

Windischbauer, Susanne; Kemethofer, David

Zentrale Phänomene in der Anfangsphase schulischer Beratungsprozesse. Fallstudien in Österreich

Die Deutsche Schule 118 (2026) 2, S. 165-176



Quellenangabe/ Reference:

Windischbauer, Susanne; Kemethofer, David: Zentrale Phänomene in der Anfangsphase schulischer Beratungsprozesse. Fallstudien in Österreich - In: Die Deutsche Schule 118 (2026) 2, S. 165-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358395 - DOI: 10.25656/01:35839; 10.31244/ddS.2026.02.11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358395>

<https://doi.org/10.25656/01:35839>

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-License: <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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Susanne Windischbauer & David Kemethofer

Zentrale Phänomene in der Anfangsphase schulischer Beratungsprozesse: Fallstudien in Österreich

Zusammenfassung

Externe Unterstützung als Schulentwicklungsberatung gewinnt im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen zunehmend an Bedeutung. Insbesondere am Beginn einer Beratung werden wichtige Schritte gesetzt. Empirische Studien dazu sind jedoch rar. In diesem Beitrag wird die Anfangsphase von Schulentwicklungsberatungsprozessen an fünf Volksschulen in Österreich mittels multiperspektivischer Fallstudien untersucht. Im Fokus des Interesses stehen zentrale Phänomene, die während dieser Phase beobachtbar sind. Schlüsselwörter: Schulentwicklung; Beratung; Fallstudie; Österreich

Key Phenomena in the Initial Phase of School Consulting Processes: Case Studies in Austria

Abstract

External support as school development consulting is becoming increasingly important in the context of school development processes. Important steps are taken at the beginning of a consultation in particular. However, empirical studies on this phase are rare. This article examines the initial phase of school development consulting processes at five primary schools in Austria using multi-perspective case studies. The focus is on key phenomena that can be observed during this phase.

Keywords: school development; consulting; case study; Austria

1 Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungen und bildungspolitische Reformen verlangen von Schulen, sich konsequent mit Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität auseinanderzusetzen. Konkret bedeutet dies, sich intendiert und systematisch „der Weiterentwicklung der Qualität der schulischen Prozesse mit dem Ziel der Professionalisierung schulischen Handelns und der Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler*innen“ (Maag Merki et al., 2021,

S. 161) zu widmen. Empirische Forschungsergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass Schulen dies unterschiedlich gut gelingt (Maag Merki, 2021).

Die Qualität von Schule und Unterricht resultiert aus dem Zusammenspiel vieler voneinander abhängiger Prozesse auf verschiedenen Ebenen, in die unterschiedliche Akteur*innen eingebunden sind. Das macht Entwicklungsaktivitäten entsprechend anspruchsvoll und erfordert ein hohes Maß an Schulentwicklungskapazität, d. h. Prozesse und Strukturen, die laufende Veränderungen unterstützen bzw. zulassen (Feldhoff & Radisch, 2017). Mit zunehmender Komplexität von Entwicklungsprozessen merken viele Schulen jedoch, dass ihre eigenen personellen bzw. zeitlichen Ressourcen nicht ausreichen bzw. die notwendige Expertise fehlt und sie Unterstützung benötigen (Dedering et al., 2022). In solchen Fällen können Schulen auf unterschiedlichste Unterstützungsformate (Webs & Manitus, 2021) zurückgreifen. Derartige institutionalisierte Dienste können nach ihrem „programmatisch angenommenen Autonomiegrad bei der Inanspruchnahme“, der „Ausgestaltung sozialer Beziehungen“ zwischen den beteiligten Akteur*innen und den „Ansatzpunkten und Zielrichtungen“ differenziert werden (Dedering, 2024, S. 407). Gemeinsam ist allen Angeboten, dass sie Hilfe bei Problemstellungen und Impulse für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis liefern sollen. Insbesondere an „neuralgischen Punkten“ (ebd.) wurde in der jüngeren Vergangenheit vermehrt Schulentwicklungsberatung nachgefragt. Auch bildungspolitisch gewann Schulentwicklungsberatung kontinuierlich an Bedeutung. Konkret wird dies etwa im Zuge des Startchancen-Programms in Deutschland (BMFTR, 2024) oder in Österreich durch das Hervorheben von Schulentwicklungsberatung als einer der Kernaufgaben von Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2019) sichtbar. Altrichter et al. (2021) folgend versteht man unter Schulentwicklungsberatung „die längerfristige, aber (meist) projektförmig gefasste und damit terminisierte Tätigkeit von (meist) schulexternen Personen [...] mit dem Ziel, die Entwicklungs- und Selbststeuerungsfähigkeit der ganzen Schule“ (ebd., S. 376) zu fördern. Erreicht werden soll dieses Ziel durch die standortspezifische Anpassung.

