ Interview 03 1 I) wird als unspezifischer Auslöser ins Feld geführt.

Veränderungen von außen zu verordnen, ohne dass in den Schulen eine Veränderungsbereitschaft besteht, wird als schwierig oder hinderlich eingeschätzt.

In den meisten Fällen nennen die Schulentwicklungsberater:innen konkrete Auslöser, die zu einem inneren Zug führen und sich so der Schubkraft „Zug von innen“ zuordnen lassen. Erwähnt wird hier ein (grundsätzlicher oder anlassbezogener) Reform- bzw. Veränderungswille innerhalb der Schule, der den Schulentwicklungsberater:innen u. a. als „was von innen drückt“ (Interview 08 2 I) oder als „innerer Antrieb“ (Interview 09 1 I) erscheint, aber auch als „tiefer Wunsch“ (Interview 10 1 I) und in Form einer „Leidenschaft. Irgendeine Idee, für die man brennt“ (Interview 04 3 I). Einen weiteren Auslöser stellt aus Sicht der Interviewpartner:innen die fehlende Funktionalität bisheriger Strategien dar. Eine Schulentwicklungsberater:in führt aus, dass es

„engagierte Lehrkräfte, vor allem Schulleitungspersonal gibt, die sagen: „Also mit dem Unterricht nach Punkt, Punkt, Punkt kommen wir nicht mehr weiter. Wir müssen uns was Neues überlegen““ (Interview 09 1 I).

Auch der Wechsel von Schulleitungen wird als Auslöser angeführt. Er wird als „günstige Gelegenheit“ (Interview 01 1 I) charakterisiert; durch eine ausgetauschte Schulleitung komme „ein ganz neuer Wind und eine ganz andere Offenheit dazu“ (Interview 01 1 I). Insbesondere jüngere neu im Amt befindliche Schulleitungen werden als jene identifiziert, die „auch mehr Bedarf sehen, Veränderungen zu initiieren“ (Interview 08 1 I). Ferner werden sich verändernde Sichtweisen von Lehrkräften (auch infolge der Aneignung neuer Wissensstände) als Auslöser genannt.

In vielen Fällen nennen die Interviewpartner:innen zudem Auslöser, die sich der Schubkraft „Druck von außen“ zuordnen lassen: Häufig sind das neue bildungspolitische Richtlinien bzw. gesetzliche Vorgaben, wie ein:e Interviewpartner:in schildert:

„Ja, es werden ja viele Konzepte an Schulen herangegeben, sei es als Lehrplanveränderungen– durch die Bildungsstandards kamen die kompetenzorientierten Leistungen, die Schüler:innen dann erbringen. Das ist auch immer was, was in Schulen dazu führt, dass es zu Veränderungen kommt.“ (Interview 09 1 I)

Darüber hinaus ergibt sich ein Veränderungsdruck auf Schulen über Daten aus externen Evaluationsverfahren (etwa aus Lernstandserhebungen oder Schul-

inspektionen), die Schulen nicht nur im Falle sehr schlechter Ergebnisse nicht immer ignorieren können. Auch die sich verändernde Schüler:innenschaft (mit anders gelagerten Bedürfnissen und Problemen und neu entstehenden Sichtweisen) und unterschiedlichste Forderungen von Eltern, mit denen Schulen sich auseinandersetzen müssen, sind aus Sicht der Interviewpartner:innen impulsgebend für Veränderungsprozesse in Schulen.

Eine Drucksituation kann in Schulen schließlich über die Nutzung von Unterstützungsangeboten oder die Teilnahme an Förderprogrammen entstehen, die – wenngleich sie oftmals freiwillig sind – bestimmte Veränderungserwartungen an das pädagogische Personal formulieren. Auch neue Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung, die gegebenenfalls ein pädagogisches Umdenken erfordern, benennen die Schulentwicklungsberater:innen als Auslöser, der sich der Schubkraft „Druck von außen“ zuordnen lässt.

Der Druck, der mittels der dargestellten Aspekte von außen auf die Schulen wirkt, führt dazu, dass in den Schulen eine Veränderungsbereitschaft überhaupt erst entsteht oder dass sich eine bereits vorhandene Veränderungsbereitschaft erhöht und zum Handeln führt.

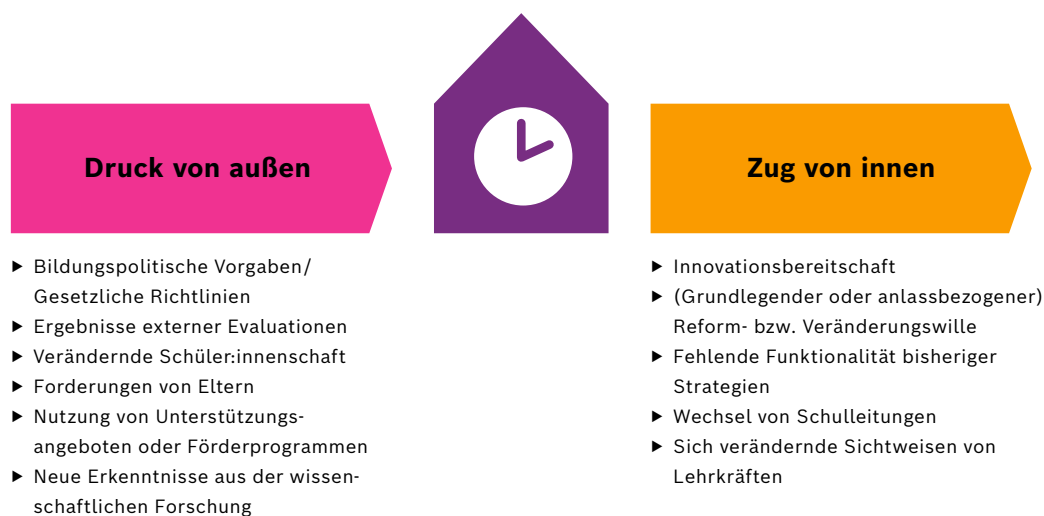


Abbildung 5 Druck und Zug als Schubkräfte von Veränderungen: Neben einem Druck von außen (z. B. durch bildungspolitische Vorgaben) muss ein innerer Zug entstehen, damit Schulen in Bewegung kommen.

Wenn die Interviewpartner:innen eine Gewichtung der Schubkräfte vornehmen, postulieren einige von ihnen eine Gleichgewichtung; einige messen jedoch der Schubkraft „Zug von innen“ eine größere Bedeutung bei. Veränderungen von außen zu verordnen, ohne dass in den Schulen eine Veränderungsbereitschaft besteht, wird als schwierig oder hinderlich, als nur in Ausnahmefällen möglich und/oder nicht wirklich nachhaltig eingeschätzt.

4.2.2 Implementation von Veränderungen

Zur Beantwortung der Frage, wie Veränderungsprozesse verlaufen, finden sich in der Innovationsforschung und im Anwendungsbereich des Changemanagements verschiedene Modelle. Einige wenige Interviewpartner:innen rekurren in ihren Ausführungen auf diese Modelle bzw. lehnen sich an sie an. Berücksichtigung findet das Diffusionsmodell nach Rogers (1962), das die Verbreitung von Veränderungen in Organisationen beschreibt. Es fußt auf der Vorstellung von Veränderungen als zeitlichem Kurvenverlauf, der mit einem Adaptionsprozess in verschiedenen Stufen beginnt, und es geht von quantifizierbaren Unterschieden im Verhalten von Adressat:innen einer Veränderung aus (Holtappels 2013, 2014). Die Adressat:innen einer Veränderung lassen sich dem Modell zufolge in fünf unterscheidbare Gruppen aufteilen: Zu Beginn initiiert eine kleine Gruppe von einigen visionären Personen (Innovators) die Innovation und entwickelt sie mit, wenig später wird eine Minderheit von Early Adopters in die Innovation einsteigen, sobald Vorteile und Chancen erkennbar sind. Mit ansteigender Akzeptanz nimmt eine Mehrheit die Innovation an (Early Majority), während eine weitere große Gruppe (Late Majority) noch länger zögerlich bleibt, weil sie Aufwand und Risiko scheut. Erst sehr spät führt schließlich eine letzte Gruppe, die Late Adopters oder Laggards, die Innovation – eher widerwillig als überzeugt – ein (ebd.).

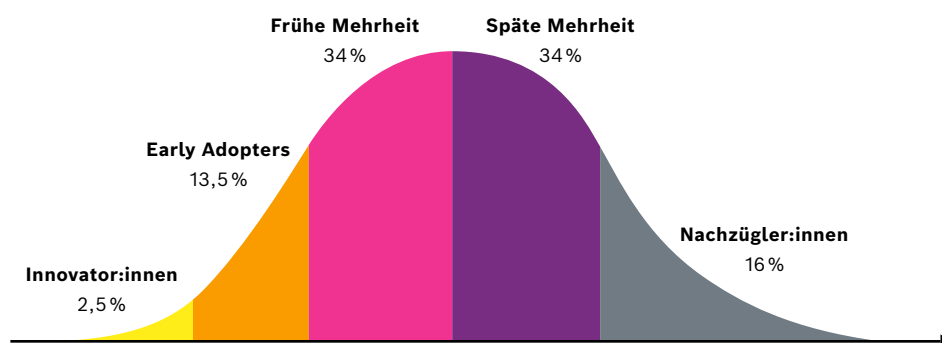


Abbildung 6 Zeitlicher Verlauf der Annahme von Veränderungen nach Rogers (1962): Eine kleine Gruppe begrüßt und unterstützt Neuerungen schon früh, während die Mehrheit zurückhaltend bleibt und sie erst später annimmt.

Mehrere Schulentwicklungsberater:innen teilen die Idee, dass sich die Veränderung von einer Person (etwa der Schulleitung) oder einer kleinen Gruppe (z. B. engagierten Lehrkräften) auf die Mehrheit oder die Gesamtheit des pädagogischen Personals oder auf die Schulgemeinschaft ausbreitet, wenn positive Auswirkungen einer Veränderung sichtbar werden oder Begeisterung über diese Veränderung entsteht. Die diesbezüglichen Ausführungen einer Interviewperson veranschaulichen dies exemplarisch:

„Idealerweise, also egal, wer jetzt [...] eine Idee zu einem Veränderungsvorhaben hat, egal, ob es von Leitungsseite ist oder jemand aus dem Kollegium, muss im Grunde vielleicht ein bisschen Werbung machen für

seine Idee, und einzelne Menschen, die dann vielleicht auch begeistert sind, können sich mit dem zusammenschließen und dann so als kleiner Nukleus im Grunde anfangen was umzusetzen, das auszuprobieren. Wenn es nicht den gewünschten Erfolg hat, dann zu verändern, es anzupassen, immer wieder eben zu überprüfen: ‚Sind wir auf dem richtigen Weg? Kommen wir dahin, wo wir hinwollen? Gibt es irgendwelche unerwünschten, aber vielleicht [...] auch positive, nicht intendierte, aber dennoch positive Nebeneffekte, die man mitnehmen kann, die wir vielleicht auch ausbauen können?‘ Und wenn es dann erfolgreich ist, [...] wenn sich Erfolg in irgendeiner Weise einstellt, dann breit [...]. Also meine Erfahrung ist, dass sich dieser Erfolg von allein verbreitet, also dass das dann Menschen im System merken: ‚Ey, da passiert was, das ist cool, das bringt uns weiter oder Kinder weiter oder irgendwie hat das was Positives.‘ Und dann wird gefragt: ‚Was macht ihr denn da? Erzähl mal, können wir das so machen?‘“ (Interview 09 2 I)

An diesem Punkt sei eine Systematisierung des Prozesses möglich, in der die Herausbildung eines gemeinsamen Verständnisses von Begriffen sowie kooperative Klärungen von Prozessen und Zielen stattfinden und Strukturen für die Realisierung der Veränderung – idealerweise zunächst als Pilotprojekt – geschaffen werden können (ebd.). Wichtig sei jedoch,

„da auch immer wieder in den Austausch zu gehen, um zu gucken: ‚Sind wir immer noch auf dem richtigen Weg? Läuft das Ganze in die richtige Richtung? Hat es die erwarteten positiven Effekte?‘ Und wenn nicht: ‚Wie steuern wir nach? Was müssen wir ändern, damit es eben positive Effekte hat oder mehr positive Effekte hat?‘“ (Interview 09 2 I).

Auf diese Weise könne die Veränderung nach und nach vollzogen werden (ebd.).

In den Interviewaussagen finden sich darüber hinaus Bezüge zu dem Modell der Change-Kurve nach Kübler-Ross (1969). In diesem Modell werden verschiedene Phasen subsumiert, die mit dem Tod konfrontierte Patient:innen emotional in ähnlicher Weise durchlaufen. Das Modell, das deshalb auch als „Trauerkurve“ bezeichnet wird, beinhaltet die Phasen des Nicht-Wahrhaben-Wollens, des Zorns, des Verhandels, der Depression und der Akzeptanz. Es stellt die Grundlage für konzeptionelle Weiterentwicklungen im Bereich des Changemanagements dar. Das Sieben-Phasen-Modell des Changemanagements nach Streich (1997) geht analog davon aus, dass Menschen im Zuge von neuartigen und tiefgreifenden Veränderungen (hier: im organisationalen Kontext) auf bestimmte Weise emotional reagieren. Seine ersten vier Phasen weisen deutliche Parallelen zur „Trauerkurve“ von Kübler-Ross auf: (1) Schock als Konfrontation mit der neuen Situation bei potenzieller Lähmung bzw. Blockierung der Leistung, 2) Verneinung bzw. Protest gegenüber der Veränderung, 3) Einsicht in die eigene Unfähigkeit bei gleichzeitig zunehmender

Frustration, Verunsicherung, Enttäuschung und Verwirrung und 4) Akzeptanz der neuen Situation. Zusätzlich enthält das Modell drei weitere Phasen: 5) Ausprobieren und Üben in der neuen Ausgangslage, 6) Erkenntnis als Sammlung von Erfahrungen und Fähigkeiten und 7) Integration als Umsetzung der Veränderung bei gesteigerter Selbstwirksamkeit und Kompetenz. Unter Rekurs auf diese Modelle beschreibt eine:r der Interviewten:

„Ich habe schon auch immer so ein bisschen diese Trauerkurve im Kopf. Das erlebe ich schon oft so. Also man merkt: Es geht immer weniger mit den Mitteln, die man vorher hatte und so wie man es früher gemacht hat. Und dann denkt man immer: ‚Ach, nächstes Mal wird es bestimmt wieder besser.‘ Und es wird nicht besser. Und dass sie dann oft in so einem ‚Tal der Trauer‘ sind, wo man dann denkt: ‚Warum machst du das überhaupt noch? Das geht alles nicht mehr.‘ [...] Oft sitzen aber [...] in den [...] [Schulen] Menschen, die schon so ein Schritchen weiter sind und schon wieder auf diesem ‚aufsteigenden Ast im Tal‘ sind, die sich schon irgendwo umgehört haben, im Internet recherchiert haben und sagen: ‚Aber da gibt es doch was. Kann man da nicht?‘ Oder: ‚Was könnten wir mal machen?‘“ (Interview 05 4 I)

Dabei zeigt sich, dass mit den Phasen der Leugnung des Veränderungsbedarfs und der Depression beim Eingeständnis der Dysfunktionalität bisheriger Vorgehensweisen Anleihen bei Kübler-Ross (1969) genommen und mit dem Durchschreiten des „Tals der Trauer“ (eigentlich: „Tal der Tränen“) und der sich anschließenden Phase des Ausprobierens neuer Ansätze und Vorgehensweisen Bezüge zu Streich (1997) hergestellt werden.

Schließlich rekurriert ein:e Interviewpartner:in auf das Modell der vier Räume der Veränderung von Janssen (1975), mit dem die emotionalen Phasen eines Veränderungsprozesses mit dem Bild eines Hauses mit vier Zimmern erklärt werden. Jedes Zimmer beschreibt einen spezifischen emotionalen Zustand im Zuge des Veränderungsprozesses. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass die von einer Veränderung Betroffenen bei jeder Veränderung jedes der vier Zimmer durchschreiten, also jeden emotionalen Zustand durchleben: das Zimmer der Zufriedenheit als Zustand vor der eigentlichen Veränderung, geprägt von Gefühlen des Wohlbefindens und Geborgenseins (1), das Zimmer der Ablehnung als Zustand des Bewusstwerdens der Unausweichlichkeit des Veränderungsbedarfs und dessen Leugnung (2), das Zimmer der Verwirrung als Zustand der rationalen und emotionalen Einsicht in den Veränderungsbedarf begleitet von Gefühlen des Kontrollverlusts und der Unsicherheit (3) und das Zimmer der Erneuerung als Zustand des Erkennens von Verbesserungen verbunden mit Gefühlen einer Kontrollzunahme und einem wachsenden Vertrauen. In Anlehnung an dieses Modell erläutert ein:e Interviewpartner:in:

„Und ansonsten vertrete ich auch das Haus der Veränderung. Also im Sinne von: Es gibt immer eine Gruppe, die aufbricht, und dann gibt es verschiedene Phasen, die die Leute durchleben, von Widerstand bis Neugier, bis dann die Sache etabliert ist.“ (Interview 05 1 I)

4.2.3 Voraussetzungen und förderliche Bedingungen für Veränderungen

Ganz überwiegend beschreiben die Schulentwicklungsberater:innen Voraussetzung und Bedingungen, die sich förderlich auf die Initiierung und Implementation von Veränderungen in Schulen auswirken. Nachfolgend werden die genannten Aspekte auf Ebene der Schule als Organisation, anschließend außerorganisational verortet.

4.2.3.1 Ebene der Schule als Organisation

Auf der Basis vorliegender empirischer Befunde hat Holtappels (2013, 2014) Voraussetzungen von, Einflussfaktoren auf und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Innovationen in Schulen zusammengetragen. Dabei bezieht er sich auf den Theorieansatz der „lernenden Organisation“ (Argyris & Schön 1978) und die grundsätzliche „Architektur“ der lernenden Organisation nach Senge (1990). Er nutzt die Komponenten dieses Modells zur Systematisierung der Aspekte, auf die die empirischen Befunde rekurren: 1) Visionen und Leitgedanken, die Motivation und zielbezogenes Handeln implizieren, 2) die Infrastruktur der Innovation, die die Organisation von Arbeitsabläufen und die Steuerung von Prozessen beinhaltet, und 3) die Methoden und Werkzeuge, die sich auf Selbstreflexion und Selbstorganisation und entsprechende Verfahren beziehen (Holtappels 2010). Bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden diese Komponenten für die Gliederung der Aussagen der Interviewpartner:innen herangezogen, in denen viele der von Holtappels (2013, 2014) herausgestellten Aspekte Erwähnung finden.

„Es braucht in allererster Linie Verständigung, und durch Verständigung wird Klarheit geschaffen. Und durch Klarheit können die Beteiligten am System das gestalten, was sie für sich brauchen.“

Visionen, Zielorientierungen und Veränderungsmotivation: Als Voraussetzung und förderliche Bedingung für die Initiierung und Implementation von Veränderungen in Schulen betrachten viele Schulentwicklungsberater:innen eine **Veränderungsbereitschaft** innerhalb der Schule, insbesondere unter dem pädagogischen Personal, die in dem Willen besteht, Schule neu zu gestalten. Diese Bereitschaft kann das pädagogische Personal grundsätzlich auszeichnen oder sie kann hinsichtlich eines konkreten Veränderungsvorhabens bestehen. Ein:e Interviewpartner:in führt aus:

„Ich würde sogar noch einen Schritt weiter gehen: Nicht nur die Bereitschaft – es muss der Wunsch da sein. Ein tiefer Wunsch: Ich will mich verändern.“ (Interview 10 1 I)

Es finden sich dabei Überschneidungen zu den Ausführungen zum (generellen oder anlassbezogenen) Reform- bzw. Veränderungswillen, der zuvor als Auslöser von Veränderungen thematisiert wurde.

Darüber hinaus werden konsenshaft vereinbarte Ziele, entweder als Grundorientierungen des pädagogischen Personals oder bezüglich eines konkreten Veränderungsbedarfs/-vorhabens als Voraussetzung und förderliche Bedingung erwähnt. So erläutert ein:e Schulentwicklungsberater:in:

„Ich glaube, es braucht in allererster Linie Verständigung [...]. Ja, und durch Verständigung wird Klarheit geschaffen. Und durch Klarheit können die Beteiligten am System das gestalten, was sie für sich brauchen.“ (Interview 06 1 E)

Ein:e andere Interviewpartner:in gibt an:

„Und ich glaube, es braucht gleichzeitig auch eine Idee: Was heißt das eigentlich konkret – an manchen Stellen und auch an kleinen Veränderungen?“ (Interview 04 3 I)

Einen weiteren notwendigen wie förderlichen Aspekt stellen aus Sicht der befragten Schulentwicklungsberater:innen Visionen verstanden als Vorstellungen von einer höheren Qualität der Schulgestaltung dar, wie sie z. B. in einem Leitbild oder einer Erziehungsphilosophie Ausdruck finden. Sie charakterisieren diese Visionen als „Idee“ (Interview 10 1 I) bzw. „zumindest eine in Teilen gemeinsam getragene Idee“ (Interview 04 3 I) und als „Bild von dieser Veränderung“ (Interview 04 3 I). Dabei werden auch negative Konsequenzen des Fehlens einer Vision angesprochen:

„Ich habe das Gefühl, dass manche Schulen auch wild irgendwelchen Dingen, die gerade echt ‚in‘ sind, hinterherlaufen. Und dann bleibt das so sehr allgemein und eigentlich verändert sich nichts.“ (Interview 04 3 I).

