

Dedering, Kathrin; Kamarianakis, Eva; Racherbäumer, Kathrin
**Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung,
empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung**

Die Deutsche Schule 114 (2022) 4, S. 345-362



Quellenangabe/ Reference:

Dedering, Kathrin; Kamarianakis, Eva; Racherbäumer, Kathrin: Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung - In: Die Deutsche Schule 114 (2022) 4, S. 345-362 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261836 - DOI: 10.25656/01:26183; 10.31244/ddS.2022.04.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261836>

<https://doi.org/10.25656/01:26183>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Kathrin Dederling, Eva Kamarianakis & Kathrin Racherbäumer

Schulentwicklungsberatung

Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung

Zusammenfassung

Der Schulentwicklungsberatung (SEB) kommt als Unterstützungssystem von Schulen eine stetig zunehmende praktische Relevanz zu. Vor diesem Hintergrund unternimmt der vorliegende Beitrag in einführender Absicht den Versuch, das Themenfeld der SEB grundlegend zu beleuchten. Zunächst werden dazu begrifflich-konzeptionelle Klärungen vorgenommen und die historische Entwicklung sowie die aktuelle staatliche Institutionalisierung der SEB in Deutschland dargestellt. Anschließend wird die empirische Forschungslage zu den Wirkungen des Unterstützungssystems skizziert, bevor einige Perspektiven der SEB aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Schulentwicklungsberatung, Beratung, Schulberatung, Unterstützungssystem

School Development Consultancy

Conceptual Basics, Empirical Insights and (Critical) Perspectives

Abstract

School development consultancy (SDC) as a school support system gains in practical importance increasingly. Against this background, this article attempts to illuminate the field of SDC fundamentally with a view of introduction. Firstly, conceptual clarifications are conducted and the history and current public institutionalization of SDC in Germany are described. Subsequently, empirical findings concerning the impact of the support system are outlined, before some perspectives of SDC are presented.

Keywords: school development, school development consultancy, consultancy of schools, support system

1 Einleitung

Um den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können, sind Schulen seit jeher aufgefordert, systematische Entwicklungsprozesse auf den Weg zu bringen. In den letzten Jahren hat die Notwendigkeit einer proaktiven Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten (u. a. Digitalisierung, Inklusion) dabei noch zugenommen. Viele Schulen können der Forderung nach Schulentwicklung allerdings aufgrund fehlender personeller und zeitlicher Ressourcen, aber auch aufgrund mangelnder Expertise in inhaltlicher wie prozessualer Sicht, nicht aus eigener Kraft nachkommen. Für sie besteht inzwischen ein vielfältiges Angebot staatlicher wie nicht staatlicher Unterstützungssysteme, auf das sie bei Bedarf zurückgreifen können (vgl. Webs & Manitus, 2021).

Ausgewählte Schulen hatten und haben bereits seit den 1990er-Jahren die Möglichkeit, an unterschiedlichen Modellvorhaben (z. B. Projekt *Schule & Co*, Projekt *Selbstständige Schule*, beide Nordrhein-Westfalen, oder Projekt *School Turnaround*, Berlin) teilzunehmen, die in Zusammenarbeit von Schulministerien, Landesinstituten, Stiftungen und Wissenschaft durchgeführt werden und Schulentwicklungsprozesse u. a. mittels der Bildung interschulischer Netzwerke oder der Etablierung und Qualifizierung innerschulischer Steuergruppen unterstützen. Alle Schulen haben inzwischen die Gelegenheit, in ihren jeweiligen Bundesländern auf etablierte staatliche Unterstützungssysteme wie Schulinspektionen, Lehrkräftefortbildungen und Schulentwicklungsberatungen (SEB) zurückzugreifen.

Insbesondere die Letztgenannten erfahren dabei seit einiger Zeit eine erhöhte Aufmerksamkeit und werden als hilfreiches Instrument zur Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse betrachtet (vgl. Berkemeyer, 2011; Dederling, 2014; Schnebel, 2021). In der jüngeren Vergangenheit sind sie deshalb auch besonders bezüglich der Schulen in herausfordernden Lagen (vgl. Kap. 3.3) in das Blickfeld gerückt (vgl. Cuklevski & Schwarz, 2021; Dederling, 2017; Huber, 2012). Zudem zeigt sich, dass SEB sowohl in aktuellen Projektstrukturen (*Vielfalt fördern NRW, Grundkompetenzen absichern (GRUKO)*, *Angebot zur Professionalisierung von SEB der Robert Bosch Stiftung*) als auch in Publikationen berücksichtigt wird (vgl. Heft 3/2021 des Journals für Schulentwicklung; Bauer & Schwarz, 2022; Cuklevski & Schwarz, 2021; Loparics, 2021). Die wenigen bisher vorgelegten empirischen Studien zur SEB zeigen, dass die staatliche wie nicht staatliche externe Beratung von Schulen im Zuge ihrer Entwicklungsarbeit in der Praxis bereits weit verbreitet ist (vgl. Adenstedt, 2016; Dederling et al., 2013).

Die konkrete Praxis der SEB ist dabei sehr vielfältig: Hinsichtlich des professionellen Hintergrundes der Beratenden und ihrer Arbeitsweisen sowie der Themen/Inhalte und der Arbeitsformen der Beratung finden sich ganz verschiedene Varianten (vgl.

Dedering et al., 2013). Die Aufgaben der Beratenden umfassen ein breites Spektrum, u. a. die Diagnose von Stärken und Herausforderungen von Schulen, die Zielfindung, die Planung von Maßnahmen sowie die Vermittlung von Wissen (vgl. Adenstedt, 2016). Die schulischen Akteur*innen selbst attestieren der SEB vielfach eine unterstützende Funktion (Kamarianakis & Webs, 2019) und markieren einen auch zukünftig vorhandenen Beratungsbedarf (vgl. Adenstedt, 2016).