In der einschlägigen Beratungsliteratur wird insbesondere der Angangsphase von Beratungsprozessen große Bedeutung beigemessen, da hier die Grundlage für den Erfolg einer Beratung gelegt wird (z. B. Arnold & Reese, 2010; Bernhard & Fede, 2023; Pühl, 2009). Empirische Befunde zur praktischen Ausgestaltung der in zahlreichen theoretisch-konzeptionellen Modellen und Praxisleitfäden beschriebenen Abläufe (vgl. insb. Bernhard & Fede, 2023) sind jedoch rar. Dies ist insofern von besonderer Relevanz, als dass die Schulentwicklungsberatung von einer Diskrepanz zwischen Deskription und Präskription geprägt ist (Lambrecht, 2021). Steffens et al. (2020) halten diesbezüglich fest, dass „Praxistheorien“ zwar die Professionalisierung der handelnden Akteur*innen fördern und zur kritischen Reflexion anregen, sie allerdings nicht zwingend als starre Anleitung dienen. Neben normativen Beschreibungen gibt es demnach auch eine gelebte Praxis und – daraus folgend – weitere, „ebenso gültige Wirklichkeiten“ (von Ameln, 2010, S. 192).

Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und rekonstruiert zentrale Schlüsselemente auf Basis von Interviews und Beobachtungen mit beteiligten Akteur*innen mehrerer Beratungsfälle.

2 Beratung als Unterstützung

Mit der Fokussierung auf die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit (Fend, 1986) gewann auch die Beratung von Schulen im deutschsprachigen Raum an Bedeutung. Zunächst beschränkte sich Schulentwicklungsberatung auf einzelne Modellvorhaben, im Zuge der Institutionalisierung und dem systematischen Ausbau der Beratungsangebote veränderten sich auch die Anlässe für Schulentwicklungsberatung (Altrichter et al., 2022). Ausgelöst werden Schulentwicklungsprozesse in der Regel durch herausfordernde Situationen, denen interne Bedürfnisse, externe Anforderungen oder eine Kombination aus beidem zugrunde liegen (Maag Merki et al., 2021). Schulentwicklung ist somit immer auch politisch, indem teilweise heterogene Interessenslagen beteiligter Akteur*innen aufeinander treffen und ausgehandelt werden müssen (Schmidt, 2022). Dabei kann externe Beratung auf Dysfunktionalitäten hinweisen, Verbesserungspotenziale identifizieren und sogenannte „blinde Flecken“ in der Selbstwahrnehmung von Schulen sichtbar machen (von Ameln, 2010). Neben selbstgewählten Themen lassen sich in der jüngeren Vergangenheit auch Beratungen zu vorgegebenen bildungspolitischen Maßnahmen beobachten (Altrichter et al., 2021).

Ein zentrales Merkmal der Schulentwicklungsberatung ist die längerfristige Zusammenarbeit. In der einschlägigen Literatur werden diesbezüglich oft Phasen oder Abschnitte genannt, die sich im Sinne eines zirkulären und systematischen Prozesses aufeinander beziehen sollen (Adenstedt, 2016; Arnold & Reese, 2010; Bernhard & Fede, 2023; Buhren & Rolff, 2018; Lindau-Bank, 2018). Ein idealtypischer Verlauf beginnt mit einer Kontakt- bzw. Orientierungsphase und der Auftragsklärung. Daran schließen die Diagnose- und Analysephase sowie die Veränderungsphase an, bevor in einer Abschlussphase der Prozess beendet und evaluiert wird. Wenngleich sich die einzelnen Phasen und Bezeichnungen je nach Quelle voneinander unterscheiden, wird der Anfangsphase an vielen Stellen eine große Bedeutung als Basis für erfolgreiche Beratung beigemessen. In dieser Phase finden erste Gespräche statt, die Rahmenbedingungen und Erwartungen werden geklärt, Erfolgskriterien bzw. Meilensteine werden definiert und die Arbeitsweise und relevante Akteur*innen werden festgelegt. Somit werden wesentliche Merkmale des gesamten Beratungsprozesses vereinbart und entschieden, weshalb empfohlen wird, diese Punkte in einem Kontrakt festzuhalten. Pühl (2009, S. 92) plädiert diesbezüglich für ausreichend Zeit zur Sondierung und warnt explizit davor, sich zu schnell zu arrangieren. Dies erläutert er damit, dass sich Beziehungen in Beratungen zunächst regulieren müssen, bevor sich eine eigene Identität des Beratungssystems entwickelt. Das Beratungssystem meint den auf die Dauer der Beratung beschränkten Interaktionsraum, in dem die unterschiedlichen Merkmale, Erwartungen, Kompetenzen und Erfahrungen von Berater*innen (Expert*innen) und schulischen Akteur*innen (Klient*innen) aufeinander treffen (Rappe-Giesecke, 2009).