Schließlich wird auf ein positives Veränderungsklima im direkten Umfeld als wichtige Voraussetzung für und förderliche Bedingung von Veränderungen hingewiesen. Dieses Klima wird von den Schulentwicklungsberater:innen als Ausdruck einer bestimmten Schulkultur betrachtet:

„Und dann hängt es davon ab, wie die Schulkultur ist, ob man gut zusammenarbeiten kann, ob das überhaupt Raum finden kann, wie die Stimmung ist, wie die Atmosphäre an der Schule ist, ob da ein offenes

Klima ist, ein Klima der Transparenz [...], ob das gewertschätzt wird, dass man sich austauscht.“ (Interview 08 2 I)

„Da kommt es auf die Schulkultur an, die in der Schule herrscht, wie so eine Veränderung dann auch im Kollegium aufgenommen wird, ankommt, und auch alle mitgenommen werden.“ (Interview 05 4 I)

Infrastruktur (Arbeitsorganisation und Prozesssteuerung): Die Mehrheit der Schulentwicklungsberater:innen bezieht sich in ihren Aussagen auf die Schulleitung. Deren **effektives bzw. veränderungsorientiertes Handeln** bzw. deren **zielbezogene Führung** scheinen hinsichtlich der Umsetzung von Veränderungsvorhaben in Schulen unverzichtbar zu sein. Betont wird, dass die Schulleitung in erfolgreichen schulischen Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle einnimmt: „Also die Schulleitung hat eine ganz zentrale Rolle bei der Schulentwicklung“ (Interview 05 3 I). Sie muss das Veränderungsvorhaben befürworten und fungiert dann als „Türöffnerin“:

„Voraussetzung ist, dass die Schulleitung mitspielt. Also Veränderung geschieht nur dann, wenn auch die Schulleitung, also das vorderste Glied, sagt: ‚Ja, so machen wir das.‘ Sobald die dagegen ist, geht gar nichts, gibt es keine Veränderung.“ (Interview 05 3 I)

Ohne oder gar gegen die Schulleitung sind pädagogische Innovationen aus Sicht der zitierten Interviewperson also offenbar kaum zu verwirklichen. Eine andere Person vertritt hier eine weniger radikale Auffassung: Ohne Akzeptanz der Schulleitung haben Schulen „dann in der Nachhaltigkeit einfach nicht so viele Erfolge“ (Interview 03 1 I). Als wichtig stufen die Schulentwicklungsberater:innen auch ein, dass die Schulleitung die Erneuerung vorantreibt und innovative Ansätze fördert:

„Also meine Erfahrung ist, [...] wenn Schulleitung mutig ist, zum Beispiel auch neue Wege zu eröffnen und zuzulassen, dann passiert was.“ (Interview 12 1 I)

Veränderungsorientiert agierende und zielbezogen führende Schulleitungen zeichnen sich aus Sicht der Schulentwicklungsberater:innen durch die Bereitschaft aus, Verantwortung zu übernehmen und die Steuerung des Veränderungsprozesses selbst voranzutreiben. Führung bedeutet in diesem Zusammenhang, eine Vision zu entwickeln, Ziele zu klären und Entwicklungserwartungen an die Mitglieder der Schulgemeinde zu formulieren und entsprechende Aufgaben zur Zielerreichung nicht einfach zu delegieren.

Eine hohe Bedeutung weisen die Schulentwicklungsberater:innen ferner dem Aspekt der **schulweiten Aktivierung bzw. Partizipation der Schulmitglieder** zu.

Die Idee der Veränderung sollte größere Teile der Schulgemeinde erreichen und eine Mitwirkung an der Realisierung der Veränderung sollte gefördert werden:

„Das Wichtigste ist, das Team mitzunehmen. Ja, also meine Erfahrung ist: Wenn es aufgesetzt wird, so pro forma, damit wir ein Häkchen machen können hinter dem Ziel, das die Schulleitung mit der Schulaufsicht ständig reflektiert, [...] dann wird es vielleicht gemacht, aber es ist nicht nachhaltig.“ (Interview 08 2 I)

Dabei finden sich unterschiedliche Sichtweisen bezüglich des personellen Ausmaßes der Einbeziehung. Einige Interviewpartner:innen beschränken sich in ihren Aussagen darauf, interessierte bzw. engagierte Lehrkräfte zu involvieren, also „diese motivierten Kolleg:innen mit ins Boot zu holen“ (Interview 04 3 I). Andere Befragte heben hervor, dass es ratsam sei, „wenn man [...] das Kollegium erst mal gesamt mitnimmt, damit auch jede:r weiß, wo der Stand ist und dann mit denjenigen zusammenarbeitet, die das gerne möchten“ (Interview 08 1 I).

Eine dritte Gruppe von Schulentwicklungsberater:innen hält es für geboten, das gesamte Kollegium dauerhaft zu berücksichtigen, „[so] dass alle irgendwie einbezogen sind, in irgendeiner Art und Weise“ (Interview 12 1 I). Mitunter wird sogar noch breiter gedacht:

„Ich muss das weiter fassen: Alle, die irgendwo Begleiter:innen sind im schulischen Lernsystem. Also ich denke da auch an die Erzieher:innen, die zum Beispiel im Förderschulbereich sind oder die auch im Rahmen der multiprofessionellen Teams mitwirken. Alle, die am Lernprozess der Schüler:innen beteiligt sind.“ (Interview 05 2 I)

Einige Schulentwicklungsberater:innen betonen die Relevanz von **Ressourcen**. Diese liegen erstens im strukturellen und organisatorischen Bereich, wenn die Verfügbarkeit von Zeit und Raum herausgestellt wird. Zum einen ist damit die für eine Veränderung gewährte Dauer von der Initiierung bis zur Verstetigung gemeint. Um nachhaltige Veränderungen zu etablieren, spielt Langfristigkeit eine Rolle:

„Und das Nachhaltige braucht Zeit, braucht aus meiner Sicht Jahre.“
(Interview 08 2 I)

Zum anderen bezieht sich die Verfügbarkeit von Raum und Zeit auf den Prozess der Veränderungsrealisierung, also die alltägliche Arbeit an der Veränderung:

„Und dann hängt es davon ab, [...] ob man auch Zeiten zur Verfügung gestellt bekommt und auch Räume, dass man gut miteinander ins Gespräch kommen kann.“ (Interview 08 2 I)

Zweitens liegen die Ressourcen im personellen Bereich, wenn die „Kapazitäten“ (Interview 08 1 I) der Lehrkräfte an deren „Altersstruktur“ (Interview 05 1 I) und damit indirekt an deren Belastungsmöglichkeit festgemacht werden.

Ein weiterer Aspekt, auf den die Interviewpartner:innen verweisen, ist die **Teamarbeit von Lehrkräften**. Wichtig sei, dass Lehrkräfte „multiperspektivisch zusammenarbeiten“ (Interview 08 2 I), wobei es hilfreich sei, wenn „etablierte, wirklich gut miteinander kooperierende professionelle Arbeitsgruppen“ (09 1 I) vorhanden seien. Hier zeigt sich, dass es den Befragten um institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit geht.

Die Schulentwicklungsberater:innen betrachten auch die **schulinterne Steuerung** der Veränderungsprozesse als erforderlich, wie das folgende Zitat belegt:

„Und vor allen Dingen braucht es eine bewusste Steuerung dieser Idee. Das kann sehr unterschiedlich sein, aber dass sich Menschen in sehr regelmäßigen Abständen treffen, reflektieren, Dinge anders machen.“
(Interview 04 3 I)

Mitunter wird die schulische Steuergruppe dabei explizit als jene Instanz genannt, der diese Steuerung obliegt.

Verfahren und Strategien der Schulentwicklung: Vereinzelt rekurren die Interviewpartner:innen auf Konzepte und Strategien sowie Verfahren und Methoden für die Initiierung und Implementation von Veränderungsprozessen. Sie erwähnen die **Organisationsentwicklung** als systematisches Verfahren zur Innovation mit bestimmter Schrittfolge wie Bestandsaufnahme, Zielbestimmung, Analyse und Diagnose, Entwicklungsplanung und Evaluation.

4.2.3.2 Ebene über die Schule als Organisation hinaus

In den Interviewaussagen werden auch Voraussetzungen und förderliche Bedingungen benannt, die sich außerhalb der Organisation Schule verorten lassen und von dort auf die innerschulischen Prozesse einwirken. Viele Schulentwicklungsberater:innen beziehen sich hier explizit auf **Impulse bzw. eine Begleitung durch Beratung und Fortbildung**. So sagt ein:e Interviewpartner:in, es brauche

„ein Unterstützungssystem von kompetenter Beratung und eventuell auch weiterer Expertise, mit vielleicht Schulleitungscoachings, was man parallel noch mit reinholt, oder speziellen Fortbildungen, die einfach einen guten Input noch mal im Speziellen umsetzen“ (Interview 03 1 I).

Ein andere:r Befragte:r nimmt einen spezifischen Beratungskontext in den Blick:

„Da machen sich Systeme auf den Weg – Kolleg:innen [Lehrkräfte], die vor allen Dingen auf der Suche nach einer systemischen Organisations-

beratung sind, die sagen: ‚Wie machen wir das, wie stemmen wir das? Wie priorisieren wir unsere Vorhaben?‘ Und da tut es total gut, wenn sie extern jemanden haben, der [...] vielleicht auch Instrumente an die Hand gibt, Methoden an die Hand gibt, vielleicht [...] auch exemplarisch mal was durcharbeitet, vielleicht auch mal neue Methoden mit einbringt.“ (Interview 01 1 I)

Viele Schulentwicklungsberater:innen setzen die Notwendigkeit einer externen Beratung in Relation zu der jeweiligen Situation an den Schulen. Ins Gewicht fallen etwa die Entwicklungskapazität der Schule als Organisation und die Managementkompetenzen der Schulleitung:

„Ich glaube, die externe Beratung ist sehr hilfreich. Sie ist sicher nicht unbedingt notwendig. Das hängt davon ab, welche Kompetenzen an der Schule schon [vorhanden] sind diesbezüglich. Gibt es eine Steuerungsgruppe? Wie ist der Fokus der Schulleitung? Hat die vielleicht eine Schulmanagement-Ausbildung und weiß solche Prozesse zu steuern, zu reflektieren?“ (Interview 08 2 I)

Außerdem ist das Dienstalter verbunden mit der Erfahrung als Führungskraft ein zu berücksichtigender Faktor bei der Frage nach der Notwendigkeit externer Beratung:

„Schule ist sehr komplex und dass es [Erfahrung als Führungskraft] sehr hilfreich ist, das merke ich gerade bei den Schulleitungen, die jetzt wirklich auch neu anfangen. Es ist einfach zu viel, um das alles im Überblick zu haben.“ (08 1 I)

Dabei ist nicht jede externe Beratung für die Initiierung und Implementation schulischer Veränderungsprozesse gleichermaßen einflussreich, wie die folgende Aussage einer Interviewperson offenbart:

„Wichtig für mich ist auch, dass man nicht eine punktuelle Beratung in der Regel macht, sondern in längerfristigen Kontexten dort aktiv ist. Mit klarer Rollen- und Aufgabenverteilung.“ (Interview 03 1 I)

Förderliche Auswirkungen auf Veränderungen in Schulen haben nach Meinung einiger Schulentwicklungsberater:innen ferner **Impulse bzw. eine Begleitung durch externe Evaluationen**. Dies gilt insbesondere für Schulen, „wo man merkt: da passiert nichts“ (Interview 09 1 I), die also entweder aufgrund guter oder trotz schlechter Prozess- oder Output-Ergebnisse keine Entwicklungsarbeit betreiben. Ein:e Berater:in meint:

„Und ich denke, mit diesen Evaluationen kann man das ganz gut ermöglichen. Wenn man einfach gemeinsam mit jemand, der die Expertise hat – auch Schulkolleg:innen haben inzwischen immer mehr die Diagnose Literacy, also dass sie wirklich gucken können: Was machen eigentlich unsere Kinder? Wo brauchen sie Unterstützung?“ (Interview 09 1 I)

Als förderlich werden zudem **Impulse bzw. eine Begleitung durch Netzwerke bzw. Hospitationen** zwischen Schulen gesehen, die Schulen u. a. neue Perspektiven und alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Auch **Impulse bzw. eine Begleitung durch kohärent kooperierende Unterstützungssysteme** werden genannt. Dabei ist es wichtig, dass Schulaufsicht, Schulentwicklungsberatung, Schulinspektion/ Externe Evaluation und Schulträger ihre jeweiligen Rollen und Zuständigkeiten klären. **Impulse bzw. eine Begleitung durch die Schulaufsicht**, die den Schulen beratend zur Seite steht, werden in den Gesprächen ebenfalls angegeben. Schließlich wird der Aspekt einer **erweiterten Autonomie** von Schulen in finanzieller, personeller und inhaltlicher Hinsicht erwähnt, etwa im Sinne größerer Entscheidungsmöglichkeiten bei der Auswahl geeigneten pädagogischen Personals oder der Entwicklung pädagogischer Konzepte.

4.2.4 Eigener Beitrag von Berater:innen zu Veränderungen in Schulen

Bei ihren Vorstellungen über die Initiierung und Implementation von Veränderungen in Schulen nehmen viele Schulentwicklungsberater:innen Bezug auf ihren eigenen Beitrag, den sie in diesem Kontext leisten (können). So berichten sie mit Blick auf den Gesamtprozess der Veränderung davon, eine Situation an den Schulen zu schaffen, die diese dazu in die Lage versetzt, eigenständige Problemlösungen zu entwickeln:

„Unsere Erfahrung zeigt, dass wir als Externe immer eine Inspiration mitbringen, [...] dass da neue Impulse gesetzt werden, dass da mal die Dinge anders beleuchtet werden, dass da ein größerer Raum geschaffen wird, aus dem heraus die Sache neu eingeordnet werden kann. Also unsere Idee, die wir immer mit uns tragen, ist ja auch, den Raum so zu öffnen und so zu beleuchten und gute Fragen zu stellen ins System, dass letztendlich die Antworten vom System selbst kommen, also die Problemlösung vom System selbst kommt. Dass wir nur ein paar ‚Akupunkturpunkte‘ drücken. Dass da eine breitere Perspektive geöffnet wird und mehr Lösungsmöglichkeiten gesehen werden.“ (Interview 08 2 I)

Dieser Interviewauszug verweist auf das Verständnis der beratenden Personen als Prozessberater:innen bei der Initiierung von Schulentwicklungsberatungsprozessen, das in ► **Kapitel 2.2.2** beschrieben wurde. Besonders hervorgehoben wird die **Bedeutung der externalen Perspektive für Schulentwicklungsprozesse**: Externe Berater:innen werden nicht als Personen verstanden, die Lösungen vorgeben,

sondern als Impulsgeber:innen, die durch ihre Außenposition neue Sichtweisen ermöglichen können. Der Satz „dass da neue Impulse gesetzt werden, dass da mal die Dinge anders beleuchtet werden“ verweist auf die Annahme, dass interne Routinen durch eine Außenperspektive irritiert werden können. Externer Beratung wird somit das Potenzial der Perspektivenerweiterung zugeschrieben. Hierauf verweisen auch die in diesem Interviewauszug verwendeten Metaphern „einen größeren Raum schaffen“, „den Raum öffnen“, „beleuchten“, durch die Beratung als ein Prozess charakterisiert wird, in dem Denk- und Deutungsräume erweitert werden. Besonders deutlich wird die Rolle der Schulentwicklungsberater:innen im Bild der „Akupunkturpunkte“. Diese Metapher verweist auf kleine, gezielte Impulse, die große Veränderungen im Gesamtsystem anstoßen können. Beratung wird hier also nicht als umfassende Steuerung oder Vorgabe verstanden, sondern als minimal-invasive Intervention, die an sensiblen Punkten Veränderungsprozesse anstößt, ohne das System zu überlasten oder zu dominieren. Um dies tun zu können, bedarf es des Wissens um genau jene Punkte, was hier implizit aufscheint, jedoch nicht näher ausgeführt wird.

Externe Berater:innen werden nicht als Personen verstanden, die Lösungen vorgeben, sondern als Impulsgeber:innen, die durch ihre Außenposition neue Sichtweisen ermöglichen können.

Mit Blick auf die **Initiierung von Veränderungen** berichten die Befragten, einen Beitrag dazu zu leisten, dass Schulen Klarheit darüber gewinnen, ob in der Schulgemeinde eine Veränderungsbereitschaft im Sinne des zuvor herausgestellten „tiefen Wunsches“ (Interview 10 1 I) existiert. Darüber hinaus ermutigen sie Schulen nach eigenen Angaben, Veränderungen tatsächlich anzugehen, mitunter auch „an den Vorgaben vorbei“ (Interview 12 1 I):

„Auch zu sagen: ‚Solange sich die Eltern nicht beschweren, wird auch niemand [...] einen Riegel verschieben, wenn man Veränderungen angeht.‘ So dahin zu kommen, zu sagen: ‚Hey, wir wollen was Neues, lass es uns tun und lass es uns ausprobieren!‘“ (Interview 12 1 I)

Hinsichtlich der Implementation von Veränderungen unterstützen sie Schulen darin, Ziele ihres Veränderungsvorhabens zu klären und Prioritäten bei der Erreichung dieser Ziele zu setzen:

„Und das ist, glaube ich, etwas, was ein:e gute Schulentwicklungs-
begleiter:in und -berater:in macht, dass er/sie den Schulen dabei hilft,
Klarheit zu erlangen, auch bitte sich nicht zu übernehmen. Viele, viele
Projekte sind kleine Projekte, viele Ziele sind kleine Ziele. Tausend Sachen
gleichzeitig behindern sich. Priorisieren: ‚Was müssen wir neu denken?
Was müssen wir neu erfinden? Was machen wir, wenn es überhaupt
keinen Sinn mehr hat? Brauchen wir das wirklich?‘“ (Interview 03 2 IE)

Außerdem engagieren sich die Schulentwicklungsberater:innen im Rahmen der
Rekrutierung von Befürworter:innen der Veränderung im Zuge einer schulweiten
Aktivierung bzw. Partizipation der Schulmitglieder:

„Da versuche ich so ein bisschen drauf zu achten, wenn ich gebeten
werde, in Schule zu kommen und Schulen zu begleiten: ‚[Seid ihr] genug,
um das zu schaffen?‘ Und wenn nicht: ‚Was und wen könnt ihr dann
noch irgendwie mit ins Boot nehmen?‘“ (Interview 09 1 I)

Ihre Tätigkeit beschreiben sie mitunter als das Durchbrechen von Routinen, also
„durch kleine Irritationen Muster in Bewegung bringen“ (Interview 04 03 I).

Schließlich stellen die Schulentwicklungsberater:innen die Unterstützung oder
Übernahme der (innerschulischen) Steuerung des Veränderungsprozesses als
eigenen Beitrag heraus, der mitunter als Konsequenz des vorgenommenen Durch-
brechens von Routinen charakterisiert wird:

„Und dieses Durchbrechen der Routinen braucht, glaube ich, auch eine
andere Routine; also eine Routine der Reflexion und jemanden, der das
dann auch steuert. Und nicht nur formal, sondern auch inhaltlich. Und
ich glaube, diese inhaltlich unterstützende Steuerung sind wir manchmal
an manchen Stellen. Dass wir in solche Gruppen reingehen und das
begleiten und wieder zum Thema holen, genauer nachfragen.“ (Interview
04 3 I)

Der eigene Beitrag wird auch dahingehend beschrieben, „dass man da mit kleinen
Schritten vorgeht und die Menschen an die Hand nimmt“ (Interview 09 1 I) und
durch die Übernahme bestimmter Tätigkeiten im Prozess, etwa der Moderation,
Aktivitäten in Gang bringt.

Insgesamt – das sollte durch die vorhergehenden Ausführungen deutlich
geworden sein – umreißen die Schulentwicklungsberater:innen ein vielfältiges
Portfolio ihres eigenen Beitrags zu Veränderungen in Schulen.

4.2.5 Zusammenfassung

Schulentwicklungsberater:innen haben konkrete Vorstellungen davon, wie Ver-
änderungsprozesse in Schulen initiiert werden, wie sie ablaufen und durch welche

Voraussetzungen und Bedingungen sie befördert werden. In ihren Darlegungen finden sich deutliche Übereinstimmungen mit empirisch belegten Aspekten aus der Innovations- und Schulentwicklungsforschung und aus dem Anwendungsbereich des Changemanagements. Die Berater:innen entfalten jedoch weitgehend keine umfassenden, in sich geschlossenen „Gedankengebäude“, sondern nennen vielmehr einzelne „Versatzstücke“, die ihnen wichtig erscheinen. Auch Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten im Sinne von Ursache-Wirkung-Relationen werden nicht expliziert. Es wäre damit zu weit gegriffen, davon zu sprechen, dass die befragten Berater:innen eine kohärente „Theorie der Veränderung“ umreißen.

Sie stellen unterschiedliche Auslöser für Veränderungsprozesse in Schulen heraus, die sich den Schubkräften „Zug von innen“ und „Druck von außen“ zuordnen lassen. Beide Schubkräfte werden als wichtig charakterisiert, der „Zug von innen“, also die Veränderungsbereitschaft – insbesondere aus einem grundsätzlichen oder anlassbezogenen Reform- und Veränderungswillen heraus –, wird jedoch häufiger als ausschlaggebend betrachtet. Vereinzelt scheinen in den Vorstellungen zum Ablauf von Veränderungsprozessen Elemente des Diffusionsmodells von Innovationen (Rogers 1962) durch, einer in der Innovationsforschung weit verbreiteten Vorstellung. Voraussetzungen und förderliche Bedingungen bei der Initiation und Implementation von Veränderungen erkennen die Befragten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule als Organisation; besonders thematisiert werden das veränderungsorientierte Handeln und die zielorientierte Führung von Schulleitungen und die schulweite Aktivierung bzw. Partizipation der Schulmitglieder sowie Impulse bzw. eine Begleitung durch Beratung und Fortbildung. Damit sind auch unterschiedliche Aspekte, die insbesondere für Schulentwicklungsprozesse an benachteiligten Standorten empirisch als relevant markiert wurden, angesprochen worden.

Viele Schulentwicklungsberater:innen nehmen Bezug auf den Beitrag, den sie selbst bei der Initiierung und Implementation von Veränderungen an Schulen leisten (können). Insgesamt umreißen sie dabei ein vielfältiges Portfolio.

