

Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen
Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der

Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung

der

Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von

Eva Kamarianakis, M.A.

geboren am 4.10.1985 in Recklinghausen

Matrikelnummer 117 500

Vorgeschlagener Erstgutachter: Prof. Dr. rer. soc. Heinz Günter Holtappels

Vorgeschlagene Zweitgutachterin: Prof. Dr. phil. Kathrin Dederling

Tag der Einreichung: 26. Februar 2021

Für Sissis, Luna und Myron.

Vorwort

Zur Fertigstellung dieser Arbeit bedurfte es Menschen, die mich in ganz unterschiedlicher Weise unterstützt haben und bei denen ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

Insbesondere gilt mein Dank meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, der mich auf dem Weg der Erstellung meiner Dissertation stets mit konstruktiven Anregungen und seinem Fachwissen betreut und begleitet hat. Darüber hinaus möchte ich Frau Prof. Dr. Kathrin Dederling danken, die durch den Wissensaustausch dazu beitrug, dass neue Ideen und Wege der Umsetzung entstanden sind.

Ein besonderer Dank gilt zudem den Kolleginnen und Kollegen aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“: Dr. Annika Hillebrand-Petri, Dr. Ilse Kamski, Tanja Webs, Lisa Brücher, Frauke Steinhäuser und Katrin Pfaff sowie den weiteren fleißigen studentischen Hilfskräften in der gesamten Projektlaufzeit. In der gesamten Projektarbeit konnte ich durch viele Gespräche, Ideen und konstruktive Kritik Anregungen für die Umsetzung meines Dissertationsvorhabens sammeln. Darüber hinaus danke ich den Kooperationspartnern und -partnerinnen aus der AG Bildungsforschung (BiFo) an der Universität Duisburg-Essen unter der Leitung von Prof. Dr. Isabell van Ackeren und den Mitarbeitenden sowie den Kolleginnen und Kollegen am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund, insbesondere Dr. Hanna Pfänder als stetige Ansprechpartnerin für Fragen und Anregungen. Ein besonderer Dank geht zudem an das Team der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule. Durch euch habe ich die Möglichkeit erhalten bereits als studentische Hilfskraft viele Erfahrungen in der Wissenschaft zu sammeln, auf das ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin aufbauen konnte.

Mindestens genauso wichtig wie der fachliche Austausch war die Unterstützung meiner Familie, die mich immer bestärkt hat: Meine Eltern, meine Geschwister, meine Schwiegermutter sowie meine Kinder Luna und Myron und alle kleinen Nichten und Neffen, die mich ganz unbewusst mit ihrer kindlichen Freude zum Durchhalten ermutigt haben. Insbesondere gilt mein Dank meinem Mann Sissis. Trotz aller Höhen und Tiefen im Promotionsvorhaben habe ich den Rückhalt, die Unterstützung, dein gutes Zureden in schwierigen Phasen der Fertigstellung, die Liebe und den unermüdlichen Einsatz, dass ich die nötigen Freiräume zur Fertigstellung dieser Arbeit erhalte, bekommen. Ohne diese Unterstützung hätte ich diese Zeilen niemals beenden können. Ευχαριστώ πάρα πολύ!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	v
Inhaltsverzeichnis	vi
Zusammenfassung	ix
Abstract	xi
Einleitung	1
1 Schulen in herausfordernden Lagen	7
1.1 Schultypologien an Schulen in herausfordernden Lagen	8
1.2 Theoretische Erklärungsansätze für Schulen in herausfordernden Lagen ...	11
2 Schulentwicklungsberatung theoretisch fundiert	14
2.1 Schulentwicklungstheoretische Ansätze	16
2.1.1 Theorien der Schulentwicklung: Entwicklungslinien.....	17
2.1.2 Schule als besondere soziale Organisation	18
2.1.3 Schulqualität als Zieldimension von Schulentwicklung	20
2.1.4 Schulqualität und Schulqualitätsmodelle.....	23
2.2 Beratungstheoretische Ansätze	30
2.2.1 Allgemeines Beratungsverständnis.....	30
2.2.2 Beratungskonzepte	31
2.2.3 Vergleich der dargelegten theoretischen Beratungskonzepte.....	38
2.3 Organisationsberatung aus der pädagogischen Perspektive: Schulentwicklungsberatung	39
2.3.1 Pädagogische Beratungskonzepte	40
2.3.2 Verlauf von Schulentwicklungsberatung	42
2.3.3 Organisationale Beratung als soziales System – Ein Modell	44
2.3.4 Aufgaben und Kompetenzen von Schulentwicklungsberatung	47
2.3.5 Beratungsansätze für Schulen in herausfordernden Lagen	48
2.4 Theoretischen Fundierung von Schulentwicklungsberatung. Zusammenfassende Erkenntnisse	50
2.4.1 Schulentwicklungsberatung zur Verbesserung von Schulqualität gegenüber Schulqualität als Ausgangspunkt für Schulentwicklungsberatung	53

2.4.2	Schulentwicklung im Beratungsverlauf	54
2.4.3	Besonderheiten von Schule und deren Auswirkungen auf Beratung	59
2.4.4	Schulentwicklungsberatung als längerer dynamischer Entwicklungsprozess ..	60
2.4.5	Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung	61
3	Forschungsbefunde zur Schulentwicklungsberatung	63
3.1	Internationale und nationale Befunde	64
3.2	Zusammenfassung der empirischen Erkenntnisse und Anknüpfung an den eigenen Untersuchungsschwerpunkt.....	86
4	Ziele, Forschungsfragen und Ausgangspunkt der eigenen Untersuchung	91
4.1	Ziele, Forschungsfragen und Annahmen.....	92
4.2	Ausgangspunkt der Untersuchung	94
4.2.1	Schulentwicklungsberatung in NRW: Begründungslinien und Zielsetzungen ..	95
4.2.2	Projektskizzierung: Schulentwicklungsberatende im Projektkontext Potenziale entwickeln - Schulen stärken	99
5	Methodisches Vorgehen der eigenen Untersuchung.....	109
5.1	Auswahl der Untersuchungsmethode, Datenerhebung und -auswertung... ..	109
5.2	Fallstudiendesign.....	113
5.2.1	Kriteriengeleitete Fallauswahl	113
5.2.2	Quantitative Ergebnisse der Ausgangserhebung im Potenziale-Projekt.....	115
5.2.3	Dokumentenanalyse zur Rekonstruktion von Beratungsprozessen.....	117
5.2.4	Fallkontrastierung zur Identifizierung typischer Beratungsverlaufsmerkmale	122
5.2.5	Interviews mit Expertinnen und Experten zur multiperspektivischen Analyse von erfolgreichen Merkmalen für Schulentwicklungsberatung	123
5.3	Auswertung der Interviews	126
5.3.1	Transkription der Interviews.....	126
5.3.2	Verlaufsschemata qualitativer Inhaltsanalysen	127
6	Forschungsergebnisse	135
6.1	Eine differenzierte Betrachtung der vier Fallstudien	135
6.1.1	Erste Fallschule: Hebe-Realschule.....	136
6.1.2	Zweite Fallschule: Frida-Fürst-Realschule.....	146
6.1.3	Dritte Fallschule: Ber-Nau-Gymnasium.....	158

6.1.4 Vierte Fallschule: Freien-Walde-Gesamtschule.....	168
6.2 Systematischer Fallvergleich.....	177
6.2.1 Maximale Kontrastierung	177
6.2.2 Minimale Kontrastierung	181
6.3 Gelingensbedingungen für Beratungsprozesse aus Sicht der Beteiligten..	184
6.3.1 Beratersystem.....	185
6.3.2 Klientensystem	191
6.3.3 Beratungssystem	195
7 Zusammenfassung der Ergebnisse	203
7.1 Initiierung und Implementierung von begleiteten Schulentwicklungsaktivitäten	203
7.2 Begünstigende Merkmale für Schulentwicklungsberatung	206
7.3 Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen	210
8 Diskussion und Ausblick.....	211
9 Literaturverzeichnis	223
Abbildungsverzeichnis.....	244
Tabellenverzeichnis.....	245
Abkürzungsverzeichnis.....	247
Anhang	248
Eidesstattliche Versicherung.....	259

Zusammenfassung

Die Förderung und Entwicklung von Schulen und insbesondere von Schulen in herausfordernden Lagen stellen ein wesentliches Ziel bildungspolitischer Maßnahmen dar. Mit Blick auf die Vielzahl an Unterstützungsinstrumenten ist die Schulentwicklungsberatung eine Möglichkeit, Schulen bei der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten zu entlasten. Trotz der Verbreitung von Schulentwicklungsberatung in der Praxis, zeigt sich, dass die bundesweite Institutionalisierung von Schulentwicklungsberatung erst in den letzten Jahren vollzogen wurde (vgl. Dederling, 2019). Auch die Aufarbeitung von Beratung verlief bisher weitestgehend theoretisch konzeptionell. Eine erste empirische Auseinandersetzung erfolgte im deutschsprachigen Raum durch Dederling und Kollegen (2013) sowie Goecke (2018). Der Fokus der Betrachtung lag hierbei unter anderem auf objektivierten Rahmenbedingungen externer Schulentwicklungsberatung sowie auf der Darlegung von Beratungsverläufen an Schulen. Darüber hinaus erforschte Adenstedt (2016) die staatliche Schulentwicklungsberatung in Deutschland. Alle drei Studien trugen wesentlich zur Wissenserweiterung hinsichtlich der Umsetzung, Inhalte und Rahmenbedingungen von Schulentwicklungsberatung bei.

Trotz dieser Forschungserkenntnisse bleiben Fragen zu Strategien, Merkmalen, Prozessverläufen und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Beratungsprozesse sowie Fragen rund um Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen unbeantwortet. An dieser Forschungslage knüpft die vorliegende Untersuchung an. Ihr Ziel ist es erstens Beratungsverläufe an Schulen zu rekonstruieren und zweitens unterstützende Merkmale für Schulentwicklungsberatung zu identifizieren. Dem Forschungsgegenstand wird sich hierbei durch die Analyse von Fallstudien angenähert. Eine Besonderheit der Untersuchung stellt hierbei die kriteriengeleitete Fallauswahl von Schulen in herausfordernden Lagen dar. In erster Linie sollen dabei Merkmale der Initiierungs- und Implementierungsphase von Schulentwicklungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit einer schulentwicklungsberatenden Person identifiziert werden. Typische Merkmale werden hierbei zunächst innerhalb des Beratungsverlaufs bei der Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen erhoben. Anschließend werden mit Bezug auf das Modell der Organisationalen Beratung als soziales System (Dederling et al., 2013; Goecke, 2018) Merkmale des oder der Schulentwicklungsberatenden (Beratersystem), Voraussetzungen, Erwartungen und Wahrnehmungen der schulischen Akteurinnen und Akteure (Klientensystem) sowie Aspekte identifiziert, die innerhalb der Interaktion zwischen Beratenden und schulischen Akteurinnen und Akteuren Schulentwicklungsberatung (Beratungssystem) begünstigen.

Durch die multimethodische Darlegung von vier Fallschulen in herausfordernden Lagen können erstmalig Beratungsverläufe an Schulen in kritischer Lage empirisch rekonstruiert und detailliert dargelegt werden. Als typische Merkmale der Initiierungsphase lassen sich die Kennenlernphase innerhalb von Kleingruppen, die Beschreibungen der Ist-Zustände durch die schulischen Akteurinnen und Akteure, moderierte Zielvereinbarungen durch den oder die Schulentwicklungsberatende/n, die Herausarbeitung von Maßnahmenplanungen

sowie die Planung konkreter Schritte und zum Teil Feedbackgespräche über den Beratungsverlauf festmachen. Die Implementierungsphase kennzeichnet die Einholung des Gesamtkollegiums in die Schulentwicklungsaktivität, die Anpassung der vereinbarten Ziele im Prozessverlauf, die Erarbeitung von Materialien, Erprobungsphasen und Evaluationsphasen der Konzepte sowie deren erneute Überarbeitungen und die Formulierung von Zielvereinbarungen.

Die Auswertung von Interviews mit Expertinnen und Experten innerhalb des Beratungsverlaufs identifiziert aus multiperspektivischer Sicht 18 Gelingensbedingungen, die aus Sicht der Befragten Gruppen Schulentwicklungsberatung begünstigen. Unter anderem benennen die Befragten Kompetenzen der Beratungsperson wie das Experten- und Prozesswissen, die zwischenmenschlichen Fähigkeiten und die Möglichkeit einer flexiblen Anpassung des Beratungsverlaufs. Das Klientensystem kennzeichnet unter anderem eine initiiierende und unterstützende Schulleitung und Steuergruppe. Das Beratungssystem beinhaltet die Merkmale eines Vertrauensaufbaus zwischen Klienten bzw. Klientinnen und Beratungsperson sowie ein stetiger Austausch zwischen den Akteurinnen und Akteuren. In Bezug auf Besonderheiten bei der Beratung an Schulen in herausfordernden Lagen, stellt aus Sicht der Befragten ein hoher Grad an Sensibilität und Empathie seitens der Beratungsperson sowie eine kontextsensible Beratung Merkmale dar, die hervorgehoben werden können. Die Ergebnisse zeigen aus multiperspektivischer Sicht auf, dass Schulleitungen, Lehrkräfte, welche aktiv an dem Beratungsverlauf beteiligt waren sowie Schulentwicklungsberatende innerhalb von begleitenden Schulentwicklungsaktivitäten übereinstimmende Aspekte festmachen, die zum Gelingen von Schulentwicklungsberatung beitragen können.

Abstract

The support and development of schools, particularly of those schools in challenging situations, represents an essential goal of education policy measures. Within of the large number of support mechanisms, school development consulting is one way of relieving schools of the challenge of initiating and implementing development activities. Despite the prevalence of school development consulting, it is evident that the nationwide institutionalization of school development consulting has only been completed in recent years (Dedering, 2019). The reappraisal of counseling has so far been largely theoretical and conceptual. An initial empirical examination was conducted in the German-speaking world by Dedering, Tillmann, Goecke and Rauh (2013) and Goecke (2018). The focus of this examination was on, among other things, objectified framework conditions of external school development consulting as well as on the presentation of consulting processes in schools. In addition, Adenstedt (2016) researched state school development consulting in Germany. All three studies contributed significantly to increase of insights regarding the implementation, content, and framework of school development consulting.

Despite these research findings, questions about strategies, characteristics, process trajectories, and conditions for successful guidance processes as well as questions around school development guidance in schools in challenging situations remain unanswered.

The present study is based on this research situation. Its aim is, firstly, to reconstruct guidance processes in schools and, secondly, to identify supporting characteristics for school development guidance. An analysis of case studies has been undertaken to approach the research topic. A special feature of the study is the criteria-based case selection of schools in challenging situations. First and foremost, characteristics of the initiation and implementation phase of school development activities in cooperation with a school development consultant are identified. Firstly, typical characteristics will be identified while consulting during the introduction and implementation of school development measures. Subsequently, in relation to the model of organizational consulting as a social system (Goecke, 2018; Dedering et al, 2013), characteristics of the school development consultant(s) (consultant system), prerequisites, expectations and perceptions of the school actors (client system), as well as aspects that favor school development consulting (consulting system) within the interaction between consultants and school actors are identified.

Through the multi-method presentation of four case schools in challenging situations, counseling processes at schools in critical situations can be empirically reconstructed and presented in detail for the first time. Typical characteristics of the initiation phase are: the familiarization phase within small groups, the description of the current situation by the school actors, moderated target agreements by the school development consultant(s), the elabo-

ration of action plans as well as the planning of concrete steps and, in part, feedback discussions about the consulting process. The implementation phase is characterized by the following: the involvement of the entire college in the development activity, the adaptation of the agreed goals in the course of the process, the development of materials, test phases and evaluation phases of the concepts as well as their renewed revision and the formulation of target agreements.

The evaluation of interview studies with experts during the consultation process identifies 18 conditions for success from a multi-perspective point of view, which support school development consultation from the point of view of the interviewee groups. Among other things, the interviewees name competencies of the consulting person such as expert and process knowledge, interpersonal skills, and the possibility of flexible adaptation of the consulting process. The client system characterizes, among other things, an initiating and supporting school management and steering group. The counseling system includes the characteristics of building trust between clients and counseling personnel as well as a constant exchange between the actors. Regarding to the special features of counseling at schools in challenging situations, according to the interviewees, a high degree of sensitivity and empathy on the part of the counselor as well as context-sensitive counseling, represent characteristics that can be emphasized. From a multi-perspective point of view, the results show that school administrators, teachers who were actively involved in the consultation process, and school development consultants within accompanying school development activities identify consistent aspects that can contribute to the success of school development consultation.

Einleitung

Schulen im deutschen Bildungssystem erfüllen eine Vielzahl von Aufgaben und Funktionen, die sowohl pädagogisch als auch gesellschaftlich verortet werden können. Zum einen geht es um das Individuum selbst, welches bei der Herausbildung von Urteilsfähigkeiten und Handlungskompetenzen unterstützt werden sollte. Zum anderen übernimmt die Schule nach Fend (2009) einen gesellschaftlichen Auftrag, der sich in vier Funktionen differenzieren lässt: Die Funktion der Vermittlung des aktuellen Wissensstandes, welche für den Bestand der Gesellschaft notwendig ist (kulturelle Reproduktion), die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Ausführung konkreter Arbeiten (Qualifikationsfunktion), die positionelle Verteilung der Gesellschaftsmitglieder für unterschiedliche Aufgaben (Allokationsfunktion) sowie die Funktion einer gesellschaftlichen Integration, indem gesellschaftliche Werte, Normen und Weltansichten gelehrt werden (Integrations- und Legitimationsfunktion).

Schulen übernehmen demnach einen hohen gesellschaftlichen Auftrag und sind für die Herausbildung individueller Handlungs- und Entwicklungschancen zuständig (vgl. Fend, 2009). Bei einem solchen Blick auf Schule wird deutlich, dass Schulen einen stetigen Wandel sowie eine kontinuierliche Anpassung innehaben sollten, da sowohl die Gesellschaft als auch die Generationen selbst eine stetige Veränderung durchlaufen. Die Schulen stehen vor der Herausforderung, sich stetig anzupassen bzw. zu entwickeln.

Die tatsächliche Ausgestaltung von Entwicklungsprozessen an Schulen obliegt den schulischen Organisationsmitgliedern. Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und die geplanten Maßnahmen in den schulischen Alltag zu implementieren erfordern umfangreiche Strategien und Konzepte. Wie umfangreich Schulentwicklung ist, wird u.a. an der Vielzahl an theoretischen Zugängen und Schulentwicklungsmodellen deutlich. In der Regel „wird mit dem Begriff der Schulentwicklung eine bewusste und absichtsvolle Veränderung angesprochen, die von den Mitgliedern der Einzelschulen selbst vorgenommen wird“ (Dedering, 2012, S.6). Die Schulentwicklung beinhaltet demnach eine systematische Weiterentwicklung der Schulen, welche wiederum im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Umfeld steht (vgl. Holtappels & Rolff, 2010). Neben einer kontinuierlichen Anpassung an die wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen kann Schulentwicklung zudem die Einführung neuer Konzepte und Handlungsprogramme beinhalten (vgl. Klein, 2017). In Anlehnung an Rolff (1998) wird Schulentwicklung in unterschiedlichen Bereichen der Organisation Schule umgesetzt: in der Personalentwicklung, der Unterrichtsentwicklung oder der Entwicklung der organisationalen Strukturen. Bevor jedoch eine Schule in der Lage ist, Innovationen in den unterschiedlichen Bereichen durchzuführen, sind bestimmte Voraussetzungen zu bedenken. Nach Holtappels (2003) und Rolff (1993) versuchen Schulen erstens erstellte Lösungskonzepte für die eigene schulische Situation zu adaptieren und an die schulischen Gegebenheiten anzupassen. Zweitens folgen Schulen einer eigenen Entwicklungsdynamik, sodass „Innovationen nicht von oben zielgetreu und technokratisch zu

implementieren“ (Holtappels, 2014, S. 20) sind. Drittens scheitern standardisierte Innovationsmodelle an den individuellen Bedingungen und Voraussetzungen, wie bspw. der Schülerkomposition, dem Umfeld der Schule oder den organisationalen Voraussetzungen der Einzelschule (vgl. ebd.). Neben den drei Einsichten bedarf es „entsprechende[r] Einstellungen und Haltungen der Einzelnen wie der Gruppen“ (Daschner, 2017, S. 8), um anstehende Probleme selbst lösen zu können. Nach Daschner (2017) sollten sich die Lehrkräfte als Lernende, die Schülerschaft als Beteiligte sowie die Eltern als Partner begreifen. Darüber hinaus müssen strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden, die Kommunikation und Kooperation begünstigen. Die Schulleitung übernimmt zudem eine Vielzahl an Aufgaben. Unter anderem sollte sie die Visionen und Ziele mittragen, Verbindlichkeiten schaffen sowie Ressourcen bereitstellen (vgl. ebd.).

Letztendlich geht es bei der Schulentwicklung um die Ausrichtung der Schule als lernende Organisation, was in Anlehnung an Argyris & Schön (1978) u.a. eine kontinuierliche Fehleranalyse und Prüfung des eigenen Handelns, die Sammlung von Informationen und Ressourcenbeschaffung sowie eine effektive Arbeitsweise und die Fähigkeit zur Evaluation beinhaltet.

Nicht zuletzt durch große Ländervergleichsstudien ist bekannt, dass es durchaus Schulen gibt, welche die Voraussetzungen einer lernenden Schule tragen und umsetzen können. Jedoch kennzeichnet die deutsche Schullandschaft auch jene Schulen, die mit den außerschulischen Anforderungen, die an sie gestellt werden, stark überfordert erscheinen. Sogenannte Schulen in herausfordernden Lagen sind meistens in urbanen Ballungszentren angesiedelt. Viele Schüler und Schülerinnen weisen einen niedrigen sozioökonomischen Status auf, was oftmals mit geringen Ressourcen für Bildung verbunden ist und eine damit einhergehende geringere Bildungschance für die Kinder und Jugendlichen (vgl. Baumert Stanat & Watermann, 2006). Darüber hinaus weisen Schulen in herausfordernden Lagen häufig innerschulische Problemlagen auf, bspw. eine hohe Lehrkräfte- und Schulleitungsfuktuation, ein hohes Belastungsempfinden der Lehrkräfte und einen niedrigen Kooperationsstand innerhalb des Kollegiums (vgl. Huber & Muijs, 2012a). Dazu subsumieren sich „erfolglose Strategien, um die eigene Problemlage zu ändern oder zu bewältigen: unrealistische oder diffuse Ziele, kurzfristige Planung und zu kurz greifende Konzepte“ (Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren, 2017, S. 24).

Um eine Schule zu verbessern und Schulentwicklung zu betreiben, benötigt es Zeit und Voraussetzungen wie Motivation, Ressourcen und Kompetenzen, was allerdings an Schulen in herausfordernden Lagen häufig nicht mehr vorhanden ist (vgl. Huber & Muijs, 2012a). Insbesondere an diesen Schulen erscheint die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten zum einen besonders entscheidend für die Verbesserung der schulischen Gesamtsituation. Zum anderen jedoch erscheint die Umsetzung solcher Maßnahmen schwieriger, da das Kollegium meistens bereits an seinen Belastungsgrenzen ar-

beitet und ein geringer Mehraufwand durch die Entwicklung von Konzepten und die Implementierung neuer Maßnahmen fast unmöglich wirkt. Umso bedeutungsvoller erscheinen zielgerichtete Schulentwicklungsmaßnahmen, die wenig Raum für Frustration und eine daraus resultierende Stagnation des Entwicklungsprozesses bieten.

Die Forschung zur Schulentwicklungsberatung zeigt auf, dass die externe Beratung als Unterstützungsinstrument für die Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten in Deutschland wahrgenommen wird (vgl. Dederling, Tillmann, Goecke & Rauh, 2013, Adenstedt, 2016, Goecke, 2018). In einer Evaluationsstudie von Kamarianakis & Webs (2019) konnte zudem aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte von Schulen in herausfordernden Lagen aus der Rhein-Ruhr-Region Schulentwicklungsberatung als unterstützend bei der Durchführung von Schulentwicklungsaktivitäten, wie der Ermittlung von Entwicklungsbedarfen und der Zielsetzung sowie der Durchführung von geplanten Maßnahmen wahrnehmen. Die Evaluationsergebnisse sind eingebettet in das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“, eine Forschungs- und Entwicklungsstudie an 36 Schulen der Metropolregion Rhein-Ruhr (vgl. van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2020). Der Einsatz von Schulentwicklungsberatung bei der Unterstützung der Schulen stellte eine Komponente des Projektes dar.

Mit Blick auf Schulentwicklungsprojekte für Schulen in herausfordernden Lagen zeigt sich, dass Schulentwicklungsberatende häufig in die Projektstrukturen einbezogen werden. Beispielsweise in den Projekten „impakt Schulleitung“, „Schulen stark machen“, „23+ starke Schulen“ oder in dem Berliner Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“. Letztgenanntes Projekt spricht nach Auswertung der Begleitstudie eine klare Empfehlung für die Hinzuziehung von Prozessbegleitenden zur Professionalisierung der Schulleitung aus. Aufgabe der Prozessbegleitung ist es, bei der Priorisierung der Aufgaben zu unterstützen, eine strategische Kompetenz bei der Schulleitung zu entwickeln, Raum für Reflexion zu schaffen und bei konfliktreichen Gesprächssituationen zu unterstützen (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2018).

Neben projektbezogenen Angeboten von Schulentwicklungsberatung für Schulen in herausfordernden Lagen kann in Deutschland von einer bundesweiten schulischen Beratungsstruktur ausgegangen werden (vgl. Adenstedt, 2016). Schulentwicklungsberatung wird in unterschiedlichen Institutionen angeboten. Zum einen durch Einrichtungen der Länder selbst, wobei sich bereits in den Zuständigkeitsbereichen für Schulentwicklungsberatung eine starke Divergenz zeigt. Nordrhein-Westfalen bietet bspw. Schulen die Möglichkeit, Schulentwicklungsberater oder Schulentwicklungsberaterinnen im Rahmen der Kompetenzteams NRW in Anspruch zu nehmen (vgl. hierzu Kap. 4.2.1). In Schleswig-Holstein wird die Schulentwicklungsberatung durch die Behörde des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) verantwortet. Baden-Württemberg benennt die Beratenden als sogenannte Fachberater und Fachberaterinnen und differenziert zwi-

schen Fachberater und Fachberaterinnen Schulentwicklung sowie Fachberater und Fachberaterinnen Unterrichtsentwicklung. Die Beratenden sind dabei den Regierungsbezirken zugeordnet. Neben länderspezifischen Angeboten findet sich ein Zweig an Schulentwicklungsberatern und Schulentwicklungsberaterinnen in der Privatwirtschaft. Darunter subsumieren sich freiberuflich tätige Personen, welche zumeist eine Ausbildung als Coach bzw. Coachin oder Supervisor bzw. Supervisorin absolviert haben, sowie Agenturen und Institute, die Schulentwicklungsberatung mit eigenen Konzepten und Visionen anbieten.

Es scheint ein großes Interesse sowie einen großen Bedarf an Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsinstrument für Schulen zu geben, was sich an einer Vielzahl an Angeboten zeigt. Darüber hinaus lässt sich eine große Vielfalt an der Ausgestaltung von Beratung festmachen, was wiederum unterschiedliche Definitionen und ein differenziertes Selbstverständnis von Beratung inkludiert. Somit kann von einem breiten Wissen über die Umsetzung und Ausgestaltung von Schulentwicklungsberatung ausgegangen werden, was bspw. an der Vielzahl an Ratgeberliteratur zur erfolgreichen Umsetzung von Schulentwicklungsberatung oder an Beschreibungen von Visionen oder selbstentwickelten Standards der Beratung auf den Homepages der Agenturen deutlich wird.

Die Forschung über Schulentwicklungsberatung hierzulande hingegen erscheint weiterhin ausbaufähig. Einen erstmaligen Überblick über objektivierte Rahmenbedingungen von Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen liefert die Studie „Wie Beraten die Beraterinnen und Berater?“ – WIBB) von Dederling, Tillmann, Goecke und Rauh (2013). Die Studie trägt zu einer grundlegenden Wissenserweiterung hinsichtlich der Nutzung und Umsetzung von Schulentwicklungsberatung bei. Weitere Qualifikationsarbeiten vertiefen das Wissen über Schulentwicklungsberatung in Deutschland (vgl. Adenstedt, 2016; Goecke, 2018).

Nach Sichtung der bisherigen empirischen und handlungsleitenden Literatur zur Schulentwicklungsberatung kann resümiert werden, dass bereits viele Wissenslücken in Bezug auf objektivierte Rahmenbedingungen, Beratungsprozesse, Erwartungshaltungen gegenüber der Beratung, das Rollenverständnis von Beratung sowie Aufgabenbereiche von Beratung aufgearbeitet wurden. Es bleiben jedoch weiterhin Fragen offen zu Gelingensbedingungen, Strategien, Merkmalen und Prozessverläufen von Beratung sowie Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen (vgl. Dederling, 2017; Goecke, 2018).

Hier setzt der Untersuchungsgegenstand der Arbeit an und stellt die Besonderheiten von Beratungsprozessen sowie Merkmale in den Fokus, die begleitende Schulentwicklungsaktivitäten begünstigen. Das Ziel der Untersuchung ist die Durchführung einer rekonstruierenden Untersuchung von Beratungsverläufen sowie die Identifizierung von unterstützenden Merkmalen für Beratung an Schulen aus multiperspektivischer Sichtweise. Eine Besonderheit stellt hierbei die empirische Untersuchung der Forschungsschwerpunkte an

Schulen in herausfordernden Lagen dar. Demnach werden Beratungsprozesse und Merkmale, die Schulentwicklungsberatung begünstigen, anhand von Schulen in herausfordernden Lagen dargelegt.

Nach einer theoretischen Aufarbeitung und begrifflichen Auseinandersetzung von Schulen in herausfordernden Lagen, einer Schultypologie (vgl. Holtappels, 2008) sowie differenziellen Erklärungsansätzen für Schulen in herausfordernden Lagen erfolgt im zweiten Teil der Arbeit die theoretische Verortung von Schulentwicklungsberatung. Um sich jenem Forschungsgegenstand zu widmen, werden erstens schulentwicklungstheoretische Ansätze dargelegt. Neben Entwicklungslinien, der Besonderheit von Schule als soziale Organisation sowie einer Auseinandersetzung mit Schulqualität als Zieldimension von Schulentwicklung werden etablierte Schulqualitäts- und Innovationsmodelle dargelegt, um sich den Verläufen der Implementierung von Innovationen theoretisch anzunähern.

Zweitens wird ein beratungstheoretischer Blick durch die Sichtung grundlegender Beratungskonzepte sowie die Beschreibung der systemischen Organisationsberatung eingenommen. Drittens wird als weiterer theoretischer Zugang die Organisationsberatung aus der pädagogischen Perspektive dargelegt, um so die bisherigen Erkenntnisse zur Schulentwicklungsberatung aufzuarbeiten. Im letzten Schritt erfolgt eine theoretische Fundierung von Schulentwicklungsberatung aus den dargelegten theoretischen Zugängen. Neben der Aufarbeitung eines theoretischen Phasenverlaufsmodells für Schulentwicklungsberatung aus den schulentwicklungs- und beratungstheoretischen Erkenntnissen sowie einer Reflexion der Schulentwicklungs- und Beratungstheorie auf Schulentwicklungsberatung wird dabei stets ein gesonderter Blick auf Beratung an Schulen in herausfordernden Lagen eingenommen.

Bevor im vierten Kapitel der Arbeit der eigene Untersuchungsgegenstand dargelegt wird, erfolgt die Aufarbeitung zentraler internationaler und nationaler Erkenntnisse zur Schulentwicklungsberatung mit einem besonderen Fokus auf Merkmalen, die Schulentwicklungsberatung begünstigen.

Der eigene Untersuchungsgegenstand wird anhand eines eigens konzipierten Fallstudien-design erarbeitet. Nach einer kriteriengeleiteten Auswahl von vier Fällen aus der Stichprobe des Potenziale-Projektes werden deskriptive Befunde über die Ausgangsbedingungen der Fallschulen dargelegt, um die differenzielle Ausgangslage von Schulentwicklungsberatung zu beschreiben. Anschließend erfolgt eine Dokumentenanalyse zur Rekonstruktion der Beratungsprozesse an den ausgewählten Fallschulen. Eine anschließende Fallkontrastierung ermöglicht die Identifizierung typischer Merkmale innerhalb der Initiierung- und Implementierungsphase von Schulentwicklungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden. Als letztes werden Experten- bzw. Expertinneninterviews zu erfolgreichen Merkmalen für Schulentwicklungsberatung mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008) ausgewertet.

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse zur differenziellen Beschreibung der Fälle erfolgt im sechsten Kapitel anhand der Kriterien Standortbeschreibung, Schulgröße, Beschreibung vorhandener Gremien, Motivation für die Teilnahme, Merkmale des Schulumfeldes, organisatorische Gestaltungs- und Prozessmerkmale, Nutzung weiterer Unterstützungsangebote des Projektes, Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungsberater bzw. einer Schulentwicklungsberaterin. Die multiperspektivische Sicht auf erfolgreiche Merkmale für Schulentwicklungsberatung orientiert sich an dem Modell Organisationale Beratung als soziales System (Dedering et al., 2013; Goecke, 2018). Die identifizierten Merkmale werden innerhalb des Berater-, Klienten- sowie Beratungssystems verortet.

Kapitel sieben widmet sich einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse und Kapitel acht der kritischen Analyse der Ergebnisse in Bezug zum bisherigen Forschungsstand von Schulentwicklungsberatung sowie Beratung an Schulen in herausfordernden Lagen. Darüber hinaus werden Implikationen für die Praxis sowie weitere Forschungsperspektiven dargelegt.

1 Schulen in herausfordernden Lagen

Schulen, die unter besonderen herausfordernden Lagen arbeiten, sind in der nationalen Forschung Anfang der 2000er Jahre zunehmend in den Fokus gerückt (vgl. van Ackeren, Holtappels, Bremm, Hillebrand-Petri & Kamski, 2020). Nachdem die Schuleffektivitäts- und -wirksamkeitsforschung jahrelang hauptsächlich ihr Forschungsinteresse auf Qualitätsmerkmalen von guten Schulen richtete, stellt das Interesse an Merkmalen von nicht wirksamen Schulen und Merkmalen von Schulen, die trotz widriger Umstände gute Ergebnisqualität erlangen, eher jüngere Forschungserkenntnisse dar (vgl. Holtappels et al., 2017).

Das Forschungsgebiet lässt sich unter die Begrifflichkeiten der Erforschung von Schulen in herausfordernden Lagen, besonders belasteten Schulen, segregierte Schulen bzw. Schulen in sozial deprivierten Lagen zusammenfassen (vgl. Manitius & Dobbelstein, 2017; Klein, 2017). Alle Begriffe stellen den Versuch dar, eine Stigmatisierung der Schulen hinsichtlich ihrer Problemlagen zu vermeiden, da eine negative Beschreibung jener Schulen, bspw. durch die Hinzuziehung von Begriffen wie Brennpunktschulen oder Schulen in schwierigen Lagen, das Ansehen der Schulen stark schädigen kann. Dazu implizieren die Begrifflichkeiten eine „Wertung und Haltung gegenüber dieser Lage, die zur Reifikation führen kann“ (Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016, S. 326). Bremm und Kolleginnen verweisen hierbei darauf, dass auch die Nutzung der Beschreibung von Schulen in herausfordernden Lagen zu einer negativen Konnotation der Schulen beitragen würde. Nach Klein (2017) empfiehlt sich die Nutzung des Begriffes von Schulen in sozial deprivierten Lagen, da jene Umschreibung die „Entbehrungen der Betroffenen in den Vordergrund stellt, statt (vermeintlich oder echte) Defizite zu betonen“ (ebd., S. 4). Gleichwohl zeigt sich in einschlägiger Literatur, dass die Umschreibung jener Schulen als Schulen in herausfordernden Lagen eine weitverbreitete Begriffsnutzung darstellt. Eine übergreifende Definition über jene Schulen gibt es bisher nicht. Vielmehr lassen sich zwei unterschiedliche Strömungen eines allgemeingültigen Verständnisses festmachen. Nach Manitius und Groot-Wilken (2017) bezieht sich die Beschreibung einer herausfordernden Lage zum einen auf „die lokal-räumliche Verortung des Schulstandortes innerhalb einer Kommune [...], mit der ein spezifisches Wohnklientel, beschreibbar über Sozialindikatoren wie z.B. einem hohen Anteil an SGB-II-Bezieher, einhergeht“ (ebd., S. 267). Die Schülerinnen und Schüler scheinen hierbei durch ein eher bildungsfernes Elternhaus geprägt zu sein, was mit Herausforderungen in der Beschulung einhergehen kann. Jener Erklärungsansatz beinhaltet die kontextgebundene Betrachtung von Schule, welcher sich auf die pädagogische Arbeit auswirkt (vgl. ebd.). Die Forschenden weisen bei jener Definition auf die fehlende Berücksichtigung von Schulen mit bildungsnahen Schülerinnen und Schüler, die trotz jener scheinbar besseren Voraussetzungen schlechte Ergebnisse im „schulischen Output (z.B. Lernstanderhebungen, Schulinspektion usw.)“ (ebd., S. 267) erzielen. Ein weiterer Definitionsversuch ergibt sich aus dem internationalen Diskurs. Jene Definition bezieht sich primär auf „die jeweilige innerschulische Lage und dortigen Defiziten im pädagogischen und

schulentwicklerischen Handeln“ (ebd., S. 267). Nicht zwangsläufig, jedoch vorrangig, werden hierbei Schulen aus sozial benachteiligten Standorten gemeint.

Durch die unterschiedlichen Linien zur Definition von Schulen in herausfordernden Lagen empfehlen Manitius & Groot-Wilken (2017) eine „möglichst offen gehaltene Definition dessen, was Schulen in herausfordernden Lagen kennzeichnet“ (ebd., S. 268). Ein solcher Definitionsversuch beschreiben sie wie folgt: Schulen in herausfordernden Lagen sind gekennzeichnet durch „spezifische Problemlagen, die zumeist multifaktoriell bedingt und komplex miteinander verwoben sind. Bestimmte Kernprobleme treten an diesen Schulen häufig auf und sind über innerschulische wie außerschulische Faktoren auszumachen z.B. mangelnde Führungskompetenz, unzureichende Unterrichtsqualität, unzureichende Lehrkooperation, defizitäre Schulentwicklungscompetenz, Bildungsferne der Elternhäuser“ (ebd., S. 11). Der Definitionsversuch schließt die bisherigen Erkenntnisse zu Merkmalen von Schulen in herausfordernden Lagen ein. Nach Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen (2013) kennzeichnen die Schulen neben externen Kontextmerkmalen, wie einer stark heterogenen Schülerzusammensetzung mit ganz unterschiedlichen Ausprägungen von bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund, zudem besondere interne Bedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene. Bezugnehmend auf Teddlie & Reynolds (2000), Muijs und Kollegen (2004) sowie Huber & Muijs (2012b) finden sich an jenen Schulen auf Schulebene häufiger eine unzureichende Schulleitungskompetenz, eine hohe Fluktuation im Kollegium und der Schülerschaft, geringe Kooperation im Kollegium und erfolglose Akquise kompetenten Personals. Auf Unterrichtsebene lassen sich Defizite im Klassenmanagement, in der kognitiven Anregung der Schülerschaft, geringe Lernunterstützung und eine niedrige Leistungserwartung identifizieren.

Demnach werden Schulen in herausfordernden Lagen oft mit einer dysfunktionalen Schule mit problematischen innerschulischen Strukturen und mangelhaften Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler assoziiert. Es zeigt sich jedoch, dass jene Schulen nicht automatisch einen erhöhten Bedarf an Entwicklung aufweisen (vgl. Bremm et al., 2016). Neben den Erkenntnissen von Merkmalen zu ineffektiven Schulen in herausfordernden Lagen gibt es Schulen, die trotz widriger Umstände eine hohe Ergebnisqualität aufweisen (vgl. Racherbäumer et al., 2013). Die zu erreichende Zieldimension einer hohen Schulqualität wird hierbei am „Lern- und Sozialverhalten, Lerndispositionen und Einstellungen, Kompetenzen und nicht zuletzt am Schulerfolg der Lernenden in Bezug auf Noten und Abschlüsse festgemacht“ (Holtappels et al., 2017, S. 18).

1.1 Schultypologien an Schulen in herausfordernden Lagen

Wie kommt es zu einer Unterscheidung von Schulen, die in herausfordernden Lagen schlechte Ergebnisqualität erzielen, und Schulen, die unter gleichen Voraussetzungen gute Schulqualität aufweisen? Eine Annäherung an diese Fragestellung bietet die Betrachtung einer Schultypologie des Bildungserfolgs nach Kontextbedingungen in Anlehnung an

Holtappels (2008)¹. Bezugnehmend auf das Rahmenmodell der Schulqualität von Holtappels und Voss (2008) (vgl. hierzu Kap. 2.1.4.1) wird die Wirksamkeit von Schulqualität neben externen Bedingungen auch von internen Gestaltungs- und Prozessmerkmalen beeinflusst. Die Typologie einer Systematisierung stellt einen Zusammenhang zwischen den außerschulischen Kontextmerkmalen und der erreichten Ergebnisqualität her (vgl. Holtappels, 2008 & 2012).

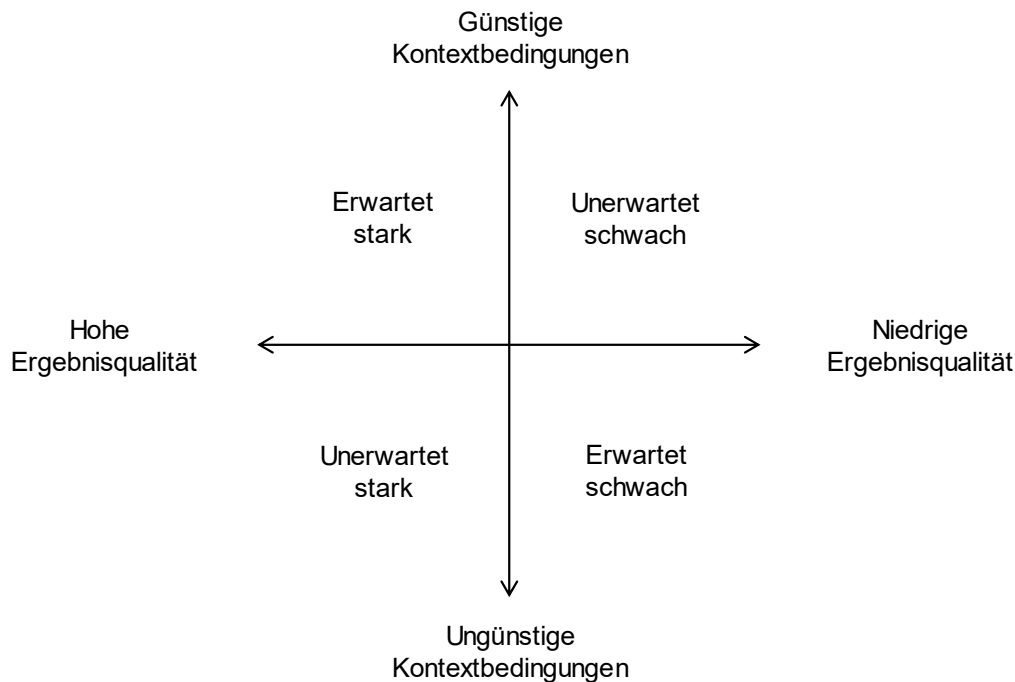


Abbildung 1: Schultypologie für Bildungserfolg nach Kontextbedingungen, Quelle: Holtappels, 2008

Die Abbildung 1 verdeutlicht die Typologien des Modells. Demnach lassen sich Schulen in günstigen Kontextmerkmalen in erwartet starke Schulen und unerwartet schwache Schulen unterteilen. Schulen mit ungünstigeren Kontextmerkmalen unterscheiden sich in erwartet schwache und unerwartet starke Schulen. Auf der rechten Seite des Kreuzes befinden sich demnach jene Schulen, die von Scheitern bedroht sein können. Zum einen Schulen, die aufgrund der ungünstigen Kontextbedingungen erwartet niedrige Ergebnisqualität erzielen, und zum anderen Schulen, die zwar günstigere Kontextbedingungen aufweisen, jedoch trotzdem geringe Ergebnisqualität erzielen. Auf der linken Seite des Kreuzes sind jene Schulen verortet, die vorerst eine hohe Schulqualität aufweisen. Sie erzielen einerseits mit einer günstigen Ausgangslage auch hohe Ergebnisqualität oder weisen andererseits trotz ungünstiger Ausgangslage eine hohe Ergebnisqualität auf (vgl. Holtappels et al., 2017). Holtappels (2008) bezieht die Differenzierung von hoher und niedrig erzielter Er-

¹ Die folgende Darstellung einer Typologie zur Systematisierung von Schulen nimmt Bezug auf den 2017 veröffentlichten Beitrag *Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien* von Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren.

gebnisqualität auf die unterschiedliche Ausgestaltung der internen Gestaltungs- und Prozessqualität: „Die von den einzelnen Schulen selbstverantworteten pädagogischen Bemühungen machen demnach vermutlich den Unterschied aus“ (Holtappels et al., 2017, S. 20). Auch hier differenziert Holtappels zwischen vier Typen für Schulqualität nach Schulentwicklungsaktivitäten.

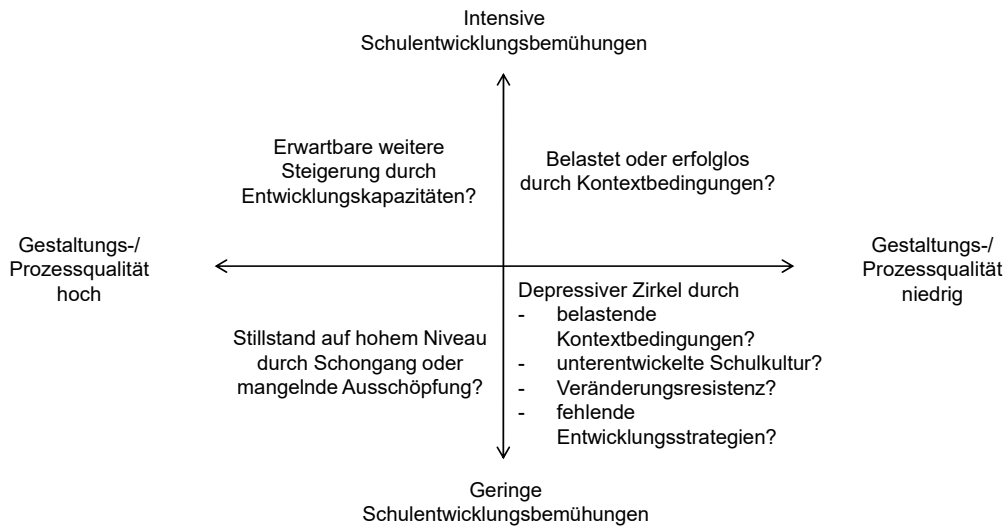


Abbildung 2: Schultypologie für Schulqualität nach Schulentwicklungsaktivität, Quelle: Holtappels, 2008

Demnach können Schulen mit intensiven Schulentwicklungsbemühungen eine hohe Gestaltungs- und Prozessqualität aufweisen (Quadrant oben links). Gleichzeitig kann bei Schulen, die keinerlei Anstrengungen in Bezug auf Schulentwicklungsbemühungen legen, ein Stillstand auf einem hohen Niveau ausgelöst werden (Quadrant unten links). Eine dritte Schulgruppe scheint aufgrund der prekären Kontextbedingungen trotz intensiver Schulentwicklungsbemühungen, die niedrig vorhandene Gestaltungs- und Prozessqualität nicht ausreichend verbessern zu können (Quadrant oben rechts). Eine vierte Schulgruppe weist eine hohe Passivität in Bezug auf Schulentwicklungsbemühungen und den Aufbau einer höheren Prozessqualität auf (Quadrant unten rechts). Insbesondere jene Schulen können sich in einer Abwärtsspirale befinden, da sie, aufgrund von fehlgeleiteten Entwicklungsbemühungen und den immanenten Druck den äußeren Kontextbedingungen gerecht zu werden, keinerlei Handlungsmöglichkeiten erkennen. Dies kann sich in Resignation, Überforderung und Gleichgültigkeit im Kollegium zeigen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Typologie für Bildungserfolg nach Kontextbedingungen sowie die Typologie für Schulqualität nach Schulentwicklungsaktivitäten die Breite der schulischen Ausgestaltung innerhalb der einzelschulischen Prozesse aufmacht. Insbesondere am zweiten Modell (vgl. Abbildung 2) wird deutlich, dass die Schulentwicklungsbemühungen nicht gleichzeitig zu einer hohen Ergebnisqualität führen können, sondern dass die Gestaltungs- und Prozessbemühungen unter Berücksichtigung der schulischen Kontextmerkmale mitentscheidend für die Erreichung einer hohen Ergebnisqualität erscheinen. Die Vorteile einer solchen theoretischen Typologie von Schulen

stellen die Möglichkeiten der Anknüpfungen für empirische Erforschung differenzierter Bedingungskonstellationen sowie für unterschiedliche Erklärungsansätze dar (vgl. Webs, Hillebrand, Holtappels, Isaac & Manitiuss, 2018).

1.2 Theoretische Erklärungsansätze für Schulen in herausfordernden Lagen

Mit Blick auf erwartet schwache und unerwartet starke Schulen in herausfordernden Lagen, also Schulen die mangelnde Output- und Prozessqualität aufweisen, bieten sich unterschiedliche analytische Erklärungsansätze an. In Anlehnung an Muijs und Kollegen (2004), van Ackeren (2008) sowie Racherbäumer und Kollegen (2013) kann die Hinzunahme der Kontingenztheorie, der Additivitätshypothese, die Theorie der Lerngelegenheiten sowie das Kompensationsmodell Antworten für den Schulbereich liefern. Erstgenannte Theorie postuliert, dass die Schuleffektivität von situationalen internen und externen Faktoren einer Organisation abhängig ist. Bei einer Schule in herausfordernden Lagen scheinen die Aktivitäten der schulischen Akteurinnen und Akteure nicht genügend zwischen den internen schulischen Arbeitsprozessen und den situationsbezogenen Kontextmerkmalen zu vermitteln (vgl. Creemers, Scheerens & Reynolds, 2000). „Demnach gibt es eine fehlende, situationsspezifische Adaptivität“ (van Ackeren, 2008, S. 49). Schulen in herausfordernden Lagen scheinen sich von Schulen in privilegierterem Umfeld in Bezug auf die Organisationsstruktur sowie den Aktivitäten der schulischen Akteurinnen und Akteure zu unterscheiden. Um an jenen Schulen Innovationsprozesse einzuführen und Maßnahmen umzusetzen, scheint eine individuelle und flexible Ausgestaltung der Schulentwicklungsmaßnahmen Grundvoraussetzung zu sein. Des Weiteren impliziert jener theoretische Zugang, dass es eine Unterscheidung zwischen effektiven und weniger effektiven Schulen in herausfordernden Lagen gibt, je nachdem wie flexibel das Verhalten der schulischen Akteurinnen und Akteure ausgeprägt ist und die Passung zwischen situationellen Faktoren und schulinternen Prozessen gelingt oder scheitert (vgl. Racherbäumer et al., 2013).

Die Additivitätshypothese greift die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in ihrem Verständnis mit auf. Der leistungsbezogene und sozioökonomische Hintergrund der Schülerschaft, die schulische Ausgestaltung des Curriculums sowie die Lernumgebung übt einen Einfluss auf den schulischen Lern- und Leistungserfolg aus (vgl. Ditton, 2013). Schulen bieten demnach für Schülerinnen und Schüler „differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus“ (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 98). Schülerinnen und Schüler aus eher bildungsfernen Elternhäusern können an einer Schule mit einer eher lernungünstigeren Schülerzusammensetzung somit eine doppelte Benachteiligung erfahren (vgl. Holtappels et al., 2017). „Daraus ergibt sich die Grundannahme der Additivitätshypothese, nach der auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds Schulen in benachteiligten Regionen ein höheres Risiko für niedrigere Lernerträge haben“ (Racherbäumer et al., 2013, S. 251). Des Weiteren lässt sich annehmen, dass die Motivation sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrkräften durch ein geringes

Anregungsmilieu sowie den Erfahrungen des Scheiterns bei dem Versuch Schulentwicklungsprozesse einzuleiten und umzusetzen geringer ausgeprägt ist (ebd.).

Die Theorie der Lerngelegenheiten postuliert, dass Schulen in benachteiligten Regionen den Schülerinnen und Schülern zu wenig Möglichkeiten bieten, die Anforderungen des Lehrplans tatsächlich zu erreichen (vgl. van de Griff & Houtveen, 2006). Aufgrund der fehlenden Nutzung von standardisierten Verfahren zur Ermittlung der Leistungsfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler fehlt es den Lehrkräften an empirischem Wissen über die Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Schülerschaft. Um der stark heterogenen Schülerschaft bedarfsgerechte Zugänge zu schaffen, bedarf es an individueller Förderung, da vorhandene Lerndefizite meistens nicht durch das Elternhaus kompensiert werden können (vgl. Racherbäumer et al., 2013).

Das Kompensationsmodell greift den Ansatz auf, dass schulische Akteurinnen und Akteure an Schulen in herausfordernden Lagen die Lerndefizite und fehlende Unterstützungen seitens des Elternhauses der Schülerinnen und Schüler auffangen müssen. Bevor strukturelle Entwicklungsprozesse für den Schüler bzw. die Schülerin umgesetzt werden können, bedarf es einer Schaffung von notwendigen Lernvoraussetzungen. Lehrkräfte an Schulen in benachteiligten Lagen müssen demnach mehr Vorarbeit erbringen, um eine geordnete Lernumgebung für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen (vgl. Muijs et al., 2004; van Ackeren, 2008).

Die Darstellungen der unterschiedlichen Modelle stellen einen theoretischen Bezug dar, um die unterschiedlichen Ausprägungen von Schulen in herausfordernden Lagen zu beschreiben. Die Additivitätshypothese und die Kontingenztheorie greifen die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die differenziellen situationellen Faktoren an Schulen in herausfordernden Lagen auf, welche von den schulischen Akteurinnen und Akteuren ein flexibles Verhalten abverlangt. Die Kompensationstheorie verdeutlicht die Bedeutsamkeit von standardisierten Verfahren zur Ermittlung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, um bedarfsgerechte und passgenaue Lerngelegenheiten zu bieten. Dabei macht das Kompensationsmodell deutlich, dass der passgenauen Vermittlung von Unterrichtsinhalten eine Kompensationsphase vorgeschaltet sein muss, in der die Voraussetzungen für ein effektives Lernklima geschaffen werden.

Übergreifend kann jedoch festgehalten werden, dass „von einer kumulativen Benachteiligung der Schulen in schwierigen Kontexten ausgegangen werden [kann], die in den schulischen und unterrichtlichen Alltag hineinwirkt“ (van Ackeren, 2008, S. 50).

Trotz jener schwierigen Voraussetzung von Schulen in benachteiligten Lagen gibt es durchaus Schulen, die trotz widriger Umstände eine gute Ergebnisqualität erzielen. Für sogenannte effektive Schulen in herausfordernden Lagen bzw. unerwartet starke Schulen zeigen Reviewarbeiten (vgl. Muijs et al., 2004; Racherbäumer et al., 2013) auf, dass diese Schulen bestimmte Gestaltungsmerkmale auf Schul- und Unterrichtsebene aufweisen.

Dazu zählen ein kooperatives und transparentes Schulleitungshandeln, eine offene Kommunikation und Kooperation der schulischen Akteurinnen und Akteure, eine hohe Leistungserwartung gegenüber der Schülerschaft, ein hohes Engagement der Lehrkräfte und strukturierte Lernprozesse sowie die Differenzierung und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus lässt sich die Nutzung von Daten in Schulentwicklungsprozessen sowie die Nutzung von externen Unterstützungsstrukturen, die Vernetzung mit anderen Schulen und weiteren Kooperationspartnern sowie die Einbindung der Eltern als weitere Merkmale von Schulen identifizieren, die trotz widriger externer Kontextmerkmale hohe Schulqualität erzielen (vgl. ebd.). Um den hohen Anforderungen an Schulen gerecht zu werden, wird darüber hinaus aus theoretischer Sicht, die Schulentwicklungsberatung als für das Gelingen wesentliches Unterstützungsinstrument gehandelt (vgl. Altrichter & Moosbrugger, 2011; Huber, 2012; Dederling, 2017).

2 Schulentwicklungsberatung theoretisch fundiert

Schulentwicklungsberatung stellt eine Reform dar, welche sich seit Anfang der 2000er Jahre sukzessiv in die bundesweite Schullandschaft eingliedert (vgl. Dederling, 2019). Aus der systematischen Perspektive lässt sich die externe Schulentwicklungsberatung „in einer Reihe mit anderen Steuerungsinstrumenten - so den Schulprogrammen, der Schulinspektion und den Lernstanderhebungen [eingliedern]. All diese Verfahren sind darauf ausgerichtet, durch systematische Entwicklungsarbeit die Schulqualität zu verbessern“ (Goecke & Tillmann, 2014, S. 219). Dabei stellt die externe Schulentwicklungsberatung ein Forschungsgebiet dar, welches bisher kein abgegrenztes Theoriefeld aufweist (vgl. Dederling et al., 2013). Darüber hinaus erschien die Erforschung jenes Unterstützungsinstrumentes bis vor wenigen Jahren im nationalen Kontext als eher vernachlässigt (vgl. Goecke & Tillmann, 2014). Dies hat sich in den letzten Jahren etwas verändert. Neben einschlägigen Qualifikationsarbeiten zum Thema Schulentwicklungsberatung (vgl. Adenstedt, 2016; Goecke, 2018) wurden im Rahmen des WIBB-Forschungsprojekts erstmalig objektivierbare Rahmenbedingungen und Beratungsverläufe von externer Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen empirisch betrachtet. Um zu einer theoretischen Fundierung des empirischen Gegenstands beizutragen, wählten die Forscherinnen und Forscher die Konzepte der Governance-Theorie sowie Schulentwicklungs- und Beratungstheorien (vgl. Tillmann, Dederling, Goecke & Rauh, 2013; Dederling et al., 2013). Jedes Forschungsgebiet nähert sich hierbei der externen Schulentwicklungsberatung auf unterschiedlichen Ebenen: Erstens durch die Hinzunahme der Beratungstheorien auf der Mikroebene, welche primär den Fokus auf die Beratungsprozesse zwischen Beratenden und Klienten bzw. Klientinnen legen, zweitens durch die Schulentwicklungstheorien auf der Mesoebene, welche die Entwicklung der Einzelschule in den Blick nimmt und drittens durch die Einbindung der Governance-Theorie auf der Makroebene, welches die umfassende Betrachtung der Akteurinnen- und Akteurskonstellationen und Handlungskoordinationen inkludiert (vgl. Dederling et al., 2013; Dederling, 2014). Weitere Qualifikationsarbeiten zum Thema Schulentwicklungsberatung, wie bspw. die Arbeiten von Adenstedt (2016) und Goecke (2018), orientierten sich an diesen theoretischen Zugängen.

Die hier dargelegte Untersuchung knüpft an das gewählte theoretische Verständnis von Schulentwicklungsberatung an, wobei der Fokus aufgrund des Untersuchungsschwerpunktes auf den Schulentwicklungs- und Beratungstheorien gelegt wird. Infolge des Forschungsinteresses an erfolgreichen Merkmalen für die Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Begleitung eines bzw. einer Schulentwicklungsberatenden und der Analyse von typischen Merkmalen innerhalb der Beratungsprozesse werden zudem innovationstheoretische Ansätze dargelegt. Angelehnt an Giaquinta (1973) wird das Modell zu Veränderungsprozessen „Innovationsprozesse als Phasenmodell“ von Holtappels (2014) hinzugezogen. Das Verständnis von Prozessen anhand dreier Phasen,

der Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung soll hierbei als theoretische Hintergrundfolie für die empirische Betrachtung von Beratungsverläufen dienlich sein. Darüber hinaus werden die Besonderheiten von Schulen in herausfordernden Lagen sowie theoretische Erkenntnisse zur Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen aufgegriffen, um letztendlich Schlussfolgerungen für den eigenen Untersuchungsschwerpunkt ziehen zu können.

Bevor eine theoretische Auseinandersetzung, die Aufarbeitung des Forschungsstandes sowie eine Anknüpfung an die bisherigen Forschungserkenntnisse von Schulentwicklungsberatung vorgenommen werden können, scheint eine Arbeitsdefinition von Schulentwicklungsberatung erforderlich.

Schulentwicklungsberatung: Ein Definitionsversuch

In Anlehnung an Rolff und Kollegen (2000), Dederling und Kollegen (2013), Adenstedt (2016) sowie Goecke (2018) wird unter externer Schulentwicklungsberatung „die Unterstützung von Schulen durch Personen, die nicht zum Kollegium gehören [verstanden]. Dabei handelt es sich um professionelle Formen der Beratung, die sich durch eine theoriegeleitete, überprüfbare und transparente Gestaltung des Vorgehens und entsprechender Methoden auszeichnen (vgl. Straumann, 2001)“ (Dederling et al., 2013, S. 18). Der Begriff der Beratung wird hierbei als eine Art Oberkategorie für unterschiedliche Formen der Unterstützung verstanden (bspw. Fortbildung, Supervision, Coaching, Moderation von Problemanalysen und Unterstützung bei der Entwicklung von Handlungsprogrammen). Ziel der Beratung ist die Verbesserung der pädagogischen Qualität der Einzelschule (vgl. ebd.).

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Analyse von externen Personen, die einen Schulentwicklungsprozess kontinuierlich im Rahmen von drei Jahren an Schulen in herausfordernden Lagen begleiten. Rolff (2011) spricht in jenem Zusammenhang von dem Begriff der Schulentwicklungsbegleitung: „Der Begriff Schulentwicklungsbegleitung bezeichnet einen umfassenden Ansatz externer Begleitung und Unterstützung von systematischen Bestrebungen zur Schulentwicklung“ (Rolff, 2011, S. 47). Schulentwicklungsbegleitung wird demnach als eine „zeitlich begrenzte prozessorientierte Unterstützung“ (Rolff, 2016, S. 226) verstanden, indem die Beratung und Intervention als ein Mittel der Begleitung durchgeführt werden. Anders als der Beratungsbegriff, welcher häufiger im Bereich der Vermittlung von Wissen aufzufinden ist, verdeutlicht der Begriff einer Begleitung die ganzheitliche Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses, indem verschiedene Komponenten (wie bspw. Beratung, Moderation, Training) kontextsensibel angewandt werden (vgl. ebd.). Die sogenannten Schulentwicklungsbegleitenden sind Personen, die zum einen nicht dem beratenden Kollegium angehören. Zum anderen weisen sie sowohl Erfahrungen in der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen durch ihre Tätigkeit als Lehrkraft auf, als auch durch Funktionsstellen bspw. in der staatlichen Lehrerfortbildung NRW. Alle Schulentwicklungsbegleitenden haben demnach Erfahrungen bei der Unterstützung von Schulentwicklungsmaßnahmen inne.

Rolff (2011 & 2016) betont in seinem Verständnis den zeitlichen Aspekt einer kontinuierlichen Begleitung. Jedoch scheinen auch Dederling und Kollegen (2013) in ihren Auffassungen von Schulentwicklungsberatung den Prozess von Beratung mit einzubeziehen. Beispielsweise stellen sie unter ihren Forschungsergebnissen Analysen zu längerfristig sowie kurzfristig angelegter Schulentwicklungsberatung dar (vgl. ebd.). In einem Artikel von Dederling (2017) zur Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen betont die Forscherin, die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Schulentwicklungsberatung an Schulen in prekären Lagen. Auch Huber (2012) beschreibt Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen als einen länger angelegten Beratungsprozess.

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass scheinbar in der Literatur unter den Begrifflichkeiten der Schulentwicklungsberatung und der Schulentwicklungsbegleitung ein ähnliches Verständnis vorliegt.

In der folgenden Beschreibung wird demnach unter den Begriffen der Schulentwicklungsberatung und -begleitung eine nicht dem Kollegium angehörige Person verstanden, die durch ihr Experten- bzw. Prozesswissen sowie einem individuell festgelegten Zeitraum, Schulen dabei unterstützt Schulentwicklungsprozesse anzuleiten und Maßnahmen umzusetzen. Dabei nutzt die externe Person unterschiedliche Formen, wie bspw. die Supervision, das Coaching einzelner Personen oder Gruppen, Fortbildungen und Beratungsgespräche, um die schulischen Akteurinnen und Akteure bei der Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung von Schulentwicklungsmaßnahmen zu unterstützen und somit letztendlich zur Verbesserung der Schulqualität beizutragen. Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die Unterscheidung der Begrifflichkeiten der Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung verzichtet. Beide Begrifflichkeiten werden in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und synonym verwendet.

Zur theoretischen Annäherung an das Feld Schulentwicklungsberatung werden zu Beginn im nachfolgenden Kapitel die Theorien um Schulentwicklung aufgegriffen und beschrieben.

2.1 Schulentwicklungstheoretische Ansätze

Eine allgemeingültige Definition für den Begriff Schulentwicklung liegt bisher nicht vor (vgl. Maag Merki, 2008). Schulentwicklung wird durch ein weitverbreitetes Verständnis als eine dauerhafte, „bewusste und systematische Entwicklung von Einzelschulen“ (Rolff 2007b, S. 48) definiert. Der Begriff geht einher mit dem Verständnis von Schule als Handlungs- und Gestaltungseinheit (vgl. Fend, 1986). Damit rückt die Gestaltung von Veränderungsprozessen durch die schulischen Organisationsmitglieder selbst in den Fokus der Betrachtung. Durch die Hinzuziehung der Educational Governance-Forschung (vgl. Maag Merki & Altrichter, 2015) findet die Entwicklung der Einzelschule im Kontext von Gesellschaft, Politik, der Interaktion mit anderen Schulen sowie in der Bildungsregion, in dem Verständnis von Schulentwicklung Berücksichtigung (vgl. Maag Merki & Werner, 2013). Darüber hinaus

inkludiert die Betrachtung von Schulentwicklung die ausführliche Darstellung des Qualitätsverständnisses von Schule, da sich Schulentwicklung vorerst auf die Veränderung der Einzelschule bezieht, ohne dass dabei die Richtung sowie die Ziele der Entwicklung angegeben werden (vgl. Tillmann, 2011). Bevor sich im Folgenden dem Qualitätsverständnis von Schulentwicklung sowie schulischen Qualitätsmodellen zugewandt werden soll, wird zunächst eine Skizzierung der theoretischen Fundierung von Schulentwicklung unter Hervorhebung der Schule als besondere soziale Organisation vorgenommen.

2.1.1 Theorien der Schulentwicklung: Entwicklungslinien

Die Schulentwicklungstheorien wurden zum einen stark von Konzepten aus der Organisationsentwicklung, welche in den Schulbereich als sogenannte pädagogische Organisationsentwicklungen übertragen wurden (vgl. Holtappels & Rolff, 2010) sowie zum anderen durch die Implementationsforschung geprägt (vgl. Rolff, 2009). Erstgenanntes Konzept fokussiert sich auf die Weiterentwicklung der Organisation als Ganzes (vgl. ebd.). Die Entwicklung der Organisation wird hierbei primär an den Lernprozessen der Organisationsmitglieder festgemacht und somit als eine Entwicklung von innen heraus verstanden; kann dabei jedoch von externen Prozessberatern unterstützt werden (vgl. French & Bell, 1990). Auch der daraus auf dem Schulbereich übertragende Ansatz einer pädagogischen Organisationsentwicklung bezieht sich auf die gesamte Organisation der Schule (vgl. Rolff, 2009). Durch die Veröffentlichung des sogenannten institutionellen Schulentwicklungsprogramms (vgl. Dalin et al., 1990), welches später in das Verfahren des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses (ISP) umbenannt wurde, konnte erstmalig eine theoretische Fassung der pädagogischen Organisationsentwicklung vorgelegt werden (vgl. Adenstedt, 2016). Das ISP stellt ein vielfach erprobtes Konzept dar, welches explizit auf den Schulbereich ausgerichtet wurde und „eine umfassende Strategie für Veränderungen [...], mit deren Hilfe der Erneuerungsprozess in Schulen systematisch geplant und gemanagt werden kann“ (Röhrich, 2013, S. 86), beinhaltet. Nach Dederling (2012) umfasst die Aufgabe des ISPs in Anlehnung an Koch-Priewe (2000) eine Verbindung der „Veränderungen von Schulstrukturen mit den Veränderungen des Schulmanagements, mit der Demokratisierung der Beziehung zwischen Leitung und Kollegium und mit Veränderungen der Einzelperson und ihrer Kooperations- und Kommunikationsverhältnisse“ (ebd., S. 22 f.).

Die Implementationsforschung inkludiert zudem die Sicht auf die Ausführungs-, Entscheidungs- und Kontrollprozesse in der Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2009). Primär weist jener Forschungsansatz auf die Bedeutsamkeit der Unterscheidung zwischen der Planung und der Implementation von Prozessen hin und macht gleichzeitig darauf aufmerksam, dass sich „beide Aspekte komplementär zueinander verhalten und systematisch miteinander koordiniert sein müsse[n]“ (ebd., S. 298).

Festgehalten werden kann, dass die Schulentwicklung zum einen die systematische Entwicklung der Einzelschule beinhaltet, jedoch zum anderen sich darüber hinaus auf das

Gesamtsystem Schule bezieht, welches wiederum mit der gesellschaftlichen Umwelt zusammenhängt (vgl. Holtappels & Rolff, 2010).

Die Theorien um Schulentwicklung kennzeichnen eine Vielzahl von theoretischen Annäherungen (vgl. z.B. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 1998; Holtappels, 2003; Rahm, 2005; Esslinger-Hinz, 2006; Maag Merki, 2008). Die unterschiedlichen handlungsleitenden Ansätze der Schulentwicklung setzen sich aus Theorien der Soziologie, Psychologie und Betriebswirtschaft zusammen (vgl. Tillmann, 2011), wobei sich die Konzepte stets „gegen Ansätze [richten], in denen Organisationen ausschließlich als rationale Systeme, als Bürokratien betrachtet, verwaltet und gesteuert werden“ (Wenzel, 2008, S. 394f.). Im Fokus von Schulentwicklung stehen vielmehr Entwicklungsarbeiten mit starkem Praxisbezug sowie die Beratung und Reflexion von Erfahrungen (vgl. ebd.).

Trotz der theoretischen Bezüge resümiert Bohl (2009), dass sich die Theorien um Schulentwicklung aus Modellen und Konzepten zusammensetzt, die sich aus unterschiedlichen Bezugstheorien bedienen. Die Schulentwicklung weise daher keine einheitliche Theorie auf (vgl. ebd.). Dederling (2012) resümiert in einer Bestandsaufnahme zur Schulentwicklung, dass Konzepte der Schulentwicklung auch heute noch dem Vorwurf ausgesetzt sind, keine hinreichende theoretische Grundlage vorzuweisen.

Wenngleich die Schulentwicklung jener vielfach postulierten Auffassung einer fehlenden einheitlichen Theorie von Schulentwicklung ausgesetzt zu sein scheint, stellt die empirische und handlungsleitende Auseinandersetzung mit Schulentwicklung einen weit verbreiteten Forschungszweig dar. Gemein haben hierbei jene vielfältigen Annäherungen und unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte die Auffassung von Schule als eine besondere soziale Organisation (vgl. z.B. Schley, 1991; Philipp, 1992 oder Rolff, 1993).

2.1.2 Schule als besondere soziale Organisation

Das Verständnis von Schule als eine besondere soziale Organisation bezeichnet die Beschreibung von bestimmten Charakteristika, die die Einzelschule kennzeichnet. Die durch Weick (1976) bereits in den 70er Jahren postulierte Auffassung von Schule als lose Kopplungen einer Institution, also dem Einwand, dass das Schulsystem aus einzelnen Teilen bestünde, die nur lose miteinander verknüpft sind, stellt eines jener charakteristischen Merkmale von Schule dar. Nach Schönig & Brunner (1993) liegt der Vorteil eines solchen Systems darin, dass die einzelnen Teile innerhalb der Organisation „Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum und damit eine offenbar notwendige Bedingung für die verantwortungsvolle Erfüllung von Bildungsaufträgen“ (ebd., S.18) aufweisen würden. Der größte Nachteil eines solchen Systems liegt bei der erschwerten Möglichkeit, die gesamte Organisation zu beeinflussen. Es zeigt sich, dass sich die Kommunikation sowie die Koordination der einzelnen Fachkulturen in der Praxis als sehr schwierig erweisen (vgl. ebd.).

Rolff (1993) definiert sechs typische Merkmale von Schule als besondere soziale Organisation und bezieht sich hierbei u.a. auf Nohl (1949), Flitner (1974), Weick (1982), Lortie (1975), Oevermann, (1983), Helmke (1988) und Mintzberg (1992):

1. Die Struktur der Einzelschule wird durch das jeweilige Bildungsverständnis der Schule beeinflusst.
2. Das Verhältnis zwischen den Pädagogen und der Schülerschaft definiert den pädagogischen Bezug. Die erzieherischen Prozesse stehen daher stets in Abhängigkeit von persönlichen Begegnungen und sind nur teilweise zweckrationalisierbar und schwer technologisierbar.
3. Das professionelle Handeln der Lehrkraft orientiert und definiert sich stets an der situativen Interaktion mit der Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler. Demnach orientiert sich das Handeln am Fallverstehen; sowohl anhand des Falls jenes Schülers bzw. jener Schülerin als auch anhand der Beziehung der Lehrkraft zu seiner Klasse. Da sich die Haupttätigkeit der Lehrkraft stets im Klassenzimmer vollzieht, kann sie nur begrenzt reglementiert oder standardisiert werden.
4. Durch das stetige Fallverstehen lassen sich Lehrkräfte auch als „unvollendete Professionelle“ (Rolff, 1993, S. 128) beschreiben.
5. Die vorherrschenden arbeitsteiligen Organisationsstrukturen in der Einzelschule führen zu einem gering ausgeprägten Organisationsbewusstsein. Lehrkräfte nehmen aus jenem Verständnis heraus somit eher Bezug auf ihre Klasse als auf das Gesamtsystem Schule.
6. Die pädagogischen Ziele von Schule sind stets „reflexiv, widersprüchlich und unbegrenzt“ (Rolff, 1993, S. 133).

Neben den typischen Merkmalen von Schule als besondere soziale Organisation von Rolff (1993) liefern Holtappels, Kamski & Stecher (2007), in Anlehnung an Schley (1998), eine detaillierte Beschreibung der Aufgabenvielfalt von Schule. Die Forschenden weisen hierzu neben der Aufgabenstrukturierung und Informationsvermittlung auf das Durchlaufen von unterschiedlichen Phasen (bspw. der Gründungs-, Entwicklungs- und Konsolidierungsphase) und die Einführung von Ordnungen (Klassen, Jahrgängen, Niveaus) hin (vgl. Holtappels et al., 2007; Kamski, 2011).

Fasst man die skizzierten Beschreibungen von Schule als besondere soziale Organisation zusammen, wird deutlich, dass eine Gleichschaltung mit wirtschaftlichen Unternehmen kaum möglich erscheint. Die heterogene personelle Zusammensetzung sowie die Unterschiedlichkeit der Schülerschaft, an dem sich das professionelle Handeln der Lehrkräfte orientiert und das jeweilige Bildungsverständnis der Schule, welches sich an einem vorherrschenden gesellschaftlichen Auftrag festmacht, verdeutlichen die Komplexität und Schwierigkeit einer Technologisierbarkeit des Systems.

Nach Dederling (2012) bedingen jene vorzufindenden spezifischen Charakteristika von Schule zudem, dass Prinzipien und Theorien, die aus anderen Disziplinen in die Schultheorie adaptiert werden, nur begrenzt für die Schule übertragbar sind. Umso wenig standardisierbar die Einzelschule wirkt, desto relevanter erscheint ein gemeinsames Qualitätsverständnis von Schule als Zieldimension von Schule und schulischen Entwicklungsprozessen.

2.1.3 Schulqualität als Zieldimension von Schulentwicklung

Die Terminologie Schulentwicklung geht in der Literatur stets einher mit der Begrifflichkeit der Schulqualität, da die Qualität von Schule als Zieldimension von Schulentwicklung betrachtet wird (vgl. Tillmann, 2011).

Insgesamt lassen sich zwei Forschungsstränge festmachen, die sich der Definition von Schulqualität aus unterschiedlichen Richtungen annähern und durch die die Schulentwicklung stark geprägt wurde und immer noch wird: Die Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung (vgl. Dederling, 2007; Huber, 2009).

Die Schuleffektivitätsforschung inkludiert die Frage nach den Faktoren, die die Effektivität einer Schule beschreiben. Diese Forschungsrichtung versucht empirisch die Wirksamkeit von Schule zu erforschen (vgl. Holtappels, 2003). Dabei wird der Qualitätsbegriff in einigen Ländern mit dem Begriff der Wirksamkeit gleichgesetzt (vgl. Steffens, 2017). Die Qualität sei nicht genau genug, da sich der Begriff auf die Effektivität und Effizienz beziehe und zudem Aussagen über Inhalte und Prozesse umfassen kann (vgl. Huber, 2009). Daher präferieren viele anerkannte Forscherinnen und Forscher den Begriff der Wirksamkeit. Der Begriff der Wirksamkeit bezieht sich hierbei „auf Aussagen über den Zusammenhang zwischen Zielvorstellungen und zu deren Erreichung notwendige Maßnahmen“ (Huber, 2009, S. 68). Es geht somit um die erzieherische Wirksamkeit im Hinblick auf ein gewünschtes Ergebnis (vgl. ebd.). Welche Merkmale genau zu einem gewünschten Ergebnis führen, wurde vielfach durch empirisch ausgerichtete Studien in der Schuleffektivitätsforschung erforscht (vgl. bspw. Rutter, Manghan, Mortimore & Ouston, 1979; Levine & Lezotte, 1990; Teddlie & Stringfield, 1993; Creemers, 1994; Sammons, Hillmann & Mortimore, 1995). Demnach kennzeichnet eine wirksame Schule u.a. im Bereich der Unterrichtsentwicklung, klare Zielvorstellungen, den Einbezug der Lern- und Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern sowie eine hohe Erwartungshaltung an die Schülerschaft. Im Bereich der schulischen Prozessebene kennzeichnen die Schulen bspw. eine hohe Kooperation innerhalb des Lehrkräftekollegiums, die Beteiligung und das Engagement des Gesamtkollegiums und der Schulleitung sowie die Einbeziehung der Elternschaft (vgl. Huber, 2009).

Die identifizierten Merkmale effektiver Schulen, aus den meist quantitativ-empirisch ausgerichteten Studien teilen hierbei zum einen die Annahme, dass die einzelnen Merkmale nicht unabhängig voneinander zu sehen sind, sondern miteinander in Beziehung stehen. Zum anderen haben sie gemein, dass sich die Untersuchungen stets auf wirksamen

Schlüsselfaktoren fokussieren. Welche Charakteristika eine nicht-wirksame Schule ausmacht, wurde lange Zeit vernachlässigt (vgl. Holtappels et al., 2017). Die Forschungen zu Schulen in herausfordernden Lagen tragen zur Wissenserweiterung von Merkmalen nicht-wirksamer Schulen (vgl. hierzu Kap.1).

Zweitgenannte Forschungsrichtung stellt die Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung dar. Sie umfasst nach Holtappels (2010) „ein Spezialgebiet, das zwischen Bildungs-, Schule- und Innovationsforschung anzusiedeln ist und mit diesen Forschungsgebieten korrespondiert, aber eine eigene Forschungsrichtung ausmacht“ (ebd., S. 26). Innerhalb der einzelschulischen Ebenen sowie auf der Ebene des Gesamtsystems Schule, setzt die Schulentwicklungsforschung einen besonderen Fokus auf Wandlungsprozesse und Reformen, die die „Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich“ (ebd., S. 26) untersuchen. Im Fokus stehen hierbei Schulverbesserungsansätze sowie die Erforschung jener Maßnahmen (vgl. Huber, 2009). Dabei geht das Verständnis von Qualität über die Betrachtung der fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schüler hinaus (vgl. Büeler, 2004; Dederling, 2012). Im Vordergrund steht die Entwicklung von Strategien, um „im schulischen Kontext Veränderungsprozesse zu beobachten, zu beschreiben, zu erklären und sie zu beeinflussen“ (Huber, 2009, S. 77). Wie auch bei der Schuleffektivitätsforschung setzt sich die Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung aus einer Vielzahl von Strategien und Definitionen zusammen. Eine Gemeinsamkeit stellt vor allem die Einsicht dar, dass die Umsetzung von Schulentwicklung bzw. Schulverbesserung ein dynamischer, nicht statisch vorherbestimmbarer Prozess ist (vgl. ebd.). Wie genau sich ein dynamischer Prozess aufbaut, wird vor allem in den etablierten Schulqualitätsmodellen sichtbar (vgl. hierzu Kap. 2.1.4).

Die grundlegende Differenzierung der Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung sowie der Schuleffektivitätsforschung lassen sich somit wie folgt zusammenfassen: Auch wenn sowohl die Schuleffektivitätsforschung und die Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung ihr Augenmerk auf die Entwicklung der Schulqualität legen, fokussiert sich die Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung auf die Frage, *wie* sich Schulen auf Unterrichts- und Schulebene systematisch entwickeln können. Demgegenüber liegt der Fokus bei der Schuleffektivitätsforschung im Bereich des System-Monitorings und der schulischen Wirksamkeitsuntersuchung (vgl. Kamski, 2011).

Der Versuch einer Verknüpfung von Schulwirksamkeit und Schulentwicklungsforschung wird in einer Bestandsaufnahme von Maag Merki & Werner (2013) aufgegriffen. Die Autorinnen fassen die aktuellen Entwicklungen und Veränderungen in der Schulentwicklungsforschung der letzten Jahre in drei Typen zusammen. Im Kern, so die Autorinnen, ist die Schulentwicklungsforschung „eng verknüpft mit der Analyse von Entwicklungsprozessen von und in Schulen sowie mit den Bedingungen, die diese Entwicklungsprozesse beeinflussen“ (ebd., S. 296). Ein entscheidender Unterschied zwischen den Typen liegt im spe-

zifischen Fokus der Forschungen. Während zu Beginn der deutschsprachigen Schulentwicklungsphase die Forschung primär auf Organisationsentwicklungsprozesse gerichtet war und später die Interaktionen mit Schulträgern und Schulaufsicht sowie die Unterrichtsentwicklung in den Fokus der Betrachtung rückte, steht in neueren Definitionen insbesondere der bildungs- und gesellschaftspolitische Kontext im Vordergrund. Den ersten Typen kennzeichnet eine fallorientierte Schulentwicklungsforschung. Im Zentrum jener Forschungsrichtung stehen die Entwicklungsprozesse der einzelnen Schule, bei dem insbesondere die individuellen Bedingungen und Ausgangssituationen der Einzelschule Berücksichtigung finden. Methodisch wählen solche Studien eher einen qualitativ-rekonstruktiven Ansatz (vgl. ebd.). Den zweiten Typen definieren die Forscherinnen als Innovationsprogramme in Modell- und Innovationsprojekte. Jene Forschungsrichtung kennzeichnet die Implementierung von Innovationen, die durch interdisziplinäre Teams aus Forschenden, schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie Didaktikerinnen bzw. Didaktikern entwickelt wurden. Im Rahmen einer Teilnahme von Schulen an einem Modellprojekt werden die entwickelten Innovationen in die Einzelschule implementiert und analysiert. Bei groß angelegten Modellprojekten greift das Projekt meistens auf quantitative Verfahren zurück, um die Wirkungen der Implementierungen zu analysieren (vgl. ebd.). Als dritten Typus nennen Maag Merki und Werner die Schulentwicklungsforschung als Implementations- und Wirksamkeitsanalysen in Abhängigkeit von bildungspolitischen Entscheidungen. Jene Forschungsrichtung inkludiert die Frage, „inwiefern mit der Einführung von zentralen Abiturprüfungen oder von Schulinspektionen eine Qualitätsveränderung der Schul- und Unterrichtspraxis und der Lernergebnisse einhergeht“ (ebd., S. 301).

Die Annäherung an Schulentwicklungsforschung durch Zuhilfenahme einer Typisierung von Schulentwicklungsforschung der letzten Jahre verdeutlicht die unterschiedlichen Forschungszugänge und Perspektiven auf Schulentwicklung, die die Schulentwicklungsforschung bereichern. Gleichzeitig verweisen sie auf die Komplexität und Vielfältigkeit von Fragestellungen innerhalb der Schulentwicklungsforschung.

Nach Holtappels (2014) greift eine Typisierung der Schulentwicklungsforschung zu kurz. Er plädiert zu einer „systematischeren Einordnung, wobei für das Zusammenspiel von Schulentwicklungs- und Schulwirksamkeitsforschung zunächst verschiedene Forschungsrichtungen zu unterscheiden wären“ (Holtappels, 2014, S. 11). Die Forschungsrichtungen differenziert Holtappels in drei Bereiche: (1) Forschung über pädagogische und organisatorische Innovationen, welche die Qualitätsverbesserungen von Schulen in den Fokus rückt, (2) die prozessbezogene Forschung, in der die Verläufe von Prozessen sowie ihre Bedingungen und Wirkungen betrachtet werden und (3) die systembezogene Forschung, welche die Entwicklung der Schulen im Bildungssystem erforschen.

Demnach sollten für die Schulentwicklungsforschung Eingrenzungen vorgenommen werden. Schulentwicklungsforschung umfasst nach Auffassung des Forschers demnach drei Bereiche (ebd. 2014):

1. Studien, die Entwicklungen von Gestaltungsfeldern oder Qualitätsbereichen von Schulen oder des Schulsystems im Zusammenhang intendierten und systematische Schulentwicklungsstrategien erforschen.
2. Studien, die im Zeitverlauf Entwicklungen von Gestaltungsfeldern oder Qualitätsbereichen von Schulen oder des Schulsystems erforschen, ohne dass intendierte und systematische Schulentwicklungsstrategien angewendet werden.
3. Studien, die Reformverläufe und Innovationsprozesse oder Schulentwicklungsprogramme und -strategien selbst im Zeitverlauf erforschen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Qualitätsverständnis von Schulentwicklung aus dem Bereich der Schuleffektivitätsforschung sowie Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung gespeist wird. Dabei zeigt sich, dass ein einheitliches Qualitätsverständnis bisher nicht vorliegt, was durch die unterschiedlichen Blickwinkel der Forschungsrichtungen begründet werden könnte (vgl. Kamski, 2011). Trotz jenem unterschiedlichen Blickwinkel auf Schulqualität merkt Holtappels (2010) an, dass beide Forschungsrichtungen Verbindungslinien aufzeigen. Demnach benötigt die Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung die Schuleffektivitätsforschung bei der Identifizierung von wirksamen Faktoren, um u.a. Qualitätsverbesserungen und Prozesse zu untersuchen.

2.1.4 Schulqualität und Schulqualitätsmodelle

Zur Analyse der Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung sowie Schuleffektivitätsforschung, stellt die Identifikation von Merkmalen guter Schulen eine Voraussetzung dar. Welche Schulqualitätskriterien es genau gibt, wurde in den letzten Jahrzehnten von einer Vielzahl von Forscherinnen und Forschern hinreichend untersucht (vgl. z.B. Rutter et al., 1979; Fend, 1989; Purkey & Smith, 1990; Dubs, 2004). Die empirisch identifizierten Qualitätsmerkmale sowie theoretischen Vorüberlegungen wurden in sog. Schulqualitätsmodellen u.a. von Stufflebeam (1967, 1972), Scheerens (1990) und Ditton (2000) zusammengeführt.

Die klassischen Qualitätsmodelle unterscheiden hierbei die Qualität auf drei verschiedenen Ebenen: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (vgl. Gröhlich, 2012). Die Strukturqualität, die auch unter dem Begriff Input zusammengefasst wird, umfasst unter anderem strukturell-administrative Vorgaben, die jeweilige Schulform der Einzelschule sowie Ressourcen und Unterstützungssysteme für Lehr-Lernprozesse. Zusammenfassend beinhaltet der Baustein des Inputs Qualitätsmerkmale auf Ebene der System- und Strukturqualität. Es handelt sich hierbei um schulische Rahmenbedingungen und Ressourcen, auf denen die Schule keinen direkten Einfluss nehmen kann. In jenem Bereich lassen sich organisatorische Rahmenbedingungen bspw. normative Vorgaben oder der jeweilige Zeitrahmen,

die personelle, räumliche sowie materielle Ausstattung der Schule sowie externe Unterstützungssysteme und regionale Kooperationsnetzwerke formulieren (vgl. Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009).

Die Prozessqualität untergliedert sich in zwei Bereiche: Auf Merkmale der schulspezifischen Lernumgebung sowie der pädagogischen Schulgestaltung. So kann in diesem Qualitätsbereich zwischen schulischen und unterrichtsbezogenen Prozessen differenziert werden. Jener Baustein betrifft sämtliche Faktoren, die „die pädagogische Gestaltung der einzelnen Schule und die pädagogischen Prozesse ausmachen“ (Züchner & Fischer 2011, S. 21). Unter schulischen Prozessfaktoren lassen sich Merkmale, wie die innerschulische Kooperation der Lehrkräfte untereinander, das Schulleitungshandeln, die Innovationsbereitschaft des Kollegiums, die Nutzung von Evaluationsinstrumenten, das Leitbild und die Ziele der Schule, die Partizipation der Lehrkräfte sowie das Schulklima zusammenfassen. Die Faktoren bilden eine Gruppe von Merkmalen, die für den Ausdruck einer aktiven pädagogisch-organisatorischen Gestaltung der Einzelschule stehen. Auch die unterrichtsbezogenen Prozessmerkmale demonstrieren in der Umsetzung den Handlungsspielraum des Personals. Eine hohe Unterrichtsqualität ist wesentlich von der Ausbildung des Personals sowie der Kooperation zwischen den Lehrkräften abhängig (vgl. ebd.). So stellt die inhaltliche und methodische Verzahnung einen Indikator für eine gute Unterrichtsqualität dar. Die Ergebnisqualität, auch bekannt unter dem Begriff des Outputs, inkludiert Lern- und Sozialisierungsergebnisse, also Resultate von schulischen Lehr-Lernprozessen (vgl. z.B. Holtappels, 2003; Gröhlich, 2012; Dederling, 2012).

Je nach Forschungsschwerpunkt und -interesse umfasst die Qualitätsbewertung unterschiedliche Perspektiven. Bspw. lässt sich die Schulentwicklungs- bzw. Schulverbesserungsforschung eher der Erforschung der Prozessqualität zuordnen; die Schuleffektivitätsforschung legt hingegen ihren Fokus eher auf die Ergebnisqualität. Dabei stellen Merkmale der Struktur- und Prozessqualität bedeutsame Erklärungsbedingungen für die Ergebnisqualität zur Verfügung (vgl. Gröhlich, 2012).

2.1.4.1 Rahmenmodell der Schulqualität

Ein Schulqualitätsmodell, welches erstmalig auch Merkmale der Schulentwicklungsarbeit an Schulen sowie Faktoren des sozialen Kontexts einer Schule berücksichtigt, stellt das von Holtappels & Voss (2008) veröffentlichte Rahmenmodell der Schulqualität dar (vgl. Abbildung 3). Das Modell inkludiert neben dem bereits erwähnten Input schulische und unterrichtliche Prozess- sowie Outputdimensionen; zudem die Sozialisierungsbedingungen im Bereich des sozialen Kontexts, den Bildungs- und Migrationshintergrund der Schülerschaft, das sozialräumliche Umfeld der Schule sowie die außerschulischen Kooperationspartner. Im Bereich der Schulentwicklungsarbeit weisen die Autoren auf Faktoren der Or-

organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung sowie auf die Evaluation und Schulprogrammarbeit hin, die als Einflussfaktoren auf die Schulqualität angesehen werden (vgl. ebd.).

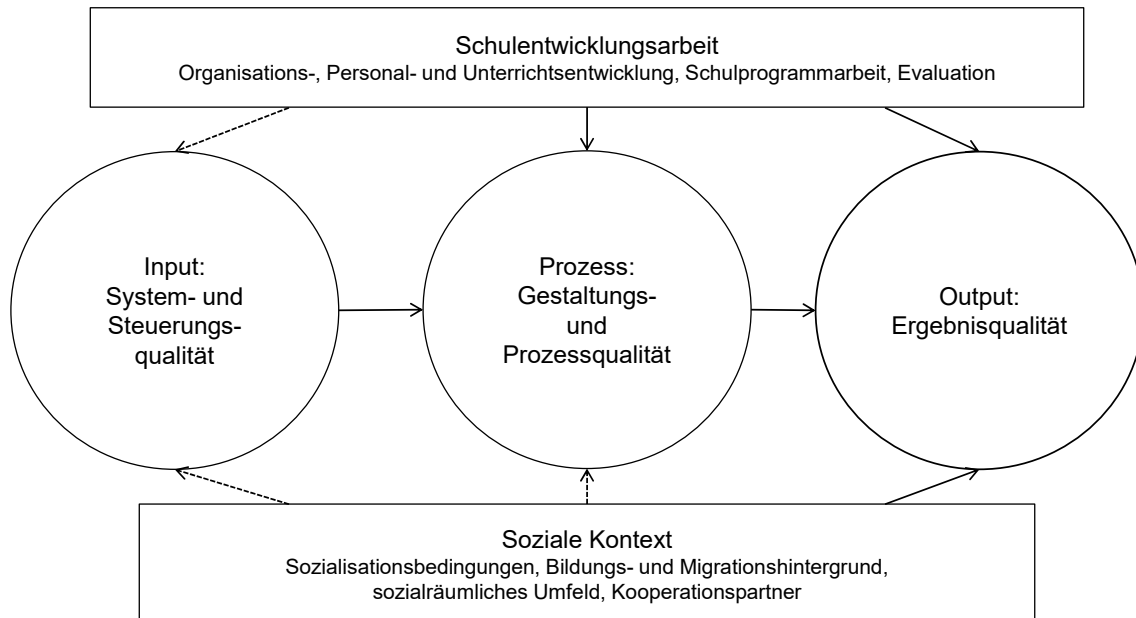


Abbildung 3: Rahmenmodell für Schulqualität, Quelle: Stufflebeam, 1972; Holtappels & Voss, 2008

Ergänzend sei zum Verhältnis von Schulqualität und Schulentwicklung erwähnt, dass Maag Merki (2008) auf die wechselseitige Beeinflussung beider Bereiche hinweist. Demnach stellt Schulentwicklung zum einen das Mittel dar, was benötigt wird, um die Schulqualität der Einzelschule zu verbessern. Zum anderen kann sich die Qualität einer Schule auf die erfolgreiche Durchführung von Schulentwicklungsarbeit auswirken. Jener Verweis verdeutlicht zudem den Prozesscharakter von Schulentwicklung. Schulische Entwicklung beinhaltet stets eine Zukunftsperspektive, die einen fortlaufenden und dauerhaften Prozess inkludiert (vgl. Dederling, 2012).

