

GABRIELE RATHGEB
BETTINA DIMAI
CHRISTINE REITER
LIVIA JESACHER-RÖSSLER
CORNELIA HARB
VERENA GUCANIN-NAIRZ

Schulentwicklungsberatung
in multiprofessionellen Teams

CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN

HAND REICH UNG

April 2025

IMPRESSUM

April 2025, 1. Auflage

Herausgeberin:



Pädagogische Hochschule Tirol
Institut für Personal- und Organisationsentwicklung

Pastorstraße 7
6010 Innsbruck

Arbeitsgruppe "Evaluationsforschung zum Projekt Grundkompetenzen absichern"
Leitung: Gabriele Rathgeb
in Kooperation mit der Universität Innsbruck (Livia Jesacher-Rößler)

Grafik & Design: Barbara Weber-Jeller

Gefördert aus Mitteln des Landes Tirol



*Zitationsvorschlag: Rathgeb, G., Dimai, B., Reiter, C., Jesacher-Rössler, L. Harb, C. & Gucanin-Nairz, V. (2025).
Schulentwicklungsberatung in multiprofessionellen Teams. Chancen und Herausforderungen. Handreichung.
Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Personal- und Organisationsentwicklung.*

Vorwort

Dieser Handreichung liegt die bildungspolitische Maßnahme „Grundkompetenzen absichern“ (Gruko) zugrunde, die 2017 bis 2022 durch das österreichische Bildungsministerium (BMBWF) implementiert wurde und rund 500 Schulen adressierte. In Tirol wurden durch die Pädagogische Hochschule Tirol (PHT) in Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie 27 Schulen – 21 Volksschulen und 6 Mittelschulen – zwei bis drei Jahre durch multiprofessionelle Teams begleitet.

Prozess und Wirksamkeit der Maßnahme wurde in Tirol durch zwei vom Tiroler Wissenschaftsfonds (TWF) geförderte Forschungsprojekte, die in Kooperation von PHT und Universität Innsbruck durchgeführt wurden, untersucht.

In dieser Handreichung werden die aus den Befragungen gewonnenen Erkenntnisse und daraus abgeleitete Implikationen für die Schulentwicklungsberatung – insbesondere die Beratung durch multiprofessionelle Teams - präsentiert. Die Publikation richtet sich an Mitarbeiter:innen Pädagogischer Hochschulen (Schulentwicklungsberater:innen, Fortbildner:innen) sowie an Vertreter:innen der pädagogischen Abteilungen der Bildungsdirektionen, wie zum Beispiel regionale Schulqualitätsmanager:innen.

Die Autorinnen der Handreichung sind Forschende, Dozierende und Schulentwicklungsberater:innen, bilden somit auch ein multiprofessionelles Team.

Die Erstellung der Handreichung wurde durch den Tiroler Wissenschaftsfonds (TWF) unterstützt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zentrale Phasen für externe Schulentwicklungsberatung - S. 7

Abbildung 2: Typologisierung von Schulen entlang der Ergebnis-, Prozess- und Kontextqualitäten - S. 8

Abbildung 3: Dimensionen und Bedingungsfaktoren von Data Richness - S. 25

Abbildung 4: Die Rolle von Daten im Schulentwicklungsprozess - S. 27

Abbildung 5: Zyklische Arbeitsarchitektur in Schulentwicklungsprozessen - S. 31

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rollensegmente im Beratungsprozess - S. 12

Tabelle 2: Häufigkeit der Formate im Gruko-Projekt - S. 34

Tabelle 3: Personengruppen und Formate der Kooperation - S. 37

Tabelle 4: Faktoren der Zusammenarbeit - S. 38

Tabelle 5: Kompetenzdimensionen - S. 43

Abkürzungsverzeichnis

Gruko	Grundkompetenzen absichern
BiSta	Bildungsstandards
MPT	Multiprofessionelles Team in der Schulentwicklungsberatung
SEB	Schulentwicklungsberatung (als Teammitglied im MPT)
FD	Fachdidaktik (als Teammitglied im MPT)
SP	Schulpsychologie (als Teammitglied im MPT)
iKM	Informelle Kompetenzmessung
QMS	Qualitätsmanagementsystem für österreichische Schulen
SCHILF	Schulinterne Lehrer:innenfortbildung
SCHÜLF	Schulübergreifende Lehrer:innenfortbildung
SQM	Schulqualitätsmanager:in
IQES	Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen

Legende Daten

GI1 – GI3	Gruppeninterviews mit MPT
VS_XYZahl	Kürzel für Standort Volksschule
MS_XYZahl	Kürzel für Standort Mittelschule

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S. 6
Dimension 1: Rollenklärung und Verantwortungsübernahme	S. 11
Dimension 2: Beratungsverständnis	S. 17
Dimension 3: Auftragsklärung	S. 21
Dimension 4: Datenanalyse und Datennutzung	S. 27
Dimension 5: Formate und Instrumente im Entwicklungsprozess	S. 31
Dimension 6: Kooperationsformen	S. 37
Dimension 7: Beratungskompetenzen: inter- und intrapersonale Fähigkeiten	S. 43
Dimension 8: Institutionalisierung von Beratungsprozessen	S. 49
Multiprofessionalität – Gamechanger in der Beratung?	S. 53
Materialien für die Praxis	S. 56

Einleitung

Das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ (Gruko) zielte darauf ab, Schulen, an denen bei mehreren Bildungsstandardshebungen mindestens 20% der Schüler:innen die Grundkompetenzen in Deutsch, Mathematik (auf der 4. und 8. Schulstufe) und Englisch (auf der 8. Schulstufe) nicht erreicht hatten, mittels einer externen multiprofessionellen Schulentwicklungsberatung zu unterstützen (Hofmann et al. 2022, S. 3).

Diese bildungspolitische Maßnahme zeichnet sich durch mehrere Besonderheiten aus:

- **Verpflichtende Teilnahme:** Während im Regelfall externe Berater:innen von den Schulen angefragt werden, war die Teilnahme an Gruko für die auf der Basis der Bildungsstandardtestergebnisse ausgewählten Schulen verpflichtend.
- **Multiprofessionelles Berater:innenteam (MPT):** Den auf der Basis der Testergebnisse ausgewählten Schulen wurden multiprofessionelle Teams, bestehend aus Schulentwicklungsberater:innen, Fachdidaktiker:innen und Vertreter:innen der Schulpsychologie, zur Seite gestellt, die die Schulen in einem mehrjährigen Prozess unterstützten.
- **Schulen mit besonderen Herausforderungen:** In den Richtlinien des BMBWF (2017a) werden die auf der Basis der Testergebnisse ausgewählten Schulen als „Schulen mit großen Herausforderungen“ bezeichnet.

Nicht zuletzt aufgrund der Besonderheiten des Projekts Gruko sind die aus den österreichweiten und bundesland-spezifischen Studien¹ abgeleiteten Erkenntnisse für zukünftige Schulentwicklungs(beratungs-)projekte besonders aufschlussreich. Die Evaluationsstudie der Pädagogischen Hochschule und der Universität Innsbruck für das Bundesland Tirol wird im Folgenden vorgestellt.

Die Evaluationsstudie (Gruko_EVA)

Die Evaluationsstudie Gruko_EVA, die in Kooperation zwischen Pädagogischer Hochschule Tirol und Universität Innsbruck durchgeführt wurde, zielte darauf ab, die Wahrnehmung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im MPT zu erheben (Universität Innsbruck) sowie die Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahmen aus Sicht der Schulen in Erfahrung zu bringen (PHT).

Im Mai 2021 wurden drei Online-Gruppengespräche mit Mitgliedern der MPT durchgeführt. Eine Impulssequenz adressierte die Teilnehmer:innen und animierte sie, miteinander über ihre Rollen und das Verständnis von Schulentwicklung ins Gespräch zu kommen (Jesacher-Rössler 2022). In Form einer Vollerhebung wurden die beteiligten Schulleitungen sowie an jedem Schulstandort auch Lehrpersonen, die in den Schulentwicklungsprozess involviert waren bzw. Teil einer Steuergruppe sind, befragt. In Summe wurden 46

Personen interviewt. Die Interviews mit den Schulleitungen und Lehrpersonen wurden jeweils getrennt und entweder in Präsenzform an den Schulen oder in virtueller Form durchgeführt (Jesacher et al. 2024).

Die Erhebung fand aufgrund der unterschiedlichen Startpunkte und Abschlüsse des Projekts an den Schulen in zwei Phasen statt: Der erste Erhebungszeitraum (n=14) erstreckte sich von September bis Dezember 2021, der zweite (n=13) von Mai bis Dezember 2022. Während zwei Schulen der ersten Erhebungsphase die Beteiligung an einem Interview verweigerten, konnten die Befragungen der zweiten Phase mit allen beteiligten Schulen durchgeführt werden (Jesacher et al. 2024).

Im Folgenden werden ausgehend vom Projekt Gruko Eckpunkte einer multiprofessionellen Schulentwicklungsberatung konzeptionell verortet.

Multiprofessionalität und Kooperation

Ahlgrimm et al. (2012) definieren Kooperation allgemein als intentionale Zusammenarbeit zur Erreichung eines Ziels bzw. ähnlicher Ziele. Aus einer organisationspsychologischen Perspektive sind die Merkmale Vertrauen, Reziprozität und individuelle Autonomie relevant (Spieß 2004). Multiprofessionalität ist gekennzeichnet durch eine „Zusammenführung von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen“ (Bauer 2018, S. 731). Die Bedeutung einer internen, teilweisen multiprofessionellen Kooperation im Schulkollegium für die Weiterentwicklung am Standort ist vielfach belegt (Ulrich et al. 2012). Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in einem Team von Berater:innen stellt im Zusammenhang mit Schulentwicklungsberatung jedoch ein Novum dar. Die Vor- und Nachteile sowie die Wirksamkeit dieser Beratungsform wurden bislang kaum beforscht (Carmignola et al. 2021).

Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung

Die Schulqualitätsforschung widmet sich ab den 1960er-Jahren der Frage, welche Merkmale von Schulen zu besseren Lernergebnissen der Schüler:innen führen (Maag Merki 2023). Für das österreichische Schulsystem gibt es mit dem „Qualitätsmanagement für Schulen“ (QMS) seit dem Schuljahr 2021/22 einen einheitlichen Qualitätsrahmen, der in den fünf Dimensionen Qualitätsmanagement, Lernen und Lehren, Führen und Leiten, Schulpartnerschaften und Außenbeziehungen sowie Ergebnisse und Wirkungen eine verbindliche Grundlage für die Weiterentwicklung aller Schularten darstellt (Schratz et al. 2018). QMS ging hervor aus den Qualitätsinitiativen SQA (allgemeinbildende Schulen) und QIBB (berufsbildende Schulen). Die Entwicklung und Fokussierung von Qualitätsrahmen geht mit der Erkenntnis einher, dass evidenzbasierte Praxis eine wichtige Gelingensbedingung für schulische Entwicklungsprozesse darstellt (Brown 2017; Schratz et al. 2018). Das Projekt Gruko greift diesen Aspekt auf, indem die Auswahl der teilnehmenden Schulen auf Grundlage der Ergebnisse in den standardisierten Erhebungen zu Leistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch bzw. Englisch erfolgte, und außerdem diesen Testergebnissen und der Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen eine zentrale Rolle im Projekt zuteil wurde (Altrichter et al. 2021).

¹ Einen Überblick finden Sie auf https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:21007a23-d9f6-4a1d-b96c-2fb6828251b8/gruko_uebersicht_studien.pdf (31.10.2024)

Schulentwicklung kann als bewusste, systematische Weiterentwicklung der Einzelschule definiert werden, wobei externe Berater:innen temporär die Gesamtorganisation Schule dahingehend unterstützen, die Entscheidungs- und Handlungssicherheit zu erweitern, potenzielle Möglichkeitsfelder zu erschließen und nachhaltige Entwicklungsprojekte umzusetzen und dadurch die Schulqualität zu verbessern (Dedering et al. 2013). Ziel von Schulentwicklungsberatung sollte sein, dass die Lehrpersonen als Mitglieder der Organisation Schule „Hilfestellung bei der Selbstentwicklung und der Erneuerung der Organisation zur Erhaltung und Verbesserung der pädagogischen und didaktischen Aufgabenerfüllung“ (Lindau-Bank 2018, S. 41f.) bekommen. Als grundlegendes Prinzip von QMS steht den Schulen als auch den Berater:innen mit dem aus dem betrieblichen Management stammenden Qualitätskreislauf PDCA (Plan/Planen, Do/Durchführen, Check/Überprüfen, Act/Schlussfolgern) ein Prozessmodell für die Unterrichts- und Schulentwicklung zur Verfügung.

Zusätzlich zu diesem Qualitätskreislauf und unabhängig von der konkreten Beratungskonzeption ist es für die externe Beratung hilfreich, folgende iterative Schritte einzuhalten:

Die Auftragsklärung (Contracting) ist die erste Phase in einem Beratungsprozess. Als weitere Phasen eines Schulentwicklungsprozesses werden Analyse und Planung, Realisierung und Umsetzung sowie Reflexion und Abschluss genannt. Wichtig ist zu sehen, dass zyklische Modelle dem Verlauf von Beratungs- und auch Veränderungsprozessen besser entsprechen, was bedeutet, dass diese Phasen nicht unbedingt nur nacheinander ablaufen, sondern ineinander übergehen. Die vorliegende Handreichung orientiert sich am dargestellten Modell.



Abbildung 1: Phasen externer Schulentwicklungsberatung (BMBWF 2024; Lindau-Bank 2018)

Schulen in herausfordernden Lagen

Das Gruko-Projekt beinhaltet nicht nur den Fokus auf eine evidenzbasierte Schulentwicklung, sondern adressiert auch im Besonderen Schulen, die sich in herausfordernder Lage befinden. Carmignola et al. (2021) beschreiben in Anlehnung an Dederling (2017) und van Ackeren (2008) Schulen mit besonderen Herausforderungen im Kontext von Gruko als „Standorte, bei denen Merkmale wie zum Beispiel eine fehlende gemeinsame Vision, eine schwache Führung oder eine defensive Schulkultur darauf hinweisen, dass es den Schulen an Selbststeuerungs- und Handlungsfähigkeit fehlt sowie eine Verarmung der Lernkultur bei Lernenden und Lehrenden vorliegt“ (ebd., S. 150). Studien zeigen auf, dass für diese Schulen bestimmte Momente zusammenspielen, die das Scheitern von Entwicklung maßgeblich bedingen (Holtappels et al. 2017).

Der Begriff *Schulen in herausfordernden Lagen* ist an den angelsächsischen Begriff *failing schools* angelehnt. Dabei wird auf die Dimensionen Erfolg oder Misserfolg fokussiert und somit das Zielkriterium Ergebnisqualität (Schüler:innenleistungen, Lern- und Sozialverhalten, drop-out,...) in den Mittelpunkt gestellt. Eine niedrige Ergebnisqualität – wie im Projekt Gruko die Ergebnisse der Bildungsstandard(BiSta)-Testungen – kann auf Aspekten der internen Gestaltungs- und Prozessqualität (z.B. Dimensionen des QMS) oder auch auf ungünstigen Kontextbedingungen (sozialräumliches Umfeld wie ökonomische, soziale und kulturelle Unterschiede im Umfeld der Schule, Sozialisationsbedingungen) beruhen (vgl. Abb. 2).

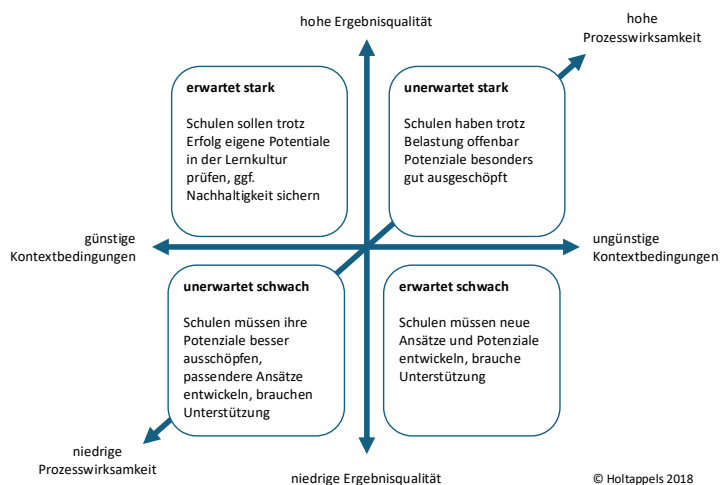


Abbildung 2: Typologisierung von Schulen entlang der Ergebnis-, Prozess- und Kontextqualitäten (van Ackeren et al. 2018, S. 22)

Konzeption und Aufbau der Handreichung

Die Handreichung präsentiert zentrale Aspekte multiprofessioneller Schulentwicklungsberatung in Form von acht Dimensionen:

- 01 Rollenklärung und Verantwortungsübernahme
- 02 **Beratungsverständnis**
- 03 **Auftragsklärung**
- 04 **Datenanalyse und Datennutzung**
- 05 **Formate und Instrumente im Entwicklungsprozess**
- 06 **Kooperationsformen**
- 07 **Beratungskompetenzen**
- 08 **Institutionalisierung von Beratungsprozessen**

Jede Dimension folgt demselben Aufbau: Die Impulsfragen rahmen die Dimensionen, sie dienen als Einstieg ins Thema sowie als inspirierende Leitfragen für die konkrete Schulentwicklungsberatung, insbesondere in multiprofessionellen Teams. Nach einer kompakten, theorie-basierten Darstellung wesentlicher Aspekte der jeweiligen Dimension werden aussagekräftige Zitate aus den Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen und Mitgliedern der MPT angeführt, die einen Einblick in die Erfahrungen und Wahrnehmungen beteiligter Akteur:innen im Gruko-Schulentwicklungsprozess ermöglichen. Diese Aussagen werden unter Einbeziehung von wissenschaftlichen Erkenntnissen zum jeweiligen Thema reflektiert.

In einem Schlusskapitel werden Potential und Herausforderungen von multiprofessioneller Beratung dargelegt sowie die besonderen Anforderungen an die Beratung von Schulen in herausfordernden Lagen aufgezeigt. Resümierend wird die Frage erörtert, was eine Hochschule aus dem Projekt Gruko und dessen Evaluation für die Schulentwicklungsberatung und die Fortbildung lernen kann.

Literatur

- Ackeren, I. van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ahlgrimm, F., Grey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Waxmann
- Altrichter, H., Kemethofer, D., & Soukup-Altrichter, K. (2021). Grundkompetenzen absichern–Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen* (S. 177–193). Waxmann.
- Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 727–739). Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-15666-4_50
- BMBWF (2017a). Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“. Online unter: <https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/I-4/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf> (12.01.2025)
- BMBWF (2024). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung. Weißbuch. Online unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?prex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=schulentwicklungsberatung_wb.pdf (12.01.2025)
- Brown, C. (2017). *EvidencED. Achieving Evidence-Informed Policy and Practice in Education*. Emerald Publishing Limited.
- Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F. & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & C. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit - Motivation – Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann* (S. 147–180). Verlag Dr. Kovac.
- Dederling, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitiis & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Waxmann.
- Dederling, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet*. Springer VS.
- Hofmann, F., Janko, D., Carmignola, M. & Reindl, C. (2022). Schlussbericht zur Begleitevaluation Grundkompetenzen absichern – GruKo. Universität Salzburg & FH Campus Wien. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f89f1c33-1c76-4309-ae5ca5e196053c2f/gruko_eval_schlussbericht.pdf (12.01.2025)
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & Ackeren, I. van (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitiis & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Problemlagen* (S. 17–35). Waxmann.
- Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. *Die deutsche Schule* 114/ 4, S. 363-377. DOI: 10.25656/01:26184
- Jesacher, L., Rathgeb, G., Reiter, C. & Oberlechner, M. (2024). „Grundkompetenzen absichern“ – Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und Verpflichtung. *Erziehung & Unterricht*, 1-2, öbv, S. 137–145.
- 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 Verlag.
- Maag Merki, K. (2023). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, I.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.) (S. 455–474). Springer VS.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. A. (Hrsg.) (2018). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, S. 403–454.
- Ullrich, H., Baum, E. & Idel, T.-S. (Hrsg.). *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-94284-1

01

ROLLENKLÄRUNG UND VERANTWORTUNGS- ÜBERNAHME

IMPULSE

- Wenn ein multiprofessionelles Team als Berater:innensystem aktiv wird:
Aus welchen Professionen setzt sich das Team zusammen?
Wer wählt die Personen aus?
- Wie verstehen die Mitglieder im Team ihre Rolle und Funktion im Beratungsprozess?
- Welche Erwartungen gibt es diesbezüglich vonseiten der Institutionen,
an denen die Mitglieder angesiedelt sind?
- Welche Rollen und Handlungsmodi braucht das MPT im Schulentwicklungsprozess?
Sind alle zentralen Dimensionen für den Schulentwicklungsberatungsprozess mit einer Rolle versehen?
Wie erfolgt eine abgestimmte inhaltliche Gestaltung der Aufgaben in diesen Rollen?
Wie werden spezielle Handlungsmodi den Rollen zugeordnet?
- Welche Rollen können die einzelnen Mitglieder aufgrund ihrer berufsbiographischen Hintergründe, ihrer
Stärken und ihrer Erfahrungen übernehmen?
- Wie und mit welchen Strategien erfolgt die Präsentation der einzelnen Rollen an die zu Beratenden?