4.3 Gestaltung von Beratungsprozessen

Im Rahmen des Forschungsprojekts wird die Aufmerksamkeit auch darauf gerichtet, auf welche Weise Beratungsprozesse ablaufen und wie sie konkret ausgestaltet werden. Nachfolgend werden die Befunde zu den (idealtypischen) Phasen von Beratungsprozessen (► **Kapitel 4.3.1**) und zur Dauer von Beratungsprozessen (► **Kapitel 4.3.2**) dargelegt.

4.3.1 Phasen von Beratungsprozessen

Zur Systematisierung der Ausführungen der Interviewpartner:innen zum Ablauf von Beratungsprozessen wird auf das Modell des Phasenverlaufs von Beratungsprozessen rekuriert, das – ausgehend von der Vorstellung einer längerfristigen Zusammenarbeit von Beratenden und Beratenen – vier wesentliche Phasen umfasst: 1) die Anfangs-/Kontakt-/Orientierungsphase, 2) die Klärungs-/Kontrakt-/Diagnosephase, 3) die Aktions-/Veränderungsphase und 4) die Abschlussphase (vgl. ► **Kapitel 2.2.3**). In den Schilderungen der Schulentwicklungsberater:innen lassen sich diese Phasen ausmachen; es zeigt sich aber, dass der idealtypische Ablauf des Modells in der Beratungspraxis einige Modifikationen erfährt. So können die Beratungsaktivitäten nicht in jedem Fall klar der ersten oder zweiten Phase zugeordnet werden, sodass eine klare Abgrenzung der ersten beiden Phasen nicht durchgehend möglich ist. Aktivitäten der vierten Phase werden von den Befragten nur teilweise thematisiert, sodass diese Phase in der Praxis offenbar weniger präsent ist. Nachfolgend werden die Ergebnisse zum Ablauf von Beratungsprozessen dargestellt.

4.3.1.1 Anfangs-/Kontakt-/Orientierungsphase

In der Regel werden zunächst die an einer Beratung Interessierten aktiv, indem sie Informationen zu Beratungsangeboten einholen und mit einer Beratungsperson in Kontakt treten. Die nicht staatlichen Schulentwicklungsberater:innen berichten in diesem Zusammenhang von einer Kontaktaufnahme entweder zu ihnen selbst oder zu dem Netzwerk, in dem sie organisiert sind. Die staatlichen Berater:innen schildern Kontaktaufnahmen zu ihnen selbst oder zu der Organisationseinheit des Unterstützungssystems, dem sie als staatliche Berater:innen angehören.

Sie berichten oftmals wenig spezifisch, dass Schulen an sie herantreten, häufiger jedoch nennen sie Schulleitungen oder Mitglieder von Schulleitungsteams als Kontaktsuchende. In einigen Fällen erwähnen sie, dass Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte auf Funktionsstellen (Mitglieder von Steuergruppen oder Fortbildungsbeauftragte) aktiv werden, vereinzelt werden Schulaufsichtspersonen ins Feld geführt.

Erfolgt der Erstkontakt durch Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte auf Funktionsstellen, schildern die Befragten ein unterschiedliches Vorgehen: Einige Beratende lehnen solche Anfragen direkt ab, wenn aus ihnen nicht deutlich wird, dass die Schulleitungen informiert sind und das Gesuch unterstützen. Andere erfragen das Einverständnis der Schulleitungen. In jedem Fall muss die Schulleitung involviert werden, hierauf verweisen die meisten Befragten. So führt ein:e Interviewpartner:in aus:

„Aber natürlich muss die Schulleitung informiert sein. Also an der Schulleitung vorbei – also wir kommen dann schon, aber dann spätestens würden wir sagen: ‚Was sagt denn Ihre Schulleitung dazu? Und nehmen wir die mit ins Boot‘. Weil ohne die funktioniert es nicht, weil sie sind letztendlich die Verantwortlichen für die Schule und auch für den Prozess. Von daher müsste die Schulleitung mit im Boot sein.“ (Interview 05 4 I)

Vereinzelt differenzieren die Schulentwicklungsberater:innen hier, indem sie hervorheben, dass Lehrkräfte sich mitunter gerade deshalb ohne Wissen und Einbeziehung ihrer Schulleitungen an Beratende wenden, weil an Schulen Probleme zwischen Schulleitungen und Kollegien bestehen.

Mit Blick auf Schulaufsichtspersonen als Kontaktsuchende weisen Interviewpartner:innen darauf hin, dass diese nicht die Regel sind und die Berater:innen in eine prekäre Situation bringen:

„Dann wird es für mich schwierig. Na, dann bin ich ja so ein bisschen – ja, dann bin ich nicht nur ein bisschen, sondern verlängerter Arm der Schulaufsicht. Und tatsächlich möchte ich das nicht sein [...]. Ich sehe mich als Unterstützer:in der Schule, der Schulleitung und des Kollegiums und nicht als Gehilf:in des Schulamtes.“ (Interview 02 1 I)

Die an Beratung Interessierten wählen als Wege der Kontaktaufnahme häufig E-Mails sowie digitale Plattformen oder Portale, die in mehreren Bundesländern als institutionalisierte Wege der Kontaktaufnahme installiert worden sind. Hier sind explizit Anfragen oder Anträge für Beratungen zu stellen.

Sofern die Kontaktgesuche nicht direkt an die Berater:innen gerichtet werden, erfolgt deren Weiterleitung an sie mit der Frage nach fachlichem Bezug und freien Kapazitäten: Die Beratenden können dann einer Übernahme zustimmen. Bei Kontaktanfragen über digitale Plattformen und Portale erfolgt mitunter eine fachliche Vorsortierung, bei der im Fall fehlender Informationen zum Anliegen auch Rückfragen an Schulen gestellt werden. Damit zeigt sich, dass der Kontaktannahmeprozess unterschiedliche Grade der Formalisierung aufweist.

Nach Aussage der Interviewpartner:innen melden sich die an einer Befragung Interessierten mit einem „speziellen Bedürfnis“ (Interview 03 1 I), einem konkreten „Thema“ (Interview 10 1 I) oder mit einer Anfrage.

„Ohne die [Mitglieder der Schulleitung] funktioniert es nicht, weil sie sind letztendlich die Verantwortlichen für die Schule und auch für den Prozess. Von daher müsste die Schulleitung mit im Boot sein.“

Nach der Übernahme der Beratungsanfrage erfolgt ein Erstgespräch der Beratenden mit den an einer Beratung Interessierten. Dies bestätigen nahezu alle Befragten in ihren Ausführungen. Einige wenige von ihnen erläutern, dass sie einen Termin für dieses Gespräch vereinbaren, das in den Schulen stattfindet, in einem Telefonat oder E-Mail-Austausch mit den Schulleitungen, manchmal auch mit Mitgliedern der

Steuergruppe. Vereinzelt wird erklärt, dass hierbei zudem nähere Informationen zum Thema der Beratung eingeholt und/oder die am Erstgespräch Teilnehmenden festgelegt werden. In einigen Schilderungen wird deutlich, dass das Telefonat selbst schon das Erstgespräch darstellt; etwa, weil die Anfahrtswege zu den Schulen zu lang sind oder weil der Aufwand für die Beratenden vonseiten des landesspezifischen Unterstützungssystems generell möglichst gering gehalten werden soll.

Bezüglich einer Vorbereitung auf das Erstgespräch finden sich unterschiedliche Praktiken: Einige Interviewpartner:innen verzichten – sofern eine Beratung nicht „mit einem ganz spezifischen Thema angefragt“ (Interview 05 1 I) worden ist – ganz bewusst auf eine Vorbereitung, um möglichst unvoreingenommen in die Auftragsklärung zu gehen und in Bezug auf das Anliegen der Schulen „offen nach allen Richtungen“ (Interview 05 1 I) zu sein. Andere hingegen sammeln explizit Informationen zu den Schulen, etwa, indem sie die Websites der Schulen sichten oder darüber hinaus weitere Quellen einbeziehen (Schulprogramme, Berichte von Mitarbeitenden des landesspezifischen Unterstützungssystems von Erfahrungen mit den Schulen). Eine:r der Interviewten gibt an, dass er/sie sich – wenn schon ein konkretes Beratungsthema genannt worden ist – mit entsprechender Literatur auseinandersetzt:

„Dann mache ich mich natürlich darüber schlau. Ich lese da schon mal nach, was da so Punkte sind – Konfliktgespräche, Konflikte, Widerstand usw.“ (Interview 05 3 I)

Nach dem Modell des Phasenverlaufs von Beratungsprozessen findet das Erstgespräch zumeist in kleinem Kreis statt und hat das gegenseitige Kennenlernen zum Gegenstand. Die Beziehung von Beratenden und Beratenen und die Rolle der Beratenden werden hier geklärt. Außerdem werden grundlegende Rahmenbedingungen grob benannt. Über Erstgespräche in dieser Form – noch ohne eine intensive Klärung des Anliegens bzw. Auftrags der Beratung – sprechen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Beratungspraxis allerdings nur wenige Schulentwicklungsberater:innen. Auf das gegenseitige Kennenlernen gehen sie dabei ein, indem sie beispielsweise erwähnen:

„Und dort wird dann erst mal, na ja, sich ein bisschen beschnuppert, ein bisschen Smalltalk gemacht.“ (Interview 02 1 I)

Von den schulischen Akteur:innen wird hier häufig auch zunächst einmal „Frust abgeladen, dass erst mal gesagt wird, was alles nicht funktioniert“ (Interview 05 1 I).

Dabei geht es im Zuge des ersten Gespräches auch darum, herauszufinden, ob die Beziehung zwischen den Berater:innen und den schulischen Akteur:innen passt:

„Können wir [mit-], kommen wir zueinander? Also verstehen wir uns gegenseitig?“ (Interview 06 1 E)

Die Befragten erläutern zum einen ihre eigene Rolle als Beratende sowie die Rolle der schulischen Akteur:innen als Beratene:

„Also wir erklären auch erst mal, wie das [landesspezifische Institut, in dem die Berater:innen verortet sind] funktioniert und wie die Berater:innengruppe funktioniert, und dass wir eben niemandem Rechenschaft schuldig sind, und dass das alles bleibt in den Kollegien. [...] Und wir ermuntern auch die Kolleg:innen [Lehrkräfte] dort vor Ort, sich dessen klar zu sein, dass sie die Expert:innen sind für die Schule und wir eben nur die Begleiter:innen, die Berater:innen sind.“ (Interview 05 4 I)

Darüber hinaus explizieren sie ihre Vorgehensweise im Beratungsprozess, indem sie zum Beispiel betonen,

„dass wir keine Prozesse haben, die wir aus der Tasche, aus der Schublade ziehen, sondern dass wir individuelle Prozesse begleiten und dass wir auch keine Lösungen haben. Wir haben vielleicht Angebote, aber es ist immer angepasst an die Schule“ (Interview 05 4 I).

Das Beratungsthema wird schon grob benannt, um zu eruieren:

„Ist das, was ich entwickeln kann oder anbieten kann, passt das irgendwie zur Schule? Das heißt: Wir haben nie einen Angebotskatalog, wo wir gesagt haben: ‚Hier könntet ihr buchen.‘ Sondern es war immer: ‚Ihr habt ein Thema, ihr braucht Unterstützung.‘ Und das erste Gespräch war immer einfach ein Sondierungsgespräch, ein Entdecken, ein kokreativer Prozess.“ (Interview 06 1 E)

Das erste Gespräch wird von den Beratenden auch genutzt, um nach weiteren Dokumenten (z. B. Schulinspektionsberichte, Schulprogramme) zu fragen; diese werden studiert, wenn ein Beratungsprozess zustande kommt.

Im Anschluss an diese Orientierung können Beratende und an einer Beratung Interessierte entscheiden, ob eine gemeinsame Arbeit aufgenommen werden soll. In den Interviews thematisieren diese Entscheidung einige wenige Schulentwicklungsberater:innen. Dabei wird betont, dass die Aufnahme dieser Arbeit „ein gegenseitiges Einvernehmen“ (Interview 12 1 I) sein muss und dass Erstgespräche auch enden können mit dem Resultat „Stehe nicht zur Verfügung – wechselseitig“ (Interview 13 1 I). Ein:e Befragte:e erläutert:

„Und dann fahre ich weg und sage: ‚So, und jetzt haben wir Zeit, darüber nachzudenken. Bin ich der/die Richtige? Und können Sie sich vorstellen, dass wir gemeinsam arbeiten?‘ Aber genauso habe ich die Möglichkeit zu sagen: ‚So, also da ist irgendwas, das traue ich mir nicht zu, oder da sind irgendwelche Schwingungen, die ich nicht aushalte.‘ Also, die Möglichkeit habe ich dann eben auch zu sagen: ‚Nee, das kann nichts werden mit uns.‘“ (Interview 02 1 I)

Ein:e Schulentwicklungsberater:in hebt hier den Aspekt der Personenabhängigkeit nochmals hervor:

„Und wenn sie sagen: [...] ‚Wir hätten lieber jemand anderes‘, ist es für uns auch kein Problem. Und dann gucken wir, ob wir noch andere Kolleg:innen holen, oder– Also, wir möchten schon eine bewusste Entscheidung, zu sagen: ‚Ja, wir wollen jetzt mit Ihnen an diesen Prozess ran.‘“ (Interview 05 4 I)

4.3.1.2 Klärungs-/Kontrakt-/Diagnosephase

Im Modell des Phasenverlaufs von Beratungsprozessen wird eine zweite Phase definiert, in der – wenn ein Beratungsprozess begonnen wird – die Anliegen und Ziele der Schulen erörtert und deren Problemsituationen genau beschrieben werden. Zudem wird der Beratungsgegenstand definiert und es werden die gegenseitigen Erwartungen von Beratenden und Beratenen geklärt. Zu diesem Zeitpunkt werden auch weitere Beteiligte einbezogen.

In den Interviews berichten die meisten Befragten, dass diese Punkte auch schon während des ersten Gesprächs mit den Schulen bearbeitet werden. Eine klare Abgrenzung der ersten beiden Phasen des heuristischen Rahmenmodells aus der Literatur ist – wie eingangs bereits erwähnt – in der Praxis demnach nicht möglich. Darüber hinaus geben die Berater:innen eines länderspezifischen staatlichen Unterstützungssystems an, auf eine Klärung der oben genannten Punkte und eine Auftragsformulierung gänzlich zu verzichten. Dementsprechend ist das Modell hier zu modifizieren.

Die staatlichen Berater:innen aus den anderen länderspezifischen Unterstützungssystemen und die nicht staatlichen Berater:innen geben der Auftragsklärung in ihren Ausführungen viel Raum. Dabei erläutern viele von ihnen, dass dabei neben den Schulleitungen noch weitere schulische Akteur:innen involviert sind. Genannt werden Lehrkräfte auf Funktionsstellen (u. a. aus Steuer-, Arbeits- und Projektgruppen und dem Personalrat) sowie Lehrkräfte ohne spezifische Funktionen gleichermaßen. Auf die Einbeziehung weiterer, mitunter möglichst vieler Akteursgruppen legen viele Berater:innen nach eigenen Angaben großen Wert, um eine größere Variation von Sichtweisen zu erhalten und den gegenseitigen Umgang der schulischen Akteur:innen während der Klärungsprozesse beobachten zu können.

Vereinzelt berichten die Schulentwicklungsberater:innen, dass auch Schulaufsichtspersonen an der Auftragsklärung teilnehmen. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die Schulen in einigen Bundesländern im Bereich der Schulentwicklung Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht abschließen und für das Erreichen der vereinbarten Ziele Berater:innen heranziehen. Das Zusammenwirken der drei Akteure Schulleitung, Schulentwicklungsberatung und Schulaufsicht ist dabei im Kontext einer bildungspolitisch angestrebten Herstellung von Kohärenz im Unterstützungssystem zu verstehen.

Gegenstand der Auftragsklärung sind die genaue Ermittlung bzw. die Schärfung des Anliegens und die Herausarbeitung der Zielsetzungen der Schulen. Letztere sind unterschiedlicher Art, wie ein:e Schulentwicklungsberater:in veranschaulicht:

„Also manchmal ist es einfacher, mit Meilensteinen zu starten. Manchmal ist es einfacher, mit der großen Vision am Ende zu starten: ‚Wo wollen wir überhaupt hin?‘ [...] Ich finde beide Wege legitim, sowohl den Weg beim Gehen zu finden, als auch den großen Nordstern zu haben und dann sich dahin zu bewegen. Hier sind Schulen, glaube ich, unterschiedlich.“
(Interview 11 1 IE)

Die in diesem Interviewzitat markierte Unterscheidung zwischen dem Start mit konkreten „Meilensteinen“ und dem Start mit einer „großen Vision“ verweist auf zwei unterschiedliche Strategien in Schulentwicklungsprozessen. Die eine Schritt-für-Schritt-Logik zielt darauf ab, unmittelbar erreichbare Ziele zu fokussieren und daran Handlungen festzumachen. Dieses Vorgehen erinnert etwa an den Ansatz der designbasierten Schulentwicklung (Mintrop et al. 2016). Als Gegenentwurf hierzu wird die Vision oder das Leitbild und die darauffolgende längerfristige Entwicklung von Wegen, die auf das Zukunftsbild hinführen, benannt. In dieser Sequenz werden beide Logiken explizit als „legitim“ gerahmt, was auf eine adaptive Beratungspraxis verweist, die von den Beratenden ausgestaltet werden kann. Der Satz „Hier sind Schulen, glaube ich, unterschiedlich“ unterstreicht, dass Schulen aus Sicht der interviewten Person mit unterschiedlichen Kulturen, Vorerfahrungen und Entwicklungsbedarfen arbeiten. Manche Schulen benötigen zu Beginn Struktur, Sicherheit und ein kleinschrittiges Vorgehen; andere orientieren sich stärker an einem Leitbild oder einer gemeinsamen Vision. Zugleich kann auch hinterfragt werden, ob Schulen diese Entscheidung intuitiv – so wie es hier aussieht – tatsächlich immer selbst treffen können (und sollten).

Einige Berater:innen geben an, dass sie mit den schulischen Akteur:innen auch über die (Hinter-)Gründe ihrer Veränderungsanlässe sprechen. Sie nehmen zudem eine Klärung ihrer Rolle vor und vereinbaren gemeinsam mit den schulischen Akteur:innen den Beitrag der Beratenden einerseits und der Beratenen andererseits. Schließlich werden mitunter auch Arbeitsmodalitäten (z. B. Zuständigkeiten für die Dokumentation) festgelegt.

Einige Interviewpartner:innen beschreiben mehrstufige Klärungsprozesse in den Schulen, an denen unterschiedliche Akteursgruppen und sukzessive Akteur:innen in größerer Zahl beteiligt werden. Übereinstimmend wird berichtet, dass die Beratenden sich zunächst mit den Schulleitungen austauschen, etwa um deren Vorstellungen zu bündeln und aus diesen Themenfelder und potenzielle Arbeitsfelder abzuleiten. Anschließend werden a) die erweiterten Schulleitungen, b) Mitglieder der (neu gegründeten) Steuergruppen, c) ein Teil des Kollegiums oder d) das gesamte Kollegium einbezogen, u. a., um deren Vorstellungen zu ermitteln und/oder deren Vorstellungen mit jenen der Schulleitungen abzugleichen („Wo gibt es Passungen, Überschneidungen?“ Interview 05 2 I). Mitunter erfolgt dann – je nach Vorgehen – entweder ein erneutes Gespräch mit den Schulleitungen (zur Zielvereinbarung) oder ein erstes Gespräch mit allen Lehrkräften (zur Information über die Ergebnisse des vorhergehenden Klärungsprozesses). Zwischen den Gesprächen tauschen sich einige Berater:innen mit anderen Berater:innen aus: zum einen mit ihren jeweiligen Tandempartner:innen im Beratungsprozess, und zum anderen mit den Mitgliedern ihres prozessübergreifend festen Reflexionsteams, das im Sinne „systemischer Schleifen“ Hypothesen zum Kern des Problems der Schulen aufstellt („Wo tut der Schuh denn eigentlich weh?“ Interview 08 2 I).

Mitunter werden die an den Schulen bestehenden Probleme von den Schulleitungen und den Steuer-, Arbeits- und Projektgruppen oder den Kollegien sehr unterschiedlich eingeschätzt, sodass im Zuge der Auftragsklärung je nach Akteursgruppe sehr unterschiedliche Priorisierungen herausgearbeitet werden. Ein:e Berater:in expliziert ihr Vorgehen in diesem Falle wie folgt:

„Und dann gehe ich da immer relativ unterschiedlich mit um. Also man kann natürlich versuchen, im Gespräch mit der Schulleitung das im Grunde herauszuarbeiten und so ein bisschen Alternativen aufzuzeigen. Man kann versuchen, mit partizipativen Methoden das Kollegium wieder ein bisschen ‚mit ins Boot zu holen‘. Allerdings bedeutet das immer, dass die Schulleitung von ihrer Idee, was gemacht werden muss, ein bisschen abrücken muss.“ (Interview 12 3 I).

Dementsprechend wird von einer interviewten Person auch herausgestellt: Die Auftragsklärung

„ist gar nicht so einfach. Geht nicht immer gut. Manchmal [...] bleibt es ein Wust. Okay, dann startet man in der Hoffnung: Es wird besser“ (Interview 10 2 I).

Mehrere Schulentwicklungsberater:innen erwähnen in den Interviews, dass die Klärung des Auftrags durchaus mehrere Sitzungen (im Umfang von jeweils einer Stunde und mehr) umfassen kann.