2.1.4.2 Schulentwicklung im Systemzusammenhang

Durch die Berücksichtigung von Merkmalen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung in dem Rahmenmodell für Schulqualität von Holtappels & Voss (2008) greifen die Forscher das Konzept der Schulentwicklung im Systemzusammenhang (vgl. Rolff, 1998; 2010; 2013) auf. Im Zuge der in Kapitel 2.1.1 beschriebenen Konzepte der pädagogischen Organisationsentwicklung geht das Konzept der Schulentwicklung als Systemzusammenhang durch Rolff (1998) hervor. Die Grundannahme von Schulentwicklung im Systemzusammenhang ist hierbei, dass sich die Entwicklung von Schule in die Bereiche der Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) untergliedern lassen (vgl. ebd.).

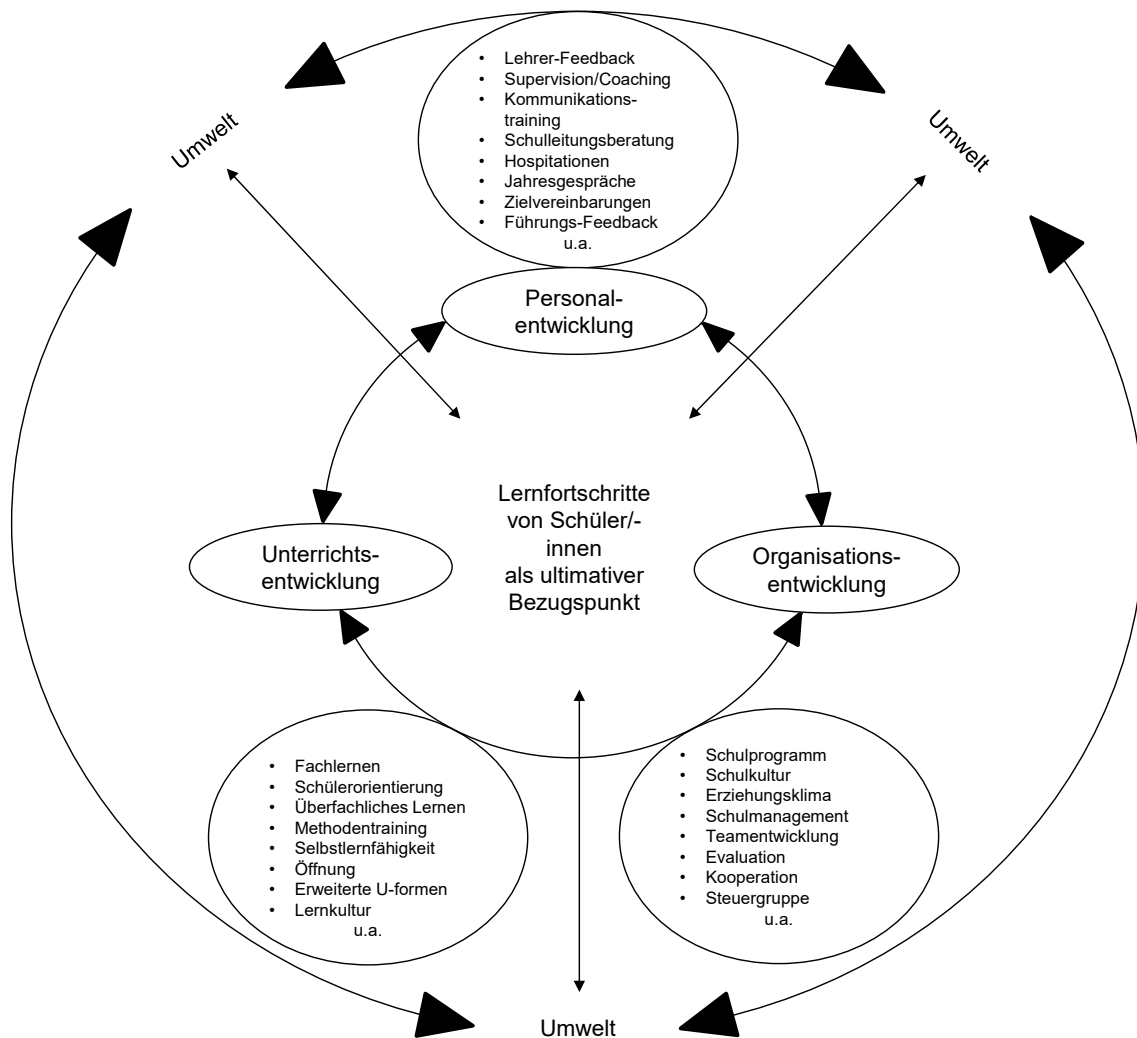


Abbildung 4: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, Quelle: Rolff, 1998

Die Abbildung 4 visualisiert das Modell der Trias der Schulentwicklung bzw. das Drei-Wege-Modell von Rolff (1998). Das Drei-Wege-Modell fokussiert die Entwicklung der Einzelschule und gibt ihr gegenüber der Systemkoordination Vorrang. Schulentwicklung sollte demnach in der Schule selbst beginnen (vgl. Rolff, 2013). In Anlehnung an die Theorien der Organisationsentwicklung wird das Konzept der Schulentwicklung als Weiterentwicklung der gesamten Schule definiert. Eine Weiterentwicklung kann hierbei jedoch nur schrittweise geschehen, indem die Entwicklung an einzelne „Subeinheiten der Schule anknüpfen“ (Rolff, 2013, S. 15), wie bspw. an die Schulleitung, an das Kooperationsklima oder an das Schulprogramm (vgl. ebd.).

Ausschlaggebend für die Entwicklung der Schule ist nach Rolff (2013) eine vorgeschaltete Diagnose. Anschließend wird eine „Struktur zur Binnensteuerung des Wandels aufgebaut, vor allem in Form einer Steuer- oder Entwicklungsgruppe, externer Beratung und Evaluation als datengestützter Reflexion“ (ebd., S. 15). Der Bereich der Organisationsentwicklung (OE) ist hierbei stets prozessorientiert und handelt nach Rolff in drei Phasen des Organisationswandels: (1) Initiation, (2) Implementation, (3) Inkorporation (bzw. Institutionalisierung).

Die Planung sollte gemeinsam mit dem Kollegium getragen werden, da nur so die Motivation und Teilnahme aller Organisationsmitglieder erreicht werden kann. Zur Sicherung der Prozessplanung sollte die Implementation der Maßnahmen durch Zielvereinbarungen abgesichert werden, um eine strikte Prozessorientierung umzusetzen und die Institutionalisierung der entwickelten Maßnahmen zu erreichen. Aus jenen Phasen ergibt sich nach Rolff die Formel „Strategie vor Prozess vor Struktur“ (ebd., S. 16). Schulentwicklung stellt hierbei eine Aktivität der Organisationsentwicklung dar, die im Prozess zu unterschiedlichen Zeiten verläuft, also eher als „zyklische oder spiralförmige Prozesse“ (ebd., S. 16) zu verstehen sind.

Die Unterrichtsentwicklung (UE) umfasst z.B. das Fachlernen, Methodentraining oder die Förderung der Selbstlernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Rolff begreift Unterrichtsentwicklung als ein Konzept der Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2010). Er begründet sein Verständnis mit der Auffassung, dass durch die Überschreitung eines Faches durch bspw. eine kooperative Lehrplankonzipierung gleichzeitig schulische Entwicklung vollzogen wird (vgl. ebd.).

Die Personalentwicklung (PE) umfasst den dritten Bereich des innerschulischen Wandels. Die Berücksichtigung der personellen Weiterentwicklung als Teil des Schulentwicklungsprozesses greift die Interaktionszusammenhänge von Personen innerhalb einer Organisation auf (vgl. Rolff, 2013). Die Personalentwicklung umfasst neben der personellen Fortbildung und Personalführung zudem die Persönlichkeitsentwicklung der Organisationsmitglieder, was gleichzeitig einen Hinweis darauf gibt, dass Schulentwicklung einen längeren Prozess darstellt. Die Organisationsmitglieder müssen nach Auffassung des Forschers „wirkliche Lernchancen“ (ebd., S. 19) erhalten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Rolff (1998) durch das Modell der Trias von Schulentwicklung das Verständnis von Schule „als Motor der Entwicklung“ (Rolff, 2013, S. 19) beschreibt. Schulentwicklung kann als Lernprozess verstanden werden, dessen Ziel es ist, durch vielfältige Entwicklungsprozesse im Bereich der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung neue Maßnahmen in die Praxis zu implementieren (vgl. Rolff, 1998). Dabei sind die drei Bereiche eng miteinander verbunden, da Schulentwicklung in einem der drei Bereiche notwendigerweise zu den zwei anderen Bereichen führt (vgl. Rolff, 2013).

Das Modell greift zwischen dem innerschulischen Denken eines Systemzusammenhangs zudem das außerschulische Umfeld (bspw. die Elternschaft, der Schulträger oder die Schulaufsicht) auf. Die Schule kann neben ihrem innerschulischen Systemzusammenhang als geschlossenes aber auch gleichzeitig offenes System aufgefasst werden (vgl. Rolff, 2013). Ziel der Schulentwicklung ist es, die Schule von innen heraus zu entwickeln. Welche Ziele genau damit gemeint sind, obliegt der Schule selbst. Die Organisationsmitglieder werden demnach aufgefordert, ihre Ziele selbst zu definieren. Dabei sollten die Ziele stets anhand pädagogischer Grundwerte reflektiert werden (vgl. ebd.). Letztendlich kann sich

die Schule am Konzept der „Schule als lernende Organisation“ (Bildungskommission NRW, 1995) ausrichten. Demnach stellt die Erhöhung der pädagogischen Selbsterneuerungsfähigkeit und des Handlungsrepertoires durch Schulentwicklung das oberste Ziel dar (vgl. Rolff, 2002; Holtappels, 2003;). Die Schulentwicklung kann als der Weg dorthin verstanden werden (vgl. Dederling, 2012).

Unbeachtet dessen stellt der Einfluss des externen Zusammenhangs bspw. durch verbindliche Standards und Gleichverteilung der Ressourcen, neue Steuerungsmodelle dar, die die Autonomie der Einzelschule beschneiden und so sicherlich auch die Ziele von Schulentwicklungsprozessen mit beeinflussen können. Durch jene Steuerungsmodelle soll die Qualität von Schule gesichert – gleichzeitig jedoch der Abstand und die „nicht Eingriffsteuerung“ (Dederling, 2012, S. 22) als sogenannte Systemkoordination bewahrt werden.

Festgehalten werden kann, dass das vielfach rezitierte Modell von Rolff (1998) die Schulentwicklung erstmalig im Systemzusammenhang betrachtet und somit nicht nur als reine Organisationsentwicklung darstellt, sondern sie sich aus einem Zusammenspiel zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung zusammensetzt (vgl. ebd.). Zudem weist das Modell auf den dynamischen Prozesscharakter von Schulentwicklung hin und die damit einhergehenden unterschiedlichen Phasen der Initiierung, Implementierung und Inkorporation innerhalb der schulischen Entwicklung. Jenes Verständnis von sogenannten Phasen der Veränderung lässt sich auf das Modell der Innovationsprozesse als Phasenmodell von Giaquinta (1973) zurückführen, welches von Holtappels (2014) aufgegriffen und empirisch ergänzt wurde.

2.1.4.3 Phasenmodell für Innovationsprozesse

Angelehnt an Konzepte des organisatorischen Wandels (Gross, Giaquinta & Bernstein, 1971, Hage & Aiken, 1970, Lewin, 1952, Schein, 1961) veröffentlicht Giaquinta 1973 ein Modell, welches die organisationalen Veränderungsprozesse an Schulen in drei Bereiche untergliedert: der (1) Initiation, (2) Implementation und (3) Inkorporation schulischen Wandels. Die erste Phase der Initiierung kennzeichnet den Prozess der Einführung von organisatorischer Innovation. Jene Phase inkludiert die Problemdefinition, die Festlegung möglicher Lösungswege sowie die Übernahme der Innovation. Die zweite Phase der Implementation beinhaltet eine Anpassung und Übernahme der Organisationsmitglieder des Innovationsprozesses. Die dritte Phase, die der Inkorporation, stellt den Prozess der Stabilisierung und Routinisierung der Innovation im schulischen System dar, sodass die Innovation zu einem festen Bestandteil der Schule werden kann (vgl. Giaquinta, 1973).

Holtappels (2014) greift das Modell von Giaquinta (1973) auf und veröffentlicht eine Übersicht von Merkmalsbereichen, die den unterschiedlichen Phasen zuzuordnen sind (vgl. Abbildung 5). Demnach kennzeichnet die Phase der Initiation das Informieren und Überzeugen der Organisationsmitglieder, die Entwicklung von gemeinsamen Visionen, die Ana-

lyse der Probleme sowie die gemeinsame Zieldefinition und Einrichtung einer Prozesssteuerung. Die Implementationsphase beinhaltet die Aktivierung des Kollegiums, die Konzeptentwicklung und Erprobung der Konzepte in der Praxis sowie die Evaluation und Optimierung der Konzepte. Als letzte Phase erfolgt in der Institutionalisierung (auch Inkorporation genannt) die Integration der Konzepte in die Praxis sowie die Einforderung einer schulweiten Umsetzung, sodass die Innovation Teil der Alltagspraxis werden kann. Die Sicherung der Qualität und Nachhaltigkeit stellt hierbei ein weiteres Kriterium dar (vgl. ebd.).

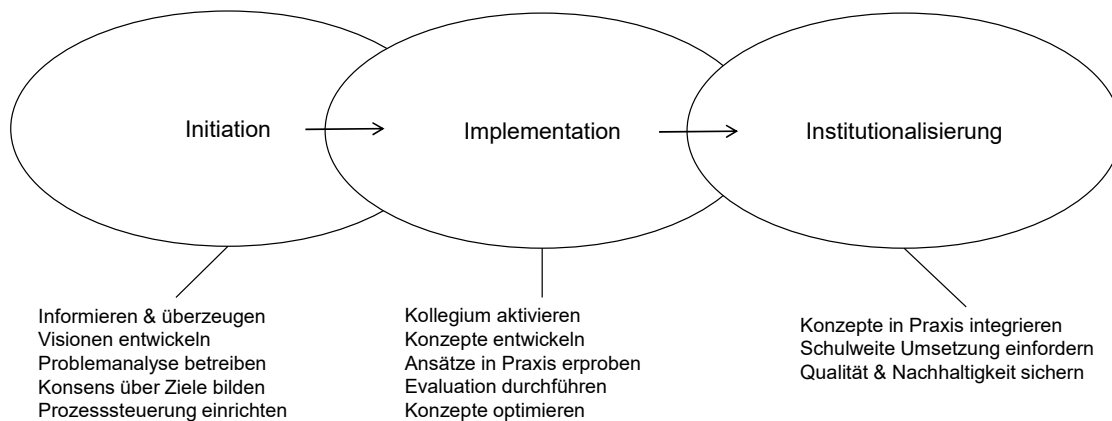


Abbildung 5: Innovationsprozesse als Phasenmodell, Quelle: Giaquinta 1973; Holtappels, 2014

Holtappels (2014) regt an, dass es sich hierbei um einen dynamischen Prozess handelt, indem durchaus die Phasen innerhalb eines Schulsystems gleichzeitig vollzogen werden können, da sich jede Schule unterschiedlich entwickelt. Auch innerhalb einer Schule können jene Phasen eventuell parallel verlaufen. Als entscheidendste Phase wird von Bauer und Rolff (1978) die Implementationsphase im Innovationsprozess angesehen. In jener Umsetzungsphase kommt es zur stärksten Veränderung innerhalb einer Organisation, da sich die Mitglieder mit der tatsächlichen Umsetzung der Innovation auseinandersetzen müssen (vgl. Holtappels, 2013). Die Phase kann als ein „Stadium des Konflikts“ (Holtappels, 2014, S. 17) angesehen werden, da die Umsetzung der geplanten Innovationsprozesse die höchste Störung innerhalb des organisationalen Gleichgewichts hervorruft.

Ein vielfach rezipiertes Analyseinstrument für Innovationsprozesse im Bildungssystem stellt die Arbeit von Fullan und Pomfret (1977) dar. Demnach stellt die Implementationsphase einen nahezu autonom verlaufenden Prozess dar, dessen Ergebnis die Umsetzung neuer Regeln, Verhaltensweisen oder Konzepte beinhaltet. Dabei kennzeichnet jene Phase, dass die Implementation nicht immer die Umsetzung der vorher festgelegten Ziele innerhalb der ersten Phase beinhalten muss, sondern stattdessen eine wechselseitige Anpassung zwischen den definierten Zielen und der tatsächlichen Umsetzung der Ziele erfolgt. Dies kann zur Folge haben, dass das Ergebnis der Implementationsphase eine „völlige Verkehrung der ursprünglich angestrebten Ziele in ihr Gegenteil“ (Holtappels, 2014, S. 17) beinhaltet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ansätze der Schulentwicklungstheorien ein weit verbreitetes und vielfach betrachtetes Forschungsgebiet darstellen, welche stetig weiterentwickelt und vertiefend studiert wird. Ziel des Kapitels war es, durch die Betrachtung der Theorien und Modelle von Schulentwicklung die Einzelaspekte von Schulentwicklung zu verdeutlichen, um letztendlich Erkenntnisse für die Schulentwicklungsberatung herauszuziehen. Bevor nun die Relevanz der theoretischen Ansätze in Bezug zur Schulentwicklungsberatung gebracht werden, erfolgt eine Betrachtung von beratungstheoretischen Ansätzen.

2.2 Beratungstheoretische Ansätze

Das folgende Kapitel widmet sich den unterschiedlichen Strömungen eines allgemeinen geltenden Begriffsverständnisses von Beratung sowie den grundlegenden Konzepten von Beratung, welche als das Fundament der pädagogischen Beratungskonzepte angesehen werden können.

2.2.1 Allgemeines Beratungsverständnis

Der Begriff Beratung stellt in Deutschland keine geschützte Berufsbezeichnung dar (vgl. Warschburger, 2009). Unter der Begrifflichkeit subsumieren sich unterschiedliche Erklärungsansätze aus verschiedenen Fachdisziplinen wie der Psychologie, Medizin oder Rechtswissenschaft (vgl. Elbe & Peters, 2016). Eine entsprechende Vielfalt von Beratungsformen und Begriffsverständnissen kennzeichnet auch die Literatur zur Beratung, nicht zuletzt, weil sie aus einer Vielzahl von Disziplinen gespeist wird (vgl. Elbe & Peters, 2016). Zudem wird der Beratungsbegriff in der Literatur nicht einheitlich verwendet (vgl. Holzäpfel, 2008). Beratung kann in Anlehnung an Lüttge (1881), Schnebel (2009) sowie Lippitt und Lippitt (2015) als Unterstützung zur Problembewältigung verstanden werden. Beratung verfolgt das Ziel, „den Ratsuchenden im Prozess der Beratung in seiner selbstständigen Entscheidungsfindung und Problemlösefähigkeit zu unterstützen und zu stärken. [...] Er benötigt dabei allerdings in seiner aktuellen Lage oder Verfassung Unterstützung und Hilfe des Beraters“ (Benthaus, 2007, S.19). Lipitt (1959) beschreibt in einer Definition von Beratung anschaulich das Beratungsverhältnis, das Selbstverständnis von Beratenden sowie die Strukturen von Beratung. In seiner Definition heißt es, dass das Beratungsverhältnis auf freiwilliger Beziehung zwischen einem nicht dem System der Klienten bzw. Klientinnen angehörigen Helfer bzw. angehörigen Helferin (Berater bzw. Beraterin) und einem hilfsbedürftigen System (Klienten bzw. Klientin) basiert. Der bzw. die Beratende versucht den Klienten bzw. die Klientin bei Lösungswegen für bestehende Probleme zu unterstützen. Dabei wird die Arbeit zwischen beiden Parteien als zeitlich befristet angesehen.

In der beratungswissenschaftlichen Literatur finden sich u.a. Begriffe wie die Wirtschafts-, Industrie-, Unternehmens- oder Organisationsberatung (vgl. Jeschke, 2004). Grob lässt sich die Literatur in psychosoziale und organisationale Beratung differenzieren (vgl. Müller,

Nagel & Zirkel, 2006). Stehen bei der erstgenannten Beratung die psychischen und sozialen Probleme einer Person im Vordergrund, orientiert sich die organisationale Beratung an Institutionen, in denen Personen miteinander kooperieren (vgl. ebd.) Letztgenannte Beratungsform ist auch für die Schulentwicklungsberatung von Bedeutung (vgl. Dederling et al., 2013).

Die Bezeichnung der Organisationsberatung stellt nach Wimmer (1992) eine jüngere Auffassung von Beratung dar und inkludiert den Bedeutungszuwachs der Organisationsentwicklung (vgl. ebd.). Organisationsentwicklung umfasst hierbei das Verständnis, die Organisation durch die Mitglieder selbst weiterzuentwickeln. Der Lernprozess der Organisationsmitglieder sowie der Organisation werden dabei als Organisationsentwicklung verstanden (vgl. Rolff, 2010). Insbesondere der Leitung wird in der Organisationsentwicklung eine zentrale Rolle zugeschrieben. Zudem unterstützen oft Prozessberater bzw. Prozessberaterinnen von außen den Entwicklungsweg (vgl. French & Bell, 1990). Organisationsberatung kennzeichnet im Kontext von Organisationsentwicklung, dass sich die Beratung an die gesamte Organisation eines Unternehmens richtet (vgl. Titscher, 2001), um so die Problemlösekapazität des Gesamtunternehmens zu erweitern (vgl. Schönig & Brunner, 1993). Die Ergebnisse der Beratung werden demnach in die Veränderung der gesamten Organisation integriert (vgl. ebd.). Hierbei wird der Begriff Organisation² sehr weit gefasst, sodass auch Non-Profit-Organisationen „Bezugsobjekt der Organisationsberatung sein können“ (Jeschke, 2004, S. 15). Die Beratung stellt demnach eine Methode dar, welches die gesamte Organisation entwickeln möchte, was nicht ausschließt, dass die Adressaten einzelne Gruppen oder Akteurinnen und Akteure in der Organisation sein können (vgl. Schönig & Brunner, 1993).

2.2.2 Beratungskonzepte

Als gängigste Beratungskonzepte gelten zum einen der Organisationsberatungsansatz einer Experten- bzw. Fach- und Prozessberatung nach Schein (1969) sowie zum anderen die systemische Organisationsberatung, welche eng an die Systemtheorien anknüpft. Zum besseren Verständnis von Schulentwicklungsberatung werden jene grundlegenden Beratungskonzepte im Folgenden dargelegt.

2.2.2.1 Beratungskonzept nach Edgar H. Schein

Das bereits in den 1960er Jahren von Edgar H. Schein veröffentlichte Werk zur organisationalen Beratung hat das Theoriefeld der Organisationsberatung stark geprägt und kann als grundlegender Ansatz der Organisationsberatung beschrieben werden (vgl. Fatzer,

² Eine umfassende Beschreibung der klassischen Organisationstheorien zu Grundelementen und Funktionen von Organisationen werden im Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit vernachlässigt. Siehe hierzu die Werke von z.B. Schönig & Brunner, 1993; Frese, 2005; Göhlich, 2005; Bea & Göbel, 2006.

1992). In seinem Werk unterscheidet Schein zwischen drei Beratungsmodellen: Dem Experten-, Arzt/Patienten- und Prozessberatungsmodell. Dabei stellt die Organisationsberatung im Kontext von Organisationsentwicklung den Modus Operandi jener drei Beratungsmodelle dar. Schein nutzt in dem Zusammenhang jedoch nicht die Bezeichnung der Organisationsberatung, sondern die Begrifflichkeit der Prozessberatung. In seiner Definition von Prozessberatung weist er jedoch darauf hin, dass die Prozessberatung die entscheidende Grundlage von Organisationsentwicklung darstellt (vgl. Schein, 2010). Zum besseren Verständnis des Zusammenhangs von Organisationsberatung und der Prozessberatung nach Schein (1969) wird im Folgenden die Begrifflichkeit der Organisations- bzw. Prozessberatung verwendet.

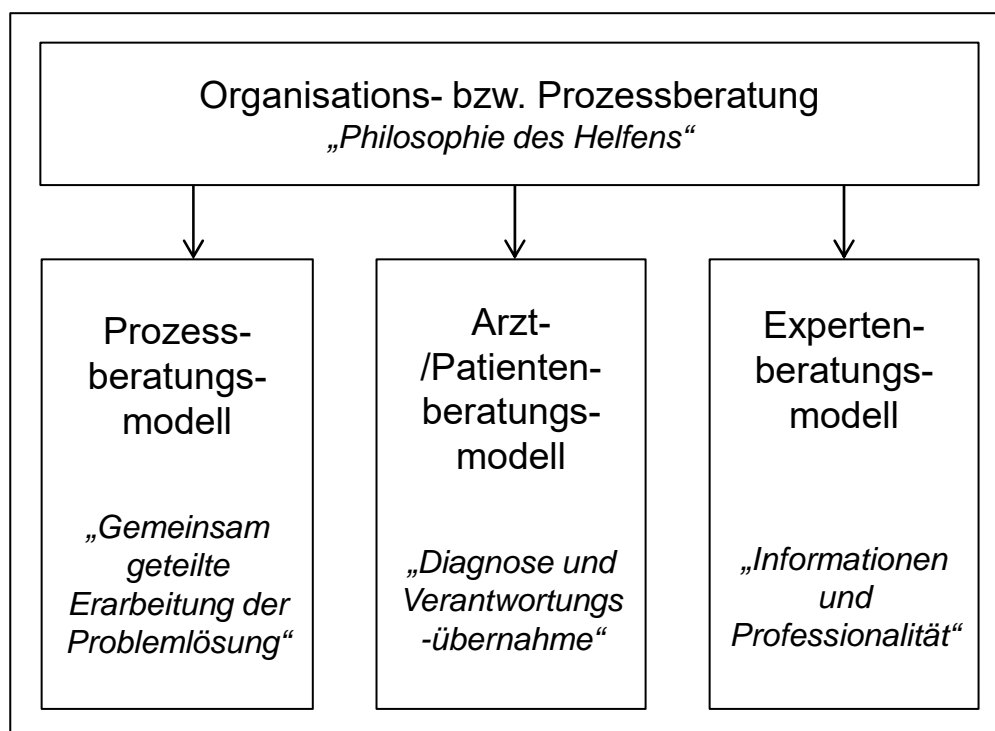


Abbildung 6: Drei Grundmodelle der Beratung nach Schein (1969); eigene Darstellung

Abbildung 6 visualisiert die drei Beratungsmodelle sowie den Operationsmodus jener drei Richtungen. Schein definiert die Organisations- bzw. Prozessberatung als eine „Philosophie des Helfens“ (Schein, 2003, S. 13). Er konstatiert Organisations- bzw. Prozessberatung als den „Aufbau einer Beziehung mit dem Klienten, die es diesem erlaubt, die in seinem internen und externen Umfeld auftretenden Prozessereignissen wahrzunehmen, zu verstehen und darauf zu reagieren, um die selbst definierte Situation zu verbessern“ (Schein, 2010, 39). Sein Verständnis von Organisations- bzw. Prozessberatung bezieht sich somit auf das, was sich zwischen einem Helfer bzw. einer Helferin und dem Klienten bzw. der Klientin abspielt, den sog. Prozess (vgl. ebd.). Mit dem Begriff Prozess betont Schein, dass das *Wie* etwas zwischen Menschen geregelt wird viel relevanter sei, als das *Was* geregelt werden müsse. Der Forscher weist darauf hin, dass der Helfer bzw. die Helferin zur Verbesserung einer Organisation eine Situation erschaffen muss, indem die Kli-

enten bzw. Klientinnen die Möglichkeit bekommen, sich zu verändern. Jene Anpassungsfähigkeit entscheidet über den Erfolg der Beratung. Entsprechend sollte der bzw. die Helfende lernen zwischen der Beraterrolle bzw. der Beraterinnenrolle, dem Verkauf von Lösungen sowie der Einbeziehung der Klienten in den Prozess zu differenzieren. Jene Entscheidungen beruhen nach Schein auf unterschiedlichen Modellen, die das Verständnis von Helfen und Wirklichkeit unterschiedlich definieren (vgl. ebd.). Die drei Modi differenziert Schein in das (1) Experten-, (2) Arzt/Patienten- und (3) Prozessberatungsmodell. Das Prozessberatungsmodell stellt nach Schein den effektivsten Weg dar, um eine Organisation zu entwickeln bzw. lernfähig zu machen (vgl. ebd.).

(1) Expertenberatungsmodell

Das Expertenberatungsmodell umfasst das sog. „Telling-and-Selling“ (Schein, 2010, S. 25). Dies beinhaltet folgendes Verständnis von Beratung: Der Klient oder die Klientin kauft von einem oder einer Beratenden eine Experten- bzw. Expertinnendienstleistung ein, die der Klient oder die Klientin selbst nicht besitzt. Auf der Grundlage des vorher diagnostizierten Problems und der Festlegung des zu beschreitenden Lösungswegs durch den Klienten bzw. die Klientin selbst, sucht er bzw. sie nach einer Beratung, die eine, nach Interpretation des Klienten bzw. der Klientin, entsprechende Expertise und Professionalität aufweist. Der bzw. die Beratende wird anschließend mit der Aufgabe beauftragt, den Klienten bzw. die Klientin mit Hilfe seines oder ihres Expertenwissens bei der Problembewältigung zu unterstützen (vgl. Schein, 2010). Ob eine solche Beratung erfolgreich abgeschlossen werden kann, hängt nach Schein von folgenden Gegebenheiten ab (vgl. ebd.):

- Der Klient bzw. die Klientin muss das Problem richtig erkannt haben.
- Der Klient bzw. die Klientin muss in der Lage sein, das Problem dem bzw. der Beratenden korrekt zu vermitteln.
- Der Klient bzw. die Klientin muss vorher korrekt eingeschätzt haben, ob die Beratung, Informationen für den Lösungsweg bereitstellen kann.
- Der Klient bzw. die Klientin sollte die Konsequenzen der Entscheidung - bspw. die Einleitung von Veränderung - allumfassend bedacht haben.
- Es muss geprüft werden, ob die externe Realität überhaupt Lösungsstrategien für das Problem vorliegen hat.

(2) Arzt-/Patientenmodell

Das zweite Modell geht von der Annahme aus, dass der Patient oder die Patientin zwar selbst bestimmen kann, dass die Organisation ein bestimmtes Problem aufweist, er bzw. sie sich selbst aber nicht dazu in der Lage sieht, die Ursache des Problems sowie einen Lösungsweg festzulegen. Für jene Schritte beauftragt der Patient bzw. die Patientin eine Beratung bzw. einen Arzt oder eine Ärztin. Der bzw. die Beratende übernimmt somit die

Verantwortung für die Problembewältigung, indem er oder sie das Problem selbst diagnostiziert und der Patient bzw. die Patientin den Lösungsweg vorschreibt. Ob der Beratungsprozess funktioniert, hängt nach Schein von folgenden Faktoren ab (vgl. Schein, 2010):

- Inwieweit der Patient bzw. die Patientin genau definiert hat, welche Person, welche Gruppe oder Abteilung tatsächlich krankhafte Symptome aufweisen.
- Inwieweit der Patient bzw. die Patientin motiviert ist, korrekte Auskünfte über das Symptom zu geben.
- Inwieweit der Patient bzw. die Patientin offen ist für die Diagnose der Beratung.
- Inwieweit der Patient bzw. die Patientin die Konsequenzen des vorgeschlagenen Lösungsweges verstanden hat.
- Inwieweit der Patient bzw. die Patientin in der Lage ist, den empfohlenen Lösungsweg umzusetzen.

(3) Prozessberatungsmodell

Das Prozessberatungsmodell versteht die Beratung als Unterstützung bei der Definition von Problemen sowie bei der Suche nach geeigneter Hilfe. Die meisten Klienten bzw. Klientinnen sind nach Schein selbst in der Lage und motiviert darin, ihre Situation zu verbessern, benötigen jedoch Hilfe bei der Festlegung des konkreten Problems. Zudem kann durch die meist bessere Einschätzung der Klienten bzw. Klientinnen darüber, welche Lösungswege in der jeweiligen Organisation am besten funktionieren werden, einer Ablehnungshaltung einiger Organisationsmitglieder entgegengewirkt werden (vgl. Schein, 2010).

Des Weiteren konstatiert Schein, dass eine Organisation effektiver sein kann, wenn die Mitglieder in die Lage versetzt werden, ihr Problem selbst zu erkennen und Lösungswege zu erarbeiten. Solange die Klienten bzw. Klientinnen dazu nicht befähigt werden, sind sie höchstwahrscheinlich nicht motiviert, den vorgeschlagenen Lösungsweg eines bzw. einer Beratenden umzusetzen und werden auch in der Zukunft immer auf externe Unterstützung angewiesen sein (vgl. ebd.). Somit resümiert Schein, dass es bei der Prozessberatung darum geht, „den Klienten das Diagnose- und Interventions-Know-how zu vermitteln, damit diese befähigt werden, die Organisation selbst sukzessiv zu verbessern“ (ebd., S.38). Die Umsetzung von Prozessberatung fasst Schein in zehn handlungsleitende Prinzipien zusammen (vgl. ebd., S. 298):

1. Versuche stets zu helfen: Beratung sollte von Seiten der Klienten bzw. Klientinnen immer als hilfreich wahrgenommen werden.
2. Verliere nie den Bezug zur aktuellen Realität: Der bzw. die Beratende sollte sich stets der aktuellen Realität bewusst sein.

3. Setze dein Nichtwissen ein: Der bzw. die Beratende sollte sich seine bzw. ihre eigene Realität schaffen, indem er bzw. sie sich bewusst darüber wird, was er bzw. sie weiß, was er bzw. sie nur zu wissen glaubt und was er bzw. sie nicht weiß.
4. Alles, was du tust, ist eine Intervention: Der bzw. die Beratende sollte sich darüber bewusst sein, dass jeder Kontakt zu Konsequenzen führt.
5. Das Problem und seine Lösung gehören den Klienten bzw. Klientinnen: Der bzw. die Beratende steht den Klienten bzw. Klientinnen bei der Erarbeitung des Problems unterstützend zur Seite. Die Verantwortung für den Lösungsweg tragen die Klienten bzw. Klientinnen selbst.
6. Gehe mit dem Flow: Der bzw. die Beratende sollte sich dem Klientensystem anschließen, um herauszufinden, wo das Veränderungspotential der Klienten bzw. Klientinnen liegt.
7. Das Timing ist entscheidend: Der Zeitpunkt für eine Intervention ist entscheidend für den Erfolg von Veränderung.
8. Sei konstruktiv opportunistisch und arbeite mit konfrontativen Interventionen: Durch das Kennenlernen des Klientensystems kann der bzw. die Beratende Momente erkennen, indem er bzw. sie Alternativen einbringen kann.
9. Alles liefert Daten: Fehler wird es immer geben, sie sind die wichtigste Quelle neuer Erkenntnisse. Fehler in der Intervention lösen Reaktionen aus, die der bzw. die Beratende für die Bildung einer Realität der Klienten bzw. Klientinnen nutzen kann.
10. Teile im Zweifelsfall das Problem mit anderen: Der bzw. die Beratende sollte bei Problemen auch die Expertise der Klienten bzw. Klientinnen nutzen, da die Klienten bzw. Klientinnen die Realität meist besser einschätzen können als die externe Unterstützungsperson.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle drei Modelle die Philosophie des Helfens verfolgen. Der entscheidende Unterschied liegt darin, wie das Problem bearbeitet wird. Genau hier differenziert sich das Prozessberatungsmodell von den beiden anderen Modellen, die unter dem Begriff des Fach- bzw. Expertenmodells zusammengefasst werden können (vgl. Steiger & Lippmann, 2013). Das Prozessberatungsmodell möchte den Lösungsweg für ein vorliegendes Problem gemeinsam mit den Klienten bzw. Klientinnen erarbeiten. Der bzw. die Helfende nimmt das Problem der Klienten bzw. Klientinnen somit nicht von ihren Schultern. Es obliegt weiterhin den Klienten bzw. Klientinnen, die bei ihrer Erarbeitung von dem bzw. der Helfenden unterstützt und bestärkt werden. Bei dem Fach- bzw. Expertenmodell ist dies nicht der Fall. Dort übernimmt der bzw. die Helfende, durch seine bzw. ihre Rolle als Experte oder Expertin bzw. Diagnosesteller oder Diagnosestelle-

rin, die Problembearbeitung (vgl. Fatzer, 1992). Das Prozessberatungsmodell gleicht demnach mehr der Auffassung der systemischen Organisationsberatung, welche im Folgenden skizziert wird.³

2.2.2.2 Systemische Organisationsberatung

Die systemische Organisationsberatung stellt eine, als die Fach- bzw. Experten- und Prozessberatung nach Schein (1969), jüngere Auffassung einer Beratungstheorie dar. Beruht die Organisationstheorie von Schein auf der Philosophie des Helfens, inkludiert die systemische Organisationsberatung die Grundannahmen der Systemtheorie.

Die Konzeption systemischer Beratung kann auf unterschiedlichen theoretischen Quellen der Systemtheorie zurückgeführt werden (vgl. Elbe & Peters, 2016). König & Volmer (2005) unterscheiden drei theoretische Strömungen. Die erste Strömung umfasst die allgemeine Systemtheorie, welche auf die Werke von Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) gründen. Organisationen werden hierbei als Systeme betrachtet, ebenso wie z.B. Maschinen oder biologische Organismen. Die Systeme kennzeichnen wechselseitige Beziehungen und funktionieren nicht nach einer einfachen Ursache-Wirkungs-Beziehung (vgl. ebd.). Da sich die allgemeine Systemtheorie schwierig auf das soziale Handeln übertragen lässt und die Unterscheidung zu technischen und biologischen Systemen fehlt, widmet sich der Soziologe Niklas Luhmann (1927-1998) einer Berücksichtigung der Besonderheiten von unterschiedlichen Disziplinen sowie der Abgrenzung von System und Umwelt (vgl. Luhmann, 1984). Zudem postuliert Luhmann, dass die Kommunikation als die grundlegende Eigenschaft von sozialen Systemen anzusehen ist. Demnach bestehen soziale Systeme aus „Kommunikation und Zurechnung als Handlung“ (ebd., S. 240).

Die dritte theoretische Quelle stellt die systemtheoretische Beratung nach Gregory Bateson (1904-1980) dar. Bateson versteht das System als Bereich von handelnden Personen, die ihre Wirklichkeit selbstständig interpretieren und festlegen (vgl. Bateson, 1981). Somit sind die Personen des Organisationssystems entscheidende handelnde Personen und nicht ausschließlich der Systemumwelt zugeordnet (vgl. König & Volmer, 2005).

Anders als bei der Fach- bzw. Experten- und Prozessberatung nach Schein (1969), welcher primär sein Augenmerk auf die Beziehung zwischen Berater bzw. Beraterin und Klient bzw. Klientin richtet, postuliert der systemtheoretische Ansatz, dass sich komplexe Probleme nicht dadurch lösen lassen, indem man sich auf bestimmte Elemente (z.B. eine Person) innerhalb des Beratungsprozesses in einer Organisation fokussiert. Vielmehr müsse

³ Aus forschungsökonomischen Gründen werden im Folgenden aus dem sehr umfangreiche Theoriefeld der systemischen Organisationsberatung ausschließlich die Entwicklungslinien der systemischen Organisationsberatung skizzenhaft beschrieben sowie das Konzept anhand eines Vergleichs mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden zur Fach- bzw. Experten- und Prozessberatung nach Schein (1969) dargelegt.

das gesamte System berücksichtigt werden (vgl. König & Volmer, 1996). Nach König & Vollmer (1996) weisen soziale Systeme folgende Merkmale auf:

- Personen als Elemente sozialer Systeme: Die Personen innerhalb eines Systems sind die Elemente des sozialen Systems.
- Subjektive Deutungen der einzelnen Personen des sozialen Systems: Die Personen deuten sich ihre Wirklichkeit selbst.
- Regeln sozialer Systeme: Jedes soziale System unterliegt festgelegten Regeln, aus denen gemeinsame Deutungen entstehen, welche wiederum das Verhalten der Personen beeinflusst.
- Interaktionsstrukturen: Die Interaktionsstrukturen entstehen innerhalb eines sozialen Systems durch die unterschiedlichen Deutungen der beteiligten Personen und dem Austausch untereinander. Daher weisen soziale Systeme völlig unterschiedliche Interaktionsstrukturen auf.
- Systemumwelt: Das Sozialsystem wird durch die Systemumwelteinflüsse -bspw. durch die vorhandene materielle Umwelt, durch Personen außerhalb des sozialen Systems oder durch Werte, Normen und Regeln- von außerhalb beeinflusst.
- Entwicklungen des sozialen Systems: Die Entwicklung des sozialen Systems entsteht durch die Veränderung vorhandener Interaktionsstrukturen, bspw. durch den Wechsel von Führungspersonen oder der Etablierung neuer Verhaltensweisen.

Für die systemische Organisationsberatungsarbeit bedeutet dies, dass eine Vielzahl von Faktoren für den Erfolg eines Beratungsprozesses von Bedeutung sein können: Neben den Personen innerhalb des sozialen Systems und ihren subjektiven Deutungen stellen zudem die gemeinsamen Deutungen der Verhaltensregeln, die Interaktionsstrukturen, die Systemumwelt sowie die bisherige Entwicklung des sozialen Systems einen Ansatzpunkt für Beratung dar (vgl. König & Vollmer, 1996).

Die Problemlösungsprozesse innerhalb der Beratung werden durch den Austauschprozess zwischen Klienten bzw. Klientin und Berater bzw. Beraterin initiiert. Durch das Wissen des bzw. der Beratenden kann das Berater-Klienten- bzw. Beraterin-Klientinnen-Verhältnis eine Konstruktion des Wirklichkeitsverständnisses für das Klientensystem erarbeiten. Dabei übernimmt der bzw. die Beratende nicht die Rolle des Entscheidungsträgers bzw. der Entscheidungsträgerin, sondern erarbeitet gemeinsam mit den Klienten bzw. Klientinnen Handlungsalternativen, auf dessen Grundlage die Klienten bzw. Klientinnen den Lösungsweg vorgeben. Einzige Verantwortungsübernahme des bzw. der Beratenden obliegt bei dessen Gestaltung des Austauschprozesses (vgl. Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 1998).

2.2.3 Vergleich der dargelegten theoretischen Beratungskonzepte

In der Gegenüberstellung der drei theoretischen Zugänge einer Fach- bzw. Experten- und Prozessberatung nach Schein (1969) sowie einer systemischen Sichtweise auf Organisation wird die Trennung der drei Bereiche durch die Zuordnung zu klassischer Beratung, Prozessberatung und systemischer Beratung vollzogen (vgl. Saam, 2002; Handler, 2007). Nach Groth & Wimmer (2004) unterscheiden sich die drei Beratungsformen im Besonderen durch eine grundlegend unterschiedliche Auffassung über Organisationen. Die Fach- und Expertenberatung zeichnet sich insbesondere durch eine „Maschinenmetaphorik“ (ebd., 2004, S. 225) aus. Jene Auffassung liegt dem Gedanken zugrunde, dass Organisationssysteme als Maschinen angesehen werden, indem mit einem richtigen Input durch bestimmte Funktionen ein gewünschter Output erreicht werden kann. Damit offeriert jener Ansatz, dass die Organisation ein bewusst geplantes und rational zu gestaltendes System darstellt, welches einen bestimmten Zweck erfüllt. Alles was innerhalb der Organisation passiert, kann dem Mittel-zum-Zweck zugeordnet werden (ebd.).

Die zweite organisationstheoretische Auffassung einer Prozessberatung nach Schein (1969) definiert Organisation nicht hauptsächlich als mechanisches Gebilde, sondern als ein lebendiges System, welches in einer externen Austauschbeziehung mit seiner Umwelt steht. Dabei wird erstmalig die menschliche Beziehung in den Blick genommen, was die Auffassung über Beratung grundlegend verändert (vgl. Groth & Wimmer, 2004).

Die systemische Organisationsberatung exkludiert den Gedanken einer Organisation als mechanisches Gebilde. Nach Groth & Wimmer (2004) sind Organisationen nicht als Maschinen zu verstehen, die „einen Input in einen immer gleichen Output umwandeln, sondern die unter Zuhilfenahme ihres Gedächtnisses (Zustandsfunktion) selektiv Irritationen von außen aufgreifen und diese dann in Outputs transferieren, die für sie selbst und für Außenstehende überraschend sind. Organisationen zeichnen sich damit durch ein hohes Maß an Undurchschaubarkeit, Unberechenbarkeit und Unvorhersehbarkeit aus“ (ebd., S. 228). Das darin postulierte geschlossene System einer Organisation bedeutet für die systemische Organisationsberatung, dass der Zugang zum System für den Berater bzw. die Beraterin intransparent erscheint und eine Veränderung nur dadurch bewirkt werden kann, wenn der bzw. die Beratende sich an die Logik der jeweiligen Organisation ankoppelt (vgl. Schönig, 2000). Die Interventionen des bzw. der Beratenden können daher ausschließlich durch seine bzw. ihre Beobachtung zweiter Ordnung und der daraus entstehenden neuen Perspektive vermittelt werden (vgl. Hilse, 2001).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Organisationsberatung eine jüngere Auffassung von Beratung darstellt, welche sich auf die Grundannahmen der Organisationsentwicklung bezieht. Die Organisationsberatung folgt der Annahme, dass sich die Beratung stets an die gesamte Organisation richtet, um die Ergebnisse des Beratungsprozesses in die Veränderungsstrukturen des Gesamtunternehmens zu integrieren. Die gän-

gigsten Beratungskonzepte sind im Kontext der Organisationsberatung zum einen die Organisations- bzw. Prozessberatung nach Schein (1969), welche unter den Modellen der Fach- bzw. Experten- sowie Prozessberatung einzuordnen sind. Zum anderen stellt das Beratungskonzept der systemischen Organisationsberatung ein jüngerer Beratungskonzept dar, welches Einzug in die Organisationsberatung gefunden hat. Grundlegende Unterscheidung beider Konzepte stellen die unterschiedlichen theoretischen Fundierungen beider Ansätze sowie des daraus resultierenden Theorie-Praxis-Zusammenhangs dar (vgl. Hilse, 2001). Trotz einer Abgrenzung der Prozessberatung nach Schein von der systemischen Organisationsberatung finden sich jedoch bereits in den Grundannahmen von Schein Ansätze einer systemischen Organisationsberatung, was u.a. in den von Schein formulierten zehn Prinzipien von Prozessberatung (vgl. hierzu Kap. 2.2.2.1) deutlich wird.

2.3 Organisationsberatung aus der pädagogischen Perspektive: Schulentwicklungsberatung

Die Organisationsberatung hat längst Einzug in die schulpädagogische Literatur erhalten (vgl. Schache, 2010). Organisationsberatung wird hierbei seit der Betrachtung von Schule als pädagogische Handlungseinheit (Fend, 1986) als eine zentrale Komponente der Veränderung von Schule angesehen (vgl. Schönig & Brunner, 1993). Bezugnehmend auf die pädagogische Organisationsforschung und ihr speziell pädagogisches Verständnis von organisationalem Lernen nach Argyris & Schön (1978) stellt die Theorie „einen pädagogischen Gesichtspunkt dar, unter dem Organisationen respektive der Beratung zu betrachten sind“ (Schache, 2010, S. 39). Die Grundannahme einer lernenden Organisation, dass sie effektiv arbeitet, eine hohe Anpassungsfähigkeit an Veränderungen entwickelt, eine kontinuierliche Analyse der eigenen Fehler betreibt und ihr eigenes Handeln stetig überprüft (vgl. Argyris & Schön, 1974), gilt es demnach durch das Konzept der Organisationsberatung zu unterstützen. Was genau hinter dem Konzept der Organisationsberatung steckt, zeige sich nach Schache (2010) durch die Betrachtung der Schulentwicklungsberatung. Sie zeige „wichtige Elemente auf, die bei der Betrachtung einer Organisationsberatung von Bedeutung sind“ (ebd., S. 24).

Wie in Kapitel 2 bereits definiert, wird die Schulentwicklungsberatung in der erziehungswissenschaftlichen Literatur stets als eine Beratung durch eine nicht zum Kollegium gehörenden Person verstanden (z.B. Rolff et al., 1998 & 2000; Dederling et al., 2013; Adenstedt, 2016). Sogenannte externe Beratung kann nach Arnold & Reese (2010) auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb der Schule und von verschiedenen Anbietern durchgeführt werden. Beratende können auf Individualebene einzelne Lehrkräfte oder die Schulleitung beraten, auf der Teamebene Steuer- oder Leitungsgruppen unterstützen sowie auf der Organisationsebene, die Schulleitung oder die Steuergruppe bei der Prozessentwicklung begleiten. Zu den Anbietern externer Beratung für Schulen subsumieren sich Lehrkräftefortbildungseinrichtungen, schulpsychologische Dienste, freiberuflich tätige Beratende sowie

staatlich angestellte Schulentwicklungsberater bzw. -beraterinnen im Kontext der Schulaufsichten (vgl. ebd.).

Grundvoraussetzungen für jene Unterstützungsleistung durch externe Beratende sind nach Schwarzer & Posse (2004) zum einen ein Problembewusstsein der Ratsuchenden - bspw. der Schulleitung bzw. des Gesamtkollegiums - und zum anderen Beratungskompetenzen auf Seiten des Beraters bzw. der Beraterin. Ziel der Beratung können neben der Förderung eines Problembewusstseins und dem Anstoßen einer Reflexionsfähigkeit auch die Unterstützung bei der Gewinnung von Entscheidungs- und Handlungssicherheit sein, um letztendlich zur Verbesserung der Schulqualität beizutragen (vgl. ebd.). Das primäre Ziel eines implementierten Beratungsprozesses ist stets in Abhängigkeit von dem Schulentwicklungsberater bzw. der Schulentwicklungsberaterin sowie der Schule zu definieren. Nach Schnebel (2009) stellt die Formulierung von Zielen ein wesentliches Merkmal von Beratung dar. Abhängig von den definierten Zielen können die Inhalte der Schulentwicklungsberatung festgelegt werden. Demnach ist das Ziel und der Inhalt einer Schulentwicklungsberatung stets individuell sowie vielfältig und stehen in Abhängigkeit von Helfer bzw. Helferin und Klienten bzw. Klientin (vgl. ebd.).

2.3.1 Pädagogische Beratungskonzepte

Neben den individuell festgelegten Zielen und Inhalten sowie den dahinterstehenden Methoden kennzeichnet Schulentwicklungsberatung unterschiedliche Beratungskonzepte. Bezugnehmend auf Rolff und Kollegen (1998) stellen die Beratungskonzepte der Fach- bzw. Expertenberatung, die Prozessberatung sowie die systemische Beratung auch in der Schulentwicklung praktizierte Beratungskonzepte dar (Rolff et al., 1998).

Hinzuziehen die Forschenden das Manager-auf-Zeit-Modell sowie die prozessorientierte Fachberatung. Beim erstgenannten Modell handelt es sich um ein Konzept, indem der bzw. die Beratende zeitlich befristet seine bzw. ihre Unterstützung bei einer Problemlösung zur Verfügung stellt. Für die Zeit seiner bzw. ihrer Beauftragung übernimmt der bzw. die Beratende die Entscheidungsmacht über den Lösungsweg. Das Modell stellt eine Weiterführung des Arzt-Patienten-Modells dar (vgl. Rolff et al., 1998). Die prozessorientierte Fachberatung beinhaltet eine „Verknüpfung von Expertenberatung mit prozessorientierten Ansätzen wie der systemischen Beratung“ (ebd., S. 44). Der bzw. die Beratende weist hierbei auf der Fachebene Wissen auf, arbeitet jedoch prozessorientiert mit den Klienten bzw. Klientinnen zusammen. Der bzw. die Beratende versucht bei seiner bzw. ihrer prozessorientierten Arbeit zu berücksichtigen, wie die fachliche Expertise auch noch nach Beendigung seiner bzw. ihrer Arbeit bei den Klienten bzw. Klientinnen genutzt werden kann. Zu seinem bzw. ihrem Aufgabenfeld zählen zudem die Einführung von Feedback- und Reflexionsphasen, damit etwaige Hindernisse, die den Problemlösungsweg verhindern könnten, rechtzeitig bearbeitet werden (vgl. ebd.).

Das Modell einer prozessorientierten Fachberatung greifen die jüngeren deutschen Diskussionen zu einer Kombination von Experten- bzw. Fach- und Prozessberatung auf. Einige Forschenden vertreten die Auffassung, dass in der Praxis eine Verzahnung beider Beratungsmodelle vorzufinden sei (vgl. z.B. Wimmer, 2004; Fitsch & Scherf, 2005; von Guggenberg, 2011). Eine prozessorientierte Fachberatung kennzeichnen nach jenem Verständnis zum einen Kompetenzen in der Gestaltung von Prozessen und zum anderen ein Fachwissen, um unterschiedliche Lösungsperspektiven einbringen zu können (vgl. z.B. Wimmer, 2004). Um die Unterschiede der Experten- und Prozessberatung prägnant differenzieren zu können, findet sich in den Arbeiten von Dederling und Kollegen (2013) sowie Dederling (2017) eine Übersicht von einem idealtypischen Vergleich zwischen einer reinen Prozessberatung und einer reinen Expertenberatung. In Anlehnung an Schein (1969), Schönig (2000) und Wimmer (2004) entwickelten die Forschenden eine Übersichtstabelle, in der mittels vier Dimensionen des Beratungsprozesses die Unterschiede zwischen den beiden Beratungskonzepten verdeutlicht werden.

Tabelle 1: Dimensionen einer externen Schulberatung: Idealtypischer Vergleich zwischen Prozessberatung und Expertenberatung, Quelle: Dederling et al., 2013

Dimensionen der Beratung	„reine“ Prozessberatung	„reine“ Expertenberatung
Zielsetzung	Es geht um eine Erweiterung des Problemhorizonts und die Herstellung von Problemlösungsfähigkeit.	Es geht um eine Festlegung von Lösungsvorschlägen und eine Umsetzung von Entscheidungen.
Wissens- und Erfahrungsbezug	Relevant sind wissenschaftliches Wissen (und Prozessenerfahrungen) über den Ablauf von Kommunikation und die Herbeiführung von Entscheidungen.	Relevant sind wissenschaftliches Wissen (und fachliche Erfahrungen) zum jeweiligen inhaltlichen Problembereich.
Problemdefinition und Problemlösung	Probleme sind vage und diffus, eine gemeinsame Diagnose von Berater/in und schulischen Akteur/inn/en führt zu ihrer Konkretisierung. Der/Die Beratende hilft den Akteur/inn/en, Problemlösungsvorschläge zu entwickeln.	Probleme werden von den schulischen Akteur/innen identifiziert und benannt. Der/Die Berater/in entwickelt in der vorgegeben Linie konkrete Lösungsvorschläge und managt die Umsetzung.
Kompetenzen und Rolle des/der Beratenden	Gefordert werden vor allem prozessbegleitende Kompetenzen (z.B. Konfliktmediation, Verfahren der Entscheidungsfindung). Der/Die Beratende fungiert als kompetente/r Moderator/in.	Gefordert werden vor allem fachlich-inhaltliche Kompetenzen (z.B. Kenntnisse über die Umsetzung von Leseförderung). Der/Die Berater/in fungiert als inhaltliche/r Fachexperte/in.

Die Forschenden weisen darauf hin, dass trotz jener Unterschiede in den Konzepten eine Beratung nicht entweder das eine oder das andere Konzept beinhalte, sondern „vielmehr [...] eine solche Beratung auf einem Kontinuum anzuordnen [ist], bei dem die „reine“ Prozessberatung und die „reine“ Expertenberatung jeweils die idealtypischen Endpunkte einer Skala darstellen“ (Dederling et al., 2013, S. 29).

In Anlehnung an Sutrich (2003) sollten Beratende die Erfolgsfaktoren beider Ansätze und die daraus entstehenden Synergieeffekte für die eigene Arbeit nutzen. „Bei einem integrierten Beratungsansatz geht es also um den schnellen und kontextbezogenen Wechsel des Fokus sowie um die Verbindung von Fachexperten und Prozess-Know-How“ (von Guggenberg, 2011, S. 388). Die daraus entstehenden Lösungswege setzen sich damit aus dem Verhältnis von fachlicher Genauigkeit und lokaler Nützlichkeit zusammen (vgl. Fitsch & Scherf, 2005).

Ob sich die publizierten Werke zur Verzahnung beider Ansätze in Bezug auf die Prozessberatung ausschließlich auf die Theorien der systemischen Prozessberatung oder auf die Prozessberatung nach Schein (1969) beziehen, kann nicht bei allen Werken festgestellt werden, da sich die Faktoren sowie Umsetzungsstrategien von beiden Konzepten sehr ähneln. Die entscheidenden Unterschiede beider Ansätze bleiben bei den unterschiedlichen theoretischen Hintergrundfolien sowie bei der umfassenderen Betrachtung von Beratung im Organisationsystem in der systemischen Beratung.

2.3.2 Verlauf von Schulentwicklungsberatung

Des Weiteren kennzeichnet die Schulentwicklungsberatung einen bestimmten Verlauf, der durch den jeweiligen Beratungskontext bestimmt wird. Die Erreichung einer Implementierung von Veränderungsprozessen durch Beratung kann hierbei linear verlaufen; muss sie jedoch nicht zwangsläufig, sondern kann auch durch Umwege bestritten werden (vgl. Schlegel, 2000). Folgend werden zwei Verlaufsmodelle exemplarisch für Schulentwicklungsberatung dargelegt.

(1) Phasenverlauf eines Beratungsprozesses (Adenstedt, 2016):

In Anlehnung an König und Volmer (2000), Arnold & Reese (2010) sowie Schnebel (2009) unterteilt Adenstedt (2016) den theoretischen Verlauf von Schulentwicklungsberatung in vier Phasen (vgl. Abbildung 7):

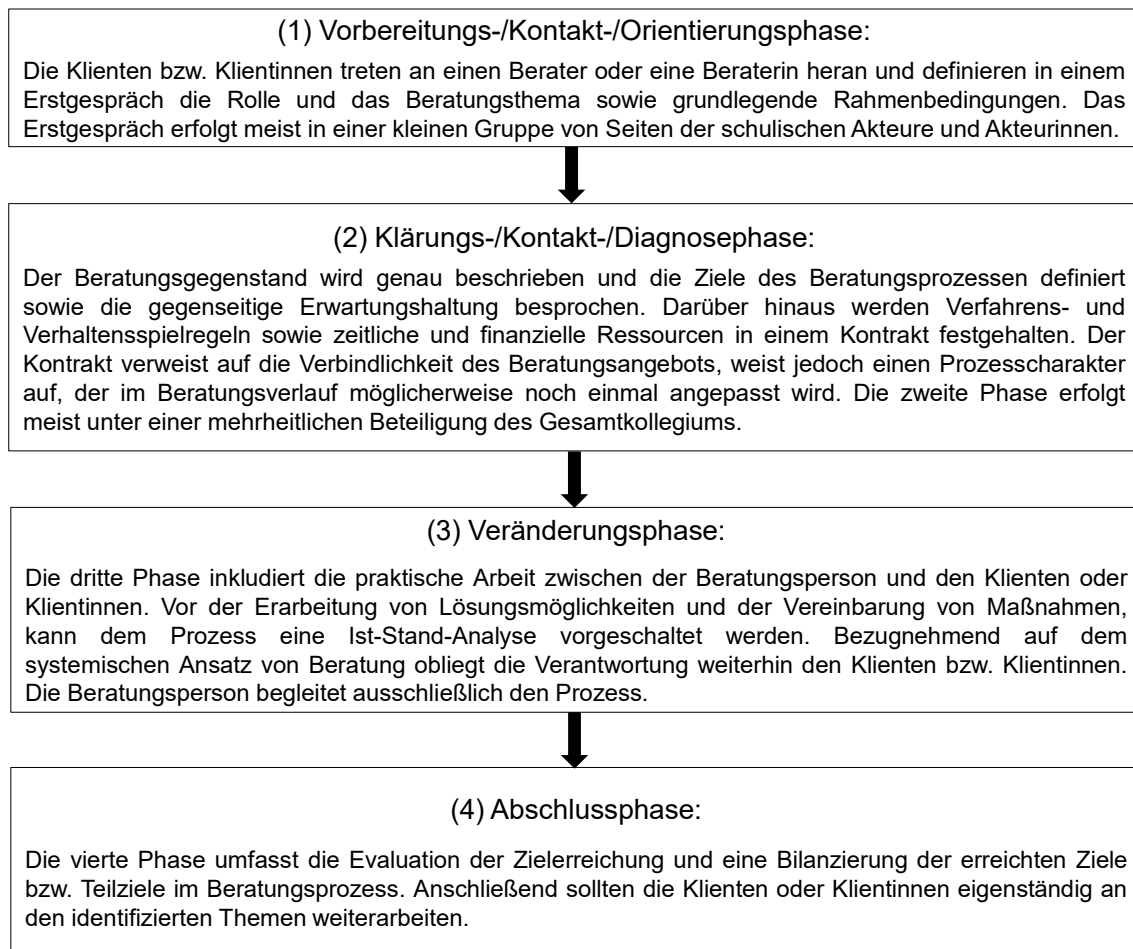


Abbildung 7: Vier Phasen eines Beratungsverlaufs; Quelle: Adenstedt, 2016; eigene Darstellung

Ähnlich wie beim innovationstheoretischen Phasenmodell von Holtappels (2014) (vgl. hierzu Kap. 2.1.4.3) resümiert Adenstedt (2016), dass die Verlaufsphasen nicht unabhängig voneinander anzusehen sind bzw. linear verlaufen würden. Es handele sich hierbei um zirkulär verlaufene Prozesse, die von unterschiedlicher Dynamik geprägt werden. Der Inhalt des Beratungsprozesses wird dabei durch den individuellen Kontext und deren Akteurinnen und Akteure bestimmt (vgl. ebd.).

Festgehalten werden kann, dass ein solches Phasenverlaufsmodell als heuristische Struktur und Orientierungshilfe verstanden werden kann. Die Ausgestaltung der Phasen wird erst durch die individuellen Gegebenheiten der beteiligten Akteurinnen und Akteure festgelegt weswegen die Phasen daher nicht immer gleich verlaufen können.

(2) Idealtypischer Verlauf von Schulentwicklungsberatung (Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 1998):

Eine weitere Verlaufsbeschreibung findet sich im handlungsleitenden Werk Manual Schulentwicklung - Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB) von Rolff, Buhren, Lindau-Bank und Müller (1998). Die Forschenden stellen einen idealtypischen Verlauf von Schulentwicklungsberatung anhand von fünf Phasen dar, die jedoch als „dynamische Phasenspirale“ (Rolff et al., 1998, S. 47) zu begreifen ist.

Jener Phasenverlauf zeigt eine hohe Übereinstimmung mit der zusammenfassenden Darstellung von Adenstedt (2016), soll der Vollständigkeit wegen jedoch dargelegt werden: Die erste Phase stellt die Kontaktphase zwischen Berater bzw. Beraterin und Klienten bzw. Klientin dar. Diese kann dafür genutzt werden, eine erste Bestandsaufnahme durchzuführen. Hat die Schule bereits den Planungsprozess erreicht und der bzw. die Beratende stößt dazu, kann der bzw. die Beratende in der ersten Phase auch direkt in den Zielklärungsprozess einsteigen. In der zweiten Phase (systematische Bestandsaufnahme der Ausgangslage) werden die Meinungen, Zielvorstellungen und Erwartungen der Klienten bzw. Klientinnen erfragt oder auf der Grundlage von bereits vorhandenem Datenmaterial eine Analyse des Ist-Zustands erarbeitet. Hierbei wird die Beratung im Bereich der Moderation benötigt. Die dritte Phase, die Planungsphase, umfasst die Zielklärung und Zielvereinbarungen, um in der anschließenden vierten Phase, der Aktionsphase, den Aufbau eines Projektmanagements sowie die Bildung von arbeitsfähigen Gruppen umzusetzen. Die fünfte Phase schließt mit einer Evaluation der begonnenen Projekte ab und sollte die Implementation des neu erworbenen Wissens in die Praxis der Schule beinhalten (vgl. Rolff et al., 1998). Vergleicht man beide Phasenverlaufmodelle, wird deutlich, dass die zweite und dritte Phase aus der Beschreibung von Rolff und Kollegen eine Ausdifferenzierung der zweiten Phase in der Zusammenfassung von Adenstedt darstellt. Die inhaltliche Ausgestaltung aller fünf Phasen findet sich demnach auch in dem Phasenmodell von Adenstedt (2016) wieder.

2.3.3 Organisationale Beratung als soziales System – Ein Modell

Mit Blick auf die Durchführung von Beratung in der Organisation Schule bietet das Modell der organisationalen Beratung als soziales System (vgl. Abbildung 8) wichtige Hinweise zur Ausgestaltung von Schulentwicklungsberatung. Im Rahmen des Projektes „Wie beraten die Beraterinnen und Berater (WIBB)“ entwickelten Dederling, Tillmann, Goecke und Rauh (2013) ein Modell, welches in Anlehnung an Willke (1987) sowie Wimmer und Oswald (1987) organisationale Beratung als soziales System im schulischen Kontext betrachtet. Goecke (2018) erweitert in seinem Dissertationsvorhaben das Modell um einzelne Elemente, welche folgend erläutert werden:

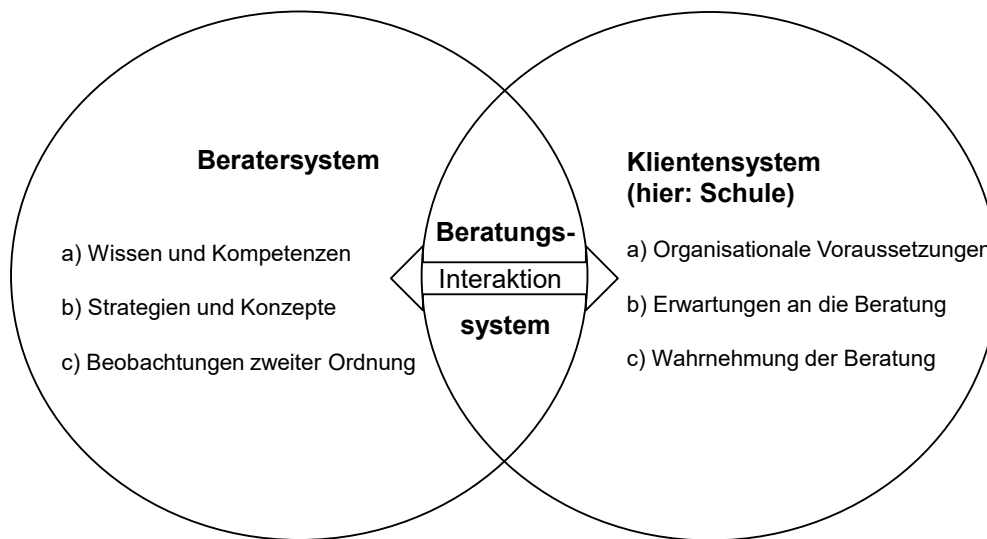


Abbildung 8: Organisationale Beratung als soziales System, Quelle: Dederling et al., 2013; Goecke, 2018

Grundannahme des Modells ist, dass durch die Zusammenarbeit zwischen dem bzw. der extern Beratenden (Beratersystem) sowie der jeweiligen Klienten bzw. Klientinnen (Klientensystem) ein eigenes System, das sogenannte Beratungssystem, entsteht, welches durch die Interaktion der zwei Systeme miteinander verbunden wird, jedoch ein in sich geschlossenes, eigenes System darstellt (vgl. Goecke, 2018). Sowohl das Beratersystem als auch das Klientensystem umfassen drei Komponenten, die die Interaktion im Beratungssystem beeinflussen können und besonders relevant für Beratung erscheinen (vgl. Dederling et al., 2013). Im Beratersystem umfassen jene Elemente das Wissen und die Kompetenzen, die Strategien und Konzepte sowie die Beobachtungen zweiter Ordnung:

a) Wissen und Kompetenzen des Beratenden

Jenes Element beinhaltet neben dem wissenschaftlichen Wissen, welches der bzw. die Beratende aufgrund seiner bzw. ihrer Profession erworben hat, seine bzw. ihre individuell gesammelten Erfahrungen aus bereits durchgeführten Beratungsprozessen (vgl. Dederling et al, 2013). Goecke (2018) ergänzt in jenem Bereich die festgelegten personellen, kommunikativen, inhaltlichen und methodischen Kernkompetenzen, welche ein Berater bzw. eine Beraterin aufgrund seiner bzw. ihrer Profession innehaben könnte (vgl. Schlegel, 2000). Der Erwerb der Kompetenzen können aus unterschiedlichen Disziplinen entstammen, umfassen im schulischen Kontext jedoch häufig die Sozialpsychologie, Organisationstheorie oder reformpädagogische Konzepte (vgl. Goeke, 2018).

b) Strategien und Konzepte des Beratenden

In Anlehnung an Moldaschl (2001) kennzeichnet das zweite Element des Beratersystems, die Verbindung des Wissens und der Kompetenzen des bzw. der Beratenden mit einem Konzept bzw. einer Strategie für sein bzw. ihr Handeln. Ergänzt bzw.

an den Kontext angepasst wird das Konzept durch die Erwartungshaltung des Klientensystems. Demnach werden hier „wissenschaftliches Wissen und theoretische Konstruktionen mit praktischen Erfahrungen vermischt“ (Goecke, 2018, S. 18).

c) Beobachtungen zweiter Ordnung des Beratenden

Die Beobachtungen zweiter Ordnung sind Beobachtungen, die dem Berater bzw. der Beraterin von Personen aus dem Klientensystem mitgeteilt werden. Der bzw. die Beratende nimmt hierbei die gesamte Organisation wahr und ist durch seine bzw. ihre externe Position in der Lage zu erkennen, wie die Klienten bzw. Klientinnen ihr Wirklichkeitsverständnis konstruieren, um mögliche nicht wahrgenommene Störfaktoren innerhalb der Organisation aufzudecken (vgl. Goecke, 2018).

Das Klientensystem umfasst die Elemente der organisationalen Voraussetzungen, die Erwartungen an die Beratung sowie die Wahrnehmung der Beratung:

a) Organisationale Voraussetzungen

Die organisationalen Voraussetzungen beziehen sich zum einen auf die strukturellen Voraussetzungen einer Schule wie bspw. die Schulform oder die Ausgangslage der Schule sowie die inneren Formen der Organisation, welche zudem die Beratung beeinflussen können. In Bezug auf das Schulsystem handelt es sich hierbei bspw. um die am Beratungsprozess beteiligten Personen und ihre jeweilige Rolle im Lehrkräftekollegium. Zum anderen beinhaltet das erste Element im Klientensystem, die Motivlage der Personen im Klientensystem gegenüber der Beratung (vgl. Goecke, 2018).

b) Erwartungen an die Beratung

Durch die stetigen Beobachtungen der Personen aus dem Klientensystem hinsichtlich der Einführung und Umsetzung von Beratungsprozessen durch die beratende Person kommt es auch zu einer Bewertung der Beratung durch die Klienten bzw. Klientinnen. Jene Einschätzung wird häufig an dem Kriterium der Relevanz für die Praxis gemessen. Die Bewertung kann den Beratungsprozess mit beeinflussen, da die unterschiedlichen Personen innerhalb des Klientensystems völlig unterschiedliche Erwartungshaltungen gegenüber dem Handeln des bzw. der Beratenden entwickeln können (vgl. Dederling et al., 2013; Goecke, 2018).

c) Wahrnehmung der Beratung

Wie bereits bei der Erwartungshaltung gegenüber der Beratung kann auch die Wahrnehmung der Beratung den Beratungsprozess beeinflussen. Durch die Beobachtung der Personen aus dem Klientensystem werden die Ziele, Strategien und Absichten der Beratung durch die Klienten bzw. Klientinnen aufgegriffen und außerdem beeinflussen sie ihr eigenes Handeln. Das Handeln der Klienten bzw. Klientinnen steht wiederum in Wechselwirkung mit dem Handeln des bzw. der Beratenden.

Wie bereits bei den Erwartungshaltungen an die Beratung kann auch die Wahrnehmung der Beratung zwischen den einzelnen Beteiligengruppen stark variieren (vgl. Goecke, 2018). Darüber hinaus werden die Folgen des Beratungsprozesses wahrgenommen. Von Seiten der Klienten bzw. Klientinnen wird geprüft, ob sich das Ergebnis der Beratung mit den eigenen Erwartungen an die Beratung deckt, was wiederum Auswirkungen auf die Beurteilung von Beratung haben kann (vgl. Dederling et al., 2013, Goecke, 2018).

Das Beratungssystem enthält jegliche Kommunikation zwischen Berater- und Klientensystem. Die „Interaktionen umfassen alle Kommunikationsakte zwischen Klienten- und Beratersystem, angefangen bei der Kontaktaufnahme und Beauftragung über einzelne Interventionen bis hin zu Präsentationen von Abschlussberichten“ (Dederling et al., 2013, S. 27). Anders als bei den anderen Systemen kennzeichnet das Beratungssystem eine gewisse Offenheit. Sobald eine Person sich an dem Prozess beteiligt, wird er bzw. sie ein Teil des Prozesses und kann das weitere Vorgehen beeinflussen. Verlässt eine Person das Beratungssystem kann dies auch Auswirkungen auf den weiteren Verlauf haben. Darüber hinaus ist die Existenz des Beratungssystems an die Interaktion zwischen Berater- und Klientensystem gebunden und somit zeitlich befristet (vgl. Goecke, 2018).

2.3.4 Aufgaben und Kompetenzen von Schulentwicklungsberatung

Die Beschäftigung mit etablierten Beratungsmodellen und -konzepten der Schulentwicklungsberatung lassen bereits erste Rückschlüsse auf die Fülle an Aufgaben zu, welche die Schulentwicklungsberatung scheinbar umfassen. In der Literatur differenziert Schlegel (2000) bei der Auftragsbeschreibung eines länger angelegten Beratungsprozesses zwischen Aufgaben zu Beginn und während eines Beratungsverlaufs:

Aufgaben zu Beginn des Beratungsprozesses:

- Schaffung von Akzeptanz und Herstellung eines Vertrauensverhältnisses
- Erwartungskklärung des Klientensystems
- Gegenseitige Rollenklärung
- Einigung auf die Regeln der Zusammenarbeit
- Aushandlung eines Beratungskontraktes
- Feststellung der Bedürfnisse des Gesamtkollegiums

Aufgaben während des Beratungsprozesses:

- Aktive Beteiligung des Gesamtkollegiums
- Arbeit mit den Energien des Klientensystems
- Moderation von Veranstaltungen

- Informationen über entscheidende Sachinhalte
- Unterstützung der Teamentwicklung und Konfliktmanagement
- Fortbildung des Kollegiums im Bereich der Unterrichtsentwicklung
- Coaching der Schulleitung und Steuergruppe
- Angebote zur Supervision und zum Training
- Ermöglichung von Feedback
- Zusammenarbeit mit zuständiger Schulaufsicht

Auch Rolff (2016;2019) erläutert die Aufgaben von Schulentwicklungsberatung. Seine Beschreibung beinhaltet Überschneidungen zu Schlegels (2000) theoretischen Überlegungen. Der Forscher verweist auf die Aufgabe des bzw. der Beratenden, den tatsächlichen Entwicklungsbedarf (organisationsdiagnostisch und datengestützt) aufzudecken, ein Prozessbewusstsein zu wecken, die Unterstützung bei dem Aufbau einer geeigneten Binnenstruktur des Wandels (Einrichtung von Steuergruppen, Coaching von Gruppen, etc.) sowie die Bereitstellung von Fachinformationen und Vorschläge zur weiteren Vorgehensweise sowie die Moderation von Veranstaltungen. Darüber hinaus sollte der Schulentwicklungsberater bzw. die Schulentwicklungsberaterin Raum für Feedback gewährleisten, Evaluationsschritte einführen und letztendlich die Entwicklung einer lernenden Schule unterstützen.

Des Weiteren finden sich konzeptionelle Überlegungen zu den Kompetenzen von Beratern. Schlegel (2000) differenziert hierbei zwischen personaler, kommunikativer, inhaltlicher und methodischer Kompetenz. Rolff (2016) beschreibt die Leitlinien der Methoden-, Feld-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie die „Verantwortung für die eigene Weiterentwicklung und das eigene Lernen sowie die Evaluation der eigenen Tätigkeit“ (ebd., S. 227).

2.3.5 Beratungsansätze für Schulen in herausfordernden Lagen

Bei der Betrachtung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen stellt sich zu Beginn die Frage, was eine erfolgreiche Strategie von Schulentwicklungsberatung an diesen Schulen sein könnte. Einen theoretischen Zugang bietet der Ansatz von Dederling (2017). Die Forscherin greift eine Kombination einer kontextsensiblen Perspektive und einem integrativen Beratungsansatz auf, um die situationalen Faktoren und Kontextbedingungen der Schulen beachten sowie flexibel auf sie reagieren zu können (vgl. ebd.).

Die kontextsensible Perspektive beschreibt die Berücksichtigung der individuellen Merkmale und Besonderheiten der Schule im Beratungsprozess, um passgenaue Umsetzungsstrategien zur Problembehandlung zu entwickeln. Die Arbeit der Beratung umfasst demnach unter anderem die Aufgabe, die Schulleitung sowie die Lehrkräfte dahingehend zu

befähigen, dass sie die schulischen Probleme identifizieren (indem sie z.B. eine evidenzbasierte Datenerhebung nutzen) und Lösungsstrategien erarbeiten sowie umsetzen können. Dabei unterstützt die beratende Person den Entwicklungsprozess durch sein bzw. ihr Fachwissen hinsichtlich Schulentwicklungsprozesse und spezifischen Werkzeugs (bspw. die Erarbeitung von Leitbildprozessen, Schulprogramm oder differenziellen Unterrichtsmaterialien) sowie dem Schulmanagement und Zuständigkeiten von Steuergruppen, Schulleitung oder Fachschaften. Eine Kombination von Fach- und Prozesswissen scheint hierbei eine gelingbringende Strategie zu sein, um Schulen in herausfordernden Lagen bei ihrem Schulentwicklungsprozess zu unterstützen (vgl. Dederling, 2017). So kann er bzw. sie zum einen die schulischen Akteurinnen und Akteure bei der Erweiterung des Problemhorizontes sowie dem Ausbau von Schulentwicklungskompetenzen unterstützen. Zum anderen sollte der bzw. die Beratende Strategien zu Ansätzen sowie Lösungsvorschläge für die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklung vorweisen (vgl. ebd.). Ein solcher Beratungstyp müsste zudem in der Lage sein, schulinterne Fortbildungen für das gesamte Lehrkräftekollegium durchzuführen und dies mit „der systematischen Kommunikation mit ausgewählten Mitgliedern des Kollegiums verbinde[n]“ (ebd., S. 171).

Darüber hinaus erscheint der Zeitraum von Beratung ein entscheidendes Kriterium für erfolgreiche Schulentwicklung an Schulen in benachteiligten Regionen zu sein, da es häufig „um die Etablierung grundlegender Strukturen (Organisation, Kommunikation und Kooperation) ebenso wie um ein Aufbrechen verwurzelter Einstellungs- und Verhaltensmuster (etwas bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen, der Veränderungsbereitschaft u.a.) [geht]“ (Dederling, 2017, S. 170). Der Schulentwicklungsprozess sollte demnach von einem bzw. einer Beratenden über mehrere Monate begleitet werden, um das komplexe Zusammenspiel von dysfunktionalen Mustern an Schulen in herausfordernden Lagen aufzubrechen und die Einbettung neuer Verhaltensmuster in das Beziehungsgeflecht innerhalb der schulischen Akteurinnen und Akteure zu unterstützen (vgl. Huber, 2012). An die begleitende Person wird demnach die Aufgabe gestellt, die zentralen Einstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure zu verändern, um einen schulischen Entwicklungsprozess zu initiieren und implementieren. Hierfür empfiehlt Dederling (2017) eine Kombination von Fortbildungen einzelner Akteurinnen und Akteure (Schulleitung, Schulleitungsteam, Steuergruppen, Fachschaften) und des Gesamtkollegiums, um eine umfangreiche Qualifizierung und Professionalisierung aller aktiv an dem Prozess beteiligten Personen zu etablieren.

Des Weiteren umfasst nach Dederling (2017) die kontextsensible Perspektive „Aktivitäten der Organisationsentwicklung (z.B. Schulprogrammarbeit, Teamarbeit), der Unterrichtsentwicklung (Klassenführung, Methodentraining) und Personalentwicklung (Supervision, Kommunikationstraining)“ (Dederling, 2017, S. 171). Die Inhalte der Beratung lassen sich so auf allen drei Ebenen des Modells von Rolff (2010), den Trias der Schulentwicklung (vgl. hierzu Kap. 2.1.4.2), verorten (vgl. ebd.).

Der integrative Beratungsansatz bezieht sich auf die Zusammenarbeit von sogenannten Beratungsteams. Hierbei geht es darum, dass das jeweilige Wissen und die Kompetenzen der beratenden Einzelpersonen gebündelt werden und somit den Beratungsprozess anreichern. Entscheidend ist nach Auffassung von Dederling (2017) eine Kombination aus schulnahen und schulfernen Beratungspersonen. Jene Unterscheidung bezieht sich auf den professionellen Hintergrund der Beratungsperson. Ein schulnaher Berater bzw. eine schulnahe Beraterin war oder ist selbst als Lehrkraft tätig und kann somit durch ihr bzw. sein Insiderwissen den Beratungsprozess bereichern. Die schulferne Beratungsperson weist einen anderen professionellen Hintergrund auf, was dazu führt, dass er bzw. sie durch seinen bzw. ihren Blick von außen, den Verlauf der Beratung beurteilen und mitbeeinflussen kann (vgl. ebd.). „Beraterteams, die aus Insidern und Outsidern, aus schulnahen und schulfernen Beratern gleichermaßen bestehen, sind dazu in der Lage, das empirisch belegte, breite Spektrum der von Beratern erwartete Kompetenzen abzudecken“ (ebd., S. 172). Dazu zählen nach Auffassung der Forscherin, in Anlehnung an Hazle Bussey, Welch und Mohammed (2014) inhaltliche Expertise, prozessuale sowie zwischenmenschliche Fähigkeiten. Alle Kompetenzen erscheinen primär an Schulen in benachteiligten Regionen als dringend notwendig, um die häufig negativen Gemengelagen, wie Spannungen in persönlichen Beziehungen, Gefühle von Druck und Machtlosigkeit, entgegenwirken zu können (vgl. ebd.).

2.4 Theoretischen Fundierung von Schulentwicklungsberatung. Zusammenfassende Erkenntnisse

Die Darlegung der theoretischen Ansätze von Schulentwicklungs- und Beratungstheorien sowie die bisherige Literatur zur Schulentwicklungsberatung werden nun folgend in Bezug auf die Relevanz der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden gesetzt.

Mit Blick auf die Schulentwicklungstheorien kann resümiert werden, dass sich Schulentwicklung im Kern auf eine systematische und zielorientierte Entwicklung der Einzelschulen bezieht (vgl. Holtappels, 2009). Jene Entwicklung kann durch landesspezifische Reformbewegungen von außen an die Schule herangetragen werden, bspw. durch die Umsetzung von Integrationsklassen, die Zusammenführung von Real- und Hauptschulen oder die Integration von Kindern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf in die Regelschulen. Durch die Verlagerung der Umsetzung von bildungspolitischen Strukturmaßnahmen vom Gesamtsystem in die Einzelschule (vgl. Holtappels & Rolff, 2010), stehen die schulischen Akteurinnen und Akteure vor der Herausforderung, die veränderten Gegebenheiten konstruktiv umzusetzen. Diese innere Veränderung der Schule ist ein „geplanter, systematischer, zielorientierter und längerfristiger Prozess, bei dem alle möglichst viele an der Schule Beteiligten/Betroffenen durch gemeinsame, moderierte Reflexion und ggf. Veränderung formeller, informeller, interaktiver und administrativer Strukturen, die Effektivität

und Motivation (Schulqualität), die Zufriedenheit und Lebensqualität (Schulklima) der Organisation (Schule) und ihrer Mitglieder (Schüler, Lehrkräfte, Schulleiter, Eltern, Personal, etc.) sichern und steigern“ (Regierung von Schwaben, 2007).

Wie vielschichtig eine Schule ist, insbesondere mit Blick auf Schule als besondere soziale Organisation (vgl. hierzu Kap. 2.1.2), wird durch die in Kapitel 2.1.4 beschriebenen Schulqualitätsmodelle veranschaulicht. Demnach umfasst Schulentwicklungsarbeit die Beachtung von Qualitätsmerkmalen im Bereich des Inputs, Prozess und Outputs der Einzelschule sowie die Berücksichtigung des jeweiligen sozialen Kontextes der Organisation. Des Weiteren erscheint Schulentwicklung stets im Systemzusammenhang, was die Berücksichtigung von Merkmalen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung meint und wiederum aufzeigt, dass die Veränderung von Schule ganz unterschiedliche Bereiche und Aktivitäten umfassen kann (vgl. hierzu Kap. 2.1.4.2). Das dargelegte Phasenmodell für Innovationsprozesse (Holtappels, 2014) greift darüber hinaus den prozessualen und zirkulären Charakter von Schulentwicklungsverläufen auf und definiert weitere Qualitätsmerkmale, die innerhalb der Initiation, Implementation und Institutionalisierung von Schulentwicklungsmaßnahmen umgesetzt werden (vgl. hierzu Kap. 2.1.4.3).

Die aufgeführten Qualitätsbereiche der Modelle liefern aufschlussreiche Hinweise für die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Beratenden. Bevor einzelne Merkmalsbereiche pointiert herausgegriffen werden, erfolgt zunächst ein resümierender Blick auf die Beratungstheorien.

Ziel der Darstellung von Ansätzen der Beratungstheorie war es, durch die Beschreibung der allgemeinen Beratungskonzepte in der Organisationsberatung (vgl. hierzu Kap. 2.2) sowie der gängigsten Beratungsmodelle innerhalb der pädagogischen Organisationsforschung, die Interaktion zwischen dem bzw. der Beratenden und dem bzw. der Ratsuchenden zu durchleuchten. Resümiert werden kann, dass Beratung immer auf die Unterstützung bei der Problemlösung innerhalb einer Organisation ausgerichtet ist und somit sehr individuell gehandhabt werden sollte. Die Erarbeitung der Problemlösung kann sowohl auf Einzel-, Gruppen- oder Organisationsebene durchgeführt werden, verfolgt jedoch stets das übergreifende Ziel, sich in die Veränderungsprozesse der gesamten Organisation zu integrieren. Der Inhalt eines Beratungsprozesses orientiert sich hierbei an den definierten Zielen zwischen Klienten bzw. Klientinnen und Beratenden.

Neben den individuellen Zielen und Inhalten von Beratungsprozessen kennzeichnet Schulentwicklungsberatung unterschiedliche Beratungskonzepte (vgl. hierzu Kap. 2.2.2). Primär lassen sich hierbei zwei konzeptionelle Richtungen festmachen: Zum einen die Fach- bzw. Expertenberatung, die auf die Ansätze von Edgar Schein (1969) zurückzuführen sind. Sie beinhalten u.a. die Erfolgsfaktoren eines spezifischen Fachwissens des bzw. der Beratenden, der präzisen Definition von Zielen, Aufgaben und Lösungen durch den bzw. der Beratenden sowie die Mitbeeinflussung der Inhalte und Vorgehensweise durch die beratende

Person. Zum anderen die prozessorientierten Konzepte der Prozessberatung und der systemischen Prozessberatung. Die Konzepte integrieren ein Wissen der beratenden Person über den Prozess sowie die Kompetenz einer Methodenvielfalt, um die Klienten bzw. Klientinnen bei der Definition und Umsetzung von Zielen, Aufgaben und Lösungen zu unterstützen. Das Ziel der Beratung stellt somit die Hilfe zur Selbsthilfe dar (vgl. ebd.).

Nach Rolff und Kollegen (1998) beinhaltet die pädagogische Organisationsberatung zudem das Manager-auf-Zeit-Modell sowie die prozessorientierte Fachberatung. Letztgenanntes Beratungskonzept lässt sich an die jüngeren Diskussionen einer Verzahnung von Expertenberatung mit prozessorientierten Ansätzen anknüpfen. Demnach kennzeichnet ein erfolgreicher Beratungsprozess einen Berater bzw. eine Beraterin, welcher bzw. welche neben fachlichen Kompetenzen in der Gestaltung von Prozessen zudem über sehr gute inhaltliche Kenntnisse, zur Erarbeitung von alternativen Lösungsstrategien verfügt (vgl. hierzu Kap. 2.3.1).

Für die Schulentwicklungsberatung können aus dem Zusammentreffen zwischen Klienten bzw. Klientin und Berater bzw. Beraterin unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Perspektiven auf den Beratungsprozess entstehen. In Anlehnung an Goecke (2018) sowie Dederling und Kollegen (2013) wirken sich demnach u.a. das Wissen und die Kompetenzen, die gewählten Beratungsstrategien und -konzepte sowie die Beobachtungen zweiter Ordnung des Beratersystems, die organisationalen Voraussetzungen, die Erwartungshaltung an die Beratung und die Wahrnehmung über das Handeln der beratenden Person sowie die wahrgenommenen Folgen der Beratung seitens der Klienten bzw. Klientinnen auf den Erfolg des Beratungsprozesses aus. Darüber hinaus konstituiert sich durch die Interaktion zwischen Berater bzw. Beraterin und Klienten bzw. Klientin ein eigenes und in sich offenes Beratungssystem, da das Klientensystem aus nicht einer Person oder einer überschaubaren Gruppe besteht, sondern das System Schule ein Zusammenwirken von Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Graden der Einflussnahme seitens der Personen innerhalb des Systems darstellt (vgl. hierzu Kap. 2.3.3).

Neben der Sichtung von Beratung als soziales System lässt sich die Beratung zudem im Verlauf betrachten und in Phasen unterteilen: Einer Vorbereitungs-/Kontakt-/Orientierungsphase, einer Klärungs-/Kontakt-/Diagnosephase, einer Veränderungs- bzw. Umsetzungsphase sowie einer Abschlussphase (vgl. hierzu Kap. 2.3.2).

Die bisherigen Veröffentlichungen zu theoretischen Erkenntnissen über Aufgaben und Kompetenzen von Schulentwicklungsberatenden liefern darüber hinaus Anhaltspunkte für die Qualifikation von Beratungspersonen (vgl. hierzu Kap. 2.3.4). Mit Blick auf Schulen in benachteiligten Regionen kann zudem die Kombination eines kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatzes (vgl. Dederling, 2017) als Annahme der Unterstützung bei der Durchführung von Schulentwicklungsberatung benannt werden (vgl. hierzu Kap. 2.3.5).

Die Sichtung der Theorien zur Schulentwicklung und Beratung liefern erste theoretische Hinweise der Einbettung von Beratung in schulische Veränderungsprozesse sowie der Formen und Rollen von Beratung im Beratungsprozess. Das Interesse der vorliegenden Arbeit möchte - neben dem Blick auf Gelingensbedingungen für die Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden und der empirischen Nachbildung von Beratungsprozessen - einen gesonderten Blick auf Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen legen. Zur Annäherung an den empirischen Forschungsgegenstand werden nachfolgend Schlussfolgerungen aus den theoretischen Erkenntnissen zusammengefasst und dabei stets gesonderte Rückschlüsse auf Schulen in herausfordernden Lagen vorgenommen.

2.4.1 Schulentwicklungsberatung zur Verbesserung von Schulqualität gegenüber Schulqualität als Ausgangspunkt für Schulentwicklungsberatung

Die Bezugnahme auf ein Verständnis von Schulqualität als Zieldimension von Schulentwicklung und der Differenzierung anhand herangezogener Qualitätsmodelle, offeriert zum einen die Komplexität der Erforschung schulischer Qualitätsprüfung in der Wissenschaft. Zum anderen wird deutlich, dass aus theoretischer Sicht, die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen die Schulqualität verbessern kann. Gleichzeitig kann sich die jeweils vorhandene Qualität der Einzelschule auf die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen auswirken (vgl. Maag Merki, 2008). Schulentwicklungsberatung stellt hierbei ein Instrument von Schulentwicklung dar (vgl. Dederling et al., 2013), mit dem übergreifenden Ziel „durch systematische Entwicklungsarbeit die Schulqualität zu verbessern“ (vgl. Goecke & Tillmann, 2014, S. 219). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Erfolg von Schulentwicklungsberatung stets an die vorhandene Schulqualität gebunden scheint. Je nach Ausgangslage der Schule, kann Schulentwicklungsberatung als Instrument zur Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher agieren. In Bezug auf Schulen in herausfordernden Lagen stellt sich demnach die Frage, wie die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen durch eine externe Schulentwicklungsbegleitung Schulen unterstützen kann, wenn diese häufig eine geringfügige Ausprägung von unterrichtlichen und schulischen Qualitätsmerkmalen aufweisen? Eine Annahme stellt hierbei die Hinzunahme der Kombination eines kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatzes dar, welche neben der Zusammenarbeit von schulnahen und schulfernen Beratenden sowie dem fachlichen Wissen der Beratenden aus den Bereichen der Experten- und Prozessberatung, die Zusammenarbeit zwischen der Beratungsperson und dem Klienten bzw. der Klientin über mehrere Monate postuliert (vgl. Dederling, 2017).

2.4.2 Schulentwicklung im Beratungsverlauf

Sowohl aus der Schulentwicklungstheorie, dem innovationstheoretischen Phasenmodell von Holtappels (2014) sowie der beratungstheoretischen Perspektive gehen hervor, dass Prozessverläufe anhand von unterschiedlichen Phasen beschrieben werden können. Rolff (1998) und Holtappels (2014) definieren für die Veränderungsprozesse drei Phasen: (1) Initiation, (2) Implementation und (3) Inkorporation bzw. Institutionalisierung. Dabei sollte die Entwicklung stets an die Ausgangslage der Schule angeknüpft werden. Die Ausgangslage eines initiierenden Organisationsentwicklungsprozesses stellt daher bei den Modellen eine Diagnose über die jeweilige Einzelschule dar. Anschließend erfolgt der Aufbau einer Binnenstruktur des Wandels, z.B. durch Schulentwicklungsberatung.

Einen Beratungsprozess beschreiben Rolff und Kollegen (1998) im Manual Schulentwicklung in fünf Phasen: Die (1) Kontaktphase, die (2) systematische Bestandsaufnahme der Ausgangslage, die (3) Planungsphase, die (4) Aktionsphase und die (5) Evaluationsphase. Adenstedt (2016) fasst die postulierten Beratungsphasen von u.a. König & Volmer (2000) in vier Phasen zusammen: (1) Vorbereitungs-/ Kontakt-/Orientierungsphase, (2) Klärungs-/Kontakt-/Diagnosephase, (3) Veränderungsphase und (4) Abschlussphase. Das Meta-Ziel der Beratungsprozessmodelle ist bei beiden Beschreibungen stets, die gesamte Organisation zu entwickeln, ergo Organisationsentwicklung zu betreiben.

Für alle vorgestellten Phasenmodelle lassen sich Ähnlichkeiten identifizieren: Die erste Phase bei Adenstedt (2016) sowie bei dem beschriebenen Phasenverlauf der Schulentwicklungsberatung von Rolff und Kollegen (1998) beinhaltet die gleichen Zielsetzungen, nämlich das Kennenlernen und eine erste grobe Bestandsaufnahme über die anstehenden Arbeitsprozesse. Diese erste Phase findet sich in der Beschreibung zur Durchführung von Schulentwicklungsprozessen im Drei-Wege-Modell von Rolff (1998) nicht wieder. Jedoch weist Rolff in seiner Modellbeschreibung daraufhin, dass der Initialisierungsphase in der Regel stets eine Diagnose vorgeschaltet werden solle (vgl. Rolff, 2013).