Im Gegensatz zu einem innerschulischen Beratungssetting, in dem z.B. Schulsozialarbeit, Schulpsychologie sowie Lehrpersonen zusammenwirken, arbeiten in der externen Beratung durch ein multiprofessionelles Team – wie sie im Projekt Gruko erfolgte – Schulentwicklungsberater:innen, Fachdidaktiker:innen und Schulpsycholog:innen zusammen. Das Projektdesign von Gruko sah außerdem vor, dass bedarfsorientiert auch weitere Professionen aus dem Bildungsbereich, wie z.B. Schulsozialarbeiter:innen in das Team eingebunden werden können (BMBWF 2017b)

Die „jeweils spezifische Expertise, Wissensstände und Kompetenzen“ (Bauer 2018, S. 731) der Berater:innen ermöglichen es, Problemstellungen multiperspektivisch zu analysieren und passende Unterstützungsangebote abzuleiten. Die aus der Kooperation entstandene Teamstruktur ist dann erfolgreich, wenn ein gemeinsames Handlungs- und Zielbewusstsein hinsichtlich der Leitideen und der Rollenfunktionen entsteht. Damit dies gelingt, ist es erforderlich, dass sich jede Institution bzw. jede:r Funktionsträger:in der jeweiligen Rolle und Aufgabe sowie der Verantwortlichkeit bewusst ist und diese vorab klärt.

Mögliche Stolpersteine sieht Bauer (2018) im „mangelnde[n] Wissen um die fachlichen Perspektiven und möglichen Zugänge der anderen in den jeweiligen Feldern und Bereichen“ (S. 735). Dominiert eine der Professionen, beeinflusst dies auch den Beratungsprozess. Das Potential einer Beratung durch ein multiprofessionelles Team besteht aber gerade darin, dass unterschiedliche Arbeitspraxen ineinandergreifen und nicht in Konkurrenz zueinander treten oder nur nebeneinander ablaufen. Grundvoraussetzung für das Gelingen der Arbeit im MPT ist die Klärung, wer welche Rolle übernimmt, wie Routinen für den Informationsaustausch aussehen und wie Kooperationsstrukturen gestaltet werden (Kielbock et al. 2020).

Für die Arbeit innerhalb des Gruko-Projekts wurde seitens des Ministeriums vorgegeben, dass die Schulentwicklungsberater:innen den Lead des MPT übernehmen. Dadurch erfolgte eine externe Setzung, die Auswirkungen auf die Rollenklärung und -ausgestaltung innerhalb des MPT hatte. Im Gruko-Projekt wurden die Rollen im MPT wie folgt beschrieben:

1. Die Rolle der **Schulentwicklungsberater:innen (SEB)** umfasst die Steuerung der Kommunikation zwischen MPT und Schule sowie die Moderation und Dokumentation von Veranstaltungsformaten und/oder Steuergruppengesprächen. Weiters ist es Aufgabe der SEB, die Übersicht über den Beratungsprozess zu bewahren und diesen am Laufen zu halten. Hinsichtlich der Zusammensetzung des MPT können – auf Vorschlag und Initiative der SEB – auch bedarfsorientierte Änderungen vorgenommen werden (Jesacher-Rößler 2022).
2. Zu den Aufgabenbereichen der **Fachdidaktiker:innen** zählen die Entwicklung und Durchführung adäquater Fort- und Weiterbildungsformate zur Unterrichtsentwicklung. Die enge Zusammenarbeit mit den SEB sorgt dafür, dass Entwicklungsprozesse in Gang gebracht und vermittelte Inhalte in den Unterricht implementiert werden können.
3. Die **Schulpsycholog:innen** bringen eine weitere Perspektive und Expertise in den Beratungsprozess ein. Sie können zum Beispiel besonders auf die Kommunikation und Zusammenarbeit innerhalb des MPT und zwischen MPT und

Schule achten und diesbezüglich Rückmeldungen und Anregungen geben. Mit Angeboten von Coaching und Supervision für Schulleitungen und Lehrpersonen ergänzen sie den Beratungsprozess.

Das Beherrschen verschiedener Rollen ist weniger bedeutsam als die Tatsache, dass sich die einzelnen Personen ihrer Rollen bewusst sind. Nur durch klar definierte Rollen und Rollensegmente können auch die Verantwortlichkeiten im Begleitprozess verbindlich vereinbart werden, was den Verlauf des Schulentwicklungsprozesses maßgeblich beeinflusst (Lindau-Bank 2018).

Neben den definierten Rollen der einzelnen Funktionsträger:innen kommen im Beratungsprozess auch Rollensegmente vor, die nicht eindeutig zugeordnet werden können bzw. sich überschneiden:

Moderator:in (SEB)

Diskussion leiten, Gespräche lenken, Ergebnisse zusammenführen, Redebeiträge wiederholen

Konfrontierer:in (SEB, FD, SP)

auf Widersprüche aufmerksam machen

Beobachter:in (SEB, FD, SP)

Stimmungen wahrnehmen

Expert:in (SEB, FD, SP)

Erfahrungen einbringen, Modelle/Konzepte vorstellen

Fortbildner:in (FD)

Neue Inhalte einbringen, Fähigkeiten schulen

Evaluator:in (SP, FD, SEB)

Befragungen durchführen, Instrumente entwickeln

Didaktiker:in (SP, FD, SEB)

Gruppenprozesse initiieren, Lernprozesse begleiten

Trainer:in (SP, FD, SEB)

Methoden vermitteln, Kompetenzen stärken

Konfliktmanager:in (SP, SEB)

In Konflikten neutral bleiben, vermittelnd auf Kontrahenten eingehen

Tabelle 1: Rollensegmente im Beratungsprozess (Lindau-Bank 2018, S. 60)

Bedeutung der Rollenklärung

Mitglieder der MPT bestätigen in den Interviews die Bedeutung der Rollenklärung vor Beginn des Beratungsprozesses. Dabei geht es sowohl um die Rollenklärung nach innen – also zwischen den Mitgliedern des MPT – als auch um eine klare Kommunikation der Rollen gegenüber den schulischen Akteur:innen, mit denen das MPT zusammenarbeitet. Die Aufteilung bestimmter Rollensegmente war ein Anliegen und eine „Voraussetzung für die Entwicklung einer gemeinsamen Praxis für die Begleitung der Schulen“ (Jesacher-Rößler, 2022, S. 371).

MPT: (...) als Erstes ist es wichtig, dass man sich im MPT einmal klar ist, wer hat welche Rolle und wie wollen wir als Team auftreten und zusammenarbeiten. (G11)

MPT: Ja, das ist so Rollenverständnis. Und ich habe eigentlich nie [ein] Problem gehabt. Also das haben wir immer sehr sauber im Vorfeld, auch in unseren Vorbereitungsgesprächen auch geklärt, wer was wie macht. (G13)

Konkrete Aufgabenverteilung in den MPT im Projekt Gruko

Die SEB sehen ihre Aufgaben vor allem in der Moderation bzw. in der Steuerung der Prozesse, Fachdidaktiker:innen werden als Expert:innen in ihrem Fach wahrgenommen, dies deckt sich mit ihrer eigenen Rollenbeschreibung. Schwierigkeiten werden in personellen Veränderungen innerhalb der Teams gesehen. Die Schulpsychologie nahm eine Sonderrolle ein, da diese:r Funktionsträger:in aufgrund der schwierigen Personalsituation in Tirol (und z.T. auch in anderen Bundesländern) an vielen Schulen nicht über den gesamten Begleitprozess hinweg Teil des MPT war, sondern nur anlass- und themenbezogen (z.B. zu Themen, wie Umgang mit Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten, Beratung von Eltern, Wohlbefinden der Lehrpersonen) eingebunden war. Aus diesem Grund sind Rolle und Aufgaben der Schulpsychologie in den Aussagen der MPT weniger klar zu erkennen.

Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen bzw. Steuergruppen zeigen, dass die Rollen der einzelnen Funktionsträger:innen im MPT auch als solche wahrgenommen wurden. Meist wurden jedoch nur Rollensegmente wahrgenommen. SEB wurden z.B. von Lehrpersonen als „jemand aus der Theorie“ (VS_C6) bezeichnet, während Fachdidaktiker:innen als Personen „aus der Praxis“ (VS_C6) beschrieben wurden.

Eine Erklärung hierfür wäre, dass viele der Kolleg:innen, die in der Fachberatung eingesetzt wurden, ehemalige Lehrpersonen sind bzw. zum Teil auch in Mitverwendung an der Pädagogischen Hochschule tätig sind und in ihrer beruflichen Praxis daher nach wie vor als Lehrer:innen arbeiten. Diese Mehrfachverortung kann zu einem (inneren) Rollenkonflikt führen. Bemerkungen aus den Interviews ließen außerdem den Rückschluss zu, dass die Schulform, aus der die Fachberater:innen (ursprünglich) stammten, prägend für das eigene und das von außen zugeschriebene Rollenbild bzw. wahrgenommene Expert:innentum war.

MPT: Eigentlich war ich zuständig für die ganzen organisatorischen Dinge. Schon einmal für das Team selbst, also, dass wir die Termine ausmachen, dass wir die Planungen vornehmen, wie wir unser Kontingent aufteilen. Die- Ich war eigentlich auch das Sprachrohr zu der Schulleitung, also diese Verbindungsperson und ich habe auch in dem Team immer wieder zusammengefasst und, und, und so neue Ausblicke haben wir vorbereitet und das war so meine Aufgabe so außerhalb dieser Schulen, die wir betreut haben. Also, ich habe mich eher als Leitung gesehen von diesem Team, ja. (G11)

MPT: Und die Fachdidaktiker:innen sind für mich so wahrnehmbar in ihrer Rolle gewesen als die absoluten Spezialist:innen und Expert:innen in ihrem Fach. (G11)

SL: [...] weil die Grund-, die Koordination, die große Koordination, die Zusammenfassung, das hat die Frau Huber dann übernommen und die Frau Mayer war ja die Fachdidaktikerin. (VS_C15)

SL: Meine Hauptansprechperson war die Maria (SEB) und die hat schon die Gabe, ganz viele verschiedene Blickwinkel einzunehmen. Und das war etwas, was mir gut gefallen hat und wo ich mir gedacht habe, „Ja, das ist etwas Wichtiges“. Könnte man aber auch sagen, „Gut, das ist der Blick von außen“. (VS_B14)

LP: Von der PHT die Frau, die war eher so die Organisatorin und die andere Frau [...] die hat auch aus der Praxis gesprochen, weil die macht ja auch Fortbildungen in dem Bereich Mathematik. [...] Also die andere Frau habe ich eher so empfunden als [...] Moderatorin und die andere war halt dann so eher für das Praktische. (VS_C15)

Flexible Rollengestaltung und Verantwortungsübernahme

Im Entwicklungsprozess ist es entscheidend, im MPT immer wieder über die vereinbarten Rollen(definitionen) und die Aufgabenverteilung zu reflektieren. Es kann sinnvoll sein, diese je nach Thema oder Problemstellung flexibel anzupassen (s. Dimension 2).

MPT: Und das war ganz unterschiedlich, also es hat Schulen gegeben, die haben gesagt, wir wollen ein Lesekonzept erstellen. Und da war die Fachdidaktik-Person die Hauptperson. Dann hat es eine Schule gegeben, da war das Wohlbefinden der Lehrer und Lehrerinnen ganz wichtig. Da war die Schulpsychologie, also, sehr aktiv [...]. Also sehr, sehr unterschiedlich. In anderen Schulen war es wirklich ein Schulentwicklungsprozess, klassischer. Also, dass man wirklich Richtung eben Konzeptentwicklung. Wohin geht es? Was sind die Ziele? Also, dass man mehr bei dem geblieben ist. (G13)

Literatur

- BMBWF (2017b). Rolle, Aufgaben und Verantwortlichkeit im Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Online unter: <https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/l-4/Rollen%20Aufgaben%20und%20Verantwortlichkeit%20in%20GruKo%2020171016%20final.pdf> (12.01.2025)
- Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), Soziale Arbeit (S. 727–739). Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-15666-4_50
- Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. Die Deutsche Schule 114/ 4, S. 363-377. DOI: 10.25656/01:26184
- Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. Journal for educational research online, 12 (1), S. 47–66. DOI: 10.25656/01:19118
- Lindau-Bank, D. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (S. 40-70). Beltz Verlag.

02

BERATUNGSVERSTÄNDNIS

IMPULSE

Welchen Beratungsansatz möchten wir als MPT verfolgen?

- Welche Beratungskonzepte vertreten die Mitglieder des MPT?
- Wo und wann braucht es einen verstärkten Blick auf das WAS (im Sinn der Fachberatung) und wo und wann ist es sinnvoll, das WIE (im Sinn der Prozessberatung) in den Fokus zu rücken?
- Wo braucht es eine besonders enge Zusammenarbeit innerhalb des MPT oder mit weiteren Berater:innen, um Ansätze zu vereinen und deren Vorteile bestmöglich zu nutzen?
- Im Fall verpflichtender Beratung mit bestimmten Zielvorgaben:
 - Welche Beratungsformen legen die Vorgaben nahe?
 - Inwiefern wollen wir diese erweitern, adaptieren?

Wann und wie kommunizieren wir unser Beratungskonzept gegenüber den schulischen Akteur:innen und wer übernimmt diese Aufgabe?

- Wie reagieren Akteur:innen am Standort auf den jeweiligen Beratungsansatz?
- Welche Vorstellungen und Wünsche in Bezug auf die Beratung vernehmen wir vonseiten der Schule? Welchen können/wollen wir nachkommen, wo grenzen wir uns ab und mit welcher Begründung?
- Wird gemeinsam auf Augenhöhe an Lösungen gearbeitet? Sehen sich Lehrpersonen als gleichwertige Expert:innen-Mitglieder im Schulentwicklungsprozess?
- Welche Unterstützung braucht es im Prozess, damit Akteur:innen stärker in die Selbstverantwortung kommen können?

Wie bilden wir uns fort? Welche Qualifikationsmöglichkeiten haben wir, um uns als Prozess- und Fachberater:innen fortwährend weiterzubilden?

- Über welche Qualifikationen müssen Berater:innen an unserer Institution verfügen?
- Gibt es regelmäßige Professionalisierungsmaßnahmen für die Berater:innen?

Mitglieder eines MPT stehen den Schulen in mehreren Beratungsrollen zur Verfügung und können die Entwicklungsberatung dementsprechend unterschiedlich anlegen und gestalten. Neben der Rollenklärung im Team (vgl. Dimension 1) ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Beratungsverständnis bzw. den Beratungsverständnissen der Mitglieder des MPT von großer Bedeutung. In der Literatur wird zwischen den beiden Ansätzen Prozess- und Fachberatung differenziert sowie auch die Verknüpfung beider Formen diskutiert (Prozessorientierte Beratung/Komplementärberatung: vgl. Lindau-Bank 2018; Königswieser et al. 2008).

Der Fokus der **Prozessberatung** liegt im Gestalten von Beratungsprozessen. Schulische Akteur:innen am jeweiligen Schulstandort werden dabei von Beratenden unterstützt, eigene Situationsanalysen zu erstellen, Prozesse im Unterrichts- und Schugeschehen wahrzunehmen, zu verstehen und davon ausgehend Entwicklungskonzepte zu kreieren und durchzuführen. Beratende bringen vor allem eine Außenperspektive ein und stehen dem Schulteam bei der Erarbeitung der Diagnosen, im Formulieren der Ziele und im Durchführen von Entwicklungsschritten zur Seite, die inhaltliche Umsetzung liegt jedoch allein im Verantwortungsbereich der Schule (Schwarz & Überlackner 2023). Nach Schein (2010) lernen Beteiligte durch das Wahrnehmen der Prozesse, „die um sie herum, in ihnen und zwischen ihnen und anderen ablaufen“ (S. 39). Durch die Selbstexploration und -analyse des Schulteams – die in diesem Ansatz der Beratung von hoher Bedeutung sind – sollen das konstruktive Interesse und die Akzeptanz der Veränderungsarbeiten sichergestellt und eine qualitative Weiterentwicklung ermöglicht werden (Buhren & Rolff 2018). Im Zuge einer Prozessberatung kann eine Schule zu einer „selbstreflexiven Organisation“ (ebd., S. 45) werden. Zu beachten ist, dass bei diesem Ansatz davon ausgegangen wird, dass die schulischen Akteur:innen über genügend Entwicklungskapazitäten und Know-how verfügen, um gewünschte Veränderungen herstellen zu können.

In der **Fachberatung** hingegen treten Beratende als Expert:innen auf und zeigen Ratsuchenden einen „Königsweg“ (Moldaschl 2001, S. 139) auf. Nach Schein (2010) unterliegt dieses Modell entweder der Annahme, dass externe Fachpersonen hinzugezogen werden, um Probleme in einer Organisation zu diagnostizieren und Hinweise zur Behebung abzugeben, oder um Spezialwissen zu einem bestimmten Thema zur Verfügung zu stellen, aus dem die Organisation schöpfen kann. Dieser Ansatz wird in der Lehrer:innenfortbildung häufig eingesetzt (Asbrand 2022), beispielsweise im Rahmen von schulinternen oder schulübergreifenden Fortbildungen (SCHILF/SCHÜLF), im Zuge derer Fachdidaktiker:innen an die Schule kommen, zu einem bestimmten Thema Fachwissen bereitstellen und an die Lehrer:innen weitergeben. Zu beachten ist hierbei, dass ggf. Themen und Fragestellungen bearbeitet werden, die für viele Akteur:innen zwar interessant sind und eine vermeintliche passende Lösung darstellen, aber nicht unbedingt die zugrundeliegenden Probleme der Organisation bearbeiten. Zudem zeigen Studien, dass Fort- und Weiterbildungen, in denen Blaupausen bzw. vor allem Inputphasen angeboten werden und weniger die aktive Umsetzung und Auseinandersetzung mit der neuen Methode im Vordergrund steht, weniger Veränderungskraft aufweisen (Lipowsky & Rzejak 2020; Müller et al. 2018).

Die Verknüpfung beider Beratungsansätze wird in der Literatur als „**Prozessorientierte Fachberatung**“ (Lindau-Bank 2018) oder „**Komplementärberatung**“ (Königswieser et al.

2008) bezeichnet. Königswieser et al. (2008) vergleichen diesen Ansatz mit einem „Sehen mit zwei unterschiedlichen Augenpaaren“ (S. 89f.), wo einerseits das Was und andererseits das Wie betrachtet wird. Im Kontext der Schulentwicklungsberatung sind mit dem Was vor allem fachdidaktische und pädagogische Themen gemeint. Das Wie bezieht sich hingegen auf strategische Prozesse und inkludiert inhaltliche Zielsetzung, zeitliche Planung sowie die Umsetzungsbegleitung. Bussey, Welch und Mohammed (2014) weisen darauf hin, dass schulische Beratungen besonders dann als effektiv wahrgenommen werden, wenn Beratende neben fachlichem Know-how auch über Fähigkeiten der Prozessgestaltung verfügen. Die Besonderheit von multiprofessionellen Teams liegt vor allem in dieser Komponente. Durch die unterschiedlichen Professionen im Team können verschiedene Ansätze eingesetzt und fließende Übergänge ermöglicht werden. Somit kann umfassend und ganzheitlich gearbeitet werden. Beratende mit unterschiedlichen Zugängen können voneinander lernen und beide Komponenten (Fach- und Prozessebene) berücksichtigen und einbeziehen. Stolpersteine in dieser Art von Zusammenarbeit können dann auftreten, wenn unterschiedliche Beratungskonzepte vorab nicht geklärt werden. Deshalb sind eine genaue Rollenklärung (vgl. Dimension 1) und fortlaufende Absprachen innerhalb des MPT unerlässlich. Gleichzeitig ist es entscheidend, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen die unterschiedlichen Beratungsverständnisse explizit gemacht werden und in denen die Beratenden transparent machen, welche Zugänge sie wählen. Ferner ist es wichtig, die Professionalisierung der Beratenden institutionell mitzudenken, d.h. Angebote zu schaffen, bei denen die unterschiedlichen Beratungsverständnisse vertieft werden können (vgl. Dimension 8).