Vor dem Hintergrund der großen – und stetig zunehmenden – praktischen Relevanz von SEB unternimmt der vorliegende Beitrag in einführender Absicht den Versuch, das Themenfeld der SEB grundlegend zu beleuchten. Zu diesem Zweck werden nachfolgend zunächst begrifflich-konzeptionelle Klärungen vorgenommen (vgl. Kap. 2) und die historische Entwicklung sowie die aktuelle staatliche Institutionalisierung der SEB in Deutschland dargestellt. Anschließend wird die empirische Forschungslage zu den Wirkungen des Unterstützungssystems skizziert (Kap. 3), bevor (mit kritischem Blick) Perspektiven der SEB aufgezeigt werden (Kap. 4).

2 Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung

2.1 Begriff der Beratung

Unter Berücksichtigung einschlägiger theoretischer Literatur (Elbe & Peters, 2016; König & Volmer, 1996; Lippitt & Lippitt, 2015; Lüttge, 1981; Reichel & Rabenstein, 2001; Schein, 1969; Schnebel, 2009) kann unter Beratung eine zeitlich wie inhaltlich begrenzte, komplexe zwischenmenschliche Interaktion verstanden werden, die von den Beteiligten selbst als Beratung definiert werden muss.

Im Bereich der Schulentwicklung werden professionelle Formen der Beratung praktiziert, in denen das Vorgehen theoriegeleitet, überprüfbar und transparent gestaltet ist und entsprechende Methoden eingesetzt werden. Darüber hinaus werden als Merkmale die Freiwilligkeit der Beratung auf Schul- und Berater*innenseite, die Unabhängigkeit der Beratung von Zielen und Vorstellungen des Beratenden und die Vertraulichkeit aller Informationen aus der Beratung herausgestellt. Insofern die SEB von Personen durchgeführt wird, die nicht zum Kollegium einer Schule gehören, ist sie eine externe Beratung. Diese externe Beratung nimmt die ganze Schule in den Blick; auch wenn die Beratung Einzelne oder Gruppen gezielt adressiert, werden die Beratungsergebnisse in das Veränderungsprogramm der Organisation integriert. Dementsprechend handelt es sich hier um eine organisationale Beratung, deren Ziel in der Verbesserung der pädagogischen Qualität der Schule besteht (vgl. Dedering, 2019; Dedering et al. 2013). Dabei greift die beratende Person auf unterschiedliche Unterstützungsformate zurück, wie bspw. das Coaching von Gruppen oder Einzelpersonen,

die Durchführung von Fortbildungen, Beratungsgespräche oder Supervision (vgl. Dederling et al., 2013; Kamarianakis, 2021; Schnebel, 2021).

Im deutschsprachigen Diskurs haben sich die Begriffe der Schulentwicklungsberatung (SEB) und der Schulentwicklungsbegleitung durchgesetzt, die nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden (vgl. Rolff, 2019). Darüber hinaus wird synonym der Begriff der Prozessbegleitung verwendet (vgl. Kamarianakis & Dederling, 2021).

2.2 Ansätze von Beratung

2.2.1 Arten der Beratung

Zur näheren Beschreibung unterschiedlicher Beratungsarten wird bis heute die auf Schein (1969) zurückgehende Unterscheidung zwischen der Expert*innen-/Fachberatung einerseits und der Prozessberatung andererseits herangezogen. Bei der Expert*innen-/Fachberatung unterstützt der oder die Berater*in die Schule bei einem vorliegenden Problem mit ihrem bzw. seinem Fachwissen und löst das Problem dialogisch mit den Klient*innen. Bei der Prozessberatung hingegen stellt die externe Beratungsperson einen Rahmen her, sodass die schulischen Akteur*innen aus eigener Kraft heraus ihr Problem lösen können (vgl. Wimmer, 2004).

Empirische Erkenntnisse legen es nahe, konzeptionell zwischen unterrichtszentrierter SEB und organisationszentrierter SEB zu unterscheiden (Goecke, 2018). Die *unterrichtszentrierte SEB* fokussiert auf das Thema Unterrichtsentwicklung. Die Beratungsperson stellt hierbei ihr Fach- bzw. Expert*innenwissen den schulischen Akteur*innen zur Verfügung und berät bei der Behebung von Defiziten im Bereich des Unterrichts. Die Schulentwicklungsberatenden weisen eine hohe schulfachliche Kompetenz auf, mit der sie inhaltliche Fragestellungen gemeinsam mit dem Gesamtkollegium, einer Teilgruppe oder der Leitungsebene bearbeiten. Etablierte schulische Strukturen werden häufig nur wenig verändert (vgl. ebd.). Die *organisationszentrierte SEB* hingegen bezieht sich auf die Strukturen einer Schule. Die Beratungsperson bringt eher überfachliche und kommunikative Kompetenzen in den Beratungsprozess ein. Der Fokus liegt auf der Implementierung eines umfassenderen organisatorischen Wandels und kann zu Veränderungen innerschulischer Entwicklungsverläufe führen (vgl. ebd.).

Trotz der dargestellten Differenzierung zwischen Expert*innen-/Fachberatung einerseits und Prozessberatung andererseits wird im Diskurs vielfach die Auffassung vertreten, dass eine Trennung zwischen beiden Beratungsarten nicht immer möglich sei. Auch empirische Forschungsbefunde weisen auf eine Arbeitsweise von beratenden Personen hin, die – als Anpassung an die jeweilige schulische Situation – prozessbe-

ratende und inhaltliche Kompetenzen gleichermaßen beinhaltet (vgl. Dederling et al., 2013; Kamarianakis, 2021; Rauh & Dederling, 2013).

Mit Blick auf die oben getroffene Unterscheidung von unterrichtszentrierter und organisationszentrierter SEB kann dementsprechend resümiert werden, dass sich auch diese beiden Beratungsarten je nach individueller Schulsituation mehr oder weniger klar voneinander abgrenzen lassen: Selbst wenn sich der Beratungsauftrag zu Beginn der Zusammenarbeit von schulischen Akteur*innen und Beratungsperson ausschließlich auf die Unterrichtsentwicklung bezieht, kann es innerhalb des Beratungsprozesses zu einer Veränderung der Zielperspektive und somit der Zielvereinbarungen kommen (Fullan & Pomfret, 1977), sodass auch organisationale Strukturen der Schule angetastet werden.