Die Initiationsphasen bei Rolff (1998) und Holtappels (2014) beinhalten die Entscheidung für eine Innovation. Rolff verweist bei der Planungsphase explizit darauf, dass die Weiterentwicklung der Schule primär durch die gemeinsamen Überlegungen des Gesamtkollegiums mobilisiert wird, da sich nur durch eine gemeinsam festgelegte Strategie, die jedes Organisationsmitglied mitträgt, die Organisation weiterentwickelt, ergo Organisationslernen betrieben werden kann (vgl. Rolff, 2013). Holtappels (2014) verweist in der Initiationsphase auf das Informieren und die Überzeugung, die Entwicklung von Visionen und die Klärung der Ziele. Er postuliert zudem die Einrichtung einer Prozesssteuerung des Wandels.

Das Beratungsphasenmodell von Adenstedt (2016) inkludiert oben beschriebene Initiationsphase in die zweite Phase. Neben der Klärung der genauen Zielsetzung des Bera-

tungsprozesses beinhaltet jene Phase die Besonderheiten von Beratung, bspw. die Klärung der gegenseitigen Erwartungshaltung zwischen Klienten bzw. Klientinnen und Beratern sowie die Verfahrens- und Verhaltensregeln und zeitliche sowie finanzielle Ressourcen, welche idealtypisch in einen Kontrakt zwischen den Klienten bzw. Klientinnen und dem bzw. der Beratern festgehalten werden. Die zweite Phase sollte die mehrheitliche Beteiligung des Gesamtkollegiums beinhalten.

Im beschriebenen Beratungsprozessverlauf von Rolff et al. (1998) definieren die Forschenden, die zweite Phase als systemische Bestandsaufnahme, indem die Ziele und Erwartungen besprochen werden. Zudem beinhaltet die zweite Phase eine differenzierte Bestandsaufnahme, die auf die grob durchgeführte Stärken- und Schwächenanalyse in der Kontaktphase (Phase 1) aufbaut. Die mit Rolff (1998) und Holtappels (2014) gleichzusetzende Initiationsphase differenzieren die Forschenden anschließend in eine dritte Phase, die sogenannte Planungsphase. Jene Phase beinhaltet die detaillierte Klärung der Ziele sowie Vereinbarungen zur Erreichung der Ziele.

Die folgende Phase erscheint bei Adenstedt (2016), Rolff (1998), und Holtappels (2014) die gleiche Zielsetzung zu beinhalten: Bei allen Modellen geht es um die praktische Umsetzung der geplanten Prozesse. Rolff (1998) und Holtappels (2014) betiteln jene Phase als sogenannte Implementation; Adenstedt (2016) wählt den Begriff der Veränderungsphase. Alle Modelle inkludieren die praktische Umsetzung der Arbeit. Adenstedt (2016) weist in diesem Zusammenhang noch einmal explizit auf die praktische Zusammenarbeit zwischen Beratern und Klienten bzw. Klientinnen hin (Adenstedt, 2016). Bezugnehmend auf ein systemisches Beratungsverständnis obliegt die Verantwortung demnach beim Klienten bzw. der Klientin; der bzw. die Beratende begleitet die Maßnahmen ausschließlich.

Jene Verlaufsbeschreibung findet sich bei Rolff und Kollegen (1998) in der vierten Phase, der Aktionsphase, wieder. Dabei beinhaltet die Umsetzung, den Aufbau eines Projektmanagements sowie die Einführung von arbeitsfähigen Gruppen (vgl. Rolff et al., 1998).

Nach der Implementation folgen bei Rolff (1998) und Holtappels (2014) die sogenannte Inkorporation bzw. Institutionalisierung. Jene Phase beinhaltet die Beendigung des Schulentwicklungsprozesses durch die Übernahme der neuen Maßnahmen in die schulischen Alltagsstrukturen. Der Schulentwicklungsprozess wird demnach damit abgeschlossen, indem die erreichten Ziele keine Sonderstellung darstellen bzw. als Pilotprojekt definiert werden, sondern fester Bestandteil der schulischen Organisation werden (vgl. Rolff, 2010; Holtappels, 2014).

Als letzte Phase beendet Adenstedt (2016) den Beratungsprozess mit einer Evaluation der Zielerreichung. Die Klienten bzw. Klientinnen sollten nach Abschluss des Beratungsprozesses in der Lage sein, ohne externe Unterstützung an den Zielen weiterzuarbeiten. Adenstedt betitelt die letzte Phase als sogenannte Abschlussphase (vgl. Adenstedt, 2016).

Rolff und Kollegen (1998) schließen ihr Modell ebenfalls mit einer Evaluation ab. Jene Phase beinhaltet neben der Überprüfung der begonnenen Projekte zudem die Implementation der erreichten Ziele in die schulische Alltagspraxis; was wiederum mit der letzten Phase von Rolff (1998), der Inkorporation, sowie der Phase der Institutionalisierung bei Holtappels (2014) gleichzusetzen ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Überschneidung der ausgewählten Phasenmodelle konstatiert werden kann. Um die schulische Organisation zu entwickeln, erscheint die Berücksichtigung der vorgestellten Verlaufsphasen, einen Orientierungsrahmen zu liefern, um erfolgreich Schulentwicklungsmaßnahmen mit Hilfe von Schulentwicklungsberatenden zu initiieren und zu implementieren sowie in den Gesamtkontext Schule einfließen zu lassen.

Die nachfolgende Beschreibung eines Verlaufs von Schulentwicklungsprozessen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden stellt den Versuch dar, die theoretischen Erkenntnisse aus den dargelegten Modellen zu systematisieren. Demnach speist sich das Wissen in jenen Phasen aus den eingangs vorgestellten Schulentwicklungs- und Beratungsverlaufsmodellen (Rolff, 1998; Rolff et al., 1998; Adenstedt, 2016), dem Phasenmodell für Innovationsprozesse von Holtappels (2014) sowie dem Modell der organisationalen Beratung als soziales System (Dedering et al., 2013; Goecke, 2018).

1. Phase: Initiierung eines Schulentwicklungsprozesses mit Beratung:

Die erste Phase des Veränderungsprozesses setzt bei einer groben Bestandsaufnahme und einer ersten latenten Zielformulierung innerhalb der Schule an. Die Vorgehensweise bedingt, dass sich auf der Grundlage der Bedarfsermittlung innerhalb des Kollegiums, die schulischen Akteurinnen und Akteure auf den Weg machen, einen Berater bzw. eine Beraterin zu beauftragen, um die vorher grob definierten Ziele zu erarbeiten. Die Klienten bzw. Klientinnen sind sich demnach bewusst, dass eine Weiterentwicklung der Schule sicherlich förderlich wäre, sehen sich jedoch nicht in der Lage die konkreten Herausforderungen und Maßnahmenplanungen eigenständig umzusetzen. Demnach wird der bzw. die Beratende hinzugezogen, um den Aufbau einer Binnenstruktur des Wandels zu unterstützen.

Als nächster Schritt erfolgt die Unterstützung durch die externe Beratungsperson bei der differenzierten Festlegung der Zielvereinbarungen und die sich daraus ableitenden Maßnahmen. Jener Erarbeitungsprozess kann zudem eine systematische Bestandsaufnahme, mit Hilfe einer durch den bzw. die Beratende moderierten Stärken- und Schwächen-Analyse oder einer quantitativ erhobenen Analyse des Ist-Zustands über die Ausgangsbedingungen an der Schule beinhalten.

Bezugnehmend auf die systemische Organisationsberatung spielen bei der Zieldefinition sowohl die schulischen Akteurinnen und Akteure als auch der bzw. die Schulentwicklungsberatende selbst eine entscheidende Rolle. Die Definition der Ziele sowie die Erreichung ist hierbei stets in Abhängigkeit der Einstellungen, Kompetenzen und dem verfolgten Beratungskonzept des bzw. der Schulentwicklungsberatenden anzusehen. Dabei stellt sich die Frage, wie genau die externe Begleitperson ihr Handwerk definiert. Versteht er bzw. sie sich als Experte bzw. Expertin, welcher sein bzw. welche ihr Know-How der Schule vermittelt oder sieht er bzw. sie sich als stille Begleitung, welche durch die Beobachtung zweiter Ordnung und die daraus entstehende neue Perspektive auf den Prozess, die Schule auf dem Weg zur Veränderung begleitet? Ist der bzw. die Schulentwicklungsberatende demnach in der Lage sich auf die individuelle Logik der Organisation einzulassen und sich an den Prozess anzukoppeln, um ihn gewinnbringend zu unterstützen?

Darüber hinaus beeinflussen die Klienten bzw. Klientinnen durch ihre Auffassung und Interpretation der Wirklichkeit, die Zieldefinition sowie den Veränderungsprozess. Durch die Wirklichkeitsdeutungen der Klienten bzw. Klientinnen und den daraus entstehenden Interaktionsstrukturen innerhalb der Schule, kann der Schulentwicklungsprozess maßgeblich geprägt werden. Umso bedeutsamer erscheint hier das Zusammenwirken zwischen der schulentwicklungsberatenden Person und den Klienten bzw. Klientinnen, da nur durch die Vermittlung der Wirklichkeitsdeutung der Klienten bzw. Klientinnen an den Schulentwicklungsberater bzw. die Schulentwicklungsberaterin die externe Begleitperson einen Einblick in die Logik der Organisation erhält, sich an sie ankoppeln und entsprechend zielgerichtet die Bedarfe ermitteln und unterstützen kann. In Anlehnung an die in Kapitel 2.2 postulierten theoretischen Grundannahmen für Beratung, sollte für eine erfolgreiche Implementierung von Maßnahmen, die Verantwortung stets den Klienten bzw. Klientinnen obliegen. Der bzw. die Beratende trägt die Aufgabe, Situationen zu schaffen, um die Weiterentwicklung der Klienten bzw. Klientinnen zu ermöglichen.

Eine unterschiedliche Auffassung des Begriffsverständnisses von Beratung im Allgemeinen und der Rolle von Schulentwicklungsberatung im Speziellen, können zu einer divergenten Erwartungshaltung gegenüber dem Beratungsprozess sowohl aus der Perspektive des bzw. der Beratenden selbst als auch von Seiten der Klienten bzw. Klientinnen führen. Die Klärung jenes Rollenverständnisses sowie die Erwartungshaltung beider Parteien und die Festlegung von Verfahrens- und Verhaltensspielregeln erscheinen daher maßgeblich für den Erfolg von schulischen Beratungsprozessen.

2. Phase: Implementation von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Beratung:

Die Implementationsphase umfasst die praktische Umsetzung der aus den definierten Zielen abgeleiteten Maßnahmen mit dem Gesamtkollegium. Der begleitete Umsetzungsprozess sollte sich hierbei individuell an die Gegebenheiten der Schule anpassen. Neben der Verteilung von Verantwortlichkeiten und der Bildung eines gemeinsam getragenen Verständnisses über die Zielvorstellungen innerhalb des Kollegiums, kann die zweite Phase

zudem die Weiterbildung des Gesamtkollegiums oder einzelne Gruppenfortbildungen, bspw. Steuergruppen- oder Schulleitungsfortbildung, beinhalten (vgl. Fullan, 1991).

Bezugnehmend auf den systemischen Beratungsansatz obliegt die Überführung der Maßnahmen in die Praxis stets bei den Klienten bzw. Klientinnen selbst. Der Schulentwicklungsberater bzw. die Schulentwicklungsberaterin stellt hierbei jedoch seine bzw. ihre Expertise zur Verfügung und begleitet den Implementierungsprozess der Schulentwicklungsmaßnahmen.

3. Phase: Institutionalisierung von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Beratung

Die Institutionalisierungsphase umfasst die Implementation der neu erworbenen Maßnahmen in den schulischen Alltag. Die Innovationen sollten demnach nicht (mehr) ausschließlich in Kleingruppen oder einem Teil des Kollegiums umgesetzt werden, sondern fester Bestandteil der täglichen Alltagspraxis des Gesamtkollegiums sein. Die Einbindung der Innovationen in das Schulprogramm oder in den Lehrplan wäre daher wünschenswert, um eine Verbindung der organisatorischen Struktur der Schule mit den neu entwickelten Innovationen zu garantieren. Darüber hinaus sollte sichergestellt sein, dass alle Lehrkräfte dazu befähigt worden sind, die neuen Maßnahmen umzusetzen und in ihren Arbeitsalltag einfließen zu lassen (vgl. Miles, 1975). Die Aufgabe eines Schulentwicklungsberaters bzw. einer Schulentwicklungsberaterin umfasst in dieser Phase, sich selbst abkömmlich zu machen. Falls die entwickelten Innovationen gelingbringend in die schulischen Strukturen überführt worden sind und das Kollegium dazu befähigt wurde, eigenständig die entwickelten Maßnahmen umzusetzen, ist die Arbeit der externen Beratungsperson weitestgehend abgeschlossen.

Bevor der Beratungsprozess beendet wird, sollte eine Überprüfung der zu Beginn festgelegten Ziele erfolgen. Neben einer datenbasierten Prüfung stellt ein von dem bzw. der Schulentwicklungsberatenden durchgeführtes Feedbackgespräch eine Möglichkeit dar, die Bilanzierung der Ziele zu evaluieren. Die letzte Phase stellt demnach einen Abschluss für die definierten Ziele dar, umfasst jedoch gleichzeitig die Prüfung der weiteren Entwicklungsschritte für die Schule, da die Klienten bzw. Klientinnen nun dazu befähigt sein sollten, eigenständig an den identifizierten Themen weiterzuarbeiten. Darüber hinaus kann die Evaluation der Schulentwicklungsmaßnahmen den Abgleich zwischen der einzelschulischen Entwicklungsarbeit und den Anforderungen aus dem Systemzusammenhang regeln.

Festgehalten werden kann, dass die theoretische Auseinandersetzung mit einem Verlauf von Schulentwicklungsprozessen durch die Unterstützung von einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden mehrere aufeinander aufbauende Phasen umfasst, die je nach schulischer Ausgangssituation individuell an die schulischen Bedingungen angepasst werden müssen. Darüber hinaus scheint die Mikroebene - also das Beratungsverhältnis zwischen Berater bzw. Beraterin und Klienten bzw. Klientin - eine Einflussgröße darzustellen, die

durch vorher festgelegte Rollenklärungen, Aufgabenverteilung und Erwartungshaltung zwischen dem bzw. der Beratenden und den Klienten bzw. Klientinnen maßgeblich den Erfolg von einem Beratungsprozess beeinflussen kann.

Mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen stellt sich die Frage, wie die Bearbeitung eines solchen idealtypischen Phasenmodells umgesetzt werden kann. Insbesondere jene Schulen sind häufig durch das Schulumfeld oder durch innerschulische Problemlagen so stark belastet, dass sie meistens nur geringe Kapazitäten für organisationales Lernen aufweisen und es ihnen schwerfällt, eigeninitiativ schulische Entwicklungsprozesse zu initiieren und umzusetzen (vgl. Huber & Muijs, 2012a). Darüber hinaus kennzeichnen jene Schule bei der Umsetzung von Strategien, eine diffuse Zielfestlegung und eine kurzfristige Planung mit zu kurz greifenden Konzepten, die zum Scheitern der neu eingeführten Strategien führen (vgl. Holtappels et al., 2017). Bezugnehmend auf Dederling (2017) offeriert der kontextsensible sowie integrative Beratungsansatz Lösungsmöglichkeiten, um zum einen den Einstieg in die Initiierungsphase zu erlangen. Dies bspw. durch die Unterstützung des bzw. der Beratenden bei der Nutzung evidenzbasierter Datenerhebungsverfahren, der Ergebnisinterpretation sowie der Entwicklung von Zielen und der Professionalisierung des Gesamtkollegiums (kontextsensibler Beratungsansatz). Zum anderen erscheint die Nutzung von sogenannten Beratungsteams, die sich aus schulnahen und schulfernen Beratern zusammensetzen eine gelingbringende Strategie zu sein, um den langen Prozess der Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung mit schulischen Insiderwissen sowie dem Blick von außen stetig anzureichern (integrativer Beratungsansatz).

2.4.3 Besonderheiten von Schule und deren Auswirkungen auf Beratung

In Bezug auf Schulentwicklung im Systemzusammenhang sorgt die Implementation von Schulentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung gleichzeitig für eine Veränderung in den jeweils anderen Entwicklungsbereichen (vgl. Rolff, 2010). Hinzukommt, dass Schulentwicklung stets im außerschulischen Systemzusammenhang von Schulaufsicht, Schulbehörden und Elternschaft betrachtet werden sollte. Die Initiierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch Schulentwicklungsberatende dürfe somit stets im Gesamtzusammenhang Schule gedacht werden. Zudem offeriert die schulentwicklungstheoretische Perspektive, dass Schulentwicklungsberatung, als Instrument von Schulentwicklung (vgl. Dederling et al., 2013), auf ein hoch komplexes Organisationsgefüge einwirkt, was sich durch unterschiedliche Faktoren und Merkmale kennzeichnen lässt. Die Festlegung der Ziele sowie deren Rückkopplung in den Gesamtkontext Schule erscheint im Hinblick auf den organisationalen Lernprozess maßgeblich, um die initiierten Schulentwicklungsmaßnahmen in den Gesamtkontext Schule einfließen zu lassen.

Hierbei sei zudem noch einmal auf die Besonderheit von Schule als soziale Organisation hingewiesen. Insbesondere die Beschreibung von Schule als lose gekoppeltes System

(vgl. Weick, 1976) und die damit einhergehenden, stark voneinander abgrenzenden Fachkulturen innerhalb eines Kollegiums, könnte die Zielerreichung einer erfolgreichen Schulentwicklungsberatung erschweren.

Den Wandel zu initiieren und zu steuern ist bei lose gekoppelten Systemen, aufgrund ihrer lockeren Verknüpfung untereinander, nur erschwert möglich. Insbesondere Schulen in herausfordernden Lagen kennzeichnen Defizite im Kooperationsstand innerhalb des Kollegiums sowie eine hohe Fluktuation des Kollegiums (vgl. Holtappels et al., 2017). Es stellt sich somit die Frage nach der Erreichbarkeit des Gesamtkollegiums durch den Schulentwicklungsberater bzw. die Schulentwicklungsberaterin und die damit einhergehende Sicherung der Überführung von Schulentwicklungsmaßnahmen in die Praxis.

Zur Lösung jener Problematik scheinen neben der Einführung einer Steuer- bzw. Entwicklungsgruppe aus je unterschiedlichen Fachschaften der Schule, die als Vertretung des Gesamtkollegiums agieren, die Hinzunahme der Schulleitung und Steuergruppe als Türöffner und Motivatoren für die Implementation von schulischem Wandel, zudem das Instrument der schulinternen Lehrerfortbildung eine Möglichkeit darzustellen, die Erreichung des Gesamtkollegiums für die Initiierung von Schulentwicklungsaktivitäten durch die Begleitung eines bzw. einer Schulentwicklungsberaters zu gewährleisten (vgl. Dederling, 2017).

2.4.4 Schulentwicklungsberatung als längerer dynamischer Entwicklungsprozess

Bezugnehmend auf ein weit verbreitetes Verständnis von Schulentwicklung als fortlaufender Prozess (vgl. Fullan, 1993; Rolff, 2010), indem die Lehrkräfte die Chance zum Lernen erfahren sollten, kann zusätzlich die Annahme aufgestellt werden, dass die Schulentwicklungsberatung als Instrument der Schulentwicklung stets einen längeren Prozess umfassen sollte, um erfolgreich neue Innovationen in die Schule zu integrieren. Insbesondere mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen, indem ein komplexes Zusammenspiel von Merkmalen zu finden ist, welche sich aus den jeweiligen „eigene(n) Merkmalskompilation[en]“ (Huber, 2012, S.6) ergibt. Demnach geht es um das Aufbrechen von tief verankerten Strukturen und die Unterstützung bei der Etablierung von Alternativen (vgl. Dederling, 2017). Der Schulentwicklungsprozess stellt hierbei keinen statischen Verlauf dar, sondern ein dynamisches Verfahren, welches sich stetig an die schulischen Gegebenheiten anpasst (vgl. Huber, 2009). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der bzw. die Schulentwicklungsberatende neben einem großen Methodenrepertoire eine hohe Anpassungsfähigkeit auch nach Festlegung der Zielvereinbarung und der Implementierung der festgelegten Maßnahmen aufweisen möge. Gleichzeitig sollte er bzw. sie dabei sicherstellen, dass die Klienten bzw. Klientinnen die definierte Innovation weiterhin vorantreiben und sich nicht in stetigen Veränderungen und Anpassungen der Ziele der Schulentwicklungsmaßnahmen verlaufen. Insbesondere Letzteres erscheint für Schulen in herausfordernden Lagen eine bedeutsame Gelingensbedingung zu sein, um die meist fehlenden Kompetenzen

im Bereich des organisationalen Lernens ausgleichen zu können und die angeleiteten Schulentwicklungsmaßnahmen erfolgreich abschließen zu können.

2.4.5 Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung

Um eine theoretische Einsicht in schulische Beratungsprozesse zu erlangen, wurden Beratungstheorien und -konzepte in der pädagogischen Organisationsentwicklung aufgegriffen (vgl. hierzu Kap. 2.2 und 2.3). Anhand des Modells der organisationalen Beratung als soziales System (vgl. Goecke, 2018) konnte aufgezeigt werden, dass ein Beratungsprozess zwischen dem Beratersystem und dem Klientensystem scheinbar von einer Vielzahl von Merkmalen beeinflusst werden kann. Durch die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen von dem bzw. der Beratenden und den Klienten bzw. Klientinnen sowie durch die divergenten Beratungsperspektiven auf den Prozess selbst, kann schlussfolgernd festgehalten werden, dass die erfolgreiche Implementierung von Veränderungsprozessen vermutlich durch unterschiedliche Beratungsstrategien und Bedingungsfaktoren beeinflusst werden können. Bezugnehmend auf das Rahmenmodell der Schulqualität von Holtappels & Voss (2008) erscheinen zum einen Merkmale der Inputdimension und zum anderen Bereiche der Prozessdimension relevant für den Beratungsprozess durch einen Schulentwicklungsberater bzw. eine Schulentwicklungsberaterin zu sein. Die Inputmerkmale können sich bspw. auf die finanziellen Ressourcen der Einzelschule für den Einkauf eines bzw. einer Schulentwicklungsberatenden beziehen, falls die angeforderte Beratungsperson nicht durch staatlich geförderte Schulentwicklungsberatende, bspw. durch die Kompetenzteams NRW (vgl. hierzu Kap. 4.2.1.4) oder durch die Teilnahme an Projekten, abgedeckt werden kann. Welche externe Beratungsperson der Schule im Rahmen des staatlich geförderten Pools sowie bei Projekten zur Verfügung gestellt werden kann, und die damit einhergehenden Fähigkeiten und Kompetenzen der Beratungsperson sowie seine bzw. ihre präferierten Beratungskonzepte, können als weitere Merkmale aufgegriffen werden, die offenbar den Beratungsprozess mitgestalten.

Mit Blick auf die Merkmale der schulischen Prozessdimension können bspw. die Kooperationsstrukturen des Kollegiums hervorgehoben werden. Weist eine Einzelschule eher lose miteinander verknüpfte Teilkulturen auf, erscheint eine gemeinsame Zielformulierung und die Umsetzung der Ziele sowie die Verknüpfung des Beratungsprozesses in den schulischen Gesamtkontext als erschwert. Des Weiteren scheint das Schulleitungshandeln sowie die Akzeptanz der Schulleitung im Gesamtkollegium eine Gelingensbedingung für die erfolgreiche Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden darzustellen. Eine motivierende und initiiierende Schulleitung und Steuergruppe erscheinen für den Beratungsprozess maßgeblich zu sein. Darüber hinaus ist vermutlich ein offenes und innovationsbereites Kollegium unterstützend für die gemeinsame Zusammenarbeit mit einer externen Beratungsperson.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Hinzunahme der Schulentwicklungs- und Beratungstheorien die Komplexität der Arbeit eines bzw. einer Schulentwicklungsberatenden erahnen lässt, aber zudem Aufschlüsse beinhaltet, was unter Schulentwicklungsberatung verstanden werden kann und wie vielseitig die Rolle, die Aufgaben sowie die Arbeitsprozesse ausgestaltet werden können. Mit Blick auf die außer- und inner-schulischen Besonderheiten an Schulen in herausfordernden Lagen, wird zudem ein Einblick gewährt, dass die erfolgreiche Arbeit eines bzw. einer Schulentwicklungsberatenden von weiteren Merkmalen, wie dem grundlegenden Aufbau von Kooperationsstrukturen, die innerhalb des Arbeitsprozesses eine stetige Berücksichtigung und Raum benötigen, abhängig erscheint.

Das Meta-Ziel von Unterstützung eines bzw. einer Schulentwicklungsberatenden stellt die Verbesserung von Schulqualität in der Einzelschule dar (vgl. hierzu Kap. 2.1.3). Unabhängig davon, ob die Beratung sich auf einzelne Personen oder Gruppen fokussiert, bleibt die Verbesserung der schulischen Qualität fortlaufend die Bezugsnorm für schulische Beratung. Das primäre Ziel des Beratungsprozesses ist hierbei stets in Abhängigkeit von Berater- und Klientensystem sowie den damit verbundenen Ausgangsbedingungen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Perspektiven zu definieren. Die Zieldefinition stellt gleichzeitig die Bezugsnorm für den Inhalt ergo die geplanten Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Unterstützung eines bzw. einer Schulentwicklungsberatenden dar, können sich jedoch innerhalb der Umsetzungsphase noch einmal völlig verändern. Beratung ist demnach sehr individuell und spezifisch, da es sich an den jeweilig vorhandenen Kontext anpasst.

Inwieweit die theoretisch postulierten Schlussfolgerungen empirisch bereits geprüft worden sind, wird im Folgenden anhand der empirischen Forschungsbefunde zu Schulentwicklungsberatung analysiert, um darauf aufbauend die Zielsetzung und die Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung zu zentralisieren.

3 Forschungsbefunde zur Schulentwicklungsberatung

Dem stetigen Wachstum von Schulentwicklungsberatung in Deutschland scheint ein empirisches Forschungsdesiderat gegenüberzustehen (vgl. Dederling, 2014). Bisher gibt es im nationalen Raum wenig Erkenntnisse über externe Beratungspersonen an Schulen (vgl. Dederling et al., 2013; Goecke & Tillmann, 2014; Dederling, 2014).

Die deutschsprachige Literatur argumentiert hierbei zumeist konzeptionell und handlungsleitend (vgl. z.B. Dalin et al., 1990; Rolff et al., 2000; Berkemeyer, 2011). Ein namhaftes Werk stellt hierbei das Manual Schulentwicklung von Rolff und Kollegen (1998) dar. Mit dem Manual Schulentwicklung veröffentlichten die Forschenden ein erstes theoretisches Handlungskonzept zur Schulentwicklungsberatung. Das Handbuch, welches im Zusammenhang einer zweijährigen Weiterbildungsmaßnahme (1995 bis 1997) in Schleswig-Holstein sowie in einem Schweizer Kanton entstanden ist und insgesamt 46 Schulentwicklungsberatenden beteiligte, stellt die Dokumentation der Ausbildung zur Schulentwicklungsberatung dar. Aufgrund der stetigen Überarbeitung des Manuals, durch die Hinzunahme von aktuellen Themen und Inhalten stellt es auch heute noch eine etablierte Anleitung der Praxis dar (vgl. Buhren & Rolff, 2012). Welche bisherigen Veröffentlichungen es zu empirischen Befunden von Schulentwicklungsberatung im Bereich der Forschung gibt, wird nun anhand von Forschungsbefunden zu Schulentwicklungsberatung skizziert.

Mit Blick auf den vorliegenden Untersuchungsschwerpunkt von erfolgreichen Merkmalen für Schulentwicklungsberatung wird auf ausgewählte angloamerikanische Literatur verwiesen, welche evidenzbasiert Kompetenzen und Fähigkeiten des bzw. der Beratenden, begünstigende Merkmale für Beratungsprozesse sowie erfolgreiche Merkmale für Schulentwicklungsberatung darlegen. Des Weiteren werden auf die Forschungsbefunde der Dissertation von Bodlak (2018) eingegangen und kurz auf die zusammenfassende Darstellung der angloamerikanischen Literatur durch Dederling (2012) hingewiesen. Die Ausführung ausgewählter Befunde nationaler Forschung von Schulentwicklungsberatung umfassen neben der Darlegung erster deutscher Befunde (Schönig, 2000; Holzäpfel, 2008), eine differenzierte Beschreibung der Forschungsergebnisse des Projektes „Wie beraten Beraterinnen und Berater? – WIBB“. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Drittmittelprojekt wurde unter der Leitung von Professor Dr. Klaus Jürgen Tillmann und den Mitarbeitenden Professorin Dr. Kathrin Dederling, Dr. Martin Goecke und Melanie Rauh von 2009 bis 2012 durchgeführt. Die darauf aufbauenden Forschungsbefunde (Rauh & Dederling, 2013; Goecke, 2018) werden anschließend beschrieben. Dann erfolgt die Darlegung der Untersuchung von Adenstedt (2016) zur staatlichen Schulentwicklungsberatung als Steuerungs- und Unterstützungsinstrument im Mehrebenensystem Schule. Abschließend werden Ergebnisse zur Unterstützung von Schulentwicklungsberatenden bei Schulentwicklungsaktivitäten und der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen an Schulen in herausfordernden Lagen (Kamarianakis & Webs, 2019) aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (vgl. hierzu Kap. 4.2.2) dargelegt.

3.1 Internationale und nationale Befunde

Zu Beginn erfolgt ein Blick auf Studien zu Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung aus der angloamerikanischen Literatur, die evidenzbasiert Hinweise zu persönlichen Eigenschaften des Beratenden (Studie I. und Studie III.), Merkmale, die den Beratungsprozess begünstigen (Studie II.) sowie Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung von Seiten des Berater-, Klienten- und Beratungssystems (Studie III.) liefern.

(I.) Miles, Saxl, Lieberman (1988). What Skills do Educational „Change Agents“ Need? An Empirical View: Bereits 1988 befassten sich Miles, Saxl & Liebermann mit der Frage nach erfolgreichen Kompetenzen von Schulentwicklungsberatenden für die Durchführung von Beratung. Nach einer zweijährigen Begleitung von 17 Schulentwicklungsberatenden in New York können die Forschenden durch qualitativ und quantitativ gesammelten Daten vom Schulpersonal, Entwicklungsberatenden und Programmleitenden 18 Schlüsselkompetenzen für Beratende identifizieren:

1. Zwischenmenschliche Beziehungen, u.a. durch die Kompetenz der Empathie sowie einem wertschätzenden Umgang mit den Klienten bzw. Klientinnen
2. Teamfähigkeit
3. Führen von Workshops
4. Pädagogische Kenntnisse und Erfahrungen im Lehrerberuf
5. Fachkenntnisse aus dem Bereich der Unterrichtsentwicklung
6. Administrativ-organisatorische Kompetenzen
7. Initiativergreifung
8. Vertrauensaufbau zur Vermittlung von Sicherheit
9. Unterstützung durch Austausch
10. Fähigkeit zur konstruktiven Kommunikation
11. Konfliktmediation
12. Zusammenarbeit in Beziehungen mit geteiltem Einfluss
13. Vertrauensaufbau zur Stärkung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte
14. Durchführung individueller Diagnosen
15. Organisationsdiagnose
16. Management und Kontrolle (Koordination der Maßnahmen)
17. Ressourcenbeschaffung
18. Demonstration von gewünschten Verhaltensmustern beim Treffen

Nach Auffassung der Forschenden inkludieren die 18 Merkmale sechs Schlüsselmerkmale: (1) zwischenmenschliche Fähigkeiten, (2) Umgang mit Gruppen, (3) Durchführung von Workshops, (4) Fähigkeiten die eigenen Lehrerfahrungen zu vermitteln, (5) pädagogische Fachwissen und (6) administrative/organisatorische Fähigkeiten (vgl. Miles et al., 1988). Miles und Kollegen (1988) verweisen in ihren Schlussfolgerungen für die Beratung unter anderem auf die Auswahl von geeigneten Schulentwicklungsberatenden. Demnach sollte der bzw. die Beratende bereits Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, inhaltliche Fachkenntnisse, administrative und organisatorische Erfahrungen vorweisen und persönliche Eigenschaften wie zwischenmenschliche Ruhe sowie eine hohe Eigeninitiative und Motivation aufweisen.

(II.) Lunenburg (2010). Managing Change: The Role of the Change Agent: Mit Blick auf die erfolgreichen Möglichkeiten von Schulentwicklungsberatung liefert die Arbeit von Lunenburg (2010) wichtige Anhaltspunkte, welche Qualitätsmerkmale die Umsetzung von Beratung begünstigen. Durch eine umfassende Literaturrecherche von Forschungsarbeiten (u.a. Anderson, 2011; deBruijn, 2011; Jain, 2011; Lindegaard, 2011; McCabe, 2011) identifiziert Lunenburg (2010) zehn Merkmale für eine erfolgreiche Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen innerhalb von Organisationen. Lunenburg konstatiert insgesamt 10 Schlüsselmerkmale erfolgreicher Beratung:

1. Ähnlichkeit: Ähnlichkeit zwischen Berater bzw. Beraterin und Klienten bzw. Klientin. Je ähnlicher sich beide Systeme sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass die externe Beratungsperson akzeptiert sowie der bzw. die Entwicklungsbegleitende die Mitarbeitenden versteht.
2. Empathie: Das Einfühlungsvermögen andere Menschen zu verstehen, für ein besseres Verständnis zwischen Berater bzw. Beraterin und Klienten bzw. Klientin.
3. Verknüpfung: Enge kollaborative Anteilnahme zwischen Beratenden und Klienten bzw. Klientin. Je enger die Verbindung zwischen beiden Systemen ist, desto wahrscheinlicher wird die Beratung erfolgreich abgeschlossen.
4. Nähe: Nähe zwischen Klienten und Klientin und Beratenden (physisch und psychisch). Je enger die Nähe zwischen beiden Systemen, desto wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Darüber hinaus erleichtert die Nähe die gegenseitige Empathie füreinander.
5. Strukturierung: Fähigkeit der Strukturierung von Entwicklungsprozessen des bzw. der Begleitenden und des Klienten bzw. der Klientin. Strukturierte Veränderungsmaßnahmen fördern das Verständnis und die Umsetzung der Maßnahmen.
6. Kapazität: Hierbei handelt es sich um ein Organisationsmerkmal. Es bezieht sich auf die Bereitstellung von Ressourcen seitens des Unternehmens, da eine erfolgreiche Änderungsmaßnahme angemessene Mengen an Ressourcen benötigt.
7. Offenheit: Das Merkmal bezieht sich auf das gegenseitige Zuhören, die gegenseitige Reaktion sowie Möglichkeit der Beeinflussung zwischen Berater bzw. Beraterin

und Klienten bzw. Klientin. Dabei hält Lunenburg (2010) fest, dass die oben genannten Faktoren dazu beitragen, ob eine solche Offenheit gelingt oder scheitert.

8. Belohnung: Die Belohnung bezieht sich auf die Vielfalt der positiven Ergebnisse der Veränderungsbemühungen, die die Klienten bzw. Klientinnen zugutekommen können. Sie sollten so Ausgestaltung werden, dass die Beteiligten es als lohnend ansehen.
9. Energie: Maß an psychischer und physischer Anstrengung, welche die Beteiligten aufbringen. Wenn die alltäglichen Problemlagen die Klienten bzw. Klientinnen bereits stark belastet, vermindert dies die Energie, welche sie für die Veränderungsmaßnahmen benötigen.
10. Synergie: Das Synergiemerkmale bezieht sich auf die positiv verstärkenden Effekte, welche alle oben genannten Merkmale aufeinander haben. Es bezieht sich auf die Vielfalt der Beteiligten, Ressourcen, Energien und Aktivitäten, welche bei der Zusammenarbeit aufeinander wirken und den Erfolg der Veränderungsmaßnahmen unterstützen.

Lunenburg (2010) resümiert nach Darlegung seiner identifizierten Schlüsselmerkmale, dass der Erfolg von Veränderungsmaßnahmen innerhalb einer Organisation stark von der Qualität und Funktionsfähigkeit der Beziehung zwischen den Klienten bzw. Klientinnen und dem bzw. der Beratenden sowie den wichtigsten Entscheidungsträgern bzw. -trägerinnen innerhalb der Organisation abhängt.

(III.) Hazle Bussey, Welch & Mohammed (2014). Effective consultants: a conceptual framework für helping school systems achieve systemic reform: Die Arbeit von Hazle Bussey, Welch und Mohammed (2014) fokussiert auf die Darlegung von Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Einführung und Umsetzung von Beratung an Schulen von Seiten des bzw. der Beratenden, der Klienten bzw. Klientinnen sowie des Beratungsprozesses. Durch eine umfassende interdisziplinäre Literaturrecherche identifizieren die Forschenden Schlüsselmerkmale für gelingende Schulentwicklungsberatung, die sich anhand des in Kapitel 2.3.3 vorgestellten Modells Organisationale Beratung als soziales System in Merkmale des Berater-, Klienten- sowie Beratungssystems differenzieren lassen.

Beratersystem:

- Inhaltliche Expertise: Kenntnisse der effektiven Zusammenarbeit mit anderen Personen sowie die Glaubwürdigkeit und das Erfahrungswissen hinsichtlich der spezifischen Arbeit für Schulentwicklung seitens des bzw. der Schulentwicklungsberaternden.
- Prozessuale Expertise: Fähigkeiten der effektiven Zusammenarbeit und der erfolgreichen Gesprächsführung mit den Klienten bzw. Klientinnen in schwierigen Situationen seitens des bzw. der Schulentwicklungsberaternden.
- Zwischenmenschliche Fähigkeiten: Fähigkeiten des Vertrauens- und Beziehungsaufbaus sowie das Aufzeigen von Verständnis.

- Flexibilität: Die Bereitschaft zur Korrektur von bereits festgelegten Maßnahmenplänen sowie die Entwicklung von neuen Ansätzen und Strategien. Der bzw. die Beratende ist in der Lage, Daten über seinen bzw. ihren Klienten bzw. Klientinnen zu sammeln und daraus Lösungen zu entwickeln.
- Klarheit über die Rollenerwartungen an den Berater bzw. die Beraterin: Der Grad, in dem der Zweck der Beratung innerhalb der Organisation als Aufbau von Schulsystemkapazitäten verstanden wird. Der Grad, in dem diese Erwartungen den Klienten bzw. Klientinnen mitgeteilt werden.
- Projektmanagement: Die Fähigkeit ein Projekt systematisch voranzutreiben. Hierzu zählen die Festsetzung klarer Maßstäbe und die Einhaltung von Zeitvorgaben sowie die Erstellung von Kommunikationsprotokolle, um die Verbreitung von Informationen an die Hauptansprechpartner bzw. Hauptansprechpartnerinnen zu gewährleisten.

Klientensystem:

- Führungskompetenzen der Leitungsebene: Das Engagement der Führungsebene, die Veränderungsmaßnahmen mit zu tragen. Die Fähigkeit der Führungskraft, die Veränderungsmaßnahmen zu bewältigen sowie die Fähigkeit dem Kollegium Gründe und Strategien für die Veränderungsmaßnahmen zu vermitteln.
- Qualität der Beziehungen zwischen Schulleitung und schulischen Schlüsselpersonen: Qualität der Beziehungen zwischen der Führungskraft und Schlüsselpersonen in allen Ebenen des Schulsystems.
- Strukturelle Ausrichtung der Schule: Der Grad, in dem die Strukturen im Schulsystem darauf ausgerichtet werden, die vereinbarten Ziele voranzubringen und die Kapazität des Systems zu erhöhen. Jenes Merkmal schließt den Einsatz von Teams ein, um die Eigenverantwortung für die Arbeit auf allen Organisationsebenen zu erhöhen. Dies beinhaltet klar definierte und kommunizierte Erwartungen an das gesamte Kollegium sowie Anreize, welche die Erwartungen anerkennen und verstärken.
- Klarheit über die Rollen des bzw. der Beratenden: Der Grad in dem der Zweck der Beratung durch das Gesamtkollegium verstanden wird. Der Grad in dem diese Erwartungen wiederholt durch den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin an die Schulsystemleitung und das Kollegium kommuniziert werden.
- Projektmanagement: Die Fähigkeit durch die Schaffung klarer Maßstäbe und die Einhaltung von Zeitvorgabe sowie die Erstellung und den Austausch von Kommunikationsprotokollen das Projekt systematisch voranzutreiben.

Beratungssystem:

- Ort der Verantwortlichkeit: Der Grad der jeweiligen Verantwortlichkeiten für den Erfolg der eingegangenen Beziehung zwischen Klienten bzw. Klientinnen und Beratern. Der Grad der Schaffung von Belohnungen für eine starke Partnerschaft.

- Vertrauensvolle Beziehung: Die Qualität der Beziehung zwischen Beratenden und Klienten bzw. Klientinnen (der Grad des Umgangs mit Problemlagen, auf die der bzw. die Beratende aufmerksam macht sowie den vertraulichen Umgang des bzw. der Beratenden mit Informationen).
- Fokussierung auf dem Ausbau von Schulentwicklungskapazität: Der Grad eines gemeinsamen Verständnisses über die Verbesserung systemischer Fähigkeiten zum Aufbau von Schulentwicklungskapazität.

Die Forschenden merken an, dass jene Darlegung für einen konzeptuellen Rahmen dienen sollte, um die Durchführung und Bewertung einer wirksamen Beratung für systemische Verbesserung anhand von Schlüsselkonstrukten zu definieren. Das Rahmenmodell suggeriert zudem die wechselseitige Beziehung und Einflussnahme der unterschiedlichen Qualitätsbereiche aufeinander. Demnach wirken sich bspw. die Qualitätsbereiche des Berater- und Klientensystem auf die Qualitätsbereiche des Beratungssystems aus (vgl. Hazle Bussey et al., 2014).

Bodlak (2018). Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung: Eine jüngere Studie, die sich dem Thema Schulentwicklungsberatung nähert, stellt die Dissertation von Bodlak dar. Inhaltlich widmet sich die Studie dem Thema der Erwartungshaltung gegenüber Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Ziel seiner Arbeit ist es, einen Beitrag zur besseren Ausbildung von Beratenden an Schulen zu leisten. Die Qualifikationsarbeit ist eingebettet in eine Studie, die von 2011 bis 2014 an der Pädagogischen Hochschule Wien zwei Lehrgänge zur systemischen Schulentwicklungsberatung durchgeführt hat. Im Schuljahr 2013/2014 wurde fünf Monate an neun allgemeinbildenden Pflichtschulen in Wien das neue St. Galler Managementmodell als Steuerungs- und Führungsinstrument einer Schule (vgl. Capaul & Seitz, 2011) durch die Zusammenarbeit mit Schulentwicklungsberatenden in den Schulen implementiert. Die eingesetzten Schulentwicklungsberatenden belegten die Lehrgänge zur systemischen Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule in Wien. An drei Schulen führte Bodlak (2018) Fallanalysen durch, um auf der Grundlage bisheriger theoretischer Erkenntnisse Schlussfolgerungen „hinsichtlich der Erwartungshaltungen an Schulentwicklungsberater*innen ableiten zu können“ (ebd., S. 11) sowie um Erkenntnisse für die Aus- und Weiterbildung für Schulentwicklungsberatenden zu ziehen (vgl. ebd.).

Neben Forschungsfragen zum Ablauf der Beratungsprozesse, den Erwartungshaltungen gegenüber der Schulentwicklungsberatung und daraus ableitbaren Erkenntnissen zu Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Beratenden analysierte Bodlak zudem die Frage „inwiefern es bezüglich der Qualität der Beratung einen relevanten Unterschied macht, ob die Schulentwicklungsberater*innen aus einer anderen oder derselben Schulart wie die zu beratende Schule kommen“ (ebd., S. 11).

Zentrale Ergebnisse der Untersuchung: Durch eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) von Dokumenten sowie die Auswertung von 11 leitfadengestützten Interviews mit

Akteurinnen und Akteuren, die aktiv am Beratungsprozess beteiligt waren, kann Bodlak folgende ausgewählte Erkenntnisse gewinnen:

- Ablauf eines Beratungsprozesses: An einem ersten Treffen am jeweiligen Standort mit der Schulleitung sowie schulisch relevanten schulischen Akteurinnen und Akteuren wird eine verschriftliche Vereinbarung getroffen, indem die Ziele, die Erwartungshaltungen und Verantwortungen der Zusammenarbeit sowie die methodische Vorgehensweise festgehalten werden. Dazu zeigt sich, dass eine Ist-Stand-Analyse zu Beginn des Prozesses durchgeführt wird, um den erforderlichen Veränderungsbedarf sichtbar zu machen. Darauf aufbauend geht es um die Verfeinerung der Diagnose und der Planung von Lösungswegen. Die Beratenden verfolgen ein Konzept, welches sie flexibel anpassen können. Entscheidend für den Erfolg des Beratungsprozesses erscheint die Überzeugung der Schulleitung und der Lehrkräfte von den Zielen der Beratung.
- Erfolg des Beratungsprozesses aufgrund der Erwartungen und gewählten Beratungsmaßnahmen: Es zeigt sich, dass zum Erfolg der Beratung ein „Dialog auf Augenhöhe stattfindet und [die Kunden] als die eigentlichen Expert*innen anerkannt werden“ (Bodlak, 2018, S. 254). Des Weiteren hält Bodlak fest, dass eine stringente Planung der Ziele und Methoden eher schwer umsetzbar erscheint, wenngleich die strategischen Ziele und Methoden nicht außer Acht gelassen werden sollten. Der Erfolg einer Beratung ist zudem von der Kooperation zwischen Beratenden und schulischen Akteurinnen und Akteuren abhängig, von einer hohen Transparenz zum Gesamtkollegium sowie einem wertschätzenden Umgang miteinander.
- Kompetenzbereiche von Schulentwicklungsberatenden aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure: Zu den Grundvoraussetzungen von Beratung zählen die Bereiche der Gestaltung von Beratung, Moderationstechniken sowie Kompetenzen in der Prozessführung innezuhaben (vgl. Bodlak, 2018). Es zeigt sich, dass aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure geschätzt wird, wenn der bzw. die Schulentwicklungsberatende den Raum zu Diskussion zulässt und sowohl Prozesswissen als auch Fachwissen einbringen kann (vgl. ebd.). Neben aktiven Zuhören und empathischen Fähigkeiten erwarten die Klienten bzw. Klientinnen zudem die Kompetenz seitens des Beratenden, „sich nicht vereinnahmen zu lassen und damit jedem seine Position zu geben“ (vgl. ebd., S. 257).
- Unterschiede zwischen Beratenden aus gleicher Schulform und Beratenden aus anderer Schulform: Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sowohl Vorteile der Beratenden gleicher Schulform als auch der Beratenden anderer Schulform aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure abgewonnen werden können. „Es ist von Vorteil, wenn die Berater*innen nicht aus derselben Schulart wie die zu beratende Schule kommen, da dadurch weniger die Gefahr besteht, dass unmittelbar mit der eigenen Schule verglichen wird und sich eine Konkurrenzsituation im Beratungssystem bildet“ (Bodlak, 2018, S. 258). Andererseits wird in sogenannten Beratungstandems, also an Schulen indem zwei Beratende gleichzeitig tätig sind, durchaus

auch Vorteile darin gesehen, wenn ein Berater bzw. eine Beraterin aus der gleichen Schulart stammt. Der Vorteil wird primär in dem Insiderwissen des bzw. der Beratenden gesehen, der bzw. die dadurch womöglich einen vertrauten Ansatz verfolgt.

- Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Schulentwicklungsberatenden: Bodlak (2018) resümiert auf Grundlage seiner Forschungserkenntnisse folgende Formate und Inhalte für die Aus- und Weiterbildung von Schulentwicklungsberatenden:
 - Co-Beratung: Erfahrungen als Co-Berater bzw. Co-Beraterin durch Begleitung erfahrener Schulentwicklungsberater oder -beraterin sammeln.
 - Konfliktgespräche führen: Professionalisierung in der Führung von Konfliktgesprächen.
 - Fachliche und soziale Abgrenzung: Professionalisierung in der realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen sowie der Kommunikation von Abgrenzungen.
 - Beratung im Tandem: Beratungsleistungen sollten stets in Tandem durchgeführt werden.
 - Fortbildungsveranstaltungen: Fortbildungen für Beratende sollten dazu beitragen, neue Methoden und Settings kennenzulernen und so das Handlungsspektrum des bzw. der Schulentwicklungsberatenden zu erweitern.
 - Fallsupervision und Coaching: Zur Reflexion eigener Denkmuster des Beraters bzw. der Beraterin erscheint der Ausbau von Fallsupervisionen und Coaching empfehlenswert.
 - Jour Fixe und Austausch: Förderung des regelmäßigen Austausches zur aktuellen Schulentwicklungsthemen.
- Handlungsempfehlungen für Schulentwicklungsberatende: Mit Blick auf den Erfolg für Beratungsprozessen resümiert Bodlak (2018) vier Kategorien, die der bzw. die Beratende mit in das Beratungssystem einbringen sollte, um zum Gelingen der Beratung beizutragen: Ein prozessorientiertes Vorgehen (Beratung im Tandem, Transparenz wählen, Allparteilichkeit einnehmen, Einfluss der Schulleitung berücksichtigen, Konflikte bearbeiten, Fragen stellen und Hypothesen bilden), die inhaltliche Einbindung (Prozess- und Fachwissen verbinden, Modelle aus der Wirtschaft übernehmen), Struktur vorgeben (Ist-Analyse durchführen, Ziele klären und verschriftlichen, Moderation, Vor- und Nachbereitung) sowie den Blick auf das System (Außensicht einnehmen, gesamtes System im Fokus, alle relevanten Gruppen einbinden, Schule als Organisation von Experten und Expertinnen).

Dedering (2012). Typisierung der angloamerikanischen Literatur: Dedering bietet in ihrem Werk zur Bestandsaufnahme und Theorieperspektive auf Steuerung und Schulentwicklung (2012) einen Überblick der angloamerikanischen Empirie zur Tätigkeit von Schul-

entwicklungsberatung im Bereich der Schulentwicklung (u.a. Craig, 2001; Firestone & Corbett, 1981; Freidus, Grose & McNamara, 2001; Grose, 2001; Leithwood, Holmes & Montgomery, 1979; McCallister, 2001; Miles et al., 1988; Richert, Stoddard & Kass, 2001; Rust, Ely, Krasnow & Miller, 2001; Snyder & D'Emidio-Caston, 2001; Tajik, 2008).⁴ Dabei konstatiert sie, dass der Forschungsstand „eher Aspekte beleuchtet, die -wenn sie generell oder in einer bestimmten Ausprägung vorhanden sind- gewissermaßen als Gelingensbedingungen für eine erfolgreich verlaufende Einflussnahme der Externen auf die Schulentwicklung betrachtet werden können“ (Dedering, 2012, S. 103). Die Autorin differenziert die internationalen Befunde in drei große Themenkomplexe. Zum einen umfassen die Studien Ergebnisse zur Rolle der externen Schulentwicklungsberatung. Hierbei wird auf die Metaanalyse von Tajik (2008) hingewiesen. In seinem Übersichtsartikel fasst er die bisherigen Forschungsergebnisse zur Rolle von externer Beratung zusammen und kategorisiert die Rollenvielfalt in drei Hauptkategorien: Der (1) Moderator, der (2) kritische Freund sowie der (3) technische Experte. Der Moderator beschreibt eine Person, die bei der Einzelschule als Prozessunterstützer bzw. Prozessunterstützerin, Vermittler bzw. Vermittlerin, Unterstützer bzw. Unterstützerin bei der Bildung von neuem Wissen und Erneuerer fungiert. Erfolgreiche Moderatoren und Moderatorinnen bringen die Lehrkräfte in einen stetigen Diskurs über Aushandlungen und Veränderung in die Lage, eigenständig die Verantwortung für Veränderung zu übernehmen. Der kritische Freund fungiert hauptsächlich als Person, die durch kritisches Nachfragen die Lehrkräfte bei ihrem schulischen Entwicklungsweg reflektiert und unterstützt. Die letztgenannte Hauptkategorie fungiert als Sachverständiger bzw. Sachverständigerin hauptsächlich in der Rolle des Anweisers bzw. der Anweiserin oder des Lösungsgebers bzw. Lösungsgeberin (vgl. Tajik, 2008).

Zum anderen umfasst die angloamerikanische Forschung Studien, die den Fokus auf persönliche Eigenschaften der externen Beratung fokussieren. Hierbei geht es primär darum, Eigenschaften erfolgreich agierender Beraterinnen und Berater zu identifizieren (vgl. Curtis und Watson, 1980; Freidus et al., 2001; Leithwood et al., 1979; McCallister, 2001; Miles et al., 1988; Richert et al., 2001; Rust et al., 2001). Demnach umfassen erfolgreiche Beratende neben einem zwischenmenschlichen Verhandlungsgeschick, der Kompetenz im Umgang mit Gruppen, Hilfsbereitschaft und der Fähigkeit mit Konflikten professionell umgehen zu können, zudem fachliches und pädagogisches Wissen (vgl. Dedering, 2012; Rauh & Dedering, 2013).

Als dritte Kategorie nennt Dedering (2012) empirischen Studien zu den Strategien von erfolgreich agierender externer Beratung. Beispielsweise die gemeinsame Festlegung von Prinzipien, die Schaffung von neuen Kooperationsstrukturen innerhalb der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie zwischen der Schule und der Elternschaft, die Unterstützung

⁴ Vergleiche auch die Zusammenstellung des anglo-amerikanischen Diskussions- und Forschungsstandes in Tillmann et al., 2013.

bei der Einführung von gemeinsam geteilten Verantwortlichkeiten (z.B. Richert et al., 2001) sowie die Nutzung von Problemlösungsstrategien (z.B. Leithwood et al., 1979).

Schönig (2000). Schulentwicklung beraten: Eine erste Studie zur externen Beratung in der nationalen Forschung stellt die nicht repräsentative Studie von Schönig (2000) dar. Im Rahmen des Gemeinschaftsprojektes Praktisches Lernen in der Schule der Robert Bosch Stiftung und der Akademie für Bildungsreform konnte Schönig anhand einer Befragung von 23 Schulen (Sonderschulen, Grundschulen, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien) zum Beratungsbedarf und der Erfahrung mit Beratung erste Befunde analysieren. Die Fragebögen (n = 41) wurden an die Schulleitung sowie an eine Lehrkraft pro Schule ausgeteilt, die am praktischen Lernen innerhalb des Projektkontextes beteiligt war (vgl. Schönig, 2000).

Zentrale Ergebnisse der Studie: Insgesamt schätzen drei Viertel der Befragten die Beratung als einen guten Weg ein, um konkrete Schwierigkeiten wirkungsvoll zu begegnen. In Bezug auf die Organisationsform von Beratung kann Schönig feststellen, dass Beratung häufig im Rahmen staatlicher Lehrkräftefortbildungen außerhalb sowie in Einzelgesprächen innerhalb der Schule stattfinden. Am häufigsten geben die Befragten an, Expertinnen und Experten aus Hochschulen oder Lehrkräfte anderer Schulen zu nutzen. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass häufig die Schulleitung als Adressat für Beratung angesehen wird, um Kompetenzen in der Überzeugungsarbeit für Innovationsprozesse zu erlangen. Des Weiteren geben die Befragten an, dass die Beratung am häufigsten im Bereich der Vermittlung von Ressourcen und Kontakten unterstützt (vgl. Schönig, 2000). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „Beratung als an bestimmte Organisationsformen gebunden gedacht wird“ (Schönig, 2000, S. 124). Des Weiteren wird die Vielfalt von Beratungsanlässen seitens der Schule sichtbar und damit das breit gefächerte Arbeits- und Aufgabenspektrum eines bzw. einer Schulentwicklungsberaters (vgl. ebd.).

Holzäpfel (2008). Unterstützung durch Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation: Als weitere Studie zur Schulentwicklungsberatung kann die empirische Arbeit von Holzäpfel (2008) hervorgehoben werden. Holzäpfel greift das Forschungsdesiderat zur Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation auf. Primär verfolgt die Arbeit das Ziel, Wissen über die Wahrnehmung der Akteurinnen und Akteure eines Beratungsprozesses zu generieren. Neben Hürden, Erwartungen und Angeboten im Beratungsprozess analysiert die Untersuchung die Zielformulierung der Beratung, die Aufgabenverteilung und Rollenklärung, personale Einflussfaktoren sowie die Frage nach der Beratung als Beitrag zur Weiterentwicklung der Einzelschule. Die Arbeit stellt einen Teil des Pilotprojektes in Baden-Württemberg dar, dessen Hauptanliegen bei der Konzeption der Selbstevaluation für Schulen in Baden-Württemberg liegt (vgl. ebd.). Die Studie umfasst drei Messzeitpunkte von September 2005 bis Juli 2006. Insgesamt nehmen 57 Schulen (Gymnasien, Real-, Haupt- und Sonderschulen sowie eine Auswahl von privaten Schulen) an der Befragung

teil. Befragt wurden neben der Schulleitung und den Lehrkräften (n = 36/2005; 32/2005b; 40/2006) zudem die Beratenden (n = 16/2005; 18/2006) der Schule (vgl. ebd.).

Zentrale Forschungsergebnisse der Studie: Bezugnehmend auf die Frage nach den Erwartungen, Hürden und Angeboten im Beratungsprozess analysiert Holzäpfel, dass sowohl aus Sicht der Beratenden und der Schule der Aspekt Person als problematisch hervorgehoben wird. Betont wird das Belastungsempfinden des Kollegiums zu Beginn eines Projektverlaufs. Darüber hinaus wird die Bereitschaft für einen Innovationsprozess als bedeutsam wahrgenommen. Die Beratenden selbst verstehen in diesem Zusammenhang ihre Hauptaufgabe nicht bei der Gewinnung des Kollegiums, sondern bei der Vermittlung von Informationen für den Beratungsprozess (vgl. Holzäpfel, 2008).

Die Ziele der Beratung definieren die Klienten und Klientinnen sowie die Beratenden im Bereich der Prozess-Dimension, was sich zugleich mit den schulischen Erwartungen an die beratende Person deckt. Schulen beziehen sich hauptsächlich auf die Unterstützung bei der Prozessgestaltung sowie auf die Vermittlung von Informationen (vgl. ebd.).

Die Entscheidung für eine Zusammenarbeit wurde bei den vorliegenden Fällen von dem Gesamtkollegium getragen. Der tatsächliche Austausch zwischen Berater bzw. Beraterin und Klienten bzw. Klientin wurde jedoch hauptsächlich zwischen der Schulleitung bzw. Steuergruppe getätigt und eher selten mit dem Gesamtkollegium (vgl. ebd.).

Die Aufgaben zwischen dem Klienten bzw. der Klientin und Berater bzw. Beraterin beziehen Mitglieder einer Steuergruppe eher auf sich selbst. Demgegenüber schreibt das Gesamtkollegium die Aufgaben eher dem bzw. der Beratenden zu. Zudem deckt die Studie auf, dass zu Beginn eines Beratungsprozesses eher wenige Kontrakte zwischen Beraterin bzw. Berater und Klienten bzw. Klientin geschlossen worden sind, was Holzäpfel als Indiz dafür deutet, dass der Auftragsklärung eine geringe Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang zwischen personalen Faktoren und der Wahrnehmung von Beratung konstatiert Holzäpfel, dass Personen, „die in dem Evaluationsbegriff eher einen Entwicklungsaspekt sehen, mehr Aspekte der Beratertätigkeit wahrnehmen als Personen, die beispielsweise eher den Kontrollaspekt wahrnehmen“ (Holzäpfel, 2016, S. 210).

Ob die Beratung einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schule leisten, bewerten einzig die Evaluationsgruppe der Schulen als bedeutsam (vgl. ebd.).

Dedering, Tillmann, Goecke & Rauh (2013). Wenn Experten in die Schule kommen: Einer umfassenden empirischen Erforschung des Forschungsdesiderats zur externen Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen haben sich Tillmann, Dedering, Goecke und Rauh in dem Forschungsprojekt „Wie beraten Beraterinnen und Berater? (WIBB)“ angenommen. In einer explorativ angelegten Studie in NRW gingen die Forschenden zum einen dem Ziel der Analyse eines typischen Beratungsprozesses und zum anderen der Analyse von objektivierten Rahmenbedingungen von Schulentwicklungsberatung nach

(vgl. Dederling et al., 2013; Dederling, 2014). Im Mittelpunkt der Studie standen die Fragen, welche Akteurinnen und Akteure, Strategien und Arbeitsformen finden sich im Bereich der Schulentwicklungsberatung? (1) und wie verläuft ein typischer Beratungsprozess an Schulen? (2). Die Studie bezieht ihre Stichprobe ausschließlich aus allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen. Neben einer Schulleitungsbefragung wurden sechs Fallstudien nach systematischen Kriterien ausgewählt, um bereits vollzogene Beratungsprozesse anhand von qualitativen Interviews und Dokumentenanalysen sowie standardisierten Lehrkräftebefragungen zu rekonstruieren (vgl. Dederling et al. 2013). Mit Hilfe der großangelegten Schulleitungsbefragung im Jahre 2011 konnten zudem durch die Angaben von 957 Schulleiterinnen und Schulleitern (46,9%) Rahmenbedingungen über die beteiligten Schulen und die Beratung gesammelt werden.

Ergebnisse der Schulleitungsbefragung: Die Schulleitungsbefragung ergibt, dass rund 46,6 Prozent der Schulen in den letzten Jahren externe Schulentwicklungsberatung in Anspruch genommen hat. Die Häufigkeit der Beratung liegt zwischen 40 bis 50 Prozent. Eine leichte Tendenz lässt sich dahingehend festmachen, dass Gymnasien und Gesamtschulen etwas häufiger externe Beratung nutzen als Schulen mit Sekundarstufe I, insbesondere die Hauptschulen. Somit kann festgehalten werden, dass Schulentwicklungsberatung ein weit verbreitetes Unterstützungsinstrument für Schulentwicklung darstellt (vgl. Dederling, et al., 2013).

Die Länge der Schulentwicklungsberatung erstreckt sich zu 32,5 Prozent über zwei (oder mehr) Maßnahmen pro Beratungsprozess. Eine einmalige Beratung wurde nur bei 13,1 Prozent der Schulen in Anspruch genommen (vgl. ebd.).

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Beschreibung der Schulleitungsbefragung über die erste Beratungsmaßnahme:

Die weiteren Ergebnisse zeigen auf, dass ein Zusammenhang zwischen der Größe der Schule und der Häufigkeit der Beratung nicht bestätigt werden kann. Auch die Beteiligung an einem Schulentwicklungsprojekt führt widererwartend nicht zu einer dominierenden Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatung. Die Beweggründe für die Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatung streuen zwischen der Angabe den Blick von außen zu bekommen, fehlende fachliche Kompetenzen des Kollegiums und der Inanspruchnahme aufgrund von Angeboten, Empfehlungen oder Verpflichtungen (vgl. ebd.).

Neben den Ergebnissen zu den Rahmenbedingungen von Schulentwicklungsberatung kann die Studie einen Zusammenhang des „Niveaus von Schulentwicklung“ (Dederling et al., 2013, S. 86) und der externen Beratung identifizieren. Das Niveau der Schulentwicklung beschreibt die unterschiedlichen Ausprägungen der Schulen von systematischer, zielgerichteter und selbstreflexiver Schulentwicklung. Durch die Bildung eines Schulentwicklungsindex konnten die Forschenden ein eher geringes, mittleres und hoch ausgepräg-

tes Niveau von Schulentwicklung an den jeweiligen Schulen identifizieren. Schulen mit einer hohen Ausprägung des Schulentwicklungsniveaus sind bei der Stichprobe eher vertreten als Schulen mit einem geringen Niveau. Des Weiteren zeigt sich, dass ein hohes Schulentwicklungsniveau eher an Gesamtschulen und Gymnasien vertreten ist. Zudem wird ein Zusammenhang der Größe des Lehrkräftekollegiums und dem Niveau der Schulentwicklung identifiziert: je größer das Kollegium, desto höher das Schulentwicklungsniveau. Weiter zeigt sich, dass Schulen, die am Projekt Selbstständige Schule⁵ beteiligt waren, eine höhere Ausprägung des Schulentwicklungsniveaus aufweisen als Schulen, die an diesem Projekt nicht beteiligt waren (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Beratungshäufigkeit und dem Niveau der Schulentwicklung identifizieren die Forschenden einen signifikanten Zusammenhang. Es zeigt sich, dass je häufiger externe Beratung in Anspruch genommen wird, desto höher ist das Schulentwicklungsniveau an der jeweiligen Schule ausgeprägt. Zudem zeigt sich eine „höhere Affinität von Schulen mit höheren Schulentwicklungsindex zu Beratung“ (Dedering et al., 2013, S. 92).

Die Beratungsgespräche werden am häufigsten zwischen der Schulleitung bzw. Steuergruppe (60%) vollzogen. Am zweithäufigsten werden Fortbildungsmaßnahmen mit dem Gesamtkollegium (46%) durchgeführt. Die Arbeit mit Kollegiumsgruppen liegt bei 42 Prozent. Inhaltlich lässt sich ein Unterschied zwischen Maßnahmen im Bereich der Unterrichtsentwicklung (52%) und der Organisations- und Personalentwicklung (43%) festmachen. Darüber hinaus zeigt sich, dass schulnahe Beratende (Personen, die als Lehrkraft tätig sind oder waren) eher Maßnahmen aus dem Bereich der Unterrichtsentwicklung und schulferne Beratende (Personen mit einem anderen professionellen Hintergrund) eher Themen der Organisations- und Personalentwicklung abdecken. Die Kosten der Beratung stehen im Zusammenhang mit der Berufsposition des bzw. der Beratenden. Schulferne Beratende führen den Beratungsprozess zu höheren Kosten durch und setzen zudem meist längerfristige Beratungsprozesse um als schulnahe Beratende (vgl. ebd.).

Den Nutzen aus einem Beratungsprozess sehen die Schulleitungen bei der Gewinnung von Know-how für die Unterrichtsentwicklung (70%) und zu 40 Prozent in der Organisationsentwicklung. Zudem nehmen die Schulleitungen eine veränderte Haltung des Gesamtkollegiums nach Abschluss der Beratung war (70%). Dem Nutzen wird auf einer Skala von 1 (sehr hoch) bis 4 (gering) ein Mittelwert von 1,9 zugeschrieben. Zudem zeigt sich, dass Schulen mit einem hohen Schulentwicklungsindex den Nutzen der externen Beratung positiver bewerten als andere Schulen (vgl. ebd.).

Aus der Schulleitungsbefragung kann somit zusammenfassend festgehalten werden, dass die Studie aufschlussreiche Einblicke in objektivierbare Rahmenbedingungen von externer

⁵ Das Projekt Selbstständige Schule NRW stellt eine Begleitstudie (2002 bis 2008) von Schulen dar, welche durch die Vorgaben der Landesregierung im November 2000 ein Modellvorhaben vorantreiben sollte, indem die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen erprobt wurde. Das Projekt deckt durch eine Längsschnittuntersuchung über drei Zeitpunkte (2003 bis 2008) die Entwicklung der erweiterten Selbstständigkeit der Schulen empirisch auf.

Schulentwicklungsberatung liefert. Daraus lässt sich die Bedeutsamkeit von Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsinstrument bei der Schulentwicklungsarbeit ableiten. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass Schulentwicklungsberatung ein fester Bestandteil für systematische Schulentwicklung zu sein scheint, da Schulen, die Schulentwicklung in systematischer und strukturierter Weise betreiben, häufiger auf diese externe Unterstützungsform zurückgreifen als andere Schulen.

Neben der Schulleitungsbefragung zu den Rahmenbedingungen von Schulberatung nutzen die Forschenden Fallstudien, um den Beratungsprozess an Schulen abbilden zu können. Um möglichst differenzierte Fälle für die Fallstudien auszuwählen, gingen die Forschenden systematisch anhand von „Fallstrukturhypothesen“ (Hildenbrand 1995, S. 25) vor. Erstens orientierten sie sich an der Schulform der Sekundarstufe I, da die Schulform „spezifische Kontextbedingungen für die Schulentwicklungsberatung darstellen“ (Dederling et al., 2013, S. 57). Die Forschenden trafen eine Vorauswahl der Fälle, um sowohl die Haupt- oder Realschulen als auch die Gesamtschulen und Gymnasien in den Fallstudien zu berücksichtigen. Die zweite Fallstrukturhypothese orientierte sich an dem beruflichen Hintergrund der Beratenden. Da der berufliche Hintergrund von Schulentwicklungsberatenden zwischen der Qualifikation und der Sozialisation einer Lehrkraft und eines Unternehmensberatenden streuen, wählten die Forschenden zwischen sog. „schulnahen und schulfernen Beratern“ (ebd., S. 57). Schulnahe Beratende sind Personen, die ihre berufliche Position innerhalb der Schule verorten lassen. Schulferne Beratende verfügen über eine berufliche Position außerhalb des schulischen Kontexts. Pro Schulform entschieden sich die Forscherinnen und Forscher für eine schulferne und eine schulnahe Beratungsperson.

Bei der tatsächlichen Durchführung der Fallstudie konnte kein Beratungsprozess von schulnahen Beratenden an Gymnasien sowie kein Beratungsprozess von schulfernen Beratenden an Haupt- oder Realschulen abgedeckt werden. Die Fallstudien setzen sich somit aus drei schulnahen Beratenden an einer Gesamtschule und zwei Haupt- oder Realschulen sowie drei schulfernen Beratenden an zwei Gymnasien und einer Gesamtschule zusammen. Neben einer Dokumentenanalyse der Unterlagen über die Beratungsprozesse führten die Forschenden mit Personen, die an den Beratungsprozess beteiligt waren (Leitungs- und Steuergruppenmitgliedern) sowie mit dem Schulentwicklungsberatenden selbst Interviews durch, um den Beratungsprozess rekonstruieren zu können. Insgesamt werden zwischen Mai 2010 und Mai 2011 40 Interviews an den Schulen durchgeführt; minimal fünf und maximal acht Interviews pro Schule sowie sechs Interviews mit dem Schulentwicklungsberatenden und fünf ergänzende Interviews. Neben Fragen zur Rekonstruktion des Beratungsprozesses wurden die Interviewten zur Ausgangslage und ihrer Einschätzung bzgl. der schulischen Erfahrung mit Schulentwicklung bevor der bzw. die externe Schulentwicklungsberatende an die Schule kam sowie der Anlass für die Beratung, den Erwartungshaltungen an die Beratung und der Einstellung des Gesamtkollegiums gegenüber

externer Beratung befragt. Des Weiteren wurden die schulischen Akteurinnen und Akteure zu den hervorgerufenen Veränderungen durch die Schulentwicklungsberatung befragt und zur Wahrnehmung der beruflichen Position und der Rolle der schulentwicklungsberatenden Person innerhalb des Beratungsprozesses (vgl. ebd.). Die Interviews mit den sechs beteiligten Beratenden verfolgten die Bereiche der Ermittlung des biographischen und beruflichen Hintergrunds, die Rekonstruktion des Beratungsprozesses aus Sicht der Beratenden und die Wahrnehmung der Beratenden hinsichtlich der Handlungen und Reaktionen der schulischen Akteurinnen und Akteure innerhalb des Beratungsprozesses. Jene Ergebnisse kombinierte die Studie mit einer standardisierten Befragung des Gesamtkollegiums, um die Sichtweise der Kolleginnen und Kollegen einzufangen, die nicht unmittelbar am Beratungsprozess beteiligt waren. Der Rücklauf der Fragebögen liegt zwischen 59,8 Prozent bis 100 Prozent (vgl. ebd.).

Zentrale Ergebnisse der sechs Fallstudien: Durch einen systematischen Fallvergleich von sechs Schulen kann die Studie erstmalig typische Merkmale eines Schulentwicklungsprozesses identifizieren (vgl. Dederling et al., 2013). Demnach kennzeichnet der Einstieg in die Beratung (1) die Problemidentifizierung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure (bspw. eine fehlende Methodenvielfalt oder Defizite in der Ausgestaltung von differenziertem Unterricht), auf dessen Grundlage die Schulen ihre Ziele selbst definieren. In den meisten Fällen wurden die Ziele vorab mit dem Gesamtkollegium besprochen und akzeptiert. Anschließend wird - meistens durch die Schulleitung - eine externe Beratungsperson aufgesucht, welche in Kenntnis der Erwartungen von Seiten der Schule in den Prozess eintritt.

Die Realisierung der Zielsetzungen (2) werden durch einen Hauptansprechpartner bzw. eine Hauptansprechpartnerin für den Berater bzw. die Beraterin sowie einer intensiven Kommunikation im Kollegium umgesetzt. Auffällig ist, dass die Rückbindung der Entscheidungen an mitarbeitende Lehrkräftegruppen unterschiedlich vollzogen wird: Entweder ist es die Steuergruppe, die den Beratungsprozess begleitet, oder ein Funktionsträger bzw. eine Funktionsträgerin, der bzw. die für die Absprachen mit dem bzw. der Beratenden zuständig ist, ohne dass diese Person Rücksprache mit anderen Lehrkräften hält. Ergebnisse des Beratungsprozesses (3) werden anhand geänderter und implementierter Handlungsprogramme gemessen. An den Erfolg eines Beratungsprozesses sind die veränderte Einstellung und Mentalität der Lehrkräfte gekoppelt, da diese die Grundvoraussetzung für eine Implementierung neuer Handlungskonzepte darstellen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Fallstudien, dass durch einen systematischen Fallvergleich erstmalig ein typischer Beratungsprozess an Schulen rekonstruiert werden konnte.

Bezugnehmend auf die Gesamtergebnisse der Studie kann resümiert werden, dass das WIBB-Projekt grundlegende Erkenntnisse für den Ist-Stand eines Beratungsprozesses

und die Rahmenbedingungen von Schulentwicklungsberatung liefern. Damit trägt die Studie zur Reduzierung eines breiten Forschungsdesiderats im Bereich der Schulentwicklungsberatung bei und bietet eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für weitere Forschung (vgl. Adenstedt, 2016).

Aufgrund der gewählten Forschungsperspektive zu den Rahmenbedingungen von Schulentwicklungsberatung und der Abbildung eines typischen Beratungsprozesses sind Praxisempfehlungen nur durch die Interpretation „mit einem gewissen Plausibilitätscharakter möglich“ (Dedering et al., 2013, 339). Die Forschenden nutzen die empirischen Ergebnisse daher, um förderliche Bedingungen für einen geling bringenden Beratungsprozess abzubilden. Insgesamt identifizieren sie sieben förderliche Notwendigkeiten für einen Beratungsprozess:

1. Problemdefinition durch die schulischen Akteurinnen und Akteure
2. Problemlösungsbereitschaft durch die schulischen Akteurinnen und Akteure
3. Adressatenorientierung des Beraters bzw. der Beraterin
4. Professionelle Kompetenz des Beraters bzw. der Beraterin
5. Initiierende und unterstützende Schulleitung
6. Initiierende und unterstützende Steuergruppe
7. Regionale Einbindung der schulischen Beratungsaktivitäten

Die Darstellung der förderlichen Bedingungen eines schulischen Beratungsprozesses verdeutlicht, dass der Prozess sowohl von „Faktoren abhängig ist, die Schulentwicklung generell befördern (z.B. eine unterstützende Schulleitung, eine gut funktionierende Steuergruppe, ein innovatives Kollegium; vgl. Holtappels, 2003). Hinzu kommen dann Faktoren, die beratungsspezifisch sind (z.B. Adressatenorientierung des Beraters)“ (ebd., S. 341).

Rauh & Dederling (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung: Eine vertiefende Analyse zum WIBB-Projekt veröffentlichen die Projektbeteiligten Rauh & Dederling (2013) hinsichtlich einer Identifizierung von Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. Ziel des Beitrags ist es, unterschiedliche Beratungstypen zu identifizieren, die sich in der Verbindung mit bestimmten Merkmalen der Beratung beschreiben lassen (vgl. ebd.). Die Forscherinnen knüpfen an die theoretische Unterscheidung zwischen Experten- bzw. Fachberatung einerseits sowie Prozessberatung andererseits (vgl. König & Vollmer, 1996; Schein, 1969/2000) an und adaptieren die Beratungskonzepte auf die Schulentwicklungsberatung. Dabei weisen die Autorinnen auf die theoretische Diskussion hin, dass eine strikte Trennung von Prozess- und Expertenberatung nicht mehr vollzogen werden könne. Vielmehr geht es bei der Prozessgestaltung von Beratung um eine Kombination beider Ansätze. Beratende sollten in der Lage sein, die Ausgestaltung des Beratungsprozesses mit inhaltlichem Fachwissen zu bereichern (vgl. Wimmer, 2004). Die Dimensionen der Beratung, die sich aus den Bereichen der Zielsetzung,

Wissens- und Erfahrungsbezug, Problemdefinition und Problemlösung sowie Kompetenzen und Rolle des bzw. der Beratenden differenzieren, beschreiben die beobachtbare Arbeitsweise des bzw. der Beratenden (vgl. Häfele & Lanter, 2003; Moldaschl, 2001; Wimmer, 2004). Des Weiteren ziehen die Forscherinnen die Unterscheidung von schulentwicklungstheoretischen Konzepten der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung als theoretische Hintergrundfolie heran, um eine „theoretischer Verortung empirisch beobachtbarer Inhalte von Beratung“ (Rauh & Dederling, 2013, S. 258) vornehmen zu können. Als drittes wird im Beitrag der Ansatz des Educational Governance hinzugezogen, um die Beratungssettings des Zusammenwirkens von Beratenden und Lehrkräften berücksichtigen zu können. Das Governance-Konzept stellt das Zusammenwirken der beteiligten Akteurinnen und Akteure in dem komplexen Mehrebenensystem Schule in den Fokus (vgl. ebd.).

Ergebnisse des Beitrags: Durch die Schulleitungsbefragung und die Berücksichtigung der Schulfallstudien aus dem WIBB-Projekt können die Forscherinnen die Profession und Inhalte des bzw. der Beratenden und das Beratungssetting ausmachen. Durch Sichtung der Kombination der Merkmale identifizieren die Forscherinnen drei Beratungstypen, die sich hinsichtlich der oben genannten Merkmale voneinander unterscheiden: Der erste Typ stellt Beratungen dar, die das Gesamtkollegium einer Schule im Bereich der Unterrichtsentwicklung durch schulnahe Beratende beschreiben. Der zweite Typ beschreibt Beratungen von Teilgruppen eines Lehrkräftekollegiums im Bereich der Organisations-/Personalentwicklung durch schulferne Beratende. Der dritte Typ umfasst Beratungen von schulnahen und schulfernen Beratenden, die parallele Beratung des Gesamtkollegiums und von Teilgruppen im Bereich der Unterrichts- und Personal-/Organisationsentwicklung durchführen (vgl. Rauh & Dederling, 2013). Eine Zuordnung der identifizierten Typen zu den konkreten Arbeitsweisen, die einer Prozess- oder Experten- bzw. Fachberatung beschreiben, ist nicht möglich. Jenes Ergebnis lässt sich, nach Meinung der Autorinnen, an die Diskussion um eine Kombination von Prozess- und Experten- bzw. Fachberatung anknüpfen. Demnach deckt der Beitrag die heterogene Arbeitsweise von Schulentwicklungsberatenden auf. Externe Beratungspersonen müssen sich „auf die jeweils spezifische Situation an den Schulen einlassen und ihre Rolle als inhaltlicher Experte bzw. Expertin oder prozessbegleitender Mitarbeiter mitunter auch während des Beratungsprozesses modifizieren“ (ebd., 2013, S. 267). Demnach deckt die Analyse aus jenem Beitrag zum einen die Möglichkeit einer Identifizierung von Beratungstypen auf, die sich hinsichtlich der Merkmale Profession und Inhalte des Beratenden sowie des Beratungssettings unterscheiden. Zum anderen wird deutlich, dass die Ausgestaltung der konkreten Arbeitsweise eines bzw. einer Schulentwicklungsberatenden weniger homogen zu sein scheint.

Goecke (2018). Schulentwicklung durch Beratung: Eine weitere Vertiefungsstudie zum WIBB-Projekt stellt die Dissertation von Goecke (2018) dar (wissenschaftlicher Mitarbei-

tender im WIBB-Projekt). Ziel seiner explorativen Studie ist es, Schritte des Beratungsprozesses zu rekonstruieren und charakteristische Zusammenhänge, die innerhalb des schulischen Beratungsfeldes existieren, aufzudecken. Wie auch bei dem WIBB-Projekt orientiert sich der Forscher an den Theorien der Beratung, Schulentwicklung und Governance. Nach einer vertieften theoretischen Aufbereitung aller drei Theorien resümiert Goecke, dass durch die Hinzuziehung aller drei Theorien, die Schulentwicklungsberatung auf der Mikro- (Beratungsprozess zwischen Klienten bzw. Klientin und Beratenden), Meso- (Entwicklung der Einzelschule durch Beratung) und Makroebene (Betrachtung der Akteurinnen- bzw. Akteurskonstellationen und Handlungskoordinationen) betrachtet werden kann (vgl. Goecke, 2018).

Seine zwei Forschungsziele strukturiert er entlang des Modells der organisationalen Beratung als soziales System (vgl. hierzu Kap. 2.3.3). Somit wählt Goecke gemäß einer explorativen Forschung den Weg, die Fragestellungen offener zu gestalten. Die Konkretisierung der Fragen erfolgt nach Sichtung der Ergebnisse (vgl. Goecke, 2018).

Mit Blick auf das Modell der organisationalen Beratung als soziales System (vgl. Dederling et al., 2013) fokussiert Goecke im Beratungssystem auf die Betrachtung des professionellen Hintergrunds des Beratenden. Seiner Annahme nach generieren jene „unterschiedlichen Hintergründe -vom Lehrer bis zum Unternehmensberater- [...] biografisch bedingte professionelle Erfahrungen, welche wiederum Auswirkungen auf die vom Berater angewandten Strategien und Konzepte seines Handelns und möglicherweise auch auf seine thematischen Einsatzschwerpunkte haben“ (ebd., S. 90). Aufgrund dessen untersucht Goecke, „welche wissenschaftlichen und professionsbedingten Kompetenzen bei den Beratern vorliegen, welche Leitlinien des professionellen Handelns im Beratungsprozess sich daraus ergeben und welche Beraterrollen mit welchen beruflichen Hintergründen besonders häufig verknüpft sind“ (ebd., S. 91).

Die Forschungsfragen im Bereich des Klientensystems umfassen Fragen zu den strukturellen Rahmenbedingungen, motivationalen Einstellungen sowie Gründe, Motive und Strategien seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure für die Hinzunahme eines bzw. einer Beratenden. Darüber hinaus verfolgt die Arbeit das Ziel zu analysieren, „ob mit der Beratung unmittelbar die Zieldimension der Schulqualität -oder zumindest Teilbereiche daraus- verfolgt wird“ (ebd., S. 92). Des Weiteren umfasst die Studie die Bewertung von Beratung sowie die „rückblickende Einschätzung“ (ebd., S. 92) eines Beratungsprozesses.

Auf der Interaktionsebene (dem Beratungssystem) fokussiert die Studie zum einen auf die Identifizierung von strukturellen Merkmalen von Beratung (Finanzierung, Dauer der Beratung etc.). Zum anderen verfolgt Goecke (2018) das Ziel, einen typischen Ablauf von Beratungsprozessen zu rekonstruieren. Hierbei liegt der Fokus auf der Interaktionsebene zwischen Berater bzw. Beraterin und Klienten bzw. Klientin und deren wechselseitige Beeinflussung (vgl. ebd.)

Ferner verfolgt Goecke (2018) die Zielsetzung „ebenenübergreifend [...] Handlungsverknüpfungen zwischen Mesoebene, intermediärer Ebene und Makroebene des Schulsystems“ (ebd., S. 92) zu analysieren.

Zur Analyse seiner Fragestellungen nutzt Goecke (2018) die Daten des WIBB-Projekts und greift demnach auf eine Kombination von qualitativen und quantitativen Daten zurück. Anders als bei den Ergebnissen des WIBB-Projektes zieht Goecke (2018) die Experteninterviews aus einer Vorstudie in die Auswertung mit ein. Des Weiteren führt er zusätzliche Analysen mit den quantitativen Daten durch wie bspw. die Analyse der Motivation für Beratung (vgl. ebd.). Aus den sechs Fallstudien, welche im Rahmen des WIBB-Projektes ausführlich ausgewertet worden sind, nutzt Goecke ausschließlich bestimmte Schwerpunktthemen, welche sich mit den o.g. Schwerpunkten seiner Auswertung verbinden lassen (vgl. ebd.).

Zentrale Ergebnisse der Untersuchung: Die Ergebnisse seiner umfangreichen Auswertung differenziert der Forscher in Bereiche des Berater-, Klienten- und Beratungssystems. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargelegt. Bezogen auf das erstgenannte System lassen sich Erkenntnisse zur Profession von Beratenden identifizieren. Wie in dem WIBB-Projekt differenziert auch Goecke (2018) das Feld der Beraterprofession in schulnahe und schulferne Beratende. Als zentrales Merkmal für schulnahe Beratende identifiziert er das Insiderwissen des bzw. der Beratenden über die Organisation sowie „das Sprechen derselben Sprache“ (Goecke, 2018, S. 380). Schulferne Berater bzw. Beraterinnen kennzeichnen die Vorteile der Perspektive von außen, um Probleme zu identifizieren, die für die Klienten bzw. Klientinnen nicht mehr sichtbar sind. Nachteilig wird den schulfernen Beratenden in den Fallstudien das fehlende Insiderwissen sowie das fehlende Wissen der Normen, Sprache und Werte zugesprochen.

In Bezug auf die Rolle der Beratenden hält Goecke fest, dass schulnahe Beratenden sowohl die Rolle des Fach- und Experten- sowie Prozessberatenden einnehmen, die schulfernen Beratenden meistens in den Bereichen der Prozessberatung agieren (vgl. ebd.).

Im Idealtypus werden den Beratenden Kompetenzen, wie zwischenmenschliche Fähigkeiten, überfachliche Kompetenzen sowie Engagement, Klarheit und Strukturiertheit zugeschrieben. Darüber hinaus konstatiert Goecke (2018), dass ausreichende Kenntnisse aus dem Feld der schulischen Organisation zum Erfolg von Beratung beitragen kann, da die schulischen Akteurinnen und Akteure ihre Akzeptanz des bzw. der Beratenden an gemeinsame Vorstellungen der Normen und das Sprechen einer gemeinsamen Sprache knüpfen.

Im Klientensystem differenziert Goecke (2018) seine Ergebnisse zwischen der Infrastruktur staatlicher Unterstützung und dem Zusammenhang zwischen dem Stand der Schulentwicklung und der Beratungsprozesse. Erstgenannte Perspektive zeigt die Möglichkeiten der Nutzung von Beratung durch die staatliche Unterstützung auf. Die Schulen haben die Möglichkeit auf Beratende aus den Kompetenzteams NRW zurückzugreifen, die bei der

Vernetzung mit externen Einrichtungen unterstützen. Als dritte Unterstützungsmöglichkeit benennt Goecke (2018) die Schulaufsicht, die eine bei Bedarf zumeist schulnahen Beratern vermitteln.

In der zweitgenannten Perspektive konstatiert Goecke (2018) den Grund für Beratung, welcher an die „zunehmende Schulautonomie und die stärkere Output-Steuerung“ (ebd., S. 385) geknüpft wird. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Beratung ein „wichtiges Instrument für weniger entwickelte Schulen sein [kann], um überhaupt gezielte, systematische Schulentwicklungsaktivitäten zu starten. Auf der anderen Seite sind gerade sehr innovative Schulen offen gegenüber dem Instrument der Beratung und können ihre ohnehin schon hohe Schulqualität dadurch weiter verbessern“ (ebd., S. 386 f.).

Im Beratungssystem fasst Goecke (2018) seine Ergebnisse in Bereiche der Darlegung von Beratungsabläufen, der Blick auf neue Akteurinnen und Akteure im Beratungsfeld, die Inhalte von Beratung sowie die Darlegung von Beratungstypen zusammen. Mit Blick auf das eigene Schwerpunktthema werden im Folgenden die Ergebnisse der Beratungsverläufe sowie die Inhalte der Beratung dargelegt.

Der Forscher resümiert, dass ein idealtypischer Ablauf von Beratung mit den Abläufen der Kontakt-, Klärungs-, Aktions- und Evaluationsphase in den Ergebnissen selten wiederzufinden ist. Bei 60 Prozent der Fälle werden bereits vorher definierte Defizite als Grundlage für die Nutzung von Beratung ausgemacht. Anschließend erfolgt die Suche nach einem bzw. einer Beratern. Die Problemidentifizierung wird demnach eher kurz vollzogen. Zur Identifizierung der Probleme werden Daten der Schulaufsicht (Qualitätsanalyse), Rückmeldungen aus dem Kollegium sowie Hinweise der Schulleitung herangezogen.

Ist eine geeignete Beraterin bzw. ein geeigneter Berater gefunden, kann eine weitere Problemanalyse erfolgen, welche letztendlich in ein „gemeinsam akzeptiertes Arbeitsprogramm“ (ebd., S. 388) mündet. Die Umsetzung erfolgt durch zwei unterschiedliche Vorgehensweisen. Zum einen durch die Arbeit in Kleingruppen und zum anderen durch die Hinzunahme des Gesamtkollegiums. Dabei ist die Wahl der Vorgehensweise an die Schulgröße und Schulform geknüpft. Bei größeren Schulen wird häufig in Teilgruppen gearbeitet, wohingegen in kleineren Schulen eher das gesamte Kollegium hinzugezogen wird. Dabei zeigt sich empirisch, dass sich bei fehlender Kommunikation und Transparenz eine Skepsis gegenüber der Beratung im Kollegium verbreiten kann. Ergänzend kann Goecke (2018) durch seine Studie die von „Schnebel (2010) formulierte Zusammenfassung, dass jeder Beratungsprozess individuelle Lösungen, Ablaufschemata und Methoden beinhaltet, empirisch bestätigen“ (Goecke, 2018, S. 389).

Mit Blick auf die Inhalte von Beratung resümiert Goecke (2018), dass Schulentwicklungsberatung stets im Schulentwicklungsdiskurs aufzufinden ist. Sowohl in der Entwicklung der schulischen Organisationsentwicklung, dem Institutionellen Schulentwicklungsprogramm

(ISP) und der Schulentwicklung im Systemzusammenhang war Schulentwicklungsberatung stets vertreten, unterschied sich jedoch in der inhaltlichen Ausgestaltung. Empirisch zeigt sich in der Untersuchung von Goecke (2018), dass sich die Inhalte der Schulentwicklungsberatung sowohl auf der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung verorten lassen, jedoch häufig nur ein der drei Bereiche den Inhalt von Beratung darstellt (vgl. ebd.).

Adenstedt (2016). Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Aufbauend auf die Ergebnisse des WIBB-Projektes setzt sich Adenstedt (2016) in seiner Qualifikationsarbeit mit dem Gegenstand der „staatlichen Schulentwicklungsberatung als Steuerungs- und Unterstützungsinstrument im Mehrebenensystem Schule“ (Adenstedt, 2016, S. 12) auseinander. Sein Dissertationsvorhaben greift das Spannungsverhältnis zwischen staatlicher Steuerung und der Unterstützung bei der Schulentwicklungsarbeit der Einzelschule innerhalb von Schulentwicklungsberatung auf. Dabei lautet seine übergeordnete Fragestellung: „Welche Rolle spielt staatliche Schulentwicklungsberatung in den Schul- und Steuerungssystemen der deutschen Bundesländer und welche könnte sie zukünftig im Schul- und Steuerungssystem Sachsen-Anhalt einnehmen?“ (ebd., S. 12). Die Untersuchung greift zum einen „das Ausmaß, die Organisation und den Stellenwert von staatlicher Schulentwicklungsberatung in den deutschen Bundesländern“ (ebd., S. 12) auf. Zum anderen wird am Beispiel des Bundeslandes Sachsen-Anhalt eine „grundlegende Exploration und Dimensionierung des Feldes [vollzogen], die wichtigen Bedingungen und Bedürfnisse aus Sicht von Beteiligten für die Ausgestaltung des staatlichen Steuerungs- und Unterstützungsinstrumentes Schulentwicklungsberatung erheben soll“ (ebd., S. 12). Ziele der Untersuchung liegen bei der differenzierten Darstellung von Schulentwicklungsberatung in Deutschland sowie einer vertiefenden Bedarfsanalyse im Bundesland Sachsen-Anhalt.

Zur differenzierten Analyse beider Teiluntersuchungen nutzt Adenstedt neben einer Fragebogenerhebung an den deutschen Kultusministerien zur Ist-Stand Analyse (n=16) leitfadengestützte Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern für Schulentwicklungsberatung in den jeweiligen Bundesländern Berlin, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen (n=5). Zur vertiefenden Bedarfsanalyse in Sachsen-Anhalt führt er weitere Experteninterviews mit Schulentwicklungsberatenden (n=4), der Schulaufsicht (n=2), Ausbilderinnen und Ausbildern (n=2) und Vertreterinnen und Vertretern der externen Evaluation (n=2) durch. Eine abschließende Online-Fragebogenerhebung mit Schulleiterinnen und Schulleitern der Grund-, Sekundarschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt (n=720; Rücklauf liegt bei 31,8%) liefert weitere Informationen zu den Bedarfen, Wünschen und Bedingungen der Schulentwicklungsberatung in Sachsen-Anhalt (vgl. ebd.).

Zentrale Ergebnisse der Untersuchung: Ähnlich wie die Ergebnisse des WIBB-Projekts aus Nordrhein-Westfalen kann auch Adenstedt bestätigen, dass das Instrument der staat-

lichen Schulentwicklungsberatung ein reguläres Unterstützungssystem in allen Bundesländern darstellt und ein weit verbreitetes Phänomen zu sein scheint (vgl. Adenstedt, 2016).

Des Weiteren deckt er auf, dass die Ressourcen für die Ausgestaltung zwar divergieren, die Schulleitung jedoch meistens den Auftrag für eine Schulentwicklungsberatung auslöst. Die Schulleitung stellt somit - wie in der Studie von Dederling und Kollegen (2013) - eine Schlüsselperson für die Nutzung von Schulentwicklungsberatung dar (vgl. Adenstedt, 2016).

Bezugnehmend auf die Häufigkeit der Unterstützung zeigt sich, dass fast über die Hälfte (49,6%) der Schulen in Sachsen-Anhalt in den letzten fünf Jahren durch eine externe Person bei dem Schulentwicklungsprozess unterstützt worden sind (vgl. ebd.).

Zum Umfang der Maßnahmen bevorzugen die Schulleitungen in Sachsen-Anhalt - gleich wie in NRW - eher mehrere Treffen mit den staatlichen Schulentwicklungsberatenden als einmalige Veranstaltungen (vgl. ebd.).

Inhaltlich präferieren die Schulleitungen in Sachsen-Anhalt von staatlichen Schulentwicklungsberatenden eher Themen aus der Unterrichtsentwicklung. Dabei schätzen die Schulleitungen einen hohen Erfahrungsschatz des bzw. der Beratenden in seiner bzw. ihrer Schulform (vgl. ebd.). Auch dieses Ergebnis deckt sich mit Ergebnissen aus dem WIBB-Projekt in NRW. Demnach beraten schulnahe Beratende eher im Bereich der Unterrichtsentwicklung (vgl. Dederling et al., 2013).