Schein (2000) unterscheidet in diesem Kontext drei Grundmodelle der Beratung: Im *Expertenmodell* wird Beratung zu einem klar definierten Problem beauftragt und soll hierfür eine Lösung liefern. Es wird ein Bedarf durch Fachwissen gedeckt. Beim *Arzt-Patient-Modell* ist dem Klient*innensystem bewusst, dass Probleme bestehen. Worin die Ursache liegt, kann allerdings nicht genau benannt werden. Die Beratung übernimmt Diagnose und Behandlung. Das *Prozessberatungsmodell* geht davon aus, dass Prozesse innerhalb der Organisation gemeinsam analysiert und verbessert werden, wobei die Verantwortung bei den Klient*innen bleibt. Dabei handelt es sich um idealtypische Modelle, die in

der Realität oft als Mischformen auftauchen. Nichtsdestotrotz ist die Prozessberatung das primäre Modell, auf das sich Schulentwicklungsberater*innen beziehen und es in Verbindung mit ihrem Rollenverständnis als systemische Berater*innen bringen. Problemlösungsprozesse sollen demnach durch bewusst gestalteten Austausch zwischen Berater*innen und Akteur*innen in der Schule selbst initiiert werden (Lindau-Bank, 2018). Auf operativer Ebene sollen dadurch individuell ausgestaltete Unterstützungsangebote entstehen.

In Österreich wird Schulentwicklungsberatung fast ausschließlich durch die Pädagogischen Hochschulen angeboten, die sie für Schulen kostenlos zur Verfügung stellen. Auf diese Weise kann ein flächendeckendes Angebot gewährleistet werden. Vereinzelt kommt es zwar zu Beratungen anderer Anbieter*innen, dies ist aber so selten, dass kein „Beratungsmarkt für Schulen“ besteht (Altrichter et al., 2021, S. 385). Die Kontaktaufnahme für die Inanspruchnahme einer Schulentwicklungsberatung erfolgt in der Regel durch die Schulleitung. Sie wendet sich an eine Pädagogische Hochschule. Zunächst wird geklärt, ob ausreichend Kapazitäten vorhanden sind und ob bestehende Programmangebote herangezogen werden können oder individuell angepasste Formate notwendig sind. In der Folge nehmen die mit dem Fall beauftragten Berater*innen – in vielen österreichischen Bundesländern erfolgt die Beratung in Tandems – Kontakt mit der Schule auf und organisieren das weitere Vorgehen. Schritte zur Standardisierung und Ausrichtung der Beratungsprozesse wurden kürzlich durch das Bildungsministerium gesetzt und sollen als Grundlage eines flächendeckend vergleichbaren Angebots dienen (BMBWF, 2024). Die Qualifizierung für die Arbeit als Schulentwicklungsberater*in erfolgt meist über von den Pädagogischen Hochschulen angebotene Lehrgänge und/oder Zusatzausbildungen (Altrichter et al., 2021). Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen in vielen Fällen auf Aspekten der Prozessberatung sowie der systemischen Beratung (Braun et al., 2025). Im Zuge dieser Entwicklung wurden gleichsam eine Checkliste sowie ein Leitfaden (Bernhard & Fede, 2023) zur Ausgestaltung der Anfangsphase schulischer Beratungsprozesse entwickelt, welche insbesondere die Rolle der regionalen Bildungsbehörde schärfen. Im Antragsverfahren ist sie nunmehr zwischengeschaltet und genehmigt diese vorab. Dabei können einzelne Anfragen priorisiert und Beratungen bei Bedarf auch verordnet werden.

3 Fragestellung

Obwohl Beratung im schulischen Kontext als zentraler Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen gilt und in den letzten Jahren konsequent an Bedeutung gewann, liegen für den deutschsprachigen Raum und insbesondere für Österreich bislang nur vereinzelte Befunde zur praktischen Ausgestaltung von Beratungsprozessen vor, die einerseits Erfolgsfaktoren und Wirkungen erfassen und andererseits auch die Perspektiven und Handlungsbedingungen schulischer Akteur*innen systematisch berücksichtigen (Dederig et al., 2022). Hier knüpft der vorliegende Beitrag an und rekonstruiert in einem ersten Schritt, wie Beratungssysteme entstehen. Die zentrale Fragestellung lautet:

Wie gestalten sich die Anfangsphasen schulischer Beratungsprozesse im Vergleich zu normativen Vorstellungen?