2.2.2 Rollen und professioneller Hintergrund von Berater*innen

Externe Berater*innen besitzen ganz unterschiedliche professionelle Hintergründe und nehmen bei der Ausführung ihrer Arbeit unterschiedliche Rollen ein bzw. Funktionen wahr.

Die in der Literatur vorfindbare Vielfalt der Rollen fasst Tajik (2008) in drei größeren Kategorien zusammen: Als *Moderator*innen* (1) schaffen die externen Berater*innen Situationen zum Diskurs bzw. zur Aushandlung über Veränderungen und befähigen die schulischen Akteur*innen allmählich zur eigenständigen Durchführung von Entwicklungsprozessen. Sie können hierbei die Rolle einer vermittelnden Instanz zwischen bspw. der Schulleitung und dem Gesamtkollegium einnehmen. Als *kritische Freunde* (2) spiegeln die externen Berater*innen vornehmlich die Aktivitäten der Lehrkräfte, um sie zu einer systematischen und kritischen Analyse ihrer Praktiken zu bringen. Sie lösen über das Hinterfragen von Behauptungen, Werten und Praktiken, den gegenseitigen Austausch von Ideen und Ansichten sowie ein konstruktives Feedback Reflexionsprozesse bei den schulischen Akteur*innen aus und können so Veränderungen in den Schulen befördern. Als *technische Expert*innen* (3) versorgen die externen Berater*innen die schulischen Akteur*innen explizit mit Anweisungen und Richtlinien für angemessene Vorgehensweisen. Sie kompensieren durch ihr Wissen das an den Schulen bestehende Expertisedefizit (vgl. ebd.).

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

sind. Dazu gehören z. B. Universitätsangehörige, Mitarbeiter*innen von Beratungsunternehmen und freiberufliche Berater*innen.

2.3 Modelle von Beratung

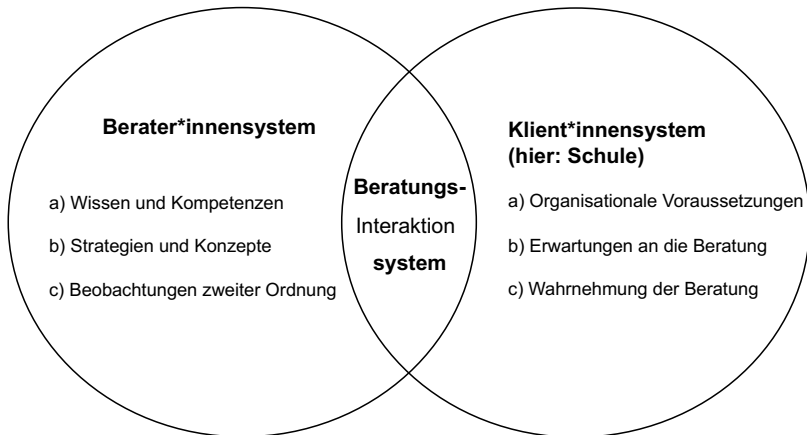
In der Fachliteratur werden zwei heuristische Modelle als zentral angesehen, die nachfolgend knapp dargestellt werden: (1) Im *Modell der organisationalen Beratung als soziales System* (vgl. Dederling et al., 2013; erweitert durch Goecke, 2018; vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite) wird zwischen dem Berater*innensystem, dem Klient*innensystem sowie dem Beratungssystem differenziert. Das Modell lehnt sich an die Arbeiten von Willke (1987) sowie Wimmer und Oswald (1987) an. Grundlegend ist die Annahme, dass durch die Interaktion zwischen einer Beratungsperson (Berater*innensystem) und Klient*innen (Klient*innensystem) ein sogenanntes Beratungssystem entsteht, dessen Existenz ausschließlich von der Zusammenarbeit der beiden anderen Systeme abhängt.

Sowohl das Berater*innen- als auch das Klient*innensystem kennzeichnen bestimmte Elemente, die wiederum die Ausgestaltung des Beratungssystems beeinflussen. Die Beratungsperson prägt demnach den Prozess durch ihr wissenschaftliches Wissen, ihre Kompetenzen und gesammelten Erfahrungen. Jenes Wissen und jene Kompetenzen führen zu bestimmten Strategien und Konzepten, die die Beratungsperson herausgebildet hat und die ihr professionelles Handeln bedingen. Als drittes Element kennzeichnen das Berater*innensystem die Beobachtungen zweiter Ordnung, was impliziert, dass die Beratungsperson die Rolle der/des Beobachtenden einnimmt und aus dieser Position die subjektiv konstruierte Wirklichkeit des Klient*innensystems zu reflektieren vermag (vgl. ebd.).

Das *Klient*innensystem* prägt den Beratungsprozess durch die organisationalen Voraussetzungen, sowohl in struktureller Art durch interne Hierarchien und Organisationsformen, als auch durch die motivationalen Einstellungen der Mitglieder zur Beratung. Als zweites Element verweist Goecke (2018) auf die Erwartung der Organisationsmitglieder der Beratung gegenüber und als drittes Element auf die Wahrnehmung der Beratung, die wiederum eng mit der Akzeptanz für die Beratung verknüpft ist. Neben dem Handeln der Beratungsperson nimmt das Klient*innensystem zudem die Folgen der Beratung zum Ende des Beratungsprozesses wahr, was die Bewertung der Beratung beeinflussen kann (vgl. ebd.).

Das *Beratungssystem* stellt ein offenes System dar, welches durch die Einflüsse des Berater*innen- und Klient*innensystems bedingt wird und durch den Beitritt oder das Verlassen von Akteur*innen innerhalb des Beratungsverlaufs verändert werden kann (vgl. ebd.).

Abb. 1: Organisationale Beratung als soziales System



Quelle: Goecke, 2018, S. 16.

(2) Das *Modell des Phasenverlaufs von Beratungsprozessen* (vgl. Adenstedt, 2016), welches sich an die Arbeiten von König und Volmer (2000), Schnebel (2009) sowie Arnold und Reese (2010) anlehnt, versteht SEB als Aneinanderreihung verschiedener Phasen. In der vorgenommenen Formulierung der Kontaktphase, Bestandsaufnahme-phase, Aktionsphase und Evaluationsphase zeigt sich eine Analogie zu einem Verständnis von Organisationsberatung als Prozess (vgl. Kap. 3.1).