Darüber hinaus identifiziert Adenstedt einen zukünftig hohen Bedarf an Schulentwicklungsberatung in Sachsen-Anhalt, da nach Aussagen der Schulleitungen die Beratung zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität beiträgt (92,3%). Zudem zeigt sich, dass die Verfügbarkeit von Schulentwicklungsberatenden nach einer externen Evaluation ein Unterstützungsinstrument darstellt, um die Lücke zwischen den Ergebnissen der externen Evaluation und der Zieldefinition sowie Umsetzung von Handlungsmaßnahmen zu schließen (vgl. Adenstedt, 2016).

Abschließend kann die Untersuchung festhalten, dass staatliche Schulentwicklungsberatende in einem Spannungsverhältnis von staatlicher Steuerung und der einzelschulischen Entwicklungsarbeit agieren. Zum einen lässt sich ein Steuerungsbedarf auf Ebene der zuständigen Ministerien festmachen, welcher zur Einführung des Steuerungs- und Unterstützungsinstrument führt. Zum anderen besteht jedoch auch ein Unterstützungsbedarf seitens der Einzelschulen, die mit dem bzw. der Schulentwicklungsberatenden eine Form der Unterstützung verbinden (vgl. ebd.). Adenstedt konstatiert, dass somit die staatliche Schulentwicklungsberatung „nie vollständig unabhängig, freiwillig und verschwiegen agieren bzw. wahrgenommen werden“ (ebd., S. 213).

Kamarianakis & Webs (2019). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen: Im Rahmen des „Projektes Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (vgl. hierzu Kap. 4.2.2) beleuchten Kamarianakis & Webs (2019) die Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Umsetzung von Schulentwicklungsarbeit und der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildung an Schulen in herausfordernden Lagen. Neben der Darlegung eines Fallbeispiels, indem die Schulentwicklungsberatung als ein Bindeglied zwischen einzelschulischer Entwicklungsarbeit und einer bedarfsgerechten Ermittlung und Umsetzung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen beschrieben wird, werden Evaluationsergebnisse über die Unterstützung von Schulentwicklungsberatenden in der Schulentwicklungsarbeit sowie bei der Fortbildungsplanung dargelegt.

Zentrale Ergebnisse der Untersuchung: In Bezug auf die Unterstützung bei Schulentwicklungsaktivitäten geben die Befragten (n = 50) an, dass die Ermittlung der schulischen Ausgangslage (96,4%), die Feststellung schulischer Entwicklungsbedarfe (92,9%), die Klärung von Zielen für die Schulentwicklungsarbeit (92,2%) sowie die Entwicklung von Maßnahmen und Strategien (85,2%) gemeinsam mit dem bzw. der Schulentwicklungsberatenden durchgeführt worden ist. Über 90 Prozent der Befragten waren mit den aufgeführten Schulentwicklungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden eher bzw. sehr zufrieden.

Der gemeinsame Zielfindungsprozess wurde von Seiten der Befragten als partizipativ (96,2%), systematisch (92,3%) und datengestützt (92,3%) eingeschätzt.

Zur Rolle des bzw. der Schulentwicklungsberatenden bei der Auswahl und Umsetzung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen zeigt sich, dass die Hälfte der Befragten gemeinsam mit dem bzw. der Schulentwicklungsberatenden die Themenauswahl (50%), Auftragsklärung (52,6%) und Nachbesprechung (50%) besprochen haben. In Bezug auf den Grad der Zufriedenheit zeigt sich, dass ein Viertel der Befragten mit der Nachbesprechung eher zufrieden (eher unzufrieden: 28,6%) sind. Die Zufriedenheit mit den anderen drei Bereichen überwiegt tendenziell (eher zufrieden/sehr zufrieden: 83,4% bis 92,3%).

Festgehalten werden kann, dass die Darlegung der Ergebnisse der Befragung von schulischen Akteurinnen und Akteuren, die aktiv an dem Beratungsprozess beteiligt sind, aufzeigt, dass eine schulbegleitende Person gemeinsam mit den schulischen Klienten und Klientinnen dazu beitragen kann, schulische Entwicklungsprozesse sowie die Auswahl von bedarfsgerechten Fortbildungen zu unterstützen und voranzutreiben (vgl. Kamarianakis & Webs, 2019).

3.2 Zusammenfassung der empirischen Erkenntnisse und Anknüpfung an den eigenen Untersuchungsschwerpunkt

Die ausgewählten empirischen Forschungsergebnisse zur Schulentwicklungsberatung geben einen Einblick in erste empirisch gewonnene Erkenntnisse zum Unterstützungsinstrument für schulische Entwicklungsarbeit. Insbesondere die jüngeren Untersuchungen von Dederling und Kollegen (2013), Adenstedt (2016) und Goecke (2018) decken die Bedeutung und das Ausmaß der Verbreitung von Schulentwicklungsberatung im deutschen Schulsystem auf. Fasst man die empirischen Forschungsbefunde zusammen so können folgende Befunde hervorgehoben werden:

- Ein typischer Beratungsprozess: Durch das WIBB-Projekt (2013) wurde erstmalig ein typischer Beratungsprozess empirisch abgebildet, welcher sich in drei Phasen unterteilen lässt: Eine Einstiegsphase (1), der die Problemidentifizierung und Zieldefinition durch die schulischen Akteurinnen und Akteure umfasst. Eine zweite Phase der Realisierung von Zielsetzungen (2), welche durch einen Hauptansprechpartner bzw. eine Hauptansprechpartnerin für den Berater bzw. die Beraterin sowie einer intensiven Kommunikation im Kollegium durchgeführt wird. Eine dritte Phase, welche die Ergebnisse der Beratungsprozesse (3) beinhaltet. Die Ergebnisse werden anhand neuer Handlungsprogramme sichtbar, was gleichzeitig eng an eine veränderte Einstellung und Mentalität der Lehrkräfte gekoppelt ist (vgl. Dederling et al., 2013). Das Forschungsergebnis liefert somit erste empirische Hinweise auf einen vorhandenen Phasenverlauf der Schulentwicklungsberatung, welcher im Kapitel 2.4.2 theoretisch hergeleitet worden ist. Auch wenn sich der identifizierte Beratungsprozess von Dederling und Kollegen auf eine kleine Fallstudie stützt, lassen sich bereits Überschneidungen mit dem theoretisch postulierten Verlaufsmodell eines Schulentwicklungsprozesses durch Schulentwicklungsberatung festmachen. Die Einstiegsphase umfasst, wie im theoretisch hergeleiteten Verlaufsmodell, eine erste Bestandsaufnahme und die Zieldefinition. Hierbei decken die Forschenden in ihrer Untersuchung auf, dass der Schulentwicklungsberater bzw. die Schulentwicklungsberaterin von der Schule hinzugezogen wurde, nachdem das Gesamtkollegium die Ziele definiert hatte. Die Befunde von Adenstedt (2016) decken ergänzend auf, dass hierbei häufig die Schulleitung den Auftrag für Schulentwicklungsberatung auslöst. Anschließend folgt die Implementation der Maßnahmen sowie die Institutionalisierung der Innovationen, welche anhand von geänderten und implementierten Handlungsprogrammen gemessen wird.

Für die Umsetzung der Zielsetzungen identifizieren Dederling und Kollegen (2013), dass diese durch eine enge Zusammenarbeit zwischen einem Hauptansprechpartner bzw. einer Hauptansprechpartnerin für den Berater bzw. die Beraterin sowie

einer intensiven Kommunikation innerhalb des Kollegiums erfolgt. Der stetige Austausch geschieht häufiger über eine Ansprechperson wie bspw. die Schulleitung oder Akteurinnen und Akteure der Steuergruppe (vgl. ebd.; Holzäpfel 2008).

Die dritte Phase, die Ergebnisse der Beratung, werden anhand geänderter und ins System neu implementierten Handlungsprogramme gemessen. Dabei zeigt sich, dass der Erfolg von Beratungsprozessen eng an die Einstellungen und Mentalitäten der Klienten und Klientinnen geknüpft sind, da nur so neue Konzepte implementiert werden können (vgl. Dederling et al., 2013). Die Bereitschaft für Innovationsprozesse von Seiten des Kollegiums wird zugleich in der Studie von Holzäpfel (2008) als bedeutsam für das Gelingen von Beratung identifiziert.

Durch die Studie von Bodlak (2018) können die Erkenntnisse eines Ablaufs von Beratungsprozessen erweitert werden. Demnach findet das erste Treffen häufig mit dem Berater bzw. der Beraterin, der Schulleitung sowie weiteren schulischen Akteurinnen und Akteuren statt. Häufig erfolgt eine Ist-Stand-Analyse zu Beginn der Beratung. Des Weiteren werden schriftlich die Ziele, Erwartungshaltungen sowie die Verteilung der Verantwortung und das methodische Vorgehen festgelegt. Anschließend kennzeichnet der Prozess eine Verfeinerung der Planung von Lösungswegen. Der Berater bzw. die Beraterin verfolgt hierbei zumeist ein Konzept welches sich flexibel den Gegebenheiten anpasst (vgl. ebd.).

Die Umsetzung der Beratung erfolgt in Anlehnung an Goecke (2018) entweder in Kleingruppen oder durch die Hinzunahme des Gesamtkollegiums. Die gewählte Vorgehensweise ist hierbei abhängig von der jeweiligen Schulgröße und Schulform. Darüber hinaus bestätigen die empirischen Analysen von Goecke (2018) die individuelle Durchführung von Beratungsprozessen.

- Schulentwicklungsberatung als längerer Prozess: Schulentwicklungsberatung scheint häufiger einen längeren Prozess zu umfassen anstatt eine einmalige Beratungsmaßnahme (vgl. Dederling et al., 2013 & Adenstedt, 2016).
- Inhalte der Beratung: Inhaltlich erstreckt sich die Beratung sowohl in Bereichen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Goecke, 2018). Die zentralen Befunde von Kamarianakis & Webs (2019) identifizieren zudem, dass die Schulentwicklungsberatenden in den Bereichen der Ermittlung der schulischen Ausgangslage, die Festlegung der schulischen Entwicklungsbedarfe, die Zielklärung sowie die Entwicklung von Maßnahmen und Strategien unterstützen.
- Zusammenhang von Schulentwicklungsniveau und Schulentwicklungsberatung: Je häufiger Schulentwicklungsberatung in Anspruch genommen wurde, desto höher ist das Schulentwicklungsniveau der Schule (vgl. Dederling et al., 2013). Darüber hinaus zeigt sich, dass der Nutzen von Schulentwicklungsberatung höher eingeschätzt

wird, je höher die jeweilige Schule Schulentwicklung in systematischer und strukturierter Weise betreibt (vgl. ebd.).

- Gelingensbedingungen für erfolgreiche Beratungsprozesse: Eine Übersicht zur evidenzbasierten Literatur über Bedingungen, welche die externe Beratung positiv beeinflussen kann, liefert der Beitrag von Kamarianakis & Dederling (in Druck). Die Forscherinnen systematisieren in ihrem Beitrag den bisherigen interdisziplinär ermittelten Wissensstand über Gelingensbedingungen für Beratung. Neben den Untersuchungen von Miles et al., 1988 sowie Hazle Bussey et al., 2014 (vgl. hierzu Kap. 3.1) werden weitere Studien aus dem angloamerikanischen und nationalen Raum (Leithwood et al., 1979; Al-Mashari & Zairi, 1999; Richert et al., 2001; Applebaum & Steed, 2005; Tajik, 2008; Poduska, Gomez, Capo & Holmes, 2012; Sanders, 2012; Dederling et al., 2013; Bartz, Döhler, Greuel, Luthe & Roentgen, 2013) beschrieben und anhand des Modells der Organisationalen Beratung als soziales System (vgl. Goecke 2018) systematisiert. Im Beratersystem lassen sich in dem Element Wissen und Kompetenzen sieben Merkmale verorten: Die inhaltliche sowie prozessuale Expertise, zwischenmenschliche Fähigkeiten, die Anpassungsfähigkeit, die Klarheit der eigenen Rolle und die Vermittlung dieser Rolle an die Schule, das Projektmanagement sowie die vielfältigen Erfahrungen des Beraters bzw. der Beraterin. Dem Element Strategien und Konzepte ordnen die Forscherinnen vier Merkmale zu: das Vereinbaren gemeinsamer Prinzipien zu Beginn der Beratung, das Aufteilen von Verantwortlichkeiten, das konkrete Anwenden von Problemlösungsverfahren sowie eine Adressatenorientierung der Beraterinnen und Berater.

Dem Element organisationale Voraussetzungen aus dem Bereich des Klientensystems werden die Merkmale der Führungskompetenzen der schulischen Leitungsebene, die Qualität des Vertrauensverhältnisses zwischen der Führungsebene und den Schlüsselfiguren auf allen Ebenen der Schule, die strukturelle Ausrichtung der Schule, das schulische Projektmanagement, die Problemlösungsbereitschaft der schulischen Akteurinnen und Akteure und die Problemdefinition durch die schulischen Akteurinnen und Akteure zugeordnet. Dem Element der Erwartungen an die Beratung kann das Merkmal der Klarheit der Ziele und Funktionen der Beratung sowie eine transparente Kommunikation über diese Ziele und Funktionen zugeordnet werden. Zum dritten Element des Klientensystems der Wahrnehmung der Beratung kann festgehalten werden, dass eine kompetente, lösungsorientierte und handlungsstarke Wahrnehmung der schulischen Akteurinnen und Akteure über die Arbeit der Berater bzw. Beraterinnen den Beratungsverlauf erleichtert. Darüber hinaus stellen sinnhaft und bedeutsam wahrgenommene Beratungsthemen und -prozesse aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure eine Gelingensbedingung für Beratung dar. Des Weiteren ist die Nutzbarkeit des Beratungsprozesses eine entscheidende Wahrnehmung für Schulentwicklungsberatung.

Die förderlichen Merkmale des Beratungssystems differenzieren sich in vier Bereiche: „die gegenseitige Verantwortlichkeit als Grad der gegenseitigen Verantwortlichkeit für den Erfolg der Partnerschaft und als Grad, mit dem Anreize geschaffen worden sind, um eine starke, partnerschaftliche Zusammenarbeit zu belohnen; die Vertrauensverhältnisse im Sinne der Qualität der Beziehungen zwischen den Beraterinnen bzw. Beratern und den Beratenen, z.B. durch den Grad, in dem die Schule die Beraterinnen bzw. Berater auf Schwachpunkte aufmerksam macht und im Gegenzug den Grad des vertraulichen Umgangs der Beraterinnen und Berater damit; der Fokus auf dem Aufbau systemischer Fähigkeiten zur Weiterentwicklung der Schule als Grad, mit dem ein gemeinsames Verständnis der Verbesserung der systemischen Fähigkeiten zur Entwicklung der Schule aufgebaut werden kann (vgl. auch Goecke 2018) und der Abgleich von Werten als Grad, mit dem die Werte, Ethik und Überzeugungen der Beraterinnen und Berater mit jenen der Beratenen abgeglichen werden“ (Kamarianakis & Dederling, in Druck).

- Schulentwicklungsberatung als Instrument zur Verbesserung der Schulqualität: Schulentwicklungsberatung erscheint in allen Bundesländern ein weit verbreitetes Instrument zur Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität zu sein (vgl. Dederling et al., 2013 & Adenstedt, 2016).
- Identifizierung der Komplexität von Schulentwicklungsberatung: Die Profession von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern umfasst ein komplexes Spektrum, welches jedoch gleichzeitig als maßgeblich angesehen werden kann, um erfolgreich Schulentwicklungsberatung durchführen zu können. Es scheint, dass die Praxis bereits darauf reagiert hat. Erste Hinweise decken auf, dass sich Schulentwicklungsberaterinnen und -berater eher weniger entweder der Prozessberatung oder der Fach- bzw. Expertenberatung zuordnen lassen, sondern vielmehr auf die vorhandenen Gegebenheiten vor Ort mit einem individuellen Beratungskonzept reagieren (vgl. Rauh & Dederling, 2013). Darüber hinaus schreiben die internationalen empirischen Befunde einer erfolgreichen Beratungsperson persönliche Eigenschaften, wie einem zwischenmenschlichen Verhaltensgeschick, professionelles Konfliktmanagement, fachliches und pädagogisches Wissen sowie Kompetenzen im Umgang mit Gruppen zu (vgl. Curtis und Watson, 1980; Freidus et al., 2001; Leithwood et al., 1979; McCallister, 2001; Miles et al., 1988; Richert et al., 2001; Rust et al., 2001).
- Wahrnehmung und Rolle von Schulentwicklungsberatung: Nach den Ergebnissen der Meta-Studie von Tajik (2008) nimmt der Berater bzw. die Beraterin die moderierende, kritisch reflektierende oder technisch versierte Rolle im Beratungsprozess ein. Die Wahrnehmung über die Arbeit von Beratenden scheint eher different zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren zu sein. Schulische Akteurinnen

und Akteure, die direkt am Prozess beteiligt sind, bewerten den Beitrag von Schulentwicklungsberatenden zur Weiterentwicklung als positiv. In der Studie von Holzäpfel (2008) zeigt sich, dass die Steuergruppe die Aufgaben rund um die Schulentwicklungsberatung mehr auf sich selbst bezieht; das Gesamtkollegium ordnet die Aufgaben eher dem Schulentwicklungsberater bzw. der Schulentwicklungsberaterin zu (vgl. Holzäpfel, 2008). Beweggründe für eine Inanspruchnahme von Beratung stellt aus Sicht der Schulleitung unter anderem der Wunsch nach einem Außenblick sowie die fehlenden fachlichen Kompetenzen Seitens des Klientensystems dar (vgl. Dederling et al., 2013).

Festgehalten werden kann, dass die Exploration der Forschungsergebnisse über Schulentwicklungsberatung neben ersten aufschlussreichen empirischen Befunden gleichzeitig aufzeigen, wie defizitär die Forschungslage um jene Disziplin bisher noch aufgestellt ist. Forschende aus dem schulischen Beratungskontext plädieren daher für den Ausbau empirischer Befunde (vgl. Dederling et al., 2013; Adenstedt, 2016; Dederling, 2019). Neben fehlenden Längsschnittstudien über Schulentwicklungsberatung, die erste Wirkungsrückschlüsse zuließen (vgl. Dederling et al., 2013), können bisher Praxisempfehlungen für einen geling bringenden Beratungsprozess ausschließlich durch Rückschlüsse „mit einem gewissen Plausibilitätscharakter“ (ebd., S. 339) abgeleitet werden. Eine national empirische Untersuchung zu Gelingensbedingungen, die einen Beratungsprozess fördern oder hemmen, liegt bisher nicht vor (vgl. Dederling, 2017). Darüber hinaus fehlen mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen empirische Erkenntnisse darüber, inwiefern die Schulentwicklungsberatung einen Unterstützungsansatz für Schulentwicklungsprozesse an Schulen in herausfordernden Lagen darstellt (vgl. Dederling, 2017; Goecke, 2018). Das theoretisch postulierte Modell eines kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatzes an Schule in herausfordernden Lagen von Dederling (2017) obliegt bisher auch keiner empirischen Prüfung. Mit Blick auf das theoretische Modell einer organisationalen Beratung als soziales System (vgl. Dederling et al., 2013; Goecke, 2018) im schulischen Kontext umfasst die schulische Beratung mehrere Kollektive, die den Beratungsprozess prägen. Neben dem bzw. der Beratenden, der bzw. die durch seine bzw. ihre jeweilige Profession, Erfahrungen und Kompetenzen den Beratungsverlauf mitgestalten könnte, scheint zudem die Organisationsmitglieder innerhalb der Schule, durch ihre Erwartungshaltung und Wahrnehmung der Beratung die Interaktion zwischen Beratenden und schulischen Akteurinnen und Akteuren zu beeinflussen. Eine individuelle und kontextgebundene Herangehensweise an den Beratungsprozess erscheint daher unumgänglich. Gleichzeitig scheinen die personellen Merkmale eines Schulentwicklungsberaters bzw. einer Schulentwicklungsberaterin sowie die zu schaffenden schulischen Voraussetzungen sehr breit zu sein. Eine empirische Annäherung an die postulierten Forschungsdesiderate wird mit der vorliegenden Untersuchung verfolgt, welche nun folgend dargelegt wird.

4 Ziele, Forschungsfragen und Ausgangspunkt der eigenen Untersuchung

Die theoretische und empirische Annäherung an das Forschungsfeld Schulentwicklungsberatung konnte aufzeigen, dass es sich hierbei um ein komplexes Instrument zur Förderung von Schulentwicklung handelt, welches sich durch ein hohes Maß an Individualität und Kontextgebundenheit auszeichnet. Schulentwicklungsberatung auf organisationaler Ebene betrachtet verdeutlicht, dass eine Vielzahl von Voraussetzungen in der Einzelschule gegeben sein müssen, um eine erfolgreiche Initiation, Implementation und Inkorporation von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Unterstützung eines bzw. einer Beratenden durchzuführen. Neben der Innovations- und Kooperationsbereitschaft, der Initiierung von Entwicklungsgruppen und einem wertschätzenden und offenen Schulklima scheinen zudem die Transparenz der Fähigkeiten und Kompetenzen des Berater- sowie des Klientensystems (vgl. Goecke, 2018) maßgeblich für die Umsetzung schulischer Veränderungsprozesse durch die Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungsberater bzw. einer Schulentwicklungsberaterin zu sein. Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass die Schulleitung eine Schlüsselfunktion bei der Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Beteiligung einer externen Beratungsperson einnimmt (vgl. Holzäpfel, 2008; Dederling et al., 2013 & Adenstedt, 2016).

Neben innerschulischen Voraussetzungen scheinen zudem die Fähigkeiten und Kompetenzen sowie das eigene Beratungsverständnis des Schulentwicklungsberaters bzw. der Schulentwicklungsberaterin einen Einfluss auf den Prozess von Schulentwicklung zu haben (vgl. Goecke, 2018). Die bereits identifizierten Merkmale liefern wichtige Anhaltspunkte für eine erfolgreiche Schulentwicklungsberatung.

Bezugnehmend auf das Rahmenmodell der Schulqualität von Holtappels und Vos (2008) könnte die Schulentwicklungsberatung als ein Prozessfaktor für schulische Veränderungsfähigkeit beschrieben werden. Demnach stellt die Schulentwicklungsberatung ein Instrument dar, „mit dem gezielt Veränderungen angestoßen werden sollen“ (Dederling et al., 2013, S. 39). Der Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit setzt bei der Identifizierung weiterer Einflussmerkmale zur erfolgreichen Initiierung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einer schulischen Beratungsperson an.

Der Erfolg von Beratung wird bei der vorliegenden Untersuchung anhand der tatsächlichen Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten sowie an die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen Berater bzw. Beraterin und Klienten bzw. Klientin operationalisiert. Erstgenannter Indikator wurde gewählt, da durch die dargelegte Studie von Kamarianakis und Webs (2019) aufgezeigt werden konnte, dass eine schulbegleitende Person gemeinsam mit den schulischen Klienten bzw. Klientinnen dazu beitragen kann, schulischen Entwicklungsprozesse voranzutreiben sowie zum anderen 90 Prozent der Befragten

mit der Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberaterin eher bzw. sehr zufrieden sind. Zweitgenannter Indikator bezieht sich auf die tatsächliche Zusammenarbeit in der Beratung. An das Erreichen der eingangs festgelegten groben Zielvorgaben wird der Erfolg bzw. Misserfolg von Beratung jedoch nicht geknüpft, da eine Anpassung der Zielvorgaben im und durch den Beratungsprozess oftmals vorgenommen wird und daher nicht als Misserfolg gewertet werden kann (vgl. Fullan & Pomfret, 1977). Der Misserfolg bezieht sich auf den Abbruch der gemeinsamen Zusammenarbeit zwischen Berater- und Klientensystem und damit einhergehend auf eine Stagnation der gemeinsamen Erarbeitung von Schulentwicklungsaktivitäten.

Zur Beantwortung der Fragen nach bestimmten Bedingungsfaktoren innerhalb eines Beratungsprozesses und zur Wahrnehmung von Beratung durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure wird zunächst eine Frage nach dem Prozessverlauf von Beratung an Schulen in herausfordernden Lagen vorgeschaltet, um erstens die zu identifizierenden Gelingensbedingungen von Beratung dem entsprechenden Prozessverlauf der Einführungs- oder Umsetzungsphase zuordnen zu können. Zweitens kann die empirische Prüfung eines Prozessverlaufs dazu beitragen, das Wissen, um Schulentwicklungsberatung in der Schulentwicklungsforschung zu erweitern.

Die Trennung zwischen einer Initiierungs- und Implementierungsphase soll hierbei als heuristische Folie dienen. Mit Blick auf die Besonderheiten an Schulen in herausfordernden Lagen soll zudem der theoretisch postulierte Zugang zur Umsetzung von Beratung an Schulen in herausfordernden Lagen durch die Nutzung einer kontextsensiblen Perspektive und eines integrativen Beratungsansatzes geprüft werden.

4.1 Ziele, Forschungsfragen und Annahmen

Die Ziele, forschungsleitende Fragestellungen und Annahmen sind wie folgt gegliedert:

1. Forschungsziel:

Das erste Forschungsziel gliedert sich in drei Bereiche: Durch eine Analyse der einzel-schulischen Entwicklungsportfolios und der quantitativen Daten wird zum einen dem Ziel nachgegangen, die differenzierten Ausgangsbedingungen (1) zu Beginn eines Beratungsprozesses zu eruieren. Zum anderen werden die Ziele verfolgt, die unterschiedliche Umsetzung in der Initiierung (2) und Implementierung (3) von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberaterin aufgezeigt.

Die forschungsleitenden Fragestellungen und Annahmen zum ersten Forschungsziel lauten wie folgt:

1. Welche Merkmale kennzeichnen die Ausgangsbedingungen der Fallschulen?
2. Wie hat sich der Verlauf einer Initiierung von Schulentwicklungsprozessen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberaterin dargestellt?

3. Wie stellt sich der Verlauf einer Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden dar?

Annahme: Durch die Analyse des Datenmaterials und der daraus resultierenden differenzierten Beschreibung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der vier Fallschulen sowie der Skizzierung einer erwarteten heterogenen Umsetzung der Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden wird angenommen, dass sich die Schulentwicklungsberatung heterogen gestaltet, da die Unterschiedlichkeit der vier Fallschulen eine kontextgebundene und schulindividuelle Anpassung der Beratung einfordert.

2. Forschungsziel:

Das zweite Forschungsziel fokussiert auf den Vergleich von Beratungsprozessen an Schulen in herausfordernden Lagen, zur Identifizierung typischer Merkmale von Beratungsverläufen.

Die forschungsleitenden Fragestellungen und Annahmen zum zweiten Forschungsziel sind wie folgt gegliedert:

1. Welche Merkmale umfassen die Phasen der Initiierung von Schulentwicklungsprozessen und die Implementierung von Maßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden?
2. Was charakterisiert die Beratungsgespräche?
3. Welche Rollen und Aufgaben übernimmt die Beratungsperson im Verlauf des Beratungsprozesses?
4. Welche Rollen und Aufgaben übernehmen die schulischen Akteurinnen und Akteure im Beratungsprozess?

Annahme: Durch eine minimale und maximale Fallkontrastierung und der daraus resultierenden Identifizierung von Merkmalen wird die übergreifende Annahme aufgestellt, Hinweise auf typische Kriterien der Initiierungs- und Implementierungsphase im Beratungsprozess an Schulen zu identifizieren. Darüber hinaus wird vermutet, dass die zentralen Rollen und Aufgaben der am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure variieren.

3. Forschungsziel:

Das dritte Forschungsziel fokussiert auf die Identifizierung von förderlichen Merkmalen, welche die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden aus Sicht der schulischen Akteure und Akteurinnen sowie dem Schulentwicklungsberater bzw. der Schulentwicklungsberaterin erleichtern.

Die forschungsleitende Fragestellung und Annahmen zum dritten Forschungsziel lauten wie folgt:

1. Welche Aspekte lassen sich aus Sicht der am Beratungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure als förderliche Merkmale für die Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden identifizieren?

Annahme: Durch die Auswertung der Interviews, die mit Schulleitungen, schulischen Akteurinnen und Akteuren und Beratenden geführt wurden, wird davon ausgegangen, Gelingensbedingungen für Beratungsprozesse zu identifizieren, die die Einführung von Schulentwicklungsprozessen und die Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen kennzeichnen. Hier kann auf der Basis des Modells der organisationalen Beratung als soziales System (vgl. Dederling et al., 2013; Goecke, 2018) die Annahme aufgestellt werden, dass der Beratungsprozess innerhalb des Beratungssystems sowohl durch Aspekte des Klientensystems Schule sowie dem Beratersystem des Beraters bzw. der Beraterin bestimmt wird. Ziel der Forschungsfrage ist es, Aussagen darüber treffen zu können, welche Merkmale dazu beitragen, dass Schulentwicklungsberatung erfolgreicher umgesetzt werden kann.

4.2 Ausgangspunkt der Untersuchung

Die Untersuchung setzt sich aus einem komplexen Forschungsdesign zusammen und ist in den Projektkontext „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“ (Potenziale-Projekt) eingebettet. Beim Potenziale-Projekt handelte es sich um ein gemeinsames Projekt der AG Bildungsforschung (BiFo) an der Universität Duisburg-Essen und dem Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Das Projekt wurde in enger Kooperation mit der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS) durchgeführt. Die Projektlaufzeit umfasste den Zeitraum Januar 2014 bis März 2020. Da es sich bei dem Potenziale-Projekt um eine Studie handelt, die zum einen in der Metropolregion Rhein-Ruhr angesiedelt war und zum anderen in enger Kooperation mit der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS) durchgeführt wurde, erscheint für die Einordnung der hier vorliegenden Untersuchung neben der Projektbeschreibung die Skizzierung des strukturellen Aufbaus der Schulverwaltung und des staatlichen Systems für Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen unabdingbar. Daher werden beide Themenkomplexe der Erläuterung des methodischen Vorgehens und der Durchführung der Untersuchung vorgeschaltet.

4.2.1 Schulentwicklungsberatung in NRW: Begründungslinien und Zielsetzungen

Die Schulverwaltung in Nordrhein-Westfalen lässt sich in drei Bereichen untergliedern: eine oberste, obere und untere Schulaufsichtsbehörde. Ihre Funktionen lassen sich wie folgend beschreiben:

4.2.1.1 Oberste Schulaufsichtsbehörde

Die oberste Schulaufsichtsbehörde stellt das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) dar. Nach § 88 Abs. 1 des SchulGesetz NRW wird das MSB wie folgt beschrieben: „Oberste Schulaufsichtsbehörde ist das Ministerium. Es nimmt für das Land die Schulaufsicht für das gesamte Schulwesen wahr und entscheidet über Angelegenheiten grundsätzlicher Bedeutung. Es sichert die landeseinheitlichen Grundlagen für die pädagogische und organisatorische Arbeit der Schulen und für ein leistungsfähiges Schulwesen“ (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020).

Insgesamt ist das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen nach amtlichen Schuldaten von 2019/2020 für 5.436 Schulen, 205.753 Lehrerinnen und Lehrer und 2,46 Millionen Schülerinnen und Schüler zuständig (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020c).

Eine Unterstützungsfunktion nimmt die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ein. Sie stellt eine zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen dar.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW:

Zur Unterstützung des Ministeriums für Schule und Bildung bei der Wahrnehmung der Schulen hinsichtlich ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages wurde zum 01.12.2013 die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) eingerichtet. Die Aufgabenfelder der QUA-LiS umfassen u.a. die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule und Unterricht, zentrale Prüfungen und Lernstandserhebungen, Förderung der Inklusion und Ganztag in Schulen, Schulentwicklung in regionalen Kooperationen sowie übergreifende Qualitätssicherung und Weiterentwicklung im Bereich der Weiterbildung (vgl. QUA-LiS NRW, 2020). Die Grundlage für die Aufgaben der QUA-LiS NRW stellt ein jährlich entwickeltes Zielprogramm dar. Die Arbeitsschwerpunkte werden durch das Ministerium für Schule und Bildung und mit Beteiligung des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft (MKW) sowie dem Landesinstitut entwickelt (vgl. QUA-LiS NRW, 2021).

4.2.1.2 Obere Schulaufsichtsbehörde

Die obere Ebene stellen die Bezirksregierungen in der Schulverwaltung von NRW dar, die sich in fünf Regierungsbezirken untergliedert: den Bezirksregierungen Arnsberg, Detmold,

Düsseldorf, Köln und Münster. Nach § 88 Abs. 2 des SchulGesetz NRW werden die Bezirksregierungen wie folgt beschrieben: „Obere Schulaufsichtsbehörde ist die Bezirksregierung. Sie nimmt in ihrem Gebiet die Schulaufsicht über die Schulen, die besonderen Einrichtungen sowie die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung nach dem Lehrerbildungsgesetz wahr“ (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020). Den Bezirksregierungen obliegen u.a. die Fachaufsicht über Real-, Sekundar-, Gesamtschulen, Gymnasien, Berufskollegs und Förderschulen.

Im Aufgabenbereich der Bezirksregierungen wird unter anderem die Qualitätsanalyse (QA) durchgeführt. Darüber hinaus obliegt den jeweiligen Bezirksregierungen das sogenannte Dezernat 46, welches für die Lehrkräftefortbildung zuständig ist. Beide Bereiche werden folgend erläutert.

Qualitätsanalyse (QA):

Die QA stellt ein Verfahren der externen Evaluation von schulischer Arbeit dar und hat zum Ziel, die Schulen bei ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen. Die Teilnahme an der QA ist für die Schulen verpflichtend. Durchgeführt wird die QA an den Einzelschulen von einem Qualitätsteam, welches sich aus zwei bis drei Schulaufsichtsbeamten zusammensetzt. Grundlage der Bewertungen stellt ein vom Ministerium für Schulen und Weiterbildung entwickeltes *Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen* dar. Das Tableau definiert die Schul- und Unterrichtsqualität und soll den Schulen eine konkrete Unterstützung bei der Ausrichtung der eigenen Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern. Insgesamt umfasst das Qualitätstableau NRW 79 Analyse Kriterien, von denen 37 verpflichtend und 42 ergänzend sind (vgl. Schulministerium NRW, 2017). Die Qualitätsbereiche des Tableaus orientieren sich an dem Referenzrahmen Schulqualität NRW, in dem das Verständnis von Schulqualität definiert wird (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020b). Die Inhaltsbereiche des Qualitätstableaus beziehen sich auf die Aspekte Lehren und Lernen, Schulkultur sowie Führung und Management. Das Tableau beinhaltet drei der insgesamt sechs Bereiche des Referenzrahmens NRW.

Auf der Grundlage der Erhebungsergebnisse, die sich hauptsächlich aus Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit am Schulleben beteiligten Personengruppen zusammensetzen, wird ein Qualitätsbericht verschriftlicht, der die Basis für die schriftliche Festlegung von Schulentwicklungszielen zwischen der Schulaufsicht und der Schule bildet. Für die Vereinbarung von Schulentwicklungszielen sowie für die Erarbeitung der Ziele offeriert das Ministerium den Schulen die Möglichkeit, auf externe Unterstützung, bspw. in Form von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern aus den Kompetenzteams NRW, zurückzugreifen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020a).

Dezernat 46:

Die Lehrkräftefortbildung in NRW stellt einen arbeitsteiligen Bereich zwischen dem MSB, den Bezirksregierungen und den Schulämtern dar. Die Zuständigkeit obliegt innerhalb der Bezirksregierungen bei dem Dezernat 46. Die Arbeitsfelder der Bezirksregierungen umfassen hierbei unter anderem Zertifikatskurse in Bedarfsfächern und für Schulleitungs-kräfte Fortbildungen für Miterarbeitende der Schulaufsichtsbehörde oder der Kompetenzteams NRW sowie Fachfortbildungen für das Berufskolleg (vgl. Bildungsportal NRW, 2021).

4.2.1.3 Untere Schulaufsichtsbehörde

Die untere Ebene umfasst die staatlichen Schulämter, welche im SchulGesetz NRW (§ 88 Abs. 3) wie folgt beschrieben wird: „Untere Schulaufsichtsbehörde ist das staatliche Schulamt. Es ist der kreisfreien Stadt oder dem Kreis zugeordnet. Es nimmt in seinem Gebiet die Schulaufsicht über die Grundschulen wahr und die Fachaufsicht über,

1. die Hauptschulen,
2. die Förderschulen mit einem der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung mit Ausnahme der Förderschulen im Bildungsbereich der Realschule, des Gymnasiums und des Berufskollegs,
3. die Förderschulen im Verbund (§ 20 Absatz 7), sofern sie nicht im Bildungsbereich der Realschule, des Gymnasiums oder des Berufskollegs unterrichten oder einen der Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation oder Sehen umfassen“ (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020).

Die Beratung und Unterstützung der Schulen unter anderem bei Schulentwicklungsprozessen sowie bei der Fortbildungsplanung obliegt den sogenannten Kompetenzteams NRW. Die Kompetenzteams NRW sind den insgesamt 53 Schulämtern zugeordnet, welche wiederum den Kreisen bzw. kreisfreien Städten zugeteilt sind. Demnach sind an den Schulämtern neben der Fachaufsicht über Grund-, Haupt- und ausgewählte Förderschulen die Kompetenzteams NRW angegliedert. Die Kompetenzteams werden u.a. als eine Gemeinschaftsaufgabe des MSB's, der Bezirksregierungen und der Schulämter definiert. Die Kompetenzteams bestehen aus KT-Leitungen und Co-Leitungen sowie aus Lehrkräften, die durch gesonderte Fortbildungsmaßnahmen in der Moderation geschult worden sind und mit einer bestimmten Stundenanzahl zur Durchführung von Fortbildungen abgeordnet sind (vgl. ebd.). Die Fachaufsicht der Kompetenzteams NRW obliegt den jeweiligen Bezirksregierungen in dem Dezernat 46. Koordiniert werden die Kompetenzteams jedoch durch die jeweiligen Schulämter der Kreise und kreisfreien Städte.

4.2.1.4 Systemische Schulentwicklungsberatung in den Kompetenzteams NRW

Im Auftrag des MSB hat die Bezirksregierung Arnsberg, in enger Kooperation mit den Bezirksregierungen Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster, ein Qualifizierungskonzept zur Trainer- und Moderatorenqualifizierung entwickelt. Seit der Implementierung des neuen Unterstützungsinstrumentes für schulische Entwicklungsarbeit weisen alle Bezirke in den jeweiligen Kompetenzteams NRW qualifizierte Moderatorinnen und Moderatoren auf. Der Regierungsbezirk Arnsberg wirbt in seiner Schulentwicklungsberatungs-Broschüre sogar mit „ca. 70 gut ausgebildete Schulentwicklungsberaterinnen und -berater aller Schulformen“ (Bezirksregierung Arnsberg, 2017, S. 71). Die Ausbildung der Schulentwicklungsberatenden stellt einen einjährigen Prozess dar, in dem die Lehrkräfte von erfahrenen Trainern und Trainerinnen in einer modularisierten Qualifizierungsmaßnahme auf die Arbeit als Schulentwicklungsberaterin bzw. -berater vorbereitet werden. Zudem sammeln sie durch Hospitationen, bei bereits ausgebildeten Schulentwicklungsberatenden, praktische Erfahrungen über die Beratungstätigkeit (vgl. ebd.).

Die Schulentwicklungsberatung wird hierbei als systemische Schulentwicklungsberatung definiert und greift damit das Verständnis von Beratung im Gesamtkonstrukt Schule auf. Beratungsprozesse werden untergliedert und Angebote im Bereich der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung bereitgestellt (vgl. Bezirksregierung Arnsberg, 2017). Jenes Konzept greift somit den theoretischen Bezug zur Schulentwicklung im Systemzusammenhang nach Rolff (1998) auf. Wie von Rolff (1998) bereits postuliert, knüpfen die Schulentwicklungsberatenden an bereits vorhandene Schulstrukturen an, um durch die Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten die Selbststeuerungs- und Selbstentwicklungskräfte der Schule zu stärken. Das Beratungsverständnis bezieht sich auf das systemische Verständnis von der Hilfe zur Selbsthilfe. Demnach hilft die Beratung bei der Verständigung über die Wirklichkeitskonstruktion, um die Schulen mit einer professionellen, methodisch gestaltenden Beratung dabei zu unterstützen, sich selbst zu reflektieren und zu entwickeln (vgl. Bezirksregierung Arnsberg, 2017).

Das Aufgabenspektrum der Schulentwicklungsberatenden umfasst u.a. die Unterstützung der Einzelschule bei Schulentwicklungsprozessen in den bildungspolitischen Schwerpunkten in NRW, die Weiterentwicklung des Schulprogramms als Steuerungsinstrument der Schulentwicklung, die Unterstützung bei der Optimierung von Team- und Kommunikationsstrukturen sowie die Beratung und Begleitung von Schulen bei und nach der Qualitätsanalyse (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schulverwaltung in NRW einige Spezifika wie bspw. die Kompetenzteams NRW aufweist. Neben externen Evaluationsmaßnahmen, wie die Lernstanderhebungen oder die Qualitätsanalyse, bietet das Landesministerium den Schulen Unterstützungsformate für die schulische Qualitätsentwicklung an. Ein Unterstützungsinstrument stellt hierbei das Angebot von Schulentwicklungsbera-

tung dar, auf die die Schulen - im Rahmen der Kompetenzteams NRW - kostenlos zugreifen können. Eine Qualitätssicherung der Schulentwicklungsberatenden soll durch eine einjährige Ausbildung zum bzw. zur systemischen Schulentwicklungsberatenden gesichert werden. Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung wird nun im Folgenden das Potenziale-Projekt beschrieben.

4.2.2 Projektskizzierung: Schulentwicklungsberatende im Projektkontext Potenziale entwickeln - Schulen stärken

Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“ stellt ein integriertes Schulforschungs- und datengestütztes Schulentwicklungsprojekt dar. Durch diese besondere konzeptionelle Verzahnung von Forschung und Entwicklung kann von einem innovativen Ansatz gesprochen werden (vgl. Bremm, Eiden, Neumann, Webs, van Ackeren & Holtappels, 2017).

Das Projekt umfasst einen Forschungs- sowie einen Entwicklungsschwerpunkt (vgl. Hillebrand, Webs, Kamarianakis, Holtappels, Bremm & van Ackeren, 2017). Im Forschungsteil widmet sich das Projekt der Analyse von Schulen in herausfordernden Lagen, womit das Projekt ein in Deutschland bisher sehr junges Forschungsfeld aufgreift (vgl. van Ackeren, 2008). Durch die Ergebnisse großer Schulleistungsvergleichsstudien und der damit einhergehenden verstärkten Fokussierung auf schulische Kontextbedingungen, die als bedeutsam für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern angesehen werden (vgl. z.B. Baumert et al., 2006; Bos, Järvinen & van Holt, 2012), rückte auch die Betrachtung von Schulen in herausfordernden Lagen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Der schulische Erfolg eines Schülers und einer Schülerin kann nach diesem Verständnis durch den Standort einer Schule bspw. Armut, ethnische Segregation oder bildungsfernes Elternhaus beeinflusst werden (vgl. Quesel, Husfeldt, Landwehr & Steiner, 2013). Dabei zeigt sich, dass insbesondere Kollegien an Schulen in weniger privilegierten Lagen im besonders hohen Maße Kompensationsleistungen und pädagogische Anstrengungen für ungünstige Lernvoraussetzungen ihrer Schülerschaft und häufig auch für mangelnde bildungsrelevante Ressourcen und Unterstützungsleistungen der Familien erbringen müssen (vgl. van de Grift und Houtveen, 2006; Muijs et al., 2004). Aber auch hier zeigen sich unterschiedliche Umgangsmuster in den Kompensationsleistungen der Einzelschulen. Es lassen sich zahlreiche Schulen finden, die sehr erfolgreich mit ihrer Situation umgehen und trotz ungünstiger Standortbedingungen gute Schülerleistungen erzielen (vgl. Racherbäumer et al., 2013; Holtappels, 2008).

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt verfolgt unterschiedliche Zielsetzungen. Im Forschungsteil liegt der Fokus auf der Identifizierung von Wechselwirkungen externer Kontextbedingungen und interner, organisatorisch-pädagogischer Merkmale von Schulen in herausfordernden Lagen für schulische Qualitätsentwicklung. Im Rahmen des Entwicklungsteils sollen evidenzbasiert Schulentwicklungsprozesse mittels kontextsensibler und

bedarfsgerechter Unterstützungsangebote wie Schulnetzwerke, Beratungs- und Fortbildungsangebote in den Projektschulen angestoßen werden. Eine weitere Zieldimension stellt der Transferprozess von Projekterkenntnissen in weitere systemische Strukturen und Kontexte wie z.B. Bildungsadministration, Regelfortbildungssystem dar.⁶

Auf der Grundlage bisheriger Forschungsbefunde zu Unterstützungsmaßnahmen für Schulen in herausfordernden Lagen wurde ein Schulentwicklungsansatz entwickelt, der sich in die Komponenten der evidenzbasierten Schulentwicklungsarbeit (1.), schulische Netzwerkarbeit (2.), Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung (3.) sowie Wissenstransfer in den Schulbereich (4.) untergliedert (vgl. Holtappels et al., 2020). Die Komponenten lassen sich dem Forschungs- und Entwicklungsteil des Projektes zuordnen.

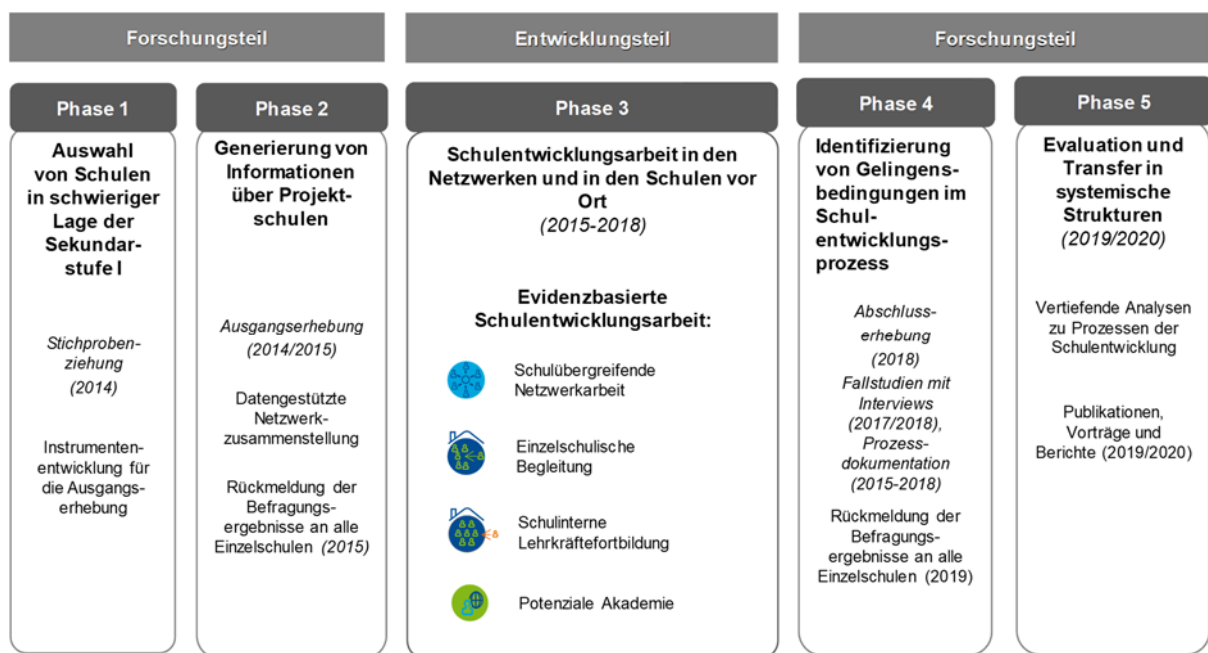


Abbildung 9: Design des Potenziale-Projektes, Quelle: Manitius & Bremm, 2020

Die Abbildung 9 visualisiert den strukturellen Aufbau des Projektes. Insgesamt lässt sich das Projekt in fünf Phasen einteilen: Einen Forschungsteil zu Beginn des Projektes, welcher die Auswahl der Schulen, die Instrumentenentwicklung für die Ausgangserhebung (Phase 1), die Generierung von Informationen über die Ausgangslage der teilnehmenden Schulen beinhaltete sowie die datengestützte Netzwerkzusammenstellung der Projektschulen und die Rückmeldung der Befragungsergebnisse an die Projektschulen (Phase 2). Die dritte Phase stellte den Entwicklungsteil des Projektes dar, in dem gemeinsam mit den Schulen und den vom Projekt bereitgestellten Unterstützungsmaßnahmen evidenz- und netzwerk-basierte Schulentwicklungsarbeit betrieben wurde. Die vierte Phase umfasst die quantitative Abschlusserhebung sowie vertiefende Analysen von sechs ausgewählten Fallstudien und die Rückmeldung der Befragungsergebnisse an die Projektschulen. Die

⁶ Eine vertiefende Betrachtung der Forschungserkenntnisse aus dem Potenziale-Projekt vgl. hierzu: van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2020.

letzte Phase beinhaltete neben der Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen und Wirkkanalysen durch die Anfang 2018 durchgeführte Re-Befragung, die Aufbereitung der Projekterkenntnisse zum Transfer in systemische Strukturen.

Getrennt nach dem jeweiligen Forschungs- und Entwicklungsbereich des Projektes wird nun im Folgenden das Design der Studie und die darin integrierten vier Projektkomponenten detailliert erläutert, um die besondere Verzahnung der bereitgestellten Unterstützungsmaßnahmen, welche u.a. die Schulentwicklungsberatung inkludiert, aus dem Projekt für die teilnehmenden Schulen darzulegen.

4.2.2.1 Forschungsdesign

Ein Ziel des Forschungsteils im Kontext vom Potenziale-Projekt war es, mit Hilfe einer fragebogengestützten Erhebung (2014/2015) an 36 Schulen (13 Gymnasien, 11 Gesamtsowie 6 Real- und 6 Hauptschulen) der Sekundarstufe I in der Metropole Rhein-Ruhr, die in herausforderndem Umfeld arbeiten, eine Ist-Stand-Analyse für zukünftige Schulentwicklungsarbeit an den Schulen durchzuführen. Mit Hilfe der Fragebögen konnten Potenziale und Herausforderungen für schulische Qualitätsentwicklung an den 36 Projektschulen identifiziert werden. Befragt wurden hierfür neben dem Gesamtkollegium und der Schulleitung zudem zwei Klassen der 6. und 8. Jahrgangsstufe und deren Elternschaft. In der Befragung der Schüler- und Elternschaft wurden auf sozioökonomische und bildungsbezogene Merkmale sowie die familiäre Unterstützung bei Lerninhalten, Sprachpraxis und kognitive Grundfähigkeiten der Schülerschaft fokussiert (vgl. van Ackeren, Holtappels, Bremm, Hillebrand-Petri & Kamski, 2020). Die Lehrkräfte und Schülerschaft wurden zu zentralen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität sowie zu Merkmalen des Schulumfeldes befragt, welche „in Schulqualitätsmodellen zu den zentralen Prädiktoren gehören [...] oder sich in Studien zu Schulen in herausfordernden Lagen als relevante Einflussvariablen erwiesen haben (ebd., S. 27). Die Schulleitungsbefragung differenzierte sich in „Qualitätsaspekte und zur Schulentwicklung“ (ebd., S. 27).

Um tatsächlich Schulen am Projekt zu beteiligen, die den in Kapitel 1.1 dargelegten Schultypen (vgl. Holtappels, 2008 & 2012) zugeteilt werden können, wurden erstens Daten über das soziale Einzugsgebiet der jeweiligen Schule gesammelt. Zweitens wurden Schülerleistungen aus Lernstanderhebungen und Zentralen Prüfungen in Nordrhein-Westfalen herangezogen (vgl. Drucks & Webs, 2020). Insgesamt konnten so 2029 Schulen der Sekundarstufe I berücksichtigt werden. Die Schulen verteilten sich auf elf Städte und vier Landkreise der Metropolregion Rhein Ruhr. Durch die Testleistungen der Achtklässler in den Lehrstanderhebungen sowie den zentralen Prüfungen der Zehntklässler in Fach Mathematik wurde die Ergebnisqualität indiziert. Mit Hinzunahme des damals geltenden Standorttypenkonzepts NRW (vgl. Isaac, 2011) wurden die Kontextbedingungen auf dem Belastungsindex abgebildet. Das Standorttypenkonzept NRW wird in Nordrhein-Westfalen eingesetzt, um faire Vergleiche bei Lernstanderhebungen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Bei

der Stichprobenerhebung wurden ausschließlich Schulen berücksichtigt, die dem Standorttypenkonzept 3, 4 und 5 zugeordnet werden können. Demnach handelte es sich um Schulen mit einem vergleichsweise hohen Migrationsanteil von mindestens 30 Prozent sowie Personen von mindestens 10 Prozent, die SGB II-Leistungen bezogen. Je höher der Standorttyp desto belastender gilt das Einzugsgebiet (vgl. Drucks & Webs, 2020). Letztendlich entschlossen sich 36 Schulen an dem Projekt teilzunehmen. Diese Schulen wurden „mit Blick auf das *value-added modeling* (Goldstein & Spiegelhalter, 1996) regressionsanalytisch anhand der Standortbedingungen und der sozial-adjustierten Schülerleistungen gruppiert“ (ebd., S. 74). Acht Schulen konnten so der Gruppe der erwartungskonformen Schulen, elf Schulen der unerwartet starken und 15 Schulen der unerwartet schwachen Schulen zugeordnet werden. Bei zwei Schulen fehlten die Angaben, um diese Schule gruppieren zu können, da sie außerhalb der schulischen Akquise an dem Projekt teilnehmen wollten (vgl. ebd.).⁷

Die 36 Projektschulen beteiligten sich an der o.g. Ist-Stand-Analyse zu Beginn des Projektes (2014/2015). Die Ausgangserhebung stellte keine repräsentativen Ergebnisse für die Grundgesamtheit aller Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr bereit; wengleich der Fragebogenrücklauf bei allen Befragtengruppen über 50 Prozent betrug (vgl. Hillebrand et al., 2017). Die Daten dienten vielmehr als Ausgangspunkt für die anknüpfende Schulentwicklungsarbeit im Projektkontext. Durch die Hinzuziehung von Daten aus der Abschluss-erhebung (2018) konnten Erkenntnisse zu schulischen Qualitätsbereichen identifiziert und eine Prüfung der initiierten Unterstützungsmaßnahmen vollzogen werden (vgl. Holtappels, et al., 2020).

Des Weiteren kennzeichnete der Forschungsbereich eine vertiefende Analyse von Schulentwicklungsprozessen mit besonderem Fokus auf die Transferprozesse zwischen den schulübergreifenden Netzwerken und den Einzelschulen. Die Erhebung erfolgte mit Rückgriff auf qualitative Verfahren anhand von Gruppeninterviews an ausgewählten Fallschulen im Jahr 2017 (vgl. Drucks & Bremm, 2020). Darüber hinaus wurden die implementierten Unterstützungsformate aus dem Projekt, die Netzwerke sowie stattgefundenen Beratungs- und Fortbildungsangebote auf Ebene der Einzelschulen kontinuierlich dokumentiert und evaluiert (vgl. Kamski et al., 2020).

4.2.2.2 Entwicklungsdesign

Der Entwicklungsteil des Projektes hatte sich zum Ziel gesetzt, evidenzbasiert Schulentwicklungsprozesse an den Schulen voranzutreiben. Angelehnt an Demski und Kolleginnen (2012, S. 132) wurden im Rahmen des Projektes Evidenzen als „systematisch generierte, quasi-objektivierte und explizite Informationen und Wissensbestände zur Wirksamkeit von

⁷ Eine genauere Beschreibung des methodischen Vorgehens findet sich in Drucks & Webs, 2020.

Bildungsprozessen und ihren fördernden Rahmenbedingungen“ begriffen. „Eine systematische Handlungsorientierung an solchen als eine Grundlage für Entscheidungen und Praxen kann als Evidenzbasierung verstanden werden“ (vgl. Holtappels et al., 2020, S. 47).

Das Projekt bediente sich vier Projektkomponenten: Der Evidenzbasierung (1), der Lernarbeit in Schulnetzwerken (2), dem Wissenstransfer (3) sowie der Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung (4). Nach Abschluss der Erhebung machten sich insgesamt 34 Schulen gemeinsam auf dem Weg, die einzelschulische Entwicklungsarbeit durch die bereitgestellten Unterstützungsmaßnahmen voranzutreiben. Im Folgenden werden die Projektkomponenten dargelegt.

1. Evidenzbasierte Schulentwicklungsarbeit

Durch die Daten der Ausgangserhebung von 2014/2015 zur Ist-Stand-Analyse der Projektschulen konnten evidenzbasiert Potenziale und pädagogische Herausforderungen identifiziert werden, um bedarfsgerechte Unterstützungsangebote bspw. in Form von Fortbildungen anbieten zu können. Des Weiteren eröffnete sich so die Möglichkeit, die Daten für die einzelschulische Entwicklungsarbeit zur Verfügung zu stellen. Evidenzbasierte Ansätze wurden im Projekt zum einen durch die Nutzung der Daten zur Zusammenstellung von schulischen Netzwerken genutzt und zum anderen als Rückmeldung der Schulen für die eigenen Schulentwicklungsaktivitäten (vgl. Holtappels et al., 2020). Zur Nutzung der Daten im einzelschulischen Entwicklungsprozess wurde jeder Projektschule eine schriftliche Datentrückmeldung, sogenannte Schulrückmeldungen, ausgehändigt und eine Unterstützung bei der Analyse und Interpretation der Daten bereitgestellt. Dies erfolgte auf zwei Ebenen. Auf Ebene der Einzelschule bekamen die Schulen die Möglichkeit offeriert, einen Gastvortrag an der jeweiligen Schule durch wissenschaftliche Mitarbeitende des Projekts durchführen zu lassen, um gemeinsam mit dem Gesamtkollegium die Daten zu analysieren. Des Weiteren wurde jeder Schule ein Schulentwicklungsberater oder eine Schulentwicklungsberaterin für die einzelschulische Entwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt. Die Schulen konnten gemeinsam mit dem bzw. der Beratenden in Kleingruppen oder mit dem Gesamtkollegium die Daten sichten, interpretieren und Handlungsschritte ableiten. Eine zweite Ebene stellten die viermal jährlich durchgeführten Netzwerktreffen dar. Im Zuge der Ausgangserhebung wurden die Daten genutzt, um die Schulen themenspezifischen Netzwerken zuzuordnen (vgl. Webs, Kamarianakis, Hillebrand & Holtappels, 2018). Die Netzwerktreffen boten den Raum, die Daten intensiv und im Austausch mit anderen Schulen zu besprechen sowie bei der Interpretation und ersten Zielfindungsprozessen zu unterstützen.

2. Lernarbeit in Schulnetzwerken

Anders als in anderen nationalen Schulentwicklungsprojekten, in denen die Schulen eher aufgrund ihrer lokalen Nähe oder eigens geäußerten Wünschen zusammengeschlossen werden, wählte das Potenziale-Projekt den Weg einer systematischen Zuordnung der

Schulen. Die Schulen wurden demnach kriteriengeleitet, anhand ausgewählter Merkmale zur Schul- und Unterrichtsqualität, und auf der Grundlage von eingangs ermittelten Daten zu überregionalen und schulformübergreifenden Netzwerken zusammengelegt (vgl. Hillebrand et al., 2017). Der themenspezifische Zusammenschluss der Netzwerke erfolgte demnach auf der Grundlage der Ausgangsbefragung von 2014/2015. Mittels einer latenten Profilanalyse (vgl. Geiser, 2011) konnten vier Entwicklungsprofile festgemacht werden. Ein anschließender Mediansplit hinsichtlich sozioökonomischer Merkmale der Schülerschaft führte dazu, dass sich die Netzwerke neben den schulischen Qualitätsmerkmalen auch hinsichtlich ihrer Schülerzusammensetzung ähnelten. Auf diese Weise konnten sechs Netzwerke gebildet werden, die den Ausgangspunkt der themenspezifischen Netzwerkarbeit darstellten (vgl. Holtappels et al., 2020).

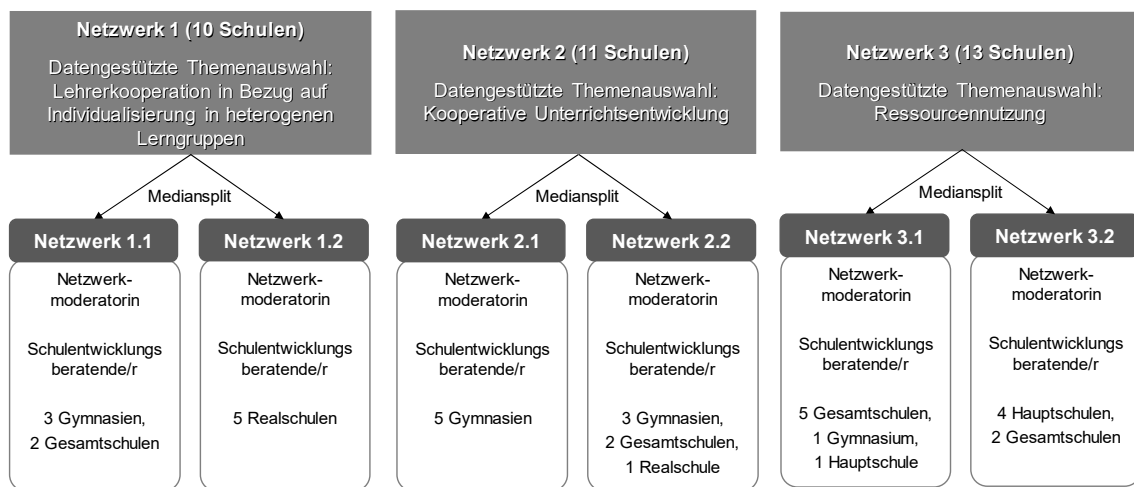


Abbildung 10: Netzwerkzusammenstellung im Potenziale-Projekt, eigene Darstellung

Die Abbildung 10 visualisiert die Struktur der sechs Netzwerke. Durch den überregionalen Zusammenschluss der Schulen zu Netzwerken auf Grundlage der Ausgangserhebung weisen die Schulen hinsichtlich ihrer außer- und innerschulischen Merkmale Ähnlichkeiten auf. In einem gemeinsamen Bearbeitungsprozess innerhalb der Netzwerkarbeit wurde den Schulen die Möglichkeit offeriert, gemeinsam ihrer Stärken und Schwächen zu erkennen, um auf dieser Grundlage bedarfsgerecht Abstimmungen und Vereinbarungen für gemeinsame Arbeitsziele und Themenschwerpunkte zu treffen. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen übernahmen die Moderation und Organisation der Netzwerke sowie die Organisation und Genehmigung weiterer Unterstützungsformate aus dem Projekt wie bspw. Fortbildungen und Einzelcoachings. Sie fungierten als dauerhafte Ansprechpartnerinnen für die Netzwerkschulen. Die viermal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen offerierten den jeweils 2-3 Netzwerkteilnehmenden pro Schule mit anderen Schulen in Austausch über den jeweiligen Entwicklungsprozess zu kommen sowie sich Informationen und Erfahrungswissen von den teilnehmenden Schulen einzuholen. Die Festlegung der inhaltlichen Schwerpunkte der insgesamt 15 Netzwerktreffen wurden in enger Kooperation zwischen einem Schulentwicklungsberater oder einer Schulentwicklungsberaterin pro Netzwerk, einer wis-

senschaftlichen Mitarbeiterin und den Netzwerkschulen festgelegt. Neben einem regelmäßigen Austausch zwischen Schulentwicklungsberater oder -beraterin und wissenschaftlicher Mitarbeiterin beteiligte sich der Berater oder die Beraterin zum Teil regelmäßig an den Netzwerktreffen (vgl. Holtappels et al., 2020).

3. Wissenstransfer: Schulinterne Lehrerfortbildungen und Potenziale-Akademie

Die Projektkomponente des Wissenstransfers wurde durch folgende Strategien umgesetzt: den Transfer aus den Schulnetzwerken in die einzelschulische Entwicklungsarbeit sowie den Transfer des auf Einzelschulebene entwickelten Wissens in die Netzwerkarbeit, die Nutzung von Fortbildungsangeboten für die Einzelschule zum Wissenstransfer von Schulentwicklungsverfahren in die einzelschulische Entwicklungsarbeit und über Fortbildungen im Rahmen der Potenziale-Akademie als Transfer von Wissen zum schulischen Management (vgl. Holtappels et al., 2020).

Die konkrete Umsetzung erfolgte bspw. dadurch, dass den Projektschulen die Möglichkeit offeriert wurde, ihre pädagogischen Tage, die zur Professionalisierung des Gesamtkollegiums an den Schulen bereitgestellt werden, oder darüber hinaus gewünschte schulinterne Lehrerfortbildungen durch die Nutzung von bereitgestellten Referenten oder Referentinnen im Rahmen des Projektes ausgestalten zu lassen. Der thematische Schwerpunkt der Lehrkräftefortbildung konnte durch die Zusammenarbeit mit dem Schulentwicklungsberater oder der Schulentwicklungsberaterin erarbeitet werden. Zur bedarfsgerechten Ermittlung der Fortbildungsinhalte wurden im Rahmen des Projektes sogenannte Auftragsklärungsblätter entwickelt. Die Auftragsklärungspapiere beinhalteten leitfadengestützte Fragen zur gewünschten Themenwahl, zum Umfang der Fortbildung, zu den Erwartungen und Zielen der Fortbildung sowie die Frage nach der Einbettung der Themenwahl in den geplanten Schulentwicklungsprozess (vgl. Kamski et al., 2020). Im Zeitraum von drei Jahren und drei Monaten (September 2015 bis Dezember 2018) wurden insgesamt 71 schulinterne Lehrkräftefortbildungen ausgerichtet (vgl. Kamarianakis & Webs, 2019).

Ein weiteres Unterstützungsformat stellte die sogenannte Potenziale-Akademie dar. Das im Jahre 2016 entwickelte Fortbildungskonzept beinhaltete unterschiedliche Formate und Inhalte von einzelschulischen Weiterbildungsthemen. Die Wahl der Inhalte der Fortbildungen wurde zu Beginn des Projektes im Rahmen einer schriftlichen Befragung der Projektschulen festgelegt. Insgesamt umfasste die Potenziale-Akademie im Rahmen von drei Jahren 12 Fortbildungsveranstaltungen (bspw. Schulleitungs- und Steuergruppenfortbildungen, Schulhospitationsreisen, Öffentlichkeitsarbeit, differenzierte Gestaltung des Unterrichts) (vgl. Kamarianakis & Webs, 2019).

4. Schulentwicklungsberatende im Potenziale-Projekt

Die Schulentwicklungsberatenden, sogenannte begleitende Lehrkräfte (BLK) im Potenziale-Projekt, stellten neben der Mitwirkung in den viermal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen eine Unterstützung für die einzelschulischen Entwicklungsprozesse dar. Unter der

Berücksichtigung einschlägiger Beratungs- und Schulentwicklungstheorien (vgl. Holzäpfel, 2008; Rolff et al., 2000; König & Volmer, 1996) wird der oder die Beratende als systemische Prozessbegleitung verstanden. Die Aufgaben der externen Begleitpersonen sind hierbei sehr vielfältig. Neben der Unterstützung beim Transfer des erarbeitenden Wissens aus dem Netzwerk in die Einzelschule sowie bei der Nutzung und Interpretation der schriftlichen Datenrückmeldung obliegen den Schulentwicklungsberatenden zudem die Aufgabe, den Schulen bei Zielfindungsprozessen für die Entwicklung der Einzelschule behilflich zu sein und sie auf dem Weg der Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen zu begleiten (vgl. Neumann, Webs, Eiden & Kamarianakis, 2016).

Bei den Schulentwicklungsberatenden handelt es sich um Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen, die dem Projekt durch den Kooperationspartner der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule NRW durch fünf Stunden wöchentlicher Abordnung zur Verfügung gestellt werden konnten. Die insgesamt sechs Beratungslehrkräfte weisen einen stark heterogenen beruflichen Hintergrund auf, haben jedoch alle bereits Vorerfahrungen in der Unterstützung von Schulen bei Schulentwicklungsaktivitäten gesammelt. Um das vielseitige Verständnis von Beratung für den Projektkontext zu vereinheitlichen, wurde ein Beratungskontrakt erstellt, der die Kriterien für die Arbeit der Beratenden sowie die Aufgabenbeschreibung im Rahmen des Projektes beinhaltet. Die Kriterien- und Aufgabenbeschreibung orientieren sich an dem Ansatz von Dalin, Rolff und Buchen (1995) zum Institutionellen Schulentwicklungsprozess. Bei dem Beratungskontrakt handelt es sich um Empfehlungen für den Beratungsprozess, welche in Abstimmung mit den Schulentwicklungsberatenden und dem Projektteam erarbeitet wurden. Da sich die Durchführung von Schulentwicklungsberatung sehr individuell und speziell an den Gegebenheiten der Schule orientieren sollte, kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Berater oder jede Beraterin alle Kriterien und Aufgaben auch tatsächlich umsetzen konnte.

In dem projektinternen Beratungskontrakt werden die Ziele, Aufgabenbeschreibung und Arbeitsweise, die Rolle der Schulentwicklungsberatenden sowie die Aufgabenverteilung und Kooperation zwischen den Netzwerkmoderatorinnen (wissenschaftliche Mitarbeiterin) und den Schulentwicklungsberatenden gemeinsam erarbeitet und für die weitere Projektarbeit festgelegt.

Der Kontrakt gliedert sich in insgesamt fünf Aufgabenbeschreibungen der begleitenden Lehrkraft im Rahmen des Projektes: (1.) Aufgabenbereiche des Beraters oder der Beraterin, (2.) mögliche Adressaten im Rahmen der Prozessbegleitung vor Ort in den Einzelschulen, (3.) Arbeitsweise des Schulentwicklungsberaters oder der Schulentwicklungsberaterin mit den Schulen, (4.) Rolle bzw. Vorgehen des Beraters oder der Beraterin und (5.) Unterstützungsangebot im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung.

Darüber hinaus beinhaltet der Kontrakt drei Hauptziele und die daraus resultierenden Teilziele für die Arbeit der Beratenden im Potenziale-Projekt. Die Hauptziele beinhalten erstens die Aufgaben der Schulentwicklungsbegleitung, zweitens die Erkenntnisvermittlung

und drittens den Wissenstransfer. Die Teilziele inkludieren die Unterstützung bei dem Transfer der Erkenntnisse aus den einzelnen Netzwerktreffen in die Einzelschule, die Begleitung bei einer Strategieentwicklung an der Einzelschule sowie die Festlegung gemeinsamer Etappenziele innerhalb des Schulentwicklungsprozesses.

Des Weiteren beinhaltet der Kontrakt die Kooperation zwischen der Netzwerkmoderatorin und dem jeweiligen Berater oder der jeweiligen Beraterin in einen der Netzwerke, um einen reibungslosen Ablauf auf den Netzwerktreffen sowie die Transparenz zwischen einzelschulischer Entwicklungsarbeit und der Netzwerkarbeit zu garantieren. Zur Dokumentation der erreichten Meilensteine und Entwicklungsstände arbeiten die Netzwerkmoderatorinnen sowie die Schulentwicklungsberatenden mit projektintern entwickelten Dokumentationsinstrumenten (Schulentwicklungsportfolio). Das einzelschulische Entwicklungsportfolio umfasst u.a. den Entwicklungsverlauf, die Entwicklungsplanung, Ergebnisprotokolle von Vor-Ort-Treffen zwischen der Schule und der begleitenden Lehrkraft sowie Auftragsklärungsformulare und Leitfragen zur Ermittlung einer differenzierten Auftragsklärung für geplante Fortbildungen oder pädagogische Tage (vgl. Kamski et al., 2020).

In der Projektlaufzeit sollten minimal drei Vor-Ort Besuche pro Kalenderjahr durch die Schulentwicklungsbegleitung an ihren zugeteilten Schulen erfolgen. Die Zuteilung orientiert sich an den jeweiligen Netzwerken. Ein Schulentwicklungsberater oder eine Schulentwicklungsberaterin hatte so die Aufgabe zwischen fünf bis sieben Projektschulen im Schulentwicklungsprozess zu begleiten.

Die im Projekt gewählte Bezeichnung einer *begleitenden Lehrkraft* wurde zum Zwecke einer Differenzierung von Schulentwicklungsberatenden aus dem Kompetenzteams NRW genutzt. Diese Schulentwicklungsberatenden aus dem Kompetenzteams NRW standen auch dem Projekt zur Verfügung. Benötigten Schulen eine intensivere Betreuung als durch die begleitende Lehrkraft möglich, konnte das Projekt zusätzlich Schulentwicklungsberatende aus den Kompetenzteams NRW anwerben oder durch entsprechende finanzielle Projektressourcen einen nichtstaatlich angestellten Schulentwicklungsberater oder eine Beraterin einkaufen. War dies der Fall, endete die Arbeit der begleitenden Lehrkraft an jener Schule und oblag ganz dem bzw. der neu dazugewonnenen Schulentwicklungsberatenden. Diese zusätzliche Unterstützungsform wurde zur Zeit der vorliegenden Untersuchung von keiner Fallschule in Anspruch genommen.

Auf Grundlage des Verständnisses einer begleitenden Lehrkraft als Prozessbegleiter bzw. Prozessbegleiterin sowie seinem bzw. ihrem beschriebenen Aufgabenfeld die Einzelschule bei der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten zu unterstützen, wird in der vorliegenden Untersuchung die begleitende Lehrkraft synonym mit dem Begriff des Schulentwicklungsberaters bzw. der Schulentwicklungsberaterin oder dem Schulentwicklungsbegleiters bzw. der Schulentwicklungsbegleiterin genutzt, da die eingangs theoretische Beschreibung von Schulentwicklungsberatenden mit dem Verständnis einer begleitenden Lehrkraft im Potenziale-Projekt gleichgesetzt werden kann.

Somit kann für die weitere Beschreibung der Untersuchungsdurchführung festgehalten werden, dass die Identifizierung von Gelingensbedingungen für die Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungsberater oder einer Schulentwicklungsberaterin, mit Rückgriff auf die Projektstruktur des Potenziale-Projektes, analysiert wird. Die sechs Schulentwicklungsberatenden haben im Zuge der Teilnahme an dem Projekt ein einheitliches Beratungsverständnis vermittelt bekommen sowie Empfehlungen für Kriterien der Beratung erhalten und ihr Aufgabenspektrum in Form eines Beratungskontrakts zur Verfügung gestellt bekommen. Inwieweit der Beratungskontrakt in dem persönlichen Selbstverständnis des jeweiligen Beraters oder der jeweiligen Beraterin Einzug erhalten hat sowie bei der Rollen- und Erwartungsklärung mit den Klienten bzw. Klientinnen kommuniziert wurde, bleibt zu prüfen.

5 Methodisches Vorgehen der eigenen Untersuchung

Die Umsetzung von Beratungsprozessen an den Schulen sowie die Identifizierung von Gelingensbedingungen bei der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten durch die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsbegleitenden werden im Rahmen eines explorativen Fallstudiendesigns an vier ausgewählten Schulen in herausfordernden Lagen aus der Rhein-Ruhr-Region untersucht.

In den folgenden Unterkapiteln wird die methodische Herangehensweise zur Beantwortung der in Kapitel 4.1 aufgezeigten Forschungsfragen bearbeitet. Ausgangspunkt der Untersuchung stellt, wie in Kapitel 4.2 beschrieben, die Studie „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ dar, aus dessen Grundstichprobe die Auswahl der Fallstudien sowie die Interviewpartner und -partnerinnen getroffen wurden.

5.1 Auswahl der Untersuchungsmethode, Datenerhebung und -auswertung

Um sich einem Forschungsgegenstand anzunähern, werden in der empirischen Bildungsforschung unterschiedliche Zugänge gewählt. Hierzu zählen unter anderem die mündlichen oder schriftlichen Befragungen, Beobachtungen oder Fallstudien.

Gibt es zu einem Forschungsgegenstand nur wenige Erkenntnisse, wird die Analyse von Fallstudien als angemessener Forschungsansatz empfohlen (vgl. Lamnek, 2010). In Anlehnung an Fatke (1997) zielt die Fallstudie „auf [die] (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) Erkenntnis“ (ebd. S. 162). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft kennzeichnen nach Heiligenmann (1989) die Anzahl $N = 1$ sowie, dass der jeweilige Fall in seiner „Ganzheit untersucht oder dass das gewonnene Material so behandelt wird, dass die Ganzheit des jeweiligen Falles N erhalten bleibt“ (ebd., S. 178). Demnach intendieren die Fallstudien „ganz allgemein, eine wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Basis alltagsweltlicher, realer Handlungsfiguren vorzunehmen“ (Dedering, 2014, S. 319). Im Fokus steht die Identifizierung typischer oder extremer Strukturen und nicht die Nachvollziehbarkeit von individuellen Handlungen: „Es geht also darum, das Allgemeine im Besonderen aufzufinden“ (ebd., S. 319). In Anlehnung an Yin (2003) können die Anwendungsbereiche einer Fallstudie der explorativen, der beschreibenden oder der erklärenden Fallstudie zugeteilt werden.

In der qualitativen Sozialforschung wird unter dem Fall „verschiedene soziale Einheiten gefasst: Personen, Gruppen, Institutionen, Kulturen, Organisationen, Verhaltensmuster etc., wobei diese Einheiten im Extremfall als individualistischer Einzelfall untersucht werden können“ (Lamnek, 2010, S. 275). Demnach stellt jeder Einzelfall einen eigenen Untersuchungsgegenstand dar, der in seiner „Ganzheitlichkeit realitätsgerecht“ (ebd., S. 275) erfasst werden sollte.

Mit Blick auf die methodische Vorgehensweise in der Einzelfallstudie ist diese nach Goode & Hatt (1952) eine Technik, um das Forschungsmaterial zu sortieren, ohne dass dabei der

Charakter des Untersuchungsgegenstandes verloren geht. Demnach ist die Untersuchung der Einzelfallstudie nicht an einen methodischen Zugang gekoppelt, sondern kennzeichnet eine Vielzahl an Ansätzen (vgl. Fuhs, 2007), welche nach Flick und Kollegen (2000) zu den Basisdesigns der qualitativen Forschung zählen und in ihren Zielen unterschiedlich sein können (vgl. Creswell, 1998). Das methodische Vorgehen entspricht demnach der Triangulation, der Verbindung qualitativ und quantitativ gewonnener Datensätze und ihrer jeweiligen methodischen Verfahren. Eine genaue Begriffsdefinition der Triangulation lautet in Anlehnung an Flick (2011, S. 12):

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datentypen jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. [...] Durch die Triangulation sollte (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datentypen) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiterreichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“

Bezogen auf ein solches Grundverständnis von Triangulation kann mit Blick auf die Analyse von Einzelfallstudien resümiert werden, dass eine solche Herangehensweise auf dem Prinzip der wechselseitigen Ergänzung beruht, welches die Stärken qualitativer und quantitativer Verfahren im Hinblick auf die Fragestellung und den Gegenstand des Forschungsvorhabens nutzt (vgl. Bos & Koller, 2002). Sowohl das qualitative als auch quantitative Verfahren leisten demnach einen Beitrag zur Aufklärung der Forschungsfragen.

Die quantitative Form der Datenerhebung und -auswertung kennzeichnet u.a. ein stark regelgeleitetes Vorgehen, bei dem die Operationalisierung und Quantifizierung sowie die Bestätigung oder Widerlegung einer vorher festgelegten Hypothese zum Untersuchungsgegenstandes im Fokus steht (vgl. Uhlendorff & Prengel, 2010). Auch die Erhebung der Daten kennzeichnet ein regelgeleitetes Vorgehen bspw. durch den Einsatz von standardisierten Fragebögen. Jene Vorgehensweise ermöglicht die Erhebung und Auswertung von großen Datensätzen, was wiederum den Vorteil der höheren Vergleichbarkeit bietet.

Die qualitative Form der Datenerhebung und -auswertung kennzeichnet im Vergleich zur o.g. Vorgehensweise primär eine kleine Stichprobe, indem die Analyse der „sozialen Wirklichkeit [...] einzelner Fälle zum zentralen Moment“ (Lamnek, 1995, S. 6) zur Untersuchung wird. Zu Beginn eines qualitativen Forschungsvorhabens steht die Sammlung von häufig unstrukturierten Datenmaterialien, anhand derer anschließend Sinnstrukturen rekonstruiert werden können (vgl. Kelle & Kluge, 2010). In Anlehnung an Lamnek (2010) charakterisiert die qualitative Sozialforschung primär sechs Prinzipien:

1. Das Prinzip der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand, indem standardisierte Techniken absichtlich vernachlässigt werden,
2. die Wahrnehmung der Forschung als Kommunikation, indem die „forschungsspezifischen Kommunikationssituation [...] möglichst weit an die kommunikativen Regeln des alltagsweltlichen Handelns anzunähern [ist]“ (ebd., S. 21),
3. das Prinzip des Prozesscharakters von Forschung und Gegenstand. Demnach beleuchtet die qualitative Sozialforschung „die Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität. Sie sind keine statistischen Repräsentationen eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs“ (ebd., S. 22). Ziel ist hierbei die Gewährleistung des „Entstehungszusammenhangs sozialer Phänomene“ (ebd., S. 22),
4. das Reflexivitätsprinzip von Gegenstand und Analyse, welches zum einen die Involviertheit des Forschenden sowie sein Reflektionsvermögen und zum anderen die flexible Anpassung der Untersuchungsinstrumente an den Gegenstandsbereich miteinschließt,
5. die Explikation, also die Offenlegung und Transparenz der qualitativen Vorgehensweise, um eine gewisse Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können sowie
6. die Flexibilität, das Prinzip der besonderen Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand. Anders als bei der quantitativen Vorgehensweise, indem von einer hinreichenden Bekanntheit gegenüber dem Forschungsgegenstand ausgegangen wird, verfolgt die qualitative Forschung ein exploratives Vorgehen, um den bisher kaum erforschten Gegenstandsbereich zu erkunden.

Neben den Vorteilen der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und des explorativen Vorgehens können jedoch auch Nachteile wie die geringe Vergleichbarkeit aufgrund der starken Subjektbezogenheit sowie das zeitintensive Vorgehen als Nachteile einer solchen Datenerhebung und -auswertung festgemacht werden (vgl. Mayring, 2002).

Sowohl in der qualitativen und quantitativen Datenerhebung und -auswertung kann zwischen Querschnitts- und Längsschnittstudien unterschieden werden. Bezieht sich eine querschnittliche Analyse auf eine einmalige Erhebung, die somit die derzeitigen Gegebenheiten identifiziert, beinhaltet eine Längsschnittuntersuchung die Erhebung von Daten zu mehreren Messzeitpunkten, was unter anderem die Analyse von Ursache-Wirkungs-Forschungen ermöglicht (vgl. Bortz & Döring, 2002).

Begründung für die Wahl der Untersuchungsmethode, Datenerhebung und -auswertung:

In Anlehnung an Dederling (2014) bietet sich bei einem Forschungsvorhaben wie der Schulentwicklungsberatung, welches bisher wenige wissenschaftliche Erkenntnisse kennzeichnet, die Fallstudie als ein angemessener Forschungsansatz an. Darüber hinaus bietet sich vor dem Hintergrund der begrenzten Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen von Beratungsprozessen an Schulen in herausfordernden Umfeld ein exploratives Fallstudien-design an. Um ein solch wenig standardisiertes Verfahren umzusetzen, werden in der Untersuchung vorwiegend qualitative Methoden herangezogen, die eine flexible Herangehensweise an das Untersuchungsfeld ermöglichen (vgl. Lamnek, 2010). Das Verfahren wird durch die quantitative Forschungsmethode der schriftlichen Befragung ergänzt. Die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden fügt sich in den Ansatz von Lamnek (1995) ein, der Fallstudien als einen Ansatz versteht, mit der keine bestimmte Erhebungstechnik zwingend verbunden ist. Die Verbindung verschiedener Forschungsmethoden ermöglicht in Anlehnung an Mayring (1999), den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität über den gesamten Analyseprozess zu erfassen. Das Ziel der qualitativen Fallstudie ist „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen“ (Lamnek, 2010, S. 273). Das gewählte methodische Vorgehen entspricht demnach der Idee der Methodentriangulation, die die Stärken qualitativer und quantitativer Verfahren im Hinblick auf die Fragestellung und den Gegenstand des Forschungsvorhabens nutzt (vgl. Bos & Koller, 2002).

Der zu analysierende Fall stellt in der vorliegenden Untersuchung den Beratungsprozess an einer Schule in herausfordernden Lagen dar. Anknüpfend an bisherige Forschungserkenntnisse von Merkmalen innerhalb der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberater:innen (vgl. hierzu Kap. 3) zielt die explorative Vorgehensweise der Analyse von Fallschulen darauf ab, die bisherigen Erkenntnisse zu erweitern.

Um sich dem Forschungsgegenstand ganzheitlich annähern zu können, wurde ein Fallstudien-design konzipiert, welches mehrere Forschungsmethoden beinhaltet. Durch die multimethodische Konzipierung der eigenen Studie wird das Ziel verfolgt, die spezifischen Potenziale der qualitativ und quantitativ gewählten Zugänge auszuschöpfen und die jeweiligen Grenzen der Formen zu überwinden. Das gewählte Design wird nun im Folgenden dargelegt und die unterschiedlich eingesetzten Methoden vorgestellt.

5.2 Fallstudiendesign

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein Fallstudiendesign konzipiert, welches folgende Elemente beinhaltet:

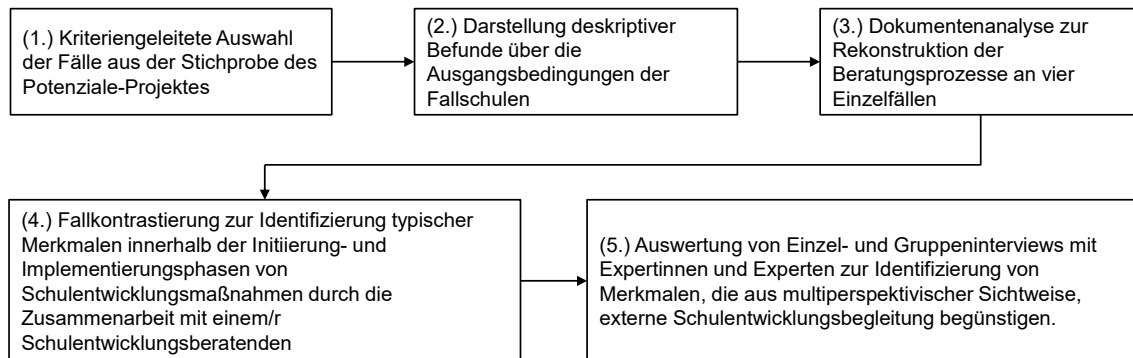


Abbildung 11: Fallstudiendesign, eigene Darstellung

Wie in Abbildung 11 dargestellt, beinhaltet das Fallstudiendesign insgesamt fünf aufeinander aufbauende Elemente. Nach einer kriteriengeleiteten Auswahl von vier Fallschulen (1.) erfolgt die deskriptive Ergebnisdarstellung ausgewählter Forschungsbefunde aus der Ist-Stand-Analyse im Rahmen des Potenziale-Projektes aus den Jahren 2014/2015 (2.). Folgend wird durch eine systematische Dokumentenanalyse die Rekonstruktion der Beratungsprozesse an den Fallschulen vorgenommen (3.). Die anschließende Fallkontrastierung erfolgt zur Identifizierung von typischen Merkmalen und Unterschieden innerhalb der Phasen einer Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer externen Schulentwicklungsbegleitenden (4.). Durch die Auswertung von insgesamt zehn Interviews werden ergänzend unterschiedliche Sichtweisen auf Gelingensbedingungen bei der Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberatenden dargelegt (5.).

Die folgenden Unterabschnitte beleuchten zum einen die kriteriengeleitete Auswahl der Fälle sowie zum anderen die gewählten Erhebungs- (Fragebogenerhebung, Dokumentenanalyse und Experteninterviews) und ihre jeweiligen Auswertungsmethoden (deskriptive Statistik, Fallkontrastierung und qualitative Inhaltsanalyse) in den einzelnen Elementen des konzipierten Fallstudiendesigns.

5.2.1 Kriteriengeleitete Fallauswahl

Um vom Einzelfall aus Annahmen über die Allgemeinheit ableiten zu können (vgl. Fatke, 2010), erfordert die Auswahl der Stichprobe große Sorgfalt (vgl. Lamnek, 2010). Von den 34 möglichen Fallstudien aus dem Datenpool des Potenziale-Projektes wurden kriteriengeleitet vier Schulen für die vorliegende Analyse herangezogen. In Anlehnung an Kelle & Kluge (2010) gewährleistet eine bewusste, kriteriengeleitete Fallauswahl sowie spätere Fallkontrastierung, dass bedeutsame Fälle berücksichtigt werden.

Eine Strategie der kriteriengeleiteten Fallauswahl stellt die Konstruktion qualitativer Stichprobenpläne dar. Durch theoretische Vorüberlegungen sowie Vorkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand „[...] kann durch eine *a priori* Definition von Auswahlmerkmalen sichergestellt werden, dass TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 50). Entscheidend ist hierbei die Festlegung relevanter Merkmale, Merkmalsausprägungen sowie die Stichprobengröße. Die Auswahl relevanter Merkmale stützen sich an theoretischen Vorüberlegungen zum Untersuchungsfeld. Die Merkmalsausprägungen orientieren sich stark an einer adäquaten Größe der Stichprobe, da die Auswertung großer Datenmengen sehr zeitintensiv ist und darüber hinaus die Gefahr beinhaltet, relevante Inhalte aufgrund der Materialfülle zu übersehen (vgl. ebd.).

In Abstimmung mit der gewählten Untersuchungsmethode (konzipiertes Fallstudienesign), der Erhebungsmethoden (Fragebogenerhebung, Dokumentenanalyse und Experteninterviews) sowie der Auswertungsmethoden (deskriptive Statistik, Fallkontrastierung und qualitative Inhaltsanalyse) wurde zur kriteriengeleiteten Auswahl von vier Fällen ein qualitativer Stichprobenplan erstellt. Die Auswahl der Fälle wurde anhand von zwei Modal-kategorien (vgl. Tabelle 2) festgelegt: Pro Schulform (1.) soll mindestens eine Fallschule einbezogen werden, welche nach Durchsicht der Dokumentationsmaterialien vollständige Datensätze (2.) aufweisen, um dem Forschungsziel, die Analyse der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer Beratenden, nachgehen zu können.

Da Hauptschulen mittlerweile in den meisten Bundesländern bspw. durch Schulzusammenschlüsse mit anderen Schulformen abgelöst werden (vgl. Rösner, 2007), wurde die Hauptschule im qualitativen Stichprobenplan nicht berücksichtigt. Stattdessen wurde eine Differenzierung zwischen zwei gewählten Realschulen auf der Grundlage des Standorttypenkonzeptes NRW vollzogen. Demnach unterscheiden sich die zwei gewählten Realschulen aus der Stichprobe hinsichtlich ihrer Standorttypenzuordnung (Stufe 4 / Stufe 5). Ziel einer solchen Differenzierung ist es, die Bandbreite des heterogenen Untersuchungsfeldes abzubilden und so dem Forschungsziel, einer Analyse der heterogenen Ausgangslage von Beratungsprozessen, nachgehen zu können.

Nach Durchsicht aller 34 Projektschulen wurde deutlich, dass keine Schulen nach Beendigung der Projektzusammenarbeit (Dezember 2018) eine vollständige Dokumentation der drei Innovationsprozesse (Initiation, Implementation und Inkorporation) aufweist. Nach der dreijährigen Zusammenarbeit müssten alle Schulen weiterhin an den Schulentwicklungsmaßnahmen arbeiten. Die gewählten Fallschulen⁸ weisen eine scheinbar vollständige Dokumentation der Initiierungsphase sowie die Dokumentation einer weit vorangeschrittenen Implementierungsphase auf.

⁸ Die Namen der Schulen wurden zum Zwecke der Anonymisierung verfremdet.

Tabelle 2: Kriteriengeleitete Fallauswahl der eigenen Untersuchung, eigene Darstellung

Schulform (Standorttypenordnung NRW)	Vollständiger Datensatz über den Schulentwicklungsprozess in Zusammenarbeit mit einem/r Schulentwicklungsberater:innen
Hebe Realschule (Standorttyp 4)	Vollständige Dokumentation der Initiierungsphase und bisheriger Stand der Implementierungsphase bis zum Ende der Projektlaufzeit
Frida-Fürst-Realschule (Standorttyp 5)	Vollständige Dokumentation der Initiierungsphase und bisheriger Stand der Implementierungsphase bis zum Ende der Projektlaufzeit
Ber-Nau-Gymnasium (Standorttyp 4)	Vollständige Dokumentation der Initiierungsphase und bisheriger Stand der Implementierungsphase bis zum Ende der Projektlaufzeit
Freien-Walde-Gesamtschule (Standorttyp 4)	Vollständige Dokumentation der Initiierungsphase und bisheriger Stand der Implementierungsphase bis zum Ende der Projektlaufzeit

5.2.2 Quantitative Ergebnisse der Ausgangserhebung im Potenziale-Projekt

Um die differenzierten Ausgangsbedingungen der vier Beratungsprozesse darzulegen, erfolgt nach der kriteriengeleiteten Auswahl der Fälle die Beschreibung der quantifizierten Ausgangslage der Fallschulen. Durch Rückgriff auf ausgewählte Daten der Ausgangserhebung im Rahmen des Potenziale-Projektes aus den Jahren 2014/2015 wird vor dem Start der Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsbegleitenden eine Analyse des Ist-Standes der Schulen dargelegt. Um neben der jeweiligen Standorttypenbeschreibung weitere Grundinformationen zum Schulumfeld der Fallschule zu erlangen, wird der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie die Umgangssprache im Elternhaus der Schülerschaft aus Sicht der Schülerinnen und Schüler dargelegt. Die weiteren Merkmale beziehen sich auf deskriptive Befunde zu Merkmalen der pädagogisch-organisatorischen Gestaltungs- und Prozessqualität. Sie geben Einblicke in das Arbeitsklima sowie die Offenheit des Kollegiums für Veränderung, das Schulleitungshandeln, die Formen und Häufigkeiten der Kooperation innerhalb des Kollegiums, die bisherigen Schulentwicklungs-bemühungen der Schule sowie dem Vorhandensein und die Arbeitsweise einer Steuergruppe.