Beratungsprozesse an Schulen sollten agile und flexible Arbeitsweisen praktizieren und fördern (Bussey et al. 2014). In der beratenden Funktion bedeutet das zum Beispiel, immer wieder einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Je nach Schulstandort und dort arbeitenden Personen sowie Voraussetzungen braucht es verschiedene Herangehensweisen. Das Wissen und die Haltung, dass nicht nur eine Lösung zum Ziel führt, sondern es unterschiedliche Wege gibt, Sachverhalte zu lösen, ist die wesentliche Grundlage einer agilen und flexiblen Schulentwicklungsberatung. Um diese Haltung leben zu können, braucht es einen angemessenen zeitlichen Rahmen, der es erlaubt, Dinge immer wieder neu und anders zu denken und Adaptierungen im Prozess vorzunehmen. Eine Zusammenarbeit, die auf Augenhöhe basiert, von einer wertschätzenden Kommunikation geprägt ist und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern erlaubt, ist dafür zentral (Hudecek & Fischer 2022). Auch hinsichtlich dieser Anforderungen an Beratungsprozesse sind multiprofessionelle Teams möglicherweise im Vorteil, vorausgesetzt, es gelingt, förderliche Praxen der Kooperation bzw. Kollaboration im Team zu installieren (vgl. Dimension 5).

PRAXISEINBLICK

Eine Stärke multiprofessioneller Schulentwicklungsberatung liegt darin, dass Personen mit unterschiedlichen Professionen den Schulen in Veränderungsprozessen zur Seite stehen und den Blick von außen einbringen. Oft greifen zu bearbeitende Themen oder auch die Expertise der Teammitglieder ineinander, sodass eine klare Trennung zwischen den Rollen und Funktionen bzw. zwischen Prozess- und Fachberatung nicht immer möglich oder auch notwendig ist. Im Zusammenhang mit multiprofessioneller Schulentwicklungsberatung erweist sich deshalb die Unterscheidung zwischen Prozess-, Fach- bzw. Komplementärberatung häufig als wenig passend, Beratungsformen und Kooperationspraxen sind eher im Sinn eines Kontinuums (Böttcher & Maykus 2014) zu verstehen (vgl. Dimension 6). Es gilt, Prozesse gemeinsam zu gestalten und vernetzend zu arbeiten.

MPT: Und dann denke ich mir, es ist einfach oft so schwer zu trennen zwischen dem, was ja auch in der Literatur bekannt ist, dass diese drei Zahnräder ineinander greifen von Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung und Personalentwicklung. Und, und da habe ich mir gedacht, das ist so, [...] eigentlich ein schönes Beispiel, dass, dass es im Prinzip eine fachdidaktische Weiterbildung gewesen wäre, aber es sind andere Themen aufgepoppt in dem Moment. (G11)

Der Blick von außen wird von den Lehrpersonen als bereichernd beschrieben, vor allem dann, wenn auf die Bedürfnisse der Schulen und Lehrer:innen eingegangen wird und diese als gleichwertige Partner:innen in den Entwicklungsprozess eingebunden sind. Dies fördert die Akzeptanz des Projekts, auch wenn dieses anfangs oft mit Skepsis betrachtet wurde. Im Fall einer verpflichtenden Beratung mit bestimmten Vorgaben ist es entscheidend, dass das MPT – im Sinn einer Prozessberatung – die Situationsanalyse, die Themen und Ziele der schulischen Akteur:innengruppen zum Ausgangspunkt nimmt, gleichzeitig die Rahmenvorgaben klar kommuniziert und dabei unterstützt, beide Perspektiven miteinander zu verknüpfen.

SL: Ja, einfach Begleitung, Begleitung in der Art, wie wir sie gehabt haben. Die hat uns sehr weitergeholfen. Der Blick von außen und dann das Einbinden aller Lehrpersonen, dass das also nicht top down ist, sondern wirklich auch von allen mitgetragen wird. (VS_C15)

MPT: Und wir haben dann wirklich ihre Themen aufgegriffen. Also, das denke ich, ist da essentiell, dass man die Themen der Schule auf, und nicht Dinge, die ich jetzt vielleicht für gut halte, oder die man jetzt sieht und sagt, „Das müsstet ihr machen“, sondern wirklich Themen der Schule. Themen, die die Lehrpersonen, das Kollegium betreffen, aufgreift und dass man da sagt, „Passt“. Und da begleitet man, [...] dass sie da ein Stück weiter, eben schrittweise zu dem Ziel kommen. (G12)

Literatur

- Asbrand, B. (2022). Kommunikation auf Augenhöhe?! Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung. Vortrag im Rahmen der DGfE Sektionstagung Schulpädagogik: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung [online].
- Böttcher, W. & Maykus, S. (2014). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In M. Pfeifer (Hrsg.), Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale (S. 139–154). Waxmann.
- Buhren, C.G., Rolff, H-G. (2018). Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz.
- Bussey, L. H., Welch, J. C., Mohammed, M. B. (2014). Effective consultants: a conceptual framework for helping school systems achieve system reform. *School Leadership & Management*, 34/2, p. 156–178.
- Hudecek, M. & Fischer, J. (2022). Voraussetzungen für die erfolgreiche Nutzung von agilen Methoden und agiler Führung im Schulkontext. In T. Stricker (Hrsg.), Agilität in der Schulentwicklung. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis (S. 53–74). Springer VS.
- Königswieser, R., Ebrû, S., Gebhardt, J. & Hillebrand, M. (Hrsg.) (2008). Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-How. Schäffer-Poeschel.
- 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.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2020). Welche Art von Fortbildung wirkt. Was Lehrkräfte lernen müssen. In B. Jungkamp & M. Pafferott (Hrsg.), Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland (S. 19–38). Friedrich Ebert Stiftung.
- Moldaschl, M. (2001). Reflexive Beratung. Eine Alternative zu strategischen und systemischen Ansätzen. In N. Degele, T. Münch, H. J. N. Pongratz & J. Saam (Hrsg.), Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung (S. 133–157). Barbara Budrich.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2018). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich, Bd. 2 (S. 99–142). DOI:10.17888/nbb2018-2-3
- Schein, E.H. (2010). Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. EHP.
- Schwarz, J. E. & Überlackner, F. (2023). Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: Konzept und Bestandsaufnahme (2018-2022). *R&E-SOURCE*, 10/1, S. 165–178. DOI: 10.53349/resource.2023.i1.a1157

03 AUFTRAGSKLÄRUNG

IMPULSE

Analyse der Ausgangssituation für die Beratung

- Welche Ausgangssituation für die Beratung liegt vor?
- Wer fragt mit welchem Anliegen wo und wen an?
 - In welcher Position und Rolle ist der:die Anfragende?
 - Mit wem ist die Anfrage (nicht) akkordiert?
- Woher kommt das Anliegen/Thema?

Initiierungsphase

- Wie und von wem erfolgt die erste Kontaktaufnahme mit der Schule?
- An wen kann sich die Schule direkt wenden? Gibt es ein Kontaktformular oder eine zentrale Stelle, die angefragt werden kann?
- Wie viel Mitspracherecht haben die schulischen Akteur:innen bei der Auswahl der Beratenden?
Wie wird so ein Mitspracherecht gestaltet?
- Nach welchen Kriterien werden die Beratenden ausgewählt?
- Wie geht man mit Widerstand bei einer verordneten Beratung um?
 - Welche Argumente könnten Berater:innen bzw. Personen, die den Erstkontakt herstellen, ins Spiel bringen, um Schulleitungen von der Sinnhaftigkeit einer Beratung und vom Einsatz eines multiprofessionellen Teams zu überzeugen?

Das Erstgespräch

- Wann wird ein Erstgespräch vereinbart?
- In welchem zeitlichen und örtlichen Rahmen soll das Gespräch stattfinden?
- Wer soll dabei sein?
- Wer informiert wen wann worüber und wie? Sollen vor dem Erstgespräch Informationen, eine Checkliste, ein Fragebogen o.Ä. an die Schulleitung/das Kollegium zur Vorbereitung geschickt werden?
(Evt. mit der Bitte um Rückmeldung)
- Wer beginnt wie das Gespräch?
- Wer moderiert/führt durch das Gespräch, wer übernimmt welche Rolle?
- Wer verfasst das Protokoll?

Contracting

- Für welchen Zeitraum ist diese Phase anberaumt?
Wie viele Sitzungen sind geplant?
- Wer ist in diese Phase involviert, wie werden unterschiedliche Phasen personell besetzt?
- Gibt es einheitliche Vorgehensweisen innerhalb der Pädagogischen Hochschule, ggf. gemeinsame Dokumente, die von allen Beratenden genutzt werden?

Veränderung im Contracting

- Ist es möglich, im Laufe des Prozesses weitere Berater:innen hinzuziehen bzw. Personen auszutauschen?

Wie kommt es eigentlich dazu, dass Berater:innen an einer Schule zum Einsatz kommen? Mehrere **Szenarien** sind denkbar, die unterschiedliche Auswirkungen auf den Beginn und den weiteren Verlauf der Beratung haben:

1. Die Kontaktaufnahme und Anfrage erfolgt vonseiten der Schulleitung oder einer von ihr beauftragten Person an der Schule direkt: Entweder kontaktiert er:sie direkt externe Berater:innen oder fragt über eine Institution (zumeist eine Pädagogische Hochschule oder die/den zuständige/-n Schulqualitätsmanager:in (SQM)) um Beratung bzw. Vermittlung einer entsprechenden Person an. In diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass „bei einzelnen Kollegiumsmitgliedern, bei der Schulleitung oder bei Kollegiumsgruppen – eine bestimmte Bereitschaft und Offenheit“ (Rolff et al. 2000, S. 60) vorhanden ist.

2. Im Fall einer vonseiten der Schulbehörde oder des Bildungsministeriums verordneten Schulentwicklungsberatung wird die Initiative von der Behörde ausgehen und der Erstkontakt mit deren Vertreter:innen (z.B. regionale SQM) erfolgen. Im Fall einer verpflichtenden Beratung sind die idealtypischen Voraussetzungen für einen Entwicklungsprozess nicht immer gegeben. Es stellt sich die Frage, ob die Schulleitung bzw. die Steuergruppe an der Schule auf die Wahl der Berater:innen oder/und des konkreten Schulentwicklungsanliegens Einfluss nehmen kann. Wird eine Einflussnahme gewährleistet, könnte die Bereitschaft, sich auf die Beratung einzulassen, deutlich erhöht werden. Eine respektvolle Art und verständliche Weise, wie Informationen und Gründe über die verpflichtende Beratung kommuniziert werden, beeinflussen diese Bereitschaft ebenso.

3. Nicht selten entpuppen sich Anfragen von Schulen bezüglich Fortbildung oder Vorträgen als verdeckte Beratungsanfragen (Strittmatter 1997). Dies mitzudenken, bedeutet, dass Institutionen (zumeist Pädagogische Hochschulen) bezüglich der Personalressourcen flexibel planen und agil agieren müssen, um z.B. im Rahmen von mehrteiligen Fortbildungen (SCHÜLF/SCHILF) auch Schulentwicklungsberater:innen einbinden zu können oder auch umgekehrt, Fachdidaktiker:innen oder Bildungswissenschaftler:innen im Sinn einer Fachberatung in ein multiprofessionelles Team zu holen.

In allen genannten Fällen beginnt der eigentliche Beratungsprozess mit einem Erstgespräch der Berater:innen mit der Schulleitung. Insbesondere bei einer verordneten Beratung kann es sinnvoll sein, dass auch der:die Vertreter:in der Schulaufsicht (SQM) anwesend ist. Erfahrungsgemäß bewährt es sich, dass die SEB die Leitung und Moderation übernimmt, falls die:der SQM anwesend ist, wird er:sie die Gesprächsleitung innehaben. Wer in diesem Gespräch den Lead übernimmt, will gut überlegt sein, hat dies doch Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Rollen (s. Dimension 1) und auf den weiteren Beratungsprozess.

Es geht bei einem **Erstgespräch** darum, das Anliegen und die Erwartungen an die Beratung vonseiten der Schulleitung zu erfahren, die Rollen und Aufgaben der Beteiligten zu klären und die weitere Vorgangsweise zu vereinbaren. Im Fall einer verpflichtenden Beratung sollten etwaige Rahmenbedingungen und Vorgaben kommuniziert sowie die Art und Weise der Rechenschaftspflicht gegenüber der Schulaufsicht vereinbart werden. Für das Erstgespräch und die Auftragsklärung kann ein Fragebogen oder eine Checkliste hilfreich sein (s. Anhang 1; auch z.B. Buhren & Rolff 2018, S. 54). Die Entscheidungsträger:innen und Berater:innen sollten sich

Zeit für ein Gespräch nehmen, in dem nicht nur auf Defizite Bezug genommen, sondern den Vertreter:innen der Schule Gelegenheit gegeben wird, ihre Einschätzung der Situation der Schule darzulegen. Nicht immer kann – vor allem im Fall einer Verpflichtung – die Beratungsbereitschaft vonseiten der Schule vorausgesetzt werden, darüber hinaus sind die Erwartungen der schulischen Akteur:innen an die Beratung möglicherweise vage und auch widersprüchlich; es geht also häufig auch darum, die schulischen Akteur:innen von der Sinnhaftigkeit der Beratung zu überzeugen (Buhren & Rolff 2018). Denkbar ist, dass erst nach dem Erstgespräch entschieden wird, welche Professionen und Personen das multiprofessionelle Team bilden sollen.

Basierend auf diesem Erstgespräch folgt die konkrete **Auftragsklärung (Contracting)**, wobei bei einer verpflichtenden Schulentwicklung der Rahmen für potenzielle Entwicklungsziele (enger) gesetzt ist und unter Umständen der Auftrag durch externe Personen (z.B. Schulaufsicht) bereits gerahmt wurde. Dabei ist es wichtig, auch die Erwartungen und Ziele, die die schulischen Akteur:innen mit der Intervention verbinden oder adressieren wollen, in die Auftragsklärung miteinfließen zu lassen. Ein entsprechendes Ownership ist für einen gelingenden Beratungsprozess unabdingbar (Lichtinger 2020).

Eine solide Auftragsklärung ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Beratungsprozesses. Die Auftragsklärung sorgt für eine tragfähige Arbeitsbeziehung, indem „ein gemeinsames Verständnis der Situation und der Arbeitsweise hergestellt sowie eine Übereinkunft über Zielsetzungen formuliert“ (Altrichter et al. 2021, S. 378) wird. Im Contracting sollten Ziele des Prozesses und Indikatoren für deren Erreichung, die inhaltlichen Schwerpunkte (Unterrichtsentwicklung, evt. Fächer, Personal- oder Organisationsentwicklung) und ein Zeitplan gemeinsam vereinbart und schriftlich festgehalten werden. Auch erste Überlegungen zur Architektur und zum Design der Entwicklungsbegleitung (z.B. mit wem/mit welchen Gruppen/Teams und in welchen Formaten werden die Berater:innen arbeiten?) sowie Überlegungen zur Evaluation des Prozesses und der Zielerreichung können Inhalt der Auftragsklärung sein (Bernhard & Fede 2023).

Ein zweistufiges Verfahren kann sinnvoll sein, sodass in einer ersten Besprechung die Ziele geklärt werden – dies kann auch zwischen Schulleitung und Schulentwicklungsberater:in erfolgen – und in einer weiteren Sitzung vereinbart wird, wie die Ziele erreicht werden sollen. Beim zweiten Termin ist jedenfalls die Anwesenheit des gesamten Berater:innenteams erforderlich. Auf Seiten des Klient:innensystems ist die Schulleitung die erste Ansprechstelle, in vielen Fällen wird es günstig sein, Lehrpersonen mit besonderen Funktionen (z.B. Stellvertreter:innen, Verantwortliche für das Qualitätsmanagement, Fachgruppenleitungen) oder – falls vorhanden – eine Steuergruppe beizuziehen. Falls der Beratungs- und Entwicklungsprozess mit dem gesamten Kollegium erfolgen soll, ist es wichtig, bei einer ersten Konferenz zu überprüfen, inwieweit der mit Schulleitung und Steuergruppe vereinbarte Kontrakt auch das Einverständnis des Kollegiums erhält. Auf Seiten des MPT sind die interne Abstimmung und die Kommunikation des Beratungsverständnisses zu den schulischen Akteur:innen hin sowie die Rollenklärung zentrale Elemente des Contractings (s. auch Dimensionen 1 und 2).

Die Auftragsklärung ist ein längerer Prozess, für den es sich lohnt, Zeit zu investieren und evt. mehrere Besprechungen anzusetzen. Nicht selten verändern sich Aufträge im Zuge der Beratung, sodass ein getroffener Vertrag nachjustiert und adaptiert werden muss.

Transparente Kommunikation

Die Teilnahme an Gruko war für die auf Basis der BiSta-Testergebnisse ausgewählten Schulen verpflichtend. Die verpflichtende Teilnahme erschwerte das Herstellen eines Commitments und eine erfolgreiche Auftragsklärung beträchtlich. Mehrere Schulleitungen berichten von einem schwierigen Start, vielfach wurden die Kriterien für die Aufnahme ins Projekt in Frage gestellt und die Testergebnisse als nicht repräsentativ eingeschätzt. Insbesondere wenn Schulentwicklungsberatung verordnet wird, sind die Art und Weise der ersten Kontaktaufnahme und die Information über die Aufnahme eine sensible Phase, die mit Bedacht angegangen werden sollte. Es empfiehlt sich, Schulen bzw. deren Vertreter:innen ausführlich über das Projekt (Vorgaben und Zielsetzungen der Auftraggeber:innen) und dessen Ablauf zu informieren. Die Herausforderung besteht darin, einerseits klar zu kommunizieren und andererseits eine Vereinbarung zustande zu bringen, der sowohl das Berater:innen- als auch das Klient:innensystem zustimmt. Dies kann nur gelingen, wenn gewährleistet ist, dass Problemsicht und Anliegen von Schulleitung und Kollegium im Kontrakt berücksichtigt sind. Wenn es gelingt, insbesondere Pädagog:innen in belastenden Situationen davon zu überzeugen, dass das Ergebnis von Schulentwicklung auch die Entlastung von Schulleitung und Lehrpersonen sein kann, indem z.B. Abläufe vereinfacht oder standardisiert, mehr Ressourcen beschafft und bessere Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen werden, ist ein guter Boden für die Zusammenarbeit zumeist bereitet.

Gleichzeitig ist es wichtig, die Rolle jener Akteur:innen zu klären, die die Beratung verordnen. Insbesondere im Gruko-Projekt wurde diese Rolle von den Verantwortlichen der Schulaufsicht in den Bundesländern unterschiedlich interpretiert. Wird der Auftrag zur Entwicklungsberatung seitens der Schulaufsicht erteilt, kann es für das Projekt durchaus förderlich sein, wenn die Verantwortungsträger:innen in der Schulaufsicht ein Interesse am Fortgang der Entwicklungsprozesse haben und Schulleitungen und Schulteams stetig darin bekräftigen, weiterzuarbeiten. Beratungsprozesse zielen schließlich auf die Qualitätsentwicklung ab, eine Abstimmung zwischen den regionalen Zielen der SQM und den lokalen Zielen der Schulen (z.B. über akkordierte Entwicklungsziele) bedeutet für alle Beteiligten eine Win-Win-Situation.

SL: Also, der Start, der war sehr holprig. [...] Mich hat da von Innsbruck jemand angerufen von der PHT und hat gesagt, [...] dass wir auserkoren worden sind, bei dem Projekt mitzutun. Und von uns hat eigentlich keiner gewusst, um was es geht. (VS_B10)

LP: Aber die Umstände „Warum das“, hat niemand explizit erklären können. Und das war dann schon ein nicht glücklicher Einstieg, würde ich jetzt einmal sagen. (MS_C4)

Verordneter Impuls als Chance zur Entwicklung

Einige Schulen erkannten in der Phase des Contractings, dass eine Verpflichtung zur Schulentwicklung auch ein positiver Anstoß zur Weiterentwicklung sein kann. Die Rückmeldung über die unzureichenden Leistungen der Schüler:innen hat manche Schulleitungen in ihrem Bestreben, an der Schule Entwicklungsschritte in Gang zu setzen, unterstützt. Teilweise war eine Einsicht in die Notwendigkeit der Entwicklung vorhanden, die Verpflichtung zur Schulentwicklung und die Bereitstellung von Ressourcen in Form externer Expertise wurden als Gewinn gesehen. Der Hinweis auf „Hilfe“ in der Aussage einer Schulleitung formuliert zwar

noch vage, welche Erwartungen an das MPT gestellt werden, könnte aber auf unerfüllbare Rollenerwartungen im Sinn eines „Versorger- und Retter-Modells“ hinweisen.