Eine Verbindung beider heuristischer Modelle eröffnet die Möglichkeit, die Komplexität der SEB differenzierter darzustellen. Das Phasenverlaufsmodell von Beratungsprozessen kann bei einer Verknüpfung als Hintergrundfolie für die zeitliche Abfolge sowie die kommunikative Ausgestaltung der Beratung innerhalb des Interaktionsverlaufs des zeitlich begrenzten Beratungssystems im Modell der Organisationalen Beratung im sozialen System dienen (Kamarianakis & Dederig, 2021). Auch die Elemente innerhalb des Berater*innen- und Klient*innensystems scheinen in unterschiedlicher Stärke zu unterschiedlichen Zeiten auf den Beratungsverlauf Einfluss zu nehmen (vgl. hierzu auch ebd.).

3 Empirische Betrachtung

3.1 Historische Entwicklung

Im deutschsprachigen Raum rückte die Beratung der Schule als Organisation Ende der 1980er Jahre in den Fokus der Aufmerksamkeit. Gefolgt wurde damit einem Trend, der im angloamerikanischen Raum schon mehr als zehn Jahre früher einge-

setzt hatte (Dederling, 2019). Im Zuge einer Hinwendung zur Einzelschule als Handlungseinheit wurden in Deutschland, Österreich und der Schweiz Ansätze der Organisationsentwicklung verstärkt auf den schulischen Bereich übertragen. Der Einsatz von Schulentwicklungsberater*innen wurde dabei im Zuge der Verbreitung des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms (ISP) (Dalin et al., 1990) bekannt, das mit dem Ziel einer Professionalisierung der schulischen Akteur*innen in seiner idealtypischen Variante zehn Stationen umfasst, die in sechs Abschnitten zusammengefasst werden: (1) Initiation und Einstieg, (2) Gemeinsame Diagnose, (3) Zielklärung/Zielvereinbarung und Prioritätensetzung, (4) Maßnahme- bzw. Projektplanung, (5) Institutionalisierung und (6) Evaluation.

Externen Schulentwicklungsberater*innen kommt während dieses Prozesses eine wichtige Rolle beim Zugang zur Schulentwicklung zu. Nach Abschluss eines Kontraktes zwischen ihnen und den schulischen Akteur*innen am Ende von Abschnitt 1 wird ihre Unterstützung in Abschnitt 2 hervorgehoben: In ihm wird auf der Grundlage einer Erhebung neuer und einer Auswertung bereits vorhandener Daten (Datensammlung) eine Datenanalyse vorgenommen, die in eine dialogisch mit allen Beteiligten konzipierte Datenrückmeldung eingeht. Darüber hinaus wird die Unterstützung externer Schulentwicklungsberater*innen im Abschnitt 3 als besonders wichtig erachtet. In ihm sind die schulischen Akteur*innen angehalten, ihre Intentionen zu artikulieren und dabei auch alternative Vorstellungen zu formulieren, um darauf aufbauend dann bestimmte Prioritäten zu setzen. Die externen Berater*innen werden hier zum einen bei der Zielvereinbarung und zum anderen bei der Wertklärung tätig (Dederling, 2019).

Aus der Arbeit mit dem ISP und langjährigen Erfahrungen im Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Dortmund ist mit dem „Manual Schulentwicklung“ (Rolff et al., 1998) Ende der 1990er Jahre ein erster theoretischer Bezugsrahmen für SEB und ein Qualifizierungskonzept für Schulentwicklungsberater*innen gleichermaßen entstanden (Adenstedt, 2016).

3.2 Staatliche Institutionalisierung

Dem verbreiteten Einsatz des ISP im Bundesland Nordrhein-Westfalen entsprechend war dieses Bundesland das erste, in welchem Aktivitäten einer flächendeckenden Institutionalisierung eines staatlichen Schulentwicklungsangebotes vorgenommen wurden. Doch bereits um das Jahr 2000 herum hatte die Mehrheit der deutschen Bundesländer Angebote der staatlichen SEB fest im Landessystem eingerichtet. In einigen Bundesländern allerdings waren professionelle und landesweite Angebote auch erst etwa zehn Jahre später etabliert.

Diese Informationen stellte Adenstedt (2016) zur Verfügung, der im Jahr 2012 eine systematische Bestandsaufnahme zur SEB in Deutschland durchgeführt hat. Mit ihr wurden erstmals Erkenntnisse bezüglich der Existenz und administrativen Struktur von SEB in den 16 Bundesländern sowie der Ziele, Ausgestaltung von Schnittstellen, Außendarstellung und Ressourcen generiert. Zudem wurden Informationen zur praktischen Durchführung, zur Qualifizierung und zur Zukunftsperspektive des Unterstützungssystems zusammengetragen.

An diese Bestandsaufnahme anknüpfend¹ haben die Autor*innen dieses Beitrags zehn Jahre später (2022) eine neuerliche Erhebung in den 16 Bundesländern durchgeführt.² Sie verfolgten damit zum einen das Ziel einer Aktualisierung der Informationen und zum anderen einer Ermittlung von Veränderungen innerhalb der letzten Dekade.

Ausgewählte Befunde³ dieser Erhebung (1) zur institutionellen Verankerung und Finanzierung und (2) zur systematischen Vernetzung der SEB mit der Schulaufsicht einerseits sowie zu Verfahren der internen und externen Evaluation andererseits sowie (3) zum beruflichen Hintergrund der Berater*innen und deren Professionalisierung werden im Folgenden präsentiert.

Institutionelle Verankerung und Finanzierung der SEB: Ein zentrales Anliegen der Erhebung war und ist die Klärung der Frage, wie die SEB in Deutschland organisiert und institutionell verankert ist. Aktuell ist sie in den meisten Bundesländern (n = 10) in den Landesinstituten angesiedelt. In drei Bundesländern ist die SEB sowohl im Ministerium als auch in den jeweiligen Landesinstituten verankert.