Insgesamt nahmen an der Ausgangserhebung im Potenziale-Projekt aus 36 teilnehmenden Schulen 1105 Lehrkräfte (50,1%), 3183 (82,5%) Schülerinnen und Schüler von jeweils 2 Klassen des 6. und 8. Jahrgangs und 2146 (55,6%) der Elternschaft jener befragten Schülerschaft an der Umfrage teil. Die Befragung stellt keine repräsentative Stichprobe aller Schulen der Metropolregion Rhein-Ruhr dar. Die Stichprobe weist trotzdem eine Besonderheit auf, da ausschließlich Schulen im Standorttyp der Stufe 3 bis 5 an der Erhebung teilgenommen haben. Beispielsweise liegt bei Stufe 4 der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund durchschnittlich bei 43 Prozent. Für die Mehrzahl der Schülerschaft gilt, dass im Vergleich zum Landesdurchschnitt die Einwohnerinnen und Einwohner der Wohngebiete ein leicht unterdurchschnittliches Einkommen aufweisen,

der Anteil von SGB-II-Leistungsempfängerinnen und Leistungsempfängern bei durchschnittlich 14 Prozent liegen sowie 50 Prozent Wohngebiete eine SGB-II-Quote zwischen 10 Prozent und 15 Prozent aufweisen. Darüber hinaus lebt nur ein Drittel der Personen in Ein- bis Zwei-Familienhäusern. Bei Stufe 5 liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei durchschnittlich 61 Prozent. Ausschließlich bei einem Viertel der Schulen jenes Standorttyps liegt der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund unter 50 Prozent. Die Einwohnerinnen und Einwohner der Wohngebiete der Schülerschaft weisen im Vergleich zum Landesdurchschnitt ein stark unterdurchschnittliches Einkommen auf. 20 Prozent erhalten im Durchschnitt SGB-II-Leistungen. Die Hälfte der Wohngebiete weist eine SGB-II-Quote zwischen 15 Prozent und 25 Prozent auf. Ausschließlich ein Fünftel der Personen leben in Ein- bis Zwei-Familienhäusern (vgl. Isaac, 2011).

Durch die Ausgangserhebung im Potenziale-Projekt liegen differenziertere Angaben unter anderen zu Merkmalen der pädagogisch-organisatorischen Gestaltungs- und Prozessqualität vor. Um einen tiefergehenden Einblick in die Ausgangsbedingungen zum Einstieg in einen Beratungsprozess in allen vier Fällen zu erlangen, werden ausgewählte deskriptive Befunde aus diesem Merkmalsbereich aus Sicht der Lehrkräfte pro Fallschule dargelegt.

Die Merkmale der pädagogisch-organisatorischen Gestaltungs- und Prozessqualität umfassen die Variablen des Arbeitsklimas im Kollegium, die Innovationsbereitschaft des Kollegiums, das kooperative und partizipative Schulleitungshandeln der Schulleitung, das Vorhandensein einer Steuergruppe, die Unterstützung durch eine Steuergruppe, die Schulentwicklungsbemühungen auf Schul- und Unterrichtsebene sowie Formen und Häufigkeiten der Lehrkräftekooperation (Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion). Die Tabelle 3 visualisiert die Kennwerte der eingesetzten Variablen.

Tabelle 3: Übersicht über die verwendeten Skalen, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015

Pädagogisch-organisatorische Gestaltungs- und Prozessqualität:

Skala (Befragtengruppe)	Beispielitem (Anzahl Items)	Antwortformat	N	MW	SD	α
Arbeitsklima im Kollegium (L)	Wenn eine Lehrperson zeitweise besonders belastet ist, kann sie auch mit der Hilfe durch die Kolleg(inn)en rechnen. (10)	1 stimme nicht zu	1070	3,05	0,42	0,805
		2 stimme eher nicht zu				
		3 stimme eher zu				
		4 stimme zu				
Innovationsbereitschaft des Kollegiums (L)	Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen. (8)	1 trifft nicht zu	1053	2,66	0,49	0,857
		2 trifft eher nicht zu				
		3 trifft eher zu				
		4 trifft zu				
Kooperatives und partizipatives Schulleitungshandeln der Schulleitung (L)	Der Schulleiter/die Schulleiterin spricht in Konferenzen mit den Lehrkräften über die pädagogischen Ziele der Schule. (7)	1 trifft nicht zu	1054	2,8	0,63	0,859
		2 trifft eher nicht zu				
		3 trifft eher zu				
		4 trifft zu				
Schulentwicklungsaktivitäten auf Schulebene in den letzten zwei Jahren (L)	Durchführung von kollegiumsinternen Fortbildungstagen zur Schulprogrammarbeit bzw. Organisations-, Personal- oder Unterrichtsentwicklung. (6)	1 nie	1006	2,58	0,47	0,779
		2 selten				
		3 oft				
		4 (fast) immer				
Schulentwicklungsaktivitäten auf Unterrichtsebene in den letzten zwei Jahren (L)	Unterrichtsentwicklung bezüglich der Lernformen und Methoden im Unterricht. (12)	1 nie	1008	2,29	0,55	0,858
		2 selten				
		3 oft				
		4 (fast) immer				
Austausch (L)	Ich tausche mit meinen Kollegen Unterrichtsmaterialien aus. (3)	1 nie	1056	3,53	0,80	0,802
		2 1-2 Mal pro Schuljahr				
		3 monatlich				
		4 wöchentlich				
		5 (fast) jeden Tag				
Arbeitsteilung (L)	Mit Kolleg(inn)en erstelle ich gemeinsam Arbeitsblätter. (3)	1 nie	1062	2,26	0,88	0,850
		2 1-2 Mal pro Schuljahr				
		3 monatlich				
		4 wöchentlich				
		5 (fast) jeden Tag				
Kokonstruktion (L)	Um ein Feedback zu erhalten, führe ich mit Kolleg(inn)en Unterrichtshospitationen durch. (4)	1 nie	1064	2,09	0,75	0,612
		2 1-2 Mal pro Schuljahr				
		3 monatlich				
		4 wöchentlich				
		5 (fast) jeden Tag				

5.2.3 Dokumentenanalyse zur Rekonstruktion von Beratungsprozessen

Zur Analyse von Beratungsprozessen an ausgewählten Fallschulen wurde eine Inhaltsanalyse von Dokumenten mit dem Ziel vollzogen, die jeweiligen Beratungsprozesse an den Einzelschulen möglichst detailliert abzubilden. Der Versuch, eine einheitliche Definition von Dokumenten festzulegen, ist kaum möglich, da eine Vielzahl an Materialien (Texte, Homepages, Kunstwerke, Fotos oder Filme) mit der Analyse von Dokumenten assoziiert werden (vgl. Hoffmann, 2012). Nach Atteslander (1971) handelt es sich bei Dokumenten um „sämtliche gegenständliche Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ (ebd., S. 53).

In der vorliegenden Untersuchung werden Dokumente genutzt, die innerhalb des dreijährigen Beratungsprozesses entstanden sind. Hauptanalysedokument stellt hierbei das projektintern entwickelte Schulentwicklungsportfolio dar (vgl. Kamski et al., 2020). Allgemein kann unter einem Schulentwicklungsportfolio eine Zusammenstellung von Dokumenten

Das Entwicklungsplanungsformular (siehe Tabelle 5) dokumentiert die Ziele und Vereinbarungen der Zusammenarbeit zwischen Schulentwicklungsberatenden und schulischen Akteurinnen und Akteuren. Hauptsächlich kam es bei Beratungsgesprächen an den Schulen vor Ort zum Einsatz. Gemeinsam mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren werden neben kurz-, mittel- und langfristigen Zielen Meilensteine sowie künftige und nächste Handlungsschritte besprochen. Darüber hinaus werden die beteiligten Personen dokumentiert sowie das Zeitfenster und die konkreten Vereinbarungen darüber, wer, was bis wann umsetzt. Das Entwicklungsplanungsformular kann jederzeit der aktuellen schulischen Situation angepasst werden.

Tabelle 5: Entwicklungsplanungsformular, Quelle: Kamski, et al., 2020

Entwicklungsplanungsformular:
Begleitende Lehrkraft (<i>hier: Schulentwicklungsberater/in</i>):
Schule:
Kontaktart:
Datum:
IST-Stand:
Bedarf an Begleitung/Fortbildung:
Ziele:
Kurzfristige Ziele (6 Monate/1 Schulhalbjahr):
Mittelfristige Ziele (bis Ende Schuljahr 2017/18):
Langfristige Ziele (über das Projekt hinaus):
Meilensteine:
<i>Künftige/nächste Handlungsschritte:</i>
Beteiligte:
Zeitfenster:
Verabredungen (WAS, wer, mit wem, bis wann?):

Das dritte Dokument stellt das Auftragsklärungsblatt (siehe Tabelle 6) dar, welches zum Ziel hat, die Einzelschule bei der Planung und Umsetzung einer schulinternen Lehrkräftefortbildung bedarfsgerecht zu unterstützen. Durch den leitfadengestützten Fragenkatalog, welchen die Schule allein oder durch die Unterstützung eines Schulentwicklungsbegleiters oder einer Schulentwicklungsbegleiterin ausfüllt, sollen Reflexionsprozesse und die

Überprüfung der Korrektheit des gewählten Schwerpunktthemas auf das großangelegte Schulentwicklungsziel der Einzelschule unterstützt werden.⁹

Tabelle 6: Auftragsklärungsblatt, Quelle: Kamski et al., 2020

Auftragsklärungsblatt:	
Schule:	
Ausgefüllt von:	
Welches Thema wünscht sich die Schule?	
Welches Ziel verfolgt die Schule mit der Fortbildung? Welchen konkreten Nutzen erwartet sie?	
Welche Erwartungen hat die Schule an die externe Unterstützung?	
Welche konkreten Themenbereiche sollen im Unterstützungsangebot in welcher Priorisierung vorkommen?	
Ggf. detailliertere Informationen zum Fortbildungsthema	
Hat die Schule bereits Erfahrungen zum Thema gesammelt?	
Bis wann möchte die Schule erste machbare Lösungsideen umsetzen?	
Wer betreut das Thema seitens der Schule? Wer kann intern zur Lösungserarbeitung beitragen? Wer trifft welche Entscheidungen?	
Wie viel Aufwand (zeitliche und finanzielle Ressourcen) kann die Schule in die Umsetzung investieren?	
Aufbau/Ablauf der Fortbildung	
Welches Format soll das Unterstützungsangebot haben (Vortrag, Training etc.)?	
Wie viel Zeit soll für Input, Nachfragen, Diskussion, Arbeitsphasen, praktische Übungen etc. eingeplant werden?	
Rahmenbedingungen	
Wann und wo soll die Fortbildung stattfinden?	
Informationen zur Schule (Größe etc.)	
Was ist außerdem zu beachten?	
Was ist außerdem zu beachten?	
Die Schule verpflichtet sich, die geplante SchiLF zu evaluieren und die Rückläufe der Fragebögen den projektbeteiligten Universitäten zur Verfügung zu stellen:	_____ Unterschrift der Schulleitung

Neben der Analyse von Dokumenten aus dem Schulentwicklungsportfolio werden weitere Materialien herangezogen, die im Laufe des Beratungsprozesses entstanden sind. Tabelle 7 zeigt einen Überblick über die Dokumententypen und ihre Anzahl pro Fallschule.

⁹ Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den Dokumenten des Schulentwicklungsportfolios im Potenziale-Projekt: Kamski, Kamarianakis & Hennen (2020).

Tabelle 7: Übersicht der verwendeten Dokumententypen, eigene Darstellung

Typen von Dokumenten:		Anzahl der Dokumententypen pro Fallschule:				Anzahl insgesamt:
		Hebe-Realschule	Frida-Fürst-Realschule	Bernau-Gymnasium	Freien-Walde-Gesamtschule	
	Lehrkräftefragebögen	29	13	26	42	110
Schulentwicklungsportfolios:	Entwicklungsverlaufsdokumentation	2015 - 2018	2015 - 2018	2015 - 2018	2015 - 2018	4
	Entwicklungsplanungsdokumentation	2015 - 2018	2015 - 2018	2015 - 2018	2015 - 2018	4
	Auftragsklärungsblätter	5	4	7	5	21
Protokolle der Beratungstreffen und Fortbildungen		10	12	13	14	49
Standardisierte Evaluationsbögen der Lehrkräftefortbildungen		4	4	7	5	20
Protokolle der Netzwerktreffen		15	15	15	15	60
Jährliche Entwicklungsberichte		3	3	3	3	12

Für das Fallstudiendesign werden erstens deskriptive Befunde aus dem Lehrkräftefragebogen zur Ermittlung der Ausgangsbedingungen von Schulentwicklungsberatung herangezogen. Zweitens die oben bereits dargelegten Dokumente des Schulentwicklungsportfolios. Drittens die Protokolle der Beratungstreffen und Fortbildungen. Sie umfassen eine verschriftlichte Darlegung des jeweiligen Beratungstreffens oder einer Fortbildung durch den Schulentwicklungsberater oder der Schulentwicklungsberaterin oder einem schulischen Mitglied, welches an dem jeweiligen Treffen teilgenommen hat. Die Protokolle wurden zum Teil anschließend entweder den schulischen Akteurinnen und Akteuren oder dem oder der Schulentwicklungsberatenden zur Prüfung und Ergänzung vorgelegt.

Viertens beinhaltet das Fallstudiendesign die standardisierten Evaluationsbögen der Lehrkräftefortbildungen. Sie stellen einen Fragebogen dar, welcher insgesamt acht Bereiche zu Fragen rund um die durchgeführte Fortbildung beinhaltet: Beteiligung an Fortbildungsplanung / Vorerfahrungen zum Fortbildungsthema (1.), Ziele der Fortbildung (2.), Gestaltung der Fortbildung (3.), Fortbilder oder Fortbildnerin (4.), Stimmung / Atmosphäre während der Fortbildung (5.), Absprachen zu weiteren Vereinbarungen (6.), allgemeine Zufriedenheit / persönlicher Lernertrag (7.) sowie allgemeine Anmerkungen und Anregungen (8.). Die Evaluationsbögen wurden durch die Mitarbeitenden des Projektes ausgewertet und anschließend den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie dem oder der Schulentwicklungsbegleitenden zur Verfügung gestellt.

Fünftens werden die Protokolle der Netzwerktreffen herangezogen. Sie wurden nach jedem der insgesamt 15 Treffen eines der sechs Netzwerke innerhalb des Potenziale-Projektes erstellt. Neben den aktuellen Schwerpunktthemen der Netzwerktreffen dokumentierten die Protokolle den Austausch zwischen den Netzwerkmitgliedern über den aktuellen Entwicklungsstand der Einzelschulen sowie der jeweiligen Zusammenarbeit mit dem oder der Schulentwicklungsberatenden.

Sechstens werden die jährlichen Entwicklungsberichte ausgewertet. Sie stellen eine verschriftlichte Zusammenfassung des jeweiligen schulischen Entwicklungsprozesses dar.

Jedes Entwicklungsjahr wurde in einem projektinternen Dokument hinsichtlich der Kategorien Themen der Entwicklungsarbeit, Ziele der Entwicklungsarbeit, stattgefundenen Entwicklungsmaßnahmen sowie strukturelle und pädagogische Entwicklungen in der Einzelschule verschriftlicht. Darüber hinaus beinhalteten die Entwicklungsberichte die Rubrik ‚Ideen für das weitere Vorgehen, Kommentare, Sonstiges‘. Die Netzwerkmoderatorin hatte hier die Möglichkeit, Anregungen für die weitere Schulentwicklungsarbeit niederzuschreiben.

Die Analyse der Dokumente erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). In Anlehnung an Atteslander (1971) kann so eine vertiefende Auseinandersetzung mit den gewählten Dokumenten erfolgen, um eine umfassende Interpretation der Dokumente vorzunehmen. Die Inhaltsanalyse der Dokumente unterstützte demnach die Rekonstruktion der Beratungsverläufe an den vier Fallschulen.

5.2.4 Fallkontrastierung zur Identifizierung typischer Beratungsverlaufsmerkmale

Die Fallkontrastierung stellt eine qualitative Form der Datenauswertung dar, um zu einer Verallgemeinerung aus einzelnen Fällen zu gelangen (vgl. Fatke, 2010). Nachdem die kriteriengeleitete Auswahl der Fälle durch einen qualitativen Stichprobenplan vollzogen und die Fallrekonstruktion durchgeführt wurde, kann durch die Anwendung „[...] von Kodierkategorien [...] die Fallkontrastierung durch einen systematischen Vergleich von Textstellen erfolgen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 56). Anschließend lassen sich sogenannte Typen bilden, um Zusammenhänge festzumachen, die über den Einzelfall hinausgehen. Ein zentrales Instrument einer solchen Vorgehensweise stellt die minimale und maximale Kontrastierung von Fällen dar (vgl. Flick, 1995). Eine qualitative Kodierung des Datenmaterials ist in Anlehnung an Kelle & Kluge (2010, S. 58) „eine der zentralen Bedingungen für den permanenten Vergleich, der wiederum die Grundlage für die Theoriebildung darstellt“. In der Literatur wird bei der Kategorienentwicklung sowohl eine Konstruktion der Kategorien vor Auswertung der Daten (vgl. Miles & Hubermann, 1994) als auch die Entwicklung eines Kategorienschemas bei der Datenauswertung (vgl. Glaser & Strauss, 1967/1998) empfohlen. Beide Herangehensweisen weisen jeweilige Vorteile auf. Erstgenannte Umsetzung unterstützt die Strukturierung des häufig sehr umfangreichen Datenmaterials. Die von Glaser und Strauss (1967/1998) postulierte Entwicklung am Datenmaterial birgt den Vorteil, dass dem Material keine unpassenden Ansätze aufgesetzt werden (vgl. Kelle & Kluge, 2010).

In der vorliegenden Untersuchung erfolgt eine Fallkontrastierung mit dem Ziel, fallübergreifende Erkenntnisse hinsichtlich der Struktur sowie inhaltlichen Themenschwerpunkten bei der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in der Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberatenden zu identifizieren. Die Daten-

auswertung erfolgt durch eine Kategorisierung des Datenmaterials anhand einer qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Jener Ansatz beinhaltet die Entwicklung eines Kategorienschemas vor Sichtung des Materials (deduktiv) als auch am Material entlang (induktiv).

Ein theoretisches Konzept von Beratungsprozessen bietet in der vorliegenden Untersuchung das in Anlehnung an Rolff (1998), Rolff und Kollegen (1998), Adenstedt (2016), Holtappels (2014) und Goecke (2018) zusammengefasste Phasenverlaufsmodell von Schulentwicklungsberatung (vgl. hierzu Kap. 2.4.2). Anhand des Vergleichs aller vier Fälle in den Bereichen der Elemente der Initiation und Implementation von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer Beratenden werden Überschneidungen (typische Merkmale) sowie Unterschiede in der Umsetzung der Innovationsprozesse aufgearbeitet.

5.2.5 Interviews mit Expertinnen und Experten zur multiperspektivischen Analyse von erfolgreichen Merkmalen für Schulentwicklungsberatung

Zur Bearbeitung des dritten Forschungsziels, der Identifizierung von Merkmalen, die aus Sicht unterschiedlicher beteiligter Akteurinnen und Akteure den Erfolg bzw. Misserfolg von Schulentwicklungsberatung beeinflussen, wurden Einzel- und Gruppeninterviews mit Expertinnen und Experten geführt.

5.2.5.1 Definition Expertinnen und Experten

Da die bisherigen Forschungsergebnisse zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsberatung sich eher in einer frühen Forschungsphase befinden (vgl. hierzu Kap. 3), bietet sich zur Gewinnung dichter Datenmengen, in Anlehnung an Meuser & Nagel (2009), die Führung von Experteninterviews an. Die Expertinnen und Experten können durch ihr Wissen und ihre Erfahrungen hinsichtlich der Umsetzung von Schulentwicklungsberatung bei der Ergründung des Forschungsfeldes unterstützen (vgl. ebd.).

Durch die Hinzuziehung folgender Definition von Bogner, Littig & Menz (2014, S. 13) werden in der vorliegenden Studie unter den Expertinnen und Experten Personen verstanden, „die sich -ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht- die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“.

Welches Wissen letztendlich von den Expertinnen und Experten gewonnen werden soll, lässt sich in drei unterschiedliche Wissensformen differenzieren (vgl. Bogner et al., 2014): Dem technischen Wissen (1) zur Gewinnung von Daten und Fakten, dem Prozesswissen (2) zur Einsicht in Handlungsabläufe und Interaktionen sowie dem Deutungswissen (3), welches die Sichtweise und subjektiven Interpretationen und Deutungen des Interviewten beinhaltet.

In Bezug auf das Forschungsziel stellen die Interviewpartnerinnen und -partner somit Personen dar, die durch ihr Prozess- und Deutungswissen in Bezug auf die Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen innerhalb eines Beratungsprozesses das Handlungsfeld für nicht involvierte Personen zugänglich machen.

5.2.5.2 Auswahl und Anzahl der Interviewpartner und -partnerinnen

Entlang des entwickelten Forschungsdesigns wurden Experteninterviews mit schulischen Akteurinnen und Akteuren aus den jeweiligen Fallschulen geführt. Darüber hinaus wurden die Schulentwicklungsberatenden der jeweiligen Fallschulen interviewt (vgl. hierzu Abbildung 12).

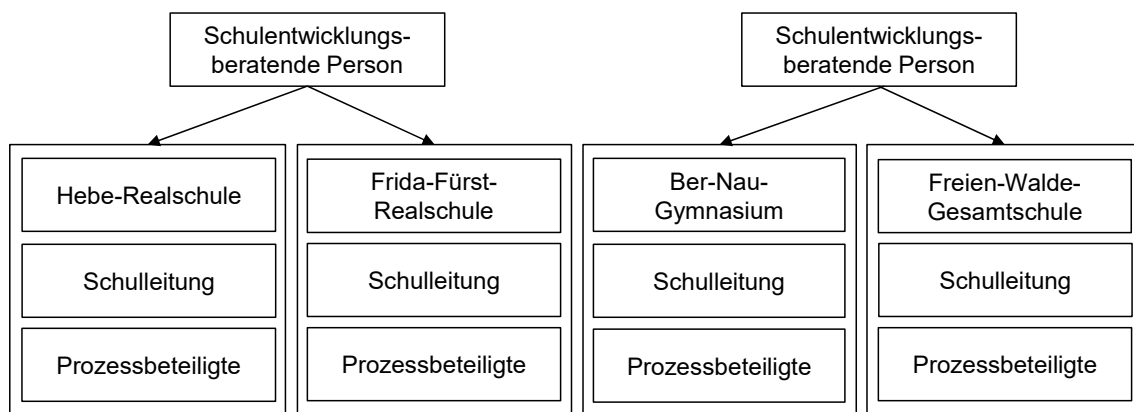


Abbildung 12: Auswahl der Interviewpartner, eigene Darstellung

Das Interviewmaterial umfasst insgesamt 389 Minuten Einzel- sowie 165 Minuten Gruppeninterviews (min. 18 Minuten/ max. 95 Minuten).

Drei Interviews wurden mit der jeweiligen Schulleitung der vier Fallschulen durchgeführt. In einem Fall war die Schulleitung nur bereit das Interview durchzuführen, wenn die stellvertretende Schulleitung mit an dem Interview beteiligt wird. Drei der vier Schulleitungen nahmen überwiegend regelmäßig an den viermal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen im Rahmen des Potenziale-Projektes teil, an dem auch überwiegend der oder die jeweilige Schulentwicklungsbegleitende zugegen war. Darüber hinaus nahmen alle Schulleitungen an den Beratungstreffen mit dem oder der Schulentwicklungsbegleitenden an ihrer Schule teil.

Vier Gruppeninterviews sollten mit schulischen Akteurinnen und Akteuren, die aktiv in den Beratungsprozess eingebunden waren, durchgeführt werden. An zwei Fallschulen konnte ausschließlich ein Einzelinterview mit jeweils einer Lehrkraft, die aktiv am Beratungsprozess beteiligt war, durchgeführt werden. Alle Prozessbeteiligten waren zum einen Teilnehmende an den Netzwerktreffen. Zum anderen nahmen sie regelmäßig an den Beratungstreffen an ihrer Schule teil. Bei den Prozessbeteiligten handelt es sich sowohl um Funktionsträger oder -trägerinnen (Steuergruppenmitglieder, Fachschaftsmitglieder, etc.) innerhalb ihrer Schule als auch um Lehrkräfte, die neben dem Lehren keinerlei weitere schulische Funktion in ihrer Schule innehaben.

Des Weiteren wurden Einzelinterviews mit zwei schulentwicklungsberatenden Personen der Fallschulen geführt. Da die externen Begleitpersonen jeweils zwei, der insgesamt vier ausgewählten Fallschulen, über den dreijährig angelegten Schulentwicklungsplan des Projektes begleiteten, handelt es sich hierbei um zwei Einzelinterviews. Bei dem professionellen Hintergrund der schulentwicklungsbegleitenden Personen handelt es sich um zwei Lehrkräfte. Eine Begleitperson unterrichtet aktiv an einem Gymnasium, ist Mitglied eines Kompetenzteams in NRW und weist hohe Fachkenntnisse hinsichtlich der schulischen Organisationsentwicklung auf. Die Beratungsperson begleiten die Fälle Ber-Nau-Gymnasium und die Freien-Walde-Gesamtschule. Die andere Begleitperson ist Lehrkraft an einer Gesamtschule sowie auf freiberuflicher Basis an Schulen beratend tätig. Des Weiteren weist die Beratungsperson ein hohes Expertenwissen hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung auf. Diese Person begleiten die Fälle Frida-Fürst-Realschule sowie die Hebe-Realschule.

5.2.5.3 Leitfadenkonstruktion

Bei den durchgeführten Experteninterviews handelt es sich um eine leitfadengestützte Datengewinnung. In Anlehnung an Bogner und Kollegen (2014) dienen die Leitfäden „der Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung sowie als konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssituation“ (ebd., S. 27). Die Technik des Leitfadeninterviews besteht demnach aus Fragen, welche sicherstellen sollen, dass die gewünschten Themen zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen angesprochen werden. Darüber hinaus sollen die Fragen so offen formuliert sein, „dass narrative Potentiale des Informanten dadurch genutzt werden können“ (Marotzki, 2006, S. 114).

In der vorliegenden Untersuchung differenzieren sich die Leitfäden für die Experteninterviews mit der Schulleitung, den Prozessbeteiligten und den Schulentwicklungsbegleitenden entlang des dritten Forschungszieles (vgl. hierzu Kap. 4.1) in vier Themenbereiche:

1. Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsberatung in der Initiierungsphase von Schulentwicklungsaktivitäten.
2. Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsberatung in der Implementierungsphase von Schulentwicklungsaktivitäten.
3. Erfolgreiche Strategien, Rollen und Kompetenzen des oder der Schulentwicklungsberatenden in der Einführungs- und Umsetzungsphase von Schulentwicklungsmaßnahmen.
4. Die Rolle der schulischen Akteurinnen und Akteure im Beratungsprozess.

Alle Themenblöcke beinhalten zudem spezifische Fragestellungen in Bezug auf Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen.

5.3 Auswertung der Interviews

Um eine hohe Transparenz des Auswertungsdesigns für die geführten Interviews zu gewährleisten, orientiert sich die vorliegende Untersuchung an dem vielfach rezipierten Verlaufsschemata-Modell von Bos & Tarnai (1989). Die konkrete Darstellung des Vorgehens der Auswertung wird zudem durch die Hinzunahme des allgemeinen Ablaufmodells von Mayring (2008) vertiefend betrachtet. Bevor nun ab Kapitel 5.3.2 die Modelle erläutert und die gewählte Vorgehensweise beschrieben wird, erfolgt die Darlegung der genutzten Transkriptionsregeln in der Untersuchung.

5.3.1 Transkription der Interviews

Zur Auswertung der Interviews wurden alle geführten Interviews transkribiert. Bei der Transkription wurde in Anlehnung an Dresing & Pehl (2015) ein einfaches Transkriptionssystem gewählt, welches u.a. folgende Vereinheitlichung der Interviews beinhaltet (ebd., S. 22f.):

- (1) Wörtliche Transkription (Dialekte werden ins Hochdeutsche übersetzt).
- (2) Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angepasst.
- (3) Wort- und Satzabbrüche werden geglättet sowie Dopplungen eines Wortes nur dann erfasst, wenn es der Betonung dient.
- (4) Interpunktionen werden geglättet.
- (5) Pausen werden durch geklammerte Auslassungspunkte (...) verdeutlicht.
- (6) Verständnissignale („aha“; „genau“) werden nur transkribiert, wenn es als bejahend oder verneinend interpretiert wird.
- (7) Durch GROSSSCHREIBUNG werden betonte Wörter markiert.
- (8) Jeder Gesprächsbeitrag wird durch eigene Absätze voneinander getrennt dargestellt.
- (9) Nonverbale Äußerungen werden durch den Einsatz von Klammern notiert.
- (10) Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.
- (11) Die Interviewer oder der Interviewer wird durch das Kürzel „I“ gekennzeichnet; dem Befragten wird die Kennzeichnung „B“ -bei einem Befragten- sowie „B1, B2, usw.“ bei mehreren Befragten zugeteilt.
- (12) Der Text wird im Rich Text Format gespeichert.

Das gewählte Verfahren „ermöglicht eine klare Nachvollziehbarkeit bei der Generierung des schriftlichen Datenmaterials und eine einheitliche Gestaltung [...]“ (Kuckartz et al., 2007, S. 27) des Datenmaterials.

Als forschungsmethodischer Zugang zur Auswertung der Interviews wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) gewählt. Die qualitative Inhaltsanalyse

stellt ein Auswertungsverfahren der Inhaltsanalyse dar (vgl. Bos & Tarnai, 1989), welche sich in den Sozialwissenschaften längst etabliert hat (vgl. ebd.; Mayring, 2008).

Bezogen auf die Inhaltsanalysen kann allgemein festgehalten werden, dass das „Ziel der Inhaltsanalyse, [...] die Analyse von Material [ist], das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring, 2008, S. 11). Die grundlegende Annahme bei der Inhaltsanalyse ist, „dass sich die kulturellen Ausdrucksformen im weitesten Sinn in Texte fassen lassen, die Inhaltsanalyse von Texten sich also mit *gesellschaftlicher Wirklichkeit* beschäftigt und dementsprechend auch in ihren Ergebnissen und der Interpretationen von dieser abhängig ist“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 1).

Um die gesellschaftliche Wirklichkeit zu erfassen, können unterschiedliche Verfahren herangezogen werden wie bspw. im vorliegenden Fall, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Jenes Verfahren „will die Systematik methodisch kontrollierter Textauswertung (in Abgrenzung zu freier Interpretation) beibehalten, ohne in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (Mayring, 2005, S. 10). Breiter gefasst geht es bei der qualitativen Inhaltsanalyse um die Analyse von festgehaltener Kommunikation, welche systematisch und somit regelgeleitet und theoriegeleitet ausgewertet werden soll, „mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd., S. 13).

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet den Vorteil, dass sie qualitative und quantitative Elemente miteinander vereint und zudem die Möglichkeit einer Typenbildung offenhält (vgl. Kelle & Kluge, 2010). Des Weiteren kennzeichnet jenes Verfahren zu Beginn und zum Ende des Prozesses qualitative Schritte. Zu Beginn wird die Fragestellung entwickelt, das Untersuchungsobjekt benannt, die Kategorien entwickelt und das Instrument zur Analyse des Materials festgelegt, um anschließend eine qualitative und quantitative Analyse durchzuführen. Zum Ende erfolgt der Vergleich der Ergebnisse mit der Fragestellung sowie die Ergebnisinterpretation (vgl. Bos & Tarnai, 1989).

Die Bildung von Kategorien stellt bei einer Inhaltsanalyse das zentrale Element dar. Durch die Sichtung einschlägiger Theorien (deduktives Verfahren) werden im ersten Schritt Kategorien gebildet, welche anschließend am Material entlang geprüft, ergänzt und überarbeitet werden (induktives Verfahren). „Die Kategorienbildung in der Inhaltsanalyse findet also im Spannungsfeld von Induktion und Deduktion statt“ (ebd., S. 8).

5.3.2 Verlaufsschemata qualitativer Inhaltsanalysen

Um das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalysen transparent zu gestalten, lehnt sich die folgende Darstellung an den fünf Hauptschritten eines Verlaufsschemas nach Bos & Tarnai (1989) an (vgl. hierzu Abbildung 13.).

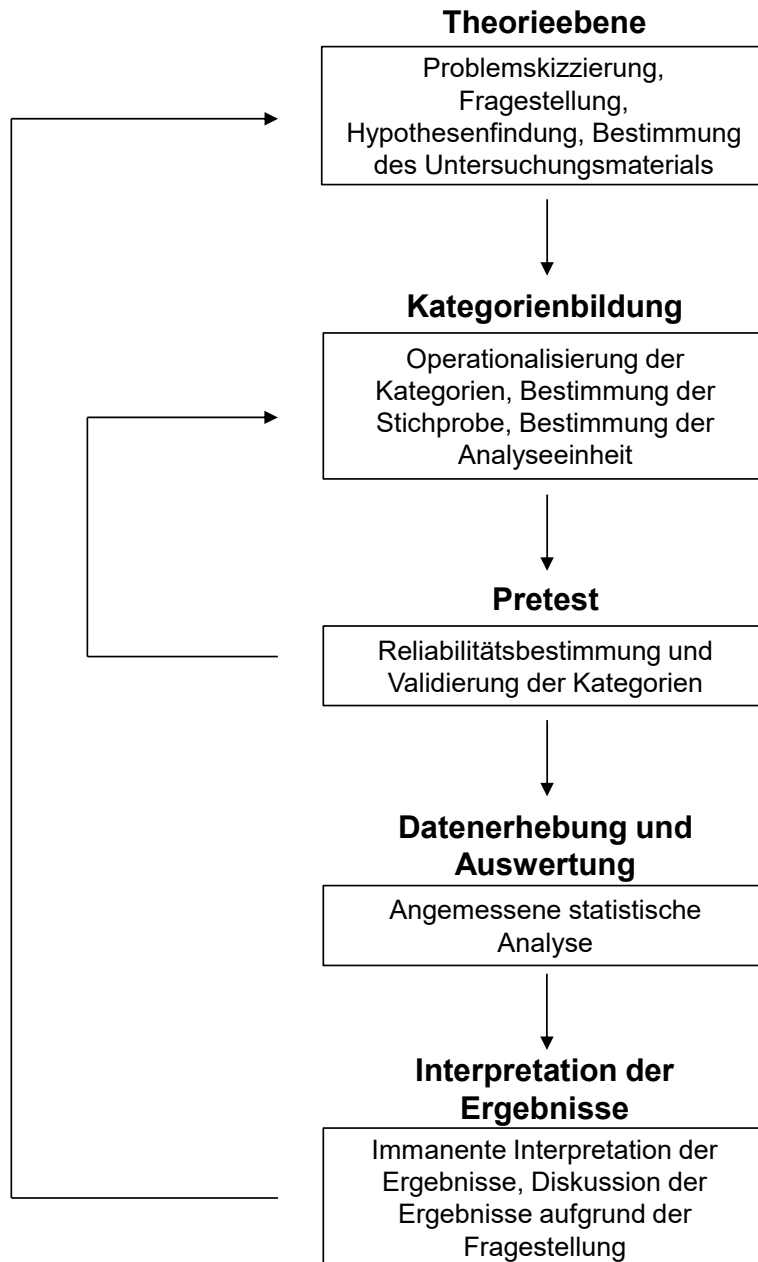


Abbildung 13: Verlaufsschema einer inhaltsanalytischen Untersuchung, Quelle: Bos & Tarnai, 1989

5.3.2.1 Theorieebene

Die vier Elemente des ersten Schrittes (Theorieebene) wurden in den vorangegangenen Kapiteln bereits beschrieben:

- Problemskizzierung: Vergleich hierzu Kapitel 1 bis 3
- Fragestellung und Hypothesenfindung, bzw. Festlegung von Annahmen: Vergleich hierzu Kapitel 4
- Bestimmung des Untersuchungsmaterials: Vergleich hierzu Kapitel 5.1 sowie 5.2

5.3.2.2 Kategorienbildung

Der Kern einer qualitativen Inhaltsanalyse stellt die Kategorienbildung (2. Schritt) dar, welche die Elemente der Operationalisierung der Kategorien, die Bestimmung der Stichprobe sowie die Bestimmung der Analyseeinheit beinhaltet. Für die vorliegende Untersuchung wurden demnach folgende Maßnahmen durchgeführt:

- Operationalisierung der Kategorien: Erstellung eines ersten Kodierleitfadens durch die Hinzunahme theoretischer Vorüberlegungen (deduktives Verfahren).
- Bestimmung der Stichprobe: Vergleich hierzu Kapitel 5.2.1
- Bestimmung der Analyseeinheit: Angelehnt an die Differenzierung der Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit nach Mayring (2008) werden die Analyseeinheiten gegliedert.

5.3.2.3 Pretest

Daran anknüpfend empfehlen Bos & Tarnai (1989) der Bildung der Kategorien einem Pretest (3. Schritt) zu unterziehen:

- Reliabilitätsbestimmung und Validierung der Kategorien
- Erprobung des deduktiv ermittelten Kodierleitfadens durch zwei Codierer anhand von drei zufällig gewählten Interviews (entspricht 25 Prozent der Gesamtstichprobe, was den Verlaufsempfehlungen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2010) berücksichtigt).
- Anschließende Überarbeitung und Ergänzung des Kodierleitfadens durch die Hinzunahme induktiv ermittelter Kategorien und feinere Abstufungen
- Bestimmung der Interkoderreliabilität
- Finale Festlegung des Codiersystems

5.3.2.4 Datenerhebung und Auswertung

Um den vierten Schritt, die Datenerhebung und Auswertung, im Verlaufsschemata von Bos & Tarnai (1989) differenziert und transparent durchzuführen, wird das allgemeine Ablaufmodell von Mayring (2008) herangezogen (vgl. Abbildung 14).

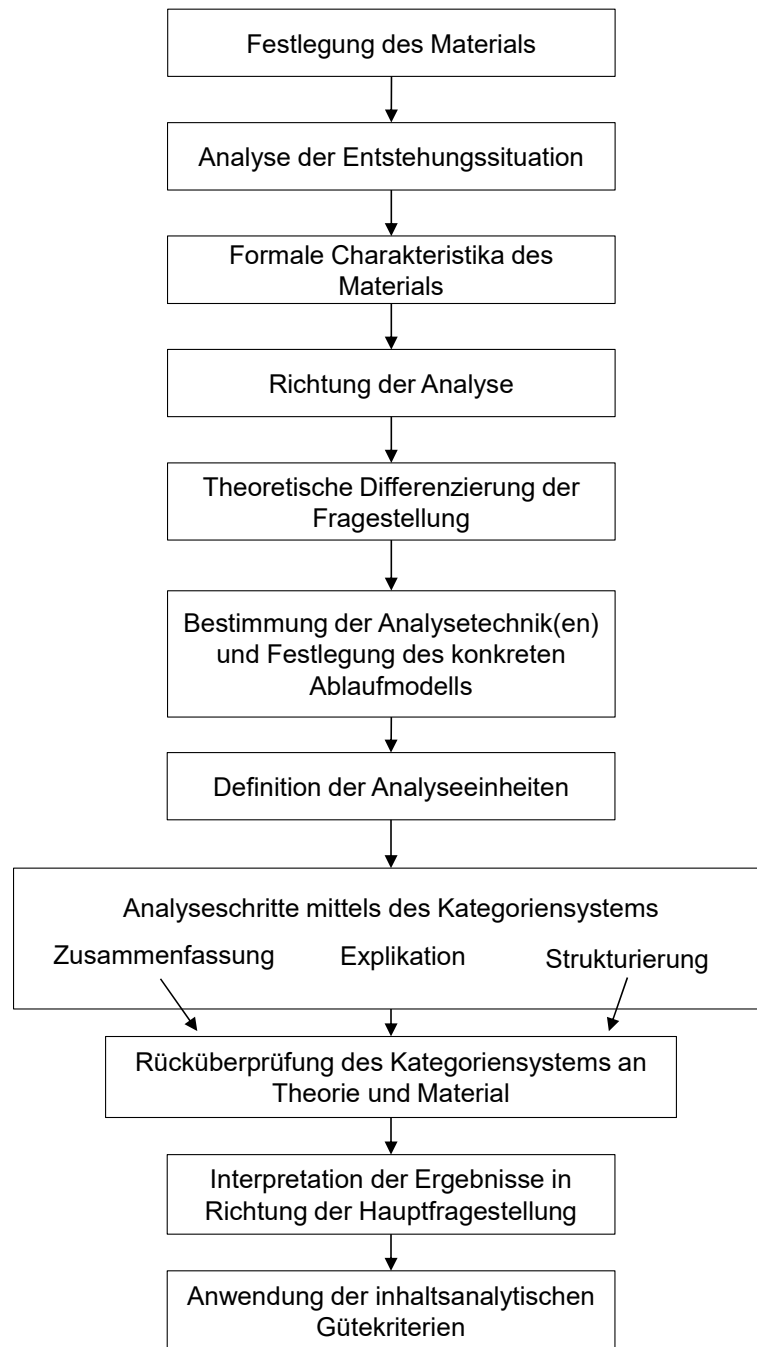


Abbildung 14: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, Quelle: Mayring, 2008

Allgemeines zum Ablaufmodell (Mayring, 2008):

Durch die Darstellung und Erläuterungen des inhaltlichen Vorgehens anhand des Verlaufsschemas von Bos & Tarnai (1989) wurden die ersten sechs Schritte der Materialfestlegung, der Analyse der Entstehungssituation, die Analyserichtung, die theoretische Differenzierung der Fragestellung sowie die Bestimmung der Analysetechnik(en) bereits beschrieben.

Um die Inhaltsanalyse zu präzisieren, wird die Definition der Analyseeinheiten anhand von drei Analyseeinheiten differenziert festgelegt:

- „Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring, 2008, S. 53).

Bezogen auf die vorgestellte Untersuchung wurden folgende Regeln festgelegt:

- *Kodiereinheit*: Der minimale Textbestandteil, welcher erhoben wird, ist ein Satz.
- *Kontexteinheit*: Der maximale Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, ist das gesamte Material aller zehn Interviews.
- *Auswertungseinheit*: Nach Durchführung des Pretests erfolgt eine schrittweise Auswertung des gesamten Materials.

Nach Festlegung der Definition der Analyseeinheiten empfiehlt Mayring (2008) eine Festlegung der Analyseschritte. Hierbei unterscheidet er zwischen den Analyseschritten der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Alle drei Grundformen stellen nach Mayring „Grundformen des Interpretierens“ (ebd., 2008, S. 58) dar.

Die Technik der Zusammenfassung meint zur Reduzierung des Datenmaterials die Paraphrasierung und Zusammenfassung des Materials auf ein bestimmtes Abstraktionsniveau, ohne dass relevante Inhalte des Materials verloren gehen. Die Explikation beinhaltet die Hinzuziehung von weiteren Materialien, um das Verständnis für einen fraglichen Textteil zu erklären bzw. verständlicher zu machen. Mayring (2008) differenziert hierbei zwischen einer engen und weiten Kontextanalyse, welche sich auf die Regelung der Menge des Zusatzmaterials bezieht. Die qualitative Technik der Strukturierung zielt auf die Strukturierung des Datenmaterials, welches durch die Erstellung eines Kategoriensystems umgesetzt wird. „Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring, 2008, S. 83). Entscheidend ist bei jener Technik, dass sich die Dimensionen der Strukturierung durch eine genaue theoretische Begründung erklären lassen. Welches Datenmaterial unter eine Kategorie fällt, lässt sich durch die Definition der Kategorien, die Beschreibung von Ankerbeispielen sowie durch die Festlegung von Kodierregeln bestimmen (ebd.). Zur Kodierung des Datenmaterials wurde in der vorliegenden Untersuchung das strukturierende Verfahren (Mayring, 2008) gewählt. Nach Erstellung einer deduktiven Kategorienbildung wurde das Material anhand von drei zufällig gewählten Interviews überprüft. Die Kategorien wurden durch induktive Kategorien ergänzt. Die Rücküberprüfung des Kategorienschemas an Theorie und Material sowie der Durchführung eines Pretests beinhaltete zudem die Bestimmung der Interkoderreliabilität (vgl. dritter Schritt im Verlaufsschema von Bos & Tarnai (1989)):

Bestimmung der Interkoderreliabilität:

Die Bestimmung der Interkoderreliabilität stellt ein Gütekriterium der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Allgemein umfasst die Reliabilität den Grad der Genauigkeit der Ergebnisse, was wiederum die Prüfung der Zuverlässigkeit der Messinstrumente beinhaltet. Eine Kontrolle des Objektes sollte demnach stets zu einem gleichen Ergebnis führen (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2008). Die Prüfung der Interkoderreliabilität erfolgt durch die Kodierung des Materials von mindestens zwei Forschenden. Die unabhängig voneinander analysierten Ergebnisse der Kodierungen sollten anschließend zufallskritisch verglichen werden. Aus forschungsökonomischen Gründen kann häufig ausschließlich ein Teil des Materials überprüft werden (vgl. Eickelmann, 2010).

Nach Holsti (1969) kann die Übereinstimmung zweier unabhängig voneinander durchgeführten Kodierungen durch folgenden Reliabilitätskoeffizienten bestimmt werden.

$$\text{Reliabilitätskoeffizient (r)} = \frac{(\text{Anzahl der Kodierenden}) * (\text{Anzahl der Übereinstimmungen})}{(\text{Anzahl der Kodierurteile})}$$

Eine fehlerfreie Reliabilität würde demnach einer Übereinstimmung von 100 Prozent ($r = 1$) entsprechen, sodass beide Forschenden exakt die gleichen Urteile über die Kodierungen in einem Material gewählt haben. Nach Neuendorf (2002) kann jedoch eine Übereinstimmung von über 90 Prozent bereits als sehr gut sowie eine Übereinstimmung von über 80 Prozent als noch gut betitelt werden. Welcher Wert unterhalb der 80 Prozent-Marke als akzeptabel gilt, dessen ist sich die Wissenschaft noch nicht einig geworden (vgl. Raupp & Vogelsang, 2009). Nach Früh (1991) kann ein Wert zwischen .75 und .85 als guter Qualitätsstandard angesehen werden.

Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung wurde das Datenmaterial durch eine intensiv geschulte Kodiererin unabhängig kodiert. Nach einer anschließenden Diskussion und Überarbeitung des Kodierleitfadens wurde der Reliabilitätskoeffizient nach Holsti (1969) berechnet. Der Wert $r = 0,77$ kann als ein zufriedenstellendes Ergebnis bewertet werden (vgl. Bos, 1989).

Das konkrete Auswertungsdesign:

Nachdem die Schritte zur Entwicklung eines finalen Auswertungsdesigns, durch die Kombination einer deduktiven und induktiven Kategorienbildung umgesetzt wurde, konnte die Auswertung des restlichen Interviewmaterials durchgeführt werden. Die Auswertung der Daten erfolgte unter Verwendung des Softwareprogramms MAXQDA 2020.

Insgesamt differenziert sich das Kategoriensystem anhand drei Dimensionen und mehreren Ober- und Unterkategorien (vgl.

Tabelle 8). Das Kategoriensystem umfasst final 18 Einzelkategorien, welche sich in den Dimensionen des Berater-, Klienten- und Beratungssystems differenzieren lassen. Die Definitionen der Dimensionen orientieren sich hierbei an dem Modell Organisationale Beratung als soziales System (vgl. hierzu Kap. 2.3.3). Demnach kennzeichnen die jeweiligen Kategorien der Dimensionen Berater-, Klienten- und Beratungssystem Merkmale, welche aus unterschiedlichen Sichtweisen Schulentwicklungsberatung prägen kann.

Tabelle 8: Leitfaden für die Kodierung der Bedingungsmerkmale mit Beispielitems, eigene Darstellung

Dimensionen	Kategorien	Subkategorien	Kodierbeispiele
Beratersystem:	Wissen und Kompetenzen	Wissen durch Erfahrung	„Also, dass schon Erfahrungen da sind, also die konnte Herr --- auch benennen und dann eben die Bedenken vielleicht bei einigen Kollegen dadurch ausräumen, weil er sagt: „Nee, nee. Also das läuft schon, die Kinder können das.““
		Professioneller Hintergrund des oder der Schulentwicklungsberatenden	„Ich weiß nicht, ob man es so pauschal sagen kann, aber ich halte es für zumindest hilfreich [für die Zusammenarbeit], wenn man viel mit Schule zu tun hatte.“
		Kompetenzen des oder der Schulentwicklungsberatenden	„Und deswegen ist das zweite, glaube ich, wichtig, dass man als Berater diese Probleme mit den Gruppen zusammen identifizieren kann und zwar in einer positiven Weise.“
		Zwischenmenschliche Fähigkeiten	„Und man muss eben sehr empathisch sein.“
		Flexibilität	„Aber sich auch darauf einlassen können, vielleicht dann von seinen eigenen Sachen wieder wegzugehen, um sich an die Begebenheiten der Schule anzupassen, würde ich sagen.“
		Rollenübernahme des oder der Schulentwicklungsberatenden	„Aber an sich, glaube ich, war es wirklich gut noch jemand, der von extern dann da war und man immer wieder, ja, sagen wir jetzt einmal, auch so die Probleme vielleicht so innerlich an ihn abwälzen konnte. So, ja, also ist vielleicht schwer verständlich, aber, wenn jetzt du (SL), zum Beispiel, das Konzept vorgestellt hättest, hättest du ja auch einen ganz anderen Stand im Kollegium gehabt. Und dann wären vielleicht alle Widerstände, die jetzt dagewesen wären, halt immer wieder auf dich projiziert worden. Und so war es halt vielleicht auch einmal dann Herr ---, der dann, was heißt verteuftelt wurde.“
Strategien und Konzepte	Aufgabenübernahme des oder der Schulentwicklungsberatenden im Schulentwicklungsprozess	„Er muss die Expertise haben, er muss Veranstaltungen strukturieren können und er muss auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schule eingehen können und letztendlich den Weg, den die Schule nehmen möchte begleiten und nicht von außen vorgeben.“	
Klientensystem:	Organisationale Voraussetzungen	Initiierende und unterstützende Schulleitung	„Ein Schulleiter muss immer in der Balance mit seinem Kollegium bleiben und deswegen ist die Steuergruppe eigentlich das Gremium, in dem diese Balance sich einspielen kann. Es bedarf einerseits einer klaren Position der Schulleitung, andererseits aber sollte eine schlaue Schulleitung, finde ich, dem folgen, wenn eine Projektgruppe sagt, das und das halten wir im Moment für zu viel, können wir nicht eine Planung machen und sagen, dieses Thema koppeln wir aus, das können wir nächstes Jahr annehmen. Also zu viel Druck an der Schulleitung in die Richtung, etwas zu tun, ist nicht gut. Und andererseits zu viel Ambivalenz, dass letztendlich das Kollegium sich so fühlt, in so einer Laissez-Faire-Erziehungssituation, „ja, macht einmal“, das ist auch nicht gut.“
		Initiierende und unterstützende Steuergruppe	„Und also der Schlüssel zum glücklich sein ist, dass diejenigen, die die Fortbilder in die Schule holen und das ist ja diese Projektgruppe, dass die auch wirklich glauben, dass das ist, was bringt. Und dass sie dann, wenn Skepsis, Fragen und so etwas auftreten, von sich aus konstruktiv und produktiv für die Sache sprechen, aber das braucht manchmal lange.“
	Erwartungen an die Beratung	Problemidentifizierung durch die schulischen Akteure	„Also der Anker war eigentlich schon da und das war eben aus meiner Sicht auch eine super Aufstellung.“

Dimensionen	Kategorien	Subkategorien	Kodierbeispiele
Beratungssystem:	Aufbau von Vertrauen		„Also entscheidend ist, glaube ich, würde ich so objektiv sagen, dass Beratungsperson und Gruppe zueinander findet und das ist erst einmal eine Frage des wechselweisen Vertrauens.“
	Gleiche Zielvorstellungen		„Ja, ich glaube das ist nochmal wichtig. Schulleitung und externe Lehrkraft, die müssen das gleiche Ziel vor Augen haben. Wenn die sich widersprechen oder die Schulleitung nur so halb dahinter ist, dann ist das zum Scheitern verurteilt.“
	Kontextsensibler Beratungsansatz		„Also das Erste ist eine wirkliche Achtung vor der, also so etwas wie der subjektiven Identität der Schule, mit der man zu tun hat. Wenn ich an eine Gesamtschule komme, die vierzig Jahre arbeitet, dann weiß ich einfach, da ist vierzig Jahre diskutiert worden, darum gerungen, wie macht man eine gute Gesamtschule. Jede weitere Debatte rührt immer wieder ganz viel von den alten Debatten auf. Und wenn da ein Externer so auftritt und sagt, ich bringe euch jetzt das Rezept mit, wie das Ganze läuft, dann macht er sich total unglaublich und das wird auch der Individualität, der da lebenden, arbeitenden und denkenden Menschen, also in dem System, von den Eltern, über die Schüler, bis zu den Kollegen, überhaupt nicht gerecht.“
	Zeitliche Ressourcen		„Also ich hätte mir durchaus gewünscht, dass so ein Projekt wie dieses also im Zeitraum von fünf, sechs Jahren/ hätte ich ganz gut gefunden. [...] Aber ich glaube, dass man jetzt, gerade weil es am Anfang erst mal so ein kleines bisschen anrollen musste, jetzt vielleicht noch so, sagen wir mal, zwei Jahre, drei Jahre gebraucht hätte, um das weiter begleitet zu bekommen, und um am Ende auch so gemeinsam vielleicht so die ersten Früchte ernten zu können.“
	Kooperation und Vernetzung		„Was da noch sehr geholfen hat, waren unsere Netzwerktreffen und die verschiedenen Themen, die wir angesprochen haben. Und ich habe letztes Mal noch gesagt, so ein Highlight die Stolpersteine. Also die Art der Arbeit, wo man dann nochmal auch reflektieren konnte. Ich bin dann auch immer wieder mit diesem Input hier in die Schulleitungsrunde gekommen. Das war begleitend nötig tatsächlich.“
	Austausch und Kommunikation		„Auf zwei Arten und Weisen: einerseits durch die permanente Kommunikation, die wir über den E-Mail-Bereich hatten. Das heißt also immer wieder Austausch. Wann haben wir verschiedene Möglichkeiten, zusammenzukommen? - dann ganz wichtig auch die Netzwerktreffen, weil am Rande der Netzwerktreffen immer vereinbart werden konnte, oder auch eine Rückmeldung gegeben wurde. Wie weit sind wir denn? Welche Kollegen sind im Boot? Wer hat schon was ausprobiert? Und da habe es also einen regelmäßigen Austausch, und auch dadurch, dass man sich dann zu vereinbarten Zeitpunkten immer wieder im Rahmen der Steuergruppe getroffen hat, und neu abgesprochen hat, wie ist denn jetzt der weitere Weg? - oder auch gemeinsam letztendlich die pädagogischen Ganztage vorbereitet.“
	Ausgangserhebung		„Aber so ein Schulentwicklungsberater braucht einen Türöffner und das war bei uns die Erhebung. Dass die Schule von sich aus signalisiert: „Da hakt es.“ Wenn der von außen kommt und sagt: „Sie brauchen das und das und das und das.“ „Geht nicht.“
	Integrativer Beratungsansatz		„Denn das habe ich auch sehr, sehr schätzen gelernt in den letzten zwei Jahren, dass so der regelmäßige Austausch mit jemandem, der die Schulen aus der Netzwerkarbeit kennt, aber nicht aus der Vor-Ort-Arbeit und dadurch ein bisschen mehr Distanz hat auch, das ist unglaublich wertvoll. Also eine Person zu haben, die die Schulen gut kennt, auch über die Dokumentation, sehr intim kennt mitunter, aber nicht auf so einer Beziehungsebene in gleicher Form verhandelt ist. Was sich automatisch ergibt, wenn man zwei, drei Mal am Nachmittag zusammengesessen hat. Das ist eine gute Konstellation, also da wird noch mal eine andere Perspektive eingebracht, die auch manchmal so für Reibung durchaus sorgt, aber für eine fruchtbare Reibung, so wie ich das erlebt habe.“

5.3.2.5 Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung der abschließenden Interpretation und Diskussion der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung, wie es sowohl im Verlaufsschema von Bos & Tarnai (1989) als auch im allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell von Mayring (2008) empfohlen wird, erfolgt in Kapitel 8.

6 Forschungsergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich anhand der in Kapitel 4 dargelegten Forschungsziele:

1. Das erste Forschungsziel gliedert sich in drei Bereiche (vgl. hierzu Kap. 4.1): Durch eine Dokumentenanalyse der einzelschulischen Entwicklungsportfolios und der quantitativen Erhebungsdaten wird zum einen das Ziel eruiert, die differenzierten Ausgangsbedingungen zu Beginn eines Beratungsprozesses darzulegen. Zum anderen werden die unterschiedlichen Umsetzungen der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungsberatenden dargelegt. Die Betrachtung erfolgt durch eine differenzierte Beschreibung aller vier Fallstudien (vgl. hierzu Kap. 6.1.).
2. Das zweite Forschungsziel fokussiert sich auf eine minimale und maximale Kontrastierung von jeweils zwei Fallschulen, um typische Merkmale und Unterschiede eines Beratungsverlaufs an Schulen in herausfordernden Lagen aufzudecken (vgl. hierzu Kap. 6.2).
3. Das dritte Forschungsziel behandelt, auf Grundlage der im Rahmen von leitfadengestützten Interviews gewonnenen qualitativen Daten, die Identifizierung von Merkmalen, welche aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie der Schulentwicklungsberatenden, die Einführung von Schulentwicklungsprozessen und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberatenden begünstigen (vgl. hierzu Kap. 6.3).

6.1 Eine differenzierte Betrachtung der vier Fallstudien

In den Abschnitten 6.1.1 bis 6.1.4 erfolgt die Darstellung der vier Fallstudien. Als ein Fall wird der Beratungsprozess verstanden, welcher jeweils von September 2015 bis Dezember 2018 an den vier Fallschulen durchgeführt wurde.

Zu Beginn erfolgt eine einführende Beschreibung des Ist-Zustandes der jeweiligen Fallschule. Durch das Zurückgreifen auf die fragebogengestützte Ausgangserhebung (Lehrkräfte-, und Schülerbefragung) aus dem Potenziale-Projekt im Jahre 2014/2015¹⁰ werden charakteristische Merkmale der jeweiligen Fallschulen zu Beginn des Beratungsprozesses dargelegt. Die ausgewählten Merkmale beziehen sich auf Merkmale des Schulumfeldes sowie auf die pädagogisch-organisatorische Gestaltungs- und Prozessqualität (vgl. hierzu Kap. 5.2.2). Im Rahmen des Potenziale-Projektes hatten die teilnehmenden Schulen neben der Teilnahme an viermal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen die Möglichkeit, weitere Fortbildungen im Rahmen der sogenannten Potenziale-Akademie wahrzunehmen.

¹⁰ Die dargestellten Ergebnisse wurden im Rahmen des Potenziale-Projektes erhoben, ausgewertet und in Form einer schriftlichen Schulrückmeldung den Schulen zur Verfügung gestellt.

Des Weiteren waren die Nutzung eines oder einer Schulentwicklungsberaters sowie die Hinzunahme von Unterstützung bei der Ausrichtung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen Elemente des Entwicklungsteils im Projekt. Die Darlegung des Nutzungsverhaltens weiterer Projektangebote dient darüber hinaus dazu, einen ganzheitlichen Blick auf die jeweiligen Fallschulen zu erlangen.

Anschließend erfolgt die Rekonstruktion der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Unterstützung eines oder einer Schulentwicklungsberaters anhand der vier Fallschulen. Dies erfolgt auf Basis der Analyse von folgenden Materialien: Den Dokumenten aus den schulischen Entwicklungsportfolios (Entwicklungsverlaufs- sowie Entwicklungsplanungsdokumentation und Auftragsklärungsblätter), den Protokollen der Netzwerktreffen im Rahmen des Potenziale-Projektes, den Ergebnissen von standardisierten Evaluationsbögen für schulinterne Lehrkräftefortbildungen sowie den jährlich erstellten projektinternen Entwicklungsberichten. Als heuristische Hintergrundfolie dient die in Kapitel 2.4.2 zusammengefasste Darlegung etablierter Beratungs-, Schulentwicklungs- und Innovationsmodellen (Adenstedt, 2016; Rolff, 1998; Holtappels, 2014), so dass bei der Beschreibung des Beratungsverlaufs eine Kategorisierung zwischen Initiierungs- und Implementierungsphase vorgenommen wird. Da zum Zeitpunkt der Erhebung keine der Projektschulen die Schulentwicklungsaktivitäten abgeschlossen hatte, kann die dritte Phase der Institutionalisierung von Maßnahmen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht dargelegt und ausgewertet werden.

Die Beschreibung der vier Fallstudien orientiert sich jeweils anhand der folgenden Logik: Im ersten Abschnitt werden die schulischen Rahmenbedingungen dargelegt (Standortbeschreibung, Schulgröße, Beschreibung vorhandener Gremien, Motivation für die Teilnahme am Potenziale-Projekt, Merkmale des Schulumfeldes, Pädagogisch-organisatorische Gestaltungs- und Prozessmerkmale sowie die Nutzung weiterer Projektangebote). Im zweiten Abschnitt folgen jeweils die Ergebnisse zur Initiierung von Schulentwicklungsprozessen in Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberaters. Abschließend werden die Ergebnisse zur Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberaters dargelegt.

Durch die differenzierte Betrachtung der vier Fallschulen wird dem ersten Forschungsziel (Analyse der differenzierten Ausgangsbedingungen (1) zu Beginn eines Beratungsprozesses sowie die unterschiedlichen Umsetzungen der Initiierung (2) und Implementierung (3) von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberaters) nachgegangen.

6.1.1 Erste Fallschule: Hebe-Realschule

Zu Beginn wird der Fall Hebe-Realschule anhand allgemeiner Grundinformationen zur Ausgangssituation und dem Nutzungsverhalten der Projektangebote beschrieben. An-

schließlich erfolgt die differenzierte Betrachtung der Initiierung- und Implementierungsphase der Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einer Schulentwicklungsberatung¹¹.

6.1.1.1 Rahmenbedingungen zum Fall Hebe-Realschule

Standort, Schulgröße, Beschreibung vorhandener Gremien, Motivation für die Projektteilnahme, Merkmale des Schulumfeldes:

Die Hebe-Realschule liegt in einer kreisangehörigen Stadt in der Metropolregion Rhein-Ruhr. Nach der nordrhein-westfälischen Standorttypenzuordnung, dem sogenannten Standorttypenkonzept NRW, liegt die Realschule im Standorttyp der Stufe 4. Die Hebe-Realschule konnte der Untersuchungsgruppe der unerwartet leistungsschwachen Schule zugeteilt werden (vgl. hierzu Kap. 1.1 sowie 4.2.2.1). An der Ausgangserhebung im Schuljahr 2014/2015 beteiligte sich die Schulleitung, 29 (87,9%) Lehrkräfte sowie 101 (91%) Schülerinnen und Schüler aus jeweils zwei Klassen des 6. und 8. Jahrgangs und 66 (59,5%) Teilnehmende aus dem Elternkreis jener befragten Schülergruppe.

Insgesamt setzte sich das Kollegium zu der Zeit der Befragung aus 33 Lehrkräften zusammen. Neben einer Schulleitung und einer stellvertretenden Schulleitung wurde dem Projekt eine Schulgröße von insgesamt 541 Schülerinnen und Schüler zurückgemeldet. Die Schule gab an, dass bereits eine Steuergruppe besteht, welche sich aus Lehrkräften, Schulleitung und stellvertretender Schulleitung zusammensetzt.

Die Schule war zu Beginn des Beratungsverlaufes eine dreieinhalbzügige Realschule mit offenen Ganztagsangeboten. Obwohl die Schülerzahlen angestiegen sind, war ein Ausbau zur Vierzügigkeit politisch nicht gewollt. Die Kommune zielte auf den Ausbau von integrierten Schulformen. Dies entsprach jedoch nicht dem Wunsch der Elternschaft sowie dem Kollegium der Hebe-Realschule.

Zur Frage warum sich die Schule freiwillig dazu entschlossen habe bei dem Potenziale-Projekt mitzuwirken, wurde die zunehmend veränderte Eltern- und Schülerschaft, welche zu neuen Herausforderungen in den Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung führte, und der daraus resultierende Wunsch einer Professionalisierung als Motivationsbeitrag von der Schulleitung genannt.

Zum Schulumfeld zeigte sich im Fall der Hebe-Realschule, dass 34,4 Prozent der befragten Schülerschaft einen Migrationshintergrund aufwiesen. 96 Prozent der Schülerinnen und Schüler gaben an, Deutsch als häusliche Umgangssprache zu nutzen.

¹¹ Zur geschlechtlichen Anonymisierung der Beratungsperson wird im Folgenden das Substantiv Schulentwicklungsberatung bzw. Schulentwicklungsbegleitung herangezogen, um den externen Berater oder die externe Beraterin zu beschreiben.

In der folgenden Tabelle 9 werden ausgewählte deskriptive Befunde der pädagogisch-organisatorischen Gestaltungs- und Prozessqualität der Hebe-Realschule dargelegt.

Tabelle 9: Schulqualitätsbereiche der Hebe-Realschule, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015

Skala (Befragtegruppe)	Antwortkategorien	N	MW	SD
Arbeitsklima im Kollegium (L)	(1) stimme nicht zu - (4) stimme zu	28	3,05	0,31
Innovationsbereitschaft des Kollegiums (L)	(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu	28	2,69	0,39
Kooperatives und partizipatives Schulleitungshandeln der Schulleitung (L)	(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu	26	2,93	0,37
Schulentwicklungsaktivitäten auf Schulebene in den letzten zwei Jahren (L)	(1) nie - (4) (fast) immer	27	2,30	0,39
Schulentwicklungsaktivitäten auf Unterrichtsebene in den letzten zwei Jahren (L)	(1) nie - (4) (fast) immer	26	2,15	0,43
Austausch (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	28	3,18	0,75
Arbeitsteilung (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	28	1,77	0,53
Kokonstruktion (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	28	1,71	0,56

Tabelle 9 zeigt die Ergebnisse der deskriptiven Befunde. Festgehalten werden kann, dass zum Zeitpunkt der Umfrage die Innovationsbereitschaft sowie das Arbeitsklima des Kollegiums überdurchschnittlich ausgeprägt waren. Das kooperative und partizipative Schulleitungshandeln lag auch über dem Durchschnittswert der vierstufigen Skala. Die Schulentwicklungsaktivitäten auf Schul- sowie Unterrichtsebene, bspw. in Form von Fortbildungen, Schulprogrammarbeit oder der Unterrichtsentwicklung bezüglich der Lernformen und Methoden, wurde aus Sicht der Lehrkräfte selten durchgeführt. In Bezug auf die Kooperationsformen des Austausches, der Arbeitsteilung (bspw. die gemeinsame Erstellung von Arbeitsmaterialien) sowie der Kokonstruktion (bspw. die Durchführung von Unterrichtshospitationen) zeigte sich, dass erstgenannte Form des informellen Austausches von Unterrichtsmaterialien nach Angaben der Lehrkräfte an der Hebe-Realschule monatlich durchgeführt wurde, die weiteren Kooperationsformen zur Zeit der Befragung jedoch weitaus weniger genutzt wurden.

Nutzung weiterer Projektangebote:

Die Hebe-Realschule hatte die Möglichkeit, alle vier Unterstützungsmöglichkeiten (Fortbildungen der Potenziale-Akademie, Netzwerktreffen, Schulentwicklungsberatung, schulinterne Lehrkräftefortbildungen) im Rahmen des Potenziale-Projektes zu nutzen. Die folgende

Tabelle 10 dokumentiert das Nutzungsverhalten der Hebe-Realschule bezüglich der Teilnahme an Fortbildungen aus der Potenziale-Akademie sowie der Teilnahme an den Netzwerktreffen.

Tabelle 10: Angebotsnutzung im Potenziale-Projekt der Hebe-Realschule, eigene Darstellung

Fortbildungsangebote der Potenziale-Akademie:	Teilnahme an der Fortbildung:	Anzahl der Netzwerktreffen:	Teilnahme an den Netzwerktreffen:
Steuergruppenfortbildung – Schaffung von Akzeptanz 1	-	1	√
Steuergruppenfortbildung – Grundlagen	-	2	√
Steuergruppenfortbildung – Unterrichts- und Schulentwicklung	-	3	√
Schulleitungsfortbildung – 1	-	4	√
Schulleitungsfortbildung – 2	-	5	√
Steuergruppenfortbildung – Unterrichts- und Schulentwicklung 2	-	6	√
Steuergruppenfortbildung – Schaffung von Akzeptanz 2	-	7	√
Schulhospitationsreise	-	8	√
Öffentlichkeitsarbeit	-	9	√
Diskurswerkstatt für Schulleitungskräfte – Intervention	-	10	√
Sprachsensible Unterrichtsentwicklung	-	11	√
Sprachsensible Unterrichtsentwicklung	-	12	√
Schulhospitationsreise	-	13	√
Diskurswerkstatt für Schulleitungskräfte - Intervention	-	14	√
Resiliente Organisation	-	15	√

Auf Grundlage einer fragebogengestützten Erhebung an den Projektschulen wurden 12 Veranstaltungen entwickelt. Die Hebe-Realschule nahm an keiner dieser Veranstaltungen teil. An den insgesamt 15 Netzwerktreffen war die Hebe-Realschule mindestens mit einer Person sowie maximal mit zwei Personen vertreten. Die Schulleitung nahm an neun der 15 Treffen teil.

Die Hebe-Realschule arbeitete intensiv mit einer Schulentwicklungsberatung zusammen und nutzte zudem die Möglichkeit der Ausrichtung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen (SchilF). Insgesamt wurden fünf SchilF im Rahmen des Projektes ausgerichtet. Drei der fünf Veranstaltungen waren für bestimmte Personengruppen ausgerichtet; zum einen für die erweiterte Steuergruppe sowie zum anderen für Fachvertreterinnen und Fachvertreter. Diese drei Veranstaltungen waren halbtägig angelegt. An den zwei weiteren SchilFs nahm das Gesamtkollegium teil. Es handelte sich dabei um ganztägige Veranstaltungen. Aus den Dokumentationen geht hervor, dass mindestens vier der fünf Veranstaltungen mit der zuständigen Schulentwicklungsbegleitung nachbesprochen worden sind. Alle Veranstaltungen wurden durch die Schulentwicklungsbegleitung moderiert.

Nachfolgend wird die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen durch die Schule in Zusammenarbeit mit der Schulentwicklungsbegleitung dargelegt. Die Darstellung erfolgt chronologisch und greift zudem die Teilnahme an den Netzwerktreffen sowie die Nutzung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen für das Gesamtkollegium oder für Teilgruppen im Rahmen des Prozesses auf.

6.1.1.2 Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Begleitung

Die Abbildung 15 visualisiert den Schulentwicklungsprozess der Hebe-Realschule von Beginn der Schulentwicklungsbegleitung im Rahmen des Potenziale-Projektes (September 2015) bis zum Ausgang der Projektarbeit (Dezember 2018). Neben den Beratungsgesprächen sind die gelaufenen schulinternen Lehrkräftefortbildungen im Rahmen des Beratungsverlaufs dargestellt. Die Initiierungsphase begann im Dezember 2015 und endete mit der Einholung des Gesamtkollegiums in die geplante Schulentwicklungsaktivität im Dezember 2017. Dies stellte gleichzeitig den Start der Implementierungsphase dar, die auch nach Abschluss der Projektbegleitung im Dezember 2018 nicht beendet werden konnte. Die unterschiedlichen Verläufe im Beratungsprozess werden in den folgenden zwei Abschnitten ausführlich beschrieben.

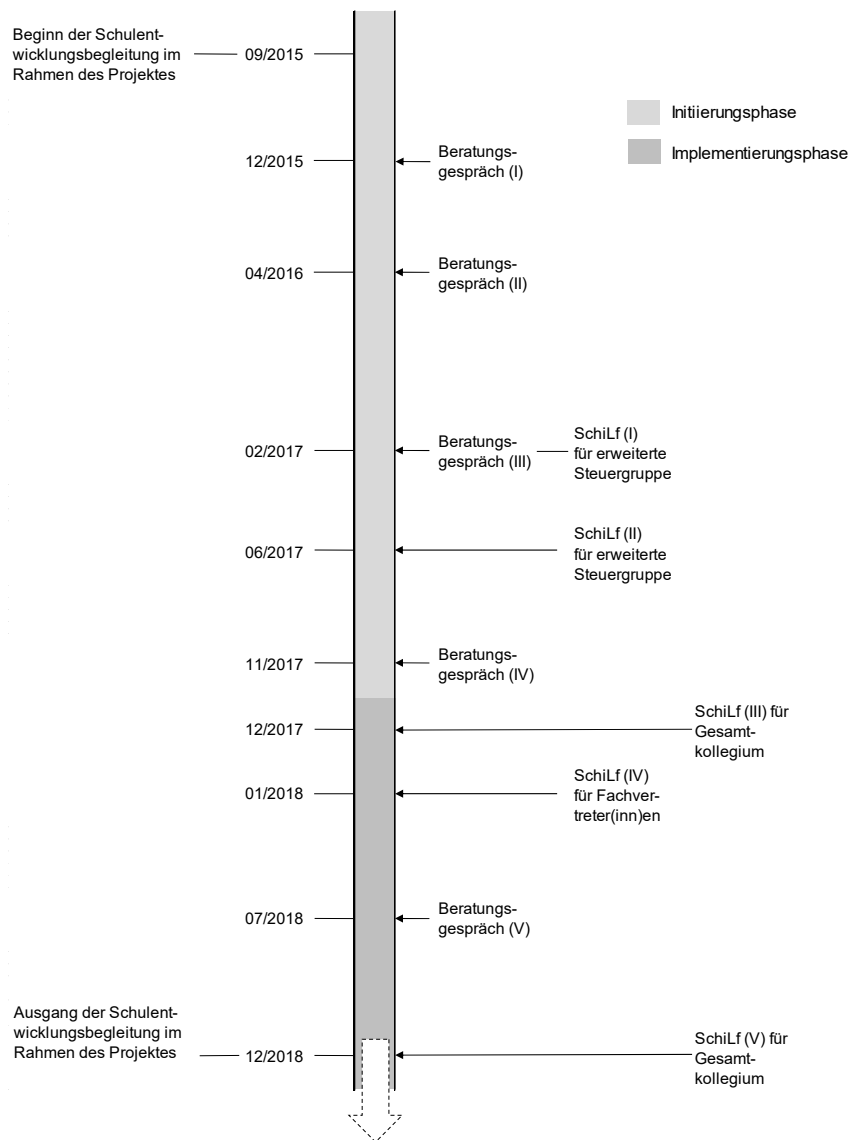


Abbildung 15: Beratungsverlauf der Hebe-Realschule, eigene Darstellung

Initiierung von Schulentwicklungsprozessen in Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson:

Beim zweiten Netzwerktreffen (September 2015) wurden im Rahmen des Potenziale-Projektes den schulischen Akteurinnen und Akteuren die zuständige Schulentwicklungsberatung vorgestellt. Diese zentral organisierte Schulentwicklungsbegleitung war Ansprechpartner oder -partnerin für alle Schulen innerhalb eines Netzwerkes. Im Fall der Hebe-Realschule tauschte sich die Schulleitung per E-Mail im Oktober 2015 bezüglich einer Terminvereinbarung sowie einer ersten Zielklärung für das erste Beratungsgespräch mit der Beratungsperson aus. Jedes Beratungsgespräch wurde im Fall der Hebe-Realschule durch die Schulentwicklungsbegleitung protokolliert und der Schule zur Sichtung und eventueller Ergänzung zur Verfügung gestellt.

Die Schulentwicklungsbegleitung wurde Anfang Dezember 2015 zu einem ersten Gespräch mit einer Kleingruppe an die Schule eingeladen. An dem Gespräch nahmen die Schulleitung, die erste und zweite Konrektorin, zwei Mitglieder der Steuergruppe sowie

eine netzwerkteilnehmende Lehrkraft teil. Aus dem Protokoll ließ sich entnehmen, dass sich das Beratungsgespräch in unterschiedliche Bereiche gliederte: eine Schilderung der schulischen Ausgangslage aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure, eine Analyse der Lernausgangslage der Schule, die Besprechung eines möglichen Entwicklungsweges der Schule, konkrete Maßnahmenplanung, Vereinbarungen sowie eine Feedbackrunde zum gemeinsamen Gespräch.

Inhaltlich ging hervor, dass es eine große Überschneidung zwischen der beschriebenen Ausgangslage aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure und der Ergebnisse aus der Ist-Zustandsanalyse zu Beginn der Projektlaufzeit gab. Aus den Dokumentationspapieren ging nicht hervor, ob sich die Schulentwicklungsbegleitung über die Daten der Ausgangslage gemeinsam mit der Schule ausgetauscht hat. Es schien jedoch, dass die Begleitung die Daten gesichtet hat.

Die schulischen Mitarbeitenden nahmen bei einer gleichzeitig geringen Kooperation innerhalb des Kollegiums eine stärker werdende Heterogenität der Schülerschaft wahr. Durch die Teilnahme an einem anderen Projekt hatte die Schule bereits mit der Planung eines schulischen Unterrichtsentwicklungsprozesses begonnen. Zudem wurden zwei Methodentage durchgeführt, wo es jedoch so scheint, dass die Ergebnisse nicht nachhaltig in den Unterricht einfließen konnten.

Die Dokumentationsanalyse deckte zudem auf, dass die Schulentwicklungsbegleitung den schulischen Beteiligten einen Einblick in pädagogische Konzepte für eine erfolgreiche Unterrichtsdifferenzierung gab. Weitestgehend erreichte die Arbeitsgruppe Konsens über die weitere Vorgehensweise einer Erarbeitung von gemeinsam zu nutzenden Lernmaterialien.

Weitere Vereinbarungen waren ein nächstes Treffen, so dass die Arbeitsgruppe das Gespräch gedanklich fortführte und beim nächsten Treffen gemeinsam konkretisierte. Ein kurzes Feedbackgespräch zeigte, dass alle Teilnehmenden das Gespräch als spannend und perspektiverweiternd wahrgenommen haben. Den schulischen Teilnehmenden fehlte jedoch noch der Bezug zur Schulrealität, um den Entwicklungsweg auch tatsächlich mit dem Gesamtkollegium bestreiten zu können.

Das zweite Beratungsgespräch fand - anders als vereinbart - erst vier Monate nach dem ersten Gespräch an der Hebe-Realschule statt. Erneut nahm die Schulleitung, die stellvertretenden Schulleitungen, zwei Steuergruppenmitglieder sowie die Lehrkraft aus dem Netzwerk an dem Treffen mit der Schulentwicklungsbegleitung teil. Das Beratungsgespräch differenzierte sich erneut in verschiedene Bereiche: Die Beschreibung der aktuellen Entwicklungslage, die Planung des weiteren Vorgehens sowie einer kurzen Feedbackrunde.

Zum vorgeschlagenen Schulentwicklungsweg einer Erarbeitung von differenzierten Lernmaterialien waren sich die schulischen Akteurinnen und Akteure einig, dass eine solche Aufgabe das Gesamtkollegium überfordern würde. Daher verständigte sich die Gruppe

darauf, in einer kleinen Pilotgruppe differenzierte Materialien zu entwickeln und zu erproben. Erst dann sollten die Materialien dem Fachkollegium zur Erprobung zur Verfügung gestellt werden.

Als nächster Schritt wurde eine schulinterne Fortbildung für die Steuergruppe sowie die Pilotgruppe vereinbart. Die Schulentwicklungsbegleitung übernahm hierbei die inhaltliche Planung und Ausgestaltung der Fortbildung.

Im September 2016 erfragte die Schulleitung bei der Schulentwicklungsbegleitung via Mail nach, ob eine Unterstützung bei der Ausrichtung eines pädagogischen Tages im Februar 2017 möglich wäre. Da die Schulentwicklungsbegleitung verhindert war, nannte sie der Schulleitung potenzielle Fortbildner und Fortbildnerinnen.

Ein vereinbartes Treffen der Steuergruppe Anfang Februar 2017 musste leider ausfallen. Jedoch nutzte die Schulleitung und stellvertretende Schulleitung den vereinbarten Termin, um gemeinsam mit der Schulentwicklungsbegleitung das weitere Vorgehen der Schule zu besprechen. Anders als bei den anderen Treffen wurde der Termin hauptsächlich zum Informationsaustausch und der Planung des weiteren Vorgehens genutzt.

Die geplante schulinterne Fortbildung für die Pilotgruppe sowie Mitglieder der Steuergruppe fand Ende Februar 2017 statt. Der Aufbau einer halbtägig angelegten Fortbildung wich von der Struktur der Beratungsgespräche ab. Die Schulentwicklungsbegleitung hatte einen Ablaufplan mitgebracht und begann mit der Einholung des Einverständnisses der Teilnehmenden für den entworfenen Tagesablauf. Es folgten Input-Phasen durch die Schulentwicklungsbegleitung sowie Workshop-Phasen, in denen die Teilnehmenden eigenständig differenzierte Unterrichtsmaterialien entwickelten. Die Fortbildung schloss mit einem Feedbackgespräch und einer Reflexion des Erreichten. Auf Wunsch der schulischen Akteurinnen und Akteure wurde ein erneutes Treffen in der Kleingruppe vereinbart, um die nun beginnende Weiterentwicklung und Erprobung der Unterrichtsmaterialien nachzusprechen. Als weiterer Schritt wurde eine schulinterne Fortbildung mit dem Gesamtkollegium für Dezember 2017 angedacht.

Ende Juni 2017 erfolgte die Fortsetzung der schulinternen Fortbildung innerhalb der Kleingruppe. Ziel des Treffens war, die Pilotgruppe darin zu bestärken als Multiplikatoren für das Gesamtkollegium zu agieren sowie die Planung der schulinternen Lehrkräftefortbildung für das Gesamtkollegium zu übernehmen. Die Struktur des Tages ließ sich - wie bei der ersten Fortbildung in der Kleingruppe - in die Bereiche einer aktuellen Zielklärung, einer Austauschphase über die gesammelten Erfahrungswerte mit der Erprobung differenzierter Unterrichtsmaterialien, einer Input-Phase, der inhaltlichen Planung der schulinternen Lehrkräftefortbildung sowie einer Feedbackrunde und einer Reflexion des Erreichten differenzieren.

Es zeigte sich, dass bei der inhaltlichen Planung einer Erprobung der differenzierten Unterrichtsmaterialien zwischen der ersten und zweiten Fortbildung zu einer Stagnation kam.

Zum einen beteiligten sich weniger Lehrkräfte als erwartet an der Umsetzung der Erprobung der Materialien. Zum anderen zogen sich jene Kolleginnen und Kollegen aus der Pilotgruppe und Steuergruppe zurück und nahmen nicht an der zweiten schulinternen Fortbildung für die Kleingruppe teil. Demnach fehlten nun Multiplikatoren für das Gesamtkollegium. Die Gründe wurden gemeinsam gesammelt und die Planung der schulinternen Lehrkräftefortbildung angepasst.

Anfang November 2017 bat die Schulentwicklungsbegleitung via Mail, ob eine weitere Vorbesprechung für die geplante schulinterne Lehrkräftefortbildung in einer Kleingruppe möglich wäre. Dem ging die Schulleitung nach, sodass Mitte November ein viertes Beratungsgespräch mit der Schulleitung, der Lehrkraft aus dem Netzwerk sowie weiteren Steuergruppenmitgliedern und der Schulentwicklungsbegleitung stattfand. Das Treffen wurde zur Vorbesprechung der anstehenden Fortbildung mit dem Gesamtkollegium genutzt. Die Struktur des Treffens gliederte sich in folgende Bereiche: Ziele der schulinternen Lehrkräftefortbildung, geplanter Ablauf der Fortbildung, inhaltliche Vereinbarungen, zeitlicher Rahmen der Fortbildung sowie eine Feedbackrunde zum Vor-Ort-Treffen. Inhaltlich zeigte sich, dass die geplante Anpassung des Schulentwicklungsprozesses (durch die Stagnation im Umsetzungsprozess der Erprobung von differenzierten Unterrichtsmaterialien) nun konzeptionell besprochen wurde. Ziel des neuen Prozesses war nun, Fachvertreterinnen und Fachvertreter als Multiplikatoren für die Einführung differenzierter Unterrichtsmaterialien zu gewinnen.

Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson:

24 Monate nach dem ersten Treffen des Beratenden mit einer kleinen Gruppe schulischer Akteurinnen und Akteure der Hebe-Realschule wurde nun auch das Gesamtkollegium in die Ziele der Schulentwicklungsmaßnahmen auf einer schulinternen Fortbildung eingeführt.

Die schulinterne Fortbildung war ganztägig angelegt und wurde von der Schulentwicklungsberatung moderiert. Die Tagesstruktur gliederte sich in die Besprechung der Ziele, die Intention für die Fortbildung, die Vorstellung des Ablaufplans sowie die Darlegung von drei Arbeitsaufträgen. Inhaltlich erarbeiteten die Kolleginnen und Kollegen zum Thema Kooperation in Jahres-Fachteams, differenzierte Unterrichtsplanung sowie wertschätzende Haltung gegenüber der Individualität der Schülerschaft. Eine standardisierte Evaluation der Veranstaltung lag nicht vor.

Auf der schulinternen Lehrkräftefortbildung äußerten die Fachvertreterinnen und Fachvertreter den Wunsch nach einer Fortbildung zur Stärkung ihrer Kompetenzen hinsichtlich ihrer Rolle als Multiplikatoren und Beratenden für die Entwicklung und Erprobung differenzierter Unterrichtsmaterialien. Diese erfolgte im Januar 2018, welche durch die Schulent-

wicklungsbegleitung moderiert wurde. Der Workshop gliederte sich für die Fachvertreterinnen und Fachvertreter in folgende Bereiche: eine Einstiegsphase, die Zielklärung, eine Inputphase, Zeit zur Erarbeitung der Rolle einer Beratungsperson, eine weitere Informationsphase sowie eine Feedbackrunde. Inhaltlich ließ sich entnehmen, dass sich das Ziel der Fortbildung auf die Stärkung der Fachvertreterinnen und Fachvertreter hinsichtlich ihrer Berateraufgabe fokussierte. Die Fachvertretenden sollten in die Lage gebracht werden, das große Ziel der Erarbeitung und Erprobung differenzierter Unterrichtsmaterialien im Blick zu halten und bereits persönlich erworbene Wissens Elemente an das Kollegium weiterzuleiten. Bei fehlenden Lösungsstrategien wurde die Schulentwicklungsbegleitung durch die Fachvertretenden angesprochen.

Die Veranstaltung wurde durch einen standardisierten Fragebogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Insgesamt beteiligten sich 11 Personen an der Umfrage. Acht der 11 Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung aus ihrer Sicht erreicht wurden. Drei Personen stimmten dem eher nicht zu. 10 der 11 Befragten stimmten zudem eher bzw. genau zu, dass der Ablauf, die Struktur sowie die Inhalte der Fortbildung sinnvoll bzw. gut geplant waren. Nur fünf Personen äußerten sich zum Item zuversichtlich in Bezug darauf, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen in ihrer Schule weiterverfolgt wurden. Zwei Befragte stimmten dem eher bzw. genau zu. Drei Personen stimmen jener Aussage eher nicht zu.

Im Juli 2018 wurde ein fünftes Beratungsgespräch gemeinsam mit der Schulleitung, der Lehrkraft aus dem Netzwerk, Steuergruppenmitglieder und der Schulentwicklungsbegleitung vereinbart. Das Gespräch war für 1,5 Stunden angesetzt und differenzierte sich in folgende Bereiche: Information einer geplanten Fortbildungsreihe der jeweiligen Fachkonferenzen für das nächste Halbjahr im Rahmen des Potenziale-Projektes, Besprechung des aktuellen Standes der Schule aus Sicht der Schulleitung, Weiterführung der Schulentwicklungsarbeit nach Abschluss des Potenziale-Projektes, Besprechung eines Interviewtermins im Rahmen einer qualitativen Analyse im Potenziale-Projekt und eine Feedbackrunde.

Inhaltlich ließ sich entnehmen, dass das Treffen zur Informationsweitergabe und zum Austausch über das weitere Vorgehen genutzt wurde. Die Schulentwicklungsbegleitung informierte die schulischen Akteure über anstehende Termine im Rahmen des Potenziale-Projektes (Interviews und Fortbildungen für Fachkonferenzen) sowie der weiteren Zusammenarbeit zwischen der Schulentwicklungsbegleitung und der Hebe-Realschule auf der Grundlage einer Honorarbasis. Die Schulleitung berichtete über die Weiterarbeit des Kollegiums an differenzierten Unterrichtsmaterialien. Auf dieser Grundlage wurde eine schulinterne Lehrkräftefortbildung für den Dezember 2018 angedacht. Darüber hinaus wurde ein weiteres Vor-Ort-Treffen vor der geplanten schulinternen Lehrkräftefortbildung initiiert. Dieser Termin wurde von Seiten der Schule nicht wahrgenommen.

Im Dezember 2018 wurde im Rahmen des Potenziale-Projektes eine letzte schulinterne Lehrkräftefortbildung an der Hebe-Realschule durchgeführt. Die schulinterne Lehrkräftefortbildung war ganztägig angelegt und wurde vormittags von der Schulentwicklungsbegleitung moderiert. Den Nachmittag gestaltete die Schule durch eine Selbstmoderation. Die Struktur des Tages gliederte sich in folgende Bereiche: Begrüßung, Inputphase durch die Schulentwicklungsbegleitung, Inputphase durch die Schulleitung, Arbeitsphasen in den Fachgruppen und Reflexionsphase. Die schulinterne Fortbildung verfolgte zwei Ziele. Zum einen sollte theoretischer Input zu einem geplanten Hospitationsvorhaben gegeben und zum anderen die Unterstützung bei der Feinarbeit an erarbeiteten Unterrichtsmaterialien geleistet werden.

Die schulinterne Lehrkräftefortbildung wurde durch einen standardisierten Fragebogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Insgesamt beteiligten sich 16 Kolleginnen und Kollegen an der Umfrage. Es zeigte sich weitestgehend eine positive Rückmeldung zum Fortbildungstag. 12 Befragte gaben an, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung eher erreicht bzw. genau erreicht wurden. Vier Personen stimmten jener Aussage eher nicht zu. 14 der Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass der Ablauf der Fortbildung gut war und die Inhalte sinnvoll strukturiert waren. Nur zwei Personen stimmten jener Aussage eher nicht zu. Alle Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass die Inhalte der Fortbildung einen Bezug zum Schulalltag aufwiesen. Sieben Personen beantworteten die Aussage, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse angestoßen bzw. weiterverfolgt wurden. Eine Person stimmte jener Aussage eher nicht zu.

Da die Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses im Rahmen des Potenziale-Projektes ausschließlich bis Dezember 2018 angelegt war, lagen weitere Protokolle nicht vor, um den weiteren Verlauf der Implikationsphase der Schulentwicklungsmaßnahmen durch Begleitung einer Schulentwicklungsberatung abzubilden.

Ergänzend kann erwähnt werden, dass durch die Sichtung des schulischen Entwicklungsportfolios zudem deutlich wird, dass der Kontakt zur Schulentwicklungsbegleitung stetig durch einen engen Mailaustausch zwischen der Schulleitung und der Schulentwicklungsbegleitung im Laufe der gesamten Zusammenarbeit aufrechterhalten wurde. Die Schulleitung setzte gemeinsam mit der Begleitung die Termine fest. Zudem wurden die sogenannten Auftragsklärungsformulare (vgl. hierzu Kap. 5.2.3) durch die Schulleitung und die Schulentwicklungsbegleitung ausgefüllt und an das Projektteam zur Genehmigung der geplanten Fortbildungen weitergeleitet.

6.1.2 Zweite Fallschule: Frida-Fürst-Realschule

Im Folgenden wird der Fall Frida-Fürst-Realschule anhand allgemeiner Grundinformationen zur Ausgangssituation und dem Nutzungsverhalten der Projektangebote beschrieben.

Anschließend erfolgt die differenzierte Betrachtung der Initiierungs- und Implementierungsphase der Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einer Schulentwicklungsberatung.

6.1.2.1 Rahmenbedingungen zum Fall Frida-Fürst-Realschule

Standort, Schulgröße, Beschreibung vorhandener Gremien, Motivation für die Projektteilnahme, Merkmale des Schulumfeldes:

Die Frida-Fürst-Realschule liegt in einem Ortsteil einer Stadt in der Metropolregion Rhein-Ruhr. Der Ortsteil ist durch eine multikulturelle Bevölkerungsschichtung gekennzeichnet. Nach der nordrhein-westfälischen Standorttypenzuordnung liegt die Realschule im Standorttyp der Stufe 5. Die Fallschule konnte der Untersuchungsgruppe der unerwartet leistungsschwachen Schulen zugeteilt werden (vgl. hierzu Kap. 1.1 sowie 4.2.2.1).

Zur Zeit der Umfrage setzte sich das Lehrkräftekollegium aus 21 Lehrerinnen und Lehrern, 473 Schülerinnen und Schülern sowie deren Elternschaft zusammen. An der Ausgangserhebung im Jahre 2014/2015 nahmen aus der Frida-Fürst-Realschule 13 (61,9%) Lehrkräfte, 101 (94,4%) Schülerinnen und Schüler zweier Stufen aus der sechsten und achten Jahrgangsstufe sowie 62 Personen (57,9%) aus deren Elternschaft teil.

Neben einer Schulleitung und einer Konrektorin arbeitete die Schule mit einer Sozialarbeiterin zusammen. Die Schule gab an, dass bereits eine Steuergruppe bestehen würde, welche ausschließlich aus Lehrkräften bestünde, über deren Absprachen die Schulleitung jedoch stets informiert sei. Zur Frage der Teilnahmemotivation an dem Potenziale-Projekt gab die Schulleitung an, dass ein telefonisches Gespräch mit der Projektkoordination die Überzeugung geweckt hätte, durch die Teilnahme an dem Projekt speziell bekannte Probleme der Schule aufzuarbeiten und eventuell bisher nicht wahrgenommene schulische Problemlagen gespiegelt zu bekommen. Zum Zeitpunkt der Umfrage wiesen fast die Hälfte (47,2%) der befragten Schülerinnen und Schüler an der Frida-Fürst-Realschule einen Migrationshintergrund auf. 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler gaben an, Deutsch als Umgangssprache zuhause zu nutzen.

In Tabelle 11 werden ausgewählte deskriptive Befunde der befragten pädagogisch-organisatorischen Gestaltungs- und Prozessqualität von der Frida-Fürst-Realschule dargelegt.

Tabelle 11: Schulqualitätsbereiche der Frida-Fürst-Realschule, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015

Skala (Befragtegruppe)	Antwortkategorien	N	MW	SD
Arbeitsklima im Kollegium (L)	(1) stimme nicht zu - (4) stimme zu	11	3,03	0,30
Innovationsbereitschaft des Kollegiums (L)	(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu	11	2,65	0,42
Kooperatives und partizipatives Schulleitungshandeln der Schulleitung (L)	(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu	12	2,89	0,58
Schulentwicklungsaktivitäten auf Schulebene in den letzten zwei Jahren (L)	(1) nie - (4) (fast) immer	11	2,45	0,45
Schulentwicklungsaktivitäten auf Unterrichtsebene in den letzten zwei Jahren (L)	(1) nie - (4) (fast) immer	11	2,32	0,60
Austausch (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	12	3,44	0,82
Arbeitsteilung (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	12	1,94	0,65
Kokonstruktion (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	12	1,89	0,67

Festgehalten werden kann, dass zum Zeitpunkt der Umfrage das Arbeitsklima, die Innovationsbereitschaft im Kollegium sowie das kooperative und partizipative Schulleitungshandeln überdurchschnittlich ausgeprägt sind. Die Schulentwicklungsaktivitäten auf Schul- sowie Unterrichtsebene, bspw. in Form von Fortbildungen, Schulprogrammarbeit oder der Unterrichtsentwicklung bezüglich der Lernformen und Methoden, liegen eher im unteren Bereich der Skalenwerte 2 und 3. In Bezug auf die Kooperationsformen des Austausches, der Arbeitsteilung (bspw. die gemeinsame Erstellung von Arbeitsmaterialien) sowie der Kokonstruktion (bspw. die Durchführung von Unterrichtshospitationen) zeigte sich, dass der informelle Austausch von Unterrichtsmaterialien nach Angaben der Lehrkräfte an der Frida-Fürst-Realschule zwischen monatlich bis wöchentlich durchgeführt wurde, die weiteren Kooperationsformen jedoch nie bis ein- oder zweimal im Schuljahr angewandt wurden.