SL: Der Rucksack, der negative Rucksack „GruKo“ war aber auf jeden Fall eigentlich hinderlich. Ja, und hat trotzdem zum Aufwecken auch nicht geschadet, weil sonst hätten wir diskutiert- Oder, hätte ich lang diskutieren müssen, „Warum müssen wir jetzt überhaupt Schulentwicklungsschritte betreiben“. (MS_C3)

SL: Ja, es war, es war eigentlich von unserer Seite da keine große Diskussion. Wir, glaube ich, wissen die Gründe, sage ich einmal, warum wir da dabei waren. Denke, [...] es sind hausgemachte Gründe. Ich kann mich noch erinnern, dass wir das damals kurz besprochen haben in einer Konferenz und dass ich gesagt habe, „Wenn wir da Hilfe bekommen, dann nehmen wir das selbstverständlich gerne an“. Wir können nur, letztendlich können wir nur gewinnen. Wenn wir nicht gewinnen, [...] verlieren wir auch nichts dabei. So waren die Anfänge. (VS_C4)

Relevanz der Auftragsklärung und gemeinsamen Zielfindung

Widerstände bei Veränderungsprozessen sind emergent, gerade bei verordneter Schulentwicklungsberatung ist es wichtig, zu Beginn gemeinsam Möglichkeiten zu finden, für den Standort etwas Sinnvolles auf den Weg zu bringen. Wenn davon die Rede ist, „was man macht an diesem Standort“ könnte das ein Hinweis darauf sein, dass man sich im Sinn der Auftragsklärung auch auf ein gemeinsames Thema, möglicherweise auch auf ein Ziel einigen konnte. Mitglieder des MPT weisen ausdrücklich auf die Phase der Auftragsklärung und deren Bedeutung hin. Trotz der Vorgaben vonseiten des vom BMBWF initiierten Projekts geht es den Berater:innen um ein gemeinsames Klären des Auftrags der Schule, der vom offiziellen Auftrag auch abweichen kann.

LP: Ja, ich denke, es hat sich dann schon ein bisschen der Widerstand geregt, aber man hat ja dann auch einen Weg gefunden, wie man das belegt, und was man macht an diesem Standort, dass man dann irgendwann schon einen halbwegs - wie soll ich sagen - einen Umgang gefunden haben mit der Situation. (MS_C3)

MPT (SEB): Was bei uns wichtig war, und auch schön war, ist wirklich, dass wir versucht haben, gemeinsam am Anfang (...) den Auftrag oder das Anliegen gemeinsam zu finden mit dem Steuerungsteam und der Schulleitung. Also, wir als Team und die Schule als Team. (GI1)

MPT (SEB): Aber gerade so in der Zusammenarbeit im MPT habe ich das schön gefunden, da am Beginn gemeinsam mit der Schule zu überlegen, „Was, was sind denn Anliegen?“, „Wie können wir so eine konkrete Auftragsklärung vornehmen, um den Bedarf dann wirklich zu erfassen?“ (GI1)

LP: Also es war nicht lehrmeisterlich, dass sie eine Stufe höher gesessen sind und gesagt haben, „So müsst ihr das tun“, sondern sie haben unsere Situation erfahren und sie haben mit uns versucht, Lösungen zu finden und haben uns, wo es für sie gegangen ist, unterstützt.“ (VS_C4)

Materialien

- Leitfaden für das Erstgespräch aus dem Projekt Gruko, Pädagogische Hochschule Tirol (Anhang 1)

Literatur

- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021 (S. 375–421). DOI: 10.17888/nbb2021
- 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 (SpE), 2/1, S. 81–92. Online unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode> (12.01.2025)
- Buhren, G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2018). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz.
- Lichtinger, U. (2020). Positive Schulentwicklung goes digital. F&E Edition, 26, S. 97–104.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (Hrsg.) (2000). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Beltz.
- Strittmatter, A. (1997). »Getarnte« Anfänge. journal für schulentwicklung, 1, S. 37–42.

04 DATENANALYSE UND DATENNUTZUNG

IMPULSE

Der Data-Richness-Würfel könnte als Rahmenmodell für die Impulsfragen dienen.

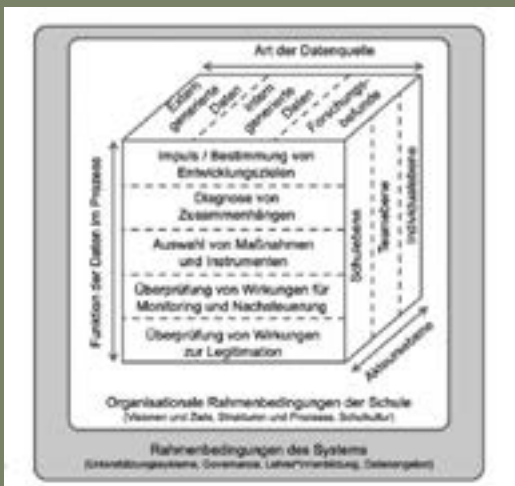


Abbildung 3:
Dimensionen und Bedingungsfaktoren von Data Richness
(Klein & Hejtmánek 2023, S. 216)

Reflexionsanlässe zum Know-how der Beratenden hinsichtlich evidenzbasierter Schulentwicklungsberatung

- Inwieweit werden in Beratungsprozessen Evidenzen berücksichtigt?
- Auf welche Daten greifen die Beratenden (regelmäßig) zurück?
- Inwieweit werden (wissenschaftliche) Methoden im Beratungsprozess eingesetzt, um in der Analysephase weitere Informationen über die Schulen resp. die zu bearbeitenden Fragestellungen zu erhalten?
- Welche (gemeinsamen) Instrumente gibt es, die von (allen) Beratenden in der Analysephase eingesetzt werden?
- Welche (zusätzlichen) Instrumente zur Datenerhebung könnten eingesetzt werden?
- Wer wertet Daten wie aus?

Daten als Bestandteil des Beratungsprozesses (Impulsfragen auf Schulebene)

- Liegen bereits (relevante) Daten zu den Entwicklungsthemen vor (z.B. Forschungsergebnisse, Ergebnisse schulinterner Erhebungen, Dokumente...)?
- Durch wen werden regelmäßig welche Daten erhoben?
- Wie wurden Daten bisher in schulischen Entwicklungsprozessen berücksichtigt?
- Werden Daten „nur“ zur Verbesserung von Testergebnissen verwendet oder auch zur (messbaren) Verbesserung der schulischen Bildung?
- Braucht es Fortbildungsangebote zur Datenanalyse für das Lehrpersonal/die Schulleitung?

Einstellung der schulischen Akteur:innen zu datengestützter Entwicklung

- Wie wird Datenerfassung wahrgenommen?
- Werden landesweit erhobene Daten als unterstützend/hilfreich angesehen?
- Welche Daten sind für die Schule und das Lehrpersonal tatsächlich relevant und unterstützend?

Evidenzbasierte Schulentwicklung gründet auf einer fundierten Datenerhebung sowie -analyse und ist ein zentraler Teil des österreichischen Qualitätsmanagementsystems (QMS).

Studien zeigen, dass die sinnvolle **Datengenerierung und -nutzung** insbesondere für die Qualitätsentwicklung an Schulen mit herausfordernden Standortbedingungen einen wichtigen Einflussfaktor darstellt (van Ackeren 2008; van Ackeren et al. 2021). Maritzen (2024) stellt fest, dass Schulen oft dazu neigen, „sehr schnell in einen Aktivitätsmodus überzugehen, in dem konkrete Maßnahmenplanungen eine dominante Rolle spielen“ (ebd., S. 14). Dies habe vor allem damit zu tun, dass schulische Akteur:innen unter einem Entscheidungsdruck stehen und Änderungen möglichst rasch herbeiführen wollen. Dazu kommt möglicherweise die fehlende Kompetenz im Hinblick auf die Datenauswertung und -nutzung, schließlich sind diese hoch anspruchsvoll (Groß Ophoff & Kemethofer 2024).

Unter dem Begriff Daten werden allerdings häufig nur „extern genierte Daten über den Leistungsstand der Schüler*innen zum Zweck der Optimierung unterrichtlicher Prozesse“ (Klein & Hejtmanek 2023, S. 198) verstanden. Dabei ist für eine fundierte Analyse der Einbezug „mehrdimensionaler Datenbestände“ (ebd.) notwendig. In der Literatur wird von „Data Richness“ gesprochen, darunter versteht man (...) „nicht die Anhäufung von großen Datenmengen, sondern die Zusammenstellung von Daten, die möglichst viel Aussagekraft und Relevanz für die jeweils fokussierte Fragestellung beinhalten“ (ebd., S. 199).

Für die Schulentwicklung können z.B. Daten zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, zu Lernprozessen und -produkten, über Einstellungen sowie strukturelle Rahmenbedingungen erhoben werden (Schreiner & Wiesner 2019). Standardisierte Testergebnisse wie z.B. aus BiSta-Überprüfungen oder iKMplus gelten als Referenzdaten, die für jede Schule vorliegen und bezüglich der Gütekriterien ein hohes Niveau aufweisen (ebd.). Informelle und formelle Daten werden an einzelnen Schulen von Akteur:innen vor Ort erhoben. Während informelle Daten unsystematisch und zumeist ohne festgelegte Kriterien erhoben werden (z.B. im Zuge von Gesprächen oder Beobachtungen), sind formelle Daten Ergebnis systematisch durchgeführter qualitativer oder quantitativer Erhebungen (z.B. Feedbackbögen für Schüler:innen, Eltern, Lehrpersonen; schulintern erstellte Tests).

Werden insbesondere durch nationale Kompetenzmessungen erhobene Daten – durch die Schulleitung, durch SQM oder durch externe Berater:innen – als „verobjektivierte Wahrheiten“ (Heinrich 2015; zit. nach Bremm et al. 2017, S. 143) gesehen, kann es zu Ablehnung und Abwehrreaktionen seitens der beteiligten Akteur:innen kommen; der Nutzen dieser Daten für Schulentwicklungsprozesse wird dann zumeist nicht gesehen. Werden schulische Akteur:innen hingegen in die Diskussion der Diagnose miteinbezogen, können die Evidenzen neue Perspektiven eröffnen. Die Herausforderung für Schulentwicklungsprozesse besteht demnach darin, Daten so aufzubereiten, dass sie von den Pädagog:innen als hilfreich wahrgenommen werden können und für die Weiterarbeit anschlussfähig sind. Dies gelingt jedoch nur, wenn die rückgemeldeten Daten gemeinsam mit den schulischen Akteur:innen besprochen und durch deren Sichtweise rekontextualisiert werden (Bremm et al. 2017).

Um die Komplexität von Unterricht und Schule zu erfassen, ist die Auswahl geeigneter Diagnoseinstrumente entscheidend. Nur so ist gewährleistet, dass verschiedene Sichtweisen von beispielsweise Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler:innen, Eltern, Beratungslehrpersonen, Schulsozialarbeiter:innen usw. zugänglich gemacht werden. Das IQES-Evaluationszentrum¹ bietet z.B. adaptierbare Erhebungsinstrumente für Schulen an.

Erst aufgrund der Auswertung der Daten können Maßnahmen abgeleitet werden. Die Auswertung muss jedenfalls mit dem Schulteam erfolgen. Wahrnehmungen des Kollegiums werden mit den Ergebnissen verglichen, unterschiedliche Interpretationen können diskutiert werden. Eine Diagnose liegt erst dann vor, wenn in der Diskussion mit allen Beteiligten festgestellt wurde, „welche Bedeutung die einzelnen Ergebnisse für die aktuelle Situation und die weitere Arbeit der Schule haben“ (Müller 2018, S. 96).

Daten stellen einen integralen und zentralen Bestandteil in unterschiedlichen Phasen von Beratungsprozessen dar. Beginnend bei der Ausgangsanalyse (Diagnose) über die Planung der Unterstützungsangebote bis hin zur Reflexion (Review) der Beratung entfaltet eine Datennutzung unterschiedliche Wirkungen.

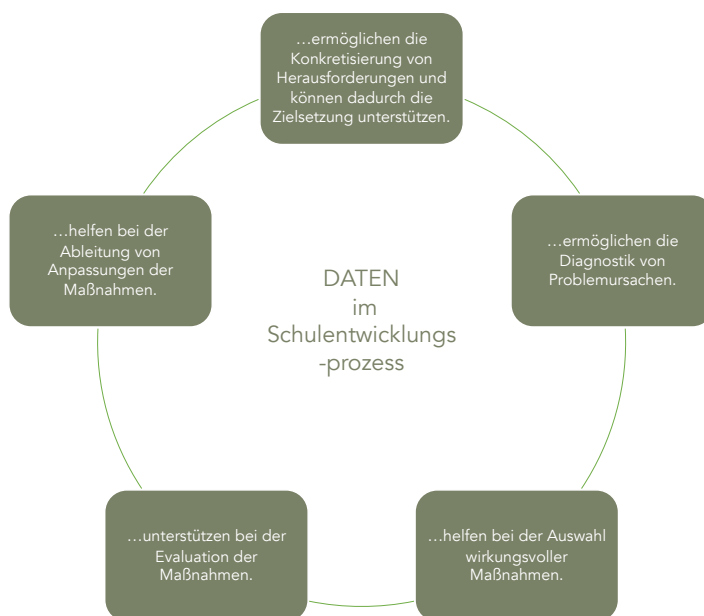


Abbildung 4: Die Rolle von Daten im Schulentwicklungsprozess (Hejtmanek et al. 2024, S. 10)

Im Gruko-Projekt hat sich für das Bundesland Tirol der Zugang bewährt, dass sowohl auf standardisierte Datenquellen (BiSta-Testergebnisse, iKM/iKMplus-Ergebnisse) als auch auf durch die schulischen Akteur:innen und die Beratungsteams erhobene spezifische Daten zurückgegriffen wurde. Unter anderem flossen in die Ausgangsanalyse Hospitationsdaten sowie Erkenntnisse aus Gruppengesprächen mit beispielsweise Fachteams mit ein. Diese Kombination aus Leistungsdaten der Schüler:innen und Kontextdaten des Schulstandortes ermöglichte es den multiprofessionellen Beratungsteams und auch den schulischen Akteur:innen, sich ein umfassendes Bild der aktuellen Situation zu verschaffen. Für die Realisierung dieses datengestützten Beratungsansatzes war es jedoch notwendig, dass die Beratenden zum

einen Kenntnisse im Bereich der Datenerhebung hatten und zum anderen auch in der Lage waren, standardisierte Daten lesen und auswerten zu können (Data Literacy).

Im Gruko-Projekt kamen in der Phase der Ausgangsanalyse Rückmeldemoderator:innen zum Einsatz, die die BiSta-Testergebnisse für jede am Projekt beteiligte Schule erklärten. In einigen Fällen erfolgte eine solche Rückmeldemoderation, ohne dass Mitglieder des MPT anwesend waren. Auch wurde eine Information über Ergebnisse vonseiten einzelner **Rückmeldemoderator:innen** mit dem Hinweis auf Datenschutz verweigert. Dies führte dazu, dass das MPT nur zu einem geringen Maß Bezug auf standortbezogene Daten nehmen konnte, was wiederum Auswirkungen auf den gesamten Beratungsprozess hatte und die Akzeptanz Daten-geleiteter Interventionen untergrub. Es erscheint daher besonders

wichtig, hervorzuheben, dass entweder Beratende selbst in der Lage sein müssen, entsprechende Rückmeldemoderationen zu übernehmen oder jedenfalls Teil dieses Rückmeldeprozesses sind, indem sie anwesend sind oder eng abgestimmt mit den Rückmeldemoderator:innen handeln.

Ein Blick in aktuelle Qualifikationsangebote zur Schulentwicklungsberatung zeigt, dass darin bislang nur wenige Module enthalten sind, in denen **Data Literacy** bzw. der Umgang mit Daten berücksichtigt wird. Der Ausbau von entsprechenden Professionalisierungsangeboten für Berater:innen und Beratungsteams vonseiten der Hochschule ist hier dringend geboten.

PRAXISEINBLICK

Wahrnehmung der standardisierten Testergebnisse

Im Projekt Gruko bildeten die BiSta-Testergebnisse die Datenbasis für den verpflichtenden Entwicklungsprozess. Eine interne, bislang unveröffentlichte Evaluation der PH Tirol zeigt, dass keine der Gruko-Schulen vor der Teilnahme am Projekt das Angebot einer Rückmeldemoderation zu den BiSta-Testergebnissen durch die Hochschule wahrgenommen hatte. Aussagen von Schulleiter:innen und Lehrpersonen zeigen häufig eine skeptische bis ablehnende Haltung gegenüber der Aussagekraft der Testergebnisse und davon ausgehend häufig auch gegenüber der Aufnahme ins Projekt Gruko. Begründungsmuster für die Ablehnung bzw. In-Frage-Stellung der Aussagekraft der Ergebnisse bezogen sich u.a. auf die Performance der Schüler:innen (schwierige Klasse, besonders herausforderndes Schüler:innenverhalten), auf einzelne Lehrpersonen oder die fragwürdige Repräsentanz der Testergebnisse (veraltete Daten, geringe Anzahl der getesteten Schüler:innen). Manche Schulen wiesen auch auf abweichende Schwerpunkte und Herausforderungen hin. Einige dieser Argumente lassen sich als Externalisierungsstrategien einstufen, die in Studien als ein Merkmal von Schulen in sozial prekären Lagen mit schlechter Schüler:innenperformanz ausgewiesen wurden (Klein 2017).

SL: Ich bin anfangs von diesen Testungen überhaupt nicht überzeugt gewesen, weil das einfach nur eine Kontrolle ist, wie die Lehrer arbeiten, ganz einfach gesprochen. (VS_B11)

LP: Eben, die zweite Klasse, die es betroffen hat, die war auch eine schwierige. Also, eine schwierige nicht, aber ein Kind war schwierig in der Klasse. Was auch viel Wirbel hineingebracht hat. Das war [das] Integrationskind. (VS_C3)

SL: Weil damals, als die Bildungsstandardüberprüfung danebengegangen ist, das war einfach ein Jahrgang, der war furchtbar. Das gibt es auch, gell. (VS_B10)

SL: Es ist nicht alles schlecht, was an einer Schule geschieht und auch, wenn man nicht so diese Ergebnisse hat, man arbeitet trotzdem gut. Und etwas, was man bei den Bildungsstandards nicht abbilden kann, sind die sozialen Kompetenzen. Ich denke jetzt einmal, unsere Schule legt da ganz, ganz, ganz viel Wert auf das und ganz viel Gewicht da hinein. (VS_B5)

Zusätzliche Evidenzen

Einige MPT entschieden sich dafür, gemeinsam mit dem Schulteam zusätzliche Evidenzen für eine differenzierte Standortbestimmung zu nutzen. Dies erhöhte die Akzeptanz gegenüber der Schulentwicklung(-sberatung) beträchtlich.

LP: Und, sicher am Anfang ist einmal alles aufgearbeitet worden, was falsch gelaufen ist, wo wir Fehler gemacht haben, oder wo halt einfach, wo das nicht rund gelaufen ist. Das haben wir zuerst aufgearbeitet und besprochen, warum das eigentlich so war, oder warum das so gekommen ist und dann haben wir halt (...) haben Lösungsvorschläge eingebracht, oder auch umgesetzt (...). (VS_C10)

Literatur

- Ackeren, I. van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), Gute Schulen in schlechter Gesellschaft (S. 47–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., Hillebrand-Petri & A., Kamski, I. (2021). 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). Beltz Juventa.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., Ackeren, I. van & Holtappels, H. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung. In V. Manitiis & P. Dobbelsstein (Hrsg.), Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (S. 140–158). Waxmann.
- Gross Ophoff, J. G. & Kemethofer, D. (2024). Kompetent Daten nutzen – woran erkennt man das? Erziehung & Unterricht, 5-6. öbv, S. 27–35.
- Hejtmanek, R. A., Hahn, S., Schulte, K., & Klein, E. D. (2024). Data Richness in Schulen unterstützen. Eine Handreichung für Akteur*innen aus dem Unterstützungssystem. Technische Universität Dortmund, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung.
- Klein, E. D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. In SHIP Working Paper Reihe, No. 1. DOI:10.17185/dupublico/44384
- Klein, E. D. & Hejtmanek, R. A. (2023). „Data Richness“ als Merkmal erfolgreicher Schulen. Ein Systematisierungsversuch. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen (S. 197–219). Springer.
- Maritzen, M. (2024). Warum eigentlich mit Daten arbeiten und was die Alternative wäre. Erziehung & Unterricht, 5-6. öbv, S. 10–17.
- Müller, S. (2018). Diagnostizieren und Bestandsaufnahme. In Bühren, G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (S. 92–108). Beltz.
- Schreiner, C., & Wiesner, C. (2019). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. Journal für Schulentwicklung, 3/23, S. 8–15.