In Hessen verantwortet ausschließlich die hessische Lehrkräfteakademie die SEB und in Baden-Württemberg liegt die Verantwortung beim Zentrum für Schulqualität und Lehrerfortbildung. In Nordrhein-Westfalen ist die Schulentwicklung im Ministerium sowie formal in den jeweiligen Bezirksregierungen angesiedelt.

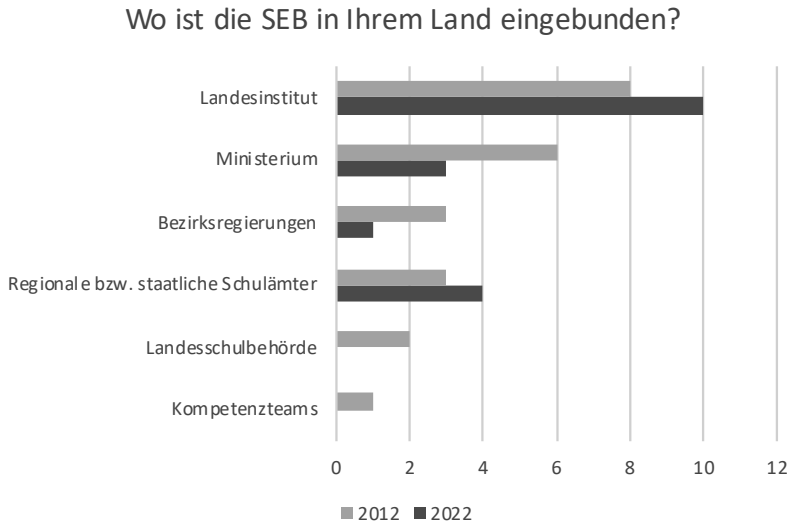
Damit zeigt sich: Das Landesinstitut ist nach wie vor die häufigste Verortungsvariante (2012: n = 8); andere Institutionen hingegen haben an Bedeutung verloren. So findet sich heute keine Verortung mehr in Kompetenzteams (2012: n = 1) und in Landes-schulbehörden (2012: n = 2) und eine deutlich geringere Verortung in den Ministerien (2012: n = 6).

1 Wir bedanken uns herzlich bei Kay Adenstedt, der uns seinen Fragebogen auf angenehm kollegiale und höchst unkomplizierte Weise zur freien Verfügung bereitgestellt hat.

2 Unser besonderer Dank gilt den Ansprechpartner*innen für SEB in den 16 Bundesländern, die unserer Bitte um Teilnahme an der Befragung interessiert und zuverlässig nachgekommen sind.

3 Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags werden nur einige wenige Befunde präsentiert. Weitere Befunde werden in einer separaten Publikation veröffentlicht.

Abb. 2: Institutionelle Einbindung der SEB (Anzahl der Nennungen; Mehrfachantworten möglich).



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung.

In 12 Bundesländern ist die durchführende Einrichtung bezüglich des Einsatzes der Berater*innen und ggf. eines eigenen Budgets eigenständig. Die Finanzierung erfolgte sowohl 2012 als auch 2022 in 15 Bundesländern über die Ministerien und zusätzlich in vier Bundesländern (2012) bzw. 3 Bundesländern (2022) über das Schulbudget.

Systematische Vernetzung der SEB: Die SEB lässt sich als Bestandteil eines Arrangements verschiedener (z. T. neuer) Akteur*innen im Schulsystem sehen, zu denen die Kompetenzbereiche abgesteckt und mit denen Handlungen koordiniert werden müssen. Als weitere wichtige Akteur*innen sind die Schulaufsicht und die interne sowie externe Evaluation bzw. Schulinspektion zu betrachten. Vor diesem Hintergrund zeigt die Auswertung der aktuellen Erhebung, dass die SEB in elf Bundesländern systematisch mit der Schulaufsicht vernetzt ist, dies entspricht dem Befund von vor zehn Jahren. Zudem ist die SEB in elf Bundesländern systematisch mit der externen Evaluation bzw. Schulinspektion sowie zum Teil zusätzlich in sieben Bundesländern mit der internen Schulevaluation vernetzt. 2012 waren dies im ersten Fall ebenfalls elf, im zweiten Fall zehn Länder. Nur zwei Bundesländer (Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen) geben an, dass es bislang keine systematische Vernetzung mit der Schulaufsicht bzw. der Schulinspektion sowie Daten der externen und internen Evaluation gibt.

Wie diese Vernetzung im Detail ausgestaltet ist, kann im Rahmen unserer Erhebung nicht vertiefend beantwortet werden. Gleichwohl verweisen Erläuterungen, die die

Befragten optional vornehmen konnten, auf sehr unterschiedliche Praxen. So sind die Schulentwicklungsberater*innen zum Teil auch Mitwirkende bei der externen Evaluation und führen im Anschluss die Beratung an den Schulen durch.

*Beruflicher Hintergrund und Professionalisierung der Schulentwicklungsberater*innen:* Die Voraussetzung dafür, als Schulentwicklungsberater*in tätig werden zu können, stellt in elf Bundesländern das Erste und Zweite Staatsexamen dar. In diesem Punkt haben sich seit der Erhebung vor zehn Jahren keine Veränderungen ergeben.

In acht Bundesländern werden Schulentwicklungsberater*innen über direkte persönliche Ansprachen rekrutiert. Neun Bundesländer geben explizit an, dass es unter den Berater*innen keine Personen mit einem beruflichen Hintergrund außerhalb des staatlichen Schulwesens gibt.

In acht Bundesländern müssen Personen, die als Schulentwicklungsberater*innen tätig sein möchten, zudem eine zusätzliche Qualifizierungsmaßnahme durchlaufen, wobei hier zu konstatieren ist, dass sich diese Anzahl im Vergleich zu vor zehn Jahren verringert hat (2012: $n = 11$). In elf Bundesländern existiert nach wie vor ein Qualifizierungsprogramm, dessen Umfang zwischen sechs (2012: sieben) und 40 Tagen variiert, wobei diese Programme nur in acht Bundesländern verpflichtend sind.

3.3 Wirkungen

Die bundesweite empirische Befundlage zur SEB ist nach wie vor begrenzt, wenngleich in den letzten Jahren einige Forschungsaktivitäten auf den Weg gebracht worden sind. Dies gilt mit Blick auf die Praxis (den Ablauf bzw. die Gestaltung) ebenso wie hinsichtlich der Wirkungen externer Beratungen von Schulen (Dedering, 2019).