Vereinzelte beschreiben die Befragten wiederkehrende Schritte der Klärung von Rollen, Erwartungen und Aufträgen im Beratungsprozess. So konstatiert die zuletzt zitierte Interviewperson, dass der Auftrag während des Beratungsprozesses oft nochmals nachgeschärft werden muss, weil eine Klärung zu Beginn nicht abschließend gelungen ist (Interview 10 2 I). Bei suboptimaler Zusammenarbeit von Beratenden und Beratenen oder bei neuen Aufgaben, die sich während des laufenden Beratungsprozesses ergeben, bedarf es eines neuen Klärungsprozesses (ebd.). In beiden Fällen können dadurch Prozesse positiv beeinflusst werden, etwa indem sie beschleunigt werden oder indem sich die Beziehungen zwischen Beratern und Beratenen verbessern. Eine:r der Interviewten erläutert im Zuge der Schilderung einer „Beratungsgeschichte“ entsprechend:

„Und dann haben wir uns hingesetzt: ‚Wie wollen wir denn arbeiten?‘ [...] Und nach dieser Klärung nahm der Prozess dann wirklich Fahrt auf, so muss ich sagen. Also, das fand ich positiv, zu sagen: ‚Moment!‘ So eine Klärungsphase diente dann doch noch mal in der Ehrlichkeit dazu, uns zu verorten und diesem Zwang, dem man sich verpflichtet fühlte, auch noch mal ehrlich zu begegnen.“ (Interview 01 1 I)

Prinzipiell – so eine weitere Interviewperson – erfolgt eine Rückversicherung zum Auftrag kontinuierlich während des gesamten Prozesses:

„Das ist dann so vielschichtig, dass ich dann im Grunde genommen jedes Mal eigentlich immer wieder mich rückversichere: Was ist der Auftrag? Damit ich einfach weiß: Wo muss ich denn eigentlich jetzt hingehen? Weil man sich da ja auch selbst ganz schnell verzetteln kann.“ (Interview 09 1 I)

Knapp die Hälfte der Schulentwicklungsberater:innen weist in den Interviews darauf hin, dass zwischen den Anliegen, die in den Beratungsanfragen formuliert werden, und den eigentlichen Problemen der Schulen oftmals eine Diskrepanz besteht. Eine:r von ihnen führt dazu aus:

„Die Schulen kommen mit einem Thema, was bei ihnen oben aufliegt. Aber dann wird durch die Bestandsaufnahme sichtbar: Eigentlich ist es ein ganz anderes Thema. Also zum Beispiel: ‚Wir haben so viel Gewalt an der Schule.‘ Und dann wird daraus ersichtlich, dass der Schulhof gewaltfördernd ist. Also müssen wir gucken: Wie können wir unseren Schulhof eigentlich verändern, damit wir da [ein] friedliches Miteinander erreichen?“ (Interview 02 1 I)

Im Zuge des gemeinsamen Nachdenkens über das Anliegen wird das Problem geschärft und die Wahrnehmung der Beratenen hinsichtlich ihres Anliegens oftmals verschoben:

„Ah, jetzt wird uns klar: Es geht uns gar nicht darum, sondern eigentlich wollen wir das und das.“ Das heißt: Das, was eine Primäranfrage ist, entpuppt sich unter Umständen als: „Jetzt ist uns klar, was wir eigentlich wollen.“ (Interview 13 1 E)

Dabei führt auch die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven – etwa die Perspektive des Kollegiums bei einem ursprünglichen Anliegen der Schulleitung – dazu, dass das Anliegen in einem anderen Licht erscheint:

„Also beispielsweise kann es aus Sicht der Schulleitung sinnvoll und notwendig sein, über Teamstrukturen [...] zu sprechen. Und dann kann das Gespräch mit den Kolleg:innen [Lehrkräften] ergeben, dass es im Bereich der Kommunikation große Probleme gibt. Und das ist natürlich wesentlich, um sich auf den Weg zu machen, im Team zusammenzuarbeiten. Also: Wie kommunizieren wir eigentlich miteinander?“ (Interview 13 2 IE)

Oftmals zeigt sich in der Auftragsklärung auch, dass die Schulleitungen ein Problem der Schule artikulieren (z. B. unzureichende Kommunikation in der Schule), das eigentlich ein Problem der Schulleitung ist (z. B. Leitungsrolle), oder dass nicht die Schule eine Begleitung, sondern die Schulleitung ein Coaching benötigt, um ihren Aufgaben gerecht werden zu können,

„weil das, was sie da im Moment gerade anfragen, kommt aus einer Hilflosigkeit, weil sie irgendwie mit ihrem Latein am Ende ist und meint: „Wenn da jemand von außen kommt, die richten das dann“ (Interview 09 2 I).

Die Beratenen wegzuführen von dem selbst wahrgenommenen schulischen Problem, für das sie bereits eine Lösung vor Augen haben, und zu dem eigentlichen Problem hinzulenken, wird als „die größte Herausforderung“ (Interview 08 1 I) in Beratungsprozessen charakterisiert. Dabei gelingt es den Beratenden nicht in jedem Fall, die Beratenen davon zu überzeugen, dass ihr Anliegen und das Ziel, das sie mit dem Entwicklungs- und Beratungsprozess verbinden, nicht zur Lösung des bestehenden Problems der Schule beitragen.

„Die Schulen kommen mit einem Thema, was bei ihnen oben aufliegt. Aber dann wird durch die Bestandsaufnahme sichtbar: Eigentlich ist es ein ganz anderes Thema.“

Weil zwischen dem Anliegen, das in den Beratungsanfragen artikuliert wird, und den eigentlichen Problemen der Schulen oft eine Diskrepanz besteht und die Schulen ihre Anliegen auch häufig nur unscharf formulieren können, betonen mehrere Schulentwicklungsberater:innen die Relevanz und die Notwendigkeit einer sorgfältigen und genauen Klärung des Anliegens und der Zielsetzungen der Schulen sowie der Unterstützungsmöglichkeiten der Beratenden. Die Klärung dieser Aspekte wird als „das A und O, das Allerwichtigste“ (Interview 05 3 I) und als Voraussetzung für effektive bzw. gelingende Entwicklungs- und Beratungsprozesse betrachtet. Dabei wird die Durchführung der Klärungsprozesse in Präsenz als wichtig erachtet, weil die Berater:innen durch den Besuch in den Schulen vor Ort wertvolle Kontextinformationen erhalten können. So meint ein:e Berater:in mit Bezug auf dieses Veranstaltungssetting:

„Ich schnuppere schon mal Atmosphäre.“ (Interview 05 2 I)

Zwei Drittel der Schulentwicklungsberater:innen thematisieren bei ihren Darstellungen von Beratungsprozessen derartige Aktivitäten der Bestandsaufnahme bzw. Diagnose. Einerseits berichten sie von mehr oder weniger systematischen Beobachtungen und Befragungen in den Schulen vor Ort. Diese beziehen sich auf ganz unterschiedliche Aspekte wie die Atmosphäre, die Schulkultur, den Umgang von Lehrkräften mit Schüler:innen und untereinander, die Gesprächskultur, die Gebäudeausstattung etc. In wenigen Fällen beinhalten sie zudem Hospitationen im Unterricht. Ein:e Schulentwicklungsberater:in beschreibt:

„Wir gucken [...], dass wir relativ zügig, wenn wir in Schulen sind, [...] rauskriegen, wie dieser Laden so tickt. Also: Was ist in dem Haus selbstverständlich? Welche Erwartungshaltungen sind dort aneinander gerichtet? Was gelangt dadurch in den öffentlichen Diskurs und was ist aber im öffentlichen Diskurs ausgeschlossen?“ (Interview 04 2 IE)

Andererseits werden von den Beratenden systematische Ist-Stand- oder Potenzialanalysen durchgeführt, in denen der Entwicklungsstand, die Durchführung und Bewertung bisheriger Entwicklungsaktivitäten oder die Ermittlung von Entwicklungsbedarfen, -visionen und -prioritäten der Schulen erhoben werden. Je nachdem, ob in der Beratungsanfrage bereits ein konkretes Thema geäußert worden ist oder nicht, beziehen sich die Ist-Stand- oder Potenzialanalysen entweder auf ein konkretes Thema oder auf die Schule und deren Entwicklungsarbeit generell.

In der Literatur wird eine Fixierung von Problemsituation, Thema, Erwartungen und Zielen sowie Verfahrens- und Verhaltensregeln und zeitlichen und finanziellen Ressourcen in einem Kontrakt als Voraussetzung professioneller Beratungen behandelt. In der Beratungspraxis scheinen Kontrakte jedoch keine große Rolle zu spielen, denn nur einige wenige Befragte erwähnen sie. Ein:e Berater:in berichtet,

dass er/sie einen Projektauftrag unter Einsatz eines spezifischen Formulars festschreibt, zwei andere Berater:innen sprechen davon, mit den Schulen „eine Art Vertrag“ (Interview 10 1 I) bzw. eine „Projektvereinbarung“ (Interview 12 3 I) mit definierten Zielen bzw. festgelegten Arbeitsmodalitäten (Teamzusammensetzung, Rhythmus von Treffen etc.) abzuschließen. Ein:e weitere Interviewpartner:in skizziert ein schrittweises Abschließen mehrerer Kontrakte im zeitlichen Verlauf der Beratung:

„Praktisch sind wir immer in Kontraktierungsverfahren, manchmal formaler, manchmal nicht so formaler Art, wo wir für jeden Entwicklungsschritt uns immer wieder einen Vertrag eigentlich und eine Lizenz holen.“ (Interview 12 2 I)

Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass die Schulen den Beratungsprozess nach Erreichen der in einem Kontrakt vereinbarten Ziele (nach jedem Entwicklungsschritt) beenden können und es trotzdem immer ein Ergebnis gibt. Der Prozess wird

„nicht irgendwie dann einfach abgebrochen, sondern es sind immer wieder in sich geschlossene kleine Produkte. Deswegen gehen wir da eher agil vor“ (Interview 12 2 I).

Einige Schulentwicklungsberater:innen beschreiben, zwar keinen Kontrakt im engeren Sinne abzuschließen, aber wesentliche Punkte des Klärungsprozesses schriftlich zu fixieren. Dementsprechend meint eine:r von ihnen:

„Wir nennen das nicht Kontrakt, aber wir definieren es schriftlich, wie das Anliegen ist und was wir zur Verfügung stellen, aber es wird nicht unterschrieben, weil es ja [...] [darum geht]: Da waren wir mal, davon sind wir wieder abgewichen. Ja, aber uns ist wichtig, das [...] ‚Wo liegt unser Auftrag? Wo ist der Auftrag der Schule?‘ [...] noch mal schriftlich festzuhalten.“ (Interview 03 1 I)

Eine andere Interviewperson führt analog dazu aus, eine Zusammenfassung der Inhalte des ersten Gesprächs in den Schulen an die Schulleitungen zu versenden. Dass es ein Protokoll gibt (im Sinne eines Kontrakts), das sowohl Beratende als auch Beratene unterschreiben, hält er/sie jedoch für „eine gute Idee, weil das schon manchmal schwierig war“ (Interview 08 3 I).

Einige Schulentwicklungsberater:innen lehnen einen Kontrakt allerdings ab. Sie erläutern etwa:

„Wir versuchen, wirklich inhaltlich zu arbeiten und alles Formale außen vor zu lassen. Also so was wie eine Beauftragung oder irgendwie, dass das manchmal gemacht wird, ein Kontrakt mit der Schule [...] ‚Was ist euer Anteil, was ist unser Anteil?‘ – das machen wir überhaupt nicht mehr. So: Sie brauchen Unterstützung, dann kommen wir.“ (Interview 04 1 I)

Der Abschluss eines Projektvertrages zu Beginn des Beratungsprozesses und seine anschließende Umsetzung – so meint ein:e Berater:in – ist aufgrund der Entwicklungsgeschwindigkeiten des Umfeldes von und der Komplexität des Alltagsgeschehens in Schulen nicht möglich.

Einige Interviewpartner:innen thematisieren den Aufbau von Beziehungen zu Beginn von Beratungsprozessen. Hier geht es erstens darum, insgesamt eine **harmonische Beziehung** zwischen Beratenden und Beratenen zu schaffen. Eine solche wird als Grundvoraussetzung für eine gelingende Beratung betrachtet. Zweitens geht es darum, eine **Bindung** entstehen zu lassen. Sie wird gerade zu Beginn des Beratungsprozesses als sehr relevant herausgestellt, weshalb digitale Beratungsgespräche als weniger gut angesehen werden. Der Aufbau von Bindungen stellt im ländlichen Raum aufgrund der großen Entfernungen daher eine Herausforderung dar. Drittens schließlich geht es nach Aussage der Befragten darum, die **Bereitschaft der Schulleitungen, sich den Beratenden gegenüber zu öffnen**, zu erzeugen. Dies wird als große Leistung gesehen, denn

„eine Schulleitung öffnet sich nicht ohne Weiteres. Die gibt ja ganz viel preis von sich und auch über ihr Kollegium und über die Schule. Und das rechne ich dem Kollegium oder der Schulleitung dann wirklich an, wenn es uns beiden gelingt, dass sie dann auch tatsächlich sagt: ‚Okay, ich sehe jetzt eine Möglichkeit hier, ich kann jetzt was loswerden. Ich öffne mich jemandem.‘ [...] Und wenn dann diese Bereitschaft kommt: ‚Ich lasse mich darauf ein‘, da bin ich so was von dankbar, weil das nicht selbstverständlich ist“ (Interview 10 2 I).

Einige Interviewpartner:innen thematisieren schließlich die Schaffung von Strukturen: Sie geben an, zunächst einmal eine Steuergruppe einzurichten, mit der im Beratungsprozess gearbeitet wird und über die die dann folgenden Entwicklungs- und Veränderungsprozesse koordiniert werden. Ein:e Berater:in betont aber, auf die Bildung neuer Strukturen bewusst zu verzichten und ausschließlich auf bereits vorhandene Strukturen zurückzugreifen, um das bestehende Gefüge nicht zu irritieren.

4.3.1.3 Aktions-/Veränderungsphase

In der Aktions-/Veränderungsphase (die oft auch Interventions-, Handlungs- oder Umsetzungsphase genannt wird) erfolgt nach dem Modell des Phasenverlaufs von

Beratungsprozessen die praktische Umsetzung der vereinbarten Absichten. Es werden Lösungsmöglichkeiten erarbeitet und die entsprechend vereinbarten Maßnahmen durchgeführt. Die Aktions-/Veränderungsphase stellt im Beratungsprozess eine zentrale Phase dar – in ihr erweist sich, ob und inwiefern sich die beratenen Schulen überhaupt auf eine veränderte Praxis einlassen wollen und können. Grundsätzlich zeigen sich hier in besonderem Maße Routinen, die schwer zu durchbrechen sind, oder auch offensive Widerstände.

Die Schulentwicklungsberater:innen berichten in ihren Ausführungen vielfach von entwickelten Ziel- und Maßnahmenplänen, die von den Beratenen umgesetzt werden. Die Rolle der Beratenden bezieht sich im Prozess darauf, die berichtete Praxis zu reflektieren. Beispielhaft hierfür ist etwa folgendes Zitat:

„Und sind dann mit einem klassischen Zeit- und Maßnahmenplan rausgegangen, haben das in eine Meilensteinplanung für sie noch mal umgesetzt. Ja gut, sind dann noch mal etwas mehr als zwei Jahre in regelmäßigen Settings mit dem Kollegium, aber auch zum Teil mit der Schulleitung, im Kontakt gewesen und haben an diesem Zeit- und Maßnahmenplan intensiv in Teilbereichen gearbeitet. In der Schule ist parallel eine Entwicklungsgruppe entstanden, die das immer im Blick hatte. Und [...] zum Teil sind wir in diese Entwicklungsgruppe zu Anfang stärker mit reingegangen, um die Arbeit dort zu initiieren: ‚Welche Rollen habt ihr? Wie wollt ihr miteinander arbeiten?‘, also die ganzen Arbeitsgrundlagen zu legen und haben uns da dann sukzessive weiter immer mehr rausgezogen. Auch klarzumachen: Die Verantwortung liegt dort, und wir begleiten euch auf diesem Weg. [...] Ich glaube, das waren bestimmt fünf Nachmittagsveranstaltungen noch mal mit dem Kollegium, um zu diesen Teilbereichen [...] zu arbeiten. Die Kolleg:innen [Lehrkräfte] haben das auch dann versucht, immer wieder [...] umzusetzen. Und [...] in dem Auftakt der nächsten Sitzung war eine Reflexion über das, welche Erfahrungen sie gemacht haben: Was ist erledigt worden? Was muss jetzt noch mal weiter? Was muss verändert werden?“ (Interview 03 1 I)

Die hier beschriebene Beratungspraxis ist innerhalb eines organisationsentwicklungsorientierten und systemischen Verständnisses von Schulentwicklung zu verorten. Zentrale Merkmale, die in der Interviewsequenz sichtbar werden, entsprechen grundlegenden Prinzipien der prozessbegleitenden Organisationsentwicklung (z. B. Rolff 2016) und des organisationalen Lernens (Argyris & Schön 1978). So verweist die Erstellung eines Zeit- und Maßnahmenplans sowie dessen Konkretisierung in einer Meilensteinplanung auf eine strukturierende Entwicklungslogik, wie sie in der klassischen Organisationsentwicklung verankert ist. Darüber hinaus wird hier auf einen mehrjährigen Beratungsprozess hingewiesen, in dessen Rahmen kontinuierlich Impulse durch die Schulentwicklungsberatung gegeben werden. Schulentwicklungsberatung hat somit die Funktion, den Prozess an sich aufrecht-

zuerhalten. Dies ist etwa anschlussfähig an die Erkenntnis, dass nachhaltige Veränderung nicht durch punktuelle Intervention, sondern durch regelmäßige Unterstützung, Feedback und Reflexion entsteht (Fullan 2007). Darüber hinaus wird durch den Aufbau und die sukzessive Verselbstständigung einer schulischen Entwicklungsgruppe die Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit als ein zentrales Prinzip systemischer Organisationsentwicklung realisiert. Die Schulentwicklungsberater:innen übernehmen eine initial aktivierende Rolle („Starthilfe“), ziehen sich aber bewusst zurück, sobald stabile interne Routinen, Rollen und Arbeitsweisen etabliert sind. Dies entspricht dem zentralen Ziel von Schulentwicklung, die Veränderungskompetenz im System selbst zu verankern. Schließlich wird in der klaren Betonung, dass „die Verantwortung dort liegt“, eine normative Grundannahme sichtbar, die im systemischen Verständnis wesentlich ist: Lösungen sollen aus dem System selbst heraus entstehen. Schulentwicklungsberater:innen sollen dementsprechend begleiten, strukturieren und reflektieren, aber nicht inhaltlich steuern. Die berichteten regelmäßigen gemeinsamen Arbeitsphasen mit dem Kollegium verdeutlichen, dass Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess angegangen wird. Durch wiederkehrende Workshops und dialogische Aushandlungsprozesse wird versucht, Schule als lernendes System zu gestalten (Senge 2012). Die hier beschriebene kollegiale Beteiligung kann dabei als Schlüssel zur nachhaltigen Verankerung von Veränderungsimpulsen interpretiert werden.

Nachhaltige Veränderung entsteht nicht durch punktuelle Intervention, sondern durch regelmäßige Unterstützung, Feedback und Reflexion.

Schließlich verdeutlichen die systematischen Reflexionsschleifen („Was ist erledigt worden? Was muss jetzt noch mal weiter? Was muss verändert werden?“) ein iterativ-lernorientiertes Prozessverständnis, wie es Modellzyklen von Plan–Do–Check–Act oder Double-Loop-Learning nahelegen. Entwicklung wird dabei nicht als linearer Fortschritt, sondern als zyklische Abfolge von Erprobung, Bewertung und Anpassung verstanden. In der Gesamtschau zeigt die Interviewsequenz einen Beratungsprozess, der Schulentwicklung als strukturierte, zum Teil angeleitete, aber letztlich selbstverantwortete und als partizipative wie reflexive Organisationsveränderung beschreibt. Die berichtete Praxis vereint sowohl managerielle Elemente (Planung, Meilensteine, Struktur) als auch pädagogisch-systemische Elemente (Selbststeuerung, Partizipation von Lehrpersonen, Reflexivität, kollektives Lernen).

Ein etwas anderes Vorgehen beschreibt ein:e Schulentwicklungsberater:in, der/die betont, dass es aufgrund seiner/ihrer langjährigen Erfahrung im Feld durchaus auch hilfreich sein kann, konkretere inhaltliche Impulse in den Veränderungsprozess zu geben:

„Dann natürlich diese systemische Schleife, immer wieder in Hypothesenbildung gehen. Dazu brauche ich jetzt nichts sagen. Das ist einfach ein klassisches Vorgehen. Die systemische Schleife, das ist das systemische Arbeiten. Aber ich – und da unterscheide ich mich von anderen Schulentwicklungsbegleiter:innen sehr stark –, ich habe gemerkt, dass Schulen nicht nur die reine systemische Begleitung brauchen, sondern sie brauchen manchmal auch Antworten. Deswegen habe ich für mich – und das ist eine sehr, sehr schwierige Königsdisziplin, diese Gratwanderung hinzukriegen –, habe ich für mich eher den Ansatz der komplementären Beratung entwickelt.“ (Interview 12 2 I)

Zunächst verweist der/die Befragte auf das „klassische Vorgehen“ der sogenannten **systemischen Schleife**, das Hypothesenbildung, Perspektivwechsel, Zirkularität umfasst. Er/sie spielt damit auf seine/ihre Kompetenz im Bereich der systemischen Beratung an, was sich im ersten Beispiel genauso findet. Die anschließende Abgrenzung – „da unterscheide ich mich von anderen Schulentwicklungsbegleiter:innen sehr stark“ – führt zu einer kritischen Reflexion der systemischen Beratungspraxis. Die interviewte Person markiert, dass Schulen in konkreten Entwicklungsprozessen nicht immer ausschließlich prozessbegleitende, nicht-direktive Beratung benötigen. Stattdessen brauchen sie aus Sicht dieser/dieses Schulentwicklungsberaters:in auch konkrete Antworten. Diese Einsicht führt dazu, einen erweiterten, hybriden Ansatz zu verfolgen, der als „komplementäre Beratung“ bestimmt wird. Konkret handelt es sich um eine Beratungspraxis, die systemische Prozessbegleitung und fachliche Expertise miteinander verbindet. Diese Komplementarität meint, dass die nicht-direktive Grundhaltung systemischen Arbeitens durch situative inhaltliche Impulse oder Normsetzungen ergänzt wird. Die Formulierung „Königsdisziplin“ macht deutlich, dass der/die Schulentwicklungsberater:in diese Praxis als hoch anspruchsvolle professionelle Gratwanderung versteht, die situatives und fachliches Systemwissen zu Schule und Lernen verlangt. Im Beratungsprozess zeigt sich dies einerseits durch konkrete inhaltliche Impulse, andererseits durch spezifische methodische Zugriffe:

„Ich versuche immer, mit ihnen auch im Sinne von Partizipation und Teilhabe zu lernen, mit Diversität umzugehen. Und wir machen das erst im Kollegium, um ihnen dann ein Gefühl dafür zu geben: Wie divers ist eigentlich das Kollegium? Um ihnen dann wieder Handwerkszeug und Diagnoseinstrumente in die Hand zu geben, die sie auch auf ihre Schüler:innen anwenden können.“ (Interview 12 2 I)

Der/die Beratende nutzt zunächst das Kollegium selbst als Lernfeld, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie vielfältig die Gruppe ist („Wie divers ist eigentlich das Kollegium?“), um anschließend „Handwerkszeug und Diagnoseinstrumente“ für die Arbeit mit Schüler:innen einzuführen. Damit wird eine pädagogische Parallelstruktur geschaffen, wobei die Art und Weise, wie mit Erwachsenen gearbeitet wird, als Modell für den Umgang mit Schüler:innen dienen soll. Dies entspricht der Vorstellung, nach der Beratung und Schulentwicklung zugleich pädagogische Praxis darstellen und Veränderungen des Schulischen durch vorgelebte Interaktionen in Schulentwicklungssettings präfiguriert werden. Die interviewte Person verbindet hier den Beratungsprozess mit ihrer spezifischen Haltung und in diesem Fall mit der inhaltlichen Dimension der Diversitätssensibilität zu einem integrativen Konzept, auch zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften. Damit wird die Veränderungsphase im Prozess der Schulentwicklungsberatung auch als normativ aufgeladen konzeptualisiert, in der die Haltung und inhaltlich-methodische Kompetenz der Schulentwicklungsberatung eine zentrale Rolle spielt.