Nutzung weiterer Projektangebote:

Die Frida-Fürst-Realschule hatte ebenso wie alle anderen Projektschulen die Möglichkeit Fortbildungen der Potenziale-Akademie zu besuchen, an den Netzwerktreffen teilzunehmen, die Schulentwicklungsberatung in Anspruch zu nehmen sowie schulinterne Lehrkräftefortbildungen im Rahmen des Potenziale-Projektes ausrichten zu lassen. Die folgende Tabelle 12 dokumentiert das Nutzungsverhalten der Frida-Fürst-Realschule bezüglich der Teilnahme an Fortbildungen aus der Potenziale-Akademie sowie der Teilnahme an den Netzwerktreffen.

Tabelle 12: Angebotsnutzung im Potenziale-Projekt der Frida-Fürst-Realschule, eigene Darstellung

Fortbildungsangebote der Potenziale-Akademie:	Teilnahme an der Fortbildung:	Anzahl der Netzwerktreffen:	Teilnahme an den Netzwerktreffen:
Steuergruppenfortbildung – Schaffung von Akzeptanz 1	-	1	√
Steuergruppenfortbildung – Grundlagen	-	2	√
Steuergruppenfortbildung – Unterrichts- und Schulentwicklung	-	3	√
Schulleitungsfortbildung – 1	-	4	√
Schulleitungsfortbildung – 2	√	5	√
Steuergruppenfortbildung – Unterrichts- und Schulentwicklung 2	-	6	√
Steuergruppenfortbildung – Schaffung von Akzeptanz 2	-	7	√
Schulhospitationsreise	-	8	√
Öffentlichkeitsarbeit	-	9	√
Diskurswerkstatt für Schulleitungskräfte – Intevision	-	10	√
Sprachsensible Unterrichtsentwicklung	-	11	√
Sprachsensible Unterrichtsentwicklung	-	12	√
Schulhospitationsreise	-	13	√
Diskurswerkstatt für Schulleitungskräfte - Intevision	-	14	√
Resiliente Organisation	-	15	√

Von den insgesamt 15 Veranstaltungstagen im Rahmen der Potenziale-Akademie nahm das Schulleitungsteam an einer Veranstaltung zum Thema Führungshandeln in Schulentwicklungsverläufen teil. An den insgesamt 15 Netzwerktreffen war die Frida-Fürst-Realschule mindestens mit einer Person sowie maximal mit drei Personen vertreten. Neben zwei Lehrkräften nahm die stellvertretende Schulleitung ab dem fünften Netzwerktreffen an allen weiteren Treffen teil.

6.1.2.2 Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Begleitung

Die Abbildung 16 skizziert den begleiteten Schulentwicklungsprozess an der Frida-Fürst-Realschule von Beginn der Schulentwicklungsbegleitung im Rahmen des Potenziale-Projektes (September 2015) bis zum Ausgang der Projektarbeit (Dezember 2018). Darüber hinaus werden die durchgeführten schulinternen Lehrkräftefortbildungen im Rahmen des Beratungsverlaufs dargestellt. Die unterschiedlichen Verläufe des Beratungsprozesses werden in den folgenden zwei Abschnitten ausführlich beschrieben.

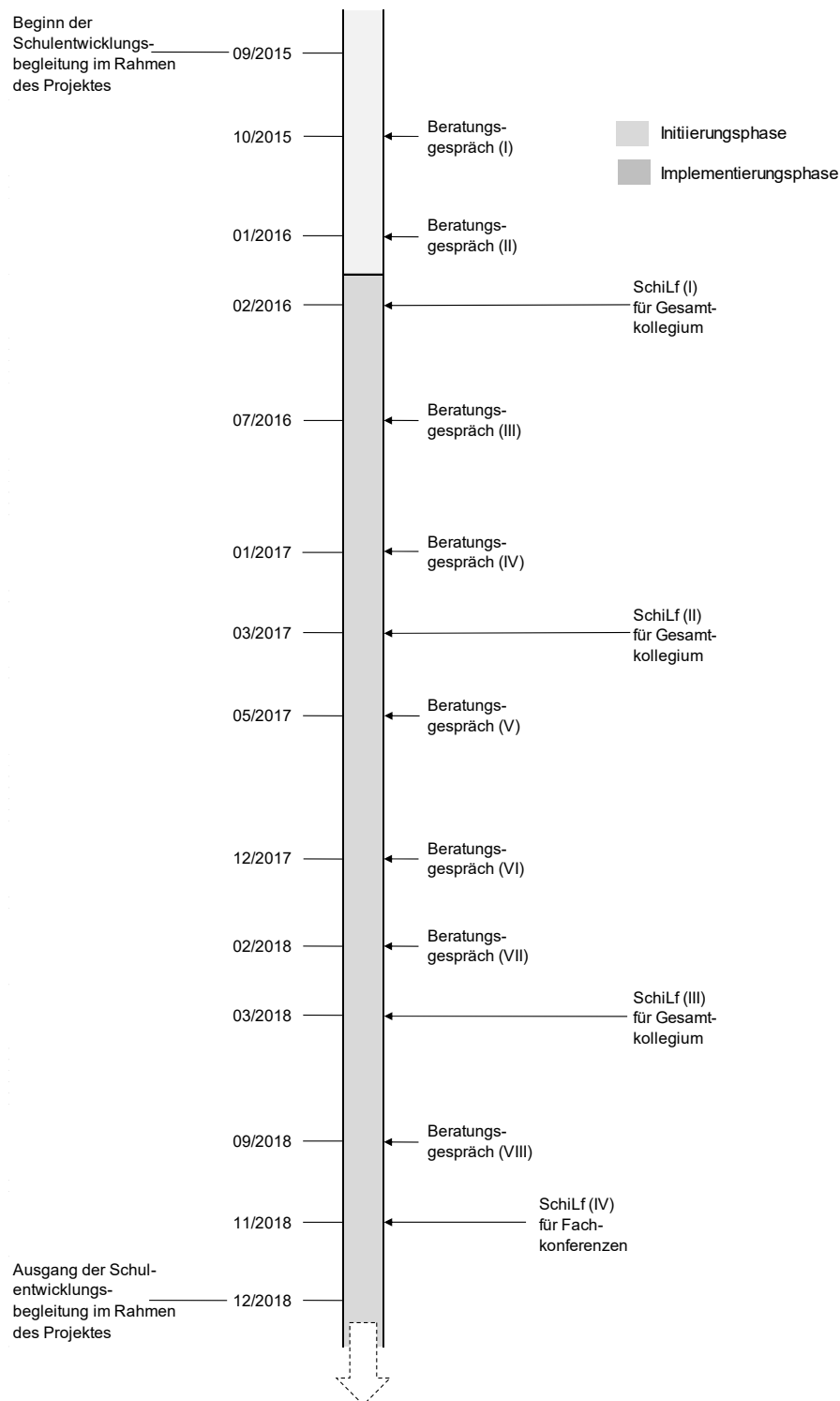


Abbildung 16: Beratungsverlauf der Frida-Fürst-Realschule, eigene Darstellung

Initiierung von Schulentwicklungsprozessen in Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson:

Bereits bei der Vorstellungsrunde auf dem zweiten Netzwerktreffen vereinbarte eine teilnehmende Lehrkraft mit der Schulentwicklungsbegleitung für Ende Oktober 2015 ein Beratungsgespräch an der Schule. An dem ersten Gespräch nahmen die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, die auch an den Netzwerktreffen teilnahmen, sowie eine weitere Lehrkraft teil. Das Treffen war für 1,5 Stunden angesetzt.

Aus der Dokumentationsanalyse ließ sich eine Struktur des Gesprächsverlaufs entnehmen. Zu Beginn informierten die schulischen Akteure und Akteurinnen über den aktuellen Stand/die aktuelle Situation der Schule. Anschließend erörterten die schulischen Akteure und Akteurinnen aus ihrer Sicht mögliche Ansatzpunkte für einen Schulentwicklungsprozess. Daraus wurden erste Handlungsschritte abgeleitet. Eine Feedbackrunde ging aus dem Protokoll nicht hervor.

Inhaltlich verwiesen die schulischen Akteure und Akteurinnen auf eine stärker werdende heterogene Schülerschaft. Vor zwei Jahren hatte es einen Schulleitungswechsel an der Schule gegeben. Die Konrektorin war seit einem Jahr an der Schule tätig. Das Gesamtkollegium befand sich in einer Umbruchsphase, da viele ältere Kolleginnen und Kollegen die Schule aufgrund des Rentenzugangsalters verlassen hatten und neue junge Lehrkräfte an der Schule eingestellt wurden. Die Kooperation im Kollegium hatte sich fühlbar verstärkt, jedoch erfolgte ein Austausch von Materialien eher auf informeller Basis. Eine Umwandlung der Realschule in eine Sekundarschule wurde diskutiert, jedoch von den Eltern der Schülerschaft abgelehnt. Trotz einer Hauptschule im näheren Umkreis der Schule hatte sich das Kollegium darauf verständigt, von der Möglichkeit der Abschulung von Schülerinnen und Schülern Abstand zu nehmen.

Die Schule hatte sich bereits mit der Umsetzung von kooperativem Lernen im Rahmen einer Fortbildung befasst und wollte dies weiter aufgreifen. Darüber hinaus benötigte die Schule Unterstützung bei dem Ausbau eines schülerzentrierten Unterrichts.

Im Folgenden wurde eine schulinterne Lehrkräftefortbildung für das kommende Schulhalbjahr angedacht, um an die Erfahrungen zum kooperativen Lernen anzuknüpfen. Die Schulentwicklungsbegleitung skizzierte einen möglichen Ablaufplan, die die Kleingruppe erst einmal besprechen wollte. Anschließend einigten sich die Mitglieder darauf, einen konkreten Ablaufplan zu erstellen.

Durch den stetigen E-Mailkontakt zwischen einer Netzwerkakteurin und der Schulentwicklungsbegleitung wurde ein weiteres Beratungsgespräch für Mitte Januar 2016 vereinbart. Das Ziel des Treffens war die Planung eines pädagogischen Fortbildungstages für das Gesamtkollegium. An dem Treffen nahmen neben der Schulentwicklungsbegleitung, der Schulleitung und den zwei Netzwerkteilnehmenden, auch die Konrektorin und fünf weitere Lehrkräfte teil.

Der Gesprächsverlauf ließ sich in unterschiedliche Bereiche differenzieren: Besprechung der aktuellen Situation an der Schule durch die Schulleitung, differenzierte Planung des Fortbildungstages (Thema der Fortbildung, Zielsetzung und eine erste Skizzierung eines möglichen Ablaufplans), Vereinbarungen zur Weiterarbeit und Feedbackrunde.

Inhaltlich berichtete die Schulleitung, dass die Qualitätsanalyse (QA) an der Realschule zur Intensivierung der konzeptionellen Arbeit am Schulprogramm angeregt hat. Dies würde ferner eine Grundsatzfokussierung begünstigen. Die Schule wollte schulische Eckpfeiler

errichten, die vom Gesamtkollegium getragen werden. Die Schulentwicklungsbegleitung riet davon ab, die thematische Festlegung der Eckpfeiler zu Beginn mit dem Gesamtkollegium zu besprechen, da die Erfahrung zeigte, dass es so zu tiefgreifenden Grundsatzdiskussionen kommen könnte, welche nicht zielführend wären. Daher riet sie dazu, erst einmal inhaltlich in ein bis zwei Schwerpunkte einzusteigen. Für ein solches Vorgehen wurde die Zustimmung des Gesamtkollegiums erfragt. Die Schulentwicklungsbegleitung riet auf der Grundlage des ersten Beratungsgesprächs mit dem Thema des differenzierten Unterrichtsangebots und selbständigen Schülerlernen zu starten und dies auch auf der anstehenden Fortbildung zu fokussieren. Ziel der Fortbildung war die Gewinnung des Gesamtkollegiums für eine kooperative Erarbeitung von differenzierten Lernmaterialien.

Weiter wurde vereinbart, dass die Schule einen ersten Entwurf einer Einladung zur schulinternen Lehrkräftefortbildung erstellt und an die Schulentwicklungsbegleitung sendet. Darüber hinaus übernahmen die schulischen Akteurinnen und Akteure die organisatorische Vorbereitung der Fortbildung. Die Schulentwicklungsbegleitung bereitete die inhaltliche Ausgestaltung der Fortbildung vor und stimmte sich final mit der Schulleitung ab. Bei Bedarf wurde ein weiteres Treffen vereinbart. Die Feedbackrunde ergab eine große Zufriedenheit seitens der Schule.

Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson:

Anfang Februar 2016 wurde die erste schulinterne Lehrkräftefortbildung ausgerichtet. Bis zu diesem Zeitpunkt stand die Schulentwicklungsbegleitung mit einer Lehrkraft aus dem Netzwerk für den Austausch bezüglich der organisatorischen Vorbereitungen für die Fortbildung im engen E-Mailkontakt. Der Aufbau der schulinternen Lehrkräftefortbildung beinhaltete eine kurze Inputphase durch die Schulleitung sowie die Schulentwicklungsbegleitung und eine anschließende Arbeit in Kleingruppen zur Auseinandersetzung mit der Frage, ob die differenzierte und auf Selbstständigkeit ausgerichtete Unterrichtsgestaltung eine sinnvolle Gestaltung des Unterrichts darstellt. Nach einer Austauschrunde erfolgte die Bildung von Arbeitsgruppen, um konkrete Unterrichtsmaterialien zu entwickeln.

Die Moderation übernahm die Schulentwicklungsbegleitung. Inhaltlich zeigte sich, dass das Kollegium weitestgehend der Erarbeitung von differenzierten Unterrichtsmaterialien zustimmte. Gleichzeitig blieb jedoch die Sorge vor dem Verlust der individuellen Ausgestaltung des Unterrichts. Die Schulentwicklungsbegleitung berichtete aus Erfahrungen mit anderen Schulen, dass jene Sorge unbegründet sei. Zum Ende der Fortbildung lagen erste Entwürfe von differenzierten Unterrichtsmaterialien vor, an denen nun weitergearbeitet wurde und die erprobt werden sollten. Zum Schuljahreswechsel wurde eine schulinterne Lehrkräftefortbildung geplant, um sich über die Erfahrungen mit den neuen Materialien auszutauschen.

Auf dem fünften Netzwerktreffen bat die Schulentwicklungsbegleitung die Netzwerkteilnehmenden der Frida-Fürst-Realschule um ein weiteres Beratungsgespräch, um die schulinterne Lehrkräftefortbildung auszuwerten und weitere Schritte zu planen. Dem kam die Schule nach. Die Schulleitung vereinbarte via E-Mail einen Beratungstermin Anfang Juli 2016. An dem Treffen nahmen die Schulleitung, die Schulentwicklungsbegleitung, die Lehrkräfte aus dem Netzwerktreffen sowie die stellvertretende Schulleitung teil.

Neben der Beschreibung der aktuellen Situation der Schule seit der schulinternen Fortbildung Anfang Februar, wurden daraus resultierende Schritte sowie eine praktische Umsetzung der Planungen besprochen. Zum Schluss erfolgte eine kurze Feedbackrunde.

Der Bericht zum aktuellen Stand der Schule aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure zeigte auf, dass die Schule weiter an den differenzierten Unterrichtsmaterialien gearbeitet hatte. Im Rahmen einer Steuergruppenfortbildung wurden die Ergebnisse der schulinternen Fortbildung in einen Entwicklungsplan umgesetzt. Bis Ende des Jahres sollten die Unterrichtseinheiten vorliegen und im Unterricht erprobt werden. Die Schule hatte zudem eine Fortbildung zum Thema inklusive Gestaltung des Lernens durchgeführt. Beide Bereiche ließen sich gut miteinander verbinden, so die Einschätzung der Schule.

Im Folgenden war geplant, dass Kolleginnen und Kollegen, welche bereits Unterrichtsmaterialien erprobt hatten, zu einem Auswertungsgespräch eingeladen werden sollten. Darüber hinaus plante die Schulleitung bei allen Dienstbesprechungen, das Kollegium auf die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Beratung hinzuweisen. Zur Umsetzung des Auswertungsgesprächs wurde ein halbtägiger Workshop geplant, welcher von den Kolleginnen und Kollegen freiwillig in Anspruch genommen werden konnte. Die erste Erprobungsrunde der Unterrichtsmaterialien war voraussichtlich zur Halbjahresmitte beendet. Anschließend war eine weitere schulinterne Fortbildung angedacht. Zur praktischen Umsetzung der Maßnahmenplanungen wurden Termine vereinbart. Die Feedbackrunde sprach für eine große Zufriedenheit der Teilnehmenden.

Bis zum nächsten Beratungstermin blieb die Schule im E-Mailkontakt mit der Schulentwicklungsberatenden. Zum einen wurden bereits erarbeitete Unterrichtsmaterialien der Schulentwicklungsbegleitung zur kritischen Durchsicht zugesendet. Zum anderen schrieb die Schulentwicklungsbegleitung ihre Ansprechperson aus dem Netzwerk zwecks Terminvereinbarung an. Im Rahmen eines Netzwerktreffens besprachen die Teilnehmenden der Frida-Fürst-Realschule mit der Schulentwicklungsbegleitung die weitere Vorgehensweise der geplanten Fortbildungen. Die Schulentwicklungsbegleitung verschriftlichte die Planungen in den Auftragsklärungsblättern und sendete diese zur Durchsicht an die Schulleitung.

Im Januar 2017 wurde das vierte Beratungsgespräch durchgeführt. An dem Treffen nahmen die drei Netzwerkteilnehmenden (zwei Lehrkräfte und die stellvertretende Schulleitung), vier Mitglieder der Steuergruppe, die Schulleitung sowie die Schulentwicklungsbegleitung teil. Die Struktur des Gesprächs wies vier Themenbereiche auf: die Besprechung

des bisherigen Entwicklungsprozesses, die Planung der anstehenden schulinternen Fortbildung, die Vereinbarungen des weiteren Vorgehens sowie eine Feedbackrunde.

Inhaltlich beschrieben die schulischen Akteurinnen und Akteure den bisherigen Arbeitsprozess als sehr produktiv. Das Kollegium erarbeitete gemeinsam die differenzierten Materialien. Ein halbtägiger Workshop zur Unterstützung bei der Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien war -anders als angedacht- nicht nötig. Die geplante schulinterne Lehrkräftefortbildung zur Halbjahresmitte sollte jedoch eingehalten werden, da bereits alle Voraussetzungen geschaffen wurden. Der Fortbildungstag sollte genutzt werden, um Potenziale und Schwierigkeiten im Arbeitsprozess zu besprechen sowie die Eignung zur Weitergabe der Lernmaterialien mit dem Gesamtkollegium zu klären.

Für das weitere Vorgehen wurde vereinbart, dass die Schulentwicklungsbegleitung auf der Grundlage der heutigen Besprechung einen Ablaufplan für die schulinterne Lehrkräftefortbildung erstellt und an die Schulleitung sowie Planungsgruppe sendet. Die Feedbackrunde deutete auf eine große Zufriedenheit der Teilnehmenden. Das Ziel des Treffens wurde nach Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure erreicht.

Ein Jahr nach der ersten schulinternen Fortbildung im Rahmen des Beratungsverlaufs wurde Anfang März 2017 die zweite Fortbildung mit dem Gesamtkollegium ausgerichtet. Alle Kolleginnen und Kollegen wurden für die ganztägig angelegte Fortbildung eingeladen. Nach einer Zielklärungsphase war eine Inputphase geplant, indem die Schulentwicklungsberatung auf die bisherig zurückgemeldeten Problemlagen im Prozess einging. Anschließend konnten die Fachgruppen weiter an der Entwicklung der differenzierten Unterrichtsmaterialien arbeiten. Nach einer Plenumsphase, zum Austausch über die erstellten Materialien, erfolgte eine weitere Arbeitsphase in Kleingruppen zur Sammlung von Wünschen und Anregungen für ein gemeinsames Format der Unterrichtsmaterialien.

Die Ziele der schulinternen Fortbildung stellten zum einen die Weiterarbeit an dem Prozess der Unterrichtsentwicklung sowie die Analyse der Bedingungen für die Eignung der Weitergabe der Unterrichtsmaterialien auf der Grundlage eines Erprobungsprozesses dar. Zum anderen zielte die Fortbildung auf die Sammlung von Bedarfen und Wünschen für ein einheitliches Format der Unterrichtsmaterialien.

Die Evaluation des Tages erfolgte über einen standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes. Die Evaluationsergebnisse der schulinternen Fortbildung deuteten auf ein positives Feedback hin. Insgesamt beteiligten sich 18 Personen an der Umfrage. 16 Personen stimmten eher zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung aus ihrer Sicht erreicht wurden. Zwei Personen stimmten jener Sicht eher nicht zu. 17 der 18 Befragten stimmten zudem eher bzw. genau zu, dass der Ablauf und die Struktur der Fortbildung gut geplant bzw. gut strukturiert waren. Eine Person stimmte dem eher nicht zu. Sieben Be-

fragte äußerten sich zum Item, dass sie zuversichtlich seien, ob durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen in ihrer Schule weiterverfolgt werden. Alle Personen stimmten jener Aussage eher zu.

Im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses schickte die Schulentwicklungsbegleitung der Schulleitung das Protokoll von der gelaufenen schulinternen Lehrkräftefortbildung zwecks Ergänzung per E-Mail. Ein Netzwerktreffen im März nutzten die Netzwerkteilnehmenden der Frida-Fürst-Realschule, um ein weiteres Beratungsgespräch zu vereinbaren. Das fünfte Beratungsgespräch erfolgte im Mai 2017. An dem Gespräch nahmen neben der Schulentwicklungsbegleitung, der Schulleitung sowie stellvertretende Schulleitung, die Netzwerkteilnehmenden sowie Mitglieder der Steuergruppe teil. Das Gespräch untergliederte sich in folgende Bereiche: Nachbesprechung der schulinternen Fortbildung auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse, Besprechung eines einheitlichen Formats für die schulinternen Unterrichtsmaterialien, Vereinbarungen weiterer Schritte sowie eine kurze Feedbackrunde.

Inhaltlich besprachen die Teilnehmenden zu Beginn die Evaluationsergebnisse der schulinternen Fortbildung und zogen aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf die fast ausnahmslos aktive Mitwirkung des Gesamtkollegiums an der Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien. Da sich im Bereich der Teamarbeit einige Problemfelder auftaten, beabsichtigte die Schulleitung diesbezüglich zu intervenieren. Falls dies nicht genügte, sollte eine Fortbildung zur kollegialen Teamarbeit angedacht werden.

Anschließend entwarfen die Teilnehmenden eine erste Formatvorlage für die neu entwickelten Unterrichtsmaterialien. Weitere Vereinbarungen wurden hinsichtlich der Ausarbeitung einer Formatvorlage und der weiteren Strukturierung der Entwicklung differenzierter Unterrichtsmaterialien im Rahmen der Fachschaften vereinbart. Das Feedback der Teilnehmenden war durchweg positiv.

Anfang Dezember 2017 erfolgte das sechste Beratungsgespräch mit den gleichen Teilnehmenden des fünften Treffens. Das Gespräch sollte zum Austausch über die aktuellen Entwicklungen und für die Planung weiterer Arbeitsschritte genutzt werden. Zum Schluss erfolgte eine Feedbackrunde.

Inhaltlich beschrieben die schulischen Akteurinnen und Akteure, dass der Entwicklungsprozess etwas stagniert war. Eine hohe Fluktuation des Lehrerkollegiums, fehlende Verbindlichkeiten und wenig kollegialer Austausch begünstigten diese Entwicklungen. Die Projektgruppe intervenierte durch die Ansprache des Schulentwicklungsplans vor dem Gesamtkollegium. Darauf aufbauend wurde erneut die Zustimmung des Kollegiums eingeholt und neue Verbindlichkeiten getroffen. Die schulischen Akteurinnen und Akteure resümierten, dass die erneute Absprache im Kollegium den Austausch begünstigt hat und die Zusammenarbeit verstärkt wurde, auch wenn es Unterschiede in der Beteiligung und im Engagement der Fachschaften gab.

Gemeinsam mit der Schulentwicklungsbegleitung wurde eine weitere schulinterne Fortbildung angedacht, um Raum zum Austausch über die individuelle Freiheit der Kolleginnen und Kollegen in der Umsetzung des Unterrichts und den Einsatz differenzierter Unterrichtsmaterialien zu schaffen. Die Feedbackrunde zeigte auf, dass das Beratungsgespräch als sehr konstruktiv wahrgenommen wurde.

Nach dem sechsten Treffen blieb die Schule mit der Schulentwicklungsberatung im engen E-Mail-Kontakt. Die stellvertretende Schulleitung tauschte sich mit der Begleitung über das Protokoll des letzten Treffens aus und informiert die Schulentwicklungsberatung hinsichtlich des Besuchs der Schulinspektion.

Ein siebtes Beratungsgespräch wurde im Februar 2018 terminiert. Aufgrund einer spontanen Verhinderung der Schulentwicklungsberatung führte die Schule das Treffen in Eigenmoderation durch, protokollierte jedoch die Projektgruppensitzung und sendete das Protokoll an die Beratung. Darüber hinaus informierte die stellvertretende Schulleitung wenige Tage später die Schulentwicklungsbegleitung über den aktuellen Stand sowie die weiteren Arbeitsschritte. Die Dokumentationsanalyse zeigte auf, dass die Schulentwicklungsbegleitung mit der stellvertretenden Schulleitung den Aufbau der geplanten schulinternen Fortbildung besprochen hat. Der Ablaufplan wurde anschließend von der stellvertretenden Schulleitung verschriftlicht und zur finalen Absprache an die Beratung gesendet.

Im März 2018 wurde die schulinterne Lehrkräftefortbildung durchgeführt. Die Tagesmoderation übernahm die Schulentwicklungsbegleitung. Neben mehreren Inputphasen durch Mitglieder der Planungsgruppe und der Schulentwicklungsbegleitung bot der Fortbildungstag Zeit für die Arbeit in den Fachkonferenzgruppen. Das Ziel des Tages war, die Unterrichtsentwicklung weiter voranzubringen und aufgekommene Schwierigkeiten gemeinsam zu besprechen und zu überwinden, um im nächsten Schuljahr die entwickelten Unterrichtsmaterialien als Standardverfahren in die Schule zu integrieren.

Die Fortbildung wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Insgesamt beteiligten sich 24 Personen an der Befragung. 23 Teilnehmende stimmten genau bzw. eher zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung erreicht wurden. Eine Person enthielt sich. Der Ablauf sowie die Struktur und der Inhalt wurde überwiegend als gut strukturiert bzw. sinnvoll erachtet. Außer einer Person stimmten alle Befragten dem eher bzw. genau zu. 20 der Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass die getroffenen Vereinbarungen den Schulentwicklungsprozess der Schule anstoßen würden.

Im September 2018 traf sich die Planungsgruppe der Frida-Fürst-Realschule zu einem achten Beratungsgespräch mit der Schulentwicklungsbegleitung. Ziel des Treffens war zum einen der Austausch über den aktuellen Stand und die Planung weiterer Arbeitsschritte. Die schulischen Akteure und Akteurinnen resümierten eine positive Entwicklung der kollegialen Zusammenarbeit. Der fachliche Austausch in den Jahrgangsfachteams

hatte sich intensiviert, die Kooperationsstrukturen wurden professionalisiert, die Vorteile des Materialaustauschs wurde von den Kolleginnen und Kollegen positiv wahrgenommen und die entwickelten Unterrichtsmaterialien führten zu mehr Sicherheit in der Unterrichtsführung, was das Classroom-Management positiv beeinflusste. Außerdem berichtete die Schulleitung von weniger wahrgenommenen Unterrichtsstörungen als vor der Unterrichtsentwicklung.

Für die Fachkonferenzen wurden mit Expertinnen und Experten zwei Fortbildungstage für die verschiedenen Unterrichtsfächer geplant. Neben der Schulentwicklungsbegleitung, welche selbst Fachlehrkraft an einer Schule war, wurden zusätzliche Fachexpertinnen und Fachexperten zu den zwei Fortbildungstagen eingeladen. Das Beratungsgespräch wurde zur Planung der Fortbildungstage genutzt. Die Feedbackrunde zeigte eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Beratungstermin.

Im November 2018 sowie Januar 2019 erfolgten die Fachkonferenzfortbildungen. An beiden Terminen nahm auch die Schulentwicklungsbegleitung teil. Die Schule hatte sich dazu entschlossen, auch nach Beendigung der Unterstützung einer Schulentwicklungsbegleitung im Rahmen des Potenziale-Projektes (Ende 2018) mit der Schulentwicklungsberatung weiter zu arbeiten. Beide Fortbildungstage wurden durch jeweils zwei Fachexperten bzw. Fachexpertinnen ausgerichtet. Neben Inputphasen beinhalteten die Fortbildungen Zeit zur Entwicklung von Unterrichtsreihen sowie zum Austausch über den aktuellen Entwicklungsstand und Hilfestellungen zum weiteren Vorgehen. Beide Veranstaltungen wurden mit den standardisierten Evaluationsbögen des Projektes evaluiert. Im November beteiligten sich 22 Personen an der Umfrage. Alle Befragten stimmten eher bzw. voll zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung erreicht wurden. Darüber hinaus stimmten alle Befragten eher bzw. voll zu, dass der Ablauf gut geplant, die Struktur der Fortbildung sinnvoll sowie der inhaltliche Bezug zum Schulalltag gegeben war. Bis auf zwei Personen stimmten alle Befragten eher bzw. genau zu, dass Sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen die Schulentwicklungsprozesse in der Schule angestoßen bzw. weiterverfolgt werden.

Die Fortbildung im Januar 2019 bewerteten insgesamt acht Personen. Auch hier zeigte sich ein positives Bild. Alle Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung aus ihrer Sicht erreicht wurden. Alle Befragten stimmten eher bzw. voll zu, dass der Ablauf gut geplant, die Struktur der Fortbildung sinnvoll sowie der inhaltliche Bezug zum Schulalltag gegeben war. Vier Befragte stimmten eher bzw. genau zu, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen die Schulentwicklungsprozesse in der Schule angestoßen bzw. weiterverfolgt werden. Vier Personen enthielten sich.

Ergänzend zur Darstellung der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einer Schulentwicklungsberatungsperson anhand von Protokollen der Beratungsgespräche und Fortbildungen sowie Evaluationsergebnisse

zeigte sich durch die Entwicklungsverlaufsdokumentation, dass die Schulentwicklungsbegeleitung über den gesamten Schulentwicklungsprozess im engen E-Mail-Kontakt mit der Schule war. Neben einer Kontaktperson, welche gleichzeitig an den Netzwerktreffen teilnahm, kam es darüber hinaus zum Austausch zwischen der stellvertretenden Schulleitung und der Schulleitung selbst. Zudem wurden die Netzwerktreffen dazu genutzt auf informellen Wegen Treffen für Beratungsgespräche zu vereinbaren. Die Protokolle sowie Auftragsklärungsblätter wurden stets mit der Schule ausgetauscht.

6.1.3 Dritte Fallschule: Ber-Nau-Gymnasium

Im Folgenden wird das Ber-Nau-Gymnasium anhand allgemeiner Grundinformationen zur Ausgangssituation und dem Nutzungsverhalten der Projektangebote beschrieben. Anschließend erfolgt die differenzierte Betrachtung der Initiierung- und Implementierungsphase der Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einer Schulentwicklungsberatung.

6.1.3.1 Rahmenbedingungen zum Fall Ber-Nau-Gymnasium

Standort, Schulgröße, Beschreibung vorhandener Gremien, Motivation für die Projektteilnahme, Merkmale des Schulumfeldes:

Das Ber-Nau-Gymnasium liegt in einer kreisfreien Großstadt in der Metropolregion Rhein-Ruhr. Die Schule wird nach der nordrhein-westfälischen Standorttypenzuordnung dem Standorttyp der Stufe 4 zugeordnet. Das Ber-Nau-Gymnasium konnte der Untersuchungsgruppe der unerwartet leistungsstarken Schulen zugeteilt werden (vgl. hierzu Kap. 1.1 sowie 4.2.2.1).

Zur Zeit der Umfrage im Jahr 2014/2015 setzte sich das Lehrkräftekollegium aus 63 Lehrerinnen und Lehrern, 902 Schülerinnen und Schülern sowie deren Elternschaft zusammen. An der Ausgangserhebung nahmen 26 (41,3%) Lehrkräfte, 97 (93,3%) der Schülerinnen und Schüler zweier Stufen aus der sechsten und achten Jahrgangsstufe sowie 65 (62,5%) Personen aus deren Elternschaft teil.

Neben einer Schulleitung und einer Konrektorin gab die Schule an, dass bereits eine Steuergruppe bestehen würde, in der sowohl die stellvertretende Schulleitung als auch die Schulleitung selbst tätig war. Weitere Mitglieder waren Lehrkräfte aus dem Kollegium.

Zur Frage der Teilnahmemotivation an dem Potenziale-Projekt gab die Schulleitung an, dass sie sich eine Verbesserung der Ressourcen wünscht. Sie gab den Wunsch an, nicht alles allein machen zu müssen.

Zur Zeit der Umfrage gaben 29,9 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler an einen Migrationshintergrund aufzuweisen. Des Weiteren gaben 92,8 Prozent der befragten Schülerschaft des Ber-Nau-Gymnasiums an, Deutsch als Umgangssprache zuhause zu nutzen.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der befragten Schulqualitätsbereiche des Ber-Nau-Gymnasiums dargelegt (vgl. hierzu

Tabelle 13).

Tabelle 13: Schulqualitätsbereiche des Ber-Nau-Gymnasiums, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015

Skala (Befragtengruppe)	Antwortkategorien	N	MW	SD
Arbeitsklima im Kollegium (L)	(1) stimme nicht zu - (4) stimme zu	26	2,91	0,32
Innovationsbereitschaft des Kollegiums (L)	(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu	26	2,64	0,41
Kooperatives und partizipatives Schulleitungshandeln der Schulleitung (L)	(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu	26	2,70	0,70
Schulentwicklungsaktivitäten auf Schulebene in den letzten zwei Jahren (L)	(1) nie - (4) (fast) immer	26	2,52	0,44
Schulentwicklungsaktivitäten auf Unterrichtsebene in den letzten zwei Jahren (L)	(1) nie - (4) (fast) immer	26	2,21	0,63
Austausch (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	26	3,23	0,59
Arbeitsteilung (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	26	2,23	0,45
Kokonstruktion (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	26	2,24	0,30

Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse der Gestaltungs- und Prozessmerkmale. Deutlich wird, dass zum Erhebungszeitpunkt das Arbeitsklima sowie die Innovationsbereitschaft im Kollegium und das kooperative und partizipative Schulleitungshandeln über dem Durchschnittswert liegen. Zudem wurde die Häufigkeit der Kooperationsform des informellen Austausches auf monatlich bis wöchentlich von den Lehrkräften eingestuft. Die beiden anderen Formen der Zusammenarbeit erfolgten hingegen tendenziell eher ein- oder zweimal im Schuljahr. Die Schulentwicklungsaktivitäten in den letzten zwei Jahren auf Schulebene lagen knapp über dem Durchschnittswert. In Bezug auf die Unterrichtsebene zeigte sich hingegen ein unterdurchschnittliches Ergebnis.

Nutzung weiterer Projektangebote:

Das Ber-Nau-Gymnasium nutzte im Projektkontext die Möglichkeiten, Fortbildungen der Potenziale-Akademie zu besuchen, an den Netzwerktreffen teilzunehmen, die Schulentwicklungsberatung in Anspruch zu nehmen sowie schulinterne Lehrkräftefortbildungen im Rahmen des Potenziale-Projektes ausrichten zu lassen. Die folgende

Tabelle 14 dokumentiert das Nutzungsverhalten des Ber-Nau-Gymnasiums bezüglich der Teilnahme an Fortbildungen aus der Potenziale-Akademie sowie der Teilnahme an den Netzwerktreffen.

Tabelle 14: Angebotsnutzung im Potenziale-Projekt des Ber-Nau-Gymnasiums, eigene Darstellung

Fortbildungsangebote der Potenziale-Akademie:	Teilnahme an der Fortbildung:	Anzahl der Netzwerktreffen:	Teilnahme an den Netzwerktreffen:
Steuergruppenfortbildung – Schaffung von Akzeptanz 1	-	1	√
Steuergruppenfortbildung – Grundlagen	√	2	√
Steuergruppenfortbildung – Unterrichts- und Schulentwicklung	-	3	√
Schulleitungsfortbildung – 1	-	4	√
Schulleitungsfortbildung – 2	√	5	√
Steuergruppenfortbildung – Unterrichts- und Schulentwicklung 2	-	6	√
Steuergruppenfortbildung – Schaffung von Akzeptanz 2	-	7	-
Schulhospitationsreise	-	8	√
Öffentlichkeitsarbeit	√	9	√
Diskurswerkstatt für Schulleitungskräfte – Intervention	-	10	√
Sprachsensible Unterrichtsentwicklung	-	11	√
Sprachsensible Unterrichtsentwicklung	-	12	√
Schulhospitationsreise	-	13	√
Diskurswerkstatt für Schulleitungskräfte - Intervention	-	14	√
Resiliente Organisation	√	15	√

Von den insgesamt 15 Veranstaltungstagen im Rahmen der Potenziale-Akademie nahmen die schulischen Akteurinnen und Akteure des Ber-Nau-Gymnasiums an vier Veranstaltungen teil. Neben einer Schulleitungs- und Steuergruppenfortbildung nahm jeweils eine Person aus dem Kollegium an den Fortbildungen zu den Themen Öffentlichkeitsarbeit sowie resiliente Organisation teil. An den insgesamt 15 Netzwerktreffen beteiligte sich die Schule an 14 Treffen. Insgesamt nahmen mindestens zwei Personen an den Netzwerktreffen teil. Die Schulleitung war an keinem der Treffen anwesend.

6.1.3.2 Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Begleitung

Abbildung 17 skizziert den begleiteten Schulentwicklungsprozess am Ber-Nau-Gymnasium von Beginn der Schulentwicklungsbegleitung im Rahmen des Potenziale-Projektes (September 2015) bis zum Ausgang der Projektarbeit (Dezember 2018). Darüber hinaus werden die durchgeführten schulinternen Lehrkräftefortbildungen im Rahmen des Beratungsverlaufs dargestellt. Die unterschiedlichen Verläufe des Beratungsprozesses werden in den folgenden zwei Abschnitten ausführlich beschrieben. Eine Besonderheit stellt bei diesem Fall der Wechsel der Schulentwicklungsbegleitung ab Februar 2016 dar.

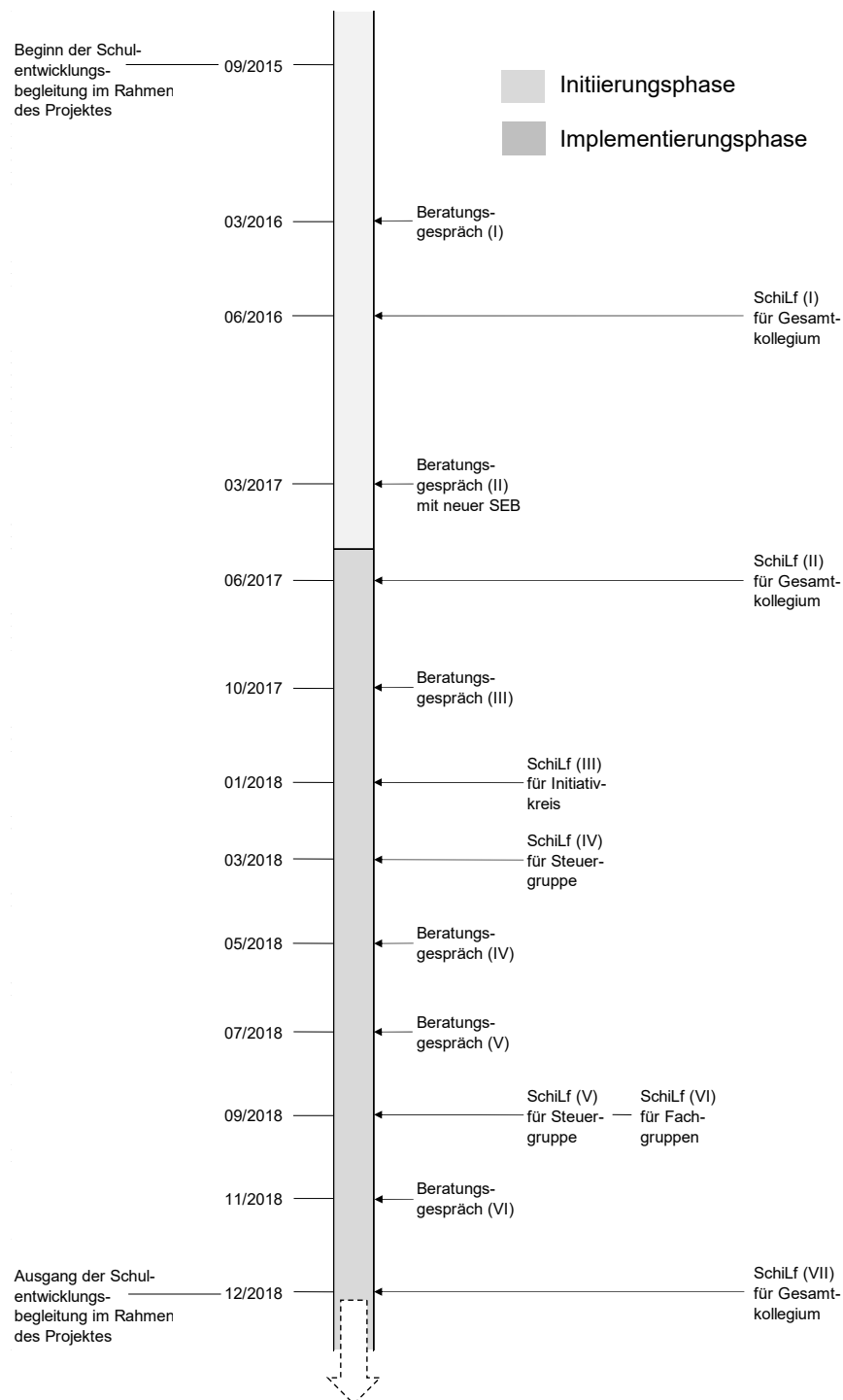


Abbildung 17: Beratungsverlauf des Ber-Nau-Gymnasiums, eigene Darstellung

Initiierung von Schulentwicklungsprozessen in Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson:

Im Rahmen des zweiten Netzwerktreffens (September 2015) wurde die Schulentwicklungsbegleitung den Vertreterinnen und Vertretern des Ber-Nau-Gymnasiums vorgestellt.

Aus der Dokumentenanalyse wurde ersichtlich, dass es im Oktober zu einem telefonischen Austausch zwischen einem Netzwerkteilnehmenden und der Netzwerkmoderatorin (wissenschaftliche Mitarbeiterin des Potenziale-Projektes) bezüglich der Anfrage nach einer

Fortbildnerin oder einem Fortbildner für eine schulinterne Fortbildung kam. Die Netzwerkmoderatorin vermittelte erneut die Kontaktaufnahme zur Schulentwicklungsbegleitung. Um bedarfsgerechte Fortbilderinnen und Fortbildner für die geplante schulinterne Lehrkräftefortbildung zur Verfügung zu stellen, bat die Netzwerkmoderatorin die Schule das Auftragsklärungsblatt auszufüllen und an die Netzwerkmoderatorin sowie die Schulentwicklungsbegleitung zurückzusenden. Die Schule äußerte den Wunsch nach einer Unterstützung bei der Erarbeitung von Schulentwicklungszielen sowie der Aufarbeitung eigener Defizite.

Anfang März 2016 fand das erste Vor-Ort-Gespräch mit der Schulentwicklungsbegleitung und den Akteurinnen und Akteuren des Ber-Nau-Gymnasiums statt. Neben der Schulentwicklungsbegleitung nahmen an dem Treffen zwei Netzwerkteilnehmende sowie die Schulleitung teil. Ziel des Gesprächs war die Klärung der Einbindung der Schulentwicklungsbegleitung in den Schulentwicklungsprozess, da es von schulischer Seite Irritationen zur Rolle der Schulentwicklungsbegleitung gab.

Für den Schulentwicklungsprozess bestand weiterhin der Bedarf nach einem Fortbildner oder einer Fortbildnerin, um Expertenwissen für den Themenbereich Heterogenität im Unterricht einzuholen. Die Schulentwicklungsbegleitung sprach eine Empfehlung aus, an die sich die Schule wenden könne. Ohne die finanzielle und inhaltliche Unterstützung des Projektes sowie ohne Einbindung der Schulentwicklungsbegleitung richtete die Schule im Juni 2016 die schulinterne Lehrkräftefortbildung aus. Die Referentin war die von der Schulentwicklungsbegleitung ausgesprochene Empfehlung. Ein Protokoll und eine Tagesevaluation der schulinternen Lehrkräftefortbildung lagen nicht vor.

Aufgrund einer beruflichen Neuorientierung der Schulentwicklungsbegleitung wurde die Zusammenarbeit im Sommer 2016 mit der externen Begleitung und dem Ber-Nau-Gymnasium beendet. Die Netzwerkmoderatorin informierte diesbezüglich die Schule.

Anfang Februar 2017 richtete sich die Schulleitung an die Netzwerkmoderatorin und bat um Unterstützung bei der Ausrichtung einer schulinternen Fortbildung. Die Netzwerkmoderatorin bat die Schule um Ausfüllung des Auftragsklärungsblattes, um der Schule passgenaue Referenten oder Referentinnen zur Verfügung stellen zu können. Darüber hinaus vermittelte die Netzwerkmoderatorin den Kontakt zu einer neuen externen Schulentwicklungsbegleitung. Per E-Mail tauschten sich die Schulleitung und die Schulentwicklungsbegleitung hinsichtlich eines ersten Treffens aus.

Anfang März 2017 kam es mit der neuen Begleitung und den schulischen Akteuren und Akteurinnen des Ber-Nau-Gymnasiums zu einem ersten Beratungsgespräch. An dem Treffen nahmen die Schulleitung, die Schulentwicklungsbegleitung sowie zwei Akteure bzw. Akteurinnen aus dem Netzwerktreffen teil. Ziel des Treffens war zum einen die Anknüpfung an den bisherigen Prozess, die Definition von Entwicklungszielen sowie die Planung des Prozesses zum sprachsensiblen Unterricht. Neben den gewünschten Entwicklungszielen

und der Schilderung des aktuellen Prozessgeschehens an der Schule wurden Meilensteine für das Schuljahr 2016/2017 sowie das Ziel bis zum Projektende 2018 besprochen. Anschließend erfolgte die konkrete Planung des Prozesses zum sprachsensiblen Unterricht und Vereinbarungen für weitere Schritte.

Durch konkrete Fragestellungen der Schulentwicklungsbegleitung wurden die inhaltlichen Arbeitsbereiche der Schule deutlich. Die Schule wünschte sich eine Individualisierung der Lernprozesse und die Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern, sog. Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen. Dazu gehörte auch der sprachensible Unterricht. Darüber hinaus verfügte die Schule über kein gemeinsames pädagogisches Verständnis, welches in einem Leitbild festgeschrieben war. Hierzu bat die Schulentwicklungsbegleitung ihre inhaltliche Expertise an. Die Schule berichtete zudem, dass ein weiteres Entwicklungsziel eine effektive und transparente Steuerungsstruktur umfasse. Des Weiteren wollte die Schule den kollegialen Austausch weiter fördern.

Anschließend widmete sich das Beratungsgespräch dem Austausch über den aktuellen Stand der unterschiedlichen Ziele der Schule.

Zum Ausbau einer effektiven und transparenten Steuerungsstruktur hatte die Steuergruppe der Schule bereits eine Fortbildung im Rahmen der Potenziale-Akademie belegt.

Zur Verbesserung der Lehrkräftekooperation wurde im Juni 2016 eine schulinterne Lehrkräftefortbildung durchgeführt. Aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure erwies sich die Veranstaltung als teilweise nachhaltig. Bisher war am Ber-Nau-Gymnasium die Kooperation nicht institutionalisiert worden. Die unterschiedlichen Standorte der Schulgebäude erschwerten darüber hinaus die Kooperation des Kollegiums.

Zum sprachsensiblen Unterricht berichtete die Schule, dass von Seiten des Schulträgers spezielle Klassen für zugewanderte Kinder eingerichtet werden sollten. Diese Klassen sollten durch den sprachsensiblen Fachunterricht eingebunden werden. Die schulischen Akteurinnen und Akteure äußerten, dass sie mit Widerstand im Kollegium hinsichtlich der Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts rechnen, aufgrund eines relativ jungen Kollegiums mit wenig Erfahrung in der Umsetzung dieses Themenfeldes.

Gemeinsam mit der Schulentwicklungsbegleitung wurde der Prozess für die Einführung eines sprachsensiblen Unterrichts geplant. Im Juni 2017 wurde hierfür eine schulinterne Fortbildung angedacht, um das Gesamtkollegium für das Thema zu sensibilisieren. Die Schulentwicklungsbegleitung sprach eine Referentenempfehlung aus, an die sich die Schulleitung wandte. Darüber hinaus wurde vereinbart, dass die Schulentwicklungsbegleitung den gemeinsam erstellten Prozessplan der Schule zukommen lässt und gemeinsam mit einem Netzwerkteilnehmenden das Auftragsklärungsblatt für die geplante schulinterne Fortbildung ausfüllt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure ergänzten den Prozessplan und tauschten ihn erneut mit der externen Begleitung aus.

Das Ziel zum Ende der Projektlaufzeit umfasste die feste Institutionalisierung des sprachsensiblen Unterrichts an dem Ber-Nau-Gymnasium.

Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson:

Mitte Juni 2017 erfolgte die geplante schulinterne Lehrkräftefortbildung mit einem externen Referenten zum Thema sprachsensibler Unterricht. Aus der Dokumentation ging hervor, dass das Ziel der Fortbildung die thematische Sensibilisierung des Gesamtkollegiums war. Die Fortbildung wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Insgesamt beteiligten sich 48 Personen an der Befragung. 46 Personen äußerten sich zur Frage, ob die kommunizierten Ziele der Fortbildung aus ihrer Sicht erreicht wurden. 45 Personen stimmten jener Aussage genau bzw. eher zu. Eine Person stimmte eher nicht zu. 47 der Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass der Ablauf der Fortbildung gut geplant, die Fortbildung gut strukturiert war sowie die Inhalte der Fortbildung Bezug zum Schulalltag aufwiesen. Zwei Personen stimmten jenen Aussagen eher nicht zu. Ausschließlich eine Person äußerte sich zur Aussage, dass sie zuversichtlich sei, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse angestoßen bzw. weiterverfolgt wurden. Die befragte Person stimmte jener Aussage voll zu.

Das dritte Beratungsgespräch fand mit der Schulentwicklungsbegleitung Mitte Oktober 2017 statt. An den Treffen nahmen die Schulleitung, die stellvertretende Schulleitung sowie drei Netzwerkteilnehmende teil. Besprochen wurden die durchgeführte schulinterne Lehrkräftefortbildung zum Thema sprachsensibler Unterricht, das weitere Vorgehen sowie konkrete Vereinbarungen für den weiteren Verlauf. Inhaltlich berichteten die schulischen Akteurinnen und Akteure von der schulinternen Lehrkräftefortbildung. Ein entwickeltes Plakat, welches die Priorisierung der Arbeit am sprachsensiblen Unterricht sowie den Ausbau der Lehrkräftekooperation als Schulentwicklungsprojekt der Schule unterstützen sollte, wurde bereits in der Steuergruppe vorgestellt. Geplant wurden zusätzliche Workshops für die jeweiligen Fachgruppen. Darüber hinaus wurde ein Initiativkreis gegründet. Weitere konkrete Vereinbarungen mit dem Kollegium wurden nicht getroffen. Zum weiteren Vorgehen wurde vereinbart, das Thema sprachsensibler Unterricht auf der nächsten Lehrkräftekonferenz im November 2017 erneut aufzugreifen. Neben der Vorstellung des angepassten Ablaufplanes sollte die Gründung und die Aufgabenbeschreibung des Initiativkreises vorgestellt werden. Zudem wurden Mitarbeitende für den Initiativkreis beworben.

Weiter wurde vereinbart, dass ein Kontrakt zwischen Schulleitung und der Arbeitsgruppe des Initiativkreises geschlossen wird. Die Schulentwicklungsbegleitung übermittelte hierfür eine Vorlage. Darüber hinaus nahm die Schulentwicklungsbegleitung an der nächsten Steuergruppensitzung teil, um diese über die mögliche Entwicklung eines Leitbildes zu informieren.

Mitte Januar 2018 führte die Schulentwicklungsbegleitung gemeinsam mit einem weiteren Referenten einen halbtägigen Workshop zum Qualitätsverständnis in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht mit dem Initiativkreis und der stellvertretenden Schulleitung durch. Neben der Verortung des Themas an dem Ber-Nau-Gymnasium wurden die Vorkenntnisse der Teilnehmenden aktiviert, um darauf aufbauend ein gemeinsames Qualitätsverständnis von sprachsensibler Unterrichtsentwicklung festzulegen. Abschließend erfolgte der Übergang in die Planungsebene, in dem die konkreten Entwicklungsschwerpunkte formuliert und abgestimmt wurden. Der Workshop wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Der Rücklauf lag bei sieben Fragebogen. Fünf der Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung erreicht wurden. Eine Person stimmte jener Aussage eher nicht zu und eine Person enthielt sich. Jeweils sechs der sieben Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass der Ablauf der Fortbildung gut geplant, die Fortbildung gut strukturiert war sowie die Inhalte der Fortbildung Bezug zum Schulalltag aufwiesen. Eine Person stimmte jener Aussage eher nicht zu. Sechs der sieben Personen gaben an, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse angestoßen bzw. weiterverfolgt werden. Die Befragten stimmten jener Aussage genau bzw. eher zu.

Mitte März 2018 traf sich die Schulentwicklungsbegleitung mit der Steuergruppe zu einem halbtägigen Workshop zur Entwicklung eines schulischen Leitbildes. Ziel der Fortbildung war, die Orientierung über Möglichkeiten eines Leitbildprozesses und einen Ansatz für die Weiterführung desselben auf der Ebene des Schulprogramms zu entwickeln. So sollten die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, eigenständig zu entscheiden, ob ein solcher Prozess für die eigene Schule durchgeführt werden sollte. Neben zwei Inputphasen zur Gestaltung eines Leitbildprozesses beinhaltete der Workshop Raum zur Erarbeitung eines Katalogs von Leitfragen für die eigene Schule. Der Workshop wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Insgesamt beteiligten sich 14 Personen an der Befragung. Alle Befragten stimmten eher bzw. genau zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung aus ihrer Sicht erreicht wurden. Außer zwei Personen, die eher nicht zustimmten, dass die Inhalte der Fortbildung einen Bezug zum Schulalltag aufweisen, stimmten alle Befragte eher bzw. genau zu, dass der Ablauf der Fortbildung gut geplant und die Fortbildung gut strukturiert war sowie die Inhalte der Fortbildung Bezug zum Schulalltag aufwiesen. Fünf der 14 Personen gaben an, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse angestoßen bzw. weiterverfolgt werden. Die Befragten stimmten jener Aussage genau bzw. eher zu.

Anfang Mai 2018 wurde ein viertes Beratungsgespräch an dem Ber-Nau-Gymnasium durchgeführt. An dem Treffen mit der Schulentwicklungsbegleitung nahmen die Schulleitung, die stellvertretende Schulleitung, ein Netzwerkteilnehmer sowie zwei Lehrkräfte aus dem Initiativkreis teil. Neben einer Reflexion des bisherigen Prozesses mit der Umsetzung

von sprachsensiblen Unterricht wurde das weitere Vorgehen in Bezug auf die Leitbildentwicklung und Schulprogrammarbeit besprochen sowie weitere konkrete Vereinbarungen getroffen. Inhaltlich berichtete die Schule, dass eine eigentlich im Dezember 2017 geplante Fortbildung zum sprachsensiblen Unterricht im Rahmen des Initiativkreises nun final in den September 2018 verschoben wird. Darüber hinaus hatten die kollegialen Hospitationen begonnen und es sollte zeitnah ein Koordinator oder eine Koordinatorin für den Initiativkreis gewählt werden, um auch eine feste Ansprechperson für das Gesamtkollegium festzulegen. Auf einer anstehenden Lehrkräftekonferenz im Juni 2018 wurde der aktuelle Projektplan zum sprachsensiblen Unterricht dem Gesamtkollegium präsentiert.

Zum Stand der Leitbildentwicklung berichteten die schulischen Akteurinnen bzw. Akteure, dass die Steuergruppe seit der Fortbildung zum Thema Leitbild und Schulprogramm bisher nur in inoffiziellen Gesprächen den Workshop reflektiert habe. Die Schule meldete sich bei der externen Begleitung, falls weiterer Unterstützungsbedarf bestand.

Die weiteren Vereinbarungen beinhalteten zum einen die Kontaktvermittlung von Experten oder Expertinnen zum Thema sprachsensibler Unterricht an die Schule durch die externe Begleitung sowie den Materialaustausch von geeigneten Tools für den weiteren Schulentwicklungsweg.

Mitte Juli 2018 erfolgte ein fünftes Beratungsgespräch an der Schule. An dem Treffen nahm die stellvertretende Schulleitung sowie drei Netzwerkteilnehmende teil. Neben den Planungen zu einer anstehenden Steuergruppenfortbildung und einer schulinternen Fortbildung mit dem Gesamtkollegium erkundigte sich die Schulentwicklungsbegleitung zum aktuellen Stand des Initiativkreises sowie zum Thema sprachsensiblen Unterricht und zum Stand eines aktuellen Prozessplans. Außerdem wurde das weitere Vorgehen in Bezug auf den Leitbildprozess bzw. Schulprogramm besprochen und weitere Vereinbarungen festgelegt. Inhaltlich berichteten die schulischen Akteurinnen und Akteure, dass eine Steuergruppenfortbildung zum Thema systematische Schulentwicklung durch die Koordination der Steuergruppe mit einem Experten im September 2018 durchgeführt wird. Zur Kompetenzerweiterung nahm eine Teilnehmende aus dem Initiativkreis mit an der Fortbildung teil. Die Planung der schulinternen Lehrkräftefortbildung lag ebenfalls bereits vor. Thematisch befasste sich das Kollegium mit der Erstellung eines Leitbildes im Dezember 2018.

Zum Entwicklungsstand im Bereich sprachsensibler Unterricht berichtete die Schule, dass eine Person als Vertreterin bzw. Vertreter gewählt worden ist. Die Schule berichtete weiter, dass viele Kolleginnen und Kollegen den Bedarf nach weiteren Unterlagen bzw. Expertenwissen zum sprachsensiblen Unterricht geäußert haben. Die Schulentwicklungsbegleitung brachte ihre Expertise ein und vermittelte weitere Ansprechpersonen für die Schule.

Zu dem aktuellen Stand eines Prozessplans berichteten die schulischen Akteurinnen und Akteure, dass ein solcher Plan vorliege.

Die weiteren Schritte zum Thema Leitbildprozess wurden in Bezug auf die anstehende schulinterne Lehrkräftefortbildung gemeinsam mit der schulischen Begleitung besprochen. Zum Ende des Beratungsgesprächs wurden aktuelle Schritte vereinbart.

Im September 2018 wurde die ganztägige Steuergruppenfortbildung zum Thema Koordination von Schulentwicklung umgesetzt. Der Workshop wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Insgesamt nahmen sieben Personen an der Befragung teil. Alle Befragten stimmten der Aussage genau bzw. eher zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung erreicht wurden. Zur Gestaltung (gute Ablaufplanung, sinnvolle Struktur des Inhalts und Bezug zum Schulalltag) stimmten alle Befragten genau bzw. eher zu. Alle Befragten stimmten der Aussage genau bzw. eher zu, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse angestoßen bzw. weiterverfolgt werden.

Neben der Steuergruppenfortbildung wurden zudem auf Fachebene ganztägige Workshops zum Thema sprachsensibler Unterricht durchgeführt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure berichteten auf dem 14. Netzwerktreffen, dass viele Fachgruppen die durchgeführten Workshops als sehr hilfreich wahrgenommen haben.

Zur Feinplanung für die anstehende schulinterne Lehrkräftefortbildung wurde ein sechstes Beratungsgespräch im November 2018 mit der Schulentwicklungsbegleitung, den drei Netzwerkteilnehmenden, der stellvertretenden Schulleitung sowie zwei Lehrkräften aus dem Initiativkreis einberufen. Das Treffen wurde zur Feinabstimmung des Verlaufsplans und zur Festlegung letzter Planungsschritte und Aufgabenverteilungen genutzt.

Im Dezember 2018 wurde das pädagogische Leitbild auf einer schulinternen Lehrkräftefortbildung durch die Moderation der Schulentwicklungsbegleitung dem Gesamtkollegium präsentiert. Ziel der Fortbildung war es, durch die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes einen pädagogischen Konsens über die schulische Arbeit zu finden und festzulegen. Der pädagogische Tag wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Insgesamt beteiligten sich 56 Personen an der Umfrage. 50 Befragte stimmten der Aussage genau bzw. eher zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung erreicht wurden. Eine Person stimmte jener Aussage eher nicht zu. Fünf weitere Personen enthielten sich bei jener Aussage. Zur Gestaltung (gute Ablaufplanung und sinnvolle Struktur des Inhalts) stimmten über 50 Befragten genau bzw. eher zu. 38 Befragte stimmten der Aussage genau bzw. eher zu, dass die Inhalte der Fortbildung einen Bezug zum Schulalltag aufweisen. 17 Personen stimmten dem eher nicht bzw. nicht zu. 31 Personen beantworteten die Aussage, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse angestoßen bzw. weiterverfolgt werden. 27 Befragte stimmten eher bzw. genau zu und vier Personen stimmten eher nicht zu.

Auch bei dem beschriebenen Fall des Ber-Nau-Gymnasiums endete die Unterstützung bei der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen des Potenziale-Projektes im Dezember 2018. Weitere Verlaufsdocumentationen lagen nicht vor. Aus der Entwicklungsverlaufsdocumentation wird jedoch deutlich, dass die Schule auch nach Beendigung der Projektunterstützung gemeinsam mit der Schulentwicklungsbegleitung das weitere Vorgehen geplant hat. Bereits für Januar 2020 wurde ein weiteres Beratungsgespräch vereinbart.

Seit Projektbeginn stand im gesamten Beratungsprozess ein Netzwerkakteur bzw. eine Netzwerkakteurin im engeren Austausch mit der Netzwerkmoderatorin und der externen Begleitperson.

6.1.4 Vierte Fallschule: Freien-Walde-Gesamtschule

Im Folgenden wird die Freien-Walde-Gesamtschule anhand allgemeiner Grundinformationen zur Ausgangssituation und dem Nutzungsverhalten der Projektangebote beschrieben. Anschließend erfolgt die differenzierte Betrachtung der Initiierungs- und Implementierungsphase der Schulentwicklungsaktivitäten durch die Zusammenarbeit mit einer Schulentwicklungsbegleitung.

6.1.4.1 Rahmenbedingungen zum Fall Freien-Walde-Gesamtschule

Standort, Schulgröße, Beschreibung vorhandener Gremien, Motivation für die Projektteilnahme, Merkmale des Schulumfeldes:

Die Freien-Walde-Gesamtschule liegt in einer großen kreisangehörigen Stadt in der Metropolregion Rhein-Ruhr. Die Schule wurde zur Zeit der Umfrage nach der nordrhein-westfälischen Standorttypenzuordnung dem Standorttyp der Stufe 4 zugeordnet. Die Freien-Walde-Gesamtschule konnte der Untersuchungsgruppe der unerwartet leistungsschwachen Schulen zugeteilt werden (vgl. hierzu Kap. 1.1 sowie 4.2.2.1).

Die Schule gab bei der Ausgangserhebung im Jahre 2014/2015 eine Größe des Lehrkräftekollegiums aus 80 Lehrerinnen und Lehrern, 998 Schülerinnen und Schüler sowie deren Elternschaft an. An der Ausgangserhebung beteiligten sich 42 (52,5%) Lehrkräfte, 91 (75,2%) Schülerinnen und Schüler zweier Stufen aus der sechsten und achten Jahrgangsstufe sowie 52 (43,0%) Elternteile.

Die Schule gibt an ein Schulleitungsteam aufzuweisen. Das Team bestünde aus der Schulleitung, der stellvertretenden Schulleitung, einer didaktischen Leitung sowie Abteilungsleitungen der Jahrgangsstufe 5-7, 8-10 und der Sekundarstufe II. Darüber hinaus gibt es eine Steuergruppen, in der die Schulleitung und weitere Lehrkräfte tätig sind.

Zur Frage der Teilnahmemotivation an dem Potenziale-Projekt gab die Schulleitung an, dass sie sich eine allgemeine Bestandsaufnahme der Schülerschaft, Lehrkräfte und des Schulstandortes wünscht. Der Anteil von den befragten Schülerinnen und Schüler mit ei-

dem Migrationshintergrund lag zum Zeitpunkt der Umfrage an der Freien-Walde-Gesamtschule bei 38,7 Prozent. 92,1 Prozent der befragten Schülerschaft gaben an Deutsch als Umgangssprache zuhause zu nutzen. Die Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse ausgewählter Gestaltungs- und Prozessmerkmale der Freien-Walde-Gesamtschule.

Tabelle 15: Schulqualitätsbereiche der Freien-Walde-Gesamtschule, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015

Skala (Befragtegruppe)	Antwortkategorien	N	MW	SD
Arbeitsklima im Kollegium (L)	(1) stimme nicht zu - (4) stimme zu	41	2,73	0,51
Innovationsbereitschaft des Kollegiums (L)	(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu	41	2,29	0,49
Kooperatives und partizipatives Schulleitungshandeln der Schulleitung (L)	(1) trifft nicht zu - (4) trifft zu	36	2,76	0,60
Schulentwicklungsaktivitäten auf Schulebene in den letzten zwei Jahren (L)	(1) nie - (4) (fast) immer	40	2,47	0,50
Schulentwicklungsaktivitäten auf Unterrichtsebene in den letzten zwei Jahren (L)	(1) nie - (4) (fast) immer	41	2,24	0,57
Austausch (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	41	3,32	0,84
Arbeitsteilung (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	41	2,26	1,01
Kokonstruktion (L)	(1) nie - (5) (fast) jeden Tag	41	2,10	0,69

Das Arbeitsklima und das kooperative und partizipative Schulleitungshandeln ist überdurchschnittlich ausgeprägt. Die Innovationsbereitschaft des Kollegiums sowie die Schulentwicklungsaktivitäten der letzten zwei Jahre liegen auf Schul- und Unterrichtsebene unter dem Durchschnittswert. In den Ausprägungen der drei Kooperationsformen zeigt sich, dass der informelle Austausch von Unterrichtsmaterialien am positivsten ausfällt. Die Arbeitsteilung und Kokonstruktion hingegen tendenziell eher ein- bis zweimal im Schuljahr durchgeführt wird.

Nutzung weiterer Projektangebote:

Die Freien-Walde-Gesamtschule konnte im Rahmen des Projektkontexts die Möglichkeit des Besuchs von Fortbildungen der Potenziale-Akademie, die Teilnahme an Netzwerktreffen, die Inanspruchnahme der Schulentwicklungsberatung sowie die Ausrichtung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen in Anspruch nehmen. Die folgende

Tabelle 16 dokumentiert das Nutzungsverhalten der Gesamtschule bezüglich der Teilnahme an Fortbildungen aus der Potenziale-Akademie sowie die Teilnahme an den Netzwerktreffen.

Tabelle 16: Angebotsnutzung im Potenziale-Projekt der Freien-Walde-Gesamtschule, eigene Darstellung

Fortbildungsangebote der Potenziale-Akademie:	Teilnahme an der Fortbildung:	Anzahl der Netzwerktreffen:	Teilnahme an den Netzwerktreffen:
Steuergruppenfortbildung – Schaffung von Akzeptanz 1	√	1	√
Steuergruppenfortbildung – Grundlagen	√	2	√
Steuergruppenfortbildung – Unterrichts- und Schulentwicklung	√	3	√
Schulleitungsfortbildung – 1	√	4	√
Schulleitungsfortbildung – 2	-	5	√
Steuergruppenfortbildung – Unterrichts- und Schulentwicklung 2	√	6	√
Steuergruppenfortbildung – Schaffung von Akzeptanz 2	√	7	√
Schulhospitationsreise	-	8	√
Öffentlichkeitsarbeit	-	9	√
Diskurswerkstatt für Schulleitungskräfte – Intervention	-	10	√
Sprachsensible Unterrichtsentwicklung	-	11	√
Sprachsensible Unterrichtsentwicklung	-	12	√
Schulhospitationsreise	-	13	√
Diskurswerkstatt für Schulleitungskräfte - Intervention	√	14	√
Resiliente Organisation	√	15	√

Die Schule war an jedem Netzwerktreffen mit mindestens zwei Personen bis maximal drei Personen vertreten. Die Schulleitung nahm an zwölf Netzwerktreffen teil. Darüber hinaus nahm die Schule an acht der 15 Veranstaltungstagen im Rahmen der Potenziale-Akademie teil. Neben Schulleitungsfortbildungen beteiligte sich die Schule an Fortbildungen für die Steuergruppe sowie zum Thema resiliente Organisationen.

6.1.4.2 Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen mit Begleitung

Die folgende Abbildung 18 visualisiert den begleiteten Schulentwicklungsprozess an der Freien-Walde-Gesamtschule von Beginn der Schulentwicklungsbegleitung im Rahmen des Potenziale-Projektes (September 2015) bis zum Ausgang der Projektarbeit (Dezember 2018). Zudem werden die durchgeführten schulinternen Lehrkräftefortbildungen im Rahmen des Beratungsverlaufs dargestellt. Die unterschiedlichen Verläufe des Beratungsprozesses werden in den folgenden zwei Abschnitten ausführlich beschrieben. An der Freien-Walde-Gesamtschule kam es im Februar 2016 zu einem Wechsel der Schulentwicklungsbegleitung.

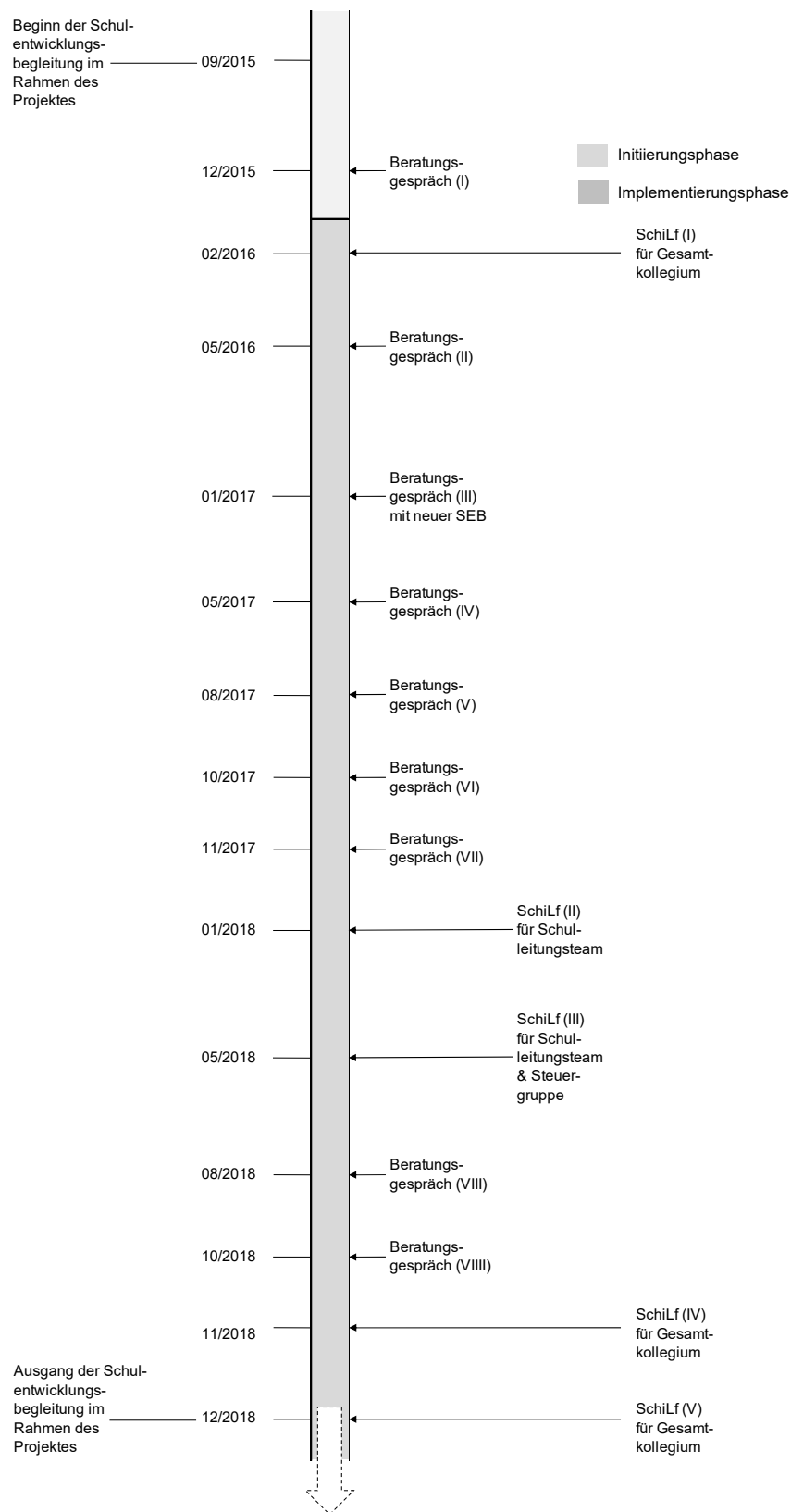


Abbildung 18: Beratungsverlauf der Freien-Walde-Gesamtschule, eigene Darstellung

Initiierung von Schulentwicklungsprozessen in Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson:

Die Schulentwicklungsbegleitung wurde im Rahmen des zweiten Netzwerktreffens im September 2015 den Vertreterinnen und Vertretern der Freien-Walde-Gesamtschule vorgestellt. Ein erstes Beratungsgespräch zwischen der Schule und der externen Begleitung wurde Mitte Dezember durchgeführt. Das Treffen wurde zum gegenseitigen Kennenlernen und zur Ermittlung von Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Schulentwicklungsbegleitung für die Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen genutzt. Das Treffen war für zwei Stunden angesetzt. Teilnehmende waren die Schulleitung, die didaktische Leitung, die Leitung der Steuergruppe, eine Netzwerkteilnehmende sowie die externe Begleitung.

Inhaltlich berichtete die Schulleitung von zwischenmenschlichen Problemen zwischen ihr und anderen Lehrkräften. Darüber hinaus berichtete die Schule von einer geplanten schulinternen Lehrkräftefortbildung. Der thematische Schwerpunkt der Fortbildung war den Anwesenden nicht bekannt.

Die schulischen Akteurinnen und Akteure äußerten die Bedarfe eines Schulleitungscoachings hinsichtlich der Rollen- und Aufgabenklärung, Regelungen der schulischen Aufgabenverteilungen sowie Teamentwicklung. Verabredet wurde, dass die externe Begleitung prüft, ob sie an der geplanten schulinternen Lehrkräftefortbildung teilnehmen kann.

Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson:

Anfang Februar 2016 wurde eine schulinterne Lehrkräftefortbildung durchgeführt. Die Fortbildung zielte auf die Stärkung des Teamgefühls durch aktives Erleben ab. Die ganztägig angelegte Fortbildung wurde mit Hilfe der standardisierten Evaluationsbögen des Potenziale-Projekts evaluiert. Insgesamt beteiligten sich 62 Lehrkräfte an der Umfrage. 45 Personen äußerten sich zur Frage, ob die formulierten Ziele der Fortbildung erreicht worden sind. 39 Personen stimmten jener Aussage ganz bzw. eher zu. Sechs Befragte stimmten jener Aussage eher nicht bzw. nicht zu. Über die Hälfte der Befragten stimmten eher bzw. voll zu, dass der Ablauf der Fortbildung gut geplant und die Fortbildung sinnvoll strukturiert war. 24 Personen stimmten der Aussage eher bzw. voll zu, dass der Inhalt der Fortbildung Bezug zum Schulalltag aufweist. 28 Personen stimmten jener Aussage eher nicht bzw. nicht zu. Ausschließlich elf Personen beantworteten die Aussage, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse angestoßen bzw. weiterverfolgt werden. Sieben Befragte stimmten eher zu und vier Personen stimmten eher nicht zu.

Im Mai 2016 traf sich die Schulentwicklungsberatung erneut mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren der Freien-Walde-Gesamtschule. An den Treffen nahmen die Schulleitung, eine Netzwerkteilnehmende sowie die didaktische Leitung und eine weitere Lehrkraft

teil. Das zweistündige Beratungsgespräch wurde zur Nachbesprechung der schulinternen Lehrkräftefortbildung sowie zur Planung nächster Handlungsschritte und konkreter Vereinbarungen genutzt. Auf Grundlage der Evaluation der schulinternen Lehrkräftefortbildung besprachen die Teilnehmenden die nächsten inhaltlichen Schritte. Demnach wünschte sich das Kollegium eine Verbesserung der Teamstrukturen. Dies sollte durch die Einführung von Jahrgangsteams umgesetzt werden. Hierfür wünschte sich die Schule Impulse durch die Schulentwicklungsbegleitung. Weitere Handlungsschritte beinhalteten eine konkrete Ideensammlung der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie die Informationsweitergabe an das Gesamtkollegium auf der kommenden Lehrkräftekonferenz.

Durch eine berufliche Neuorientierung der Schulentwicklungsberatung kam es zu einem Wechsel der externen Begleitung. Die Schulleitung wurde diesbezüglich auf einem Netzwerktreffen im September 2016 informiert. Auf dem folgenden Netzwerktreffen im Dezember vereinbarte die Schulleitung mit der neuen Schulentwicklungsbegleitung ein erstes Beratungsgespräch. Dies erfolgte im Januar 2017. An dem Treffen nahm neben der Schulleitung und der externen Begleitung, die stellvertretende Schulleitung, die didaktische Leitung, eine Netzwerkteilnehmende sowie vier weitere Lehrkräfte teil. Ziel des Treffens war die Anknüpfung an den bisherigen Entwicklungsprozess. Die Teilnehmenden besprachen die Entwicklungsschwerpunkte, Entwicklungsziele für das laufende Schuljahr bzw. bis zum Ende des Projektes 2018 und verabredeten konkrete nächste Handlungsschritte. Inhaltlich zeigte sich, dass die Schule neben der Optimierung von Team- und Kommunikationsstrukturen, die Unterrichtsentwicklung in Bezug auf heterogene Lerngruppen sowie die Modifizierung des pädagogischen Konsenses bearbeiten wollte. In Bezug auf die Verbesserung der Lehrkräftekooperation wurden nach der schulinternen Lehrkräftefortbildung im Februar 2016 Jahrgangsfachgruppen eingerichtet. Das Konzept der Jahrgangsfachteams wurde vom Herbst bis zu den Osterferien 2017 erprobt. Die Rückmeldungen dazu waren durchwachsen. Darüber hinaus war ein Treffen zum Austausch mit einer anderen Netzwerkschule geplant. Planungen zur Individualisierung des Unterrichts lagen nicht vor.

Da die schulischen Akteurinnen und Akteure über eine hohe Arbeitsbelastung klagten, bot die Schulentwicklungsberatung einen zusätzlichen Termin für die Schulleitung und Steuergruppe an. Das Treffen sollte für eine systematische Analyse sowie eine Differenzierung der Aufgaben genutzt werden, um eventuell die Vielzahl an bereits laufenden Projekten zu entzerren und auf mehrere Jahre zu verteilen, sodass der Fokus vorerst auf einen Themenschwerpunkt gelegt werden konnte.

Im Mai 2017 erfolgte ein weiteres Beratungsgespräch mit der externen Begleitung. An dem Treffen nahmen die gleichen Personen (Schulleitungsteam und netzwerkteilnehmenden Lehrkräfte) wie beim vorherigen Beratungsgespräch teil. Das zweistündige Treffen wurde zur Besprechung der vereinbarten beiderseitigen Arbeitsaufträge sowie zur Verabredung nächster Handlungsschritte genutzt. Inhaltlich berichteten die schulischen Akteurinnen und

Akteure, dass zur Aktualisierung eines pädagogischen Konsenses im Kollegium Anfang Mai eine schulinterne Lehrkräftefortbildung durchgeführt wurde. Es zeigte sich, dass das Kollegium viele Gemeinsamkeiten hinsichtlich der pädagogischen Vorstellungen aufwies. Folglich wurde eine stetige Aktualisierung des pädagogischen Konsenses sowie ein respektvollerer Umgang zwischen den Lehrkräften untereinander und mit der Schulleitung geplant. Die Umsetzung der Vereinbarungen wurde jedoch aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure als schwierig angesehen.

Die Evaluation der Testphase für die Jahrgangsfachteams zeigte ein geteiltes Bild der Befürworter und Gegner von solchen Teamstrukturen auf. Durch die knappe Mehrheit der Befürworter wurde die Etablierung von Jahrgangsfachteams festgelegt. Neben der Absprache über mögliche Schulhospitationen wurde das Beratungsgespräch zur systematischen Differenzierung der angesprochenen Arbeitspakete genutzt. Neben der Transparenzmachung der Schulstruktur befasste sich die Gruppe mit der Differenzierung der laufenden Arbeitspakete. Die externe Begleitung moderierte diesen Prozess. Für das weitere Vorgehen wurde ein nächster Beratungstermin vereinbart, um die Differenzierung und Schwerpunktfestlegung der Arbeitspakete abzuschließen.

Im August 2017 erfolgte das fünfte Beratungsgespräch, an dem das bisherige Schulleitungsteam und die netzwerkteilnehmenden Lehrkräfte durch zwei weitere Lehrkräfte ergänzt wurden. Die zweistündige Sitzung beinhaltete eine Rückblickphase auf das letzte Jahr, die Auswertung der Schulstruktur, die Identifizierung von Schwerpunktthemen sowie die Besprechung weiterer Ansätze für die Teamstrukturen. Inhaltlich wurde die bereits erarbeitete Schulstruktur durch weitere Bereiche ergänzt. Darüber hinaus wurde die Bearbeitung der Festlegung von Schwerpunktthemen fortgesetzt. Die weitere Bearbeitung der Teamstrukturen wurde auf den nächsten Termin verschoben. Die Schulleitung merkte an, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure den Ablauf des Beratungsgesprächs und die behandelten Themen der Schulentwicklungsbegleitung eher befremdlich wahrgenommen haben und diesen lieber auf die inhaltliche Ausgestaltung von Schulentwicklungsarbeit oder Teamstrukturen fokussiert hätten.

Im Oktober 2017 erfolgte das sechste Beratungsgespräch, an dem ausschließlich die Schulleitung teilnahm. Ziel der fast dreistündigen Sitzung war die Konkretisierung eines geplanten Teamcoachings für das Schulleitungsteam. Aus der Dokumentation ging hervor, dass die Schulleitung den Beratungstermin primär dafür nutzte, um ihre persönliche Sicht auf die schulische Situation zu schildern. Die Schulleitung berichtete zudem, dass sie bereits ein Einzelcoaching in Anspruch nahm. Auf Wunsch der Schulleitung wurde sich auf die Planung des Teamcoachings für das Schulleitungsteam sowie auf ein weiteres Einzelcoaching für die Schulleitung fokussiert. Die externe Begleitung warb hierfür entsprechende Expertinnen bzw. Experten an.

Das siebte Beratungsgespräch erfolgte im November 2017. An dem zweistündigen Treffen nahmen das gesamte Schulleitungsteam und die netzwerkteilnehmenden Lehrkräfte teil.

Ziel des Treffens war die Bedarfsermittlung für ein Schulleitungsteamcoaching. Die Teilnehmenden stimmten dem kommunizierten Fortbildungsbedarf zu. Die externe Begleitung stellte den Kontakt zu einer Expertin her. Das Teamcoaching wurde über mehrere Treffen angelegt. Durch zwei Vorgespräche mit der Schulleitung und der angeworbenen Coachin wurden drei Treffen mit dem Schulleitungsteam vereinbart. Das Schulleitungsteamcoaching verlief insgesamt über sechs Monate. Die Coachin unterstützte die Schule bei der Festlegung von klaren Strukturen, einem wertschätzenden Miteinander, dem Aufbau einer Feedbackkultur sowie einer veränderten Durchführung der Teamsitzungen durch die Nutzung von Zeitleisten. Das Schulleitungsteamcoaching wurde nicht evaluiert.

Im Januar 2018 führte die externe Begleitung mit dem Schulleitungsteam und den netzwerkteilnehmenden Akteurinnen und Akteuren ein Workshop zum Ressourcen-Management durch. Neben Inputphasen zum Thema beinhaltete der halbtägig angelegte Workshop die Ausarbeitung der schulischen Ressourcenverteilung. Die externe Begleitung regte an, einen Leitbildprozess an der Schule durchzuführen, um bei der Fundierung einer grundlegenden Strategie zu unterstützen. Eine Evaluation des Workshops lag nicht vor.

Im Mai 2018 traf sich die externe Begleitung mit den netzwerk beteiligten Lehrkräften und der Steuergruppe zu einem Workshop für die Möglichkeit einer Erarbeitung eines Leitbildes mit dem Gesamtkollegium. Der halbtägige Workshop zielte auf die Wissensvermittlung über die Initiierung eines Leitbildprozesses. Der Workshop wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. Insgesamt beteiligten sich neun Personen an der Umfrage. Alle Befragten stimmten genau bzw. eher zu, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung erreicht wurden. Darüber hinaus stimmten alle Befragten eher bzw. genau zu, dass der Ablauf der Fortbildung gut geplant und die Fortbildung sinnvoll strukturiert war. Außer einer befragten Person, die eher nicht zustimmte, stimmten alle Befragten eher bzw. genau zu, dass die Fortbildung Bezug zum Schulalltag aufwies. Nur zwei Personen beantworteten die Aussage, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse angestoßen bzw. weiterverfolgt werden. Beide Personen stimmten dieser Aussage eher bzw. genau zu.

Im August 2018 wurde bei einem achten Beratungsgespräch die Planung eines Leitbildprozesses mit dem Gesamtkollegium besprochen sowie über den aktuellen Stand der Einführung von sprachsensiblen Unterricht berichtet. An dem Treffen nahm die externe Begleitung, das Schulleitungsteam sowie die netzwerk beteiligten Lehrkräfte und Mitglieder der Steuergruppe teil. Inhaltlich wurde der Verlaufsplan einer schulinternen Lehrkräftefortbildung zum Thema Leitbildprozess erarbeitet sowie die Einbindung der Eltern und Schülerschaft in den Leitbildprozess besprochen. Zum Thema sprachsensibler Unterricht berichtete die Schulleitung, dass sich hierzu in diesem Schuljahr Lehrkräfte schulintern fortgebildet hätten. Neben einem sprachsensiblen Unterricht sollte zeitnah ein sprachsensibler Fachunterricht eingeführt werden. Hierfür wurde eine entsprechende Funktionsstelle ausgeschrieben.

Im Oktober 2018 kam es zu einem neunten Beratungsgespräch an der Freien-Walde-Gesamtschule. Die Schulleitung, die netzwerk beteiligten Lehrkräfte und die Steuergruppe besprachen die letzten Details für die anstehende schulinterne Lehrkräftefortbildung.

Im November 2018 wurde die schulinterne Lehrkräftefortbildung zum Thema Leitbildprozess von der externen Begleitung moderierend durchgeführt. Neben dem Gesamtkollegium nahmen an der Fortbildung Vertreterinnen und Vertreter der Schüler- und Elternschaft teil.

Die ganztägige Veranstaltung wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. An der Umfrage beteiligten sich 93 Personen. Drei der insgesamt 87 Personen, die sich an der Aussage, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung aus ihrer Sicht erreicht wurden, beteiligten, stimmten eher nicht bzw. gar nicht zu. Die restlichen Befragten stimmten jener Aussage eher bzw. genau zu. 91 Personen äußerten sich zum Ablauf und Struktur der Fortbildung. Eine Person stimmte eher nicht zu, dass die Fortbildung gut geplant war. Die anderen Befragten stimmten jener Aussage eher bzw. genau zu. Die sinnvolle Struktur der Fortbildung wurde von zwei Personen mit Stimme eher nicht zu bewertet. Die restlichen 89 Befragten stimmten jener Aussage eher bzw. genau zu. Dass die Inhalte der Fortbildung Bezug zum Schullalltag aufwiesen, bewerteten 90 Befragte. 22 Personen stimmten jener Aussage eher nicht bzw. gar nicht zu und 68 Personen stimmten jener Aussage eher bzw. genau zu. 70 Personen äußerten sich zur Aussage, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse in ihrer Schule angestoßen bzw. weiterverfolgt werden. 13 Personen stimmten jener Aussage eher nicht bzw. gar nicht zu. Die anderen 57 Befragten stimmten jener Aussage eher bzw. genau zu.

Im Dezember 2018 wurde eine weitere schulinterne Lehrkräftefortbildung durchgeführt. Thema der Veranstaltung war die Einführung von sprachsensiblen Fachunterricht.

Die schulinterne Veranstaltung wurde durch den standardisierten Evaluationsbogen des Potenziale-Projektes evaluiert. An der Umfrage beteiligten sich 66 Personen. 58 Befragte äußerten sich zur Aussage, dass die kommunizierten Ziele der Fortbildung erreicht wurden. Dem stimmten sieben Personen eher nicht bzw. gar nicht zu und 51 Personen eher bzw. genau zu. Zur Gestaltung der Fortbildung äußerten sich alle Befragten. 58 Personen stimmten der Aussage eher bzw. genau zu, dass der Ablauf gut geplant war. Die Struktur der Fortbildung wurde von 56 Personen als sinnvoll strukturiert bewertet und 59 der Befragten stimmten der Aussage eher bzw. voll zu, dass die Inhalte der Fortbildung Bezug zum Schulalltag aufwiesen. 15 Personen beantworteten die Aussage, dass sie zuversichtlich seien, dass durch die in der Fortbildung getroffenen Vereinbarungen Schulentwicklungsprozesse in ihrer Schule angestoßen bzw. weiterverfolgt werden. Vier Personen stimmten jener Aussage eher nicht bzw. gar nicht zu. Die anderen 11 Befragten stimmten jener Aussage eher bzw. genau zu.

Wie bei den anderen Fallschulen endete die Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses im Rahmen des Potenziale-Projektes im Dezember 2018. Weitere Dokumente zur Analyse des Beratungsprozesses lagen daher nicht mehr vor.

Die weitere Sichtung der Entwicklungsverlaufsdokumentation ergab zudem, dass die Freien-Walde-Gesamtschule auch nach Projektende weiterhin mit der externen Begleitung zusammengearbeitet hat. Während des gesamten Beratungsprozesses stand die externe Begleitung hauptsächlich mit der Schulleitung in Kontakt.

6.2 Systematischer Fallvergleich

Mit Blick auf die zusammenfassende Darstellung von Beratungsverläufen in Kapitel 2.3.2 werden im vorliegenden Kapitel jeweils zwei der vier Fälle miteinander verglichen, indem eine minimale und maximale Kontrastierung der Fallschulen zur Anwendung kommt (vgl. Kelle & Kluge, 2010). Die maximale Kontrastierung zielt auf die Darstellung des Spektrums einer Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberaternden. Die Darstellung des minimalen Vergleichs zielt auf die Beschreibung von Gemeinsamkeiten innerhalb der Innovationsprozesse.

Die maximale Kontrastierung erfolgt anhand des Vergleichs des Ber-Nau-Gymnasiums und der Frida-Fürst-Realschule. Eine minimale Kontrastierung wird anhand der Freien-Walde-Gesamtschule sowie der Frida-Fürst-Realschule beschrieben. In welchen Bereichen die gewählten Fallschulen homogen bzw. heterogen erscheinen, wird durch die nachfolgende Darstellung deutlich gemacht.

Durch die Fallkontrastierung wird dem zweiten Forschungsziel, der Identifizierung typischer Merkmale und Unterschiede eines Beratungsprozesses an Schulen in herausfordernden Lagen, nachgegangen.

6.2.1 Maximale Kontrastierung

Im Folgenden werden die Beratungsverläufe an der Frida-Fürst-Realschule und dem Ber-Nau-Gymnasium miteinander verglichen, um einen maximalen Kontrast von Beratungsverläufen an Schulen darlegen zu können. Da die inhaltliche Ausrichtung der Schulentwicklungsverläufe bereits bei der Beschreibung der einzelnen Fallschulen in Kapitel 6.1 dargelegt wurde, zielt die Kontrastierung auf die Beschreibung der Durchführung einzelner Elemente innerhalb der Initiierungs- und Implementierungsphase von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberaternden ab. Des Weiteren werden hierbei die Rollen und Handlungsschritte des oder der Schulentwicklungsberaternden (Beratersystem) und der schulischen Akteurinnen und Akteure (Klientensystem) sowie der Interaktionsverlauf während des Prozesses (Beratungssystem) näher beleuchtet.

Differenzierte Ausgangsbedingungen der Fallschulen:

Die Frida-Fürst-Realschule weist im Vergleich zum Ber-Nau-Gymnasium heterogenere Ausgangsbedingungen in Bezug auf verschiedene schulische Merkmale auf. Neben dem, im Vergleich zu den anderen Fallschulen, höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (47,2%) wird die Schule zudem als einziger Fall der Stufe 5 des Standorttypenkonzeptes NRW zugeteilt. Das Ber-Nau-Gymnasium wird der Stufe 4 des Standorttypenkonzeptes zugeteilt und weist den geringsten Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf (29,9%). Die in Kapitel 4.2.2.1 beschriebene Zuteilung der Projektschulen in die Untersuchungsgruppen unerwartet leistungsschwach (1), unerwartet leistungsstark (2) sowie Schulen, die dem Leistungsdurchschnitt entsprechen (3), beschreibt gleichzeitig auch die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Fallschulen. Die Frida-Fürst-Realschule wird hierbei der Untersuchungsgruppe der unerwartet leistungsschwachen Schulen und das Ber-Nau-Gymnasium der Untersuchungsgruppe der unerwartet leistungsstarken Schulen zugeteilt.

Innerhalb der Prozessqualität zeigen die Daten der Ausgangserhebung, dass bei der Frida-Fürst-Realschule die erste Stufe der Kooperationsformen (informeller Austausch von Arbeitsmaterialien) etwas höher ausgeprägt ist, jedoch das Ber-Nau-Gymnasium eine höhere Ausprägung der arbeitsteiligen Kooperation und Kokonstruktion aufweist.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Ausgangsbedingungen für Schulentwicklungsberatung an dem Ber-Nau-Gymnasium und der Frida-Fürst-Realschule heterogen sind. Beide Schulen weisen bei bestimmten Qualitätsdimensionen Stärken und Schwächen auf, wobei das Gymnasium sowohl bei der Ausgangslage und in der organisatorischen und pädagogischen Gestaltungs- und Prozessqualität im Vergleich zu den anderen Fallschulen am häufigsten positivere Ergebnisse erzielt.