Erste Forschungsbefunde wurden in wissenschaftlichen Evaluationen gewonnen, die zu größeren Modellversuchen im Bereich der Schulentwicklung durchgeführt wurden (u. a. Holzäpfel, 2008; Horstkemper et al., 2012). Wissenschaftliche Studien, die sich explizit auf den Gegenstand der SEB beziehen, sind bisher nur vereinzelt vorgelegt worden (u. a. Adenstedt, 2016; Dedering et al., 2013; Goecke, 2018). In der jüngeren Vergangenheit wurden zudem Ergebnisse publiziert, die aus wissenschaftlichen Begleitforschungen von Unterstützungsprogrammen für Schulen in herausfordernden Lagen stammen, für Schulen also, die mit anspruchsvollen außer- und inner-schulischen Problemkonstellationen konfrontiert werden, oftmals in städtischen Ballungsgebieten angesiedelt und durch eine hohe Anzahl an Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familiensituationen gekennzeichnet sind und darüber hinaus häufig schulinterne Problemlagen aufweisen (vgl. Kamarianakis, 2021). Derartige Programme, die von den Schulministerien (mitunter in Zusammenarbeit mit den Landesinstituten und/oder Stiftungen) realisiert werden, sind in Deutschland in den meis-

ten Bundesländern aufgelegt worden (z.B. das Projekt *School Turnaround* in Berlin, das *Projekt 23+* in Hamburg oder das Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* in Nordrhein-Westfalen) (für eine aktuelle Übersicht vgl. Tulowitzki et al., 2020). In mehr als der Hälfte dieser Programme ist die SEB obligatorischer Bestandteil.

International finden sich empirische Arbeiten seit den 1970er Jahren (im Überblick: Goecke, 2018); aktuelle Befunde stellt das österreichische Projekt *Grundkompetenzen absichern (GRUKO)* bereit. Mit Blick auf die Bedingungen für gelingende SEB gibt der Aufsatz von Hazle Bussey und Kollegen (2014) einen ersten Überblick über internationale Befunde zu vorhandenen Evidenzen. Neben dem Expert*innen- und Prozesswissen sowie „Soft skills“ der Beratungsperson im Miteinander werden deren Rollenklarheit, die Führungskompetenzen der Schulleitung, sowie die Qualität der Beziehung schulischer Akteur*innen und ihre Fokussierung auf den Ausbau von Schulentwicklungskapazität herausgestellt. Aus Sicht der Schulleitung, die in einer qualitativ angelegten Studie im Rahmen des GRUKO-Projektes befragt wurde, ist die Tendenz erkennbar, dass die Haltung aller Prozessbeteiligten die Ergebnisse des Beratungsprozesses maßgeblich beeinflusst. In Bezug auf die schulische Organisationsentwicklung lässt sich die Mitgestaltung eines strukturierten Ablaufs eines Schulentwicklungsprozesses als großer Mehrwert hervorheben (Bauer & Schwarz, 2022). Expert*inneninterviews mit Schulentwicklungsberatenden decken auf, dass bestimmte Rahmenbedingungen von Seiten der Schule geschaffen werden müssen, um die Schulen ganzheitlich bei ihrer Entwicklung unterstützen zu können. Ein unterstützendes Schulleitungshandeln wird bspw. als maßgeblich angesehen (Cuklevski & Schwarz, 2021).

Die Frage nach der Haltung von Schulentwicklungsberatenden stellt sich Loparics (2021) im Rahmen einer Studie. Hierbei zeigt sich, dass die Haltungen und Wahrnehmungen, mit denen die schulentwicklungsberatenden Personen an eine Schule kommen, sehr heterogen sind (vgl. Loparics in diesem Heft). Thornberg (2014) betrachtet im Rahmen einer in Schweden durchgeführten qualitativen Studie zu einem Beratungsangebot zu „schwierigen“ Schüler*innen, das durch ein externes multiprofessionelles Berater*innenteam durchgeführt wurde, Unterschiede hinsichtlich der professionellen Grundorientierung zwischen Berater*innen und Lehrpersonen (Schulleitungen, Lehrpersonen). Die Rekonstruktion dieser Haltungen führt dazu, die Komplexität der Schulkultur insgesamt und die Widerständigkeit der Lehrpersonen gegenüber Veränderungen (hier einer inklusiven Praxis) besser zu verstehen. Gleichzeitig wird sichtbar, dass Lehrpersonen fremde Professionen aufgrund ihrer mangelnden Unterrichtsexpertise häufig nicht ausreichend autorisieren, sie unterstützen zu können.

Im Folgenden werden vorliegende Befunde präsentiert, die sich (im weiteren Sinne) auf die Wirkungen von SEB in Deutschland beziehen. Darüberhinausgehende Befun-

de finden sich – im Überblick – u.a. bei Adenstedt (2016), Altrichter et al. (2021), Dederling (2019) und Goecke (2018).

Mit Blick auf die oben erwähnten Unterstützungsprogramme für Schulen in herausfordernden Lagen liegen bereits Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Begleitforschungen für die Projekte *School Turnaround*, *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* und für den Schulversuch *Talentschulen NRW* vor (zu Letzteren vgl. den Beitrag von Dean und Beckmann in diesem Heft). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die SEB die Gestaltung schulinterner Entwicklungsprozesse und deren Ergebnisse positiv beeinflusst.

Im Projekt *School Turnaround* wird der Blick auf die Schulleitungen und deren Professionalisierung gerichtet und herausgestellt, dass die externen Berater*innen einerseits beim Aufbau entwicklungsförderlicher Kompetenzen unterstützen – etwa, wenn es um die Priorisierung von Aufgaben, das strategische Vorgehen oder das Führen konfliktfreier Gespräche geht. Andererseits helfen die externen Berater*innen beim Aufbau entwicklungsförderlicher Strukturen, wie der Schaffung von Raum für Reflexion oder Steuergruppen.