Konkret sind Ausgangslagen, Motive, Erwartungen, Rollenverständnisse und der Beziehungsaufbau aus Perspektive der involvierten Akteur*innen von Interesse.

4 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie untersucht Beratungsprozesse mittels multiperspektivischer Fallstudien im Längsschnittdesign (Yin, 2018), wobei für diesen Beitrag in einem ersten Schritt ausschließlich Daten aus der Anfangsphase der Beratungsprozesse herangezogen werden. Dieser Forschungsansatz ist basierend auf den Erkenntnissen von Dederling (2014) besonders gut zur Rekonstruktion von durchaus komplexen Beratungen geeignet. Dies begründet sie mit der Möglichkeit, „sich intensiv mit den spezifischen Prozessen und deren Kontextbedingungen bzw. mit dem zu ihnen vorliegenden Material [...] auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 327). Vorausgesetzt sind eine sorgfältige Fallauswahl und multimedial-methodisches Vorgehen. Im Zuge dieses Forschungsprojekts bilden fünf Volksschulen eines österreichischen Bundeslandes die untersuchten Fälle. Die Entscheidung für Volksschulen hing mit dem Zugang zum Feld zusammen und mit der Tatsache, dass Volksschulen jener Schultyp sind, der am häufigsten Schulentwicklungsberatung in Anspruch nimmt, aber zugleich bisher wenig untersucht wurde (Hofbauer & Bernhard, 2023). Zudem wurden nur aktuell laufende und längerfristig angelegte Beratungsprozesse (mind. 6 Monate) in die Stichprobe aufgenommen und auf inhaltliche Vielfalt – gegeben durch die Beratungsanlässe sowie die zuständigen Beratungsteams – geachtet. Als Datengrundlage für diesen Beitrag dienen halbstrukturierte, narrativ-erzählgenerierende Interviews und teilnehmende Beobachtungen. Im Fokus der Interviews standen die Ausgangsbedingungen der Schulstandorte, das jeweilige Rollenverständnis, Schulqualitätsvorstellungen, Vorerfahrungen und Erwartungen sowie bereits gesetzte Schritte im Beratungsprozess. In Summe wurden fünf Schulleitungen sowie die zehn zuständigen Berater*innen interviewt. Alle Interviews wurden in Form von persönlichen Einzelgesprächen geführt. Ergänzend wurde pro Fall mindestens eine Beobachtung durchgeführt und protokolliert. Beobachtet wurden Erstgespräche, Steuergruppentreffen und Konferenzen.

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von November 2024 bis April 2025. Die Interviews wurden aufgezeichnet, gemäß den Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2024) transkribiert und leicht geglättet. Zur Anonymisierung wurden alle Echtnamen durch eindeutig zuordenbare Pseudonyme bzw. Codes ersetzt. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 43 Minuten bei einem Range von 32 bis 67 Minuten.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Basierend auf den erstellten Fallzusammenfassungen wurde zunächst auf die Forschungsfrage bezogen induktiv codiert. Ergänzend wurde das Material nach in der Literatur (insb. die aktuelle und für Österreich relevante Arbeit von Bernhard & Fede, 2023) beschriebenen Charakteristika der Anfangsphase von Beratungsprozessen durchsucht und abgeglichen. Das Hauptaugenmerk der Analyse lag nicht auf einem möglichst erschöpfenden Kategoriensystem, sondern auf der Identifikation von besonders grundlegenden, aufschlussreichen und wiederkehrenden Kennzeichen der Anfangsphase von Beratungsprozessen, wie sie empirisch beobachtbar sind. Auf diese Weise konnten zentrale Phänomene ermittelt, um diese herum die Daten gruppiert und letztlich vier Schlüsselkategorien benannt werden. Die Identifikation der Fälle (Schulen)

erfolgt über eindeutige Codes (z. B. Ahorn), die Erhebungsmethode und die Funktion der Interviewten Person sind durch Kürzel nachvollziehbar (B = Beobachtung, SL = Interview Schulleitung, SB = Interview Schulentwicklungsberatung). Die Validität der Kodierungen und Interpretationen wurde durch die Konsensbildung im Forschungsteam sichergestellt. Die Analyse der Daten erfolgte mit der Software MAXQDA 24.

5 Ergebnisse

Im Zuge der inhaltsanalytischen Strukturierung konnten zentrale Phänomene der Anfangsphase von Beratungsprozessen ausgemacht werden, die sich trotz der an den Kontext einer Schule stark angepassten Beratung als übergreifend präsent zeigten.