05

FORMATE UND INSTRUMENTE IM ENTWICKLUNGSPROZESS

IMPULSE

- Welche Vorgaben von Auftraggeber:innen und welche räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Schule und der schulischen Akteur:innen gilt es zu berücksichtigen?
- Welche Erfahrungen haben Schulleitung und Schulteam mit verschiedenen Formaten der Schulentwicklungsberatung oder auch Fortbildung?
- Wer sind zentrale Akteur:innen für eine gemeinsame Konzeption der Architektur und alle weiteren Initiativen und wie kann es gelingen, diese einzubinden?
- Welche Arbeitsformen braucht es für die verschiedenen Phasen der Schulentwicklungsberatung?
- Wer sollte jeweils wie beteiligt sein, befragt werden?
- Welche Strukturen gibt es bereits an der Schule, die genutzt werden können (z.B. Fachgruppen, Projektgruppen, Steuergruppe)?
- Sollen evt. neue Gruppen bzw. vorhandene Gruppen neu gebildet werden? (Z.B. im Fall von unausgeglichener Zusammensetzung einer Steuergruppe oder mangelnder Akzeptanz der Steuergruppe vonseiten des Kollegiums)
- Welche Strukturen und Arbeitsformen beugen Widerstand vor bzw. ermöglichen es, auf konstruktive Weise Bedenken und Kritik zu äußern? Ist z.B. die Initiierung einer Dialoggruppe (vermittelt zwischen Auftraggeber:innen und Steuergruppe) oder eines Sounding Board (Feedback vom Kollegium, Eltern oder Schüler:innen zu geplanten Initiativen) sinnvoll?
- In welchen Zeiträumen/Sequenzen und mit welchen zeitlichen Rahmen sollen Ereignisse/Treffen/Besprechungen eingeplant werden? An welchen Orten, in welchen Räumen sollen die verschiedenen Ereignisse stattfinden? (Manchmal eignen sich außerschulische Orte besser!)
- Welche Qualifizierung brauchen einzelne, Gruppen und das gesamte Kollegium, um gut zusammenzuarbeiten und die gesetzten Ziele umsetzen zu können?
- Was gilt es, auf der symbolischen Ebene zu beachten?
Zum Beispiel: Wer lädt wie ein? Wie ist der Raum gestaltet?

Schulentwicklungsberatung braucht Struktur, damit gesetzte Initiativen nicht ins Leere laufen und rasch verpuffen (Rolff 2023). Nicht zuletzt entscheiden vereinbarte Ziele und Inhalte (s. Dimension 3), welche Formate in welcher Abfolge und Sequenz eingesetzt werden: Formate müssen zu den Inhalten und Zielen eines Beratungsprozesses passen.

Immer sind das Contracting, die Erfassung der Ausgangssituation und Hypothesen der Berater:innen sowie der schulischen Akteur:innen Ausgangspunkt für die Erstellung eines Bauplans für den Beratungsprozess. Königswieser und Hillebrand (2017) sprechen hierbei von Architektur als einer von drei Interventionsebenen in der Beratung.

Die Architektur legt fest, dass etwas stattfindet, was stattfindet (=Überschriften, Eckpfeiler) und wer beteiligt ist, aber auch die Orte und Zeiten von Ereignissen. Wichtige und häufig wiederkehrende Architekturelemente sind z.B. die Erhebung der Ausgangssituation einer Schule, Beratungsgespräche mit der Schulleitung, einer Steuergruppe, in Teilgruppen oder im Plenum als auch die Evaluation der gesetzten Maßnahmen. Eine gute Beratungsarchitektur eröffnet Möglichkeiten und ermöglicht vielfältige Perspektiven, z.B. durch eine heterogene Gruppenzusammensetzung, teilnehmende Beobachtung, Gespräche mit Eltern, Interviews mit Schüler:innen usw. Mit dem Begriff **Design** ist die Gestaltung und Strukturierung eines einzelnen Architektur-Elements gemeint, z.B. eines pädagogischen Tags, einer Fortbildung usw. Hier wird festgelegt, wer eine Veranstaltung eröffnet, ob z.B. im Plenum oder in Teilgruppen gearbeitet wird, wann Vorträge stattfinden, wann Kleingruppen, Paargespräche oder Einzelarbeit angesagt sind. Jede Frage oder Aussage, die Berater:innen tätigen, Protokolle, die verfasst und Inputs, die gegeben werden oder auch spezifische systemische Werkzeuge, wie Reframing, systemische Fragen oder paradoxe Intervention sind als **Methoden und Techniken** in Beratungsprozessen zu sehen.

So bedeutsam das Erstellen einer Architektur der Beratung auch ist, so wichtig ist deren flexible Umsetzung im Sinn einer rollenden Format- und Personalplanung (Langmaack & Braune-Krickau 2010). Insbesondere bei Beratungen durch MPT gilt es, die Expertise der Professionen möglichst gut zu nutzen. Aufgrund sich verändernder Ziele oder Inhalte sollte aber auch ein personeller Wechsel im MPT möglich sein, auch wenn dies die entsendende Organisation (z.B. eine Hochschule) in der Personalplanung vor Herausforderungen stellt. Grundsätzlich bewähren sich in der Schulentwicklungsberatung **spiralförmige oder zyklische Architekturen**, wie z.B. diese:

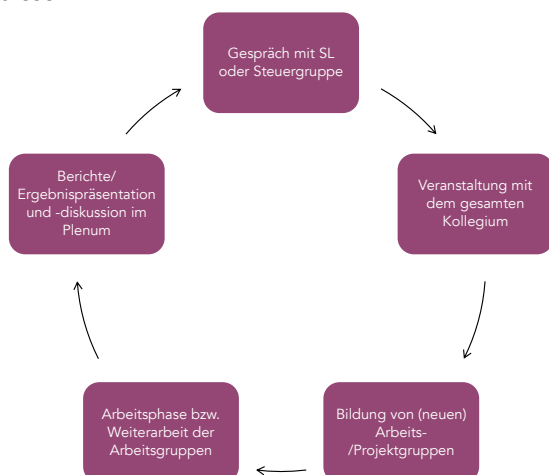


Abbildung 5: zyklische Arbeitsarchitektur in Schulentwicklungsprozessen (eigene Darstellung)

Beratungsgespräche mit der Schulleitung und/oder der Steuergruppe und Fortbildungsveranstaltungen für das gesamte Kollegium sind die häufigsten Arbeitsformen in der Schulentwicklungsberatung (Dederling et al. 2013; Buhren & Rolff 2018).

Durch das **Bilden einer Steuergruppe** übergibt man einer kleinen Gruppe des Lehrerkollegiums Verantwortung im Schulentwicklungsprozess und erhöht dadurch die Chance, dass Entwicklungsziele im Kollegium dauerhaft verankert werden, zu sichtbaren Ergebnissen führen und sich auf das Ganze der Schule beziehen (Rolff 2023). Freiwilligkeit sowie eine Bestätigung der Mitarbeit durch die Lehrer:innenkonferenz, aber auch die Klärung der Aufgabenbereiche gehören zu den Gelingensfaktoren. Bei der Zusammensetzung sollte darauf geachtet werden, dass sich sowohl die Personalsituation des Kollegiums (Dienstalter, Geschlecht, Ethnie) sowie die wesentlichen Funktionen (Vertreter:innen aus den einzelnen Fächern/Schulstufen/...) widerspiegeln. Der regelmäßige Austausch mit der Schulleitung ist essenziell, da diese für alle Schulentwicklungsprozesse die Letztverantwortung nach innen und außen trägt (Rolff 2023). Findet eine Beratung mit einem MPT an der Schule statt, lohnt es sich, auch bei einem kleinen Kollegium (mit weniger als zehn Personen) eine Steuergruppe mit bis zu drei Personen zu bilden, um auch hier die Möglichkeit der freiwilligen Verantwortungsübernahme im Schulentwicklungsprozess zu gewährleisten.

Pädagogische Konferenzen mit dem gesamten Kollegium werden während eines Schulentwicklungsprozesses mit unterschiedlichen Zielsetzungen (Ist-Stand-Erhebung, Austausch, Bilanzierung des Entwicklungsprozesses) und zumeist mehrere Male einberufen. Die gemeinsame Abstimmung darüber, ob die Moderation von den externen Berater:innen, von der Schulleitung oder von der Steuergruppe bzw. gemeinsam übernommen wird, trägt wesentlich zum Gelingen einer pädagogischen Konferenz bei und muss in jedem Fall vorab geklärt werden. Die Planung der Konferenz sollte jedenfalls gemeinsam mit der Schulleitung und – falls vorhanden – der Steuergruppe erfolgen. Für Zusammenkünfte des gesamten Kollegiums gilt es, genügend Zeit einzuräumen, um Perspektiven für die Weiterarbeit zu entwickeln und Entwicklungsschwerpunkte festzulegen, da sich aus diesen die Zielsetzungen für die nächsten Schritte ableiten lassen. In größeren Kollegien kann es sinnvoll sein, pädagogische Konferenzen über zwei Tage und an einem außerschulischen Ort (z.B. in einem Bildungshaus) abzuhalten. So bleibt auch Zeit für den kollegialen Austausch in den Pausen. Damit sich alle Lehrpersonen mit den Zielen eines Entwicklungsprozesses identifizieren können, ist es wichtig, dass es sich um gemeinsame Ziele der Schule handelt. Bei mehreren unterschiedlichen Schwerpunkten hilft eine Gewichtung mittels Punkteabstimmung durch das Kollegium.

Zusätzlich zu den genannten Formaten können – nach Bedarf – **Fortbildungen** für die Steuergruppe, für einzelne Arbeitsgruppen bzw. Fachgruppen oder auch das gesamte Kollegium organisiert werden, sei es zu Themenbereichen, wie Schulentwicklung, Teamarbeit, Kommunikation, Moderation oder Konfliktbewältigung im Sinn der Organisations- und Personalentwicklung oder zu pädagogischen und/oder fachdidaktischen Themen im Sinn der Unterrichtsentwicklung. Gerade in diesem Bereich zeigt sich auch das Potenzial multiprofessioneller Teams für die Schulentwicklungsberatung, da für unterschiedliche Bedarfe unterschiedliche Professionen von Anfang an in die Beratung eingebunden werden können.

Unterrichtsbesuche des MPT oder einzelner Mitglieder des Teams, **kollegiale Unterrichtsbesuche** oder ein **Classroom Walkthrough** (Schwarz 2013) durch die Schulleitung können in verschiedenen Phasen eines Schulentwicklungsprozesses sinnvoll sein: zur Situationsanalyse und Evaluation, zum Ideenaustausch oder zur Stärkung der Feedbackkultur. Entscheidend für die Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit dieser Maßnahmen ist deren achtsame Vor- und Nachbereitung. Der **Besuch anderer Schulen** mit ähnlichen Standortbedingungen oder Schwerpunkten kann die Perspektive erweitern und dazu beitragen, neue Ideen zu generieren.

Begleitend kann **Coaching/Supervision** für die Schulleitung, die Steuergruppe oder auch für Arbeitsgruppen ein sinnvolles Angebot sein. Ist ein:e Schulpsycholog:in oder ein:e Supervisor:in im Team, kann er:sie diese Rolle übernehmen.

Das besondere Potential multiprofessioneller Beratungsteams liegt darin, dass aufgrund der verschiedenen Perspektiven alle Bereiche der Schulentwicklung – Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – im gelingenden

Fall gut ineinandergreifen. Insbesondere, wenn schulferne und schulnahe Berater:innen, die laut Studien unterschiedliche Formate bevorzugen und tendenziell auch unterschiedliche Bereiche der Schulentwicklung vermehrt ansteuern (Dedering et al. 2013, S. 115), im MPT vertreten sind, kann dies für den Beratungsprozess befruchtend sein.

Die Installierung von bestimmten Arbeitsformen in Schulentwicklungsprozessen ist immer verbunden mit einer Professionalisierung der schulischen Akteur:innen, im besten Fall verstärkt durch entsprechende Fortbildungen. Insofern sind alle diesbezüglichen Maßnahmen an sich schon äußerst wertvoll, unabhängig davon, ob die für den Schulentwicklungsprozess vereinbarten Ziele zur Gänze erreicht werden. Ein Anliegen besteht darin, dass Formate und Arbeitsformen auch nach Beendigung der externen Beratung – z.B. für weitere Schulentwicklungsmaßnahmen – fortgeführt werden. Berater:innen sollten deshalb darauf achten, keine Leitungsfunktion in diversen Gruppen zu übernehmen, und sich stattdessen möglichst früh „überflüssig“ machen.

PRAXISEINBLICK

Dass Fach- und Prozessberater:innen die Schule unterstützen, macht es einfacher, eine Schule auf ihrem Entwicklungsweg bedarfsorientiert zu begleiten, auch im Hinblick auf die Vielfalt möglicher Formate der Schulentwicklung. Einige der beteiligten Schulen richteten erstmals eine Steuergruppe ein, für andere war die Bildung von Projekt- und Arbeitsgruppen, die selbständig arbeiten, zentral und manchmal auch neu. In jenen Schulen, in denen es gelang, Arbeitsgruppen zu bilden, die an verschiedenen (Unter-)Themen arbeiteten, fielen die Rückmeldungen zum Begleitprozess und zur eingeschätzten Wirksamkeit der Beratung besonders positiv aus.

LP: Ja, dann die drei SchülfS [= mehrteilige, schulübergreifende Fortbildungen] zur Kompetenzorientierung in den Schularbeitenfächern haben wir gemacht. Hospitationen von Lehrern, Tandems an anderen Schulen. Also wir sind wirklich hinunter zum Meislinger [SL einer anderen Schule, Name geändert] und haben uns dort verschiedene Sachen einfach angesehen und haben teilweise schon begonnen, Dinge auch umzusetzen. (MS_C3)

SL: Wir haben mit den zuständigen Personen von der PHT eben eine pädagogische Konferenz gehabt und dann auch Beratung usw. [...] sind wir dann in die VS Kalteis [Name geändert] zur Hospitation gegangen, immer in so Zweier-, Dreier-Teams so an mehreren Tagen, was uns auch, ja, natürlich auch wieder neue Erfahrungen gegeben hat [...]. Ja, und so haben wir halt Perle für Perle gesammelt und, [...] im zweiten Jahr, in dem dann Unterrichtshospitationen bei uns stattgefunden haben von den Personen der PHT. Ja, auch mit anschließender Reflexion. (VS_B5)

SL: Ja, da haben wir, wie gesagt, eine Steuergruppe 'Leistungsbeurteilung' (...) und eine Steuergruppe 'Sprachförderung' gemacht und haben dann immer wieder selbständig ausgearbeitet und haben das immer wieder mit Wolfram und Rosa [SEB & FD aus dem MPT] ein bisschen reflektiert, ihnen die Ergebnisse gezeigt und die haben das wieder ein bisschen drüber geschaut und haben wieder ihre Meinung dazu gesagt. (VS_C4)

LP: [Wir] haben [...] dann die Teamkonferenzen gehabt. Jedes Team hat sich dann öfters getroffen. Dann [...] ein, zwei Monate später, hat es wieder natürlich ein Plenum gegeben. So, was ist passiert? Wie machen wir das jetzt? Den anderen natürlich auch vorgestellt, dass jeder weiß, was passiert. (MS_B3)

Häufig kam das Format der pädagogischen Konferenzen zum Einsatz. Auch Vertreter:innen des MPT weisen in den Interviews besonders auf die Bedeutung pädagogischer Konferenzen hin. An vielen Schulen fehlen Strukturen, um über pädagogische Fragen ins Gespräch zu kommen, Unterricht weiterzuentwickeln, die Teamentwicklung zu fördern oder sich über die Schulkultur auszutauschen. Hier kann die Schulentwicklungsberatung wichtige und auch nachhaltige Impulse geben, um entsprechende Formate einzurichten. Zudem erweist sich die Einbindung des gesamten Kollegiums im Hinblick auf die Akzeptanz von Schulentwicklungsmaßnahmen als besonders wirkungsvoll (Goecke 2018).

MPT: Pädagogische Konferenzen habe ich als sehr wertvoll empfunden immer, weil ich denke, dieses Format, da lässt sich auch viel besprechen und da ist auch einmal Zeit für Dinge, die gerade an Schulen, teilweise, aus organisatorischen Gründen, oder eben, es wird immer alles dann in die Fachdidaktik gleich weitergeleitet, dass man da auch einmal Entwicklungsarbeit leisten kann und [...] einmal über Entwicklung und [...] Vorstellungen, wie Schule denn aussehen sollte [...], dass man hier einmal ansetzen kann.“ (G11)

Es fanden auch Rückspiegelungsprozesse statt, bei denen sowohl das Kollegium als auch das MPT als Resonanzgruppe (Sounding Board) gedient haben. Auch Hospitationen durch das MPT und Besuche anderer Schulen werden von den Befragten als Meilensteine im Beratungsprozess genannt.

In Tirol wurden folgende Formate im Projekt Gruko eingesetzt (19 Schulen, Oktober 2018 bzw. Oktober 2019 bis Mai 2021):

Gespräche mit SL und Steuergruppe	45
Fortbildungen (SCHÜLFs)	29
Pädagogische Konferenzen und Arbeit mit Teams	22
Hospitationen	2
Besuch anderer Schulen	2

Tabelle 2: Häufigkeit der Formate im Gruko-Projekt (Protokoll Gruko-Koordination)

Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Beratungsdesigns und eingesetzten Werkzeugen sind auf der Basis der Daten kaum möglich. Dass die Gespräche mit Schulleiter:innen und Steuergruppenmitgliedern die am häufigsten eingesetzten Arbeitsformen sind, weiß man aus anderen Studien (z.B. Goecke 2018), dies trifft auch auf das Projekt Gruko zu.

In Relation mit der im Bereich (systemischer) Organisationsberatungsliteratur dargestellten Vielfalt finden jedoch nur wenige Formate tatsächlich Eingang in schulische Beratungsprozesse. Trotz einer noch so durchdachten Architektur oder einem besonders gefinkelten Design kann ein Schulentwicklungsprozess scheitern, wenn es nicht gelingt, mit den schulischen Akteur:innen in einen guten Dialog zu kommen und an die Schulkultur anzukoppeln; dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Haltung der Berater:innen nicht von Respekt und Wertschätzung getragen ist.

Literatur

- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2018). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz.
- Dederich, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch beleuchtet. Springer VS.
- Goecke, M. (2018). Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen. Springer.
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2017). Einführung in die systemische Organisationsberatung. Carl-Auer.
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (2010). Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2023). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Beltz.
- Schwarz, J. (2013). Unterrichtsbezogene Führung durch „Classroom Walkthrough“. Schulleitungen als Instructional Leaders. StudienVerlag.

06

KOOPERATIONSFORMEN

IMPULSE

Impulsfragen für die Zusammenarbeit im MPT

- Welche Haltungen und Einstellungen zur Zusammenarbeit sind im MPT vorhanden?
- Wann ist welches Format (z.B. Austausch, Arbeitsteilung, gemeinsames Erarbeiten) der Zusammenarbeit im MPT sinnvoll und angebracht?
- Wie werden die unterschiedlichen Kooperationsformen im MPT geplant und strukturell ermöglicht? (siehe Anhang 2: Reflexionsbogen)
- Wie wird die Kommunikation innerhalb des MPT organisiert? Wer ist wofür zuständig?
- Wie geht das MPT mit einem Wechsel im Team um?
- Wie können Professionen wie z.B. Schulpsychologie oder Schulsozialarbeiter:innen, die zumeist im Einzelsetting arbeiten, gut in das MPT integriert werden bzw. sich ins Team integrieren?

Impulsfragen für die Zusammenarbeit des MPT mit den schulischen Akteur:innen

- Welche Akteursgruppen innerhalb und außerhalb der Schule sind für die Zusammenarbeit wichtig?
- Welche Strukturen und Formate, die die Zusammenarbeit fördern, sollen eingerichtet werden? In welcher Frequenz, in welchem zeitlichen und örtlichen Rahmen und mit welchen Beteiligten? Wer ist jeweils verantwortlich und in welcher Rolle? Wichtig: Dabei auf die vorhandenen zeitlichen und personellen Ressourcen Rücksicht nehmen!
- Welche Ressourcen (zeitlich, personell, räumlich, ...) sollen mit der Schulleitung besprochen werden, damit eine (multiprofessionelle) Kooperation möglich wird?
- Wo liegen die Grenzen der Kooperation? Für welche Aufgaben ist eine Kooperation nicht nötig, vielleicht sogar hinderlich?
- Wie geht das MPT mit (potentiellem) Widerstand gegenüber Kooperation um?
- Wie kann das MPT im Sinne einer Gruppendynamik die Entstehung von kollaborativen Arbeitsformen anregen und begleiten?

Unterschiedliche Kooperationsformen gelten als Schlüsselkategorie gelingender Unterrichts- und Schulentwicklung (Ackermann & Rahm 2004). Im für österreichische Schulen verbindlichen QMS sind Lehrer:innen-Teams eine zentrale Akteursgruppe für die qualitative Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. In Bezug auf die Entwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams und den Einfluss der Kooperation zwischen den dort vertretenen Berater:innen gibt es hingegen noch wenige wissenschaftliche Erkenntnisse (Jesacher-Rößler 2022).