Schulentwicklungsberatung wird nicht nur prozessual oder strukturell verstanden, sondern als konkrete Weiterqualifizierung im Kernbereich Unterricht bzw. Lernen.

Neben diesen beiden unterschiedlichen Herangehensweisen wird in den Schilderungen der Befragten eine dritte Herangehensweise sichtbar, die die soeben dargelegte Praxis präzisiert und erweitert. Sie zeichnet sich zum einen durch einen Fokus auf die zu verändernde Unterrichtspraxis und zum anderen durch die Präsenz der Schulentwicklungsberater:innen in dieser Aktions-/Veränderungsphase aus:

„[Lehrkräfte-]Gruppen, die experimentieren sollen im Unterricht, werden sehr eng begleitet durch uns für ein paar Wochen, um auch so Differenz-erfahrungen zu machen.“ (Interview 04 3 I)

Dadurch werden zum einen ein Sprechen über eine geteilte, gemeinsam erlebte Unterrichtssituation und zum anderen – durch den externen Blick auf die Unterrichtspraxis – gezielte, neue Impulse möglich. Anknüpfend an dieses Interviewzitat entsteht Veränderung, wenn Lehrpersonen darin unterstützt und begleitet werden, neue Handlungsmöglichkeiten praktisch zu erproben. Die Schulentwicklungsberater:innen fungieren hier als temporäre Verstärkungs- und Unterstützungsstruktur, die Entwicklungen im realen Unterricht ermöglicht, bevor die Lehrkräfte die neuen Praktiken eigenständig weiterführen. Insgesamt macht das Zitat deutlich, dass Schulentwicklungsberatung nicht nur prozessual oder strukturell verstanden wird,

sondern als konkrete Weiterqualifizierung im Kernbereich Unterricht bzw. Lernen. Sie zielt darauf ab, professionelle Lernprozesse durch begleitete Experimente, Reflexion und Differenzerfahrungen anzuregen und damit nachhaltige Veränderungen zu ermöglichen.

4.3.1.4 Abschlussphase

Die Hälfte der Interviewpartner:innen thematisiert in ihren Schilderungen die Abschlussphase von Beratungsprozessen. Mit einer Ausnahme geben diese Befragten an, dass es ein klar erkennbares Ende von Beratungsprozessen gibt. Nur ein:e Schulentwicklungsberater:in führt aus, dass nicht immer deutlich artikuliert wird, zu welchem Zeitpunkt eine Begleitung nicht fortgeführt wird. Dies zeigt sich insbesondere nach der Durchführung von Veranstaltungen mit dem Gesamtkollegium (z. B. Pädagogische Tage):

„Oft ist es so: Wenn es gut gelaufen ist, dann ist es halt fertig und dann wird man nicht mehr gerufen.“ (Interview 05 4 I)

Mitunter sind die Beratenden in diesen Situationen unsicher und es ist „dann nicht klar: ‚Gehen wir da noch mal hin?‘“ (Interview 05 04 I). Auf diese Weise ist der Abschluss von Beratungsprozessen schon häufiger „im Sande verlaufen“ (Interview 05 4 I). Die anderen Schulentwicklungsberater:innen beschreiben, dass Beratungsprozesse ein klar erkennbares Ende haben. Einige von ihnen geben an, dass die Entscheidung für oder gegen eine Fortführung des Beratungsprozesses den schulischen Akteur:innen obliegt und dass diese damit das Ende vorgeben, etwa, indem sie sagen:

„Vielen Dank bis hierher. Das war super und jetzt wissen wir, wie der Weg weitergeht.“ (Interview 05 2 I)

Ein:e Interviewpartner:in berichtet hingegen, dass diese Entscheidung von den schulischen Akteur:innen und der beratenden Person gemeinsam getroffen wird. Andere Befragte weisen darauf hin, dass das Erreichen der Zielsetzung, die zu Beginn mit den schulischen Akteur:innen vereinbart worden ist, das Ende des Beratungsprozesses fixiert. Dabei erwähnen einzelne Schulentwicklungsberater:innen, dass sie den Prozess allmählich „ausschleichen lassen“ (Interview 07 1 I), indem sie an den beratenen Schulen längere Phasen der selbstständigen (Erprobungs-)Arbeit etablieren, die anschließend in Feedbackrunden ausgewertet werden. Eine:r der Interviewten gibt an, dass er/sie sich bei einer Annäherung an die Zielerreichung nach und nach überflüssig macht:

„Dann gucke ich eben: Was braucht es, damit die Schule ohne mich weiterarbeiten kann? Oder auf ihrem Weg zum Ziel oder eben auch darüber hinaus, wie sie dann weiterarbeiten kann?“ (Interview 09 2 I)

Die Interviewpartner:innen berichten, dass ein Abschlussgespräch von Beratern und Beraterinnen stattfindet, in der das Handeln in der Veränderungsphase überprüft wird. Dies geschieht erstens über ein **Feedback** zum Beratungsprozess und seinen Komponenten (u. a. zu Veranstaltungen mit größeren Akteursgruppen, die in seinem Rahmen stattgefunden haben), das sich die Schulentwicklungsberater:innen von den schulischen Akteurinnen erbitten, oder über eine **Evaluation**, die sie gemeinsam mit den schulischen Akteur:innen durchführen. In einigen Fällen werden hierzu länderspezifische Evaluationsplattformen oder -portale bemüht. Zweitens erfolgt eine Überprüfung des Handelns in der Veränderungsphase über eine **Bilanzierung**. Hier wird der Blick zum einen auf die Entwicklung der Schule im Zuge des Beratungsprozesses gerichtet. Die Reflexion bezieht sich dabei auf das Erreichte:

„So: ‚Da standen wir damals, [...] wo stehen wir heute?‘“ (Interview 03 1 I)

Zum anderen wird ein Abgleich des Erreichten mit den zu Beginn des Beratungsprozesses festgelegten Zielen vorgenommen:

„Dann kann man sehen: ‚Haben wir das erreicht?‘ Und man kann wieder gucken: ‚Warum nicht? Was ist wichtig? War es vielleicht auch ein falsches Ziel?‘ Oder was auch immer. Also, nicht jedes nicht erreichte Ziel ist ein fehlender Erfolg, sondern auch zu gucken: ‚Okay, was haben wir erreicht und was haben wir vielleicht auch darüber hinaus erreicht, was wir noch gar nicht gesehen haben?‘“ (Interview 10 1 I)

In einigen Fällen fassen die Schulentwicklungsberater:innen die Evaluation des Entwicklungs- bzw. Beratungsprozesses und die Bilanzierung der Zielerreichung auch zusammen:

„Nach dem Schulentwicklungsberatungsprozess gibt es ein sogenanntes Bilanzierungsgespräch, wo man ausschlaggebend von dem Auftrag, den man ganz ursprünglich mal hatte, über den Prozess dann noch mal hinwegguckt mit allen Beteiligten und Bilanz zieht: An welcher Stelle ist es gut gelungen? An welcher Stelle nicht?“ (Interview 07 1 I)

Mehrere Schulentwicklungsberater:innen führen aus, dass es wichtig ist, das Erreichte sichtbar zu machen und im Sinne von Erfolgen zu feiern. Sie selbst sind nicht Teil dieses Feierns, animieren die schulischen Akteur:innen aber dazu:

„Wir ermutigen jetzt schon mehr die Kolleg:innen [Lehrkräfte], da auch innezuhalten und zu sagen: ‚Das haben wir jetzt schon mal geschafft und das ist super.‘“ (Interview 05 4 I)

Aus dem Feiern (und Fühlen) der Erfolge erwächst die Kraft, die nächsten Schritte in der Entwicklung anzugehen:

„Weil aus dieser Freude heraus: ‚Und das haben wir erreicht und ja: es war anstrengend, aber guck mal, was kommt: der nächste Schritt.‘“
(Interview 10 1 I)

Bestandteil der Abschlussgespräche ist häufig auch die Weiterarbeit an Themen und Herausforderungen in der neuen Situation. Dazu wird bei den Schulleitungen und Lehrkräften erfragt:

„Wie seid ihr damit jetzt aufgestellt? Wie handlungssicher? Was muss noch bearbeitet werden? Wo braucht ihr noch Unterstützung?‘ Oder ‚Arbeitet ihr daran jetzt selbstständig weiter?‘“ (Interview 03 1 I)

Im Falle eines selbstständigen Weiterarbeitens der Schule ziehen sich die Berater:innen aus dem Prozess zurück. Es ist aber auch möglich, dass sie mit der Schule direkt in einen neuen Beratungsprozess eintreten. So erläutert ein:e Berater:in:

„Wir machen ja eine Zielvereinbarung und da machen wir kurzfristiges Ziel, mittelfristiges und langfristiges Ziel. Und wenn das kurzfristige Ziel erreicht ist, wird zumindest in unserer Dokumentation erst mal der Fall abgeschlossen. So, und dann würden wir, wenn wir erneut an die Schule herangehen mit dem mittelfristigen Ziel, feststellen, ob man da jetzt wieder ein kurzfristiges Ziel draus machen kann oder ob wir da noch mal– Das sind dann so Etappen, auch, um die Schule nicht zu überfordern.“ (Interview 08 2 I)

Einige Schulentwicklungsberater:innen berichten davon, dass Beratungsprozesse auch nach einem längeren Zeitraum der eigenständigen Entwicklungsarbeit der Schulen erneut aufgenommen werden. Es kann sein,

„dass man dann meinetwegen nach ein oder zwei Jahren wieder angefragt wird: ‚Ja, Sie haben doch damals das und das gemacht. Können Sie nicht noch einmal zu uns kommen?‘“ (Interview 07 2 I).

Die Schulentwicklungsberater:innen thematisieren in ihren Darstellungen auch, dass Beratungsprozesse nicht immer bis zu einem (vorläufigen) Ende durchgeführt werden. Sie werden öfter vielmehr entweder temporär ausgesetzt oder sogar ganz abgebrochen. Hierzu kommt es beispielsweise, wenn in der Schulleitung und dem Kollegium einer Schule divergierende Wahrnehmungen der Problematik der Schule bestehen, die nicht in Einklang gebracht werden können. Hier ist nach Aussage einer Interviewpartner:in zumeist die Schulleitung nicht dazu bereit, von

ihrer Wahrnehmung abzurücken. Zu einem Abbruch kommt es zudem, wenn der Entwicklungsprozess an Schulen nicht weitergeht. In diesen Fällen fehlt nach Ansicht eines/einer Befragten oftmals die Bereitschaft der Schulleitung dazu, „das Zepter in die Hand zu nehmen“ (Interview 04 2 IE), also eine Führungsrolle sowie Verantwortung für den Prozess zu übernehmen. Mitunter täuscht die Schulleitung in diesen Fällen eine Entwicklungsbereitschaft auch nur vor, ist im Prozess nicht anwesend und blockiert dadurch das Weiterkommen. Es werden etwa vereinbarte Termine nicht eingehalten oder Maßnahmen nicht umgesetzt. Kommt es zu Verzögerungen dieser Art, sind Schulleitungen und Lehrkräfte ggf. noch nicht dazu bereit, sich auf einen Bratungsprozess einzulassen. Ein:e Berater:in erläutert hier:

„Und da breche ich diesen Prozess ab oder sage zumindest: ‚So, unter diesen Bedingungen können wir nicht weitermachen, das bringt nichts.‘“
(Interview 08 03 I)

Dabei wird die Möglichkeit einer Wiederaufnahme des Prozesses nicht verwehrt: Den Schulleitungen wird gesagt:

„Kommt gerne wieder, wenn es einen echten Anlass gibt!“ (Interview 04 2 IE)

4.3.2 Dauer von Beratungsprozessen

Mit Blick auf die Dauer von Beratungsprozessen weisen die Ausführungen der Befragten auf eine große Varianz hin. Es wird deutlich, dass die zeitliche Ausgestaltung stark von den jeweiligen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der Schulen abhängt und damit adaptiv zu sein scheint. Die genannten Zeiträume reichen von etwa einem halben Jahr bis zu vier Jahren. Beratung erfolgt somit in keinem festen zeitlichen Rahmen, sondern orientiert sich am individuellen Bedarf und an der Bereitschaft der Schulen sowie am Verlauf des jeweiligen Entwicklungsprozesses. Konkret beschreiben die Interviewpartner:innen unterschiedliche Beratungsgeschichten, in denen sowohl kurze Phasen intensiver Zusammenarbeit als auch längerfristige Begleitungen realisiert werden. Eine befragte Person erklärt:

„Und ich verlängere es, wenn es ein längerfristiger Prozess ist, manchmal noch mal bis zu zwei Jahren. Aber dann, dann muss es auch abgeschlossen sein, sonst wird es so ein Endlosprozess.“ (Interview 10 1 I)

Die Interviewperson markiert hier ein Spannungsfeld in Beratungs- und Schulentwicklungsprozessen, das sich zwischen ergebnisoffener und zeitlich flexibler Begleitung und notwendiger Zeitbegrenzung von Entwicklungsprozessen bewegt. Dabei verdeutlicht die Aussage „ich verlängere es manchmal noch mal bis zu zwei Jahren“ zunächst, dass der/die Beratende Schulentwicklung grundsätzlich als längeren Prozess konzeptualisiert, was Erkenntnissen der Schulentwicklungs-

forschung entspricht, die betonen, dass nachhaltige Veränderung (v. a. im Unterricht) häufig mehrere Jahre benötigt, bis neue Routinen stabil etabliert sind. Gleichzeitig wird mit dem Satz „Aber dann muss es auch abgeschlossen sein“ eine deutliche Grenzziehung vorgenommen. Dadurch wird Schulentwicklungsberatung nicht als unbegrenzter, fließender Veränderungsprozess verstanden, sondern als zeitlich strukturierte Intervention, die ein Ende finden muss. Dies erscheint notwendig, um Abhängigkeiten und unklare Entwicklungsdynamiken zu vermeiden.

Darüber hinaus betonen einige Interviewpartner:innen, dass Schulen z. T. auf kürzere Beratungsprozesse hoffen, auf die sich die Berater:innen aber nicht einlassen. So formuliert etwa eine:r von ihnen:

„Wir hatten dann von vornherein gesagt: ‚Okay, wir können mit euch arbeiten, aber wenn, dann müsst ihr euch auf uns einlassen und länger mit uns arbeiten. Also nicht nur für einen Pädagogischen Tag, sondern mindestens zwei, eher drei, vielleicht sogar noch mehr.‘“ (Interview 09 2 I)

Dieses Interviewzitat verweist darauf, dass die Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung nach Ansicht der Interviewten an bestimmte zeitliche und prozessuale Bedingungen geknüpft ist. Ein einzelner Pädagogischer Tag kann zwar Impulse setzen, führt aber selten zu vertieften Veränderungen in Routinen, Haltungen oder Organisationsstrukturen.

Die Berater:innen geben hier zeitliche Rahmenbedingungen vor, unter denen sie die Aufgabe der Schulentwicklungsberatung übernehmen. Damit positionieren sie sich im Vergleich zum zuvor genannten Zitat weniger flexibel und grenzen sich von reinen Dienstleister:innen ab, die beliebige Wünsche bedienen. Sie erscheinen als kompetente, konzeptuell handelnde Akteur:innen, die aus ihrer Sicht zunächst von der Schule autorisiert werden müssen, um Verantwortung für die inhaltliche und zeitliche Qualität des Prozesses und seine Wirkungen tragen zu können. Somit wird die Aushandlung über die zeitliche Dauer eines Schulentwicklungsberatungsprozesses als ein Element des zu begründenden Arbeitsbündnisses konzeptualisiert.

Zeitliche Begrenzungen haben eine wichtige Funktion: Sie schaffen Verbindlichkeit und verhindern eine Entgrenzung der Beratungsbeziehung.

Insgesamt wird sichtbar, dass die Dauer von Beratungsprozessen auf der einen Seite variabel zu sein scheint und durch strukturelle Bedingungen sowie das auszuhandelnde Beratungssetting bestimmt wird. Auf der anderen Seite wird vielfach betont, dass zeitliche Begrenzungen eine wichtige Funktion haben: Sie

schaffen Verbindlichkeit und verhindern eine Entgrenzung der Beratungsbeziehung. Mehrere Berater:innen heben hervor, dass ein bewusster Abschluss notwendig ist, um Entwicklungsphasen zu strukturieren und neue Impulse zu ermöglichen. Damit wird deutlich, dass die Dauer von Beratungsprozessen nicht nur eine organisatorische, sondern auch eine professionelle Dimension besitzt.

4.3.3 Zusammenfassung

Die Ausführungen der Schulentwicklungsberater:innen zum Verlauf von Beratungsprozessen lassen sich grundsätzlich dem in der Literatur beschriebenen Phasenmodell (Anfang/Kontakt/Orientierung, Klärung/Kontrakt/Diagnose, Aktion/Veränderung, Abschluss) zuordnen, zugleich wird aber deutlich, dass dieser idealtypische Verlauf in der Praxis nur bedingt trennscharf realisierbar zu sein scheint. Vor allem die ersten beiden Phasen gehen häufig ineinander über. So werden bereits in den ersten Kontakten, die zumeist durch Schulleitungen oder Funktionsstelleninhaber:innen initiiert werden, nicht nur Beziehung und Rollenverständnis geklärt, sondern auch Anliegen, Erwartungen und Ziele besprochen. Die Schulleitung gilt dabei für fast alle Berater:innen als unverzichtbare Mitakteurin. Die Klärungs-, Kontrakt- und Diagnosephase wird von vielen Interviewten als „A und O“ des Prozesses beschrieben, scheint aber in der Praxis nicht immer als klar abgegrenzte zweite Phase stattzufinden. Im Rahmen dieser Phase werden Anliegen und Ziele gemeinsam präzisiert, häufig unter Einbeziehung von erweiterten Leitungsteams, Steuergruppen oder Teilen des Kollegiums, teilweise auch der Schulaufsicht. In diesem Rahmen werden sowohl Visionen als auch konkrete Meilensteine als legitime Startpunkte betrachtet, die der Logik und dem Bedarf der Einzelschule entsprechen sollten. Die Analysen zeigen zudem, dass die von Schulen artikulierten Anliegen aus Sicht der Schulentwicklungsberater:innen häufig nicht den „eigentlichen“ Problemen entsprechen: Erst im Prozess der gemeinsamen Bestandsaufnahme – über Gespräche, Beobachtungen, Stimmungsbilder und systematische Ist-Stand- oder Potenzialanalysen – verschieben sich Problemdefinitionen und Zielperspektiven. Kontrakte im engeren Sinne spielen dabei eine untergeordnete Rolle: Manche Schulentwicklungsberatungen nutzen Projektvereinbarungen oder schriftliche Zusammenfassungen, andere lehnen formale Verträge explizit ab und setzen auf flexible, iterativ neu justierte Absprachen. In der Aktions- und Veränderungsphase zeigt sich, ob und wie Schulen bereit und in der Lage sind, Routinen zu verändern. Häufig arbeiten die Beteiligten auf der Grundlage von Zeit- und Maßnahmenplänen bzw. Meilensteinplanungen, die in einem organisationsentwicklungsorientierten Verständnis den Entwicklungsprozess strukturieren. Schulentwicklungsberater:innen geben hier vor allem Impulse, halten Prozesse in Gang, moderieren Workshops und Reflexionsschleifen und unterstützen beim Aufbau von Entwicklungsgruppen, die zunehmend selbstverantwortlich arbeiten. Damit werden zentrale Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung realisiert. Ferner beschreiben einige Berater:innen eine Schulentwicklungsberatungspraxis in Veränderungsphasen, die über eine reine Prozessmoderation hinausgeht: Neben

der klassischen systemischen Schleife setzen sie bewusst inhaltliche Impulse und verbinden so Prozessbegleitung mit fachlicher Expertise, etwa zu Diversität, Unterrichtsqualität oder Diagnostik. Noch einen Schritt weiter gehen einige Schulentwicklungsberater:innen, indem sie Lehrpersonengruppen im Unterricht in der Ausgestaltung der Veränderungsphase sehr eng begleiten, um Differenzerfahrungen und gemeinsame Reflexionen realer Unterrichtssituationen zu ermöglichen. Schulentwicklungsberatung wird von dieser Gruppe als konkrete Professionalisierung im Kernbereich Unterricht und Lernen konzeptualisiert und nicht nur als strukturelle Prozessberatung. Die Abschlussphase wird von etwa der Hälfte der Befragten explizit beschrieben und reicht von eher diffus „versandenden“ Prozessen – insbesondere nach einmaligen Pädagogischen Tagen – bis hin zu klar markierten Endpunkten mit Bilanzierungs- und Evaluationsgesprächen. Bei bewusst gestalteten Endpunkten wird der Grad der Zielerreichung gemeinsam reflektiert, Erreichtes sichtbar gemacht und als Erfolg gewürdigt, dabei werden auch Anschlussbedarfe und mögliche Folgeprozesse diskutiert. Insgesamt wird deutlich, dass die Dauer und Ausgestaltung von Beratungsprozessen stark variiert – von wenigen Monaten bis hin zu mehreren Jahren. Viele Berater:innen betonen, dass wirksame Schulentwicklung Zeit, Wiederholungen und Reflexionsschleifen braucht, gleichzeitig aber eine zeitliche Begrenzung notwendig ist, um Abhängigkeiten und „Endlosprozesse“ zu vermeiden. Die Aushandlung der Dauer wird damit auch Teil des professionellen Arbeitsbündnisses.