5.1 Beziehung aufbauen und Rollen klären

Als fall- und perspektivenübergreifend relevant zeigt sich die zentrale Rolle der Schulleitung. Sie entscheidet letztlich darüber, ob sich die Schule bezüglich einer externen Beratung an eine Pädagogische Hochschule wendet. Den initialen Ausgangspunkt stellt oft die Einsicht dar, Entwicklungsprozesse nicht ohne externe Unterstützung bewältigen zu können. Dies mag damit zusammenhängen, dass der Ursprung der vorliegenden Entwicklungsprojekte oft in externen Anforderungen der übergeordneten Behörde lag. Gleichzeitig empfahl die Bildungsdirektion in keinem Fall aktiv Schulentwicklungsberatung. Stattdessen wurden den betroffenen Schulen ausreichend Kapazitäten für die Veränderungsprozesse zugeschrieben („als wäre alles völlig ‚easy‘“; Kiefer_SL, 47). Diese Haltung wird von den Schulleitungen als belastend empfunden (Ahorn_SL, Fichte_SL, Pappel_SL).

Im Fall Esche wandten sich Teile des Kollegiums mit dem Wunsch nach Schulentwicklungsberatung an die Schulleitung, die diesem auch nachkam. Ebendiese Schulleitung stand der Beratung mit Skepsis gegenüber und formulierte dies bewusst als *Arroganz*, selbst zu wissen, wie Schulentwicklung geht (Esche_SL). Für die Berater*innen ist eine derartige Konstellation durchaus herausfordernd. Aus ihrer Sicht ist die aktive, den Prozess vorantreibende Rolle der Schulleitung ein entscheidendes Kriterium für den Beratungserfolg.

SB2 spielt den Ball zur Schulleitung, indem sie festhält, dass der Auftrag von der Schulleitung kommen muss. (Esche_B, 66)

Bei der Kontaktaufnahme seitens der Schulleitungen spielen persönliche Verbindungen eine zentrale Rolle. Sie fragen Schulentwicklungsberatung vorrangig bei jener Pädagogischen Hochschule an, die sie bereits durch Aus-, Fort- oder Weiterbildungen kennen und die dadurch weniger „extern“ wirkt. Erfahrungen und bestehende Beziehungen sind somit ein wesentliches Element, das bereits vor dem eigentlichen Beratungsprozess zum Tragen kommt.

Nachdem ich fast alle Ausbildungen an der PH X gemacht habe [...] habe ich den SB2 schon gekannt und habe gewusst, da gibt es einen Bereich, auch Leute, die sich dem widmen. (Fichte_SL, 68)

In einem ersten gemeinsamen Gespräch – in der Regel exklusiv zwischen Berater*innen und Schulleitung – werden die spezifischen Rahmenbedingungen sowie der Ist-Zustand erhoben. Berater*innen gehen dabei behutsam vor und reden von Gefühl, Intuition oder Vertrauen (Esche_SB1; Kiefer_SB1). Eine Schulleitung vergleicht dieses erste Aufeinandertreffen mit einem Arztbesuch (Esche_SL):

Da passiert unglaublich viel, warum, ist auch völlig logisch, weil man sich [...] auch öffnet. Und das ist fast so wie, wenn ich zum Arzt gehe, da geht es gar nicht um die Kompetenz, weil der Witz ist, ich kann eh die Kompetenz vom Arzt nicht einschätzen. (Esche_SL, 50–52)

In der Folge wird der Kreis der Beteiligten schrittweise um wichtige Funktionsträger*innen (z. B. Leitungsstellvertretungen, Qualitätsschulkoordinator*innen, falls vorhanden Mitglieder von Steuergruppen) erweitert. Sind bereits zu Beginn größere Teile des Kollegiums einbezogen, gestaltet sich die Auftragsklärung mitunter als schwieriger.

Zu Beginn nehmen Schulleitungen Berater*innen als Wissende im Sinne des „Expertenmodells“ wahr.

Die vermitteln so eine Sicherheit, die wissen, wovon sie reden. So ein Anker irgendwie. Weil sie als Experten kommen. (Fichte_SL, 118)

Die befragten Berater*innen verorten ihre eigene Expertise hingegen vorrangig im Bereich der Prozessberatung.

Ich bin ja für die [...] Prozessberatung zuständig und sollte natürlich eine Ahnung haben vom jeweiligen Schultyp. Das ist schon klar und es schadet auch nicht, vom Entwicklungsvorhaben ein bisschen eine Ahnung zu haben, aber Fachberatung holen wir uns ja dann [...] dazu, [...] wenn es nötig ist. (Fichte_SB1, 13)

Diese Diskrepanz in der Beschreibung der Beratungsrolle reduziert sich schrittweise und Schulleitungen passen ihr Bild der Berater*innen an deren Selbstbild an.