Im Folgenden werden anhand der zwei kontrastierenden Fälle Elemente der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch die Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberatenden beschrieben. Zum professionellen Hintergrund der Beratungspersonen in den vorliegenden Fällen lässt sich festhalten, dass es sich bei der Schulentwicklungsbegleitung am Ber-Nau-Gymnasium um eine Gymnasiallehrkraft handelt, welche aktiv als Schulentwicklungsberatung in einem der Kompetenzteams in Nordrhein-Westfalen arbeitet. Nach eigenen Angaben weist die Beratungsperson hohe Expertise in den Bereichen der Schulentwicklung auf. Die Schulentwicklungsberatung der Frida-Fürst-Realschule ist Gesamtschullehrkraft und freiberuflich tätig. Deren große Expertise ist vor allem im Bereich der Unterrichtsentwicklung zu verorten.

Initiierungsphasen der kontrastierenden Fälle:

Kennenlernphase:

Da die Schulentwicklungsberatung der dargelegten Fallschulen eine Komponente des Projektes „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ darstellt, wurde die Vorstellung der Schulentwicklungsberatenden gleichermaßen durchgeführt. Sowohl dem Ber-Nau-Gymnasium als auch der Frida-Fürst-Realschule wurde die Schulentwicklungsberatung auf einem Netzwerktreffen im Rahmen des Potenziale-Projektes vorgestellt. In beiden Fallschulen nahm an dem Netzwerktreffen keine Schulleitung teil. Der Einstieg in die gemeinsame Zusammenarbeit lief anschließend wie folgt ab: Die Netzwerkteilnehmenden der Frida-Fürst-Realschule vereinbarten auf dem Netzwerktreffen mit der Schulentwicklungsbegleitung ein erstes Beratungsgespräch. An dem ersten -sowie jedem weiteren Treffen mit der Beratungsperson- nahm eine kleine Gruppe von Lehrkräften sowie die Schulleitung und stellvertretende Schulleitung teil. Die Koordination der Zusammenarbeit lief zu Beginn des Prozesses eng über eine Lehrkraft, die aktiv an den Netzwerktreffen teilnahm. Eine schulische Funktionsstelle hatte diese Lehrkraft nicht inne. Auch wenn im Prozessverlauf diese Lehrkraft scheinbar als Hauptansprechperson agierte, stand die Schulentwicklungsberatung zudem im stetigen Austausch mit der Schulleitung oder der stellvertretenden Schulleitung. Insbesondere die stellvertretende Schulleitung wurde im Verlauf zur direkten Kontaktperson der Schulentwicklungsberatung.

Das Ber-Nau-Gymnasium wechselte im Projektzeitraum die Schulentwicklungsbegleitung. Demnach ließen sich zwei Kontaktaufnahmen verzeichnen. Das Kennenlernen beider Beratungspersonen erfolgte jeweils auf einem Netzwerktreffen. Ein erstes Vor-Ort-Treffen wurde mit der ersten zuständigen Schulentwicklungsbegleitung nicht vereinbart. Stattdessen schien die Schule eigeninitiativ schulische Fortbildungen zu planen. Die Schule äußerte im Kontakt zur Netzwerkmoderatorin Irritationen über die Rolle und Aufgaben der Schulentwicklungsbegleitung im Schulentwicklungsprozess. Durch die Vermittlung der Netzwerkmoderatorin wurde ein erstes Beratungsgespräch mit der Beratung und den schulischen Akteurinnen und Akteuren des Ber-Nau-Gymnasiums sechs Monate nach Vorstellung der Schulentwicklungsbegleitung auf dem Netzwerktreffen vereinbart. An den Treffen und jedem folgenden Treffen nahmen die Schulleitung sowie zwei bis drei Lehrkräfte teil, die aktiv in die Netzwerkarbeit eingebunden waren. Schulische Funktionsstellen hatten die Lehrkräfte nicht inne.

Durch eine berufliche Neuorientierung der ersten Schulentwicklungsbegleitung zum Anfang des Schuljahres 2015/2016 wurde dem Ber-Nau-Gymnasium Mitte Februar 2017 eine neue Begleitung zugeteilt. Aus der Dokumentation wurde ersichtlich, dass die Netzwerkmoderation zwischen dem Wechsel der Schulentwicklungsberatenden beratend und begleitend tätig wurde. Sie erkundigte sich nach dem aktuellen Entwicklungsstand der Schule und vermittelte zwischen dem Gymnasium und der alten sowie neuen Begleitung. Die neue Schulentwicklungsbegleitung entsendete per E-Mail Terminvorschläge an die Schulleitung

des Ber-Nau-Gymnasiums, sodass ein erstes Beratungsgespräch kurzfristig stattfinden konnte. Ansprechpersonen schienen alle schulischen Personen aus der Kleingruppe der Vor-Ort-Treffen zu sein, wobei der Kontakt zur Schulleitung überwog.

Zielvereinbarung:

Die Zielvereinbarungen in den Kleingruppen wurden an beiden Fallschulen getroffen. An der Frida-Fürst-Realschule schien die Schulentwicklungsberatung die Rolle des Zuhörenden einzunehmen und die schulischen Akteurinnen und Akteure die Rolle der Erzählenden. Auf der Grundlage dieses Berichts über den aktuellen Stand der Schule sowie die identifizierten Problemlagen aus Sicht der Kleingruppe entwickelten die schulischen Akteurinnen und Akteure im Dialog mit der Schulentwicklungsbegleitung Ziele des Schulentwicklungsprozesses sowie erste Handlungsschritte zur Planung einer schulinternen Lehrkräftefortbildung.

An dem Ber-Nau-Gymnasium wurden die Zielvereinbarungen bei der Zusammenarbeit mit der neuen Schulentwicklungsbegleitung deutlich. Beim ersten Treffen nahm die Beratungsperson die Rolle des Zuhörenden ein, jedoch schien sie das Gespräch durch konkrete Fragen zum aktuellen Stand, Anknüpfungspunkte an den bisherigen Prozess und zur Definition von Entwicklungszielen zu leiten.

Maßnahmenplanungen:

An der Frida-Fürst-Realschule vereinbarten die schulischen Akteurinnen und Akteure gemeinsam mit der Schulentwicklungsberatung durch die Ausrichtung einer schulinternen Lehrkräftefortbildung das Gesamtkollegium mit in den Schulentwicklungsprozess einzuholen. Die Fortbildung wurde durch die Moderation der Schulentwicklungsbegleitung vollzogen. Den Erstentwurf der inhaltlichen Ausgestaltung übernahm die Schulentwicklungsberatung und stimmte sich final per E-Mail mit der Schulleitung ab. Die Organisation des Treffens oblag den schulischen Akteurinnen und Akteuren.

Das Ber-Nau-Gymnasium vereinbarte mit der zweiten Schulentwicklungsbegleitung auch zeitnah eine schulinterne Lehrkräftefortbildung, um das Gesamtkollegium für das gewählte Thema zu sensibilisieren. Die Vermittlung zu einem Experten, welcher die schulinterne Fortbildung ausrichtete, übernahm die Schulentwicklungsberatung. Die weitere Organisation und Ausgestaltung oblagen den schulischen Akteurinnen und Akteuren selbst. Darüber hinaus wurde eine konkrete Prozessplanung über den gesamten Beratungsverlauf besprochen und schriftlich durch die schulischen Akteurinnen und Akteure finalisiert. Es wurde vereinbart, dass die Prozessplanung der Schulentwicklungsbegleitung zugesendet wird.

Implementierungsphasen der kontrastierenden Fälle:

Umsetzung und Evaluation der Maßnahmen:

Durch die Kombination von schulinternen Lehrkräftefortbildungen und Beratungsgesprächen zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren und der Schulentwicklungsberatung wurden die an der Frida-Fürst-Realschule vereinbarten Ziele bearbeitet. Insgesamt richtete die Schule drei schulinterne Lehrkräftefortbildungen mit dem Gesamtkollegium aus, welche von der Schulentwicklungsberatung moderiert wurden. Unterstützt wurde die Schulentwicklungsbegleitung durch Inputphasen der schulischen Kleingruppe. Im Projektzeitraum bis Dezember 2018 wurde eine weitere Fortbildung ausgerichtet, die sich an Lehrkräfte aus den Fachkonferenzen richtete. Die Fortbildung wurde durch die Schulentwicklungsbegleitung sowie einem weiteren Fortbildner mit differenzierter Fachexpertise, durchgeführt. Die schulinternen Lehrkräftefortbildungen wurden zur thematischen Sensibilisierung, Entwicklung von Materialien sowie Reflektion und Besprechung von Stolpersteinen genutzt.

Die Zeiten zwischen den schulinternen Lehrkräftefortbildungen dienten für das Gesamtkollegium als Erprobungsphase der neu entwickelten Materialien. Per E-Mail schickten die schulischen Akteurinnen und Akteure stetig entwickelte Materialien zur kritischen Durchsicht an die Schulentwicklungsberatung.

Die Beratungsgespräche dienten der Nachbesprechung des bereits gelaufenen Prozesses. Hierbei wurden auch die Ergebnisse des standardisierten Evaluationsbogens über gelaufene schulinterne Fortbildungen reflektiert. Des Weiteren wurden die Beratungsgespräche zur Planung anstehender Fortbildungen und Vereinbarungen weiterer Vorgehensweisen genutzt.

Aus der Dokumentation wurde ersichtlich, dass die Schulentwicklungsberatung die schulischen Akteurinnen und Akteure aus eigener Initiative um eine Nachbesprechung sowie Planung weiterer Schritte im Rahmen eines Beratungsgesprächs bat.

Auch das Ber-Nau-Gymnasium kombinierte die Ausrichtung von schulinternen Fortbildungen und Beratungsgesprächen. Allerdings richteten sich die schulinternen Fortbildungen ausschließlich zu Beginn des Prozesses und zum Ende der Projektunterstützung im Dezember 2018 an das Gesamtkollegium. Weitere schulinterne Fortbildungen richteten sich an kleine Gruppen aus dem Kollegium wie etwa ein neu gegründeter Initiativkreis, die Steuergruppe oder Fachgruppen. Die Schulentwicklungsberatung moderierte insgesamt drei der sieben Fortbildungen. Zum einen gab die Beratungsperson einen Workshop für den Initiativkreis und die Steuergruppe und zum anderen moderierte sie die ganztägige schulinterne Fortbildung zum Ende der Projektbegleitung im Dezember 2018. Alle drei Fortbildungen fokussierten sich auf das Thema Schulprogrammarbeit und Leitbildprozess. Für die restlichen Fortbildungen sprach die Schulentwicklungsbegleitung Empfehlungen für einen Fortbildner oder eine Fortbildnerin aus, an die sich die Schule wendete.

Die Beratungsgespräche fokussierten sich auf den stetigen Austausch über den aktuellen Entwicklungsstand der Schule, die Nachbesprechung von bereits durchgeführten Fortbildungen, die Aktualisierung des schriftlichen Prozessplans sowie die Unterstützung bei der Entwicklung eines Kontrakts zwischen Schulleitung und dem im Schulentwicklungsprozess entwickelten Initiativkreis. Die Schulentwicklungsbegleitung moderierte die Gespräche durch Fragen an die schulischen Akteurinnen und Akteure, sodass nach Abschluss des Gesprächs weitere Handlungsschritte als geklärt erschienen.

Zwischenfazit:

Durch den maximalen Vergleich von zwei Fallschulen wurde die Heterogenität der Ausgangsbedingungen sowie die Spannbreite des Verlaufs von Schulentwicklungsberatung anhand ausgewählter Elemente von Innovationsprozessen beleuchtet. Unterschiede zeigen sich sowohl in der Einstiegsphase, die an der einen Schule durch eine schnelle Terminvereinbarung und ein zeitnah erfolgtes erstes Beratungsgespräch gekennzeichnet war. Auch bei der anderen Schule kam es bei der zweiten Beratungsperson zu einem zeitnahen Treffen. Unterschiede zeigten sich jedoch bei der ersten Schulentwicklungsbegleitung des Gymnasiums. Die erste Terminvereinbarung erfolgte sechs Monate nach dem ersten Kennenlernen auf dem Netzwerktreffen. Dazu war die Kennenlernphase zwischen der ersten Schulentwicklungsbegleitung und den schulischen Akteurinnen und Akteuren des Gymnasiums von Irritationen hinsichtlich der Rolle und Aufgaben der Beratungsperson geprägt.

Die Zielvereinbarungen wurden in beiden Fällen innerhalb des ersten Beratungsgesprächs getroffen. Hierbei schienen beide Schulentwicklungsberatenden die Rolle des Zuhörenden einzunehmen. Bei der Konkretisierung der Zielvereinbarungen führte die eine Schulentwicklungsbegleitung den Prozess durch die Einbringung der eigenen Fachexpertise. Die andere Beratungsperson schien durch gezielte Fragestellungen an das Kollegium, die schulischen Akteurinnen und Akteure zur Zielvereinbarung zu leiten.

Bei der Planung der Maßnahmen schien die eine Schulentwicklungsberatung eher die Planung und Umsetzung zeitnaher Schritte zu fokussieren, ohne den gesamten Schulentwicklungsprozess mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren detailliert abzuklären. Die andere Schulentwicklungsberatung priorisierte zu Beginn eher die Besprechung der gesamten Zusammenarbeit, was u.a. an der Entwicklung eines Prozessplans deutlich wurde.

6.2.2 Minimale Kontrastierung

Durch die dargestellte Perspektive des maximalen Vergleichs wurde der Blick auf die unterschiedliche Umsetzung von Schulentwicklungsberatung an zwei ausgewählten Fallschulen dargestellt. Das komplementäre Verfahren des minimalen Vergleichs zweier Fallschulen verfolgt nun das Ziel, die geringsten Unterschiede einer Zusammenarbeit zwischen Schulen und externer Schulentwicklungsberatung darzulegen.

Interaktionsprozesse im Beratungssystem:

Das Beratungssystem kennzeichnet in Anlehnung an Goecke (2018) die Interaktion zwischen Berater- und Klientensystem. Anhand eines Fallvergleichs der Freien-Walde-Gesamtschule und der Frida-Fürst-Realschule wird sichtbar, dass beide Interaktionsprozesse stets durch den E-Mailaustausch, durch die Beratungsgespräche vor Ort an der Schule und durch Fortbildungen durchgeführt wurden. Durch die Teilnahme beider Schulentwicklungsberatenden an den jeweiligen Netzwerktreffen im Rahmen des Potenziale-Projektes stellten die Netzwerktreffen eine weitere Möglichkeit der Interaktion zwischen schulischen Akteuren bzw. Akteurinnen und Beratungsperson dar.

Bei beiden Fällen schien der E-Mailkontakt primär für den Austausch von Materialien wie Unterrichtsdokumente oder Protokolle, sowie die Vereinbarung von Beratungsgesprächen vor Ort verwendet zu werden. Auch die Netzwerktreffen wurden zur Vereinbarung von Beratungsgesprächen genutzt.

Die Beratungsgespräche kennzeichneten bei beiden Fällen - trotz unterschiedlicher Schulentwicklungsbegleitenden - folgende Elemente: Die Beratungsgespräche wurden stets in Kleingruppen in Anwesenheit der Schulleitung durchgeführt. Die Treffen bewegten sich im zeitlichen Kontinuum zwischen 60-90 Minuten. Die Beratungstermine wurden zur Besprechung des aktuellen Stands der schulischen Entwicklungen, zur Feinplanung nächster Maßnahmen, zur Strukturplanung sowie zur Professionalisierung der Teilnehmenden verwendet. An beiden Fallschulen nahm die Schulentwicklungsbegleitung die Rolle des Fortbildenden ein. Beide Schulentwicklungsbegleitenden nutzten die schulinternen Fortbildungen zur Stärkung der Teilhabe des Kollegiums am Beratungsprozess sowie zur Professionalisierung der Lehrkräfte.

Rollen und Aufgaben der Schulentwicklungsberatung:

Sowohl die Schulentwicklungsberatung an der Frida-Fürst-Realschule als auch an der Freien-Walde-Gesamtschule nahm die Rolle des Fortbildenden und der Prozessbegleitung ein. Je nach persönlicher Fachexpertise integrierte die Beratungsperson ihr Wissen und ihre Kompetenzen in den Beratungsverlauf. Die Schulentwicklungsbegleitung an der Frida-Fürst-Realschule übernahm die inhaltliche Ausgestaltung und Moderation der Fortbildungen, was dem Expertenwissen im Bereich der Unterrichtsentwicklung entsprach. Die Schulentwicklungsberatung an der Freien-Walde-Gesamtschule moderierte die Entwicklung des pädagogischen Konsenses und führte Workshops zum Ressourcenmanagement für das Schulleitungsteam durch, was das Expertenwissen im Bereich der schulischen Organisationsentwicklung berücksichtigte.

Neben der Rolle als Fachexperte bzw. -expertin nahmen die Schulentwicklungsberatung die Rolle der Prozessbegleitung ein. Bei den kontinuierlich durchgeführten Beratungsgesprächen mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren wurde die Umsetzung vereinbarter Schritte kontrolliert, evaluiert und weitere Schritte geplant.

Zwischenfazit:

Beleuchtet man die Umsetzung von Schulentwicklungsberatung an der Frida-Fürst-Realschule und der Freien-Walde-Gesamtschule, so werden Gemeinsamkeiten innerhalb des Interaktionsprozesses sowie der Rolle der Beratungsperson sichtbar.

Mit Blick auf Interaktionsprozesse zwischen Beratenden und schulischen Akteurinnen und Akteuren wird deutlich, dass sich die Rolle der Schulentwicklungsbegleitung im Kontinuum zwischen Fachexperte bzw. -expertin und Prozessbegleitung bewegte. In beiden Fällen übernahm die Schulentwicklungsberatung die Aufgabe der Moderation und Protokollierung der Beratungsgespräche. Des Weiteren zeigt sich anhand beider Fälle, dass die Schulleitung stets in den Beratungsprozess eingebunden wurde. Darüber hinaus wurden aber auch weitere Mitglieder des Kollegiums - mit und ohne schulischer Funktionsstelle - in den Prozess aktiv involviert.

Mit Blick auf die Befunde der differenzierten Betrachtung von vier Fallschulen sowie einer maximalen und minimalen Kontrastierung von jeweils zwei Fallschulen, wurde auf die Beantwortung des ersten und zweiten Forschungszieles fokussiert. Durch die detaillierte Darstellung von vier Beratungsverläufen wurden Aspekte der Initiierung und Implementierung sowie die Rollen und Aufgaben der beteiligten Personen beleuchtet. Die Kontrastierung deckte darüber hinaus charakteristische Merkmale von Schulentwicklungsberatung auf. In Kapitel 7 bis 8 erfolgt eine Zusammenfassung sowie Interpretation und Schlussfolgerungen aus den dargelegten Ergebnissen. Vorerst wird sich dem dritten Forschungsziel angenommen. Das dritte Forschungsziel fokussiert sich auf eine Identifizierung von Merkmalen, die Schulentwicklungsberatung begünstigt. Hierfür werden im folgenden Abschnitt die Ergebnisse aus den geführten Interviews mit Schulentwicklungsberatenden sowie schulischen Akteurinnen und Akteuren dargelegt.

6.3 Gelingensbedingungen für Beratungsprozesse aus Sicht der Beteiligten

Das folgende Kapitel gilt der Analyse- und Ergebnisdarstellung der Interviews mit Experten und Expertinnen, die aktiv am begleiteten Schulentwicklungsprozess beteiligt waren. In Anlehnung an Bogner, Littig & Menz (2014) werden unter Experten und Expertinnen Personen definiert, „die sich -ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht- die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren (ebd., S. 13).“ Das Interviewmaterial umfasst insgesamt 389 Minuten Einzel- sowie 165 Minuten Gruppeninterviews. Insgesamt wurden vier Einzelinterviews mit den jeweiligen Schulleitungen der vier Fallschulen, zwei Einzel- und zwei Gruppeninterviews mit Lehrkräften, die aktiv am Beratungsprozess beteiligt waren sowie zwei Einzelinterviews mit Schulentwicklungsberatenden, die an den Fallschulen beratend tätig sind, geführt.

Durch die Interviewauswertung konnten insgesamt 18 Merkmale identifiziert werden, die von den Befragten als Unterstützungsaspekte in der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einem oder einer Schulentwicklungsberatenden geäußert worden sind.

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an dem in Kapitel 2.3.3 dargelegten Modell der organisationalen Beratung als soziales System (vgl. Goecke, 2018). Wie im Methodenkapitel ausführlich beschrieben (vgl. hierzu Kap. 5.3.2), dient der Modellaufbau zudem der Erstellung eines Kategoriensystems. Die durch das Modell bereits festgelegten deduktiven Kategorien wurden durch weitere Merkmale der angloamerikanischen und deutschen Literatur erweitert. Darüber hinaus wurden induktiv ermittelte Kategorien ergänzt.

Differenziert wird bei der nun folgenden Ergebnisdarstellung anhand der Dimensionen des Berater-, Klienten- und Beratungssystems. Aus der Dimension des Beratersystems können sieben Merkmale identifiziert werden, die den Elementen Wissen und Kompetenzen sowie Strategien und Konzepte zugeteilt werden. Der Dimension Klientensystem können drei Merkmale den Elementen organisationale Herausforderungen sowie Erwartungen an die Beratung zugeordnet werden. Das Beratungssystem umfasst acht identifizierte Merkmale.

Nicht jedes Merkmal wurde von jeder Befragtengruppe als relevant beschrieben. Die Darlegung der Ergebnisse erfolgt daher zum einen anhand der Differenzierung nach Berater-, Klienten- und Beratungssystem und beinhaltet zum anderen die Darlegung der Befragtengruppe, die dem jeweils beschriebenen Merkmal eine Bedeutsamkeit zuschreibt.

6.3.1 Beratersystem

Das Beratersystem umfasst im Modell zur organisationalen Beratung als soziales System das Wissen und die Kompetenzen, die Strategien und Konzepte sowie die Beobachtungen zweiter Ordnung des oder der Schulentwicklungsberatenden (vgl. Goecke, 2018). Demnach richtet sich der Blick auf die Kompetenzen und Fähigkeiten der beratenden Person. Es wird analysiert, welche Merkmale ein Schulentwicklungsberater oder eine Schulentwicklungsberaterin aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie von Schulentwicklungsberatenden innehaben sollten, um die Zusammenarbeit zielführend umzusetzen. Durch die Auswertung des Interviewmaterials können Merkmale aus den Elementen Wissen und Kompetenzen sowie Strategien und Konzepte abgebildet werden.

6.3.1.1 Wissen und Kompetenzen

Im Rahmen der für diese Untersuchung durchgeführten Interviews hat sich gezeigt, dass sich die Kategorie Wissen und Kompetenzen anhand von sechs Subkategorien differenzieren lässt: Wissen durch Erfahrung, Professioneller Hintergrund des oder der Schulentwicklungsberatenden, Kompetenzen des oder der Schulentwicklungsberatenden, zwischenmenschliche Fähigkeiten, Anpassungsfähigkeit sowie Rollenübernahme des oder

der Beratenden. Die Subkategorien bestätigen die evidenzbasierten Ergebnisse der angloamerikanischen und deutschsprachigen Literatur. Die identifizierten Merkmale werden nun folgend erläutert.

Wissen durch Erfahrung:

Das Erfahrungswissen eines schulischen Beraters oder einer schulischen Beraterin wird von den Schulleitungen aller befragten Schulen sowie den befragten Lehrkräften als wichtige Kompetenz eingestuft. Im Falle eines oder einer Beratenden, welcher oder welche selbst an einer Schule arbeitet oder gearbeitet hat, schätzen die schulischen Akteurinnen und Akteure den fachlichen Input aus dem eigenen schulischen Background und einem damit einhergehenden Wissen über die Bedeutung für den schulischen Alltag sowie die Erfahrung mit Projekten in der Schulentwicklungsarbeit als wichtig ein. Darüber hinaus benennen die schulischen Akteurinnen und Akteure, dass durch das bereits gesammelte Erfahrungswissen des Schulentwicklungsberaters oder der Schulentwicklungsberaterin mögliche Irrwege, die im Prozessgeschehen genommen werden können, durch die Erfahrung des oder der Externen zu umgehen seien.

„Also Fachleute dabei zu haben in gewissen Bereichen ist nie schlecht und eben auch durch Herrn ---, der ja schon Erfahrung hat in der Umsetzung, ist auch hilfreich und da braucht man nicht die gleichen Fehler machen“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 6).

Des Weiteren benennen die schulischen Akteurinnen und Akteure Erfahrungswissen als wichtige Eigenschaft, um Schulentwicklungsaktivitäten zu beurteilen oder um möglichen Widerstand im Kollegium konstruktiv und kompetent begegnen zu können. Zudem beurteilen die schulischen Akteurinnen und Akteure das Erfahrungswissen als eine Art Hilfestellung bei der Umsetzung von Maßnahmen, sodass es zu keiner Stagnation des Prozesses kommt.

„Und da konnte er in den einzelnen Fragen eben durch seine Erfahrung halt auch sehr gut antworten und Hilfestellung geben und dadurch ist vielen Kollegen nochmal viel mehr klar geworden und dadurch konnte die Fachkonferenzarbeit dann eben auch intensiver weitergeführt werden und ist nicht in das Stocken geraten, weil da nochmal Hilfestellung kam, die dann eben auch hilfreich war“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 12).

„Das, was ich ja auch schon gesagt habe und ja, vor allen Dingen die Erfahrung dann auch, dass man auch auf Widerstand stößt und wie man damit umgeht“ (Experte bzw. Expertin, Hebe-Realschule, S. 16).

Das Erfahrungswissen wird zudem in Zusammenhang mit der Akzeptanz für die schulische Beratungsperson gebracht:

„Muss auf einen gewissen Erfahrungsschatz [...] Also, dass man ihn als Partner akzeptiert“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 25).

Eine Schulentwicklungsberatungsperson beurteilt das Erfahrungswissen als relevante Eigenschaft, um das Kollegium positiv motivieren zu können. Durch Vorerfahrungen mit der Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten ist der oder die Beratende in der Lage von Beispielen zu berichten, indem der durchlaufende Schulentwicklungsprozess zur Entlastung der schulischen Akteurinnen und Akteure beigetragen hat.

Professioneller Hintergrund des oder der Schulentwicklungsberatenden:

Der professionelle Hintergrund des oder der Beratenden wird von allen Befragten als relevante Eigenschaft bewertet. Fast alle befragten Lehrkräfte empfinden es als relevant, dass die externe Person selbst als Lehrkraft tätig ist oder war, um das schulische System zu durchschauen.

„Ja, ich kann jetzt immer von mir ein bisschen sprechen, weil, also ich finde, die Kernkompetenz ist, dass er von der Schule kommt. Dass er ein Lehrer ist mit Leidenschaft. [...] Das finde ich eine Kernkompetenz, die muss man mitbringen, weil sonst nimmt man es einem Schulbegleiter dann auch nicht ab, wenn er nicht mehr selbst da im Geschäft ist“ (Experte bzw. Expertin, Hebe-Realschule, S. 11).

Vereinzelt äußert die Gruppe der Schulleitungen, dass der oder die Beratenden nicht unbedingt den professionellen Hintergrund einer Lehrkraft nachweisen müsse, sondern eher Erfahrungen im schulischen Kontext mitbringen solle und es eher um eine Passung zwischen dem Anlass der Beratung und dem professionellen Hintergrund des Beratenden gehe.

„Nein, die müssen nicht zwanghaft in der Schule sein, aber so ein bisschen Ahnung sollten sie schon mitbringen“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 31).

„Und insofern kann ich mir auch aus der freien Wirtschaft Leute holen, was auch in der Vergangenheit durchaus immer mal wieder passiert ist, oder mit (unv.), solche Dinge, die man letztendlich dann auch gemacht hat, haben wir auch schon gemacht - 2014 war das, glaube ich, das letzte Mal. Ich glaube, dass man da ganz aus verschiedenen Bereichen externe Berater hinzuziehen kann, immer entsprechend anlassbezogen“ (Experte bzw. Expertin, Hebe-Realschule, S. 20).

Die befragten Schulentwicklungsbegleitenden empfinden einen schulischen Background als relevante Eigenschaft, welche Schulform man dabei innehat, erscheint jedoch aus Sicht der Beratenden eher unwichtig für die Beratung. Aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure wird die gleiche Schulform der oder des Beratenden als ein vorteilhaftes Merkmal benannt.

„[...] es ist vorteilhaft, wenn er ein Lehrer ist, es ist vorteilhaft, wenn er ein Lehrer in dem entsprechenden Schultyp ist. Es ist vorteilhaft, wenn er die Bedingungen und die Besonderheiten eines Schulstandortes kennt. Es ist alles nicht zwingend notwendig, aber immer von Vorteil“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 20).

Kompetenzen des oder der Schulentwicklungsberatenden:

Aus Sicht der Lehrkräfte sollte der oder die Schulentwicklungsberatende neben Sach-, Prozess-, Organisations- und Kommunikationskompetenzen Kompetenzen in der Vermittlung von Methoden und in der Problemidentifizierung besitzen.

„Also das man sofort sagt oder fragt, was sind denn entscheidende Punkte, an denen Sie arbeiten möchten und die mit ins Boot holt. Auch gerade, was die Programmgestaltung angeht. Also wenn ich so eine Sitzung mache, dann, dass ich einfach noch mal abfrage, ob das Programm, was ich mir vorgestellt habe, denn jetzt so okay ist für die Gruppe, die mitarbeitet. Oder ob vielleicht noch andere Themen aufgenommen werden sollen. Also weil dann ist auf jeden Fall die Akzeptanz höher. Also haben wir hier deutlich gemerkt. Und dann sind die Leute auch noch viel motivierter bei der Sache, weil sie das Programm quasi selbst mit erarbeitet haben und genau an den Punkten arbeiten, die sie halt interessieren“ (Experte bzw. Expertin, Freien-Walde-Gesamtschule, S. 12).

Eine Schulleitung benennt zudem die Kommunikationskompetenz in Bezug auf den Umgang mit Widerstand im Schulentwicklungsprozess. Der oder die Schulentwicklungsberatende sollte in der Lage sein, einen Weg des Umgangs mit Widerstand zu offerieren, um den Prozess weiterführen zu können.

Auch die befragten Schulentwicklungsberatenden beurteilen die Vermittlung von Methoden und Kommunikationskompetenzen wie bspw. der Umgang mit Widerstand als Merkmale, über die ein Schulentwicklungsberater oder eine Schulentwicklungsberaterin verfügen sollte. Darüber hinaus wird das positive Konnotieren von bereits gelaufenen Prozessen benannt sowie die Achtung vor den individuellen Gegebenheiten der jeweiligen Schule.

„Also das Erste ist eine wirkliche Achtung vor der, also so etwas wie der subjektiven Identität der Schule, mit der man zu tun hat“ (Experte bzw. Expertin, Beratungsperson, S. 12).

Zwischenmenschliche Fähigkeiten:

Alle Befragtengruppen bewerten die Empathiefähigkeit der oder des Schulentwicklungsberatenden als geling bringendes Merkmal für eine positive Zusammenarbeit. Hierzu zählen die schulischen Akteurinnen und Akteure die empathische Fähigkeit für die jeweilige schulische Situation sowie für die Personen selbst.

„Voraussetzung ist eben immer, dass bei der begleitenden Lehrkraft auch die Offenheit da ist, und dass natürlich auch der Schule zugehört wird, und dass man sich immer wieder abstimmt und immer, sage ich mal, ein gegenseitiges Verständnis für die jeweilige Rolle da ist“ (Experte bzw. Expertin, Hebe-Realschule, S. 9).

Außerdem benennen die schulischen Akteurinnen und Akteure die Begeisterungsfähigkeit als ein Merkmal, was eine Zusammenarbeit erleichtern würde.

„Und halt, man muss begeistert sein. Also man muss auch selbst vom Unterrichten begeistert sein“ (Experte bzw. Expertin, Hebe-Realschule, S. 16).

„Der muss mit einem gewissen Enthusiasmus unterwegs sein, ne, für sein Thema“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 14).

Des Weiteren äußern die Lehrkräfte, dass der konstruktive Umgang mit Kritik ein weiteres Merkmal darstellt, welches vorteilhaft für eine Schulentwicklungsberaterin oder ein Schulentwicklungsberater sei. Neben dem Wunsch nach Offenheit für das schulische System und das jeweilige Verständnis für die unterschiedlichen Rollen im System wird zudem eine positive Grundhaltung des oder der Beratenden als positive Eigenschaft deklariert.

Die Beratenden benennen neben der Empathie, der Anteilnahme, eine Offenheit gegenüber dem System, welches sich im aktiven Zuhören ausdrücken würde sowie eine gewisse Sympathie als Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit.

Flexibilität:

Die Flexibilität der schulischen Beratungsperson in Bezug auf die jeweilige schulische Situation wird von allen drei Befragtengruppen benannt. Die schulischen Akteurinnen und Akteure legen hierbei ihr Augenmerk auf die Forderung der flexiblen Anpassung auf die Wünsche und Bedarfe der schulischen Akteurinnen und Akteure sowie die individuelle Konzeptanpassung an die schulische Situation. Um der Anpassung nachkommen zu können, sollte der Berater oder die Beraterin aktiv zuhören.

„Mit aktivem Zuhören meine ich einfach mal, nachvollziehen, was jetzt gerade diesen Kollegen beschäftigt und nicht schon sein eignes Konzept da im Hinterkopf haben und sofort sagen: Aber das kriegt man so und so und so schnell in den Griff. Sondern einfach sich da ein bisschen mehr Raum und Zeit zu lassen, das zuzulassen und auch zu sagen, dass das jetzt gut ist, dass das genannt wird“ (Experte bzw. Expertin, Hebe-Realschule, S. 6).

„Ja, aber von beiden Seiten dann auch die Bereitschaft sich verstehen zu wollen. Das ist wichtig und für so eine Lehrkraft eben ganz wichtig sich dann auch darauf einzulassen, gut zuzuhören. „Was erzählen die mir und warum machen die das so“ und sich auch darauf einzulassen“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 19).

Aus der Befragtengruppe der Schulleitung kann ergänzt werden, dass die Fähigkeit der Anpassung an den schulischen Kontext zudem die vorherige Recherche über die jeweilige Schule sowie die rechtlichen Regeln und Grenzen der jeweiligen Schulform beinhaltet, um einen schnellen Prozesseinstieg gewährleisten zu können.

Auch die Beratenden benennen das aktive Zuhören der Klienten bzw. Klientinnen und die Anpassung der eigenen Methoden und Vorgehensweisen an die jeweilige schulische Situation als Voraussetzung für eine Zusammenarbeit.

„Also wenn ich als Berater irgendwohin gehe und die Lösung schon mitbringe, dann bringt das nichts. Wenn ich aber mich darauf einlasse, mit einer Institution und den

Menschen, die mit mir da zusammenarbeiten möchten, DEREN Lösung zu finden und denen im Grunde Impulse zu geben und hier und da mal ein Handwerkszeug zu geben, womit die arbeiten können, dann ist das erfolgversprechend und nachhaltig“ (Experte bzw. Expertin, Beratungsperson, S. 30).

Rollenübernahme des oder der Schulentwicklungsberatenden:

Die Hälfte der schulischen Akteurinnen und Akteure benennen die Rolle des *kritischen Freundes* als ein Merkmal von Schulentwicklungsberatenden. Demnach sollte die Begleitperson als kritische Instanz von außen die Prozesse beobachten sowie beurteilen und bei Bedarf eine reflektierende Rückmeldung leisten.

„Aber sie sollen eben Ratgeber, Impulsgeber, Mahnender, also [...] kritischer Freund sein. Genau. Aber er soll jetzt nicht natürlich, also, dass irgendwie jetzt er oder sie in die Position kommt, Schulentwicklung selbst zu betreiben oder sozusagen. [...] Sondern, dass es jemand ist, der dann aber auch eben auch, sagen wir mal, auch Prozesse, Zusammenarbeit. Der auch eine Wahrnehmung hat: Wie nimmt denn jetzt vielleicht so ein Initiativkreis oder eine Steuergruppe, wie nehmen die ihre Aufgaben wahr? Und dass man da vielleicht auch als Schulleitung noch mal mit jemandem anderem in Austausch treten kann. Man hat ja auch eine eigene Wahrnehmung und dann kann man sich abgleichen“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 26).

Beratende übernehmen hierbei aus Sicht einer Schulleitung die Rolle des Korrektivs ein. Die Schulentwicklungsberatungsperson trägt demnach dazu bei, Mängel oder Fehlhaltungen auszugleichen und zu der Milderung beizutragen. Durch die stetige Begleitung des Prozesses übernimmt der oder die Beratende den analytischen Blick von außen, was von schulischen Akteurinnen und Akteuren als wichtig erachtet wird.

„Und auch immer etwas, was gerade auch schon gesagt wurde, dieser analytische Blick ist für uns natürlich dann wichtig. Wir wissen, es hapert, das stellen wir fest, wir wissen aber nicht warum, zum Beispiel. Und dann muss man halt von außen diesen Blick haben, um das da irgendwie vielleicht aufzudröseln oder wie auch immer. Aber das finde ich, glaube ich, ganz wichtig“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 11).

Die Befragtengruppe der Schulentwicklungsbegleitenden sehen sich selbst in einer Rolle, die sich den Situationen des jeweiligen Kontextes anpassen sollte. Darüber hinaus sollten der Berater und die Beraterin engagiert Impulse liefern und vermittelnd tätig sein. Des Weiteren dienen sie dem Prozess mit ihrem externen Expertenwissen, wie bspw. von einem Beratenden geschildert:

„Aber, das war halt so ein Punkt, wo ganz klar wurde, also einerseits Expertise der Externen, die halt noch mal eine besondere Ausbildung für die Arbeit in Großgruppen in solchen Kontexten haben. Und der Lehrkräfte, die so auch so in ihrem System gefangen sind manchmal, dass sie das nicht richtig einschätzen können, dass da ein guter Weg ist“ (Experte bzw. Expertin, Beratungsperson, S. 17).

6.3.1.2 Strategien und Konzepte aus dem Beratersystem

Durch die Auswertung der Interviews kann eine Kategorie abgebildet werden, die dem Merkmal Strategien und Konzepte aus dem Beratersystem zugeordnet werden kann. Hierbei handelt es sich um die konkrete Beschreibung von Aufgaben des oder der Schulentwicklungsberatenden im Schulentwicklungsprozess.

Aufgabenübernahme des oder der Schulentwicklungsberatenden:

Die schulischen Akteurinnen und Akteure schreiben den Schulentwicklungsberatenden die Aufgaben zu, den Schulentwicklungsprozess mit seiner oder ihrer Expertise zu bereichern sowie die Ergänzung des Prozesses durch das Einbringen seines oder ihres wissenschaftlichen Wissens. Die Beratungsperson sollte demnach Informationen bereitstellen, Ideen für die Umsetzung des Prozesses und Vorschläge zur Weiterarbeit liefern sowie Hilfestellungen beim Schulentwicklungsprozess leisten. Des Weiteren schreiben die schulischen Akteurinnen und Akteure der externen Kraft, die Aufgabe zu, den Prozess zu überblicken und zu strukturieren, was aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure die Schaffung von Verbindlichkeiten innehat.

„Aber, dass man da dann entsprechend nachhakt. Und ich hatte Ihnen das vorhin geschickt, „Bitte, wie sieht es denn jetzt aus?“. Da muss man, glaube ich, am Ball bleiben. Dieses Aktivsein, das halte ich für extrem wichtig. Weil einfach, man hat dieses Tagesgeschäft, versucht da zu funktionieren bestmöglich und dann kommen so größere, übergeordnete Vorhaben, die muss man dann unterbringen und das ist schwer. Und wenn man da Verständnis für hat und das auch immer wieder, quasi darauf hinweist freundlich, dann ist das, glaube ich, für das Gesamtgelingen sehr förderlich“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 24).

Aus der Gruppe der Schulleitungen lässt sich ergänzen, dass der Beratungsperson, die Aufgabe zuteilwird ein Netzwerk von Unterstützenden für Fortbildungen zur Verfügung stellen zu können sowie Hilfestellung bei der Auswahl und Umsetzung von Fortbildungen zu leisten und die Qualifizierung des Personals zu übernehmen.

Auch aus der Sicht eines Schulentwicklungsberatenden stellt die Prozessplanung sowie die Personalqualifizierung und die Unterstützung bei der Umsetzung von Fortbildungen, durch die Bereitstellung von Kontakten zu Experten und Expertinnen, das Aufgabenfeld von Beratenden dar.

6.3.2 Klientensystem

Das Klientensystem gliedert sich in die Elemente der organisationalen Voraussetzung, die Erwartungen an die Beratung sowie die Wahrnehmung der Beratung (vgl. Goecke, 2018). Diese Elemente umfassen Merkmale, welche die schulischen Akteurinnen und Akteure leisten sollten, um die Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einer oder einem externen Schulentwicklungsbegleitenden erfolg-

reich umsetzen zu können. Durch die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews können Merkmale aus den Elementen der organisationalen Voraussetzungen sowie den Erwartungen an die Beratung abgebildet werden.

6.3.2.1 Organisationale Voraussetzungen

Das Element der organisationalen Voraussetzungen gliedert sich in die Bereiche der strukturellen Voraussetzungen einer Schule (bspw. der Schulform) sowie die Motivation der Teilnehmenden für den Beratungsprozess (vgl. Goecke, 2018). Letztgenannter Strang umfasst in der vorliegenden Untersuchung die Bereiche einer initiierenden und unterstützenden Schulleitung und Steuergruppe.

Initiierenden und unterstützende Schulleitung:

Alle Befragten definieren die Schulleitung als zentrales Element bei der Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einem oder einer SchulentwicklungsberaterIn. Die Schulleitungen selbst schreiben ihrer Rolle die Aufgabe zu, den Überblick über das Schulsystem und den gesamten Entwicklungsprozess zu halten. Dies beinhaltet auch die Reflexion der herangetragenen Maßnahmen der externen Begleitperson in Bezug auf die schulischen Bedingungen und Möglichkeiten. Des Weiteren schreiben sie sich zum einen die Rolle der Übersetzenden für das Lehrkräftekollegium zu sowie zum anderen die Rolle einer vermittelnden Instanz der schulischen Möglichkeiten und Bedingungen zur Beratungsperson. Beide Rollenbeschreibungen beziehen sich aus Sicht einer Schulleitung auf die jeweils eigene Sprache einer Schule, welche manchmal für externe Personen schwer nachvollziehbar sei. Daher ist es als Schulleitung wichtig, sowohl in Richtung des Kollegiums als auch in Richtung der beratenden Person, vermittelnd tätig zu sein. Des Weiteren stellt die Schulleitung Ressourcen wie etwa Räumlichkeiten oder Zeit zum Austausch für Schulentwicklungsberatung zur Verfügung. Letztendlich wird die Schulleitung als Türöffner für Entwicklung angesehen, da Schulentwicklungsaktivitäten ohne die Unterstützung der Schulleitung unmöglich erscheinen.

„B: Ich würde sagen, diese Beratung verstärkt das, kann es verstärken. Denn wenn eine Schulleitung nicht Schulentwicklung auch will und initiiert und auf ihre Weise begleitet, dann kann mir eine externe Beratung noch so viel/

I: Wollen.

B: wollen. Aber gegen die Schulleitung geht das eben nicht“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 29).

Die Gruppe der Lehrkräfte schreiben der Schulleitung die Rolle des zentralen Entscheidungsträgers für Schulentwicklungsmaßnahmen zu. Auch wenn der Weg für Schulentwicklung mit dem Gesamtkollegium getroffen wurde, gibt es im Prozess Anlässe, deren Hintergrund das Treffen von Beschlüssen für das weitere Vorgehen erfordert. Die Vorgabe solcher Strukturen sollte aus Sicht der Lehrkräfte die Schulleitungen übernehmen.

„Absolut wichtig, weil letzten Endes, ohne die Schulleitung würden wir nichts umsetzen können“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 23).

Die Schulentwicklungsberatenden schreiben der Schulleitung neben der Aufgabe der Ressourcenverteilung auch die Rolle des Visionsträgers zu. Entscheidend ist aus Sicht eines Beratenden die passive Rolle im Beratungsprozess. Demnach solle die Schulleitung keinerlei Konzepte vorbestimmen und abordnen, sondern sich dialogisch in die Prozessentwicklung einbringen. Die Schulleitung sollte aus Sicht eines Beratenden nicht zwangsläufig Teil der Entwicklergruppe sein, muss jedoch stets informiert werden, um die notwendigen Ressourcen bereitstellen zu können. Wie die schulischen Akteurinnen und Akteure schreiben auch die Schulentwicklungsberatenden der Schulleitung die Aufgabe zu, die Akzentuierung der Schwerpunkte des Entwicklungsprozesses zu entscheiden, dies jedoch in einer moderaten Vermittlung zu kommunizieren.

„Also sie muss nicht unmittelbarer Teil des Beratungsprozesses sein. Sie muss aber immer darüber informiert sein und bereit sein, die notwendigen Ressourcen dann bereitzustellen, wenn es darum geht, dass bestimmte Dinge nötig sind“ (Experte bzw. Expertin, Beratungsperson, S. 15).

Initiierende und unterstützende Steuergruppe:

Die befragten Lehrkräfte beschreiben ihre Rolle in der gemeinsamen Zusammenarbeit als Ansprechperson sowohl für das Kollegium als auch für die Schulentwicklungsberatung. Eine Lehrkraft beschreibt sich als Vermittler zwischen beiden Parteien.

„Ja, also ich habe ja bisher immer versucht dann endlich, als wir dann in der heißen Phase waren, wo wir die Fortbildung bei uns im Hause hatten, dann möglichst ein Bindeglied zu sein zwischen dem Begleiter und dem Kollegium auch. Also einfach, ja, versuchen zu vermitteln. Probleme, die da sind, direkt dann mit dem schulexternen Begleiter zu besprechen, um Lösungsmöglichkeiten zu finden“ (Experte bzw. Expertin, Hebe-Realschule, S. 7).

Eine weitere Lehrkraft ergänzt, dass Lehrkräfte aus dem Kollegium im Beratungsprozess die Rolle der Multiplikatoren einnehmen und darüber hinaus die Perspektiven der tatsächlichen Ressourcen und Möglichkeiten des Lehrkräftekollegiums einbringen können. Zu hoch gesteckte Ziele von Seiten der Schulleitung können so durch den Blick der Lehrkraft reflektiert werden.

Auch die Schulentwicklungsbegleitenden beschreiben die Steuergruppe als Multiplikatoren für die Entwicklungsziele. Die Steuergruppe übernimmt die Aufgabe, die vereinbarten Ziele und daraus resultierenden Maßnahmen des Schulentwicklungsprozesses gedanklich mit der Beratungsperson vorzubereiten, um anschließend das Gesamtkollegium mit in den Prozess zu integrieren. Durch die Rücksprache mit dem Gesamtkollegium kann es zu Anpassungsprozessen kommen, die wiederum durch die Steuergruppe umgesetzt werden. Die Rückkopplung an das Gesamtkollegium stellt hierbei die Legitimationsgrundlage für die Weiterarbeit der Steuergruppe dar. Zur Umsetzung der Schulentwicklungsaktivitäten

ist es aus Sicht eines Beratenden zudem entscheidend, motivierte und qualifizierte Lehrkräfte in einer Steuergruppe zusammenzuschließen.

„Man muss in der Gruppe, die mit mir als begleitender Lehrkraft arbeitet, Menschen haben, die einerseits motiviert sind aber andererseits auch qualifiziert sind. Also es nützt auch nichts, wenn man da fünf hochmotivierte junge Kolleginnen und Kollegen hat, die aber von Projektmanagement und Sitzungsleitung keine Ahnung haben“ (Experte bzw. Expertin, Beratungsperson, S. 23).

6.3.2.2 Erwartungen an die Beratung

Die Erwartung an die Beratung baut auf den organisationalen Voraussetzungen auf. Durch den Anlass für eine Beratung entsteht eine Erwartungshaltung von Seiten der Klienten bzw. Klientinnen für die Beratung. Entweder können die schulischen Akteurinnen und Akteure diese bereits zu Beginn genau definieren oder haben nur eine vage Vorstellung. Die Erwartungshaltungen können sich auch innerhalb der Gruppen des Klientensystems differenzieren, sodass bspw. die Schulleitung eine andere Erwartungshaltung hat als die Gruppe der Lehrkräfte. Dies gilt es von Seiten des oder der Beratenden zu berücksichtigen (vgl. Goecke, 2018). Durch die Interviewanalyse konnte dem Element Erwartungen an die Beratung das Merkmal Problemidentifizierung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure zugeordnet werden.

Problemidentifizierung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure:

Alle Befragtengruppen benennen die Identifizierung der Problemlagen durch die schulischen Akteurinnen und Akteure in der Zusammenarbeit mit einem Beratenden. Eine Schulleitung betont hierbei die Bedeutsamkeit für die eigene Problemerkennung. Nach Aussage einer Schulleitung wäre die Definition des Problems sowie die Vorgabe des Lösungsweges von außen kontraproduktiv für den Entwicklungsweg. Eine Lehrkraft sagt aus, dass nur durch die Problemerkennung der schulischen Akteurinnen und Akteure überhaupt eine Entwicklung möglich gewesen ist. Nur dadurch hat sich die Schule um die Projektteilnahme (und damit für eine Schulentwicklungsberatung) bemüht.

„Ja, dass überhaupt etwas passiert ist, das lag daran, dass der Bedarf schon gesehen wurde, sonst hätten wir uns ja gar nicht für dieses Projekt gemeldet, ne? Das war ja dann in Absprache auch mit unserem Chef, ob er meint, dass das etwas ist, ne? Weil ich mit irgendwem da telefoniert habe, der versucht hat, unsere Schule da noch mit ins Boot zu holen. Ja, also insofern hat der vielleicht wahrscheinlich zumindest bei unserem Chef offene Türen eingearannt“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 18).

Nach der Problemerkennung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure beginnt die Arbeit des oder der Schulentwicklungsberatenden. Er oder sie knüpft nach Aussagen der schulischen Akteurinnen und Akteure an jenen Prozess an und unterstützt bei der Konkretisierung des Problems.

6.3.3 Beratungssystem

Das Beratungssystem stellt ein zeitlich befristetes System dar, welches durch die Interaktion des Berater- und Klientensystems entsteht. In ihm finden Kommunikationsprozesse statt, die durch das Hinzukommen weiterer Personen in den Beratungsprozess einem stetigen Wandel ausgesetzt sind. Anders als beim Berater- oder Klientensystem handelt es sich hierbei somit um kein geschlossenes System (vgl. Dederling et al., 2013; Goecke, 2018).

Dem Beratungssystem können acht Merkmale zugeordnet werden, die aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure und Schulentwicklungsberatenden als förderlich für Schulentwicklungsberatung definiert werden. Neben dem gegenseitigen Vertrauensaufbau, einer gleichen Zielvorstellung sowie einem kontextsensiblen Beratungsansatz wird zudem ein längerer Beratungsprozess, die Kooperation und Vernetzung mit anderen Schulen, der stetige Austausch und die Kommunikation innerhalb der Schule sowie zur externen Beratungsperson, die Nutzung von Ausgangserhebungen zu Beginn des Prozesses sowie ein integrativer Beratungsansatz als unterstützend für Schulentwicklungsberatung anerkannt.

6.3.3.1 Aufbau von Vertrauen

Der Vertrauensaufbau wird aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure in dreierlei Richtungen bewertet. Erstens benennt eine Schulleitungsperson das Vertrauen hinsichtlich der Geheimhaltung von schulischen Problemlagen, die der externen Person anvertraut werden. Nur so würden sich die schulischen Akteurinnen und Akteure gegenüber der Beratungsperson auch öffnen können.

Zweitens geht es um einen Vertrauensaufbau zwischen der beratenden Person zum Gesamtkollegium. Durch das Kennenlernen des oder der Schulentwicklungsberatenden würden Vorurteile ausgeräumt werden, Vertrauen geschenkt und letztendlich der Prozess weitergeführt werden. Drittens bezieht sich das Vertrauen des oder der Schulentwicklungsberatenden auf die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrkräfte. Die Abschreibung der Handlungsfähigkeiten der schulischen Akteurinnen und Akteure durch die beratende Person wird als hinderlich angesehen. Auch aus Sicht der Schulentwicklungsberatenden wird der gegenseitige Vertrauensaufbau als Erfolgskriterium für eine gemeinsame Zusammenarbeit gewertet.

„[...] dass es halt vertraulich ist und dass also Dinge offen ausgesprochen werden können, sollen, müssen, damit das Ganze Erfolg hat. Was halt nur bei der gegenseitigen Versicherung geht, dass die Dinge halt auch so unter uns bleiben“ (Experte bzw. Expertein, Beratungsperson, S. 9).

6.3.3.2 Gleiche Zielvorstellungen

Die Befragtengruppe der Schulleitung und die Schulentwicklungsberatenden benennen eine gleiche Zielvorstellung als elementar für die gemeinsame Zusammenarbeit.

„Ja, ich glaube das ist nochmal wichtig. Schulleitung und externe Lehrkraft, die müssen das gleiche Ziel vor Augen haben. Wenn die sich widersprechen oder die Schulleitung nur so halb dahinter ist, dann ist das zum Scheitern verurteilt“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 30).

Ein Schulentwicklungsberatung beschreibt jene Dringlichkeit anhand der stetigen Durchführung von Beratung. Erst nach Überzeugung aller Multiplikatoren kann die Implementierung der Schulentwicklungsaktivitäten umgesetzt werden.

„Also das ist nach der Startphase sozusagen, wie geht es weiter. Also ich glaube, das ist jetzt nicht nur aus diesem Projekt, sondern aus meiner bisherigen Erfahrung, wichtig ist in der Projektgruppe zu sagen, wir reden solange miteinander auf der Planungsebene, also auf der Konzeptebene, bis alle Multiplikatoren davon überzeugt sind, dass es eine gute Idee ist. Also der Sinn dessen, was man tut, der muss eigentlich von allen geteilt werden, erst dann sollte man in die Praxis gehen“ (Experte bzw. Expertin, Beratungsperson, S. 7).

6.3.3.3 Kontextsensibler Beratungsansatz

Die Anpassung der Beratung an den schulischen Kontext wird von allen Befragtengruppen als grundlegend angesehen. Die Interviews zeigen, dass die Umsetzung der kontextuellen Angleichung überwiegend dem bzw. der Schulentwicklungsbegleitenden zugeschrieben werden. Demnach bewerten die schulischen Akteurinnen und Akteure eine kontextsensible Beratung anhand der Anpassung von Maßnahmen und dem eigenen Fachwissen an die schulischen Bedingungen durch den bzw. die Beratende. Nur eine Schulleitung beschreibt die kontextsensible Anpassung als schulische Aufgabe. Demnach obliegt es den schulischen Akteurinnen und Akteuren, die Richtung der Schulentwicklungsaktivitäten an die schulischen Gegebenheiten anzupassen.

„Nichtsdestotrotz ist es immer wichtig das auf die eigene Schule anzupassen. Also eins zu eins übernehmen macht überhaupt keinen Sinn, funktioniert nicht, sondern jede Schule muss dann irgendwie den eigenen Weg finden mit Hilfe der Informationen von den entsprechenden handelnden Personen, um dann selber so aus zu fühlen, auszutesten in welche Richtung gehen wir. Insgesamt die Richtung ist ähnlich, aber die Umsetzung ist dann eben bezogen auf die Schule, auf die schulische Situation an dem Standort, weil sonst funktioniert es nicht. Also so eine Kopie einfach: „Wir machen das auch so wie die“, funktioniert nicht. Das muss sich auch in der Schule selber entwickeln“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 6).

6.3.3.4 Zeitliche Ressourcen

Die zeitlichen Ressourcen für Schulentwicklungsberatung werden von allen Befragten-Gruppen definiert. Hierbei beziehen sich die Befragten auf die Angabe, welchen zeitlichen Umfang eine Beratung umfassen sollte. Nach Auffassung der Schulleitungen benötigt Schulentwicklungsberatung einen zeitlichen Umfang von minimal drei Jahren bis maximal zehn Jahren. Zwei Schulleitungspersonen befürworten eine stetige Begleitung durch eine externe Person. Um einen Sättigungsprozess des oder der Schulentwicklungsberatenden zu vermeiden, empfiehlt eine Schulleitung eine kontinuierliche Begleitung der Schulen, jedoch in der Form wechselnder Beratungspersonen.

„Und ich würde das heute immer wieder sagen: In der oder anderer oder ähnliche Form, würde ich sagen, sollte eine Schule eigentlich immer externe Begleitung haben. Und die kann man sicherlich wechseln, aber sollte man jetzt nicht jährlich oder so was wechseln. [...] ich könnte mir auch vorstellen, dass dann irgendwann auch ein Sättigungsprozess eintritt. Dass auch dann der Input, die so eine Person geben kann, beschränkt ist. Und dass sie sozusagen das Pulver, was sie hat, auch vielleicht verschossen hat, an der Stelle. Und dass es sicherlich auch wieder mal neue Reize sind, dann auch vielleicht solche externe Begleitung zu verändern, mit anderen Strukturen oder so etwas“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 16).

Die Lehrkräfte, welche die zeitliche Ressource als Merkmal von Schulentwicklungsberatung aufgreifen, empfehlen eine dauerhafte Begleitung durch eine oder einen Schulentwicklungsberatenden. Eine Lehrkraft begründet die Aussage anhand der eigenen fehlenden Kompetenzen in Bezug auf die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten. Demnach fehle es den Lehrkräften an einer richtigen Ausbildung, um Schulentwicklung professionell durchführen zu können. Lehrkräfte von zwei weiteren Fallschulen sind der Auffassung, dass Schulentwicklungsberatung mindestens für drei Jahre angesetzt sein sollte, da die Orientierungsphase, in der die Ziele der Zusammenarbeit festgelegt werden, bereits ein Schuljahr in Anspruch nehmen würde.

Die befragten Schulentwicklungsbegleitenden differenzieren den zeitlichen Aspekt zum einem an dem jeweiligen Thema der Schulentwicklungsaktivität. Je nach thematischem Schwerpunkt kann Schulentwicklungsberatung durch wenige Termine (bspw. die Erarbeitung eines Leitbildprozesses) oder über Jahre (bspw. die Umgestaltung zu einem sprachsensiblen Unterricht) abgegolten sein. Zum anderen wird die Implementierungsphase auf mindestens drei bis vier Jahre festgelegt. Wann diese beginnt, ist wiederum abhängig von der Initiierungsphase. Zudem benötigt der oder die Schulentwicklungsbegleitende Zeit, um einen tiefgehenden Einblick in die Schule zu erhalten. Als weiterer Aspekt wird die meist fehlende Flexibilität durch zeitliche Einschränkungen von Seiten der Schulentwicklungsberatung angesprochen. Dadurch, dass die Beratenden meist Schulentwicklungsberatung

als Zweitjob durchführen und ihre Hauptanstellung an einer Schule sei, können die Schulentwicklungsberatenden nicht frei darüber bestimmen, wie zeitlich intensiv sie sich einer Schule widmen. Das stelle aus Sicht eines Beratenden ein großes Problem dar.

6.3.3.5 Kooperation und Vernetzung

Alle befragten Schulleitungskräfte greifen die Kooperation und Vernetzung als Unterstützungsmerkmal für Schulentwicklungsberatung auf. Dabei beziehen sich die Schulleitungen auf die durchgeführten Netzwerktreffen innerhalb des Projektes. Neben der eigenen Schulentwicklungsaktivität in enger Zusammenarbeit mit der Schulentwicklungsbegleitung haben die Netzwerktreffen Raum für Reflektion, Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und die persönliche Wissenserweiterung ermöglicht.

„Was da noch sehr geholfen hat, waren unsere Netzwerktreffen und die verschiedenen Themen, die wir angesprochen haben. Und ich habe letztes Mal noch gesagt, so ein Highlight die Stolpersteine. Also die Art der Arbeit, wo man dann nochmal auch reflektieren konnte. Ich bin dann auch immer wieder mit diesem Input hier in die Schulleitungsrunde gekommen. Das war begleitend nötig tatsächlich“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule., S. 11).

Durch die thematische Zusammenstellung der Netzwerke konnten die Schulen darüber hinaus von den Erfahrungsberichten der anderen Schulen profitieren. Bspw. berichtet eine Schulleitung, dass die Berichterstattung der anderen Netzwerkschulen zur Akzeptanz der eigenen schulischen Entwicklungsarbeit beigetragen hat.

„Das nochmal zu sehen, wie die arbeiten. Die arbeiten jetzt anders, als wir das tun würden. Also das ist schon noch wieder unterschiedlich, aber dass das Prinzip grundsätzlich funktioniert, das war da eben sehr anschaulich wahrzunehmen. Und das hat wieder unseren Kollegen auch geholfen, weil er sagen konnte: „Nein, guckt euch das an, es funktioniert.“ Und dann haben vielleicht mehrere auch so gesagt: „Ja, dann können wir das ja auch versuchen.““ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S. 14).

Eine weitere Schulleitung empfindet die Netzwerktreffen als Möglichkeit mit dem oder der Schulentwicklungsberatenden in Austausch über die eigenen schulischen Belange zu treten und Bereiche „auf kurzem Dienstweg“ (Experte bzw. Expertin, Hebe-Realschule, S. 23) besprechen zu können. Des Weiteren berichtet eine Schulleitung, dass der Austausch mit den anderen Schulen dazu beigetragen hat, die manchmal vorhandene Betriebsblindheit gespiegelt zu bekommen.

„Dass wir sozusagen die Qualität im Sinne einer guten Prozessplanung in dem Zeitabschnitt sicherlich so nicht alleine geschafft hätten. Und im Gespräch sozusagen auch noch mal sozusagen auch neben den eigentlichen Entwicklungszielen sozusagen auch noch mal andere Entwicklungsziele, Perspektiven, [...] noch mal wahrgenommen und gespiegelt hätten. Insofern ist es immer gut jemanden von außen zu haben, weil man manche Dinge betriebsblind ist. Und dass man auch eben noch mal Dinge auch noch

mal anders überdacht hat. Also, das würde ich so sehen“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 29).

Die Lehrkräftegruppen, welche die Kooperation und Vernetzung ansprechen, benennen die Netzwerktreffen als unterstützendes Merkmal für die eigene Schulentwicklungsaktivität. Eine Lehrkraft beschreibt die Netzwerktreffen und die Schulentwicklungsberatung als gleichwertige Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsarbeit:

„Extrem wichtig, beides finde ich. Weil, das hat sich in meinen Augen über die Monate oder Jahre jetzt dahingehend, irgendwie, dass das zwei parallele Prozesse sind, die natürlich miteinander zu tun haben. Aber beide sind für sich eben absolut wichtig. Also ich könnte jetzt nicht sagen, das eine oder das andere. Sondern das gehört zusammen“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S. 12).

I: Okay, können Sie das genauer erklären, weswegen?

„Weil die Schwerpunkte ganz anders gelegt werden. Im Rahmen des Netzwerktreffens geht es darum, man hat ein Thema. Man bereitet die Veranstaltung vor Ort vor auch. Und daraus erwachsen ja ganz viele Ideen für die eigene Schule. Das, was uns betrifft, muss die anderen Netzwerkschulen vielleicht gar nicht so betreffen. Also ich glaube, jede Schule hat da ihre eigenen Akzente gesetzt. Und die begleitende Lehrkraft ist gerade dann dafür da, die praktische Umsetzung vor Ort zu begleiten. Ich glaube, das würde im Rahmen des Netzwerktreffens gar nicht gehen. Insofern beides“ (Experte bzw. Expertin, Ber-Nau-Gymnasium, S.12).

Demnach stellen die Netzwerktreffen eine Art Impulsgeber für neue Ideen für die eigene Schulentwicklungsarbeit dar. Die praktische Umsetzung erfolgt aber wiederum durch die Zusammenarbeit mit einer oder einem Schulentwicklungsberatenden.

Eine Beratungsperson beschreibt die Netzwerktreffen als unterstützend für die Schulentwicklungsberatung. Durch die Vernetzung mit anderen Schulen und den Austausch auf den Netzwerktreffen über den Entwicklungsstand der Einzelschule entstehe eine Gruppendynamik und ein gewisser Gruppendruck, der alle teilnehmenden Schulen dazu bewegen kann, die eigenen Schulentwicklungsaktivitäten weiterzuverfolgen:

„Dadurch, dass man auch in eine Netzwerkarbeit eingebunden ist, wo die Schulen ja auch immer zusammenkommen. Da gibt es, das klingt jetzt schlimmer als es ist, da gibt es ja auch so was wie einen Gruppendruck und eine Gruppendynamik. Das heißt, wenn wir [...] die einzelnen Schulen referieren lassen, was für Schritte sie unternommen haben seit dem letzten Mal und da ist nichts, dann ist das schon auch potenziell schambehaftet. [...] Also hier endet die Zusammenarbeit erst mit dem Projektende. Und solange muss man irgendwie miteinander klarkommen. Und manchmal ist das gut. [...] Und das ist genau das, wo eigentlich alle Schulen irgendwann mal gesagt haben, ja genau, das ist das, was uns die Arbeit im Netzwerk und durch die begleitende Lehrkraft manchmal bringt. Das ist manchmal nervig, aber das ist das, was wir brauchen. Und wenn so diese Rückmeldung kommt, dann gibt mir das schon auch zu denken“ (Experte bzw. Expertin, Beratungsperson, S. 4).

Des Weiteren sieht die Schulentwicklungsberatungsperson in den Netzwerktreffen eine Möglichkeit, neu entwickelte und erprobte Instrumente von einer Schule in die anderen Schulen des Netzwerkes zu implementieren.

6.3.3.6 Austausch und Kommunikation

Die Kommunikation und der Austausch wird von drei Schulleitungen als besonderes Merkmal für Schulentwicklungsberatung aufgegriffen. Zum einen die Kommunikation zum bzw. zur Schulentwicklungsberatenden und zum anderen die Kommunikation zwischen Schulleitung und dem Lehrkräftekollegium.

Eine Schulleitung beschreibt die enge Kommunikation mit der schulentwicklungsberatenden Person als ein unterstützendes Merkmal von Schulentwicklungsberatung. Demnach hat der permanente E-Mail-Kontakt zur Beratungsperson, indem ein stetiger Austausch über die Schulentwicklungsaktivitäten erfolgte, dazu beigetragen, dass der Schulentwicklungsprozess reibungslos verläuft. Eine weitere Schulleitung benennt die Kommunikation von Beratung und Schulleitung als relevant, um die Impulse des oder der Beratenden durch das Insiderwissen der Schulleitung kontextsensibel anpassen zu können. Eine weitere Schulleitung sieht den Austausch zwischen der Schulleitung sowie der Steuergruppe zur Beratung als entscheidend für den Prozess an. Nur so könne eine gute Basis für die Projektplanung geschaffen werden. Die Kommunikation mit dem Lehrkräftekollegium beschreibt eine Schulleitung wie folgt:

„Und die Kommunikation mit den Kollegen, die ist eben entscheidend. Also wir haben das immer in den Gremien, in den einzelnen, die das haben versucht zu kommunizieren auch sehr offen, welche Möglichkeiten vorliegen und dann eben gemeinsam, meist in kleinen Gremien das so festgelegt, aber dann im großen Gremium vorgestellt und da war in der Regel auch immer für alle das transparent und die sind dann den Weg zum größten Teil dann eben mitgegangen“ (Experte bzw. Expertin, Frida Fürst-Real-schule, S. 9).

Demnach stellt der stetige Austausch mit dem Lehrkräftekollegium über die geplanten Schulentwicklungsaktivitäten eine Legitimationsgrundlage dar, um die Maßnahmen tatsächlich umsetzen zu können. Eine Lehrkräftegruppe beschreibt den stetigen Austausch mit einem „externen Gesprächspartner“ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Real-schule, S. 6) als Unterstützungsmerkmal, um den Schulentwicklungsprozess stetig voranzutreiben.

6.3.3.7 Ausgangserhebung

Zwei der befragten Schulleitungen benennen die Ist-Stand-Erhebung, welche zu Beginn des Projektes an allen Schulen durchgeführt wurde, als unterstützend für den Beratungsprozess. Eine Schulleitung beschreibt die Datenerhebung als eine Legitimationsgrundlage für Schulentwicklungsaktivitäten bezogen auf das eigene Lehrkräftekollegium. Demnach

stellen die Daten einen Türöffner für Beratung dar. Nicht der oder die Schulentwicklungsberatende ermittelt den thematischen Schwerpunkt und gibt von außen das Schulentwicklungsthema vor, sondern die Lehrkräfte konnten anhand der Daten die Potenziale und Bedarfe der eigenen Schule selbst ermitteln.

„Aber so ein Schulentwicklungsberater braucht einen Türöffner und das war bei uns die Erhebung. Dass die Schule von sich aus signalisiert: „Da hakt es.“ Wenn der von außen kommt und sagt: „Sie brauchen das und das und das und das.“ „Geht nicht.““ (Experte bzw. Expertin, Frida-Fürst-Realschule, S.25).

Die andere Schulleitung nennt die Datenerhebung als geling bringendes Merkmal für den bereits laufenden Schulentwicklungsprozess. Durch die Datengrundlage ginge der Blick auf den Unterricht nicht verloren, was im Alltagsgeschehen wohl schnell passieren würde. Die Schulentwicklungsberatenden betonen die Bedeutsamkeit der Ausgangserhebung für die eigene Beratungstätigkeit. Sie empfinden die Daten als wichtige Grundlage für den Start der Zusammenarbeit. Die Beratungsperson bekomme so die Möglichkeit einen differenzierten und objektiven Blick auf die jeweilige Schule zu erhalten, bevor sie ein Erstgespräch mit der Schule geführt habe. Des Weiteren stellen die Daten eine gute Grundlage dar, um bei einem Wechsel der schulentwicklungsberatenden Person im laufenden Prozess, dem neuen Schulentwicklungsberater oder der neuen Schulentwicklungsberaterin einen evidenten Einblick in die Startphase der Schulentwicklungsarbeit geben zu können.

6.3.3.8 Integrativer Beratungsansatz

Auf die Frage, ob eine gemeinsame Zusammenarbeit von Netzwerkkoordination und Schulentwicklungsberatung als wichtig für die Schulentwicklungsaktivität angesehen wird, zeigt sich, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure die Zusammenarbeit vereinzelt zwar als wichtig ansehen, dies jedoch eher auf die inhaltliche Ausgestaltung der Netzwerkthemen beziehen oder zur Ermittlung der finanziellen Unterstützung für Fortbildungen an der eigenen Schule als nützlich erweisen. Die Schulentwicklungsberatenden bewerten die Zusammenarbeit weitaus relevanter. Zum einen in Bezug auf die Reflexionsmöglichkeit der eigenen Tätigkeit. Durch den Austausch der Netzwerkmoderatorinnen und den Schulentwicklungsberatenden entstanden neue Ideen und konzeptionelle Weiterentwicklungen für die Netzwerkschulen, welche die schulentwicklungsberatende Person in den Treffen mit den Schulen einbringen konnte. Insbesondere wenn die schulische Situation schwieriger erscheint, benötigt der oder die Beratende eine bzw. einen Reflexionspartnerin oder -partner. Des Weiteren bewertet eine Schulentwicklungsberatung den etwas distanzierteren Blick auf die jeweilige Schule durch die Netzwerkmoderatorin als fruchtbar für den Schulentwicklungsprozess:

„Denn das habe ich auch sehr, sehr schätzen gelernt in den letzten zwei Jahren, dass so der regelmäßige Austausch mit jemandem, der die Schulen aus der Netzwerkarbeit kennt, aber nicht aus der Vor-Ort-Arbeit und dadurch ein bisschen mehr Distanz hat auch, das ist unglaublich wertvoll. Also eine Person zu haben, die die Schulen gut

kennt, auch über die Dokumentation, sehr intim kennt mitunter, aber nicht auf so einer Beziehungsebene in gleicher Form verbandelt ist. Was sich automatisch ergibt, wenn man zwei, drei Mal am Nachmittag zusammengesessen hat. Das ist eine gute Konstellation, also da wird noch mal eine andere Perspektive eingebracht, die auch manchmal so für Reibung durchaus sorgt, aber für eine fruchtbare Reibung, so wie ich das erlebt habe“ (Experte bzw. Expertin, Beratungsperson, S. 25).

7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse zusammengeführt. Das Kapitel zielt hierbei nicht auf eine Wiederholung der bereits dargelegten Forschungsergebnisse ab, sondern fokussiert sich auf eine zusammenhängende Darstellung der Ergebnisse aus dem multimethodisch festgelegten Fallstudiendesign. Ziel der Zusammenfassung ist es, auf die drei Forschungsziele der dargelegten Untersuchung einzugehen. Demnach werden in den folgenden Abschnitten, die differenzierte Ausgangslage und Umsetzung von Initiierungs- und Implementierungsprozessen in Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberatenden, die Darlegung typischer Merkmale von Beratungsprozessen sowie die Identifizierung von Merkmalen, welche die Schulentwicklungsberatung begünstigen, beschrieben.

7.1 Initiierung und Implementierung von begleiteten Schulentwicklungsaktivitäten

Die Analyse der vier Fallschulen ermöglicht einen differenzierten Einblick in den Verlauf von Schulentwicklungsberatung. Es konnten vier Beratungsverläufe an Schulen in herausfordernden Lagen rekonstruiert werden. Darüber hinaus wurden besondere Merkmale des Initiierungs- und Implementierungsprozesses von Beratung identifiziert.

Im Rahmen des Projektkontextes des Potenziale-Projektes wurden den Schulen durch eine datengestützte Ist-Stand-Analyse Schwerpunktthemen zugeordnet, die sie gemeinsam mit anderen Schulen in einem Netzwerk bearbeiten konnten. Die Schwerpunktthemen stellten die jeweiligen Bedarfe der Schulen dar. Allen vier Fallschulen wurde die Erarbeitung von Lehrkräftekooperation sowie Unterrichtsdifferenzierung empfohlen. Jene datengestützte Analyse entspricht der mündlichen Rückmeldung der schulischen Akteurinnen und Akteure im ersten Beratungsgespräch. Auch sie sehen den Entwicklungsbedarf im Bereich der Unterrichtsdifferenzierung und der Lehrkräftekooperation. Jedoch zeigt sich im Beratungsverlauf zweier Schulen, dass sich die inhaltlichen Schwerpunkte verändern bzw. weitere Bereiche hinzukommen. Bei zwei Schulen werden Leitbildprozesse sowie Schulprogrammarbeit mit aufgegriffen sowie die Modifizierung des pädagogischen Konsenses vorgeschaltet. Bei den anderen Fallschulen erfolgt ein direkter Einstieg in die Erarbeitung von differenziellen Unterrichtsmaterialien und eine damit einhergehende Lehrkräftekooperation bei der Erstellung und Erprobung der Materialien.

Trotz unterschiedlicher inhaltlicher Stringenz der Ziele von Beratung zeigt sich, dass die Beratungsverläufe Ähnlichkeiten aufweisen. Im Zuge des zweiten Netzwerktreffens wird nach dem Kennenlernen ein erstes Beratungsgespräch an der jeweiligen Schule durchgeführt. Zwei Schulen vereinbaren einen Termin bereits auf dem eben genannten Netzwerktreffen. Bei den anderen Fällen tritt die Schulleitung mit der Schulentwicklungsbegleitung per E-Mail in Kontakt, um ein erstes Treffen zu vereinbaren.

Aus den Interviewstudien geht hervor, dass die Entscheidung für die Projektteilnahme und die damit einhergehende Zusammenarbeit mit einem bzw. einer Schulentwicklungsberaterin durch die schulischen Akteurinnen und Akteure selbst getroffen wurde. Die schulischen Akteurinnen und Akteure beschreiben, dass die Problemerkennung bereits vor Beginn der Zusammenarbeit mit dem bzw. der Beraterin erfolgt war, jedoch der Bedarf an Unterstützung bei der Problembewältigung gesehen wurde.

Das erste Treffen beinhaltet bei allen vier Fallschulen ein gegenseitiges Kennenlernen, die Ermittlung der Potenziale und Bedarfe der Einzelschulen sowie eine erste Zielvereinbarung für den gemeinsamen Schulentwicklungsweg. Das erste Beratungsgespräch sowie alle weiteren Zusammenkünfte finden an allen vier Fallschulen in Kleingruppen statt, an denen die Schulleitung sowie u.a. Vertreter bzw. Vertreterinnen der Netzwerktreffen teilnehmen.

Der begleitete Schulentwicklungsprozess beinhaltet neben den Beratungstreffen auch schulinterne Lehrkräftefortbildungen. Die Anzahl der Treffen sowie die Ausgestaltung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen erscheint trotz Projektvorgabe von mindestens drei Beratungsgesprächen pro Schuljahr höchst individuell angelegt zu sein. Insgesamt werden im Zeitraum von drei Jahren zwischen fünf und neun Beratungstreffen vereinbart und durchgeführt. Die Nutzung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen wird bedarfsgerecht vereinbart und liegt im Zeitraum von drei Jahren zwischen vier und sieben Fortbildungen. Inhaltlich werden die schulinternen Lehrkräftefortbildungen zur Aktivierung des Gesamtkollegiums für die vereinbarten Schulentwicklungsaktivitäten, zur Professionalisierung der Lehrkräfte sowie zur Umsetzung von Maßnahmen, bspw. zur Erarbeitung von differenzierten Unterrichtsmaterialien, genutzt. Die Durchführung der schulinternen Lehrkräftefortbildungen werden an zwei Schulen, an denen die externe Begleitperson Fachexperte bzw. Fachexpertin im Bereich der Unterrichtsdifferenzierung ist, von der Beratungsperson selbst moderiert. Auch an den anderen Schulen übernimmt die externe Beratungsperson die inhaltliche Ausgestaltung der schulinternen Lehrkräftefortbildung, wenn dieser Teil des eigenen Expertenwissens ist.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Beratungsgespräche beinhaltet die Feinplanung und Nachbesprechung von anstehenden bzw. bereits durchgeführten schulinternen Fortbildungen, die Strukturplanung der Schulentwicklungsaktivität der Einzelschule sowie die Professionalisierung der schulischen Teilnehmenden in Bezug auf den Ausbau von Schulentwicklungskompetenzen. Häufig bringt der bzw. die Schulentwicklungsberatende Fachexpertise wie bspw. pädagogische Konzepte für eine erfolgreiche Unterrichtsdifferenzierung oder inhaltliche Ausgestaltung einer schulinternen Lehrkräftefortbildung in die Beratungsgespräche mit ein.

Die Beratungstreffen beinhalten einen Austausch über den aktuellen Stand der Schulentwicklungsaktivität und der Vereinbarung nächster Handlungsschritte. Es zeigt sich, dass die Treffen als eine Art Kontrollinstrument fungieren, indem die schulischen Akteurinnen und

Akteure an ihre vereinbarten Absprachen mit dem Berater bzw. der Beraterin erinnert werden bzw. ihre Umsetzung durch die externe Person und durch ihr gezieltes Nachfragen überprüft wird. Kann auf diese Weise ein Versäumnis der Absprachen aufgedeckt werden, interveniert der bzw. die Schulentwicklungsberatende, indem er bzw. sie gemeinsam mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren Möglichkeiten der Umsetzung der vereinbarten nächsten Schritte konstruktiv erarbeitet.

Die Zusammenarbeit zwischen dem bzw. der Schulentwicklungsberatenden und den Schulen verläuft weitestgehend durch eine enge Korrespondenz zwischen der Beratungsperson und einer schulischen Hauptansprechperson oder den Mitgliedern des Arbeitskreises. In allen Fällen ist die Schulleitung als Ansprechperson für den bzw. die Beratende involviert. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die Mitglieder des Arbeitskreises, also jene Lehrkräfte, die an den Netzwerktreffen des Projektes sowie an den schulischen Beratungstreffen teilnehmen, im Austausch mit dem bzw. der Beratenden stehen. Für die Absprachen werden hauptsächlich E-Mails als Kommunikations-Medium genutzt sowie die Zusammenkünfte auf den viermal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen.

Die theoretische Hintergrundfolie einer Differenzierung zwischen einer Initiierungs- und Implementierungsphase bei der Umsetzung von Schulentwicklungsberatung, welche im Rahmen dieser Untersuchung herangezogen wurde, veranschaulicht die kontextgebundene Vorgehensweise eines begleitenden Schulentwicklungsprozesses. Gestaltet sich die Initiierungsphase, also das Kennenlernen, eine gemeinsame Zieldefinition und erste Planungsmaßnahmen, an zwei Schulen im Zeitraum von fünf Monaten, so nimmt die erste Phase bei den jeweils anderen Schulen 21 bzw. 27 Monate ein. Auch die Implementierungsphase - die Hinzuziehung des Gesamtkollegiums in die Schulentwicklungsaktivitäten sowie die Umsetzung der Maßnahmen - divergiert zwischen 12 bis 34 Monaten, und ist zum Ende der Projektteilnahme an keiner der Fallschulen abgeschlossen. Die Häufigkeit der Treffen entwickelt sich aus dem Prozessgeschehen und wird an keiner der Fallschulen bereits zu Beginn der gemeinsamen Zusammenarbeit festgelegt. Auch die weitere gemeinsame Zusammenarbeit mit dem bzw. der Schulentwicklungsberatenden an den vier Fallschulen wird zum Ende der Projektunterstützung zwischen externer Begleitperson und schulischen Akteurinnen und Akteuren vereinbart.

Eine Anpassung des Prozesses aufgrund von schulischen Bedingungen wird sowohl an inhaltlichen Themenschwerpunkten als auch an einer zeitlichen Anpassung deutlich. Zeigt sich zu Beginn der Zusammenarbeit bspw. der Bedarf an der Erarbeitung von differenzierten Unterrichtsmaterialien, wird im Prozessverlauf deutlich, dass die Erarbeitung eines schulischen Leitbildes vorgeschaltet werden sollte. In einem anderen Fall wird auf Wunsch der Arbeitsgruppe die Umsetzung der Maßnahmen erst einmal in einer Kleingruppe durchgeführt, ohne das Gesamtkollegium zu belasten. In einem weiteren Fall werden die anfangs gesteckten Ziele nach einer Reflexion der Schulleitung in Bezug auf die zeitlichen Möglichkeiten des Lehrkräftekollegiums auf einen längeren Zeitraum gestreckt.

Mit Blick auf die kontrastierende Fallanalyse (vgl. hierzu Kapitel 6.2) sowie die Auswertung des Interviewmaterials können ableitend folgende Merkmale festgemacht werden, welche die Spannweite einer Initiierung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungsberater bzw. einer Schulentwicklungsberaterin kennzeichnen:

Initiierungsphase:

- Gegenseitiges Kennenlernen innerhalb einer Kleingruppe am jeweiligen schulischen Standort
- Ist-Zustand-Beschreibung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure
- Zielvereinbarung durch die Moderation des Schulentwicklungsberaters oder der Schulentwicklungsberaterin
- Herausarbeitung von Maßnahmenplanungen (u.a. durch die Expertise des bzw. der Beratenden)
- Konkrete Planungen nächster Schritte
- (zum Teil) Feedbackgespräche über den Beratungsverlauf (standardisiert oder durch Gespräche)

Implementierungsphase:

- Aktivierung des Gesamtkollegiums durch die Umsetzung schulinterner Lehrkräftefortbildungen
- Anpassung und Überarbeitung der vereinbarten Ziele innerhalb der Kleingruppe
- Erarbeitung von Konzepten (bspw. Erstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien)
- Phasen der Erprobung für die entwickelten Materialien
- Evaluation der Konzepte
- Anpassung und Überarbeitung der Konzepte und Zielvereinbarungen

7.2 Begünstigende Merkmale für Schulentwicklungsberatung

Die Darlegung von Merkmalen, welche aus Sicht der Befragtengruppen (Schulleitung, Schulentwicklungsberatende sowie Lehrkräfte, die aktiv am Schulentwicklungsprozess beteiligt waren) Schulentwicklungsberatung begünstigen, stellt ein weiteres Forschungsziel dieser Untersuchung dar. Durch die Auswertung der Interviewmaterialien wurden 18 Merkmale identifiziert, die aus multiperspektivischer Sicht die Zusammenarbeit mit einem bzw. einer externen Beratenden begünstigen. Folgende Tabelle 17 stellt einen zusammenfassenden Überblick der Ergebnisse aus Kapitel 6.3 dar.

Tabelle 17: Begünstigende Merkmale für Schulentwicklungsberatung

Beratersystem	Wissen und Kompetenzen	Wissen durch Erfahrung Professioneller Hintergrund des oder der Schulentwicklungs-beratenden Kompetenzen des oder der Schulentwicklungsberatenden Zwischenmenschliche Fähigkeiten Flexibilität Rollenübernahme des oder der Schulentwicklungsberatenden
	Strategien und Konzepte	Aufgabenübernahme des oder der Schulentwicklungsberatenden im Schulentwicklungsprozess
Klientensystem	Organisationale Voraussetzungen	Initiiierende und unterstützende Schulleitung Initiiierende und unterstützende Steuergruppe
	Erwartungen an die Beratung	Problemidentifizierung durch die schulischen Akteure
Beratungssystem	Aufbau von Vertrauen Gleiche Zielvorstellungen Kontextsensibler Beratungsansatz Zeitliche Ressourcen Kooperation und Vernetzung Austausch und Kommunikation Ausgangserhebung Integrativer Beratungsansatz	

In Anlehnung an das Modell Organisationale Beratung als soziales System (vgl. Dederling et al., 2013; Goecke, 2018) können die identifizierten Merkmale dem Berater-, Klienten- und Beratungssystem zugeordnet werden. Sieben Merkmale lassen sich dem Beratersystem zuordnen. Die Personenmerkmale der Beratungsperson differenzieren sich in die Elemente Wissen und Kompetenzen sowie Strategien und Konzepte des bzw. der Beratenden.

Die begünstigenden Merkmale, welche der Berater oder die Beraterin mit in den Prozess einbringen sollte, gestalten sich aus Sicht der Befragten als ein komplexes Konstrukt aus Fähig- und Fertigkeiten. Zum einen wird der beratenden Person die Aufgabe zugesprochen, seine bzw. ihre Expertise mit in den Beratungsprozess einzubringen. Die Expertise kann als Erfahrungswissen über bereits begleitete Schulentwicklungsprozesse beschrieben werden. Durch die Erfahrung mit Schulentwicklungsaktivitäten wird dem bzw. der Schulentwicklungsberatenden der erfolgreiche Umgang mit Widerstand im Kollegium, die Eigenschaft der positiven Motivation des Kollegiums, die Personalqualifizierung, das Einbringen von Ideen für die Umsetzung von Prozessen sowie die richtige Planung und Umsetzung von Maßnahmen zugesprochen. Zum anderen wird das Erfahrungswissen im Zusammenhang mit der Akzeptanz des bzw. der externen Schulentwicklungsberatenden verbunden.

Neben seinem bzw. ihrem eigenen Wissen über Schulentwicklung wird dem bzw. der Beratenden die Aufgabe eines Vermittlers bzw. einer Vermittlerin für Experten und Expertinnen bestimmter Themenbereiche zu Teil, die sich im Schulentwicklungsprozess auf tun.

Des Weiteren stellt die externe Begleitperson eine treibende Kraft der geplanten Maßnahmen dar. Durch seine bzw. ihre Rolle als Prozessüberblicker bzw. Prozessüberblickerin und kritischer Freund bzw. kritische Freundin trägt der oder die Beratende zur stetigen Reflexion der bereits gelaufenen sowie geplanten Maßnahmen bei. Mit Hilfe der stetigen Beratungsgespräche und der konstruktiven Fragen der externen Begleitperson kann einer Stagnation der angelaufenen Prozesse entgegengewirkt werden. Entscheidend erscheint aus Sicht der Befragten hierbei die Fähigkeit einer kontextsensiblen Anpassung, ausgeprägte Empathie und hohe Flexibilität im Prozessgeschehen seitens des bzw. der Beratenden.

Das Klientensystem umfasst drei Merkmale, welche sich den Elementen der organisationalen Voraussetzungen sowie den Erwartungen an die Beratung zuordnen lassen. Die organisationalen Voraussetzungen differenzieren sich in eine initiiierende und unterstützende Schulleitung sowie Steuergruppe.

Alle Befragtengruppen sprechen der Schulleitung eine wichtige Funktion zur Durchführung der Schulentwicklungsaktivitäten zu, jedoch wird die tatsächliche Umsetzung durch die Beteiligung von sogenannten Multiplikatoren getragen, welche genauso zum Erfolg von Schulentwicklung beitragen würden. Die Befragten sprechen der Schulleitung primär die Aufgabe des bzw. der Zuhörenden sowie des Beschaffers bzw. der Beschafferin von Ressourcen zu. Darüber hinaus obliegt der Schulleitung die Durchführung einer detaillierten Anpassung der Maßnahmen an den jeweiligen schulischen Kontext. Die Ideen und Hilfestellungen der bzw. des Schulentwicklungsberatenden sollten demnach stets durch die Reflexion der Schulleitung geprüft und eventuell auf den eigenen Kontext adaptiert werden. Auch finale Entscheidungen für Entwicklungswege schreiben die Lehrkräfte der Schulleitung zu. Dabei geht es jedoch nicht um eine sogenannte Top-Down-Entscheidung der eigenen Ideen und Wünsche der Schulleitung, sondern um eine passive Beteiligung der Schulleitung an den Ideen und Entwicklungen der schulischen Akteurinnen und Akteure, welche die Schulleitung durch ihren systemischen Blick auf die Schule ergänzt.

Die weiteren schulischen Akteurinnen und Akteure übernehmen aus Sicht der Befragten die Aufgabe einer vermittelnden Instanz sowohl zwischen Schulleitung und externer Begleitung als auch zwischen Schulleitung, Berater bzw. Beraterin und dem Lehrkräftekollegium. Darüber hinaus entwickeln sie gemeinsam mit dem bzw. der Beratenden Konzepte, planen Maßnahmen, wie bspw. die Umsetzung einer schulinternen Lehrkräftefortbildung zur Einholung des Gesamtkollegiums in den Schulentwicklungsprozess, und reflektieren den Prozess hinsichtlich der Machbarkeit für das Kollegium, um einer Überforderung des Kollegiums entgegenzuwirken.

Ein weiteres Merkmal stellt die Problemidentifizierung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure selbst dar. Die Befragtengruppen sprechen sich dafür aus, dass eine Erarbeitung der schulischen Problemlagen und eine anknüpfende Entwicklung der Schule nur durch die Identifizierung der eigenen Problemerkennung möglich sei. Genau nach dieser Ermittlung der eigenen Problemlagen beginnt die Arbeit des bzw. der Beratenden.

Das Beratungssystem, also die tatsächliche Zusammenarbeit zwischen den schulischen Klienten bzw. Klientin und Berater bzw. Beraterin, umfasst acht begünstigende Merkmale für Schulentwicklungsberatung. Hierzu zählen die Befragten den Vertrauensaufbau zwischen Beratenden und Klienten bzw. Klientinnen. Durch die Schweigepflicht der Beratungsperson über innerschulische Problemlagen und eine kontextsensible Anpassung des Beratungsprozesses würde die gemeinsame Zusammenarbeit begünstigt. Des Weiteren unterstütze eine stetige Kommunikation und der Austausch sowohl zwischen der beratenden Person und der Schulleitung als auch zwischen dem Berater bzw. der Beraterin und dem Gesamtkollegium die Zusammenarbeit. Darüber hinaus ist eine gleiche Zielvorstellung vom geplanten Schulentwicklungsweg wichtig für die gemeinsame Zusammenarbeit. Als unterstützend wird zudem die Kooperation und Vernetzung mit anderen Schulen von den schulischen Akteurinnen und Akteuren wahrgenommen. Durch die Kombination von Schulentwicklungsberatung und Netzwerktreffen können innerschulisch angelaufene Prozesse auf den Netzwerktreffen besprochen, reflektiert und korrigiert sowie Wissen über weitere Vorgehensweisen gesammelt werden. Die Netzwerktreffen werden als Impulsgeber bzw. -geberin für die einzelschulisch begleitete Schulentwicklungsaktivität beschrieben. Auch dienen die Netzwerktreffen als Kontrollinstanz der einzelschulischen Maßnahmen. Die Gruppendynamik unterstützt in positiver Weise die kontinuierliche Weiterarbeit an den gesetzten Zielen.

Der Mehrwert einer standardisierten Ist-Zustand-Analyse zu Beginn des Beratungsprozesses und der Umsetzung eines integrativen Beratungsansatzes, also einer Zusammenarbeit zwischen schulnahen und schulfernen Beratenden, wird primär aus Sicht der Schulentwicklungsberatenden gesehen. Zum einen stellt die Ausgangserhebung eine Legimitationsgrundlage für die Arbeit an bestimmten Themenbereichen dar. Zum anderen dient sie dem bzw. der Beratenden als wichtige Grundlage für die Beratung. Der bzw. die Beratende habe so die Möglichkeit einen differenzierten Einblick in die schulische Ausgangssituation zu erhalten. Auch beim Wechsel der schulischen Begleitung stellen die Daten einen Mehrwert für die anschließende Begleitungsperson dar, um einen objektiven Einblick zu erhalten. Die Zusammenarbeit zwischen einem schulnahen Beratenden und einer schulfernen Person (integrativer Beratungsansatz) wird aus Sicht der Beratenden als unterstützend für den Prozess wahrgenommen. Durch einen externen Reflexionspartner bzw. eine externe Reflexionspartnerin kann die schulnahe Person, die bereits gelaufenen Prozesse überdenken und neue Impulse in die Beratungstreffen einbringen. Durch den distanzierteren Blick der schulfernen Person in Bezug auf die Beziehungsebene der schulischen Akteurinnen und Akteure zum bzw. zur Beratenden können fruchtbare Reibungsprozesse ausgelöst werden.

7.3 Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen

Neben der Identifizierung von Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung wurden die Befragten zudem nach Besonderheiten von Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen befragt. Sowohl die schulischen Akteurinnen und Akteure, welche alle an einer Schule in sozial benachteiligten Lagen arbeiten, als auch die Schulentwicklungsberatenden, welche bereits sowohl an privilegierten und eher deprivilegierten Schulen beratend tätig waren, benennen Merkmale, die aus ihrer Sicht Charakteristika im Beratungsprozess an Schulen in herausfordernden Lagen darstellen.

Aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure ist die Schulentwicklungsberatung durch einen hohen Grad an Sensibilität und Empathie für den jeweiligen Fall gekennzeichnet. Eine kontextsensible Beratung sollte hierbei die Gesamtheit des schulischen Systems umfassen. Neben der Schulleitung und den Lehrkräften beinhaltet dies die Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler, der Elternschaft, des jeweiligen Standorts der Schule und der schulischen Historie. Entscheidend ist hierbei, dass die externe Beratung analysiert „*wie die Schule tickt*“ (Experte, Frida-Fürst-Realschule, S.31), um bedarfsgerechte Unterstützung zu leisten.

Alle Befragten sind sich dahingehend einig, dass unabhängig vom Standort der Schule jede Schule eine oder einen Schulentwicklungsberatenden benötigt. Vielmehr werden die Inhalte der Beratung aus Sicht einer Schulleitung durch den Standort verändert. Dafür muss die Beratung jedoch nicht zwangsläufig an einer Schule in herausfordernden Lagen arbeiten. Es geht hierbei eindeutig eher um das Verständnis für die jeweilige schulische Situation und die Berücksichtigung im Beratungsprozess.