In diesem Abschnitt der Handreichung werden Überlegungen angestellt, wie die Personen eines multiprofessionellen Beratungsteams in eine Zusammenarbeit finden und wie sich die Zusammenarbeit mit dem Klient:innensystem, der Schule, gestalten lässt. In Bezug auf die Begleitung von als auch die konkrete Arbeit an Unterrichts- und Schulentwicklung ist eine erste, grobe Unterscheidung nach beteiligten Personengruppen und Formaten der Kooperation hilfreich.

Akteur:innen der Kooperation

Intrapersonell: Zusammenarbeit innerhalb einer Profession, z.B. „reine“ Prozessberatung, „nur“ Lehrpersonen

Interpersonell: Zusammenarbeit ähnlicher Professionen, z.B. Prozess- und Fachexpert:innen, Lehrpersonen und weitere pädagogische Berufsgruppen wie Freizeitpädagog:innen

Multiprofessionell: Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen, z.B. Beratungsteams mit Schulpsycholog:innen

Formate der Kooperation

Austausch: Weitergabe von Informationen und Materialien, erfordert keine Abstimmung von Zielen und Handlungen

Arbeitsteilige Kooperation: beteiligte Personen arbeiten unabhängig an Aufgaben zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels

Ko-Konstruktion: professionsspezifisches und individuelles Wissen wird gemeinsam genutzt, um neue Ideen und Lösungen zu generieren und umzusetzen

Tabelle 3: Personengruppen und Formate der Kooperation (u.a. Fabel-Lamla & Gräsel 2022; Grosche et al. 2020)

Die multiprofessionelle, institutionsübergreifende Zusammenarbeit im Bereich der Schulentwicklungsberatung wurde durch das Projekt Gruko erstmals systematisch eingefordert.

Multiprofessionelle Beratungsteams können (1) für die Schule als Modell dienen, um unterschiedliche Formate der Zusammenarbeit zu erleben, und sollen (2) Strukturen und Praktiken einer (multiprofessionellen) Kooperation innerhalb der Schule anregen und bei deren Implementierung unterstützen. Carmignola et al. (2021) stellen in ihrer Studie, in der sowohl Schulleiter:innen also auch Berater:innen der MPT befragt wurden, „ein(en) signifikante(n) Zusammenhang zwischen dem Grad der Kooperation im MPT und dem eingeschätzten Projekterfolg“ fest. Insbesondere das gezieltere Eingehen auf die Anliegen der Schule und die Berücksichtigung

sichtigung aller Ebenen der Schulentwicklung werden als Vorteile genannt (ebd., S. 174).

Chancen und Herausforderungen und wichtige Rahmenbedingungen institutionsübergreifender Zusammenarbeit werden in Dimension 8 und im Schlusskapitel erörtert. Am Beginn der multiprofessionellen Zusammenarbeit sind die Systemlogiken sowie der Professionshabitus der Mitglieder des Beratungsteams im Team zu kommunizieren und auszuhandeln.

Ergänzend zum Beratungsverständnis (Dimension 2) können in Bezug auf die Formate der Zusammenarbeit des MPT mit dem Klient:innensystem Schule folgende Formen differenziert werden (Bussey et al. 2013; Lindau-Bank 2018):

- **Expert:innen-Beratung bzw. Arzt-Patient-Modell:** In diesem Format sind die Berater:innen in allen Phasen des Beratungsprozesses (Diagnose, Lösungssuche und Lösungswege) die leitenden Expert:innen und stellen aus ihrer Sicht Informationen, Wissen und konkrete Maßnahmenpakete zur Verfügung, um das Anliegen zu lösen. Dieses Format erfordert nur ein geringes Maß an Kooperation zwischen Beratenden und Ratsuchenden.
- **Management-Beratung bzw. Manger-auf-Zeit-Modelle:** Innerhalb eines zeitlich befristeten Kontexts stellen Berater:innen ihre Unterstützungsleistungen zur Verfügung, damit die Schule ihre organisationalen wie auch pädagogische Effektivität und Effizienz weiterentwickelt. Sie unterstützen und beeinflussen das Klient:innensystem bei der Identifikation von Anliegen und Herausforderungen, bei der Ist-Stand-Analyse und möglichen Lösungsansätzen, indem sie die notwendigen Ressourcen (z.B. personelles, fachliches und/oder methodisches Know-how) in einer neutralen, unabhängigen Haltung zur Verfügung stellen.
- **Prozessorientierte Beratung bzw. Organisationsentwicklungsberatung:** Dieses Format beinhaltet unterschiedliche Ansätze und Methoden, um Kund:innen bei der Identifizierung, Priorisierung und Bewältigung komplexer organisatorischer Probleme zu unterstützen, wobei beide Parteien zusammenarbeiten, um eine Veränderung zu bewirken. Es steht das Erkennen von Störungen, die sich aus ungünstigen Beziehungen ergeben, und von Problemen, die sich aus unzureichender Ausbildung oder mangelndem Wissen ergeben, im Vordergrund. Block (2011; zit. nach Bussey et al. 2013) stellt fest, dass die Chancen für einen nachhaltigen Erfolg eines Entwicklungsprozesses nach dem Ausscheiden der Beratenden umso größer sind, je kooperativer der Beratungsprozess ist.

So unterschiedlich die Formate der Zusammenarbeit und die Beratungskonzepte sind, so wichtig ist die prozessorientierte Fähigkeit der Berater:innen, zusammenzuarbeiten. Schein betont schon 1978 die Bedeutung der Kund:innenbeteiligung in Prozessberatungsmodellen. Jamieson & Armstrong (2010; zit. nach Bussey et al. 2013) argumentieren, dass engagierte, kooperative Beziehungen die einzigen Kund:innen-Berater:innen-Modelle sind, die echten Wert schaffen und erfolgreich Veränderungen ermöglichen.

Studien im Schulkontext belegen, dass Lehrpersonen eher unsystematisch und großteils auf der Ebene des Austausches („Storytelling“) kooperieren (u.a. Fussangel & Gräsel 2014; Little 1990). Dies kann z.B. dazu führen, dass subjek-

tive Theorien, Vorannahmen und Zuschreibungen (an Schüler:innen oder Kolleg:innen) eher bestätigt als in Frage gestellt werden, Anregungen für eine tiefergehende Reflexion über den eigenen Unterricht ausbleiben und neue Perspektiven und neues Wissen kaum Eingang in Schulentwicklung und Unterrichtspraxis finden. Umso zentraler ist es in der Schulentwicklungsberatung, immer wieder Zeitfenster und Räume für Ko-Konstruktion zwischen Berater:innen und Klient:innen-System zu eröffnen.

Die Formate und Formen der Zusammenarbeit innerhalb des MPT können im Prozess der Schulentwicklungsbegleitung variieren, Maykus (2011) spricht von „Kooperation als Kontinuum“. Für eine fruchtbare Kooperation sind sowohl institutionelle als auch personale Faktoren entscheidend (ebd.).

Institutionelle Faktoren

- intraprofessionelle Klärungsprozesse als Basis für die Herstellung von Zielkongruenz
- Strukturen schaffen (zeitlich, räumlich, personell)
- institutionelle Verankerung der Kooperationsaktivitäten, sowie
- Unterstützung des MPTs durch die jeweiligen Institutionen (s. Dimension 8)

Personale Faktoren

- Intra- und multiprofessionelle Rollenklärung
- gemeinsame Aktivitäten/gemeinsames Ziel UND kooperationsoffene
- Eigenständigkeit begrüßen & fördern
- Transparenz in Anbahnung und Gestaltung von Kooperation (Erwartungen & Ängste klären)
- regelmäßige Reflexion und Evaluation der Zusammenarbeit

Tabelle 4: Faktoren der Zusammenarbeit

PRAXISEINBLICK

Transparenz und Informationsmanagement

Wenn Schulen sich auf den Weg machen, sei es durch eine Vision der Schulleitung, eine pädagogische Idee von Lehrkräften oder durch Vorgaben von außen, ist es für das Gelingen dieses Prozesses wichtig, dass alle Mitarbeiter:innen (1) über die Schulentwicklungsziele informiert sind und dass sie (2) ein Commitment darüber entwickeln, dass sie aktiver Teil dieses Entwicklungsprozesses sind. Schulentwicklung geht alle an – jede:r trägt dazu bei. Eine externe Entwicklungsbegleitung kann im Sinne der Transparenz am Beginn dieses Informationsmanagement übernehmen, bei einer Lehrer:innenkonferenz über die Entwicklungsziele und angedachten Maßnahmen berichten und somit die Steuergruppe entlasten.

Wenn die Schule von einem MPT begleitet wird, ist es wichtig, die beteiligten Personen in ihrer Expertise und Rolle vorzustellen. Im Vorfeld wird das MPT intern – basierend auf einer intra-, inter- und multiprofessionellen Rollenklärung – ein gemeinsames Beratungsverständnis entwickeln und dieses an die Schule kommunizieren (vgl. Dimension 2). Das MPT sollte im Entwicklungsprozess auch immer wieder als Team in Erscheinung zu treten. So wäre es z.B. denkbar, dass das MPT sich im Sinn eines Reflecting Teams im Rahmen

einer Lehrer:innenkonferenz über Inhalte und Geschehnisse offen bespricht und damit das Potential der Zusammenarbeit demonstriert. Im Sinn einer agilen Beratung können sich sowohl Kooperationsformen im Team als auch Beratungsverständnis im Laufe der Entwicklungsbegleitung je nach Erfordernissen auch ändern.

LP: Was auf jeden Fall sehr positiv war, dass einfach jeder Lehrer in einer dieser beiden Gruppen integriert war und mitgearbeitet hat und jetzt auch jeder Lehrer Bescheid weiß über unsere zwei Themen. Oder über unsere zwei Ziele, weil bei SQA haben wir auch schon Ziele gehabt, aber die haben manche Lehrer nicht gewusst. Und durch diese, dieses intensive Arbeiten ist jedem klar, „Was haben wir denn zwei große Themen und wo stehen wir“, weil wir auch präsentiert haben und das ist sicher ein großer Vorteil. Und, ja, wir sind auf dem Weg dorthin. Und ich sage, das Ziel richtig erreichen, glaube ich, wird man das Ziel- Man wird nie sagen, „Wir sind am Ziel, jetzt können wir aufhören“. (VS_C4)

Mehrwert Kooperation

Das Potential unterschiedlicher Kooperationsformen zeigt sich im Kontext der Schule in vielfältiger Form: auf der personalen Ebene, indem Lehrpersonen sich als Teil eines Teams wahrnehmen und dadurch gemeinsam Aufgaben und Herausforderungen des Alltags (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Leistungsbeurteilung, Planung des Schuljahrs) bewältigen und pädagogische Ideen weiterentwickeln. Dadurch kann sich eine Kultur des (Nach-)Fragens, des Voneinander- und Miteinander-Lernens entwickeln. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen einer Klasse bzw. eines Jahrgangs dient sowohl der Planung und Weiterentwicklung des Unterrichts in fachlicher, überfachlicher und interdisziplinärer Hinsicht (z.B. auch dem Planen von Projekten) als auch Absprachen im Hinblick auf Initiativen, die die Entwicklung der Lernenden bestmöglich begleiten und fördern.

LP: Und das ist aber auch [...] durch die Absicherung der Grundkompetenzen ins Rollen gekommen irgendwie, dass wir als Team noch einmal enger zusammenarbeiten. (VS_B11)

Die Kooperationspraxen und Institutionalisierungsformen innerhalb des MPT sind hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Beratungs- und Entwicklungsprozess mit und an der Schule nicht hoch genug einzuschätzen. Eine gelingende Zusammenarbeit im MPT besitzt Modellcharakter für das Kollegium. Dazu gehört auch ein angemessener Umgang mit Unstimmigkeiten und Konflikten innerhalb des Teams. Kollaborative und ko-konstruktive Zusammenarbeit im Team erhöht die Chance, dass Entwicklungsangebote für eine Schule entstehen, die passgenau auf die organisationalen Kapazitäten abgestimmt sind.

MPT: Erstens bin ich in den Vorgesprächen, in der Planungsphase drin, ich habe auch die Moderation über diese Entwicklung, weil nicht nur alles Fachdidaktik war bei den Veranstaltungen und ich war dabei und habe selbst gespürt, gehört, wo die nächste Reise, die Schritte hingehen. Weil, wenn mir das jetzt die Fachdidaktikerin wieder schildern muss. Und das können die schönsten Protokolle sein, die geben mir das Erleben nie, nie so, wie ich selbst erlebe. Dann auch die wunderbaren Gespräche und auch natürlich mit meinen Hintergedanken die Fragen stellen, was man während der Veranstaltung schon kann, das gute Beobachten und auch das Rückmelden dann zur Fachdidaktikerin oder zum Fachdidaktiker hin. (GI3)

MPT (SEB): Also, es hat dann oft so kombinierte SCHiLFs [schulinterne Fortbildungen] gegeben, dass ein Teil eben Schulentwicklung war, dass wir geschaut haben, wie wir Pläne umsetzen und ein fachdidaktischer Input, wie man weiterarbeiten könnte und so. Also, es war immer ein Zusammenspiel und es hat bei uns dann eigentlich an den meisten Schulen kaum noch reine fachdidaktische SCHiLFs gegeben. (G11)

Literatur

- Ackermann, H. & Rahm, S. (2004). Kooperative Schulentwicklung. Die Balance heterogener Interessenlagen und Zugänge. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), Kooperative Schulentwicklung (S. 7–15). Springer.
- Bussey, H., Welch, L. & Mohammed, M. B. (2013). Effective consultants: a conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform. *School Leadership & Management*, 34/2, S. 156–178. DOI: 10.1080/13632434.2013.849684
- Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F. & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & C. Martinek (Hrsg.), Persönlichkeit - Motivation – Entwicklung. Festschrift für Franz Hofmann (S. 147–180). Verlag Dr. Kovac.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66/4, S. 461–479.
- 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.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91/4, p. 509–536.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Springer.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zu Kooperation im Lehrberuf. In E. Tehart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 846–864). Waxmann.
- Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch Multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. *Die Deutsche Schule* 114, 4, S. 363–377. DOI: 10.25656/01:26184
- Maykus, S. (2011). Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Springer VS.
- Schein, E. (1978). The Role of the Consultant. Content Expert or Process Facilitator? *Counseling & Development*, 56/3, p. 339–343. DOI:10.1002/j.2164-4918.1978.tb04644.x

07

BERATUNGSKOMPETENZEN: INTER- UND INTRA- PERSONALE FÄHIGKEITEN

IMPULSE

Beziehungsgestaltung innerhalb des MPT

- Wie kann das MPT Vertrauen aufbauen?
Welche Strukturen innerhalb des MPT braucht es für diese Vertrauensarbeit?
- Wie gestaltet sich das Joining im MPT?
- Wie viel Raum und Zeit wird bewusst eingeplant, um den Beziehungsaufbau innerhalb des MPT zu pflegen?
- Welche Praktiken hat das MPT, um achtsam untereinander und im Beratungsprozess in der Schule zu bleiben?
- Wie kann sich das MPT eine Offenheit und Flexibilität in Bezug auf den Prozess, die Rollen und die Zielsetzung bewahren?
- Wie viel an und welche Art von strukturiertem Austausch braucht es im MPT?
- Wie geht das MPT mit Konflikten um? Kann Supervision für das MPT organisiert werden?

Impulsfragen für die Beziehungsgestaltung am Standort

- Wer leistet welchen Beitrag zum Vertrauensaufbau am Standort?
- In welchen Beratungsformaten und -situationen übernehmen die Fachberater:innen auch eine Prozessberatung?
- Wie oft, in welchen Phasen des Beratungsprozesses bzw. zu welchen Anlässen tritt das MPT gemeinsam auf?
- Wie kann das MPT als Role-Model bei Widerstand und Konflikten im Klient:innensystem agieren?

Die Qualität der Beziehungen – in einer Atmosphäre, die geprägt ist von Takt, Vertrauen, Höflichkeit, Freundlichkeit und Stabilität – zwischen den Mitgliedern des beratenden Teams – und zwischen Berater:innen und Klient:innen ist eine wesentliche Gelingensbedingung von (multiprofessioneller) Schulentwicklungsberatung. Welche inter- und intrapersonalen Fähigkeiten ermöglichen ein gelingendes Miteinander innerhalb eines MPT?

Interpersonale Kompetenz, als Vermögen, mit unterschiedlichen Menschen, die zugleich auch verschiedene Rollen einnehmen, wirkungsvoll zu interagieren, hat als Schwester die intrapersonale Kompetenz, das Vermögen, mit sich selbst

und den eigenen Gefühlen in vielfältiger Weise umzugehen und sich wirkungsvoll selbst zu führen (Stahl & Himmeler 2022, S. 89ff). Bussey et al. (2014) bekräftigen in ihrem systematischen Review zu Beratung ebenfalls die Wichtigkeit der interpersonellen Kompetenzen, wobei sich der Aufbau von Vertrauen durch die Berater:innen von besonderer Bedeutung erweist. Dazu braucht es vor allem die intraprofessionellen Kompetenzen der Selbstachtung und Selbstbeobachtung und interpersonale Fähigkeiten, um den Beratungsprozess im Team und mit der Schule resonant und lösungsorientiert zu gestalten. Folgende vier Kompetenzdimensionen ermöglichen eine resonanzstiftende Zusammenarbeit (Schubert et al. 2019, S 171ff; Schön 2022):

	Dimension	Selbstachtung	Selbstreferenzialität
Intra-personale, emotionale Kompetenzen	Verhältnis zum eigenen Ich (Selbstbewusstsein)	Sich selbst erkennen, eigene Emotionen mittels Gedanken und körperlicher Zustände wahrnehmen	Achtsam-kritischer Blick auf das eigene Ich, Selbstreflexionsfähigkeit (eigene Emotionen hinterfragen)
	Verhältnis zum Handeln (Selbstmanagement)	Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Authentizität, Durchsetzungsfähigkeit	Reflexiver, achtsamer Blick auf das eigene Handeln Emotionale Selbstreflexivität
Inter-personale Kompetenzen (sozial-kommunikativ)	Verhältnis zu den anderen (soziale Bewusstheit)	Sich selbst behaupten Empathie Diversitätskompetenz	Resonanter Blick auf die Mitwelten (öko-systemische Bewusstheit)
	Beziehungsmanagement	Respektvolles und wertschätzendes Sich-Begegnen (Teamwork und Kooperation) Konfliktmanagement	Vernetzende Reflexion von Selbstbewusstheit, Selbstmanagement und sozialer Bewusstheit

Tabelle 5: Kompetenzdimensionen (Schubert et al. 2019)

Für den Aufbau und Erhalt von vertrauensvollen Beziehungen der unterschiedlichen Professionen im MPT und auch in der Zusammenarbeit mit den schulischen Akteur:innen sind Haltungen aus einer klientenzentrierten Beratung entscheidend (Plate 2021; Bussey et al. 2014):

- **Empathie:** das einfühlende, nicht wertende Verstehen des professionellen Selbstverständnisses und der Welterfahrung der beteiligten Teammitglieder. Dies inkludiert Respekt und Fürsorge sowie die Aufforderung an das Gegenüber, etwaige Unsicherheiten während der Partnerschaft offen auszusprechen.
- **Kongruenz:** die Echtheit und Authentizität der Handlungen der beteiligten Personen, ohne sich zu verstellen oder anzupassen, damit das professionelle Selbstkonzept und -erleben im MPT übereinstimmend wahrgenommen

werden kann. Hierzu gehören auch die Fähigkeit, ehrliches Feedback zu geben und die Konsistenz im Handeln.

- **Akzeptanz:** unbedingte Wertschätzung der beteiligten Professionen und Respekt sowie Sorge in Bezug auf die jeweiligen Personen und deren Werte.

Diese grundlegende Haltung erfordert von den Berater:innen vor allem folgende intra- und interpersonelle Fähigkeiten (Nußbeck 2019; Schubert et al. 2019):

- **Aktives Zuhören:** Studien belegen die Bedeutung, die aktives Zuhören im Beratungsprozess einnimmt, betonen jedoch, dass effektive Berater:innen auch in der Lage sind, ihre Meinungen klar zu artikulieren und den Klient:innen bei Bedarf zu widersprechen und sie zu konfrontieren (Bussey et al. 2013).