5.2 Gemeinsamen Nenner finden: Abklären von Motiven, Erwartungen und Perspektiven

Zu Beginn eines Prozesses fällt es vielen Schulleitungen schwer, klare Zielvorstellungen zu formulieren, sie nennen viel eher recht allgemeine Motive, Unsicherheit mit der aktuellen Situation oder die Überforderung, die damit verbunden ist.

Wahrscheinlich würde ich auch Sachen übersehen, vergessen, die für mich selbstverständlich sind. [...] Und da brauche ich einen Blick von außen. [...] Und vielleicht auch ein bisschen für mich eine Absicherung, dass ich sage, ja, ich habe drauf geschaut und ich will, dass das Beste herauskommt. (Ahorn_SL, 62)

Schulen wünschen sich zuallererst einen externen Blick, neue Impulse oder konkrete Lösungsvorschläge.

Uns unterstützen, begleiten, immer wieder mal zeigen, das passt gut oder schaut einmal dort hin, da könnte es vielleicht noch, da braucht es noch was. Viele neue Inputs geben. Und uns insgesamt stärken. (Fichte_SL, 118)

Erst im Gespräch mit dem Beratungsteam konkretisieren sich Entwicklungsvorhaben und zentrale Herausforderungen manifestieren sich. Für Schulleitungen ohne Beratungserfahrung kann das mitunter überraschend sein.

Mich hat das voll überrascht beim ersten Termin, dass es eigentlich ganz viel um die Schule selber gegangen ist. Und um das Team und was da, wie das funktioniert und wo es happert. (Pappel_SL, 25)

Im Fall Esche, gekennzeichnet durch eine zweifelnde Schulleitung, gestaltete sich dieser Schritt als durchaus schwierig für die Berater*innen.

Es konnte [...] jetzt kein komplettes Design gemacht werden, sondern wir haben uns so schrittweise nach vor gehandelt. (Esche_SB2, 18)

Berater*innen legen ihren Fokus auf die standortspezifischen individuellen Ausgangsbedingungen – weniger auf die ursprünglich im Bewerbungsprocedere angegebenen Entwicklungsthemen – und leiten die zu verfolgenden Entwicklungsvorhaben daraus ab. Leitfäden und Handbücher werden demzufolge nicht starr befolgt, vielmehr werden Beratungen spezifisch an den jeweiligen Standort angepasst.

5.3 Strukturen schaffen und etablieren

Unabhängig vom inhaltlichen Auftrag des Beratungsprozesses forcieren die Berater*innen von Beginn an den Aufbau tragfähiger Strukturen, und stellen die inhaltliche Arbeit an die zweite Stelle. Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass ohne *Formalstruktur* (Fichte_SB2) keine Aussicht auf eine erfolgreiche Beratung gegeben ist.

Darum bleiben wir so konsequent bei der Struktur, [...] wenn es nicht einmal eine Struktur gibt, [...] dann braucht man den ganzen Prozess dort nicht. (Ahorn_SB1, 31)

Wenn das gelingt und die Strukturen da sind [...] dann ist das erfolgversprechend. (Esche_SB2, 34)

In diesem Zusammenhang beziehen sich die Berater*innen insbesondere auf *Steuergruppen* als elementaren Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen. Entsprechend drängen Beratungsteams auf die Installation von Steuergruppen, sofern diese noch nicht vorhanden sind und begründen diesen Schritt damit, dass es Steuergruppen für die Entwicklung einer Schule hin zur *lernenden Organisation* (Fichte_SB2) braucht. Als weiteres Argument wird angeführt, dass vor allem große Standorte erst durch Steuergruppen arbeitsfähig werden (Fichte_SB1).

5.4 Unterschiedliche Wahrnehmung von Kontrakten

Eine wesentliche Erkenntnis ist die zeitlich lange, sich oft über mehrere Monate erstreckende Dauer der Anfangsphase in schulischen Beratungsprozessen. Und obwohl viele Ressourcen in die Aushandlung von Entwicklungsvorhaben gesteckt werden, fehlt es häufig an schriftlich fixierten Vereinbarungen. Schulentwicklungsberater*innen nehmen – aufgrund ihres Hintergrundwissens – dieses Handeln im Gegensatz zu Schulleitungen als Abweichung von normativen Vorgaben wahr.

Nein, das (Anm.: Kontrakt) gibt es für Fichte nicht. [...] Wir haben auch nicht gewusst, wie lange man überhaupt, was das wird [...] und da wollten wir die Schulleitung nicht einfach mit solchen Sachen belasten, belästigen. (Fichte_SB1, 92)

Ich glaub, da gibt es jetzt keinen Vertrag, keinen schriftlichen. (Fichte_SL, 182)

Überdies verdeutlichen die Analysen, dass ministerielle bzw. formale Vorgaben nicht 1:1 angewandt, sondern je nach Ausgangsbedingungen adaptiert und somit erst zu einem tatsächlich standortspezifischen Unterstützungsangebot werden. Von Berater*innen artikuliert wird dies durch die Betonung des *eigenen Stils und die eigene Vorgehensweise, die nie gleich ist* (Kiefer_SB2, 25).