Im Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* werden die positiven Wirkungen der SEB auf alle schulischen Akteur*innen bezogen: Die SEB habe dazu beigetragen, gemeinsam mit den schulischen Akteur*innen systematisch und datengestützt schulische Entwicklungsprozesse voranzubringen (Kamarianakis & Webs, 2019).

In beiden Projekten wird das spezifische Potenzial der externen Berater*innen darin gesehen, dass sie Schulen bei der Fokussierung ihrer Entwicklungsaktivitäten helfen, indem Ziele gesetzt und die vorhandenen Ressourcen auf das Erreichen dieser Ziele (auch unter Zurückstellung anderer Vorhaben) ausgerichtet werden (vgl. Kamarianakis, 2021).

Im Projekt *Potenziale entwickeln – Schulen stärken* wurden zudem Bedingungen herausgearbeitet, die sich förderlich auf das Gelingen von SEB an Schulen in herausfordernden Lagen auswirken (vgl. Kamarianakis, 2021). Diese Bedingungen lassen sich an spezifischen Merkmalen festmachen, die (zu einem gewissen Grad) vorhanden sein müssen, damit die Beratung im Sinne einer positiven Beeinflussung der Gestaltung schulinterner Entwicklungsprozesse und deren Ergebnisse erfolgreich verläuft. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.3 explizierten Modells der organisationalen Beratung als soziales System werden für das Berater*innensystem als Merkmale 1) die inhaltliche und prozessuale Expertise der Berater*innen, 2) zwischenmenschliche Fähigkeiten (z. B. zur Herstellung von Beziehungen), 3) eine kontextsensible Anpassungsfähigkeit sowie 4) die Übernahme spezifischer Rollen herausgestellt. Als Merkmale des Schulsystems werden 1) eine initiiierende Schulleitung, 2) eine initiiierende/unterstützende Steuergruppe sowie 3) eine Problemdefinition durch die schulischen

Akteur*innen betrachtet, während für das Beratungssystem 1) übereinstimmende Zielvorstellungen, 2) ein kontinuierlicher Austausch, 3) eine Ausgangserhebung sowie 4) ein integrativer Beratungsansatz genannt werden.

Die angeführten förderlichen Bedingungen decken sich zu einem großen Teil mit jenen von Dederling et al. (2013) für die SEB an Schulen in Nordrhein-Westfalen generell herausgearbeiteten sowie mit den von Kamarianakis und Dederling (2021) für den deutschsprachigen Raum zusammengetragenen Bedingungen.

Der Nutzen von Beratungsprozessen wird Dederling et al. (2013) zufolge von den schulischen Akteur*innen insgesamt recht positiv eingeschätzt, ganz besonders bei einer Beratungsdauer von mehr als zwei Jahren. Dies geht mit einer entsprechenden Wahrnehmung der Ergebnisse der Beratung einher: Konstatiert werden eine Veränderung von Organisationsmustern und Handlungsprogrammen, etwa die verbindliche Einführung zuvor erprobter Methodentrainings, sowie ein Zuwachs an Know-how in der Unterrichtsentwicklung und auf der Managementebene (vgl. ebd.; Goecke 2018).

4 Perspektivierung

Vor dem Hintergrund der derzeitigen Erkenntnislage ergibt sich für die empirische Bildungsforschung als Desiderat, die Praxis der SEB und damit verbundene Wirkungshoffnungen noch intensiver als bislang zu untersuchen. Erstens fehlt es an weiteren empirischen Erkenntnissen zu der Ausgestaltung von Prozessen von Schulentwicklungsberatung. Es gilt, die Ausgestaltung und den Ablauf von Beratungsaktivitäten an Schulen genauer zu betrachten, etwa in Form einer systematischen Betrachtung externer SEB im Kontext unterschiedlicher Schulreformen (Ganztagsschulausbau, Evidenzbasierung, Inklusion), Schulstufen oder Schulsituationen (z. B. herausfordernden Lagen). Bezüglich der zuvor fokussierten Wirkungen der SEB sind dabei nochmals intensivere Forschungsbemühungen wünschenswert: Viel deutlicher als bisher ist die Aufmerksamkeit auf die Effekte zu richten, die durch die SEB angestrebt werden. Wirkungen ließen sich – vorzugsweise mittels Längsschnittstudien – auf der Ebene konkreter Handlungsprogramme/ Organisationsstrukturen, auf der Ebene von Lehrkräfteeinstellungen und -kompetenzen und auf der Ebene der Schüler*inneneinstellungen und -kompetenzen ermitteln. Dies erscheint auch erforderlich, um Systemwissen zur SEB zu generieren, mit dem Schulentwicklungsprozesse schneller initiiert und beratend begleitet werden können.

Mit Blick auf die konzeptionelle Ausgestaltung der SEB in Deutschland haben schon die wenigen aus der Bestandsaufnahme referierten Befunde auf einige Veränderungen in der institutionellen Verankerung der SEB in den Bundesländern verwiesen. Wie diese Verschiebungen, Neujustierungen und Weiterentwicklungen von den Verant-

wortlichen jeweils begründet werden, ist aus Steuerungssicht interessant und verweist auf den Bedarf an weiterführender Forschung auch in diesem Bereich. Hierbei stellt sich auch die Frage nach der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Beratung. Unklar ist, insbesondere mit Blick auf Schulen in herausfordernden Lagen, ob die freiwillige Inanspruchnahme eigeninitiativ von den schulischen Akteur*innen realisiert werden kann. Ein festes Stellenangebot für ein*en Schulentwicklungsberater*in für eine oder mehrere Schulen könnte der Barriere zwischen staatlichen Angeboten und schulischer Praxis entgegenwirken sowie den zeitintensiven Vertrauensaufbau zwischen Beratenden und schulischen Akteur*innen sicherlich entlasten.

Zweitens benötigt es mehr wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Verknüpfung der staatlichen Angebote von SEB und der schulischen Zusammenarbeit. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Bundesländer hinsichtlich ihrer Konzeptionen von SEB im Austausch stehen und bestenfalls auch systematisch voneinander lernen, um die Qualität von SEB zu sichern bzw. zu steigern.