- In Bezug auf die unterschiedlichen, professionsgeprägten Erklärungen und Hypothesen **geistig präsent bleiben und sensibel agieren**, sowie flexible, professionsübergreifende Problemlösungsansätze und Handlungen zu konzipieren.
- **Anspruchsvolle, tiefgreifende Gespräche** führen: Block (2011; zit. nach Bussey et al. 2013) hebt hervor, dass gute Berater:innen nicht nur auf schnelle Ergebnisse fokussiert sind, sondern ihre Klient:innen in Dialoge einbinden, die auf tiefgehendes Lernen und nachhaltige Veränderung abzielen. Dabei stellen sie kontinuierlich existenzielle Fragen wie z.B. „Welchen Zweck verfolgen wir mit unserem Handeln? Was muss aufgegeben werden, um Platz für Neues zu schaffen?“. Häufig erschweren Zeitdruck, der Wunsch von Klient:innen nach schnellen Lösungen und Widerstände von Interessengruppen solche tiefgehenden Gespräche. Es ist daher unerlässlich, dass Berater:innen über Strategien und Zugänge verfügen, mit Widerstand umzugehen.
- **Hohe Reflexionskompetenz und Bereitschaft zur Selbstreflexion** in Bezug auf die persönliche Integrität, die eigene Profession und die jeweilige Rolle im MPT, um Probleme als auch unterschiedliche Problembewertungen im Team zu erkennen und lösungsorientiert weiterarbeiten zu können.
- **Erkennen von Ursachen von Widerstand:** Bebbon et al. (2023) verorten Widerstand in Schulentwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen:
 - Individuelle Widerstände resultieren häufig aus der Angst vor Überforderung und vor der Vernachlässigung eigener Bedürfnisse.
 - Organisational wird Widerstand durch strukturelle Rahmenbedingungen und bestehende Kulturen hervorgerufen, in denen Veränderung als Bedrohung empfunden wird.
 - Emotional-affektiver Widerstand zielt häufig auf den Schutz des Selbstwerts oder die Abwehr von Ängsten ab.
 - Rational-kognitiver Widerstand basiert auf logischen Argumenten wie einer Erwartung von Mehrbelastung.
- **Ziele des Widerstands** können den Erhalt von Autonomie, die Aufrechterhaltung von Gewohnheiten oder die Beeinflussung von Veränderungsprozessen umfassen. Für Beratende im Kontext von Schulentwicklung sind diese Befunde besonders wichtig, da sie dabei helfen, zu differenzieren, wie und woher der Widerstand kommt.
- **Transparenter und bewusst gestalteter Umgang mit Konflikten:** Konflikte sind besonders in Veränderungsprozessen jedem sozialen System inhärent und gute Berater:innen zeichnen sich dadurch aus, Konflikte transparent und kompetent zu adressieren. In Anlehnung an die Differenzierung von Widerstand in Schulentwicklungsprozessen kann die Typologie der Konflikte nach Mastenbreock (1992; zit. nach Lindau-Bank 2012, S. 182) mit den entsprechenden Interventionsmöglichkeiten und Ergebnissen für Berater:innen hilfreich sein:
 - **Aufgaben-sachorientierter Konflikt:** Durch eine Problemanalyse und unterschiedliche Entscheidungstechniken kann z.B. im Rahmen einer gemeinsamen Konferenz eine Lösung gefunden werden.
 - **Sozioemotionaler Konflikt:** Durch ein Öffnen der Kommunikation und Empathie für beide Seiten erarbeiten die Berater:innen Verständnis für die Anliegen der beteiligten Akteur:innengruppen.
 - **Verhandlungskonflikt:** Hier geht es um das Finden von Kompromissen durch Verhandeln.
 - **Macht- und Wertekonflikt:** Hier liegt die Kunst der Beratung darin, mit Spannungen aufgrund unterschiedlicher Auffassungen (z.B. zu pädagogischen Zielsetzungen), Wahrnehmungen und Interpretationen produktiv zu arbeiten, indem z.B. Situationen visualisiert oder Bilder gegenseitiger Abhängigkeiten erstellt werden.

Im Hinblick auf die unterschiedlichen möglichen Kooperationsformen, Rollen und Beratungsverständnisse (vgl. Dimensionen 1, 2 und 5) und in Anlehnung an Schein (2010) sollten alle Mitglieder im MPT immer wieder in die Rolle und Perspektive der Prozessberatung (vgl. Dimension 2) schlüpfen. Dieses Beratungsverständnis geht von der Annahme aus, dass Beratende niemals genug Informationen haben, um bestimmen zu dürfen, was zu tun ist. Gerade am Beginn als auch in kritischen Momenten oder Phasen eines Beratungsprozesses ist es hilfreich, dass alle Beteiligten die Perspektive der Prozessberatung einnehmen, um gemeinsam mit der Schule Wege und Entwicklungsrichtungen zu reflektieren und gegebenenfalls neu auszurichten.

Daher sollten die Beziehungen innerhalb des MPT in ihrer potentiellen Asymmetrie und Rollenverteilung nicht nur am Beginn, sondern auch im Laufe des Beratungsprozesses immer wieder reflektiert und neu ausgerichtet werden.

Gemeinsame Praxis entwickeln

Um als Beratungsteam gemeinsam auftreten zu können, wurde von Mitgliedern des MPT berichtet, dass es nötig gewesen sei, sich zunächst innerhalb des MPT darüber zu verständigen, wer welche Rolle inne hat und welche Ansätze die jeweiligen Professionen in ihrer Beratungspraxis propagieren:

MPT (SEB): [...] als Erstes ist es wichtig, dass man sich im MPT einmal klar ist, wer hat welche Rolle und wie wollen wir als Team auftreten und zusammenarbeiten. (G11.)

MPT (SEB): Und da ist für dieses MPT schon wichtig, dass man sehr ähnliche Grundhaltungen hat, wie denn so eine Begleitung fachlich, oder auf Schulebene, denn aussehen sollte. (G11)

MPT (SP): „[ad Professionsbrille]..die Sicht ist schon eine andere.“ (G12)

Für die einzelnen Akteur:innen war es auch wichtig, sich innerhalb ihrer Professionen über das eigene Verständnis und ihre Rolle im Gruko-Projekt auszutauschen:

MPT (SP): [ad Austausch innerhalb der eigenen Profession] wir haben manchmal im Rahmen von unseren Dienstbesprechungen über GruKo allgemein gesprochen. (G12)

Respektieren der anderen Professionen

Wie schon erwähnt, trägt das Wissen über die anderen Professionen und deren Tätigkeitsbereiche dazu bei, die Stärken der jeweiligen Profession bestmöglich in einem multiprofessionellen Beratungsprozess zu nutzen. In den Interviews wurde diesbezüglich mehrfach betont, wie wichtig es sei, bei den eigenen Kompetenzen zu bleiben und die Expertise der anderen zu respektieren.

MPT (SP): [...] dass wir bei unserer Profession bleiben und die nicht verleugnen und auch unser Wissen einbringen. (G12)

MPT (SP): Wir haben uns vorbesprochen, wir haben gesagt, dass jede Person ihre, ja, ihre, ihre Herkunft, sozusagen, einbringt und, und das hat funktioniert. (G12)

Elemente einer qualitätsvollen Beratungsbeziehung

In dem flexiblen Arbeitsbündnis des MPT kann der:die Schulentwicklungsberater:in aufgrund ihrer:seiner Qualifikation eine moderierende Rolle in der Herstellung und Aufrechterhaltung einer konstruktiven Beziehung innerhalb des MPT sowie zum Klient:innensystem übernehmen. Folgende interpersonale Fähigkeiten und Haltungen wurden für eine qualitätsvolle Arbeits- und Beratungsbeziehung erwähnt:

Vertrauen

MPT (SEB): Und das war für uns dann schon eine große Herausforderung, da diese Vertrauensbasis dann zu schaffen und dann in einer Kleinschule mit drei, vier Leuten zu erscheinen. Da hat man schon gemerkt, also das war so ein bisschen ein Misstrauen, ob das auch gut gehen kann. (G11)

Wertschätzung

SL: Zuerst hat es mich, wie gesagt, geschreckt. Wir sind sehr schnell zusammengewachsen und es war eine große Wertschätzung, die uns von diesen Vortragenden, von diesen Organisatoren entgegengebracht wird. (VS_B11)

Zeit und Platz für Ängste und Sorgen

SL: Die hat sich sehr viel Zeit genommen, auch, hat mir auch sehr viele Ängste und sehr viele Zweifel genommen, ist im Vorgespräch zu mir gekommen. Ich glaube, wir haben zweieinhalb Stunden da herinnen geratscht und sie hat mir alles ganz genau erklärt. (VS_B11)

Voneinander Lernen – Kongruenz zulassen

SL: Man lernt- Ich finde, dass man das mehr lernt, wenn andere Leute da sind und sie dann wirklich sagen, „Überlege dir das einmal. Wie könnte der andere sein? Wie tut der andere denken?“. Man muss halt ab und zu das Andere auch sehen lernen und deswegen habe ich das sehr gut gefunden, weil das sind wirklich andere Sichtweisen, die da zu uns hergekommen sind. (VS_B12)

Achtsamkeit und Ressourcenorientierung

MPT (SEB): Was mir da als Erstes [...] einfallt: Also für die Schulentwicklungsbegleitung eine riesen Portion Achtsamkeit. Und wenn es darum geht, einfach einmal zu schauen, was schon alles gut gelingt an den Schulen. Dieses Potenzial suchen und aufzeigen und genau das ist das, [...] woran viele Schulen dann langsam verzweifeln, wenn solche externen Evaluationsergebnisse aufscheinen und dann anscheinend die Schule als, ja als „nicht gut“ abstempelt. (G11)

Die Zusammenarbeit im MPT kann dementsprechend auch als systemische Beratung konzipiert werden, die in einer kongruenten Prozesssteuerung zwischen der Erzeugung von Stabilität (Joining im MPT, affektive Rahmung, klare äußere Bedingungen der Zusammenarbeit, klare Gesprächsführung innerhalb des MPT) und Instabilität (systemische Fragen, Reframing, Musterunterbrechung, Konfrontation, Unterschiede verdeutlichen, Tabus ansprechen in der Arbeit des MPT) situationselastisch variieren sollte (Schlippe & Schweitzer 2016). Diese strukturierte Offenheit im MPT aufrechtzuerhalten, ist ein Kompetenzgewinn für das gesamte MPT und meist das Resultat eines inneren und äußeren Entwicklungsprozesses der Teammitglieder, der sich in einer resonanzstiftenden Haltung aller ausdrückt.

Literatur

- Bebbon, M., Demski, D. & Schmid-Kühn, S. M. (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die Deutsche Schule*, 115/1, S. 11–24.
- Bussey, L.-H., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). Effective consultants: a conceptual framework for helping school systems achieve system reform. *School Leadership & Management*, 34/2, p. 156–178.
- Lindau-Bank, D. (2012). Mit Konflikten und Widerständen umgehen. In C. G. Buhren & H.- G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 179–202). Beltz.
- Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Plate, M. (2021). *Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten*. Utb.
- Schein, E. (2010). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. EHP.
- Schlippe, A. von, & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. Vandenhoecks & Ruprecht.
- Schubert, F.-C., Rohr, D. & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Springer VS.
- Schön, M. (2022). Emotionale Kompetenzen als Basis resonanter Lernbegleitung – Eine ermöglichungsdidaktische Perspektive. In R. Arnold & M. Schön (Hrsg.), *Lernbegleitung: Anmerkungen zu einem Modus pädagogischer Professionalität* (S. 83–99). Schneider VS.
- Stahl, H. K. & Hillmer, G. (2022). *Schlüsselkompetenzen in Führungs- und Projektarbeit. Warum Fachkenntnisse nicht mehr reichen und welche Stärken zum Erfolg führen*. Haufe-Lexware Verlag. DOI: pdf/10.31244/dd.2023.01.02

08

INSTITUTIONALISIERUNG VON BERATUNGS- PROZESSEN

IMPULSE

Institutionalisierung neuer Beratungssettings

- Welche Rahmenbedingungen und Vorgaben gibt es vonseiten der verschiedenen Institutionen?
- Welche Strukturen auf Ebene der beteiligten Institutionen braucht es, damit das MPT gut zusammenarbeiten kann?
 - Zeitliche Verfügbarkeit
 - Ressourcen für die Kooperation innerhalb des MPT
 - Austausch über die dienstrechtlichen Gegebenheiten der beteiligten Institutionen
- Wie und wann werden Stakeholder wie z.B. SQM eingebunden?
- Bei Entwicklungsprojekten mit bestimmten Schwerpunkten (z.B. Schulen in herausfordernden Lagen):
 - Welches Systemwissen brauchen alle Mitglieder des MPT?
 - Welche Fortbildungen braucht das MPT?

Mit der Einrichtung von multiprofessionellen Teams erfolgte nicht nur ein verändertes Beratungsangebot für Schulen, die am Projekt GruKo teilnahmen, sondern es wurden dadurch auch neue Kooperationsstrukturen in den Pädagogischen Hochschulen und zwischen Pädagogischen Hochschulen und der Schulpsychologie (angesiedelt an den Bildungsdirektionen) initiiert. Während vormals die Schulentwicklungsberatung (relativ) unabhängig von anderen Fachbereichen der Pädagogischen Hochschulen agierte, bedeutete die Einrichtung der multiprofessionellen Teams eine neue Form der Zusammenarbeit, der Abstimmung mit internen und externen Partner:innen und veränderte Aufgabenprofile der beteiligten Beratungsexpert:innen (s. Dimension 5).

Die Fachberater:innen als Fachdidaktiker:innen für Professionalisierungsangelegenheiten in den einzelnen Fächern sowie die Schulentwicklungsberater:innen als prozessorientierte Entwicklungsunterstützer:innen von Schulen, Schulteams bzw. Schulleitungen arbeiten in und mit den Strukturen der Pädagogischen Hochschulen. Mit der Schulpsychologie als Unterstützungssystem (größtenteils) auf einzelpersonaler Ebene (u.a. Coaching, diagnostischer Tätigkeitsbereich) kommt eine weitere Akteurin, deren institutionelle Zugehörigkeit außerhalb der Pädagogischen Hochschulen liegt, hinzu.

Schulentwicklungsberatung durch MPT erfordert eine Abstimmung auf zwei Ebenen:

- Die Mitglieder des MPT sollten Wissen über die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder der Beratungspartner:innen generieren (s. Dimension 2).
- Es gilt, einen Modus Operandi zu finden, um die verschiedenen Systemlogiken so aufeinander abzustimmen, dass das Ziel der gemeinsamen Beratung von Schulen in herausfordernder Lage bestmöglich umgesetzt werden kann.

Einige Studien haben in den vergangenen Jahren Gelin-
gungsbedingungen für die Zusammenarbeit in MPT analysiert und in ihren Ergebnissen feststellen können, dass besonders institutionelle Rahmenbedingungen einen Einfluss darauf nehmen, wie erfolgreich die Zusammenarbeit ist. Schüp-
bach, Jutzi und Thomann (2012) verweisen beispielsweise in ihrer Schweizer Studie zu Ganztageschulen auf die Wichtigkeit informeller als auch formeller Rahmenbedingungen. Informelle Anlässe fördern den Austausch zwischen Lehrper-
sonen, Tagesschulmitarbeitenden und Eltern, insbesondere wenn räumliche Nähe gegeben ist. Zusätzlich tragen instituti-
onalisierte Strukturen, wie klare Zielsetzungen und konzepti-
onelle Richtlinien, zur Zusammenarbeit bei. Wichtig ist dabei auch die Schaffung von Schnittstellen und Treffpunkten, um den regelmäßigen Austausch sicherzustellen. Schriftliche Dokumentationen und gemeinsame Weiterbildungen unter-
stützen ebenfalls die Qualität der Kooperation.

Diese Befunde bestätigen Ergebnisse von Maykus (2011), der für die gelingende Zusammenarbeit in multiprofessio-
nellen Teams auf **institutioneller Ebene** vor allem folgende Punkte anführt:

- Intraprofessionelle Klärungsprozesse als Basis für die Herstellung von Zielkongruenz
- Institutionelle Verankerung der Kooperationsaktivitäten
- Tätigkeitsbeschreibungen und programmatische Kon-
zeptziele
- Unterstützung der Kooperationspersonen durch die je-
weiligen Institutionen

PRAXISEINBLICK

Unterschiedliche Systemabläufe und -logiken

Die Interviews zeigen, dass für die Schulpsychologie das organisationale Umfeld der Pädagogischen Hochschule neu war und vice versa für die Hochschulmitarbeiter:innen die Abläufe in den Bildungsdirektionen wenig bekannt waren. Die Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Konstellationen, wie sie bei Gruko gegeben waren, führte demnach auch zu einem breiteren Systemverständnis und schaffte Austauschräume, die interorganisationaler Natur waren.

MPT: [...], dass man gemerkt hat, es braucht hier nicht nur fachdidaktisch einen Input und Unterstützung und Begleitung, sondern auch das ganze Team muss einmal vielleicht so von der Rolle, „Was sind Lehrpersonen?“, „Wie ist die Zusammenarbeit?“ und „Wo sind die Stärken des Teams“- Also, da braucht es einmal so ein bisschen eine, ja eine Festigung und auch vielleicht einmal ein Arbeiten an diesen Stärken. (G11)

MPT: Aber es hat einiges an immer wieder Veränderungen und Prozesse gegeben, die hat man einfach im Vorfeld nicht gewusst oder nicht planen können. Und mit dem hat man halt umgehen müssen im Team, ja. (G11)

Für eine gelingende Zusammenarbeit in multiprofessio-
nellen Teams ist es wichtig, dass Räume und Zeitfenster geschaffen werden, in denen sich die Teams absprechen können. Absprachen sind dabei sowohl im Vorfeld wichtig –

also zur Planung – als auch im Nachgang. Vielfach waren nur einzelne Mitglieder des MPT in den Schulen, daher waren Berichte darüber nötig, was an diesen Treffen mit den schulischen Akteur:innen erfolgt war bzw. welche Maßnahmen im Gesamtberatungsprozess gesetzt wurden.

MPT (FD): Wichtig sind halt einfach diese Besprechungen im Vorfeld, bevor man da an die Schule geht. (GI2)

MPT (FD): [...] ich habe in dieser Vorbereitungsphase - das kann ich vielleicht ein bisschen erzählen - sind wir schon sehr, sehr oft, eben zu dritt, zusammengesessen und haben dann, also schon uns immer im Prinzip auch zuerst zielorientiert „Was ist das Endziel dieser Einheit“. (GI2.)

MPT (SEB): [...] natürlich im Vorfeld immer viel Absprache auch mit den Fachdidaktiker:innen (GI3)

MPT (SEB): [...] Absprachen und da gab es auch Rückmeldungen und wir haben uns im Vorfeld dann auch immer, sozusagen, beraten, ja, „Was wäre denn da wichtig?“, oder, „Wie siehst du das?“ (GI3)

MPT (SEB): Und da einfach ganz ein intensiver Austausch immer war über alles. Wir haben, sozusagen, alles gemeinsam gemacht.“ (GI3)

MPT (SEB): [...] diese Evaluation vom Unterricht usw., das haben wir gemeinsam gemacht, aber die SCHILFs, die haben dann getrennt stattgefunden.“ (GI3)

Die Befunde zeigen deutlich, dass es an den Pädagogischen Hochschulen veränderte zeitliche und institutsübergreifende Ressourcen und Strukturen braucht, damit das Potential einer multiprofessionellen Zusammenarbeit in den verschiedenen Phasen des Entwicklungsprozesses an den Schulen genutzt werden kann. In anderen Bundesländern, z.B. in Kärnten, wurden an der Pädagogischen Hochschule – ausgehend vom Projekt Gruko – tiefgreifende strukturelle Veränderungen im Abteilungsaufbau vorgenommen, um die vielfach existierende „Silo-Struktur“ zwischen Fachdidaktik und Schulentwicklung aufzubrechen.

Institutionelle Rahmenbedingungen können sich auch auf die Art beziehen, wie Beratungsprozesse intern abgegolten werden, also wie viele Arbeitsstunden von den Beratenden veranschlagt werden – dies sorgte auch für Unsicherheit bei den Beratenden in den MPT:

MPT (SEB): Das hat mich auch am Anfang so ein bisschen verunsichert, wie ich das gesehen habe, weil ich mir gedacht habe, auch das, was auf PH online ist, das ist dann, sozusagen, das Kontingent, was ich habe an Stunden mit internen Planungen, Beratungen. Und da habe ich mir gedacht, „Das ist wirklich sehr wenig“. Also, es sind ja dann teilweise pro Schule, also, bei Kleinschulen sind es dann fünf Unterrichtseinheiten im Semester. Und da muss man gut haushalten, eben, dass man das, an der Schule schon, das verbraucht man ja schnell. (GI1)

Eine ähnliche Situation stellte sich auch für die Schulpsycholog:innen dar, die in vielen Fällen aufgrund der anfallenden Aufgaben mit der vorgesehenen Wochenarbeitszeit kaum ihr Auslangen finden und für die die Teilnahme am Projekt eine zusätzliche Mehrbelastung darstellte.