6 Fazit und Diskussion

Die Startphase gilt als ein wesentliches Element erfolgreicher Beratungsprozesse. Empirisch wurde diese Phase bisher jedoch wenig beforscht. Vor diesem Hintergrund wurde in diesem Beitrag die konkrete, praktische Ausgestaltung der Anfangsphase von Beratungsprozessen beleuchtet. Im Fokus stand dabei das Herausarbeiten charakteristischer Merkmale, die per se nicht zwingend der konzeptionellen Logik von Beratungsprozessen folgen müssen. Ein in diesem Zusammenhang augenscheinliches Ergebnis ist das weitgehende Fehlen eines schriftlichen Kontrakts mit klar definierten Zielen als „typischem“ Abschluss der Anfangsphase. Diesbezüglich fällt auf, dass Schulentwicklungsberater*innen davon ausgehen, dass jegliche Form von (schriftlicher) Dokumentation einem Kontrakt gleichkommt, während Schulleitungen keine entsprechende Vereinbarung wahrnehmen. Andere, in der Literatur beschriebene Bausteine am Beginn von Beratungsprozessen konnten hingegen sehr wohl beobachtet werden, etwa die Abklärung von Rahmenbedingungen, Erwartungen und Verantwortlichkeiten. Die Berater*innen verfolgen dabei konsequent die Logik der Prozessberatung (Schein, 2000) und versuchen durch den Aufbau von Strukturen die Entwicklungskapazität von Schulen über den Beratungsprozess hinausgehend zu stärken. Hier schwingt auch der in den Ausbildungslehrgängen für Berater*innen gelegte Fokus mit (Braun et al., 2025). Insofern wird diesem Schritt entsprechend viel Zeit eingeräumt.

Ein weiterer zentraler Befund ist der hohe Stellenwert von implizitem Wissen und Intuition als Handlungsmodus. So beschreiben die Berater*innen insbesondere in kritischen Situationen ein Abweichen vom Lehrbuch und berufen sich auf „gefühltes Wissen“ (vgl. hierzu Lambrecht, 2021). Allerdings – so Neuweg (2020) – können diese „Momente des Intuitiven“ durchaus auf durch wiederholte Praxis gesammeltem Erfahrungswissen beru-

hen. Aus Sicht von Schulleitungen ist kaum kodifizierbar, ob letztlich Expert*innenwissen oder Bauchgefühl denk- und handlungsleitend war.

In der Kontrastierung der fünf Beratungsfälle wird überdies sichtbar, dass sich insbesondere der Fall Esche abhebt. Die Idee für eine Schulentwicklungsberatung kommt in dieser Schule bottom-up aus dem Kollegium. Die Schulleitung folgte diesem Wunsch zwar, konnte sich mit dem Prozess allerdings nicht gänzlich identifizieren. Aus Sicht der Berater*innen fehlt es damit an einer für den Erfolg zentralen Stellschraube. Allerdings besteht durchaus die Möglichkeit, dass sich Commitment im Zuge der Beratung entwickelt (Kemethofer et al., 2021).

Bemerkenswert erscheint zudem, dass die Bildungsdirektion in den von uns untersuchten Schulentwicklungsberatungen kaum in Erscheinung tritt. Weder werden Beratungsprozesse aktiv eingefordert noch bringt sie sich im Rahmen der Beratung – zumindest in der Anfangsphase – ein. Vielmehr spielen persönliche Netzwerke eine entscheidende Rolle bei der Anbahnung und Distribution von Schulentwicklungsberatung. Der Aufbau einer funktionierenden Beziehung startet somit nicht bei null – ein bisher wenig beachteter Aspekt.

Letztlich gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die Sichtweisen von Berater*innen und Schulleitungen unterschiedlichen Deutungs- und Legitimationshorizonten entspringen. Dementsprechend wird der Beratungsprozess aus dem jeweils eigenen Standpunkt wahrgenommen und beschrieben. Als weitere Limitationen und zugleich als Ansatzpunkt für künftige Forschung ist zu nennen, dass keine Interviews mit Lehrer*innen oder anderen relevanten Akteur*innen vorliegen, die möglicherweise zusätzliche Perspektiven einbringen. Im weiteren Verlauf der Forschung, die den gesamten Beratungsprozess in den Blick nimmt, werden diese Lücken geschlossen. Darüber hinaus wäre eine breitere Fallauswahl (z. B. Berücksichtigung von anderen Schulformen) wünschenswert. Schließlich bleibt die Frage offen, wie sich Anfangsphasen bei aktivem Widerstand seitens der Schule (z. B. durch unfreiwillige Beratungsprozesse oder Unstimmigkeiten aufgrund unterschiedlicher Interessen im Kollegium) gestalten.