Abschließend stellt sich die Frage inwiefern die hier beschriebenen Erkenntnisse anschlussfähig an Erkenntnisse zu Schulentwicklungsgestaltung von Schulen in benachteiligter Lage sind. Hier ist zu resümieren, dass das beschriebene Vorgehen in vielen Aspekten gut zu Erkenntnissen gelingender Schulentwicklung an benachteiligten Standorten passt, gleichwohl zeigen sich auch einige relevante Spannungsfelder. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Unterrichtsentwicklung: Während einzelne Schulentwicklungsberater:innen die Veränderungsphase klar auf die Weiterentwicklung von Unterricht, Diagnostik und Lernprozessen ausrichten und Lehrpersonengruppen eng begleiten, bleibt dieser Fokus bei anderen deutlich schwächer ausgeprägt. Für Schulen in herausfordernden Lagen ist jedoch belegt, dass rein organisatorische oder prozessuale Beratung kaum Wirkung entfaltet, wenn sie nicht eng mit der Verbesserung des Unterrichts verknüpft ist. Auch der Einsatz von Daten und Diagnostik zur systematischen Problemanalyse erscheint im beschriebenen Vorgehen nur indirekt ausgeprägt. Zwar werden Stimmungsbilder, Beobachtungen und Potenzialanalysen genutzt, doch die konsequente Arbeit mit empirischen Daten – etwa zu Lernständen, Entwicklungsverläufen oder der Wirkung von Maßnahmen – tritt weniger deutlich hervor. Gerade in sozial benachteiligten Kontexten gilt datenbasierte Schulentwicklung jedoch als zentral, um Problemlagen präzise zu identifizieren, Fortschritte sichtbar zu machen und stereotype Defizitnarrative zu durchbrechen. Schließlich wird die Abschlussphase in manchen Fällen eher unscharf ausgestaltet. Wenn Prozesse sich einfach ausschleichen oder

versanden, etwa nach einzelnen Pädagogischen Tagen, gehen gerade an belasteten Standorten wichtige Chancen zur Stabilisierung, Erfolgssicherung und Motivation verloren. Dort erscheint es wesentlich, bewusste Endpunkte zu setzen, Erreichtes sichtbar zu machen, Bilanz zu ziehen und die nächsten Entwicklungsschritte klar zu markieren.

4.4 Herausforderungen von Beratung an Schulen an benachteiligten Standorten

Die Interviews mit Schulentwicklungsberater:innen verdeutlichen, dass die Beratung von Schulen an benachteiligten Standorten von spezifischen Herausforderungen geprägt ist. Diese ergeben sich aus der sozialen Lage der Schulen und unterscheiden sich aus Sicht der Befragten in mehrfacher Hinsicht von den Bedingungen, die an weniger belasteten Standorten anzutreffen sind. In der Analyse des Materials wurden verschiedene Kategorien gebildet, die die Besonderheiten von Schulen an benachteiligten Standorten (► **Kapitel 4.4.1**) und (daraus resultierende) Besonderheiten von Beratungsprozessen an benachteiligten Standorten (► **Kapitel 4.4.2**) systematisieren und zugleich Unterschiede zu Schulen in nicht benachteiligten Kontexten herausarbeiten.

4.4.1 Besonderheiten von Schulen an benachteiligten Standorten

In Schulen an benachteiligten Standorten zeigen sich Besonderheiten, die eng mit den strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen des Standortes verknüpft sind (siehe hierzu auch ► **Kapitel 2.1**). In den Interviews werden verschiedene Dimensionen sichtbar, die die Arbeitsrealität von Schulen an benachteiligten Standorten prägen. Dazu zählen insbesondere die sächliche und personelle Ressourcenausstattung der Schulen, die Haltung der Lehrpersonen und die (oftmals damit einhergehenden) spezifischen Veränderungsvorstellungen der Kollegien.

Ein besonderes Merkmal von Schulen an benachteiligten Standorten, welches die Interviewten wahrnehmen, ist der **Mangel an personellen und materiellen Ressourcen**. Dabei verdeutlichen die Interviewaussagen, dass diese Defizite nicht isoliert auftreten, sondern häufig mit herausfordernden sozialen Rahmenbedingungen zusammentreffen. Fehlende personelle Kontinuität, unzureichende Ausstattung und ein Mangel an sozialpädagogischer, personeller Unterstützung wirken kumulativ belastend und verschärfen die ohnehin schwierigen Ausgangslagen der Schulen. Ein:e Berater:in bringt dies prägnant zum Ausdruck:

„Es fehlt an Zeit, es fehlt an Personal, es fehlt oft an Geld und das macht ja sehr viel Stress.“ (Interview 11 1 IE)

Diese Ausgangsbedingungen prägen die Arbeitsrealität kontinuierlich und führen dazu, dass Entwicklungsprozesse oftmals unterbrochen oder verlangsamt werden.

Aus den Interviews wird zugleich ersichtlich, dass Schulen in benachteiligten Kontexten nicht pauschal als besonders veränderungswillig oder veränderungsunwillig erlebt werden. Vielmehr wird die von den Schulentwicklungsberatenden wahrgenommene Haltung der schulischen Akteur:innen gegenüber Entwicklungsprozessen als ambivalent dargestellt: Einerseits verweisen die Befragten auf Blockaden und Widerstände, die aus Überforderung oder strukturellen Defiziten resultieren. Andererseits kann gerade in schwierigen Kontexten eine hohe Offenheit für Veränderung entstehen, wenn der Handlungsdruck besonders groß ist. So betont ein:e Berater:in:

„Die Schulen in benachteiligter Lage haben oft mehr Leid und sind dadurch auch möglicherweise manchmal eher bereit für Veränderung.“
(Interview 04 3 I)

Die Aussage verweist auf ein in der Organisationsforschung grundsätzlich bekanntes Muster, nach dem ein starker Problemdruck häufig die Bereitschaft erhöht, etablierte Routinen zu hinterfragen und neue Wege zu gehen. Das „Mehr an Leid“ meint dabei nicht das individuelle Leiden Einzelner, sondern eine strukturelle Belastung des Systems, wie sie oben bereits markiert wurde. Damit wird der erhöhte Veränderungswille aber gerade nicht als Ausdruck besonderer Professionalität oder günstiger Ausgangsbedingungen gedeutet, sondern als Konsequenz einer Lage, in der ein „Weiter so“ nicht mehr zu funktionieren scheint. Die Formulierung „mehr Leid“ reproduziert zugleich einen problemzentrierten Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen, der zwar auf realen Befunden beruhen kann, aber auch das Risiko birgt, Schulen einseitig über Probleme zu definieren. Hier ist kritisch zu fragen, inwiefern sich das Narrativ hinsichtlich einer besonderen Hilfsbedürftigkeit der Schüler:innen gleichsam auf die gesamte Organisation der Einzelschule überträgt.

Daran anknüpfend schildern mehrere Berater:innen, dass Schulen in benachteiligten Kontexten teilweise deutlich entwicklungsfreudiger sind als Schulen in stabileren Lagen.

Neben der Reaktion auf Leidensdruck werden in den Interviews auch eigenständige Entwicklungspotenziale sichtbar. So bringen einzelne Lehrkräfte in jenen Schulen trotz widriger Umstände eigene Ideen hervor und zeigen einen ausgeprägten Gestaltungswillen:

„Oder die Schulen haben eine echte Leidenschaft oder einen Wunsch nach Veränderung, weil einzelne Kolleg:innen [Lehrkräfte] sich auf den Weg gemacht haben und etwas verändern wollten.“ (Interview 04 2 IE)

Dieses Zitat beschreibt eine zentrale Dynamik schulischer Entwicklungsprozesse, nach der Veränderungen häufig nicht aus organisationalen Strukturen, sondern aus dem Engagement schulischer Akteur:innen erwachsen. Die Formulierung „echte Leidenschaft oder einen Wunsch nach Veränderung“ markiert, dass Veränderungen auch ressourcengetrieben durch Gestaltungswillen und pädagogische Überzeugungen einzelner Akteur:innen stattfinden, die dann als Innovationsträger:innen oder Change Agents in der Einzelschule auftreten.

Zugleich verweisen diese und ähnliche Aussagen darauf, dass Veränderungsbereitschaft in benachteiligten Schulen weniger durch standardisierte Reformimpulse ausgelöst wird, sondern vielmehr aus der spezifischen Kombination von Notwendigkeit, Leidensdruck und Eigeninitiative entsteht. Beratungsprozesse können wirksam sein, wenn sie an diese Potenziale anknüpfen und vorhandene Motivation gezielt unterstützen. Allerdings wird das Engagement einzelner Lehrpersonen auch ambivalent gerahmt, indem den wenigen engagierten Lehrpersonen an solchen Standorten sowohl eine hohe Bedeutung als auch eine hohe Vulnerabilität zugeschrieben wird:

„Was ich oft erlebe: Gerade an Schulen in kritischer Lage gibt es so eine Gruppe von fünf, sechs Kolleg:innen, die machen alles und die sind in allem unterwegs und die geben ganz viel Energie rein, bis hin zu– irgendwann brechen sie völlig zusammen oder gehen auch in die Aggression gegenüber allem, was nicht zu ihnen gehört.“ (Interview 13 1 E)

Die Beobachtung, dass Betroffene „in die Aggression gegenüber allem, was nicht zu ihnen gehört“ gehen, impliziert, dass solche Dynamiken auch zu einer Verschlechterung des Schulklimas führen können, die mit Spaltungen und Machtkämpfen im Kollegium einhergehen können. Das Zitat verweist auf ein systemisches Ungleichgewicht, das nicht als individuelles Versagen, sondern als Ausdruck fehlender kollektiver Entwicklungsfähigkeit zu interpretieren ist. Schulentwicklungsberatung könnte hier versuchen, eine Verteilung von Verantwortung und Arbeitslast zu initiieren.

Ein weiteres besonderes Merkmal von Schulen an benachteiligten Standorten stellen **defizitorientierte Haltungen und oftmals fehlende Selbstwirksamkeitserwartungen im Kollegium** dar. Die Ausführungen der Schulentwicklungsberater:innen deuten darauf hin, dass die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit unter den Lehrkräften stark variiert und eng mit den spezifischen Kontextbedingungen der Schulen verknüpft ist. Während einige Lehrkräfte ein hohes Maß an Engagement und Reflexionsbereitschaft zeigen, sind andere durch Resignation und fehlenden Enthusiasmus geprägt:

„Und gleichzeitig ist mein Eindruck auch, dass Unterricht häufig abgearbeitet wird von den Lehrkräften.“ (Interview 04 1 I)

Diese Aussage verdeutlicht, dass die einzelschulische Lage von einigen pädagogischen Akteur:innen als unveränderbar gedeutet wird, was zur Folge hat, dass Entwicklungsimpulse kaum aufgegriffen werden. Besonders hervorgehoben wird in den Interviews die Bedeutung einer starken Führung an Schulen in benachteiligter Lage, die durch die Schulleitung übernommen werden sollte. Das nachfolgende Zitat offenbart das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte gelingender Schulentwicklung an benachteiligten Standorten:

„Was ich wahrnehme ist: Wenn eine Schule in einer Krisensituation ist, also Schule in kritischer Lage, braucht es tatsächlich eine beherzte Führung. Also da muss Führung übernommen werden, auch tatsächlich im Sinne von ‚top down‘. Das ist die Erwartung an Schule. Und dann den Prozess so organisieren, dass eine entsprechende Kultur entwickelt wird, weil die Kultur ist die Voraussetzung, um an Unterricht heranzugehen. Das heißt: Wir wissen, dass wir nur kollektiv wirksam werden können, noch dazu im 21. Jahrhundert. Und das heißt: Ich muss an der Kultur arbeiten, um tatsächlich Unterricht – also das Thema Unterricht – gestalten zu können. Und das muss eine Schulleitung für sich so klar haben und auch kommunizieren.“ (Interview 13 1 E)

In diesem Zitat wird betont, dass Schulen an benachteiligten Standorten eine besondere Form von Führung benötigen, die sich durch Klarheit, Entschlossenheit und konsequente Orientierung auszeichnet. In Situationen, in denen Verantwortlichkeiten unklar und Kollegien fragmentiert sind, reicht nach Einschätzung des/der Befragten eine rein partizipative oder selbststeuernde Entwicklung nicht aus. Es braucht insbesondere zu Beginn von Schulentwicklungsprozessen eine stärker von der oberen Ebene auf untere Ebenen hin ausgerichtete Führung, die Stabilität schafft und Prioritäten setzt. Zugleich wird hervorgehoben, dass die zentrale Entwicklungsaufgabe von Schulen an benachteiligten Standorten in der Schaffung einer positiven Kultur liegt. Eine tragfähige, von Vertrauen und Kooperation geprägte Schulkultur wird als unverzichtbare Voraussetzung gerahmt, um Unterrichtsentwicklung etablieren zu können. Führung hat dabei nicht nur die Aufgabe, eine solche Prioritätensetzung vorzunehmen, sondern muss diese auch klar und konsistent kommunizieren.

An vielen Schulen in sozial benachteiligten Kontexten ist das Gespräch über Unterricht und Lernen tabuisiert. Dadurch wird jede Form von Unterrichtsentwicklung systematisch blockiert.

Insbesondere mit Blick auf den Unterricht sehen einige Schulentwicklungsberater:innen deutliche Grenzen ihrer Beratungsarbeit, wie das nachfolgende Zitat erkennen lässt:

„Das Sprechen über Unterricht bzw. über Lernen ist ein Tabu. Und geschweige denn über: ‚Wie entwickeln wir unseren Unterricht so weiter, dass Erfolge möglich sind, dass Lebendigkeit möglich ist usw.?’“
(Interview 13 1 E)

An vielen Schulen in sozial benachteiligten Kontexten ist das Gespräch über Unterricht und Lernen also offenbar tabuisiert. Dadurch wird jede Form von Unterrichtsentwicklung systematisch blockiert. Die Tabuisierung verweist implizit auf eine schwache professionelle Kultur, die von Unsicherheit, Misstrauen und Überlastung geprägt zu sein scheint. Zugleich ist die an diesen Schulen häufig zu beobachtende De-Thematisierung des Unterrichts auch eine De-Thematisierung der eigenen Verantwortung mit Blick auf die fachlichen Leistungen der Schüler:innen.

4.4.2 Besonderheiten von Beratungsprozessen an Schulen an benachteiligten Standorten

Die zuvor dargelegten Aspekte führen dazu, dass die Beratung zu Entwicklungsprozessen an Schulen an benachteiligten Standorten im Vergleich zu Schulen an nicht benachteiligten Standorten von den meisten Befragten anders wahrgenommen wird. Beratungsprozessen an benachteiligten Standorten werden in diesem Sinne einige Besonderheiten zugeschrieben, die nachfolgend erläutert werden.

Nur wenige Interviewpartner:innen konstatieren keinerlei Unterschiede zwischen Beratungsprozessen an den verschiedenen Standorten. So führt ein:e Berater:in aus:

„Die Arbeitsweise an sich, sage ich jetzt mal, ist nicht unterschiedlich. Also da unterstützen wir in der gleichen Art und Weise und auch in der gleichen [...] professionelle[n] Art.“ (Interview 07 1 I)

Viele Berater:innen hingegen thematisieren im Hinblick auf Schulen an benachteiligten Standorten die Bereitschaft, sich überhaupt auf Schulentwicklungsberatung einzulassen. Dabei zeigt sich ein Spannungsverhältnis: Während einige Schulen externe Unterstützung konstruktiv aufnehmen, reagieren andere mit deutlicher Ablehnung oder Zurückweisung. So schildert ein:e Interviewpartner:in, wie stark Beratungsangebote mitunter auf Skepsis stoßen, wenn sie als Infragestellung der eigenen Arbeit verstanden werden:

„Unsere Schule gibt es seit 300 Jahren. Jetzt sagt ihr uns hier, wir machen keinen guten Unterricht?!“ (Interview 08 3 I)

In anderen Fällen berichten die Berater:innen von einer deutlichen Abwehrhaltung der Lehrkräfte an benachteiligten Standorten gegenüber externen Impulsen:

„Also, dass es auch Bedingungen gibt, wo, ich nenne es mal ganz platt, gemauert wird. Da kann ganz viel von außen kommen, da passiert einfach nicht wirklich was in der Schule.“ (Interview 03 1 I)

Die hier exemplarisch angeführten Zitate offenbaren, dass die Akzeptanz von und das Einlassen auf Beratung nicht selbstverständlich ist, sondern von der jeweiligen Haltung der Schulen einerseits und vermutlich auch vom kommunikativen Geschick der Schulentwicklungsberater:innen anderseits abhängig zu sein scheint.

Verschiedene Interviewsequenzen verdeutlichen, dass Beratungsprozesse an Schulen in benachteiligten Kontexten durch besondere Spannungen, Erwartungen und Begrenzungen geprägt sind, die die Wirksamkeit der Beratung maßgeblich beeinflussen. Ein spezifisches Thema ist etwa die an Schulen herangetragene Verpflichtung zur Beratung, die vor dem Hintergrund des schlechten Abschneidens einiger Schulen an benachteiligten Standorten in Lernstandserhebungen oder externen Evaluationen diskutiert und in einzelnen bildungspolitischen Landesprogrammen umgesetzt wurde. Diese Verpflichtung zur Beratung wird als Widerspruch zum professionellen Selbstverständnis der Schulen, aber auch zur eigenen Rolle als Schulentwicklungsberater:in gesehen:

„[Die] Zwangsverpflichtung zur Beratung [...] ist ein ganz großes Hindernis gewesen.“ (Interview 01 1 I)

Darüber hinaus wird deutlich, dass kulturelle Passung und Beziehungsgestaltung als zentrale Erfolgsfaktoren gelten: Beratungsansätze, die nicht auf die spezifische Situation einer Schule abgestimmt sind oder ohne hinreichenden Beziehungsaufbau implementiert werden, verlieren schnell an Wirksamkeit.

Die im vorhergehenden Kapitel angesprochene emotionale Erschöpfung und Resignation im Kollegium, die sich an Schulen an benachteiligten Standorten oftmals finden, können die Aufnahmefähigkeit für Beratungsimpulse erheblich einschränken. Einige Schulentwicklungsberater:innen verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von kreativitätsfördernden, agilen Methoden, durch die es gelingen kann, das Kollegium zu begeistern und für neue Ideen zu öffnen:

„Und dann ist ein wesentliches Element, zumindest in meiner Beratung, dass ich mit agilen Methoden arbeite, weil die Schulen sehr wenig Zeit haben und ich den Eindruck habe: Nur Reden führt uns nicht so schnell ans Ziel. Das heißt: Ich versuche, sie auch aus dem Alltag herauszuholen, indem ich zum Beispiel **Lego Serious Play** [...] oder **Design-Thinking-Methoden** einbinde, sodass sie so ein bisschen die Möglichkeit haben, Abstand zum Alltag zu gewinnen.“ (Interview 11 1 IE)

4.4.3 Zusammenfassung

Aus Sicht der meisten Befragten ist Schulentwicklungsberatung an benachteiligten Standorten durch spezifische strukturelle, kulturelle und organisationale Herausforderungen geprägt. Schulen in schwieriger Lage verfügen häufig über unzureichende personelle und materielle Ressourcen und weisen eine hohe Personalfuktuation und massive Belastungen auf. Dies erschwert und verlangsamt Entwicklungsprozesse. Gleichzeitig entsteht in benachteiligten Schulkontexten teils eine erhöhte Veränderungsbereitschaft – sei es aufgrund von Leidensdruck oder durch engagierte Einzelpersonen, die als Change Agents wirken. Dieses Engagement bleibt jedoch oft fragil und kann zu Überlastung oder Konflikten im Kollegium führen. Dabei wird von einigen Schulentwicklungsberater:innen problematisiert, dass in vielen Schulen an benachteiligten Standorten das Sprechen über Unterricht tabuisiert ist, wodurch eine zentrale Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung fehlt und diese blockiert wird. Hinzu kommen defizitorientierte Haltungen und geringe Selbstwirksamkeitserwartungen, die Veränderungsprozesse hemmen. Umso wichtiger wird aus Sicht der Interviewpartner:innen eine starke, klare und stabilisierende Schulleitung. Die Beratungsprozesse selbst werden an benachteiligten Schulstandorten mehrheitlich als besonders voraussetzungs-voll beschrieben. Manche Schulen zeigen Skepsis oder Abwehr gegenüber externer Beratung, insbesondere wenn diese als Bewertung wahrgenommen wird. In belasteten Kollegien, die wenig Zeit und hohe Ermüdung aufweisen, greifen einige Berater:innen insbesondere auf agile, kreative Methoden zurück, um Kollegien zu aktivieren, Distanz zum Alltag herzustellen und Entwicklung überhaupt erst wieder möglich zu machen.



Abbildung 7 Die strukturellen, kulturellen und organisationalen Herausforderungen von Schulentwicklungsberatung an benachteiligten Standorten lassen sich mit der Eisberg-Metapher erklären: Nur manche sind sichtbar, die meisten sind unter der Oberfläche verborgen.