Die Schulentwicklungsberatenden sehen ihre Aufgabe an Schulen in herausfordernden Lagen darin, bei der Bündelung der Potenziale einer Schule zu unterstützen. Dies bedeutet, Schulentwicklung strategisch auszurichten, indem priorisierte Ziele gesetzt und die vorhandenen Ressourcen auf die Erreichung der Ziele ausgerichtet werden. Die Priorisierung einzelner Ziele kann auch beinhalten, dass andere dringliche Entwicklungsschritte zunächst nicht weiter vorangetrieben werden können, um die wenigen vorhandenen Ressourcen auf ein Projekt zu fokussieren. Die Schulentwicklungsberatenden unterstützen somit bei der Fokussierung auf eine Schulentwicklungsaktivität.

8 Diskussion und Ausblick

Mit der hier dargelegten Untersuchung wurde das Ziel verfolgt, Forschungsdesiderate in Bezug auf Schulentwicklungsberatung zu schließen. Das Erkenntnisinteresse lag hierbei im Bereich zweier Stränge: erstens in der Abbildung von Beratungsprozessen und damit einhergehend der Ermittlung von charakteristischen Verlaufsphasen von Schulentwicklungsberatung und zweitens in der Identifizierung von Merkmalen, die Schulentwicklungsberatung begünstigen. Vertiefend erfolgte der Blick auf Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen. Im Folgenden werden die empirischen Befunde der dargelegten Untersuchung mit dem bisherigen Forschungsstand zu Schulentwicklungsberatung verglichen und diskutiert. Darüber hinaus werden Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsbereiche sowie praktische Implikationen für die Beratungspraxis dargelegt.

Nachdem die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit in einer zusammenfassenden Darstellung in Kapitel 7 beschrieben wurden, stellt sich die Frage nach der Relevanz der Erkenntnisse und die Anknüpfung an den bisherigen Wissensstand über Schulentwicklungsberatung allgemein und Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen im speziellen.

Allgemein werden anhand der Ergebnisse die Individualität und Kontextgebundenheit von Schulentwicklungsberatung deutlich. Durch die Darlegung der Ausgangssituation der jeweiligen Fallschulen anhand der quantitativen Überblicksdaten, das Nutzungsverhalten der Fallschulen hinsichtlich weiterer Angebote innerhalb des Projektkontextes und die Beschreibung des Begleitverlaufs wird deutlich, dass die Beratung von Schulen ein vielfältiger Prozess ist, der durch die Voraussetzungen der schulischen Akteurinnen und Akteure, dem professionellen Hintergrund des Beraters oder der Beraterin sowie durch das Wissen und die Kompetenzen der Beratungsperson geprägt wird. Dies sollte mit dieser Arbeit dargelegt werden. Durch die Hinzuziehung der umfangreichen Dokumentationen, die den gesamten Beratungsprozess an den vier Fallschulen transparent und exakt nachvollziehbar machen, stellt diese Forschungsarbeit eine begleitende Untersuchung von Beratungsprozessen dar. Es wird deutlich, wie viel Engagement, Flexibilität, Zugkraft und Expertise die externen Begleitungen in den Beratungsprozess einfließen lassen. Die kontinuierlich angelegten Beratungstreffen erscheinen hierbei wie ein Anker, der eine Stagnation des Prozesses verhindern kann. Auch die schulischen Akteurinnen und Akteure benennen die Treffen mit dem Berater oder der Beraterin sowie den stetigen Austausch per E-Mail oder auf den Netzwerktreffen als positiv konnotierte Erinnerung an die geplante und festgelegte Schulentwicklungsaktivität, welche im schulischen Arbeitsalltag leicht untergehen kann. Schulentwicklungsberatung kann demnach als Antrieb für den Beginn von Entwicklung und der Weiterarbeit an bereits festgelegten Zielen wirken. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Schulentwicklungsberatung als ein Steuerungsinstrument von Schulentwicklung (vgl. Goecke & Tillmann, 2014) beschrieben werden kann.

Neben der individuellen und kontextgebundenen Beratung zeigt sich darüber hinaus eine Flexibilität und Bedarfsorientierung innerhalb der Inhalte und Verläufe von Beratung. Deutlich wird, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure selbst den Bedarf an einer schulischen Weiterentwicklung ermitteln, bevor sie mit dem Berater oder der Beraterin in Kontakt treten. Wie die Umsetzung ausgestaltet werden soll, wird mal mehr oder mal weniger detailliert durch die schulischen Akteurinnen und Akteure vorstrukturiert. Der bzw. die Beratende konkretisiert und strukturiert die Bedarfe und die daraus resultierenden Ziele und Maßnahmen anschließend gemeinsam mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren. Neben systemischen Fragetechniken, den Umgang mit Widerstand und der Gruppenführung kennzeichnet der Prozess zudem eine flexible Anpassung der geplanten Maßnahmen durch den Berater bzw. die Beraterin an den Beratungsverlauf. Die Beratungsperson bewegt sich hierbei je nach kontextueller Voraussetzung der Einzelschule in einem Kontinuum von Prozess- und Fachexperten bzw. Prozess- und Fachexpertin. Deutlich wird auch, dass die jeweilige Schule auch mit Unterstützung einer Schulentwicklungsberaterin oder eines Schulentwicklungsberaters weiterhin eigenverantwortlich agieren und nicht in ihrer Gestaltungsautonomie eingeschränkt werden, sondern vielmehr Unterstützung bei den Umsetzungen eigener Ideen erhalten. Trägt an der einen Schule die Schulleitung den Verlauf und die Umsetzung, zeigt sich an einer anderen Schule, dass die Beratungsperson von außen intensiver unterstützen muss, da die Umsetzung der Maßnahmen sonst zu stagnieren drohen. Von Seiten des Beraters bzw. der Beraterin ist Beratung demnach mal mehr oder weniger zeitintensiv. Dies zeigen auch die Forschungsbefunde zum zeitlichen Verlauf der Initiierungs- und Implementierungsphase, welche sich im Zuge der begleitenden Untersuchung zwischen 5 bis 27 (Initiierungsphase) und 12 bis 34 (Implementierungsphase) Monaten erstrecken. Deutlich wird an diesen Ergebnissen, dass Beratung Zeit benötigt, um sich bedarfsgerecht auf die schulische Situation einzulassen und flexibel auf die Gegebenheiten reagieren zu können. Aus Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure erstreckt sich der genannte Bedarf der Zusammenarbeit mit einem Berater oder einer Beraterin zwischen drei Jahren bis hin zu dem Wunsch einer kontinuierlichen Begleitung. Dass eine längerfristig angelegte Beratung als nützlicher wahrgenommen wird, zeigen auch die Ergebnisse des WIBB-Projekts: Insbesondere werden Beratungsverläufe von mehr als zwei Jahren in Bezug auf den Nutzen von Seiten der Schulleitungen besonders positiv bewertet (vgl. Dederling et al., 2013).

Eine weitere Frage der vorliegenden Arbeit ist es, ob Schulentwicklungsberatung ausschließlich an Schulen in herausfordernden Lagen unterstützend agieren sollte. Aus theoretischer Perspektive spricht hierfür, dass insbesondere an jenen Schulen „grundlegende Strukturen (der Organisation, Kommunikation und Kooperation) ebenso wie [...] ein Aufbrechen verwurzelter Einstellungs- und Verhaltensmuster (etwas bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen, der Veränderungsbereitschaft u.a.)“ (Dederling, 2017, S. 170) begleitet werden muss. Huber (2017) spricht in jenem Zusammenhang von einer fehlenden Handlungskompetenz seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure, um eigenständig

Schulentwicklungsangebote zu erkennen und zu nutzen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können dies nicht bestätigen. Aus Sicht der Befragtengruppen geht es primär um die inhaltliche Ausgestaltung der Beratung, welche sich je nach Kontext der Schule verändert. Unterstützend sei dies für alle Schulen unabhängig ihres Standortes. Es wird die Annahme aufgestellt, dass die Beratung von Schulen in herausfordernden Umfeld zeitintensiver ausfällt als an anderen Schulen, indem bereits zumeist eine höhere Schulentwicklungskapazität vorzufinden ist. Der Umfang von Beratung ergibt sich hierbei aus der „eigene[n] Merkmalskompilation“ (Huber, 2012, S. 6), welche an Schulen in herausfordernden Lagen neben dem Aufbau neuer Organisations-, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zudem eine Veränderung des Verhaltens und der Einstellungen der Organisationsmitglieder beinhalten kann (vgl. Dederling 2017). Eine solche Beratung erscheint ein längerfristiger Prozess zu sein, der eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schulentwicklungsbegleiter bzw. -begleiterin und den schulischen Akteurinnen und Akteuren fordert. Da insbesondere an Schulen in herausfordernden Lagen eine längerfristig angelegte Schulentwicklung aufgrund der vielfältigen Problemlagen jener Schulen zu scheitern droht (vgl. Potter et al., 2002), erscheint die Unterstützung durch eine externe Person erfolgsversprechend zu sein. Hierfür sprechen zudem die Aussagen der schulischen Akteurinnen und Akteure, welche die externe Begleitung als Kontrollinstanz bezeichnen. Durch die kontinuierlichen Treffen gingen die angestrebten Ziele im Arbeitsalltag nicht unter und wurden stetig vorangetrieben.

Die Anzahl der Beratungstreffen variiert in der vorliegenden Untersuchung im erforschten Zeitraum von drei Jahren zwischen fünf bis neun Treffen. Ob eine solche Anzahl typisch für einen Beratungsverlauf an Schulen in herausfordernden Lagen ist, kann durch die eigenen Ergebnisse nicht belegt werden und stellt eine Forschungslimitation der vorliegenden Untersuchung dar. Die Schulentwicklungsberatenden des Projektes wurden zu Beginn der Zusammenarbeit mittels eines Beratungskontrakts hinsichtlich ihrer Aufgaben und ihr Rollenverständnis instruiert. Sie waren angehalten, mindestens drei Beratungstreffen pro Schuljahr an den jeweiligen Schulen zu vereinbaren. Eine Kontrolle der Kontraktvereinbarungen ergaben sich ausschließlich indirekt durch Gespräche auf den Netzwerktreffen, welche inhaltlich durch den Austausch zwischen Netzwerkmoderatorin (wissenschaftlicher Mitarbeiterin) und der jeweiligen Schulentwicklungsbegleitungsperson strukturiert wurden. Eine weitere Besonderheit stellt die finanzielle Unterstützung des Projektes für die Ausrichtung schulinterner Lehrkräftefortbildungen oder anderen Workshops dar. Anhand der Ergebnisse kann demnach nicht dargelegt werden, ob schulinterne Lehrkräftefortbildungen und Schulentwicklungsberatung auch ohne Projektbezug verknüpfend genutzt werden würden. Jedoch lassen die Ergebnisse Rückschlüsse auf eine vielversprechende Strategie zur Erarbeitung von Schulentwicklungsmaßnahmen zu. Es zeigt sich, dass in allen vier Fallschulen die systematische Ausgestaltung der Beratungsprozesse durch die Nutzung von schulinternen Lehrkräftefortbildungen oder Workshops mit einzelnen Personen aus dem Kollegium geprägt sind. Die Durchführung der Fortbildungen wird dabei entweder

durch den Schulentwicklungsberater bzw. die Schulentwicklungsberaterin selbst umgesetzt, wenn die Thematik Teil seines bzw. ihres professionellen Handlungskonzeptes ist. Ist dies nicht der Fall, dient der Berater bzw. die Beraterin als Unterstützer bzw. Unterstützerin bei der Vermittlung eines geeigneten Experten bzw. einer geeigneten Expertin. Die Verknüpfung von Fortbildungen mit Beratung erscheint mit Blick auf die dargelegten Forschungsbefunde als ein vielversprechendes Konzept, welches die Schulentwicklungsaktivitäten der Einzelschule unterstützen kann.

Ob eine Kombination von Fortbildung und Beratung ausschließlich für Schulen in herausfordernden Lagen eine erfolgsversprechende Strategie darstellt, kann empirisch nicht belegt werden. Das derzeitige Wissen über Schulen in herausfordernden Lagen beinhaltet u.a. die Aufdeckung einer geringen Kapazität für organisationales Lernen, um selbstständig Schulentwicklungsarbeit voranzutreiben (vgl. Huber & Muijs, 2012a), eine unzureichende zielbezogene Führung seitens der Schulleitung sowie die Planung von zu kurz greifenden Konzepten (vgl. Holtappels et al., 2017). Aus den bisherigen Forschungsstand lässt sich erahnen, dass die engmaschige Zusammenarbeit mit einer externen Prozessbegleitung und die Kombination mit Instrumenten der Professionalisierung, wie bspw. die schulinternen Lehrkräftefortbildungen, und weiteren Unterstützungssystemen, wie z. B. Schulnetzwerken sich als vielversprechend für den Ausbau von Schulentwicklungskompetenzen an Schulen in herausfordernden Lagen darstellen könnte. Darüber hinaus erscheint eine kontingenztheoretische Vorgehensweise, also eine individuelle und flexible Ausgestaltung der Schulentwicklungsmaßnahme um der zumeist fehlenden Vermittlung zwischen internen Arbeitsprozessen und den situationsbedingten Kontextmerkmalen gerecht zu werden (vgl. van Ackeren, 2008), eine Orientierung für Schulentwicklungsberatung zu sein. Um eine flexible Ausgestaltung von Schulentwicklungsberatung umzusetzen, erscheint eine Differenzierung der Schulen in kategoriale Schulentwicklungsstrategien (vgl. Hopkins, 1996) eine Möglichkeit der Ressourcenverteilung von Schulentwicklungsberatung zu sein: Je geringer das Schulentwicklungsniveau der jeweiligen Schule, umso höher die zeitliche und finanzielle Unterstützung der Einzelschule durch einen Schulentwicklungsberater bzw. einer Schulentwicklungsberaterin.

Die Ergebnisse zu den Aufgaben und Rollen der externen Begleitperson im Schulentwicklungsprozess an den vier Fallschulen in herausfordernden Lagen lassen sich an den aktuellen Wissensstand über Schulentwicklungsberatung anknüpfen (siehe hierzu Kap. 3). Der Schulentwicklungsberater bzw. die Schulentwicklungsberaterin dient als kritischer Freund bzw. kritische Freundin, als Reflexionspartner bzw. -partnerin, und entwickelt gemeinsam mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren individuelle Strategien und Konzepte. Darüber hinaus erinnert er bzw. sie an festgelegte Ziele und die vereinbarten Handlungsschritte, interveniert bei einer drohenden Stagnation des Prozesses, unterstützt bei der Auflösung von Widerstand gegenüber den geplanten Maßnahmen innerhalb des Schulentwicklungsweges und stellt sein bzw. ihr fachliches und pädagogisches Wissen und seine

bzw. ihre Erfahrungswerte für den einzelschulischen Prozess zur Verfügung. Aus den Interviews mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie mit erfahrenen Schulentwicklungsberatenden kann konstatiert werden, dass in Bezug auf Schulen in herausfordernden Lagen eine kontextsensible Beratung von den Befragten hervorgehoben wurde. Die Befragtengruppen sind sich einig, dass Beratung an Schulen allgemein stets an den individuellen Voraussetzungen der Schule angepasst werden sollte. Sie betonen jedoch, dass diese Vorgehensweise insbesondere an Schulen in herausfordernden Lagen eine Grundvoraussetzung für die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen einem Berater bzw. einer Beraterin und den schulischen Akteurinnen und Akteuren darstellt. Die Kompetenzen der Empathie und einer hohen Sensibilität für die jeweilige schulische Situation seitens des Beraters bzw. der Beraterin sollte er bzw. sie dabei beherrschen. Die Ergebnisse können demnach den theoretisch postulierten Ansatz eines kontextsensiblen Beratungsansatzes für Schulen in herausfordernden Lagen (vgl. Dederling, 2017) bestätigen.

Mit Blick auf die identifizierten Merkmale, welche die Initiierungs- und Implementierungsphase von Schulentwicklungsberatung kennzeichnen, zeigt sich, dass sich die Befunde an den aktuellen nationalen Forschungsstand zu Beratungsverläufen (Holzäpfel, 2008; Dederling et al., 2013; Adenstedt, 2016; Goecke, 2018) anknüpfen lassen. Auch an den erforschten Fallschulen wird die Problemidentifizierung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure selbst vollzogen. Es zeigt sich jedoch, dass die Konkretisierung des Problems und die Umsetzung sehr unterschiedlich verlaufen können. Manche Schulen wissen, dass sie Unterstützung in bestimmten Bereichen benötigen, können die Problematik jedoch nicht genau präzisieren. Sie benennen die Unterstützung bei der Zielfindung, Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten durch die externe Begleitperson als äußerst hilfreich. Hierbei stellt sich wiederum die Frage, ob dies speziell eine Problematik von Schulen in herausfordernden Lagen darstellt. Durch Dederling und Kollegen (2013) konnte eine höhere Affinität der Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatung bei einem höheren Niveau von Schulentwicklung empirisch belegt werden. Demnach neigen Schulen mit einem höheren Entwicklungsstand eher dazu, Schulentwicklungsberatung zu nutzen als Schulen mit einem niedrigeren Entwicklungsstand. Durch die Analyse von begleiteten Beratungsprozessen an Schulen in herausfordernden Lagen kann resümiert werden, dass die schulischen Akteurinnen und Akteure bei dem ersten Beratungsgespräch, die schulischen Problemlagen selbst erläutern konnten, ihnen demnach die Herausforderungen der Schule bekannt zu sein schienen. Die tatsächliche Strukturierung und Ideen zur Umsetzung werden stark durch das Wissen und die Kompetenzen des Beraters bzw. der Beraterin vollzogen, welche immer in enger Absprache mit der schulischen Arbeitsgruppe sowie der Schulleitung stehen. Offen bleibt, ob diese Schulen auch ohne Berater bzw. Beraterin das Problem konkretisiert bekommen hätten, sodass sie auf einer ersten Zielvereinbarung eigeninitiativ einen Prozessbegleiter bzw. eine Prozessbegleiterin aufgesucht hätten. Zudem stellt sich die Frage nach der Freiwilligkeit von Beratung an Schulen in herausfordernden Lagen. Unumgänglich ist die Tatsache, dass Beratung nur dann anfangen kann, wenn

es auch Fragen gibt und im Kollegium eine gewisse Offenheit für Veränderung herrscht. Gleichzeitig zeigt sich, dass die erforschten Schulen erst im Prozess vor ihre tatsächlichen Problemlagen gestoßen wurden. In der Untersuchung wird auch deutlich, dass sich die zwischenmenschliche Komponente einer gegenseitigen Vertrauensbasis entscheidend für die gemeinsame Zusammenarbeit abzeichnet. Beratung sollte hierbei als kritischer Freund bzw. kritische Freundin und Reflexionsperson für die Einzelschule umgesetzt werden. Nach MacBeaths (1998) stellt der zeitlich begrenzte Einsatz eines kritischen Freundes bzw. einer kritischen Freundin, welcher bzw. welche innerhalb der Schule also innerhalb des Bezugsrahmens arbeiten und die schulischen Akteurinnen und Akteure bei der Selbstentwicklungsfähigkeit der Schule unterstützen, eine Strategie für Schulen in herausfordernden Lagen dar. Entscheidend ist hierbei, dass die Beratung nicht als äußere Kontrolle wahrgenommen wird (vgl. ebd.).

In Bezug auf das zweite Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, der Identifizierung von Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung, kann resümiert werden, dass die Ergebnisse den bisherigen meist evidenzbasierten Wissensstand zu förderlichen Merkmalen für das Gelingen von Beratungsprozessen (vgl. Kamarianakis & Dederling, in Druck) empirisch untermauern können.

Das Beratersystem umfasst Wissens- und Kompetenzmerkmale des Beraters bzw. der Beraterin hinsichtlich seiner bzw. ihrer Erfahrung mit Schulentwicklungsaktivitäten, um die geplanten Maßnahmen beurteilen zu können, das Gesamtkollegium positiv zu motivieren sowie um auf Konfliktsituation angemessen reagieren zu können. Neben zwischenmenschlichen Fähigkeiten, z.B. Empathie, Begeisterungsfähigkeit, Offenheit für das schulische System und ein aktives Zuhören, benötigt der Berater bzw. die Beraterin Sach-, Prozess-, Organisations- und Kommunikationskompetenzen, Kompetenzen in der Vermittlung von Methoden und in der Problemidentifizierung sowie die Kompetenz des konstruktiven Umgangs mit Widerstand. Eine flexible Anpassung an die Bedarfe der Schule innerhalb des Beratungsprozesses, durch aktives Zuhören des Beraters oder der Beraterin, würde darüber hinaus die Schulentwicklungsberatung begünstigen. Wie bereits von Tajik (2008) als eine Hauptkategorie von insgesamt drei Rollen des Beraters bzw. der Beraterin postuliert, zeigen die Forschungsergebnisse auf, dass die Rolle des kritischen Freundes bzw. der kritischen Freundin als ein begünstigendes Merkmal für Schulentwicklungsberatung identifiziert werden kann. Weitere Rollen sind erstens, die des externen Experten bzw. externen Expertin, welches der dritt genannten Hauptkategorie nach Tajik (2008), dem technischen Experten bzw. technischer Expertin zugeteilt werden kann. Zweitens übernehmen der bzw. die Beratende die Rolle des Korrektivs, was die Aufgaben beinhaltet, Mängel oder Fehlhaltungen auszugleichen und zu ihrer Milderung beizutragen.

In Bezug auf den professionellen Hintergrund des Beraters bzw. der Beraterin zeigt sich, dass alle Befragten Gruppen den beruflichen Hintergrund einer schulnahen Beratungsperson

son (vgl. Dederling et al., 2013) als besonders relevant für die gemeinsame Zusammenarbeit ansehen. Nur so wäre der oder die Beratende dazu in der Lage das schulische System zu durchschauen, um adäquat Schulentwicklungsprozesse begleiten zu können. Vereinzelt wird in der Befragtengruppe der Schulleitungen der schulische Background eines Beraters bzw. einer Beraterin als weniger entscheidend für die Zusammenarbeit beurteilt. Das Erfahrungswissen mit dem schulischen Kontext genüge aus Sicht jener Befragten. Entscheidend wäre das der professionelle Hintergrund des Beraters oder Beraterin einen Beitrag zur Behandlung des Themenschwerpunktes in der Schulentwicklungsaktivität leisten könne. Ein Erklärungsansatz könnte hierbei die Aufgabe des Beraters bzw. der Beraterin im Projekt gewesen sein. Die primäre Aufgabe der Beratung innerhalb des Projektkontextes war die Prozessbegleitung von Schulentwicklung. An den jeweiligen Fallschulen wurden die Themen der Unterrichtsdifferenzierung sowie Lehrkräftekooperation als grobe Zielvorgaben festgelegt. Zu beiden Bereichen wiesen die Beratenden inhaltliche Expertisen auf. Demnach übernahmen die Beratenden sowohl die Rolle des Fachexperten bzw. der Fachexpertin und Prozessbegleiters bzw. Prozessbegleiterin. Das Expertenwissen des Beraters bzw. der Beraterin konnte demnach bei den Beratungsgesprächen, indem der bisherige Stand und die weiteren Vorgehensweisen geplant wurden, direkt miteinfließen. Die Beratungsgespräche wurden somit auch zur Professionalisierung der schulischen Akteurinnen und Akteure genutzt. Eine solche Kombination könnte die Planung und Umsetzung der Maßnahmen eventuell positiv beeinflusst haben, da auf kurzem Wege inhaltliche Fragen geklärt werden konnten und auf die Einladung eines Fachexperten bzw. Fachexpertin zumeist verzichtet werden konnte. Mit Blick auf die besondere Stichprobe von Schulen in sozial benachteiligten Lagen kann darüber hinaus die Annahme aufgestellt werden, dass der Aufbau von Schulentwicklungskompetenz (vgl. Kansteiner-Schänzlin, 2011) im Fokus von Schulentwicklungsberatung steht. Schwerpunkt der Beratung ist demnach nicht ausschließlich die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten, sondern der Aufbau von Fähigkeiten, welche die schulischen Akteurinnen und Akteure benötigen, um Problemlagen und Aufgaben zu lösen, welche sich in Bezug auf die Schulentwicklungsaktivität ergeben. Die Aufgaben könnten u.a. die Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires beinhalten. Ein Schulentwicklungsberater oder eine -beraterin, welche sowohl fachliche Expertise und Kompetenzen in der Prozessbegleitung aufweist, erscheint mit Blick auf den Aufbau von Schulentwicklungskompetenzen als vielversprechende Unterstützungsmöglichkeit, um auf die Bedarfe der Schule ganzheitlich eingehen zu können.

Die Zusammenarbeit von Beratungsteams kann als ein zweites Instrument herangezogen werden, um die Vielfalt an Aufgaben und Handlungskompetenzen abzudecken. Darüber hinaus erscheint ein integrativer Beratungsansatz (vgl. Dederling, 2017) darin zu liegen, eine Zusammenarbeit zwischen einem schulnahen und schulfernen Beratenden als erfolgreiche Strategie für Beratung an Schulen in herausfordernden Lagen zu ermöglichen. Mit Vorgriff auf die Forschungsergebnisse aus dem Beratersystem schätzen die befragten

Schulentwicklungsberatenden eine Zusammenarbeit zwischen schulnahen und schulfernen Beratern bzw. Beraterinnen als unterstützend für den Beratungsprozess ein. Durch den Austausch zwischen dem etwas distanzierteren Blick der Netzwerkmoderatorin auf den Prozess (schulferne Beratung) und dem Berater bzw. der Beraterin, der bzw. die vor Ort mit den Schulen Schulentwicklungsaktivitäten betreibt (schulnahe Beratung), entstünden neuen Ideen und Anregungen für den weiteren Verlauf der Beratung.

Das zweite Element des Beratersystems, die Strategien und Konzepte, beinhaltet u.a. die Aufgabe des Beraters oder der Beraterin, sein bzw. ihr breites Wissen über Schulentwicklung den schulischen Akteurinnen und Akteuren zur Verfügung zu stellen. Dies beinhaltet Informationen sowie konkrete Hilfestellungen bei der Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen bereitzustellen. Die konkrete Anwendung von Problemlösungsverfahren (vgl. Tajik, 2008) kann demnach auch an Schulen in herausfordernden Lagen als eine Gelingensbedingung für Schulentwicklungsberatung identifiziert werden.

Im Klientensystem können in dem Element organisationale Voraussetzungen sowohl eine initiierende und unterstützende Schulleitung sowie Steuergruppe als Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung festgemacht werden. Schulleitung als Schlüsselfigur im Bereich des schulischen Veränderungsmanagements ist in der Wissenschaft ein vielfach erforschter Bereich (bspw. Muijs et al., 2004; Holtappels, 2007; Rolff, 2007a, Bosen, 2019). Mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen decken die Analysen von Brücher, Holtappels & Webs (2020) zum Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen einen direkten Einfluss von Handlungselementen der Schulleitung (Fokussierung auf Lernen, Dialog über Lernbedingungen sowie Beteiligung von Führungs- und Steuerungsaufgaben) auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität auf. Darüber hinaus halten die Forschenden fest, dass die Beteiligung der Lehrkräfte an entscheidenden Leitungs- und Steuerungsaufgaben sowie die Einbeziehung bei wichtigen Fragen zur Schulentwicklung förderlich für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität sei (vgl. ebd.). Mit Blick auf die dargelegten Interviewergebnisse zeigt sich, dass sowohl die Schulleitung als auch die Lehrkräfte von Beginn an wichtige Partner bzw. Partnerin in der Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten durch die Zusammenarbeit mit einem Schulentwicklungsberater bzw. -beraterin sind. Die Schulleitungen werden hierbei die Aufgabe der Ressourcenbeschaffer bzw. -beschafferin, der Visionsträger bzw. -trägerin sowie einer passiven Beteiligung an dem Beratungsprozess zugeschrieben. Die Schulleitung sollte demnach den Beratungsprozess mittragen, jedoch nicht allein entscheiden. Die Planungen und Umsetzungen der Veränderungen werden durch die schulischen Akteurinnen und Akteure selbst getragen. Darüber hinaus übernimmt die Steuergruppe die Aufgabe der Multiplikatoren und Vermittler bzw. Vermittlerinnen zwischen Berater oder Beraterin und Schulleitung sowie vom Gesamtkollegium zur Beratung und Schulleitung.

Dem Element Erwartungen an die Beratung kann die von Dederling und Kollegen (2013) ermittelte förderliche Bedingung einer Problemidentifizierung durch die schulischen Akteurinnen und Akteure empirisch bestätigt werden. Nach Auswertung der Interviews zeigt sich, dass alle Befragten die eigene Problemerkennung als Grundlage für Entwicklung sowie der Zusammenarbeit mit Beratung ansehen. Die Konkretisierung des Problems stellt anschließend eine Aufgabe der gemeinsamen Zusammenarbeit mit einer externen Begleitperson dar.

Die Ergebnisse zu Gelingensbedingungen im Beratungssystem beinhalten das bereits interdisziplinär ermittelte Merkmal des gegenseitigen Vertrauens (vgl. Hazle Bussey et al., 2014) sowie ein Abgleich der Zielvorstellungen für den Beratungsprozess und die Kooperation und Vernetzung mit anderen Schulen innerhalb der Netzwerktreffen. Sie gelten als Impulsgeber für die eigene Schulentwicklungsarbeit. Zudem wird der stetige Austausch zwischen Beratungsperson und schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie die Transparenz zwischen Beratung, Schulleitung und Gesamtkollegium als förderlich für den Beratungsverlauf angesehen.

Neben einer kontextsensiblen Beratung (vgl. Dederling, 2017) allgemein für Schulen sowie insbesondere an Schulen in herausfordernden Lagen wird die Zusammenarbeit zwischen schulnahen und schulfernen Beratenden, dem sogenannten integrativen Beratungsansatz, (vgl. ebd.) aus Sicht der Schulentwicklungsberatenden als unterstützend für Schulentwicklungsberatung angesehen. Demnach können die theoretisch postulierten Beratungsansätze für Schulen in herausfordernden Lagen von Dederling (2017) empirisch als förderliche Merkmale von Beratung nachgewiesen werden.

Weitere Merkmale, die den Beratungsprozess unterstützen, sind länger angelegte Beratungsprozesse, welche sich im Bereich von drei bis hin zu einer dauerhaften Schulentwicklungsberatung erstrecken. Die bisherigen Forschungsbefunde zeigen auf, dass Schulentwicklungsberatung häufiger einen längeren Prozess umfasst und seltener eine einmalige Beratungsmaßnahme darstellt (vgl. Dederling et al., 2013; Adenstedt, 2016). Zudem zeigt sich, dass Schulleitungen den Nutzen von Beratung positiver bewerten, wenn die Beratung länger als zwei Jahre verläuft (vgl. Dederling et al., 2013). Aus multiperspektivischer Sicht kann bestätigt werden, dass eine längerfristige Beratung auch an den befragten Schulen in herausfordernden Lagen als förderlich angesehen wird. Begründet wird dies u.a. durch eine fehlende Schulentwicklungskompetenz der schulischen Akteurinnen und Akteure.

Die Nutzung von Daten zur Analyse der aktuellen Ausgangssituation des Beratungsverlaufs wird aus Sicht der Schulleitungen sowie den Beratenden als förderlich wahrgenommen. Die Daten werden hierbei u.a. als Legitimationsinstrument für Entwicklungsprozesse und zur Einarbeitung in den schulischen Kontext genutzt. Aus der bisherigen Forschung von guten Schulen in herausfordernden Lagen zeigt sich, dass jene Schulen häufig einen evidenzbasierten Schulentwicklungsansatz nutzen (vgl. Racherbäumer et al., 2013). Auch

in Bezug auf die Schulentwicklungsberatung scheint ein evidenzbasierter Schulentwicklungsprozess große Vorteile für die Erarbeitung von Schulentwicklungsaktivitäten zu beinhalten, und dies aus unterschiedlicher Perspektive. Zum einen aus Sicht der Schulleitungspersonen zur Nutzung der Daten als Legitimationsgrundlage für Entwicklung. Zum anderen aus Sicht der Beratungsperson, um einen differenzierten Einblick in die Ausgangslage der Schule zu erhalten. Entscheidend erscheint hierbei, dass die Evidenzen nicht als feststehende Tatsachen verstanden werden, sondern als Deutungsangebot für die schulischen Akteurinnen und Akteure. Vor dem Hintergrund der jeweiligen schulischen Situation, welche sich nach Fend (2009) von einer Vielzahl an subjektiven und institutionellen Aspekten zusammensetzt, sollte ein evidenzbasiertes Vorgehen als eine „systematische Handlungsorientierung verstanden werden“ (Holtappels, et al., 2020, S. 47). Schulentwicklungsberatung erscheint als eine Möglichkeit bei sogenannten Rekontextualisierungsprozessen (vgl. Fend, 2009) zu unterstützen, indem sie Hilfestellung bei der Interpretation und Übersetzung der Daten auf die jeweilige schulische Situation bietet. Darüber hinaus könnte die Beratungsperson durch systemische Fragetechniken die schulischen Akteure und Akteurinnen bei der Hinführung der Daten zu Maßnahmenplanungen und Handlungen unterstützen.

Mit Blick auf die zu Beginn aufgestellten Fragen der Relevanz der Erkenntnisse und der Anknüpfung an den bisherigen Wissensstand über Schulentwicklungsberatung allgemein sowie Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen kann resümiert werden, dass die dargelegten Forschungsbefunde zur Wissenserweiterung hinsichtlich Schulentwicklungsberatungsprozessen, Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsberatung sowie Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen beiträgt. Durch die multiperspektivische Befragung nach förderlichen Merkmalen für Schulentwicklungsberatung wird zudem ein ganzheitlicher Blick auf Gelingensbedingungen für Beratung eröffnet. Neben Merkmalen, die der Berater oder die Beraterin als unterstützend für Beratung wahrnimmt, werden auch Merkmale sichtbar, die aus dem Blick des Klientensystems, also der Schulleitung und der aktiv am Beratungsprozess beteiligten schulischen Akteurinnen und Akteure, förderlich erscheinen, abgebildet.

Trotz jener Forschungsbefunde, welche in dieser Arbeit dargelegt wurden, werden zugleich weitere Forschungslücken sichtbar. Die dargelegten Interviewstudien zur Identifizierung von Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklungsberatung stellt eine erste Grundlage für die Ermittlung weiterer förderlicher Merkmale von Schulentwicklungsberatung dar. Gleichzeitig fehlt es an Wirkungsanalysen von Schulentwicklungsberatung, die den Erfolg und die Nachhaltigkeit von Beratung bei der Begleitung von Schulen in schulischen Innovationsprozessen empirisch abbilden.

Ein weiteres Forschungsdesiderat stellen die Strukturen und Umsetzungsformen freiberuflich tätiger Schulentwicklungsberater und -beraterinnen dar. Mit Blick auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis von Schulentwicklungsberatung erscheint die Erforschung des freien

Marktes insbesondere für Schulen, die eine solche Unterstützung in Anspruch nehmen, sicherlich gewinnbringend.

In Bezug auf Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen stellt diese Untersuchung erstmalig Beratungsverläufe an Schulen in herausfordernden Lagen dar und lässt Rückschlüsse zu, dass Schulentwicklungsberatung an solchen Schulen kontextsensibel, zeitintensiv und flexibel umgesetzt werden sollte. Darüber hinaus benötigen die Schulentwicklungsberatenden eine Kombination von Fach- und Expertenwissen. Als ein weiterer Vorteil erscheint die Zusammenarbeit in Beratungsteams, um den hohen Anforderungen von Schulen in herausfordernden Lagen gerecht zu werden. Trotz jener Befundlage könnten Vergleichsanalysen von Beratungsverläufen an Schulen in herausfordernden und Schulen in privilegierten Lagen zur Wissenserweiterung hinsichtlich der Unterscheidung von Beratung an Schulen in sozial deprivierten Lagen beitragen.

Des Weiteren lohnt sich, mit Blick auf die dargelegten Forschungsbefunde, eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Frage der zeitlich angelegten Dauer von Schulentwicklungsberatung an Schulen allgemein sowie an Schulen in herausfordernden Lagen. Die Kontrastierung der Fälle kennzeichnet Hinweise über einen stark heterogenen individuellen Zeitverlauf von Schulentwicklungsbegleitung. Neben relativ schnellen Vor-Ort-Treffen, Zielvereinbarungen und Maßnahmenplanungen in der Initiierungsphase zeigt sich, dass bereits der Einstieg in den Prozess von fehlenden Absprachen und konkreten Vereinbarungen ausgebremst werden kann. In allen Fällen scheint der Einstieg in die Zusammenarbeit primär dann effizient umgesetzt zu werden, wenn die externe Begleitperson aktiv auf die Schulen zugeht und Treffen vereinbart.

Diese Erkenntnisse werfen Fragen für die staatlichen Schulentwicklungsberatenden auf, welche den Schulen bspw. im Rahmen der Kompetenzteams in Nordrhein-Westfalen kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Fraglich bleibt, ob insbesondere Schulen in herausfordernden Lagen freiwillig auf dieses Angebot zurückgreifen und die eigeninitiativ geleitete Koordination der Zusammenarbeit gestemmt bekommen.

Des Weiteren weisen die Initiierungs- und Implementierungsphasen eine erhebliche Zeitspanne auf und sind geprägt von einem individuellen Zeitaufwand. Auch diese Erkenntnis wirft Fragen für die systemisch verankerte Schulentwicklungsberatung auf. Bei staatlichen Schulentwicklungsberatenden, wie bspw. in NRW, handelt es sich um Lehrkräfte, die jeweils pro Schuljahr für Beratungstätigkeiten von der eigenen Schule freigestellt werden. Die Größe des Stundenrepertoires ist somit nicht über einen längeren Zeitraum planbar und muss pro Schuljahr neu sortiert werden. Insbesondere mit Blick auf die personengebundene Bedeutsamkeit der Schulentwicklungsberatung, hinsichtlich seiner bzw. ihrer Rolle als aktiver Koordinator bzw. aktive Koordinatorin des Schulentwicklungsprozesses und Vertrauensperson, erscheint eine staatlich feste Anstellung von Schulentwicklungsberatenden, welche immer den gleichen Schulen dauerhaft und bedarfsgerecht zur Verfügung stehen, erfolgsversprechend. Die dauerhafte Anbindung von Beratenden an Schulen

bzw. eine Zentralisierung der Schulentwicklungsberatenden für Schulen würde darüber hinaus die Kennenlernphase, den Vertrauensaufbau sowie die gemeinsame Erarbeitung einer gleichen Zielvorstellung zu einem einmalig durchgeführten Prozess gestalten.

Die Zusammenarbeit zwischen Schulentwicklungsberatenden und schulischen Akteurinnen und Akteuren könnte durch die Hinzuziehung eines sogenannten Schulentwicklungsportfolios transparenter ausgestaltet werden. Im Rahmen des Potenziale-Projekts zeigt sich, dass die Hinzuziehung von Schulentwicklungsportfolios u.a. eine lückenlose Dokumentation des Beratungsverlaufs abbildet, die Transparenz des Prozesses für alle Beteiligungsgruppen gewährleistet, zur Erleichterung der Absprachen zwischen den Beteiligten beitragen konnte sowie bei einem Personalwechsel der schulentwicklungsberatenden Person die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der neuen Beratungsperson ohne Wissensverlust des bereits gelaufenen Prozesses weitergeführt werden konnte (vgl. Kamski et al., 2020).

Mit Blick auf Schulentwicklungsberatung als ein Steuerungsinstrument der Schulentwicklung (vgl. Goecke & Tillmann, 2014) stellt die Schulentwicklungsberatung nach Berkemeyer (2011) eine professionelle Unterstützungsform für Schulen dar. Das Schulentwicklungsberatung als unterstützend für innerschulische Entwicklungsprozesse wahrgenommen wird und eine Vielzahl an Aufgaben übernimmt, Denkanstöße liefert sowie Expertise mit in den Schulentwicklungsverlauf einbringt, kann durch die dargelegte Forschungsarbeit bekräftigt werden.

Dass Schulen eine Vielzahl an Unterstützungsformaten zur Verfügung gestellt werden, zeigen die vielfältigen Angebote von Stiftungen, Verbänden und der Bildungsadministration (vgl. Zala-Mezö & Bremm, 2018). Was unterscheidet also die Schulentwicklungsberatung von anderen Unterstützungsangeboten? Im Hinblick auf die Überlastung der Schulen durch die vielen herangetragenen Anforderungen von Politik und den gesellschaftlichen Entwicklungen – welche insbesondere an Schulen in herausfordernden Lagen zu einer Überforderung der schulischen Akteure und Akteurinnen führen könnten – scheint die Schulentwicklungsberatung das Potenzial zu enthalten, nicht eines der vielen schulischen Angebote zu werden, sondern eine Koordinationsfunktion im Bereich der agilen Schulentwicklung (vgl. Philippi, 2019) zu übernehmen. Schulentwicklungsberatung könnte bei der Kohärenz von unterschiedlichen Angeboten sowie gesellschaftlichen Anforderungen mit den schulischen Zielsetzungen unterstützen. Die kontinuierliche Begleitung der Schulen durch eine kontextsensible Unterstützung von außen mit einer schulentwicklungsberatenden Person erscheint als Möglichkeit zur „Synthese der Schulentwicklung“ (Zala-Mezö & Bremm, 2018, S.6) beizutragen.

9 Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld & F. Hamburger (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47-58). Wiesbaden: Springer VS.
- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2020). Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2020). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. 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. 14-37). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Adenstedt, K. (2016). Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Al-Mashari, M. & Zairi, M. (1999). BRP Implementation Process: An Analysis of Key Success and Failure Factors. *Business Process Management Journal*, 5(1), 87-112.
- Altrichter, H. & Moosbrugger, R. (2011). Schulen in Schwierigkeiten. Was sagt die Schulforschung über Anzeichen, Ursachen und Lösungen? *Lernende Schule*, 14(56), 8-11.
- Anderson, L. A. (2011). *The change leader's roadmap: How to navigate your organization's transformation*. New York, NY: Routledge.
- Applebaum, S. H. & Steed, A. J. (2005). The Critical Success Factors in the Client-Consulting Relationship. *Journal of Management Development*, 24(1), 68-93.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298 - 301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atteslander, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Berlin: DeGruyter.

- Bartz, A., Döhler, A., Greuel, N., Luthe, A.-S. & Roentgen, G. (2013). Schule erfolgreich weiterentwickeln. Konzept und Wirksamkeit von Schulentwicklungsbegleitung. *Schulverwaltung NRW*, 24(10), 260-263.
- Bateson, G. (1981). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In G. Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 362-399). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauer, K.-O. & Rolff, H.-G. (1978). Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In K.-O. Bauer & H.G. Rolff (Hrsg.), *Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien* (S. 219-263). Weinheim, Basel: Beltz.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bea, F.X. & Göbel, E. (2006). *Organisation. Theorie und Gestaltung* (3. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Benthaus, I (2007). Beratung im schulischen Feld. In R. Haack-Wegner (Hrsg.), *Das offene Ohr – Niederschwellige Beratung in der Schule* (S. 15-37). Bremen: Akad. für Arbeit und Politik der Univ. Bremen.
- Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Heim (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115-130). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bezirksregierung Arnsberg (2017). *Schulentwicklungsberatung (SEB). Eigenverantwortliche Schulen stärken – Systemische Schulentwicklung erfolgreich gestalten. Ein Unterstützungsangebot für die Schulen im Regierungsbezirk Arnsberg im Rahmen der Fortbildungsinitiative des Landes NRW.*
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Bildungsportal NRW (2021). *Fortbildungen NRW*. Zugriff am 16.02.2021 unter: <https://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Bezirksregierungen/>
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklung gelingen kann. Mit einem Geleitwort von Franz Rauch (Management/Organisationsberatung)*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Bogner, A. Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, G. Haag, G. Lang- Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 553-559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer VS.
- Bonsen, M. (2019). Schulleitung und reformierte Steuerung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände und Trends* (S. 383-395). München: Beltz Juventa.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse: Ein Beispiel zur Kategoriennoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61–72). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Järvinen, H. & van Holt, N. (2012, März). Warum sind vernetzte Schulen stärker? Erfahrungen aus Schulnetzwerken und Forschungsprojekten. Vortrag auf der Vernetzungstagung des Projekts SLS – Schulen lernen von Schulen, Zürich.
- Bos, W. & Koller, H.-Ch. (2002). Triangulation. Methodologische Überlegungen zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden am Beispiel einer empirischen Studie aus der Hochschuldidaktik. In E. König, & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden* (2. völlig überarb. Aufl., S. 271-285). Weinheim: Beltz.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1-13). Münster: Waxmann.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzbasierter Schulentwicklungsansatz in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken“. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140-158). Göttingen: Waxmann.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in "schwieriger" Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die deutsche Schule*, 108(4), 323-339.
- Brücher, L., Holtappels, H.G. & Webs, T. (2020). 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). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (2012). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Büeler, X. (2004). Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In R. Stockmann (Hrsg.), Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (S. 259-286). Opladen: Leske & Budrich.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2011). Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis (3., erw. und aktual. Aufl.). Bern u.a.: Haupt.
- Craig, C. J. (2001). Reform in the Intermediary Zone: Change Agent among Change Agents. In F. O'C. Rust, & H. Freidus (eds.), Guiding School Change: The role and work of Change Agents (pp. 120-135). New York: Teachers College Press.
- Creemers, B.P.M. (1994). The effective classroom. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M., Scheerens, J. & Reynolds, D. (2000). Theory Development in School Effectiveness Research. In C. Teddlie & D. Reynolds (eds.), The International Handbook of School Effectiveness Research (pp. 283-298). London: Falmer Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Curtis, M. J., & Watson, K. L. (1980). Changes in consultee problem clarification skills following consultation. *Journal of School Psychology*, 18(18), 210-221.
- Dalin, P., Rolff, H.G. & Buchen, H. (1990). Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Ein Handbuch. Bönen: Kettler.
- Daschner, P. (2017). Auf dem Weg zur lernenden Schule. Binnenstrukturen entwickeln, Kulturen verändern. *Journal für Schulentwicklung*, 21(1), 7-14.
- deBruijn, H. (2011). *Managing professionals*. New York, NY: Routledge.
- Dedering, K. (2007). Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, K. (2012). Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.

- Dedering, K. (2014). Das Potenzial von Fallstudien für die Erforschung externer Beratung in der Schulentwicklung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl., S. 309-330) Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159-175). Münster, New York: Waxmann.
- Dedering, K. (2019). Schulentwicklungsberatung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermsstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände und Trends* (S. 408-419). München: Beltz Juventa.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet. (*Educational Governance*, 23). Wiesbaden: Springer VS.
- Demski, D., Rosenbusch, C., van Ackeren, I., Clausen, M. & Schmidt, U. (2012). Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes EviS. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 131-150). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 73-92). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit. Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Eigenverlag Marburg.
- Drucks, S. & Webs, T. (2020). Forschungsmethodisches Design. 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. 72-105). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dubs, R. (2004). *Qualitätsmanagement in Schule*. Bönen: Kettler.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren*. Münster, New York: Waxmann.

- Elbe, M. & Peters, S. (2016). Die temporäre Organisation. Grundlagen der Kooperation, Gestaltung und Beratung. Wiesbaden: Springer VS.
- Esslinger-Hinz, I. (2006). Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs (Pädagogische Reform, 8). Jena: IKS Garamond.
- Fatke, R. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 56-68). Weinheim, München: Juventa.
- Fatke, R. (2010). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., überarb. Aufl., S. 159-172). Weinheim: Juventa.
- Fatzer, G. (1992). Prozessberatung als Organisationsberatungsansatz der neunziger Jahre. In R. Wimmer (Hrsg.), *Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte* (S. 115-127). Wiesbaden: Gabler.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen: Die einzelne Schule als Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fend, H. (1989). Was ist eine gute Schule? In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* (S. 14-25). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Fend, H. (2009). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Firestone, W. A., & Corbett, H. D. (1981). Schools versus linking agents as contributors to the change process. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(2), 5-17.
- Fitsch, H. & Scherf, M. (2005). Synergien von Fach- und Prozessberatung: ein Kooperationsmodell. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, 28(2), 284-299.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Flitner, W. (1974). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Freidus, H., Grose, C., & McNamara, M. (2001). Implementing curriculum change: lessons from the field. In F. O'C. Rust, & H. Freidus (eds.), *Guiding school change: The role and work of change agents* (pp. 57-77). New York: Teachers College Press.
- French, W. L. & Bell, C. H. (1990). *Organisationsentwicklung*. Bern, Stuttgart: dtv.
- Frese, E. (2005). *Grundlagen der Organisation. Entscheidungsorientiertes Konzept der Organisationsgestaltung* (9., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

- Früh, W. (1991). *Inhaltsanalyse*. München: Ölschläger.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London u.a.: The Falmer Press.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). *Research on Curriculum and Instruction Implementation*. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Giaquinta, J. B. (1973). *The Process of Organizational Change in Schools*. *Review of Research in Education*, 1(1), 178-208.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern u.a.: Huber. (Original erschienen 1967: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*)
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goecke, M. & Tillmann, K.-J. (2014). *Wenn Berater in die Schule kommen – Schulentwicklungsberatung als Stütze innovativer Schulen?* In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandeln* (S. 219-239). Münster, New York: Waxmann.
- Göhlich, M. (2005). *Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung*. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 9-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Goode, W. J., & Hatt, P. K. (1952). *Methods in social research*. New York: McGraw-Hill.
- Goldstein, H. & Spiegelhalter, D.J. (1996). *League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance*. *Journal of the Royal Statistical Society* 159, 385-443.
- Gröhlich, C. (2012). *Bildungsqualität: Strukturen und Prozesse in Schule und Unterricht und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb*. (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 33). Münster, New York: Waxmann.
- Grose, K. (2001). *Partners in school innovation: an unusual approach to change facilitation*. In F. O’C. Rust, & H. Freidus (eds.), *Guiding School Change: The role and work of Change Agents* (pp. 78-101). New York: Teachers College Press.

- Gross, N., Giacquinta, J. B., & Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovations*. New York: Basic Books.
- Groth, T. & Wimmer, R. (2004). *Konstruktivismus in der Praxis: Systemische Organisationsberatung*. In F. von Ameln (Hrsg.), *Konstruktivismus* (S. 224-244). Tübingen, Basel: Francke.
- Guggenberg, L. von (2011). *Mit beiden Augen sieht man besser. Ein integrierter Ansatz aus Fachberatung und Prozessberatung*. *Organisationsberatung Supervision Coaching*, 18(4), 383-397. <https://doi.org/10.1007/s11613-011-0251-z>
- Häfele, W. & Lanter, N. (2003). *Perspektiven der Fach- und Organisationsentwicklungsberatung*. In M. Zirkler & W. Müller (Hrsg.), *Die Kunst der Organisationsberatung* (S. 117-143). Bern: Haupt.
- Hage, J., & Aiken, M. (1970). *Social change in complex organizations*. New York: Random House.
- Handler, G. (2007). *Konzept zur Entwicklung integrierter Beratung. Integration systemischer Elemente in die klassische Beratung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Hazle Bussey, L., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). *Effective Consultants: A conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform*. *School Leadership & Management*, 34(2), 156-178.
- Heiligenmann, U. (1989). *Einzelfallstudien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. *Zeitschrift für international erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 6(1), 175-192.
- Helmke, A. (1988). *Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele?* *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1(1), 45-76.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (1998). *Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven*. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise, & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29-75). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hildenbrand, B. (1995). *Fallrekonstruktive Forschung*. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 256-260). Weinheim: Beltz PVU.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Ackeren, I. van (2017). *Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage*. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), S. 118-143.

- Hilse H. (2001). Alte Bilder- neue Herausforderungen: Ein Zwischenruf zur systemischen Organisationsberatung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32(3), 323-338.
- Hoffmann, N. (2012). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management* (S. 11-39). Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 11-19.
- Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In I. Kamski, H.G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11-25). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2010). Schulentwicklungsforschung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 26-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. (2012). Typologien über das Scheitern von Schulen. *SchulVerwaltung spezial*, 14(2), 14-16.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45-69) (Educational Governance, 21). Wiesbaden: Springer VS.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 11-47). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2007). *Ganztagschule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) [Themenheft]*. Berlin: DKJS.
- Holtappels, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2009). Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In I. Kamski, H.G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 61-88). Münster: Waxmann.

- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 73-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen* (S. 62-76). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & Ackeren, I. van (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung)* (S. 17-35). Münster, New York: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & Ackeren, I. van (2020). Das Schulentwicklungsdesign des Projektes "Potenziale entwickeln - Schulen stärken". 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. 38-71). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Holzäpfel, L. (2008). Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation. Münster: Waxmann.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, & D. Jesson (eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 30-50). London: Cassell.
- Huber, S. G. (2009). Schulqualität und Schulentwicklung – ein Überblick. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 67-83). Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S. G. (2012). Failing Schools – besonders belastete Schulen [Themenheft]. *Schulverwaltung spezial*, 14(2).
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 36-62)*. Münster, New York: Waxmann.
- Huber, S. G. & Muijs, G. D. (2012a). Die Dynamik des Scheiterns. In S. G. Huber (Hrsg.), *Failing Schools – besonders belastete Schulen [Themenheft]*. *Schulverwaltung spezial*, 14(2), 7-8.
- Huber, S. G. & Muijs, G. D. (2012b). Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Failing Schools – besonders belastete Schulen [Themenheft]*. *Schulverwaltung spezial*, 14(2), 9-13.

- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, 6(11), 300-301.
- Jain, R. (2011). *Managing research, development and innovation: Managing the unmanageable*. New York, NY: Wiley.
- Jeschke, K. (2004). *Marketingmanagement der Beratungsunternehmung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kamarianakis, E. & Dederich, K. (in Druck). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen (Beiträge zur Schulentwicklung)*. Bielefeld: wbv.
- Kamarianakis, E. & Webs, T. (2019). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 129-149)*. Bielefeld: wbv.
- Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kamski, I., Kamarianakis, E. & Hennen, W. (2020). Agile Schulentwicklungsarbeit – Bedingungen einzelschulischer Beratung. 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. 167-204)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2011). Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerbildung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung (S. 187-200)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2., überarb. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung (SHIP Working Paper Reihe, 1)*. Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/du-epublico/44384>.
- Koch-Priewe, B. (2000). *Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion. (Grundlagen der Schulpädagogik, 36)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- König, E. & Volmer, G. (1996). Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden (4. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, E. & Volmer, G. (2000). Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden (7. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, E. & Volmer G. (2005). Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in der Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. Dresing, T. Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Springer.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. (3., korr. Aufl.). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung (5., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Leithwood, K., Holmes, M., & Montgomery, D. (1979). Helping school change: Strategies derived from field experience. Toronto: University of Toronto Press.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. In G. Swanson, T. Newcomb, & E. Hartley (eds.), Readings in social psychology (rev. ed., pp. 197-211). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston
- Lindgaard, S. (2011). The open innovation revolution: Essentials, roadblocks, and leadership skills. New York, NY: Wiley.
- Lippitt, G. & Lippitt, R. (1999). Beratung als Prozess: Was Berater und Kunden wissen sollten. (3. Aufl.). Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Lippitt, R. (1959). Dimensions of the consultant's job. Journal of social issues, 15(2), 5-12.
- Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. London: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lunenburg, F. C. (2010). Managing Change: The Role of the Change Agent. International Journal of Management, Business and Administration, 13(1), 1-6.

- Lüttge, D. (1981). Beraten und Helfen – Beratung als Aufgabe des Lehrers. In R. W. Keck, G. Meyer-Willner & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Erziehung und Unterrichten in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Strukturanalyse und Interdependenzen*. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22-30.
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *Die Deutsche Schule*, 107(4), 396-410.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 295-304.
- MacBeath, J. (1998). I Didn't Know He Was Ill – The Role and Value of the Critical Friend. In L. Stoll & K. Myers (eds.), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties* (pp. 41-56). London: Falmer Press.
- Manitius, V. & Bremm, N. (2020). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. 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. 106-125). Weinheim, Basel: Juventa.
- Manitius, V. & Dobbstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung)*, S. 7-14). Münster, New York: Waxmann.
- Manitius, V. & Groot-Wilken, B. (2017). Kooperatives Wissensmanagement im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten als Transferstrategie für die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (Beiträge zur Schulentwicklung)*, S. 266-280). Münster, New York: Waxmann.
- Marotzki, W. (2006). Leitfadeninterviews. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 114). Opladen u.a.: Budrich.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Mayring, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-20). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McCabe, S. (2011). *Corporate strategy in construction: Understanding today's theory and practice*. New York, NY: Wiley.
- McCallister, C. (2001). From ideal to real: unlocking the doors of school reform. In F. O'C. Rust, & H. Freidus (Hrsg.), *Guiding school change: The role and work of change agents* (S. 37-56). New York: Teachers College Press.
- 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). Wiesbaden: Springer.
- Miles, M. B. (1975). Planned Change and Organisational Health. In J. V. Baldrige & T. Deal (eds.), *Managing Change in Educational Organisations*. Berkeley: McCutchen.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Saxl, E., & Lieberman, A. (1988). What skills do educational change agents need? An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18(2), 157-193.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Geltende Gesetze und Verordnungen*. Zugriff am 21.02.2021 unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=0&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=463164
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020a). *Qualitätsanalyse – Was ist das?* Zugriff am 03.11.2020 unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulentwicklung/qualitaetsanalyse>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020b). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schulen in NRW Nr. 9051*. Zugriff am 15.12.2020 unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020c). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2019/20*. Zugriff am 03.11.2020 unter: https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/quantita_2019.pdf
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.

- Moldaschl, M. (2001). Reflexive Beratung. Eine Alternative zu strategischen und systemischen Ansätzen. In N. Degele, T. Münch, H. J. Pongratz & N. J. Saam (Hrsg.), *Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung* (S. 133-157). Opladen: Leske und Budrich.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socially disadvantaged areas – a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Müller, W. R., Nagel, E. & Zirkler, M. (2006). *Organisationsberatung. Heimliche Bilder und ihre praktischen Konsequenzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Neuendorf, K. A. (2002): *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Neumann, C., Webs, T., Eiden, S. & Kamarianakis, E. (2016). Zur Konzeption netzwerk- und evidenzbasierter Schulentwicklung. Ein Praxisbericht aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. *Die deutsche Schule*, 108(4), 384-398.
- Nohl, H. (1949). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Schulte-Bulmke
- Oevermann, U. (1983). Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren* (S. 113-155). Frankfurt am Main.
- Philipp, E. (1992). *Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen zur Organisationsentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Philippi, D. (2019). Über den Terminus „Agile Schulentwicklung“. Zugriff am 21.02.2021 unter: <https://www.eduagile.de/2020/03/23/%C3%BCber-den-terminus-agile-schulentwicklung/>
- Poduska, J., Gomez, M. J., Capo, Z. & Holmes, V. (2012). Developing a Collaboration with the Houston Independent School District: Testing the Generalizability of a Partnership Model. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(4), 258-267.
- Potter, D., Reynolds, D. & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice. *School Leadership and Management*, 22(3), 243-256.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1990). Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (S. 13-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- QUA-LiS NRW (2020). Aufgabenfelder. Zugriff am 03.11.2020 unter: <http://www.qualis.nrw.de/qualis/aufgabenfelder/>
- QUA-LiS NRW (2021). Zielprogramm. Zugriff am 16.02.2021 unter: https://www.qualis.nrw.de/cms/upload/arbeitschwerpunkte/QUA-LiS_Zielprogramm_2021.pdf
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (2013). *Failing schools: Herausforderungen für die Schulentwicklung*. Bern: hep.
- 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. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rauh, M. & Dederich, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 253-269.
- Raupp, J. & Vogelgesang, J. (2009): *Medienresonanzanalyse. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Regierung von Schwaben (2007). *Innere Schulentwicklung*. Abgerufen am 16.12.2020 von http://www.regierung-schwaben.bayern.de/Aufgaben/Bereich_4/Innere%20Schulentw.pdf.
- Richert, A. E., Stoddard, P., & Kass, M. (2001). The promise of partnership for promoting reform. In F. O'Connell, Rust, & H. Freidus (eds.), *Guiding school change: The role and work of change agents* (pp. 136-154). New York: Teachers College Press.
- Robert Bosch Stiftung (2018). Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ (2013-2017). *Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie*.
- Röhrich, T. (2013). *Wege der Schulentwicklung. Zur Theorie und Praxis lernender Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* (2. Aufl., Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund). Weinheim u.a.: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung — Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 10, S. 295-326). Weinheim, Basel: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2002). Lernende Organisationen – Umriss einer neuen Schule? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach, & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (S. 155-164). Opladen: Leske & Budrich.

- Rolff, H.-G. (2007a). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2007b). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.) Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, S. 21-49.
- Rolff, H.-G. (2009). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung (2., erw. Aufl., S. 296-364). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung (S.29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2011). Leitlinien zum Verständnis von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung. Journal für Schulentwicklung, 15(3), 46-48.
- Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven (3., vollständig überarb. und ergänzte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.
- Rolff, H.-G. (2019, Oktober). 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). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim: Beltz
- Rösner, E. (2007). Hauptschule am Ende – Ein Nachruf. Münster: Waxmann.
- Rust, F. O'C., Ely, M., Krasnow, M. H., & Miller, L. P. (2001). Professional development of change agents: Swimming with and against the currents. In F. O'C. Rust, & H. Freidus (Hrsg.), Guiding school change: The role and work of change agents (S. 16-36). New York: Teachers College Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. Cambridge: Harvard University Press.
- Saam, N. (2002). Prinzipale, Agenten und Macht. Eine machttheoretische Erweiterung der Agenturtheorie und ihre Anwendung auf Interaktionsstrukturen in der Organisationsberatung. Tübingen: J.C.B. Mohr Siebeck.

- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research. London: Inst. of Education Univ. of London.
- Sanders, M. G. (2012). Achieving Scale at the District Level: A Longitudinal Multiple Case Study of a Partnership Reform. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 154-186.
- Schache, S. (2010). Die Kunst der Unterredung. *Organisationsberatung: Ein dialogisches Konzept aus motologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61-80.
- Schein, E. H. (1961). Management development as a process of influence. *Industrial Management Review*, 2(2), 1-19.
- Schein, E. H. (1969). *Process consultation: Its role in organizational development*. Menlo Park: Addison-Wesley.
- Schein, E. H. (2000). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. Köln: EHP.
- Schein, E. H. (2003). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung (2. Aufl., EHP-Organisation)*. Bergisch-Gladbach: EHP.
- Schein, E. H. (2010). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung (3. Aufl., EHP-Organisation)*. Bergisch-Gladbach: EHP.
- Schlegel, H. (2000). Externe Organisationsberatung und Schulentwicklung. *Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management*, 7(3), 203-211.
- Schley, W. (1991). Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell – Oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation. In U. Greber, J. Maybaum, B. Priebe, & W. Wenzel (Hrsg.), *Auf dem Weg zur „Guten Schule“*. Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven (S. 111-155). Weinheim u. a.: Beltz.
- Schley, W. (1998). Change Management: Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13–53). Innsbruck: Studienverlag.
- Schmidinger, E., Brunner, I. & Wege, J. (2006). Das Schulentwicklungsportfolio. Ein Instrument zur Reflexion der Schulprogrammarbeit. *Lernende Schule*, 9(34), 36-38.
- Schnebel, S. (2009). Beratung für Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, W. G. Lang & Sacher, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 575-579). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten: Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim, München: Juventa.

- Schönig, W. & Brunner, E.J. (1993). Einführung: Organisation beraten. In W. Schönig & E. J. Brunner (Hrsg.), *Organisation beraten. Impulse für Theorie und Praxis* (S. 9-30). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2017). *Qualitätstableau NRW*. Zugriff am 03.11.2020 unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Qualitaetstableau-ausfuehrlich.pdf>
- Schwarzer, C. & Posse, N. (2004). Pädagogische Psychologie und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 73-87). Tübingen: DGVT.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie (Psychologie)*. München u.a.: Pearson Studium.
- Snyder, J., & D'Emidio-Caston, M. (2001). Becoming a teacher of teachers: two dilemmas in taking up preservice supervision. In F. O'C. Rust, & H. Freidus (eds.), *Guiding school change: The role and work of change agents* (pp. 102-119). New York: Teachers College Press.
- Steffens, U. (2017). Schulqualität – Rekonstruktion einer Idee und ihre Folgen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 29-57). Münster, New York: Waxmann.
- Steiger, T. & Lippmann, S. (2013). *Handbuch angewandte Psychologie und Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Straumann, U. (2001). *Professionelle Beratung. Bausteine zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung* (2., korr. und überarb. Aufl.). Heidelberg: Asanger.
- Stufflebeam, D. L. (1967). The use and abuse of evaluation in Title III. *Theory Into Practice*, 6(3), 126-133.
- Stufflebeam, D. L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113-145). München: R. Piper & Co.
- Sutrich, O. (2003). Neuland für junge Berater am Horizont? Oder: Wem und wozu nützt die Grenzziehung zwischen Expertenberatung und Prozessberatung noch? *Profile*, 5(3), 53-65.
- Tajik, M.A. (2008). External Change Agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251 -271.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1985). A differential analysis of effectiveness in middle and low socioeconomic status schools. *Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 38-44.
- Tillmann, K.-J. (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In H. Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, 7, S. 37-58). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen – Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 259-275.
- Titscher, S. (2001). *Professionelle Beratung. Was beider Seiten vorher wissen sollten* (2., aktual. und erw. Aufl.). Wien, Frankfurt: Carl Ueberreuter.
- Uhlendorff, H. & Prengel, A. (2010). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 137-158). Weinheim u.a.: Juventa.
- Van de Grift, W. & Houtveen, A. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 225-273.
- Warschburger, P. (Hrsg.). (2009) *Beratungspsychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Webs, T., Hillebrand, A., Holtappels, H. G., Isaac, K. & Manitius, V. (2018). Schulqualität von Schulen in herausfordernder Lage. Empirische Analysen zum Vergleich von erwartungswidrig starken und schwachen Schulen. In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 20, S. 146-178). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Webs, T., Kamarianakis, E., Hillebrand, A. & Holtappels, H. G. (2018). Datengestützte Vernetzung von Schulen in schwierigen Lagen und evidenzbasierte Zusammenarbeit in Schulnetzwerken. Zur Konzeption und Umsetzung evidenz- und netzwerkbasierter Schulentwicklung im Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“. In A. Schröer, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Göhlich, C. Schröder & S. Weber (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (Organisation und Pädagogik*, 24, S. 203-214). Wiesbaden: Springer VS.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Education Digest*, 48(4), 28-36.
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 391–415). Wiesbaden: Springer VS.

- Willke, H. (1987). Strategien der Intervention in autonome Systeme. In D. Baecker (Hrsg.), *Theorie als Passion* (S. 333 – 361). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wimmer, R. (1992). *Organisationsberatung: neue Wege und Konzepte*. Wiesbaden: Gabler
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektive für die Praxis*. Heildeberg: Carl Auer.
- Wimmer, R. & Oswald, M. (1987). Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule. In W. Boettcher & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendar-ausbildung* (S. 123-76). Frankfurt am Main: Lang.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zala-Mezö, E. & Bremm, N. (2018). Synthese in der Schulentwicklung. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 22(4), 1-5.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. Eine Einleitung. In N. Fischer, H.G. Holtappels, E. Klieme & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (S. 9-17). Weinheim: Juventa.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schultypologie für Bildungserfolg nach Kontextbedingungen, Quelle: Holtappels, 2008	9
Abbildung 2: Schultypologie für Schulqualität nach Schulentwicklungsaktivität, Quelle: Holtappels, 2008	10
Abbildung 3: Rahmenmodell für Schulqualität, Quelle: Stufflebeam, 1972; Holtappels & Voss, 2008	25
Abbildung 4: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, Quelle: Rolff, 1998.....	26
Abbildung 5: Innovationsprozesse als Phasenmodell, Quelle: Giaquinta 1973; Holtappels, 2014	29
Abbildung 6: Drei Grundmodelle der Beratung nach Schein (1969); eigene Darstellung	32
Abbildung 7: Vier Phasen eines Beratungsverlaufs; Quelle: Adenstedt, 2016; eigene Darstellung	43
Abbildung 8: Organisationale Beratung als soziales System, Quelle: Dederling et al., 2013; Goecke, 2018	45
Abbildung 9: Design des Potenziale-Projektes, Quelle: Manitius & Bremm, 2020..	100
Abbildung 10: Netzwerkzusammenstellung im Potenziale-Projekt, eigene Darstellung.....	104
Abbildung 11: Fallstudiendesign, eigene Darstellung	113
Abbildung 12: Auswahl der Interviewpartner, eigene Darstellung.....	124
Abbildung 13: Verlaufsschema einer inhaltsanalytischen Untersuchung, Quelle: Bos & Tarnai, 1989.....	128
Abbildung 14: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, Quelle: Mayring, 2008	130
Abbildung 15: Beratungsverlauf der Hebe-Realschule, eigene Darstellung.....	141
Abbildung 16: Beratungsverlauf der Frida-Fürst-Realschule, eigene Darstellung...	150
Abbildung 17: Beratungsverlauf des Ber-Nau-Gymnasiums, eigene Darstellung...	161
Abbildung 18: Beratungsverlauf der Freien-Walde-Gesamtschule, eigene Darstellung.....	171

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen einer externen Schulberatung: Idealtypischer Vergleich zwischen Prozessberatung und Expertenberatung, Quelle: Dederling et al., 2013	41
Tabelle 2: Kriteriengeleitete Fallauswahl der eigenen Untersuchung, eigene Darstellung	115
Tabelle 3: Übersicht über die verwendeten Skalen, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015	117
Tabelle 4: Entwicklungsverlaufsdokument, Quelle: Kamski et al., 2020	118
Tabelle 5: Entwicklungsplanungsformular, Quelle: Kamski, et al., 2020	119
Tabelle 6: Auftragsklärungsblatt, Quelle: Kamski, et al., 2020	120
Tabelle 7: Übersicht der verwendeten Dokumententypen, eigene Darstellung	121
Tabelle 8: Leitfaden für die Kodierung der Bedingungsmerkmale mit Beispielitems, eigene Darstellung	133
Tabelle 9: Schulqualitätsbereiche der Hebe-Realschule, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015	138
Tabelle 10: Angebotsnutzung im Potenziale-Projekt der Hebe-Realschule, eigene Darstellung	139
Tabelle 11: Schulqualitätsbereiche der Frida-Fürst-Realschule, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015	148
Tabelle 12: Angebotsnutzung im Potenziale-Projekt der Frida-Fürst-Realschule, eigene Darstellung	149
Tabelle 13: Schulqualitätsbereiche des Ber-Nau-Gymnasiums, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015	159
Tabelle 14: Angebotsnutzung im Potenziale-Projekt des Ber-Nau-Gymnasiums, eigene Darstellung	160

Tabelle 15: Schulqualitätsbereiche der Freien-Walde-Gesamtschule, Quelle: Projekt "Potenziale entwickeln - Schulen stärken", Lehrkräftebefragung 2014/2015.....	169
Tabelle 16: Angebotsnutzung im Potenziale-Projekt der Freien-Walde-Gesamtschule, eigene Darstellung	170
Tabelle 17: Begünstigende Merkmale für Schulentwicklungsberatung	207

Abkürzungsverzeichnis

α	Cronbachs Alpha	MSB	Ministerium für Schule und Bildung
%	Prozent		
AG	Arbeitsgruppe	MW	Mittelwert
B / B1 / B2	Befragte/r	n / N	Anzahl
BiFo	Bildungsforschung	NRW	Nordrhein-Westfalen
bspw.	beispielsweise	o.g.	oben genannte
bzgl.	bezüglich	OE	Organisationsentwicklung
bzw.	beziehungsweise	PE	Personalentwicklung
ca.	circa	Potenziale-Projekt	Potenziale entwickeln - Schulen stärken
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft	QA	Qualitätsanalyse
ebd.	ebenda	QUA-LiS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW
et al.	und andere	r	Reliabilitätskoeffizient
etc.	et cetera	S.	Seite
ggf.	gegebenenfalls	SchILf	schulinternen Lehrkräftefortbildungen
Hrsg.	Herausgeber/in/nen	SchuB	Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung
I	Interviewer/in	SD	Standardabweichung
ISP	Institutioneller Schulentwicklungsprozess	SGB-II	Sozialgesetzbuch II
Kap.	Kapitel	sog.	sogenannt
max.	Maximum	u.a.	unter anderem
min.	Minimum	UE	Unterrichtsentwicklung
		vgl.	vergleiche
		WIBB	Wie Beraten die Beraterinnen und Berater?
		z.B.	zum Beispiel

Anhang

Interviewleitfaden externe Schulentwicklungsberatung

A. Einführung:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Gespräch nehmen. Aus den Interviews, die ich mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren führe, möchte ich gerne tiefere Erkenntnisse über die Zusammenarbeit zwischen Schulen in herausfordernden Lagen und der externen Schulentwicklungsberatung gewinnen. In unserem Interview ist besonders Ihr Blick auf die Zusammenarbeit in der Anfangsphase sowie im Verlauf der Zusammenarbeit wichtig.

(Gegebenenfalls Definition von Schulen in herausfordernden Lagen benennen.)

Ich würde Sie gerne zu drei Bereichen befragen: Erstens zur Kontaktaufnahme und dem Verlauf der ersten Treffen mit den Schulen. Zweitens zum Ablauf des daraus resultierenden Schulentwicklungsprozesses. Drittens zu allgemeineren Aspekten, wie etwa zu Ihrer professionellen Rolle, Ihren Strategien und Ihren Eindrücken in der Zusammenarbeit mit Schulen in herausfordernden Lagen.

Das Interview wird ca. 60 Minuten dauern.

B. Initiierung von Schulentwicklungsaktivitäten mit Schulentwicklungsberatung:

Aus einschlägiger Literatur heraus ist noch nicht viel darüber bekannt, wie die Einführung eines Schulentwicklungsprozesses mit einer externen Begleitung durchgeführt werden sollte. Wenn Sie an die erste Kontaktaufnahme, die ersten Treffen mit den Schulen zurückdenken:

- Beschreiben Sie bitte das Vorgehen und den Verlauf bei dem Start der Zusammenarbeit mit Ihnen und den Schulen: Von der ersten Kontaktaufnahme bis zum Beginn des Prozesses?
- Denken Sie dabei auch an Schwierigkeiten, die aufgetreten sind und wie Sie diese gemeinsam mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren gelöst haben und die Voraussetzungen, die Sie schaffen mussten.

Ergänzende Leitfragen:

- Wie lief bei Ihnen die ersten Kontaktaufnahmen und der Start der Schulentwicklungsarbeit mit den Schulen? Ggf. ergänzen: Zeit, Ansprechperson vor Ort?
- Mussten möglicherweise bestimmte Voraussetzungen Ihrerseits her geschaffen werden? Wenn ja, welche?
- Was war Ihrer Meinung nach entscheidend dafür, dass der Start der Zusammenarbeit mit den Schulen gelingt/ggf. nicht gelingt?

- Wie konnten Sie dazu beigetragen, dass die projektbezogene Schulentwicklungsaktivität eingeleitet wurde?
- Gab es Schwierigkeiten? Wenn ja, wie sind Sie damit umgegangen? Konnten Sie diese gemeinsam lösen?
- Hätten Sie sich etwas gewünscht, wo die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der Schule hätte besser laufen können?

C. Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten mit Schulentwicklungsberatung:

Kommen wir zu dem weiteren Verlauf der Zusammenarbeit mit Ihnen und den Schulen. Der gemeinsame Weg wurde besprochen und erste Handlungsschritte festgelegt:

- Wie ging der Prozess weiter?
- Was ist Ihrer Meinung nach entscheidet dafür, dass der angestoßene Schulentwicklungsprozess gemeinsam mit Ihnen und der Schule reibungslos verläuft?
- Wie würden Sie Ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess beschreiben?
- Wie tragen die schulischen Akteurinnen und Akteure dazu bei, dass der angestoßene Prozess nicht stagniert?
- Welche Rolle nimmt Ihrer Meinung nach die Schulleitung in der Zusammenarbeit zwischen Schule und externe Begleitung ein, in Bezug auf die Umsetzung der vereinbarten Ziele?
- Welche Merkmale können den angestoßenen Prozess ausbremsen?
- Wie können Sie Ihrer Meinung nach dazu beitragen, ein ausbremsen zu verhindern?

D. Strategien, Rolle und Kompetenzen der Schulentwicklungsberatung:

Als nächstes möchte ich Sie gerne noch zu Ihren Erwartungen und Strategien befragen sowie zu Ihrer Rolle in der Zusammenarbeit bitten:

- Wie würden Sie Ihr Beratungsverständnis beschreiben?
- Würden Sie sagen, dass bestimmte Fähigkeiten, Kompetenzen oder Strategien von Ihnen dazu beigetragen haben, dass die Zusammenarbeit mit den Schulen im Hinblick auf die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen zielorientiert verlaufen ist?
- (Wenn ja) Nennen Sie mir bitte ein paar.
- Wenn Sie nun einmal auf Ihre Rolle schauen: Wie würden Sie Ihre Rolle bei der Zusammenarbeit mit den Schulen beschreiben?

Ergänzende Leitfrage:

- Denken Sie bitte dabei auch an Ihre Rolle zu Beginn des Prozesses und bei der Umsetzung der Maßnahmen.

E. Schulentwicklungsberatung und die Rolle der Schulleitung:

- Welche Rolle nimmt die Schulleitung in der Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der jeweiligen Schule ein, in Bezug auf die Umsetzung der vereinbarten Ziele?

F. Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen:

Kommen wir zum Ende des Interviews. Es geht hier um Rückschlüsse, die Sie aus Ihren Erfahrungen zur Zusammenarbeit zwischen Ihnen als externen Begleitung und Schulen in herausfordernden Lagen ableiten können. Aus der Theorie heraus ist noch nicht viel darüber bekannt, ob eine Beratung auch an Schulen mit weniger begünstigender Ausgangslage eine Unterstützung für Schulentwicklungsaktivitäten darstellt. Daher würden mich von Ihnen interessieren:

- Sind Sie der Meinung, dass Schulen in „kritischen“ Lagen, mehr als Schulen in „begünstigenden“ Umfeld eine externe Schulentwicklungsberatung benötigen?
- Können Sie konkrete Aussagen treffen, wo der Unterschied in der Zusammenarbeit zwischen Schulen in kritischen Lagen und Schulen in nicht deprivierten Lagen liegt?
- Gibt es ganz zentrale Merkmale, die Ihrer Meinung nach eine externe Begleitung mitbringen sollte, um an Schulen in herausfordernden Lagen Schulentwicklungsaktivitäten anzustoßen und umzusetzen?
- Fallen Ihnen noch zentrale Stolpersteine ein, die eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit einer externen Beratungsperson an Schulen in weniger begünstigenden Lagen erschweren kann?
- Was sind Ihrer Meinung nach besondere Herausforderungen für eine externe Beratungsperson an Schulen in herausfordernden Lagen?

Ich bin mit meinen Fragen so weit durch. Haben Sie noch Aspekte zum Thema Schulentwicklungsberatung, die Ihnen wichtig sind, und die noch nicht zum Zuge kamen?

Vielen Dank für das Interview und die Zeit, die Sie sich genommen haben.

Interviewleitfaden Schulleitung

A. Einführung:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Gespräch nehmen. Aus den Interviews, die ich mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren führe, möchte ich gerne tiefere Erkenntnisse über die Zusammenarbeit zwischen Schulen in herausfordernden Lagen und einer externen Begleitung gewinnen. In unserem Interview ist besonders Ihr Blick auf die Zusammenarbeit in der Anfangsphase sowie im Verlauf der Zusammenarbeit mit einer Beratungsperson wichtig.

(Gegebenenfalls Definition von Schulen in herausfordernden Lagen benennen.)

Ich würde Sie gerne zu drei Bereichen befragen:

Erstens zur Kontaktaufnahme und dem Verlauf der ersten Treffen. Zweitens zum Ablauf der daraus resultierenden Schulentwicklungsmaßnahmen. Drittens zu allgemeineren Aspekten, wie etwa Ihre persönlichen Erwartungen an die Schulentwicklungsberatung und Ihre Rolle in der Zusammenarbeit.

Das Interview wird ca. 60 Minuten dauern.

B. Initiierung von Schulentwicklungsaktivitäten mit Schulentwicklungsberatung:

Aus einschlägiger Literatur heraus ist noch nicht viel darüber bekannt, wie die Einführung eines Schulentwicklungsprozesses mit einer externen Begleitung durchgeführt werden sollte. Wenn Sie an die erste Kontaktaufnahme, die ersten Treffen mit Ihrer externen Beratungsperson zurückdenken:

- Beschreiben Sie bitte das Vorgehen und den Verlauf bei dem Start der Zusammenarbeit mit Ihnen und der externen Beratungsperson: Von der ersten Kontaktaufnahme bis zum Beginn des Prozesses?
- Denken Sie dabei auch an Schwierigkeiten, die aufgetreten sind und wie Sie diese gemeinsam mit der externen Beratungsperson gelöst haben und die Voraussetzungen, die Sie als Schulleitung schaffen mussten.

Ergänzende Leitfragen:

- Wie lief bei Ihnen die erste Kontaktaufnahme und der Start der Schulentwicklungsarbeit mit der externen Beratungsperson? Ggf. ergänzen: Zeit, Ansprechperson vor Ort?
- Mussten möglicherweise bestimmte Voraussetzungen von Ihrer Seite her geschaffen werden? Wenn ja, welche?
- Was war Ihrer Meinung nach entscheidend dafür, dass der Start der Zusammenarbeit mit der externen Begleitung gelingt/ggf. nicht gelingt?
- Wie hat die externe Begleitung dazu beigetragen, dass die projektbezogene Schulentwicklungsaktivität eingeleitet wurde?

- Gab es Schwierigkeiten? Wenn ja, wie ist die externe Beratungsperson damit umgegangen? Konnten Sie diese gemeinsam lösen?
- Hätten Sie sich etwas gewünscht, was die externe Beratungsperson hätte besser machen können?

C. Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten mit Schulentwicklungsberatung:

Kommen wir zu dem weiteren Verlauf der Zusammenarbeit mit der externen Begleitung. Der gemeinsame Weg wurde besprochen und erste Handlungsschritte festgelegt:

- Wie ging der Prozess weiter?
- Wie hat Ihrer Meinung nach die externe Beratungsperson dazu beigetragen, dass der angestoßene Schulentwicklungsprozess weiterhin reibungslos verläuft?

Ggf. ergänzen:

- Wie trägt die externe Beratungsperson dazu bei, dass der Prozess nicht stagniert?
- Welche Merkmale können den angestoßenen Prozess ausbremsen? Wenn ja
- Wie sollte eine externe Beratungsperson Ihrer Meinung nach generell dazu beitragen, diese Faktoren zu verhindern?
- Und wie hat Ihre externe Beratungsperson reagiert?
- Wie entscheidend ist Ihrer Meinung nach generell eine externe Begleitung für einen angestoßenen Schulentwicklungsprozess?
- Gibt es ganz zentrale Aspekte, die Ihrer Meinung nach eine externe Schulentwicklungsberatung mitbringen muss, um an Schulen in herausfordernden Lagen eine Schulentwicklungsaktivität anzustoßen und umzusetzen?

Wenn Sie nun einmal auf Ihre Rolle als Schulleitung schauen:

- Wie würden Sie Ihre Rolle bei der Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten gemeinsam mit der externen Beratungsperson beschreiben?

Ggf. ergänzen:

- Denken Sie dabei auch an Ihre Rolle zu Beginn des Prozesses und bei der Umsetzung der Maßnahmen.

D. Strategien, Rolle und Kompetenzen der Schulentwicklungsberatung:

Als nächstes möchte ich Sie gerne zu Ihren Erwartungen befragen und Sie um Ihre Einschätzung über die Aufgaben eines Schulentwicklungsberaters oder einer -beraterin bitten:

Wenn Sie generell über eine externe Begleitung nachdenken:

- Welche Erwartungen haben Sie an eine externe Beratungsperson?
- Wurden Ihre Erwartungen in Bezug auf Ihre externe Beratungsperson erfüllt?

- (Wenn nicht) Können Sie beschreiben, warum dies nicht der Fall war?
- Gibt es darüber hinaus Abweichungen von Ihren anfangs formulierten Erwartungen?
- Waren Ihnen Ihre Erwartungen von Beginn an klar oder wurden diese erst während der Zusammenarbeit deutlicher?

Aufgaben:

- Welche Aufgabenbereiche sollte generell eine externe Beratungsperson Ihrer Meinung nach übernehmen?
- Welche Aufgabenbereiche hat Ihre externe Beratungsperson übernommen?
- Würden Sie sagen, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten, Kompetenzen oder Strategien Ihrer externen Beratungsperson dazu beigetragen haben, dass die Zusammenarbeit im Hinblick auf die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten zielorientiert verlaufen ist?
- (Wenn ja) Können Sie mir diese nennen?

Ggf. nachhaken: Strategien der Beratungsperson, Methoden der Beratungsperson

- Wie sehen Sie nun den generellen Einsatz von Schulentwicklungsberatung an Ihrer Schule? Würden Sie sagen, dass eine externe Beratungsperson den schulischen Entwicklungsprozess förderlich unterstützen kann? ...Beschreiben sie mal...
- Gibt es Ihrer Meinung nach dabei besondere Herausforderungen für eine externe Beratungsperson an Schulen in herausfordernden Lagen?
- Sind Sie generell der Meinung, dass Schulen in „schwieriger“ Lage, mehr als Schulen in „begünstigenden“ Umfeld eine externe Beratungsperson benötigen?

Aus der Forschung wissen wir, dass es aber auch Schulen gibt, die trotz schwieriger Rahmenbedingungen erfolgreich arbeiten. Sogenannte gute Schulen in herausfordernden Lagen. Jene Schulen weisen bestimmte Merkmale auf. Dazu zählen eine kooperative Schulleitung, eine differenzierte Gestaltung des Unterrichts, ein positives und wertschätzendes Schulklima, die Arbeit mit Daten im Schulentwicklungsprozess, eine positive Zusammenarbeit mit der Elternschaft sowie eine Öffnung nach außen, z.B. durch den Austausch mit Schulen in ähnlicher Lage.

(Moderationskarten mit Merkmalen auf dem Tisch verteilen)

- Würden Sie sagen, dass die externe Schulentwicklungsberatung einige der genannten Bereiche positiv beeinflussen konnte? Beschreiben Sie mal...
- Würden Sie sagen, dass die enge Zusammenarbeit der externen Beratungsperson und der Netzwerkmoderatorin entscheidend für den einzelschulischen Entwicklungsprozess ist? Beschreiben Sie mal...

Zum Ende möchte ich Sie gerne noch Fragen:

- Welche Tipps würden Sie einem Berater oder einer Beraterin geben auf der Grundlage Ihrer Erfahrungen, eine Schule in herausfordernden Lagen zu beraten?

Ich bin mit meinen Fragen so weit durch. Haben Sie noch Aspekte zur externen Schulentwicklungsberatung an Ihrer Schule, die Ihnen wichtig sind, und die noch nicht zum Zuge kamen?

Vielen Dank für das Interview und die Zeit, die Sie sich genommen haben.

Interviewleitfaden Lehrkräfte

A. Einführung:

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Gespräch nehmen. Aus den Interviews, die ich mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren führe, möchte ich gerne tiefere Erkenntnisse über die Zusammenarbeit zwischen Schulen in herausfordernden Lagen und einer externen Begleitung gewinnen. In unserem Interview ist besonders Ihr Blick auf die Zusammenarbeit in der Anfangsphase sowie im Verlauf der Zusammenarbeit mit einer externen Beratungsperson wichtig.

Gegebenenfalls Definition von Schulen in herausfordernden Lagen benennen.

Ich würde Sie gerne zu drei Bereichen befragen: Erstens zur Kontaktaufnahme und dem Verlauf der ersten Treffen. Zweitens zum Ablauf der daraus resultierenden Schulentwicklungsmaßnahmen. Drittens zu allgemeineren Aspekten, wie etwa Ihre persönlichen Erwartungen an die Schulentwicklungsberatung und Ihre Rolle in der Zusammenarbeit.

Das Interview wird ca. 60 Minuten dauern.

B. Initiierung von Schulentwicklungsaktivitäten mit Schulentwicklungsberatung:

Aus einschlägiger Literatur heraus ist noch nicht viel darüber bekannt, wie die Einführung eines Schulentwicklungsprozesses mit einer externen Begleitung durchgeführt werden sollte. Wenn Sie an die erste Kontaktaufnahme, die ersten Treffen mit Ihrer externen Schulentwicklungsberatung zurückdenken:

- Beschreiben Sie bitte das Vorgehen und den Verlauf bei dem Start der Zusammenarbeit mit Ihnen und der externen Beratungsperson: Von der ersten Kontaktaufnahme bis zum Beginn des Prozesses?
- Denken Sie dabei auch an Schwierigkeiten, die aufgetreten sind und wie Sie diese gemeinsam mit der externen Beratungsperson gelöst haben und die Voraussetzungen, die geschaffen werden mussten?

Ergänzende Leitfragen:

- Wie lief bei Ihnen die erste Kontaktaufnahme und der Start der Schulentwicklungsarbeit mit der externen Beratungsperson? Ggf. ergänzen: Zeit, Ansprechperson vor Ort?
- Mussten möglicherweise bestimmte Voraussetzungen von Ihrer Seite her geschaffen werden? Wenn ja, welche?
- Was war Ihrer Meinung nach entscheidend dafür, dass der Start der Zusammenarbeit mit der externen Begleitung gelingt/ggf. nicht gelingt?
- Wie hat die externe Begleitung dazu beigetragen, dass die projektbezogene Schulentwicklungsaktivität eingeleitet wurde?

- Gab es Schwierigkeiten? Wenn ja, wie ist die externe Beratungsperson damit umgegangen? Konnten Sie diese gemeinsam lösen?
- Hätten Sie sich etwas gewünscht, was die externe Beratungsperson hätte besser machen können?

C. Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten mit Schulentwicklungsberatung:

- Wie ging der Prozess weiter?
- Wie hat Ihrer Meinung nach die externe Beratungsperson dazu beigetragen, dass der angestoßene Schulentwicklungsprozess weiterhin reibungslos verläuft?

Ggf. ergänzen:

- Wie trägt die externe Beratungsperson dazu bei, dass der Prozess nicht stagniert?
- Welche Merkmale können den angestoßenen Prozess ausbremsen? Wenn ja
- Wie sollte eine externe Beratungsperson Ihrer Meinung nach generell dazu beitragen, diese Faktoren zu verhindern?
- Und wie hat Ihre externe Beratungsperson reagiert?
- Wie entscheidend ist Ihrer Meinung nach generell eine externe Schulentwicklungsberatung für einen angestoßenen Schulentwicklungsprozess?
- Gibt es ganz zentrale Aspekte, die Ihrer Meinung nach eine externe Beratungsperson mitbringen muss, um an Schulen in herausfordernden Lagen einen Schulentwicklungsprozess anzustoßen und umzusetzen?
- Wie würden Sie Ihre Rolle bei der Zusammenarbeit mit der externen Beratungsperson beschreiben?

Ggf. ergänzen:

- Denken Sie dabei auch an Ihre Rolle zu Beginn des Prozesses und bei der Umsetzung.
- Und welche Rolle nimmt Ihrer Meinung nach die Schulleitung in der Zusammenarbeit zwischen Schule und externen Beratungsperson ein?

D. Strategien, Rolle und Kompetenzen der Schulentwicklungsberatung:

Als nächstes möchte ich Sie gerne zu Ihren Erwartungen befragen und Sie um Ihre Einschätzung über die Aufgaben eines Schulentwicklungsberaters oder einer -beraterin bitten:

Wenn Sie generell über eine externe Beratungsperson nachdenken:

- Welche Erwartungen haben Sie an eine externe Beratungsperson?
- Wurden Ihre Erwartungen in Bezug auf Ihre externe Beratungsperson erfüllt?
- Wenn nicht) Können Sie beschreiben, warum dies nicht der Fall war?

- Gibt es darüber hinaus Abweichungen von Ihren anfangs formulierten Erwartungen?
- Waren Ihnen Ihre Erwartungen von Beginn an klar oder wurden diese erst während der Zusammenarbeit deutlicher?

Aufgaben:

- Welche Aufgabenbereiche sollte generell eine externe Beratungsperson Ihrer Meinung nach übernehmen?
- Welche Aufgabenbereiche hat Ihre externe Beratungsperson übernommen?
- Würden Sie sagen, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten, Kompetenzen oder Strategien Ihrer externen Beratungsperson dazu beigetragen haben, dass die Zusammenarbeit im Hinblick auf die Einführung und Umsetzung von Schulentwicklungsaktivitäten zielorientiert verlaufen ist?
- (Wenn ja) Können Sie mir diese nennen?

Ggf. nachhaken: Strategien der Beratungsperson, Methoden der Beratungsperson

- Wie sehen Sie nun den generellen Einsatz von Schulentwicklungsberatung an Ihrer Schule? Würden Sie sagen, dass eine externe Beratungsperson den schulischen Entwicklungsprozess förderlich unterstützen kann?
- Gibt es Ihrer Meinung nach dabei besondere Herausforderungen für eine externe Beratungsperson an Schulen in herausfordernden Lagen?
- Sind Sie generell der Meinung, dass Schulen in „schwieriger“ Lage, mehr als Schulen in „begünstigendem“ Umfeld eine externe Beratungsperson benötigen?

Aus der Forschung wissen wir, dass es aber auch Schulen gibt, die trotz schwieriger Rahmenbedingungen erfolgreich arbeiten. Sogenannte gute Schulen in herausfordernden Lagen. Jene Schulen weisen bestimmte Merkmale auf. Dazu zählen eine kooperative Schulleitung, eine differenzierte Gestaltung des Unterrichts, ein positives und wertschätzendes Schulklima, die Arbeit mit Daten im Schulentwicklungsprozess, eine positive Zusammenarbeit mit der Elternschaft sowie eine Öffnung nach außen, z.B. durch den Austausch mit Schulen in ähnlicher Lage.

(Moderationskarten mit Merkmalen auf dem Tisch verteilen)

- Würden Sie sagen, dass die externe Beratungsperson einige der genannten Bereiche positiv beeinflussen konnte? Beschreiben Sie mal...
- Würden Sie sagen, dass die enge Zusammenarbeit der externen Beratungsperson und der Netzwerkmoderatorin entscheidend für den einzelschulischen Entwicklungsprozess ist? Beschreiben Sie mal...

Zum Ende möchte ich Sie gerne noch Fragen:

- Welche Tipps würden Sie einem Berater oder einer Beraterin geben auf der Grundlage Ihrer Erfahrungen, eine Schule in herausfordernden Lagen zu beraten?

Ich bin mit meinen Fragen so weit durch. Haben Sie noch Aspekte zur externen Schulentwicklungsberatung an Ihrer Schule, die Ihnen wichtig sind, und die noch nicht zum Zuge kamen?

Vielen Dank für das Interview und die Zeit, die Sie sich genommen haben.

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich schriftlich und eidesstattlich gemäß § 12 Abs. 3 PromO v. 01.02.2008:

1. Die von mir vorgelegte Dissertation ist selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen sind in der Dissertation vermerkt worden.
2. Die von mir eingereichte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Unterschrift

3. Weiterhin erkläre ich schriftlich und eidesstattlich, dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind (der Text ist auf der Homepage der TU Dortmund hinterlegt).

Ort, Datum

Unterschrift