Förderhinweis

Die Stelle der Erstautorin wird durch das Bundesministerium für Bildung (BMB) im Rahmen der Initiative „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung – B3“ gefördert.

Literatur und Internetquellen

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung: Zwischen staatlicher Steuerung und einzel-schulischer Entwicklung; Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes*. Klinkhardt.
- Altrichter, H., Hautz, H., & Krainz, U. (2022). Schulentwicklungsberatung in Österreich: Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem. *Pädagogische Horizonte*, 6 (2), 59–84. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-06>
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bun-

- desministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375–421). <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Ameln, F. von. (2010). Latente Funktionen und hidden agendas in der Organisationsberatung. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Organisation und Beratung* (S. 191–199). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_17
- Arnold, E., & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (S. 298–302). Klinkhardt.
- Bernhard, R., & Fede, M. (2023). Planung und Evaluierung der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses: Instrumente für die Praxis der Schulentwicklungsberatung. *Schulpraxis entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 2 (1), 81–92. <https://doi.org/10.58652/spe.2023.2>
- Braun, K., Frentz, J., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2025). Standardisierung und Standortbezogenheit von Schulentwicklungsberatung – (k)ein Widerspruch? *Erziehung und Unterricht*, 175 (9–10), 797–806.
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Beltz.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2019). *PH-EP: Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. <https://shp.zone/pdzA>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2024). *Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich – Weißbuch*. <https://shp.zone/Uca4>
- BMFTR (Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt). (2024). *Bund-Länder-Vereinbarung Anlage 3, Startchancen-Programm, Orientierungspapier zur Verwendung der Chancenbudgets an den Startchancen-Schulen (Säule II)*. <https://shp.zone/VhGW>
- Dederling, 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* (S. 309–330). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3>
- Dederling, K. (2024). Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung. Separate oder strukturell verzahnte Nutzung? *DDS – Die Deutsche Schule*, 116 (4), 403–418. <https://doi.org/10.25656/01:32600>
- Dederling, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung: Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (4), 345–362. <https://doi.org/10.31244/dd.2022.04.02>
- Feldhoff, T., & Radisch, F. (2017). Messung von Schulqualität. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 135–158). Waxmann.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen: Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Hofbauer, E., & Bernhard, R. (2023). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in kulturell diversen Settings in Österreich: Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen. *R&E-SOURCE*, 10 (3), 136–158. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1134>
- Kemethofer, D., Altrichter, H., Jaksche-Hoffman, E., & Jesacher-Rößler, L. (2021). Die Umsetzung zentraler Reformimpulse auf regionaler Ebene: das Beispiel „Grundkompetenzen absichern“. *Erziehung und Unterricht*, 171 (9–10), 866–875.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Juventa Verlag.
- Lambrecht, M. (2021). Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Schule“. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S.

- Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 89–111). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_5
- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40–70). Beltz.
- Maag Merki, K. (2021). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_22-1
- Maag Merki, K., Rechsteiner, B., & Wullschlegler, A. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung: Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt* (S. 159–180). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_8
- Neuweg, G. H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764–769). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-093>
- Pühl, H. (2009). Auftragsklärung – Interventionen auf dem Weg zur Konstituierung eines Beratungssystems. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 91–102). VS.
- Rappe-Giesecke, K. (2009). Diagnose in Supervision und Organisationsberatung. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 75–90). VS.
- Schein, E. H. (2000). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. Verlag Andreas Kohlhaage.
- Schmidt, M. (2022). Sinnlichkeit und Intervention. Eine politiktheoretische Diskussion der Schulentwicklung(-sforschung) mit Jacques Rancière. *ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11 (1), 127–141. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.09>
- Steffens, U., Heinrich, M., & Döbelstein, P. (2020). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung: Eine Problemskizze (Teil 1). *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, 31 (5), 145–147.
- Webs, T., & Manitus, V. (2021). Unterstützungssysteme für Schulen: Zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In T. Webs & V. Manitus (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen: Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 9–16). wbv.
<https://doi.org/10.3278/6004853w>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.

Susanne Windischbauer, Mag.a BEd, Assistenz-Professorin,
Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
E-Mail: susanne.windischbauer@ph-ooe.at, ORCID: 0009-0000-6624-3986

David Kemethofer, Mag. Dr., Hochschulprofessur für empirische Bildungsforschung,
Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
E-Mail: david.kemethofer@ph-ooe.at, ORCID: 0000-0001-5153-5863