4.5 Erfolge von Beratungsprozessen

Von Interesse ist im Forschungsprojekt schließlich die Frage, wann Beratungsprozesse aus Sicht von Schulentwicklungsberater:innen erfolgreich sind. Es zeigt sich, dass der Erfolg von Beratungsprozessen eher schwer zu fassen bzw. greifbar zu machen ist. In ihren Ausführungen liefern die Befragten keine einheitliche Definition für Erfolg, sie artikulieren verschiedene Vorstellungen und beziehen sich auf unterschiedliche Referenzpunkte und Maßstäbe. Diese Mehrdeutigkeit verweist auch darauf, dass Erfolge in Beratungsprozessen nicht eindeutig messbar sind, sondern sowohl an subjektiven Wahrnehmungen als auch an objektiv wahrnehmbaren Veränderungen festgemacht werden.

Dabei werden Erfolge von Beratungsprozessen von den Interviewpartner:innen zunächst mit bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen in den Schulen in Zusammenhang gebracht, die – wenn sie vorhanden sind – als Prädiktoren für erfolgreich verlaufende Beratungsprozesse gesehen werden. Wiederholt wird hervorgehoben, dass eine hohe Bereitschaft zur Realisierung von Reformen oder Veränderungen unter den Lehrkräften, die sich in der Akzeptanz der geplanten Veränderungen zeigt, entscheidend für eine Nachhaltigkeit der Beratungsprozesse ist:

„Also ich würde sagen, wenn tatsächlich eine hohe Akzeptanz da ist, wenn sich wenigstens 80 Prozent, Minimum 75 Prozent des Kollegiums [...] dafür entschieden haben, Veränderungen gemeinsam umzusetzen, auszuprobieren, dann hat es schon eine große Chance, dass wirklich was bleibt.“ (Interview 09 1 I)

Als wichtig wird zudem herausgestellt, dass in den Schulen eine Bereitschaft dafür vorhanden sein muss, sich auf die Beratung einzulassen. Eine von außen auferlegte Verpflichtung erscheint aus Sicht der Interviewpartner:innen offenbar wenig erfolgversprechend:

„Also Beratung ist ja nichts, was ich überstülpen kann, sondern die Schule muss sich wirklich darauf einlassen, sonst bringt das alles nichts.“ (Interview 10 2 I)

Als wesentliche Bedingungen für erfolgreich verlaufende Beratungsprozesse werden wiederholt die Stärkenorientierung, die Anerkennung und die Wertschätzung der Beratenen durch den Beratenden genannt.

4.5.1 Arten von Beratungserfolg

Erfolge von Beratungsprozessen machen die befragten Schulentwicklungsberater:innen am häufigsten an der **Zufriedenheit der Beratenen** mit den Beratenden, dem Verlauf oder den Ergebnissen der Beratungsprozesse fest. Diese Zufriedenheit

findet ihren Ausdruck in einem positiven Feedback an bzw. in einer positiven Resonanz in Bezug auf die Berater:innen. Eine:r von ihnen beschreibt dies so:

„Erfolge waren für mich, wenn die Schule, wenn das Schulteam uns einfach ein überragendes Feedback gibt und sagt, das hat ihm jetzt einfach was gebracht.“ (Interview 06 1 E)

Auch Dankbarkeit wird als unmittelbarer Indikator gedeutet:

„Und wenn die Leute danach einfach alle rausgehen und sagen: ‚Danke, danke, danke!‘“ (Interview 06 1 E)

Solche Reaktionen verdeutlichen, dass Erfolge oft daran gemessen werden, inwiefern Beteiligte den Prozess als bereichernd erleben. In ähnlicher Weise wird betont:

„Also ich finde Beratung ist immer dann erfolgreich, wenn die Schule selbst danach sagt: ‚Ja, das war für uns ein Gewinn. [...] Wir konnten tatsächlich etwas umsetzen und das wirkt nach.‘“ (Interview 10 2 I)

Verbale Rückmeldungen ebenso wie non-verbale Reaktionen (z. B. Lächeln) gelten als Hinweis darauf, dass die Beratungsprozesse an den Schulen „einen Unterschied machen“, auch wenn die langfristigen Effekte zu diesem Zeitpunkt noch nicht absehbar sind. Die Zufriedenheit der Beratenen – ausgedrückt über positives Feedback – ist die am häufigsten genannte Form des Erfolges von Beratungsprozessen, sie verweist jedoch primär auf subjektive Wahrnehmungen während oder unmittelbar nach dem Prozess.

Des Weiteren benennen die Schulentwicklungsberater:innen als Erfolge von Beratungsprozessen Ergebnisse oder Produkte, die aus der Begleitung der Schulen hervorgehen. Hier geht es um sichtbare **Veränderungen im pädagogischen Alltag**, in den Strukturen der Schulen und in den Einstellungen und Kompetenzen der schulischen Akteur:innen. Vor dem Hintergrund einer von Dederling et al. (2013) vorgelegten Systematisierung lassen sich die von den Interviewpartner:innen angeführten Resultate unterschiedlichen Kategorien zuordnen:

Beratungsprozesse werden von den Schulentwicklungsberater:innen als erfolgreich eingestuft, wenn **konkrete Handlungsprogramme** entstehen, etwa pädagogische Konzepte, Curricula oder Leitfäden, die Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit nutzen können. Ein:e Berater:in beschreibt dazu:

„Ich frage: Wie sieht es mit dem Unterricht aus? Und daraus hat sich dann [...] zum Beispiel für den erzieherischen Bereich ein pädagogisches Konzept [...] entwickel[t].“ (Interview 12 1 I)

Damit wird deutlich, dass Beratung nicht nur als Prozessbegleitung verstanden wird, sondern auch konkrete Produkte hervorbringen soll, die für den Schulalltag nutzbar sind.

Beratungsprozesse erscheinen den Befragten zudem als erfolgreich, wenn **Veränderungen von Organisationsstrukturen und -mustern** in Schulen erkennbar sind. Es geht hier um organisatorische Abläufe in Schulen (z. B. Installierung eines Teammodells). Ein:e Schulentwicklungsberater:in beschreibt in diesem Zusammenhang, wie über die Intensivierung eines Wissensaustausches zwischen Lehrkräften letztlich eine Teamstruktur an einer Schule etabliert wurde:

„Also das Tolle war: Der Erfolg, den wir jetzt als Team sehen, dass wir erkennen konnten, dass das Wissen ausgetauscht wird [...]. Das potenziert sich dann für die Schule und es haben sich neue Teams gebildet.“
(Interview 08 2 I)

Beratungsprozesse gelten also als gelungen, wenn sie zur Entstehung neuer Strukturen beitragen. Erfolge werden auch daran bemessen, ob Entwicklungsprozesse in den Schulen angestoßen und auch nach Rückzug der Berater:innen eigenständig weitergeführt werden. So erklärt eine:r von ihnen:

„Erfolg bedeutet für mich tatsächlich, wenn eine Schule, nachdem wir sie begleitet haben oder auch während wir sie begleitet haben, immer stärker [...] in die bewusste Selbststeuerung eintritt.“ (Interview 04 2 IE)

Und ein:e weitere gibt an:

„Die Beratung ist für mich erfolgreich, wenn ich, wenn wir uns aus diesem Prozess zurückziehen können und wissen, [...] die Schule [arbeitet] selbstständig an ihren Themen weiter.“ (Interview 03 1 I)

Beratungsprozesse sind aus Sicht der Interviewpartner:innen ferner erfolgreich, wenn eine **Veränderung von Einstellungen und Kompetenzen des pädagogischen Personals** beobachtbar ist. Mehrfach wird Erfolg daran festgemacht, dass Lehrkräfte und Leitungsteams ihr eigenes Handeln reflektieren. Erfolg in den Worten einer Interviewperson ist dann,

„wenn wir den Eindruck haben, dass zum Beispiel eine Leitungsgruppe tatsächlich beginnt, pädagogisch über ihr Leiten nachzudenken“
(Interview 04 1 I).

Ebenso werden Veränderungen im Kollegium selbst als Indikatoren gedeutet:

„[Erfolg] ist eben der, dass sich ganz viele Sachen für die Kolleginnen und Kollegen [...] zum Positiven geändert haben. Es ist ein anderes Klima da.“
(Interview 09 2 I)

Die Erhöhung von Selbstwirksamkeit gilt in diesem Zusammenhang als besonders zentral. Einige Stimmen sehen Erfolg darin, dass Kollegien „ins Arbeiten, ins Denken, ins Verändern kommen“ (Interview 08 3 I) oder dass die im Beratungsprozess gewonnenen Erfahrungen in Routinen übergehen (Interview 13 1 E). Damit zeigt sich, dass Beratungserfolg stark daran gebunden ist, dass Schulen als lernende Organisationen gestärkt und die professionellen Handlungsmöglichkeiten der Akteur:innen erweitert werden.

Beratungsprozesse werden schließlich als erfolgreich betrachtet, wenn eine Veränderung von Einstellungen und Kompetenzen der Schüler:innen konstatiert werden kann. Auch wenn diese Ebene seltener angesprochen wird, bleibt sie für viele Berater:innen letztlich entscheidend, wie eine:r von ihnen formuliert: „Erfolg ist natürlich erst mal mehr Erfolg im Lernen“ (Interview 04 1 I). Auch allgemeiner wird dies ausgedrückt:

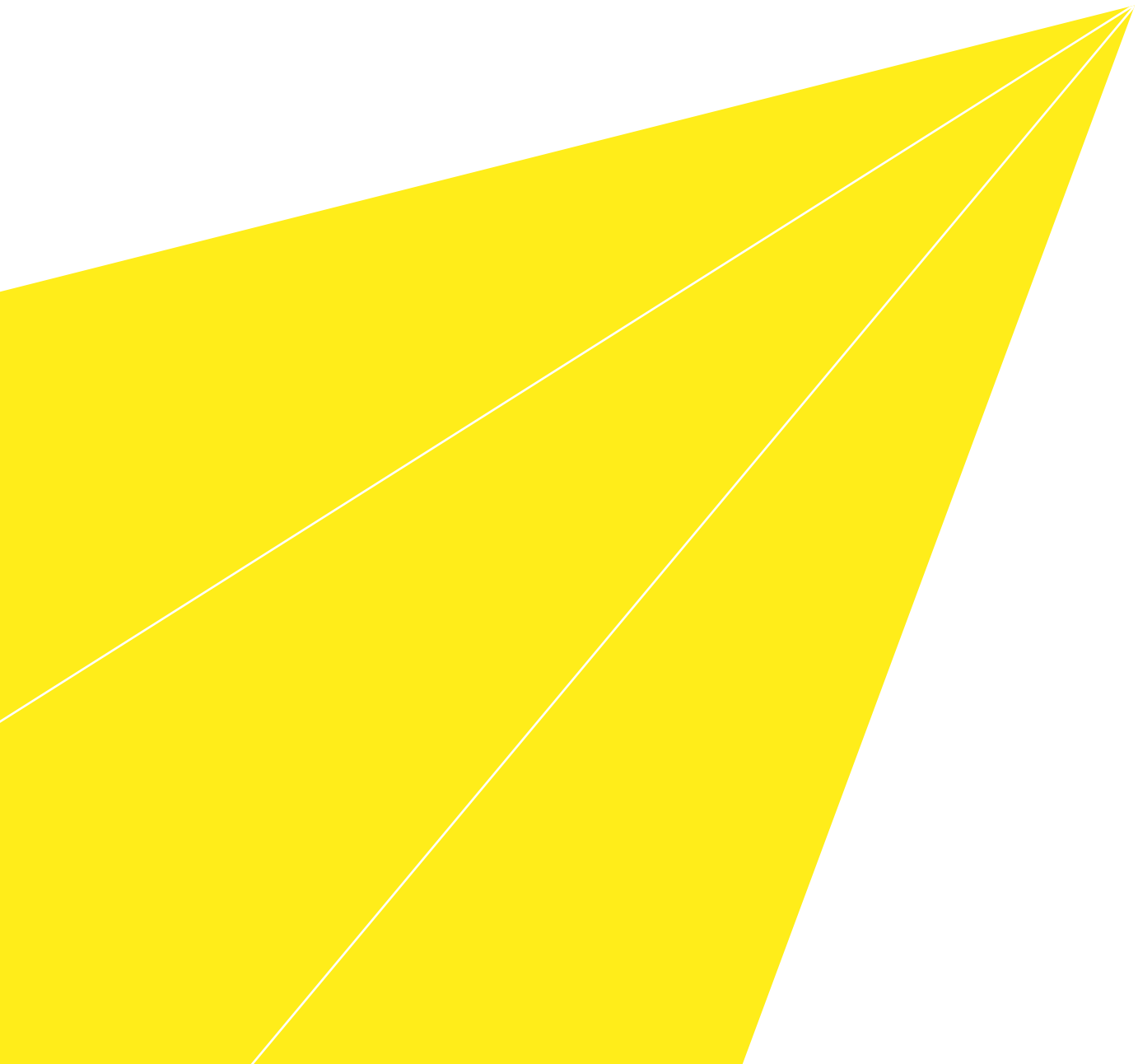
„Eine erfolgreiche Schule ist eine Schule, in der die Schüler:innen gut lernen.“ (Interview 12 3 I)

Damit verweisen die Interviews darauf, dass Beratungserfolge nicht zuletzt darin liegen, die pädagogische Qualität so zu verbessern, dass es positive Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler:innen hat.

4.5.2 Zusammenfassung

Die Ausführungen der Interviewpartner:innen zeigen, dass die Zufriedenheit der Beratenen von ihnen am häufigsten mit Erfolgen von Beratungsprozessen in Verbindung gebracht wird, dass aber die Ergebnisse und Produkte von Beratung als eine ebenso wichtige Grundlage betrachtet werden, um Erfolg systematisch zu beschreiben. Während die unmittelbare Rückmeldung der Beratenen den Berater:innen einen Hinweis darauf gibt, ob ihr Handeln als wirksam wahrgenommen wird, liegen die substanziellen Erfolge eher in den längerfristigen Veränderungen in den Schulen (in Bezug auf die Strukturen und die Einstellungen und Kompetenzen des Personals und der Schüler:innen). Damit verweist die Analyse auf ein Spannungsfeld: Einerseits ist die Wahrnehmung von Erfolgen in Beratungsprozessen stark subjektiv geprägt, andererseits lassen sich klare Dimensionen benennen, die über die Einzelfälle hinaus objektive Gültigkeit beanspruchen.

5 Fazit und Ausblick



Die externe Beratung schulischer Entwicklungsprozesse stellt einen zentralen, bislang jedoch nur begrenzt empirisch erschlossenen Bestandteil schulischer Qualitätsentwicklung dar. Dies gilt in besonderem Maße für Schulen an benachteiligten Standorten, deren Entwicklungsbedingungen häufig durch zusätzliche kumulative strukturelle, organisationale und soziale Herausforderungen geprägt sind. Vor diesem Hintergrund adressiert die vorliegende Studie „Schulentwicklungsberatung an benachteiligten Standorten“ eine zentrale Forschungslücke, indem sie empirische Daten zu der Profession der Berater:innen, ihrer Beratungspraxis und zu den Gelingensbedingungen in diesem spezifischen Kontext generiert. Die Studie leistet dabei sowohl einen originären Erkenntnisbeitrag als auch eine theorie- und empiriegeleitete Präzisierung bestehender Befunde.

In Bezug auf die **Profession Schulentwicklungsberater:in** zeigt sich, dass Berater:innen unterschiedliche berufliche Hintergründe, Motivlagen und professionelle Haltungen in ihre Tätigkeit einbringen. Weitergehende Befunde werden insbesondere mit Blick auf die Haltungen und Rollenverständnisse von Berater:innen sichtbar. Hier weisen die empirisch herausgearbeiteten Unterschiede auf ein Spannungsfeld zwischen pädagogisch-unterrichtsbezogenen und manageriell-prozessorientierten Verständnissen von Schulentwicklung hin, das bislang nur unzureichend differenziert beschrieben worden ist.

Die externe Beratung stellt einen zentralen Bestandteil schulischer Qualitätsentwicklung dar.

Ein weiterer zentraler Erkenntnisgewinn betrifft die **Vorstellungen von Schulentwicklungsberater:innen über schulische Veränderungsprozesse**. Erstmals wird empirisch deutlich, dass Berater:innen konkrete Vorstellungen davon haben, wie Veränderungsprozesse in Schulen initiiert werden, wie sie ablaufen und durch welche Voraussetzungen und Bedingungen sie befördert werden. Die erkennbaren Übereinstimmungen mit empirisch belegten Aspekten aus der Innovations- und Schulentwicklungsforschung (auch zu Schulen an benachteiligten Standorten) sowie aus dem Anwendungsbereich des Changemanagements legen nahe, Schulentwicklungsberater:innen als wissenschaftlich informierte Profession zu konzeptualisieren. Zugleich zeigen die Analysen, dass dieses Wissen nicht zu einer kohärenten, expliziten „Theorie der Veränderung“ verdichtet wird.

Hinsichtlich der **Gestaltung von Beratungsprozessen** trägt die eigene Studie zu einer deutlichen Ausdifferenzierung der Befundlage bei. So konnte das Phasenmodell der Beratung durch die Praxisschilderungen der Schulentwicklungsberater:innen bestätigt werden; allerdings mit Abweichungen vom idealtypischen Verlauf. Die einzelnen Phasen erscheinen in der Praxis wenig trennscharf, und vor allem die ersten beiden Phasen gehen häufig ineinander über. So werden bereits in

den ersten Kontakten, die zumeist durch Schulleitungen oder Funktionsstelleninhaber:innen initiiert werden, nicht nur Beziehung und Rollenverständnis geklärt, sondern auch Anliegen, Erwartungen und Ziele besprochen. In der Klärungs-, Kontrakt- und Diagnosephase werden Anliegen und Ziele weiter präzisiert, häufig unter Einbeziehung von erweiterten Leitungsteams, Steuergruppen oder Teilen des Kollegiums, teilweise auch von der Schulaufsicht. In diesem Rahmen werden sowohl Visionen als auch konkrete Meilensteine als legitime Startpunkte betrachtet, die der Logik und dem Bedarf der Einzelschule entsprechen sollten.

Die Analysen zeigen darüber hinaus, dass die von Schulen zunächst artikulierten Anliegen aus Sicht der Schulentwicklungsberater:innen häufig nicht den „eigentlichen“ Problemen entsprechen: Erst im Prozess der gemeinsamen Bestandsaufnahme – über Gespräche, Beobachtungen, Stimmungsbilder und systematische Ist-Stand- oder Potenzialanalysen – entstehen konkrete Problemdefinitionen und Zielperspektiven. Kontrakte im engeren Sinne spielen dabei eine untergeordnete Rolle.

In der Aktions- und Veränderungsphase zeigt sich, ob und wie Schulen bereit und in der Lage sind, bestehende Routinen zu irritieren und nachhaltig zu verändern. Häufig arbeiten die Beteiligten auf der Grundlage von Zeit- und Maßnahmenplänen bzw. Meilensteinplanungen, die in einem organisationsentwicklungsorientierten Verständnis den Entwicklungsprozess strukturieren. Dabei werden zentrale Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung befolgt. Ferner beschreiben einige Berater:innen eine Schulentwicklungsberatungspraxis in Veränderungsphasen, die über eine reine Prozessmoderation hinausgeht: Neben der klassischen systemischen Schleife setzen sie bewusst inhaltliche Impulse und verbinden so Prozessbegleitung mit fachlicher Expertise, etwa zu Diversität, Unterrichtsqualität oder Diagnostik. Noch einen Schritt weiter gehen einige Schulentwicklungsberater:innen, indem sie Lehrpersonengruppen im Unterricht in der Ausgestaltung der Veränderungsphase sehr eng begleiten, um Differenzerfahrungen und geteilte Reflexionen realer Unterrichtssituationen zu ermöglichen. Schulentwicklungsberatung wird von dieser Gruppe als konkrete Professionalisierung im Kernbereich Unterricht und Lernen konzeptualisiert und nicht nur als strukturelle Prozessberatung. Die Abschlussphase wird von etwa der Hälfte der Befragten explizit beschrieben und reicht von eher diffus „versandenden“ Prozessen – insbesondere nach einmaligen Pädagogischen Tagen – bis hin zu klar markierten Endpunkten mit Bilanzierungs- und Evaluationsgesprächen. Bei bewusst gestalteten Endpunkten wird der Grad der Zielerreichung gemeinsam reflektiert, Erreichtes sichtbar gemacht und als Erfolg gewürdigt, dabei werden auch Anschlussbedarfe und mögliche Folgeprozesse diskutiert. Insgesamt wird deutlich, dass die Dauer und Ausgestaltung von Beratungsprozessen stark variiert – von wenigen Monaten bis hin zu mehreren Jahren. Viele Berater:innen betonen die Relevanz von Zeit, Wiederholungen und Reflexionsschleifen für effektive Schulentwicklung, gleichzeitig aber auch die Notwendigkeit einer zeitlichen Begrenzung, um Abhängigkeiten und

„Endlosprozesse“ zu vermeiden. Die Aushandlung der Dauer erweist sich damit selbst als Bestandteil des professionellen Arbeitsbündnisses.

In Schulen an benachteiligten Standorten finden sich – den Ergebnissen der eigenen Studie gemäß – spezifische strukturelle, kulturelle und organisationale Bedingungen, die einerseits Entwicklungsprozesse verlangsamen (wie etwa im Falle unzureichender personeller und materieller Ressourcen und massiver Belastungen), andererseits fragil bleiben und zu Überlastungen des Kollegiums führen (wie bei einem – etwa durch Leidensdruck bedingten – erhöhten Veränderungsengagement einzelner Lehrkräfte). Die Beratungsprozesse werden vor diesem Hintergrund als besonders voraussetzungsreich beschrieben und gehen mitunter mit einer Abwehr der als Bewertung empfundenen Beratung einher. Mit diesen in dieser Form erstmals präsentierten Befunden zu **Herausforderungen bei Beratungsprozessen an Schulen an benachteiligten Standorten** leistet die Studie einen substanziellen Beitrag zur differenzierten Beschreibung von Gelingensbedingungen in jenen Kontexten.