Interessant wäre aus unserer Sicht, insbesondere die länderspezifischen Qualifizierungsprogramme systematisch zu untersuchen: Sie variieren hinsichtlich ihres zeitlichen und finanziellen Umfangs und können in Bezug auf ihren Erfolg noch nicht bewertet werden. Dies ist besonders bedauerlich, da durch die staatlich verortete SEB grundsätzlich die Möglichkeit besteht, Zielsetzungen und Handlungsstrategien der Einzelschule eben nicht nur der Verantwortung der Schulleitungen bzw. der zufällig guten Gesamtkonstellation der Einzelschule zu überlassen. Durch die Zusammenarbeit von SEB, Schule und Akteur*innen der Schulaufsicht könnte auch gezielte weitere Unterstützung für Schulen etwa im Kontext der Verringerung von Bildungsungleichheit generiert werden, etwa durch gezielte Personalallokation oder die Zuweisung flexibler Fortbildungsbudgets z. B. zur Unterrichtsentwicklung.

Drittens erscheint unseres Erachtens schließlich auch eine nähere Betrachtung der erkennbaren Selbstreferenzialität des Systems lohnend: Es fällt auf, dass in allen Bundesländern ausschließlich oder überwiegend grundständig ausgebildete Lehrpersonen als Beratende tätig sind. Dabei ließe sich zumindest hinterfragen, inwiefern eine derartig einseitige Professionalisierung von Schulentwicklungsberater*innen den Bedarfen und Bedürfnissen der zu beratenden Schulen gerecht werden kann. Hieran schließt sich die Frage nach der jeweils hinzuzuziehenden Anzahl an beratenden Personen und nach der bestmöglichen Zusammensetzung ggf. zu bildender Berater*innenteams (ggf. im Sinne multiprofessioneller Teams, vgl. hierzu den Beitrag von Jesacher-Rößler in diesem Heft) an.

Literatur und Internetquellen

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzel-schulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Klinkhardt.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung (BMBWF). (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375–421). BMBWF.
- Arnold, E., & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298–302). Klinkhardt.
- Bauer, D., & Schwarz, J. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten. *Online Journal for Research and Education*, 17. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063>
- Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–128). Schneider Hohengehren.
- Cuklevski, I., & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen. *Online Journal for Research and Education*, 15. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a106>
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.
- Dederling, K. (2014). Externe Beratung als Instrument der Schulentwicklung? Befunde aus einem empirischen Forschungsprojekt. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien*, 68, 1–18.
- Dederling, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitijs & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Waxmann.
- Dederling, K. (2019). Schulentwicklungsberatung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 408–419). Beltz Juventa.
- Dederling, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet* (Educational Governance, Band 23). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Elbe, M., & Peters, S. (2016). *Die temporäre Organisation. Grundlagen der Kooperation, Gestaltung und Beratung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49401-1>
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47 (2), 335–397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21317-6>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849684>
- Holzäpfel, L. (2008). *Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen*. Waxmann.
- Huber, S. G. (2012). Failing Schools – besonders belastete Schulen. *SchulVerwaltung spezial*, 2, 9–13.
- Horstkemper, M., Killus, D., Gottmann, C., & Carl, F. (2012). Wie kommen Innovationen in die Schule? Schulinterne und schulübergreifende Transferstrategien im Schulnetzwerk „Reformzeit“. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle For-*

- schung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern (S. 299–322). Waxmann.
- Kamarianakis, E. (2021). *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region*. Dissertation. TU Dortmund.
- Kamarianakis, E., & Dederich, K. (2021). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In T. Webs & V. Manitiis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen* (S. 331–352). wbv.
- Kamarianakis, E., & Webs, T. (2019). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen. In V. Manitiis & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 129–150). Waxmann.
- König, E. & Volmer, G. (1996). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Deutscher Studienverlag.
- König, E. & Volmer, G. (2000). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Juventa.
- Lippitt, G. L., & Lippitt, R. (2015). *Beratung als Prozess. Was Berater und ihre Kunden wissen sollten* (4. Aufl.). Springer Gabler (Edition Rosenberger). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07850-8>
- Loparics, J. I. S. (2021). Innovationsdruck durch Schulentwicklungsberater*innen? *Online Journal for Research and Education*, 16. <https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a992>
- 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*. Klinkhardt.
- Rauh, M., & Dederich, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 253–269. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0071-7>
- Reichel, R., & Rabenstein, R. (2001). *Kreativ beraten. Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching und Supervision*. Ökotopia.
- Rolff, H.-G. (2019). 30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz mit dem Plenum. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung zum Thema Schulentwicklungsberatung revisited. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Beltz.
- Schein, E. H. (1969). *Process consultation: Its role in organizational development*. Addison-Wesley.
- Schnebel, S. (2009). Beratung für Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 575–579). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2021). Formen der Beratung in der Schulentwicklung – systematische Zugänge. *Journal für Schulentwicklung*, 25 (3), 8–12.
- Tajik, M. A. (2008). External Change Agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11 (3), 251–271. <https://doi.org/10.1177/1365480208098390>
- Thornberg, R. (2014). Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24 (3), 183–210. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.846188>
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – ein bundesweiter Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben-Stiftung*. Fachhochschule Nordwestschweiz.

- Webs, T., & Manitiuis, V. (2021). Unterstützungssysteme für Schulen: zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In T. Webs & V. Manitiuis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 9–16). wbv.
- Willke, H. (1987). Strategien der Intervention in autonome Systeme. In D. Baecker (Hrsg.), *Theorie als Passion* (S. 333–361). Suhrkamp.
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektive für die Praxis*. 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 Referendarausbildung* (S. 123–176). Lang.

Kathrin Dederling, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung an der Universität Erfurt.

E-Mail: kathrin.dederling@uni-erfurt.de

Korrespondenzadresse: Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Fachgebiet Schulpädagogik, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt.

Eva Kamarianakis, Dr., geb. 1985, Leiterin Schulentwicklung & Bildung bei Eduvellion®

E-Mail: eva.kamarianakis@eduvellion.com

Korrespondenzadresse: Ludwig-Schweisfurth-Straße 22, 45699 Herten

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr., geb. 1978, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen.

E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Fakultät II, Adolf-Reichwein Str. 2a, 57068 Siegen