Die Befunde zu den **Erfolgen von Beratungsprozessen** weisen auf einen bisher wenig beachteten Aspekt hin: Über die Bedeutung von Ergebnissen und Produkten der Beratung (im Sinne sichtbarer Veränderungen im pädagogischen Alltag, in den Strukturen der Schulen und in den Kompetenzen der schulischen Akteur:innen) hinaus ist auch die Zufriedenheit der Beratenen mit der Beratung und das damit einhergehende positive Feedback an die Schulentwicklungsberater:innen von Relevanz.

In den letzten Jahren haben die Forschungsaktivitäten im Bereich der Schulentwicklungsberatung zugenommen. Als größere Initiative im Feld generell ist hier das Projekt „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung (B3)“ des österreichischen Bundesministeriums für Bildung (BMB) und des österreichischen Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung (BMFWF) zu erwähnen, welches sich dem Thema Schulentwicklungsberatung mittels sechs ausgeschriebener Dissertationsstellen widmet (Kemethofer et al. 2024). Als größeres Projekt zur Schulentwicklungsberatung an benachteiligten Standorten ist vor allem die Studie von Huber et al. (2025) zu nennen. Im Mittelpunkt steht die Schulentwicklungsberatung (hier: -begleitung) im Programm „impakt schulleitung“ der Wübben Stiftung Bildung, die umfänglich wissenschaftlich beleuchtet wird (vgl. ► **Kapitel 2.3** für zentrale Befunde).

Doch trotz dieser Aktivitäten besteht weiterhin eine Notwendigkeit, die Praxis der Schulentwicklungsberatung und mit ihr verbundene Wirkungshoffnungen noch systematischer, differenzierter und empirisch belastbarer zu beforschen. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Entwicklungsberatung an Schulen an benachteiligten Standorten. Zukünftige Forschungsbemühungen erscheinen aus Sicht der Autor:innen vor allem in drei inhaltlichen Bereichen lohnend. Diese sind zum Teil bereits an früherer Stelle formuliert worden (Dedering et al. 2022):

Praktische Ausgestaltung und Wirkungen von Schulentwicklungsberatung: Die Ausgestaltung und der Ablauf von Prozessen von Schulentwicklungsberatung ließen sich noch genauer betrachten, etwa in Form einer systematischen Untersuchung externer Schulentwicklungsberatung im Kontext unterschiedlicher Schulreformen (Ganztagsschulausbau, Evidenzbasierung, Inklusion), Schulstufen oder Schul-situationen.

Darüber hinaus könnten die Wirkungen von Prozessen von Schulentwicklungsberatung stärker als bisher in den Blick genommen und intensiv sowie objektiviert (jenseits der Wahrnehmungen der Beratungsbeteiligten) untersucht werden. Die Aufmerksamkeit sollte dabei genauer auf die Effekte gerichtet werden, die durch die Schulentwicklungsberatung angestrebt werden. Wirkungen ließen sich – vorzugsweise mittels Längsschnittstudien – auf der Ebene konkreter Organisationsstrukturen, auf der Ebene von Lehrkräfteeinstellungen und -kompetenzen sowie auf der Ebene von Schüler:inneneinstellungen und -kompetenzen ermitteln. Dies erscheint auch erforderlich, um Systemwissen zur Schulentwicklungsberatung zu generieren, mit dem Schulentwicklungsprozesse schneller initiiert und beratend begleitet werden können.

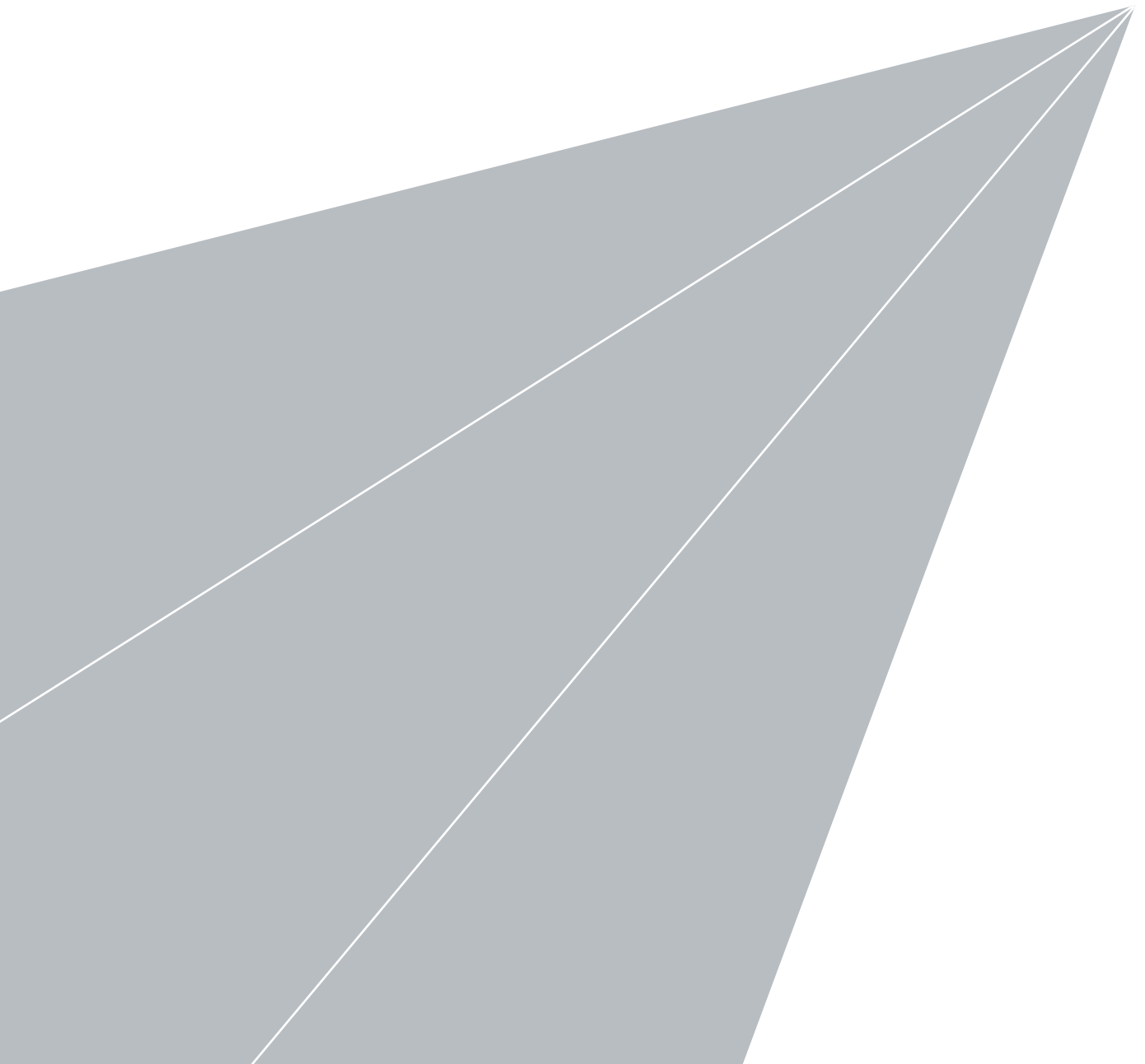
Konzeptionelle Ausgestaltung von Schulentwicklungsberatung: Die institutionelle Verankerung der Schulentwicklungsberatung variiert in den Bundesländern und ist Veränderungen unterworfen (Dedering et al. 2022). Wie diese Verschiebungen, Neujustierungen und Weiterentwicklungen von den Verantwortlichen jeweils begründet werden, ist aus Steuerungssicht interessant und verweist auf den Bedarf an weiterführender Forschung auch in diesem Bereich. Hierbei stellt sich auch die Frage nach der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Beratung. Unklar ist, insbesondere mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen, ob die freiwillige Inanspruchnahme eigeninitiativ von den schulischen Akteur:innen realisiert werden kann. Ein festes Stellenangebot für ein:e Schulentwicklungsberater:in für eine oder mehrere Schulen könnte der Barriere zwischen staatlichen Angeboten und schulischer Praxis entgegenwirken sowie den zeitintensiven Vertrauensaufbau zwischen Beratenden und schulischen Akteur:innen spürbar entlasten. Hier ist mehr wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Verknüpfung der staatlichen Angebote von Schulentwicklungsberatung und der schulischen Zusammenarbeit erforderlich. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Bundesländer hinsichtlich ihrer Konzeptionen von Schulentwicklung im Austausch stehen und bestenfalls auch systematisch voneinander lernen, um die Qualität von Schulentwicklungsberatung zu sichern bzw. zu steigern.

Aus Sicht der Autor:innen wäre es zudem gewinnbringend, die länderspezifischen Qualifizierungsprogramme für Schulentwicklungsberater:innen systematisch zu untersuchen: Sie variieren hinsichtlich ihres zeitlichen und finanziellen Umfangs und können in Bezug auf ihren Erfolg noch nicht bewertet werden. Dies ist besonders bedauerlich, da durch die staatlich verortete Schulentwicklungsberatung grundsätzlich die Möglichkeit besteht, Zielsetzungen und Handlungsstrategien der

Einzelnschule eben nicht nur der Verantwortung der Schulleitungen bzw. der zufällig guten Gesamtkonstellation der Einzelnschule zu überlassen.

Zusammenwirken von Schulentwicklungsberatung und anderen Unterstützungssystemen: Sowohl in Bezug auf die praktische als auch die konzeptionelle Ausgestaltung von Schulentwicklungsberatung erscheint eine vertiefte Betrachtung des Zusammenwirkens von Schulleitungen, Schulaufsichtspersonen und Schulentwicklungsberater:innen im Zuge einzelschulischer Entwicklungsprozesse erkenntnisreich. Ein solches Zusammenwirken könnte zur Herstellung einer größeren Kohäsion der Unterstützung von Schulentwicklungsarbeit beitragen. Durch die koordinierte Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur:innen ließe sich darüber hinaus gezielt zusätzliche Unterstützung für Schulen generieren, etwa im Kontext der Verringerung von Bildungsungleichheit durch gezielte Personalallokation oder die Zuweisung flexibler Fortbildungsbudgets, z. B. zur Unterrichtsentwicklung.

6 Literatur



- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). *Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld* (S. 14–37). Beltz Juventa.
- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375–421). <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298–302). Julius Klinkhardt.
- Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–128). Schneider Hohengehren.
- Bernhard, R. & Fede, M. (2023). Planung und Evaluierung der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses: Instrumente für die Praxis der Schulentwicklungsberatung. *Schulpraxis entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 2(1), 81–92. <https://doi.org/10.58652/spe.2023.2>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–8.
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T. & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Eine explorative Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bremm, N. (2021). Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisst ich die Schule...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202–215). Waxmann (*Die Deutsche Schule, Beiheft; 16*)
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2023). Leadership for Learning an sozialräumlich benachteiligten Schulen. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten*, S. 233–244. hep-Verlag.
- Bronnert, H. (2024). *Führung, Schulkultur und Elternarbeit. Eine gemischtmethodische Analyse der Zusammenhänge* (Dissertation, Technische Universität Dortmund).
- Brücher, L., Holtappels, H. G. & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“* (S. 205–243). Beltz Juventa.
- Buhren, C. G. & Rolff, H. G. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (3. Aufl.). Beltz.
- Butterwegge, C. & Butterwegge, C. (2021a). *Kinder der Ungleichheit: Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt*. Campus.
- Butterwegge, C. & Butterwegge, C. (2021b). Kinderarmut und soziale Ungleichheit in der Schule. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 87–94). Waxmann.

- Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (2021). Auf unwegsamen Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othring und Schule. In dies. (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen* (S.163–180). Beltz Juventa.
- Cuklevski, I. & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen. *Online Journal for Research and Education*, 15.
- Czaja, S. J., Becks, C., van Ackeren-Mindl, I., Klein, E. D. & Proskawetz, F. S. (2025). Train the Leader. Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten durch designbasierte Qualifizierung von schulischen Führungskräften befördern. Erste Ergebnisse der SchuMaS-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr. Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln* (S.101–110). Waxmann.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*. Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Darling-Hammond, L. & DePaoli, J. (2020). Why school climate matters and what can be done to improve it. *State Education Standard*, 20(2), 7–11.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Dean, I., Beckmann, L., Racherbäumer, K. & Bremm, N. (2021). Obligatory coaching in the context of the model project “Talent Schools”: a means for educational equity and improvement of achievement outcomes? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(4), 466–485.
- Dedering, K. (2014). Externe Beratung als Instrument der Schulentwicklung? Befunde aus einem empirischen Forschungsprojekt. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien*, 68, 1–18.
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitiut & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S.159–175). Waxmann.
- Dedering, K. (2019). Schulentwicklungsberatung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S.408–419). Beltz Juventa.
- Dedering, K. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen – Praktische Umsetzung und Erkenntnisse aus der Forschung. *Schulverwaltung aktuell (Österreich)*, 9(1), 7–10.
- Dedering, K. (2024). Schulentwicklung in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5.Aufl., S.86–96). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588360>
- Dedering, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung: Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *Die Deutsche Schule*, 114(4), 345–362.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet* (Educational Governance, Bd.23). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. auditranskription.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Brennpunkt(-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S.9–26). Barbara Budrich.

Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Bellenberg, G. & Klein, E. D. (2024). *Woher und Wohin 2024. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien* (überarb. & erw. Fassung). Wübben Stiftung Bildung.

Fullan, M. (2007). *Leading in a Culture of Change*. John Wiley & Sons.

Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21317-6>

Helbig, M. (2023). *Hinter den Fassaden: Zur Ungleichverteilung von Armut, Reichtum, Bildung und Ethnie in den deutschen Städten*. WZB Discussion Paper (Nr. P 2023-003).

Helbig, M. (2024). Soziale Polarisierung in den deutschen Städten. In *Sozialbericht 2024: ein Datenreport für Deutschland* (S. 268–272). Bundeszentrale für politische Bildung.

Helbig, M. & Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten*. WZB Discussion Paper (Nr. P 2018-001).

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS.

Hellwig, C. (2025). Beziehung und Wertschätzung: Die Grundlage menschlicher Verbindung. *Personenzentriert erklärt. Von der Theorie Carl Rogers' zur Praxis im Coaching* (S. 59–67). Springer.

Helsper, W. (2012). Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien – vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit? *Lernende Schule*, 15(60), 30–34.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. utb.

Hertel, T. (2021). *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung* (Bd. 7). transcript.

Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte – Forschungsbefunde – Instrumente*. Luchterhand.

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. (2013). Innovationen in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2

Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In ders. (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Waxmann.

Honneth, A. (2010). *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp.

Huber, S. G. (2012). Failing Schools: Besonders belastete Schulen. *SchulVerwaltung spezial*, 2, 9–13.

Huber, S. G., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2025). Schulentwicklungsbegleitung im Programm „impakt schulleitung“ – Qualität, Arbeitsweisen und Gelingensbedingungen, *Impaktmagazin. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung Bildung*, 9–23.

Janssen, C. (1975). *Personlig dialektik*. Liber.

Kamarianakis, E. (2021). *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region* (Dissertation, Technische Universität Dortmund).

Kemethofer, D., Altrichter, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2024). Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile – Schulentwicklungsberatung im Rahmen der BMBWF Förderinitiative B3. *SchulVerwaltung aktuell Österreich* 2, 46–48.

- Klar H. W., Brewer C. A. & Whitehouse M. L. (2013). AVIDizing a high poverty community school to increase engagement and achievement for all students: The case of Magnolia Grove Middle School. *Engage: The International Journal of Research and Practice on Student Engagement*, 1, 9–23.
- Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Reihe*, 2.
- Klein, E. D. & Bremm, N. (2019). „It’s almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students“. Caring als Facette von Führung an Schulen in sozial deprivierter Lage. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 89–108.
- Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 691–710.
- Klein, E. D., Jesacher-Rößler, L., Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2023). Too difficult a task? Principals’ commitment to sustaining academic standards during distance learning and the role of disadvantaged contexts. *Leadership and Policy in Schools*.
- König, E. & Volmer, G. (1996). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Deutscher Studienverlag.
- Krainz, U. & Kemethofer, D. (2023). Beratung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Was wir aus der Forschung wissen. *Schulverwaltung aktuell*, 5, 146–147.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203010495>
- Lichtinger, U. (2022). Der PERMAChange-Prozess in der Positiven Schulentwicklung. In *Positive Schulentwicklung: Positive Psychologie in der Schulentwicklung für die Beratung und Prozessbegleitung* (S. 29–40). Springer VS.
- Lochmiller, C. (2018). Principal coaching in central office supervisory roles: Exploring persistent tensions. *Voices of Reform: Educational research to inform and reform*, 1(1), 76–90.
- Maag Merki, K. (2022). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl. S. 477–497). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1
- MacBeath, J. (2019). Leadership for learning. In T. Townsend (Hrsg.), *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools: Understanding Theories of Leading* (S. 49–73). Springer International Publishing.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 16. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Merl, T. (2025). Zur Autorisierung gesteigerter Entwicklungserwartungen an Schulen in sozial deprivierter Lage. In A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.), *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. (S. 60–75). Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung).
- Merl, T. & Racherbäumer, K. (2023). Der abweichende Sozialraum als Kategorie der Schulpädagogik. In N. Bremm, K. Racherbäumer, I. Dean & T. Merl (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum*. W. Kohlhammer.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press.

- Mintrop, R., Bremm, N., Kose, C. & bildung.komplex (2022). *Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin*. DIPF Frankfurt am Main, NP-Ablieferer.
- Moldenhauer, A. (2021). Schulentwicklungsforschung und Dokumentarische Methode. Verhältnisbestimmungen, Anfragen, Perspektiven. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.). *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S.261–275). Waxmann.
- Newmann, F. M., King, M. B. & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259–299.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S.70–182). Suhrkamp.
- Pfaff, N. & Rotter, C. (2022). Pädagogisches Handeln an segregierten Schulen. Besondere Anforderungen an Lehrkräfte? *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 21(4), 14–25.
- Prediger, S. (2022). Expertise für Fachunterricht an Schulen in besonderen Lagen. Fachdidaktische Perspektiven. *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 21(4), 40–51.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (5. Aufl.). Springer VS.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitiis & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S.123–139). Waxmann.
- Racherbäumer, K. & Bremm, N. (2022). Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven. *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 21(4), 88–97.
- Racherbäumer, K. & Dean, I. (2022). „Sag doch sowas nicht!“ *journal für schulentwicklung*, 22(3), 22–28.
- Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2014). Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3* (S.51–69). Barbara Budrich.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S.239–267). Springer VS.
- Reichel, R. & Rabenstein, R. (2001). *Kreativ beraten. Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching und Supervision*. Ökotopia.
- Reubke, N., Winter, J. & Bremm, N. (2024). Designbasierte Schulentwicklungsberatung. *Pädagogische Führung*, 35(6), 204–207.
- Reynolds, D. & Neeleman, A. (2021). School improvement capacity – A review and a reconceptualization from the perspectives of educational effectiveness and educational policy. In C. Chapman et al. (Hrsg.), *Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (S.53–78). Springer.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of Innovations*. Free Press.
- 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.29–36). Julius Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S.115–140). Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2019). 30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz mit dem Plenum. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung zum Thema Schulentwicklungsberatung revisited. Deutsche Sporthochschule Köln.

- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Beltz.
- Schein, E. H. (1969). *Process Consultation: Its Role in Organizational Development*. Addison-Wesley.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J. & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20(3), 283–325.
- Schnebel, S. (2009). Beratung für Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 575–579). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2021). Formen der Beratung in der Schulentwicklung – systematische Zugänge. *journal für schulentwicklung*, 25(3), 8–12.
- Schräpler, J. P. & Jeworutzki, S. (2021). Konstruktion des Sozialindex für Schulen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/konstruktion_des_sozialindex_fuer_schulen.pdf [Zugriff: 17.02.2026]
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-Being – and How to Achieve Them*. Brealey.
- Sendzik, N., Helbig, M., Demski, D., Bellenberg, G., Eiden, S., Edelstein, B. & Hugo, J. (2025). *Ungleich fördern – gerecht steuern. Begründungen, Umsetzungen und Wirkungserwartungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bildungssystem*. Waxmann.
- Senge, P. M. (1990). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Senge, P. M. (2012). Creating schools for the future, not the past for all students. *Leader to Leader*, 65(Sommer), 44–49.
- Sixt, M. (2013): Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit. In R. Becker/Schulze, A. (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 457–482). Wiesbaden: Springer VS.
- Streich, R. K. (1997). Veränderungsprozessmanagement. In M. Reiß, L. von Rosenstiel & A. Lanz (Hrsg.), *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse* (S. 237–254). Schäffer-Poeschel.
- Strittmatter, A. (1998): Kontrakte in Beraterbeziehungen. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 218–227). Studien-Verlag.
- Tajik, M. A. (2008). External Change Agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251–271.
- Wang, E. L., Kaufman, J. H., Lee, S., Kim, B. & Opfer, V. D. (2024). *Instructional System Coherence: A Scoping Literature Review*. RAND Corporation (Research Report RR-A279-5).
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektive für die Praxis*. Carl Auer.

Impressum

Herausgegeben von der

Robert Bosch Stiftung GmbH

Autor:innen

Prof. Dr. Kathrin Dederling, Universität Erfurt

Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer, Universität Siegen

Unter Mitarbeit von Clara Fischer, Lars Frye,

Pauline Menn, Salome Noa und Meret Weil

Verantwortlich bei der Robert Bosch Stiftung

Vincent Steinl, vincent.steinl@bosch-stiftung.de

Gestaltung

mischen, www.mischen-berlin.de

Lektorat

Julia Kühn, Berlin

Anja Vatter

Julia Wittich (Designmanagement)

Copyright 2026

Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten

Robert Bosch Stiftung GmbH

Heidehofstraße 31

70184 Stuttgart

www.bosch-stiftung.de

Zitiervorschlag

Dederling, K. & Racherbäumer, K. (2026). *Schulentwicklungsberatung an benachteiligten Standorten*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Diese Publikation ist entstanden im Rahmen eines von der Robert Bosch Stiftung geförderten Kooperationsprojekts der Universität Siegen und der Universität Erfurt.