Weitere institutionelle Rahmenbedingungen

Klein- und Kleinstschulen

Gerade für viele Klein- und Kleinstschulen in Tirol (Raggl et al. 2015; Raggl & Dimai 2024), die aufgrund ihrer Größe keine eigenen Schilf-Veranstaltungen initiieren können, hat Gruko neue Möglichkeiten eröffnet. Trotz der institutionellen Vorgaben (z.B. maximale Teilnehmer:innenanzahl von 15 Personen für eine Fortbildung), die bedarfsgerechte Fortbildungen manchmal verunmöglichen, wurden Szenarien geschaffen, die diesen Schulen zugutekamen. In Beratungsprozessen ist es wichtig, dass institutionelle Vorgaben, die unter bestimmter (z.B. budget-bedingter) Rücksicht sinnvoll sein mögen, aber in der konkreten Situation hinderlich sind, flexibel gehandhabt werden können. Dafür sind Verständnis und Flexibilität vonseiten der Entscheidungsträger:innen gefordert.

Schulaufsicht

Die Beratung durch multiprofessionelle Teams in der Schulentwicklung ist ein wenig beforschtes Gebiet. Die Erkenntnisse, die die vorliegende Evaluationsstudie liefern, können dazu beitragen, künftige Entwicklungen in diesem Bereich zu befördern.

Ein Aspekt, der besonders im Tiroler Kontext immer wieder für Diskussion gesorgt hat, war die bereits in Dimension 3 angesprochene Rolle der Schulaufsicht. Deren Vertreter:innen wurden im Prozess der Beratung – abgesehen von einzelnen Ausnahmen – außen vor gelassen, spielten jedoch als zentrale Akteur:innen im Bildungssystem immer wieder eine (indirekte) Rolle – etwa dann, wenn es um die Ausformulierung von Entwicklungszielen ging, die als Vorgabe durch den pädagogischen Dienst auch in die Entwicklungspläne der Schule Eingang finden sollten. Im besten Fall zielten sowohl die Beratungsprozesse als auch die regionalen Angebote, die durch die SQM den Schulen offeriert wurden, auf die Erfüllung der Ziele ab. Blendet man die Schulaufsicht aus und fährt zweigleisig (Beratung losgelöst von regionalen Entwicklungszielen), bedeutet das für die Schulen eine unnötige Mehrbelastung.

MPT (SEB): „[...] ein nächster Hebel des Gelingens sind die SQM, wo speziell jetzt Frau Maurer [ein:e SQM], die sehr, sehr dahinter ist und interessiert ist, „Was passiert bei diesen Gruko-Veranstaltungen?“. Somit [...] sind sie dann noch einmal so - jetzt nicht Rechenschaft schuldig - aber sie berichten noch einmal auf anderer Ebene. Und das ist auch, dass wir wieder hören, dass das einen Mehrwert bringt.“ (GI3)

Literatur

- Maykus, S. (2011). Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Springer VS.
- Schüpbach, M., Jutzi, M. & Thomann, K. (2012). Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperation in zehn Tagesschulen. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Raggl, A., Smit, R. & Kerle, U. (2015). Kleine Schulen im ländliche-alpinen Raum. StudienVerlag.
- Raggl, A. & Dimai, B. (2024). Vielfalt an schulübergreifenden Kooperationsformen in kleinen Grundschulen sichtbar machen. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlfahrt, Fokus Grundschule, Bd. 3. Kooperationsfeld Grundschule (S. 195–204). Waxmann.

MULTIPROFESSIONALITÄT – GAMECHANGER IN DER BERATUNG?

Häufig wird im Zusammenhang mit den Herausforderungen im Bildungsbereich die Wichtigkeit der multiprofessionellen Kooperation betont. Worin liegt aber nun das besondere Potential, welches sind die Herausforderungen multiprofessioneller Schulentwicklungsberatung?

SL: Das Projekt ist an und für sich schon gut. Ich würde es aber eigentlich jeder Schule zur Verfügung stellen, weil ich denke jede Schule hat einen Bereich, in dem sie besser werden kann und nicht nur jetzt eine Schule, die jetzt von diesen Bildungsstandards her nicht so gut abschneidet. (VS_B5)

Sowohl die Aussagen der Mitglieder der MPT als auch jene der Schulleitungen und Lehrpersonen weisen eindrücklich auf das Potential multiprofessioneller Beratung hin. Das Einbringen unterschiedlicher Sichtweisen und fachlicher wie persönlicher Expertisen in die Beratung wird sowohl von den Berater:innen als auch von den Klient:innen als bereichernd erlebt. Auf die Stärken multiprofessioneller Beratung weisen auch andere Evaluationsstudien zum Projekt Gruko hin (z.B. Carmignola et al. 2021). Möglicherweise ist Multiprofessionalität in der Beratung, aber auch in der Fortbildung die angemessene Antwort auf die zunehmend komplexen Herausforderungen, mit denen Schulen konfrontiert sind (ebd., S. 150).

Der Beratungsprozess an den Schulen

Die Vorteile der multiprofessionellen Zusammensetzung eines Berater:innenteams liegen vor allem darin, dass die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung (Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung) umfassender und aus mehreren professionellen Perspektiven in den Blick genommen und davon ausgehend auf die jeweiligen Problemlagen und Zielsetzungen der Schulen abgestimmte Beratungsarchitekturen und -designs entworfen werden können. Fachberatung, Prozessberatung und Komplementärberatung können angeboten werden und ineinandergreifen. Verschiedene Personen im Berater:innenteam erhöhen möglicherweise die Chance, dass eine tragfähige Beziehung zu den schulischen Akteur:innen hergestellt werden kann (Carmignola 2021, S. 153). MPT können als Modell für Schulen und die Entwicklung von Formaten der Zusammenarbeit dienen. Dabei geht es nicht (nur) um harmonisches Miteinander, sondern auch darum, zu zeigen bzw. zu erleben, wie unterschiedliche Rollen und Sichtweisen ausverhandelt werden können, um auf ko-konstruktivem Weg Lösungen zu entwickeln. Das Auftreten mehrerer Personen kann aber auch auf Seiten der Schule – insbesondere bei verordneter Beratung – mehr Ängste und Widerstand erzeugen als dies bei der Kommunikation mit einer:inem einzelnen Berater:in der Fall ist (ebd.).

Für Schulen in herausfordernden Lagen sind folgende Prozessmerkmale für die Qualitätsentwicklung von zentraler Bedeutung (van Ackeren et al. 2018):

- Rolle der Schulleitung: professionelles Leitungshandeln, partizipative Entscheidungs- und Zielfindungsprozesse, Vorbild für Veränderung
- Schulkultur: positive, wertschätzende, beziehungs- und leistungsorientierte Schulkultur
- Datengenerierung und -nutzung: auch durch die Mobilisierung relevanter Expertise und durch Beratung im Umgang mit Daten
- Unterrichtsgestaltung: bei einer herausfordernden Schüler:innenzusammensetzung auf strukturierte Lernprozesse, kurzfristige Lernziele und unmittelbares Feedback achten
- Externe Unterstützungsstrukturen aufbauen und nutzen

In Bezug auf diese Merkmale kann ein multiprofessionelles Berater:innenteam in besonderer Weise unterstützend wirken. So sind die Prinzipien der Prozessberatung – zum Beispiel vertreten durch die SEB – vor allem am Beginn eines (verpflichtenden) Beratungsprozesses hilfreich: Die schulischen Akteur:innen haben die Themenführerschaft, ihre Sicht auf die Situation und die Herausforderungen ist entscheidend, Zielsetzungen werden gemeinsam erarbeitet, die Berater:innen unterstützen, geben Feedback, moderieren. Das Herausarbeiten von Stärken und Ressourcen am Schulstandort aus verschiedenen Perspektiven kann die Entwicklung einer positiven und wertschätzenden Schulkultur unterstützen. Dies ermöglicht auch ein vorsichtiges, aber klares Hinterfragen von Externalisierungsstrategien und Verallgemeinerungen. Fortbildungen, die von den Expert:innen für die Unterrichtsentwicklung (Fachdidaktiker:innen) angeboten werden, dienen nicht selten als Türöffner: Schulleitungen und Lehrpersonen sehen rasch den potentiellen Mehrwert der Beratung. Schulpsycholog:innen im Team

können Schulleitungscoaching anbieten, wobei hier Sensibilität, Empathie und Achtsamkeit in der Kommunikation wichtig sind, um Schulleiter:innen im Zuge festgestellter Defizite im Führungsverhalten nicht zu beschämen oder in eine Rechtfertigungsposition zu bringen. Ein multiprofessionelles Berater:innenteam kann in überzeugender Weise vermitteln, dass Wertschätzung, Beziehungs- UND Leistungsorientierung an einer Schule vereinbar sind. Schulbesuche oder die Bildung von schulübergreifenden professionellen Lernnetzwerken können durch Vertreter:innen des MPT angeregt, organisiert und phasenweise auch moderiert werden. Entscheidend für eine positive Einstellung aller Beteiligten gegenüber (begleiteten) Entwicklungsprozessen an Schulen in herausfordernden Lagen ist das Wertschätzen auch kleiner Entwicklungsschritte.

Die Berater:innen

Für die Berater:innen kann im gelingenden Fall die Zusammenarbeit im Team sehr entlastend sein. Die gemeinsame Reflexion im Prozess kann die Sicht der Einzelnen erweitern, mehr Ideen generieren helfen und alternative Möglichkeiten für die Weiterarbeit eröffnen. Die Teammitglieder können sich gegenseitig unterstützen, Arbeit aufteilen, sie müssen nicht durchgehend auf der Vorderbühne agieren, sondern können aus der hinteren Reihe teilnehmen und beobachten. Mögliche Nachteile der Beratung in MPT beziehen sich vor allem auf den Mehraufwand durch die Absprachen, sei es zur Rollenklärung im Vorfeld als auch für die Besprechungen während eines Beratungsprozesses. Da Vorgehen und Interventionen abgestimmt werden müssen, kann es zu Konflikten im Team kommen, deren Bewältigung wiederum Zeitressourcen beansprucht. Ein personeller Wechsel im Team kann herausfordernd sein.

Die Pädagogische Hochschule

Eine interne Auswertung der Weiterbildungs- und Schulentwicklungsangebote an der Pädagogischen Hochschule Tirol vor Projektbeginn zeigte, dass die für das Projekt ausgewählten Schulen bis zum Zeitpunkt des Entwicklungsprojekts keine Qualifizierungsangebote der Hochschule in Anspruch genommen hatten. Im Zuge der Prozessbegleitung und auch in den Jahren danach wurden von den beteiligten Schulen erstmals Fortbildungsangebote (SCHILF, SCHÜLF) angefragt. Dies kann als eine der sichtbaren Wirkungen des Gruko-Projekts eingeschätzt werden.

Schulentwicklungsberatung in einem MPT hat Auswirkungen auf der strukturellen Ebene der Pädagogischen Hochschulen. An Hochschulen könnten Fortbildungs- und Beratungsformate mit multiprofessionellen Teams von Lehrbeauftragten

bzw. Berater:innen entwickelt und umgesetzt werden, z.B. kann in SCHÜLF/SCHILF die Zusammenarbeit von Prozess- und Fachberatung etabliert oder SCHÜLFplus-Fortbildungen angeboten werden, die von SEB und FD gemeinsam designt und geleitet werden. Solche Formate wurden an der Pädagogischen Hochschule Tirol bereits erfolgreich erprobt. Das Team der Fortbildner:innen und das Team der Schulentwicklungsberatung können voneinander lernen und die Erkenntnisse in die jeweiligen Bereiche und die Arbeit mit den Schulen einfließen. Dadurch wird ein ganzheitlicher Zugang zur Unterrichts- und Schulentwicklung am jeweiligen Standort ermöglicht und Mehrperspektivität auf den Entwicklungsprozess von Beginn an etabliert.

Voraussetzung, um dieses Potential auszuschöpfen, ist die Bereitstellung der entsprechenden Ressourcen und Strukturen für die Vernetzung und Zusammenarbeit durch die Hochschule. Zeit für eine genaue Rollenklärung und das Abstimmen der verschiedenen Konzepte – zu Beginn, aber auch im Verlauf des Prozesses – sind wesentliche Gelingensbedingungen für die Schulentwicklungsberatung in einem MPT (vgl. Dimensionen 1 & 2). Diese Zeitressourcen müssen die Berater:innen beauftragenden Institutionen (PH, Bildungsdirektion) zur Verfügung stellen bzw. selbständige Berater:innen einplanen. Supervision für die multiprofessionellen Beratungsteams könnte ein begleitendes, von den Pädagogischen Hochschulen angebotenes Format sein, in dem sich die Expert:innen des MPT im Beratungsprozess austauschen, sowie über den Beratungsprozess reflektieren und kokonstruktiv neue Ideen entwickeln.

In der Ausweitung der Multiprofessionalität kann auch die Zusammenarbeit von Forschung, Schulentwicklung, Schulentwicklungsberatung und Bildungsadministration strukturell angedacht werden. Besonders bei (verordneten) Entwicklungsprojekten an Schulen in herausfordernden Lagen können Schulqualitätsmanager:innen der Bildungsadministration, als auch Forschende Rollen und Verantwortungen im MPT übernehmen.

Bei der evidenzbasierten Datenanalyse und Datenkommunikation könnte die Expertise von Forschenden an Hochschulen genutzt werden, am Standort wird der Entwicklungsprozess durch Schulentwicklungsberatung und bedarfsgerechte Fortbildungen gerahmt und beim Aufbau von regionalen oder thematischen Schulnetzwerken kann die Unterstützung der Bildungsadministration wichtig sein. Damit es hier nicht zu Reibungsverlusten zwischen den Akteur:innen Pädagogische Hochschule und Bildungsdirektion kommt, ist eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe wichtig.

Die Vision einer multiprofessionellen Zusammenarbeit kann im Verständnis von Bildungslandschaften (Mack 2020) auf weitere, schulexterne Akteursgruppen ausgeweitet werden.

Literatur

- Ackeren, I. van, Holtappels, H.-G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung. Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. 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). Beltz.
- Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F. & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & C. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit - Motivation – Entwicklung. Festschrift für Franz Hofmann* (S. 147–180). Verlag Dr. Kovac.
- Mack, W. (2020). Bildungslandschaften. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*. (S. 1311–1322). Springer VS. DOI:10.1007/978-3-658-23230-6_97

Anhang

Anhang 1: Leitfaden für das Erstgespräch (Projekt Gruko, PHT)

Zeit	Thema/Inhalt	Anmerkungen
5'	Begrüßung & Vorstellung der Anwesenden (inkl. Funktion/Rolle)	
5'	Information über Ziele & Inhalte des Erstgesprächs: - Gegenseitiges Kennenlernen - Kennenlernen der Schule, Sammeln von Informationen - Kennenlernen der Einschätzung der Situation der Schule durch die Schulleiterin - Information über das Projekt und seine Ziele - Was kann/soll Unterstützung/Begleitung von außen bedeuten, wie kann diese konkret aussehen? - Welche Rollen und Verantwortung haben die einzelnen Personen in diesem Prozess?	
15'	Fragen an die SL I: Erste Einschätzung der SL; Erwartungen & Befürchtungen der SL zum Projekt - Worin sehen Sie die Besonderheiten Ihrer Schule? - Welche Veränderungen/Entwicklungen & Herausforderungen haben die Schule in den letzten Jahren geprägt? - Was wurde bisher schon erreicht? Welche Maßnahmen haben Sie bzw. wurden gesetzt? Welche Vorhaben wurden umgesetzt/ sind geplant? - Gab es bereits SE-Projekte an der Schule? Erfahrungen damit? - Unter welchen Bedingungen kann eine Begleitung sinnvoll und erfolgreich sein? Bzw.: Was würde diesen Erfolg behindern? - Was sind Ihre Erwartungen an dieses Projekt? Was Ihre Befürchtungen?	
10'	Information über das Projekt & Besprechung offener Fragen - Was ist das Projekt GRUKO absichern? Welche Anliegen hat es? - Rollen und Verantwortlichkeiten im Projekt - Ablauf und Entwicklungsprozess an den Schulen: - Analyse: Standort, Daten, ... (MPT) - Gemeinsame Prozessstruktur erstellen (MPT, insbes. SET & SL & Steuergruppe) - Begleitung im Prozess (MPT & evt. „Expert/inn/en“, wo nötig) - Zeitlicher Rahmen: 6 Halbtage pro Schuljahr - Gibt es dazu Fragen der SL?	

15'	Fragen an die SL II: Allgemeine Informationen zur Schule (falls nicht bereits beantwortet) • Schüler/innen: Anzahl? Hintergrundinformationen zu den Schüler/innen: sozioökonomische Daten? Migrationshintergrund? Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten? Lernschwierigkeiten? Außerordentliche Schüler/innen? • Lehrpersonen: Anzahl? Dienstjahre? („Durchmischung“?) Wie lange an der Schule? Welche Kompetenzen sind vorhanden? Teamteaching – wie wird das gemacht? • Unterstützendes Personal? (z.B. Schulsozialarbeiter/innen) • Sonstige Ressourcen: räumliche, Einrichtung, Lernmaterialien, technische Ausstattung, Schulbibliothek, EDV-Raum, ... evt. Nutzungsausmaß? • DaZ: gibt es dafür eigene Gruppen? Stundenausmaß pro Woche? Ausgebildetes Personal? • Fortbildungsverhalten der LuL: welche Fortbildungen werden besucht? Müssen LuL anisiert werden oder werden FB gern und zahlreich besucht? • Wichtige Personen und Institutionen an der Schule: Gibt es eine Steuergruppe oder ein Schulentwicklungsteam? Wer ist Teil dieser Gruppe und wie wurden diese dazu? (Bestimmt? Gewählt? Freiwillig?) Gibt es eine/n Lerndesigner/in? Wer ist Qualitätsschulkoordinator:in? Welche Schwerpunkte hat die Schule hier? Wie wird daran gearbeitet? In welchem zeitlichen Rhythmus? • Wenn es darum geht, eine Steuergruppe einzurichten, wer sollte unbedingt in diesen Prozess eingebunden sein? • Welche Schul- und Entwicklungsprojekte sind derzeit in Arbeit?	
15'	Fragen an die SL III: Informationen zu standardisierten Testergebnissen: • Wie sehen die BiSta-Ergebnisse aus? Können Sie Auskunft geben über Ihre Daten? • Was sind für Sie mögliche Ursachen für die Ergebnisse? • Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? • Sehen Sie mögliche Ursachen, die im Erwartungsbereich nicht berücksichtigt sind, aber für den Standort als wichtig/belastend wahrgenommen werden? • Wo sehen Sie Ansatzpunkte für Veränderung/Möglichkeiten der Veränderung? • Welche Bereiche bieten sich zur Bearbeitung an? • Welche Kompetenzen u. a. Ressourcen sind dazu am Standort vorhanden und welche Unterstützung wäre außerdem nötig? • Wurden die Ergebnisse den LuL bekannt gemacht? Ist bekannt, wie diese analysiert/verstanden werden können? (evt. anbieten: Rückmeldemoderation bei Gesamtkonferenz) • Weiterarbeit mit Daten: – Welche Daten sind für den gemeinsamen Prozess wesentlich? – Welche Daten stellen Sie dem MPT zur Verfügung? – Wie erfolgt die Übergabe der Daten? – an wen? – Prinzipien: Vertraulichkeit und Sorgsamkeit im Umgang mit Daten; alle Daten, die hilfreich sind.	

15'	Zusammenfassung & Vereinbarungen für die Weiterarbeit • Zusammenfassung Neben fachlichen Messkriterien sind auch andere Faktoren wesentlich: Schulkultur, Umgang mit Vielfalt, Arbeitsformen, Schulklima usw. Weiteres Verständnis von Leistung als Grundlage. • Fragen an die SL zur Begleitung: – Wenn die Begleitung/der Entwicklungsprozess gut gelingt, wie könnten der Standort und alle Akteur:innen an der Schule profitieren? – Wer muss unbedingt eingebunden sein? – Was wäre ein gutes Ergebnis? – Welche Stolpersteine könnten möglicherweise auftreten? • Wie erfolgt die Information an die Kolleg:innen an der Schule? In welcher Form und mit welchem Inhalt? Was sind die wesentlichen Informationen? (Bzw. wurde bereits informiert? Von wem, wie und worüber?) • Wer fungiert als Kontaktperson vonseiten des MPT zur Schule und umgekehrt? • Weitere Schritte: – Daten/Schulbericht bis zum an – MPT erstellt einen Vorschlag für den Prozess der Begleitung; diese wird in einem weiteren Gespräch mit der SL abgestimmt. – Protokollverantwortliche/r (Erstgespräch übernimmt MPT)	
5'	Abschluss, Dank	

Wenn möglich: Schulhausführung

- Möglichst viele Räume zeigen lassen; evt. Fotos machen (Zustimmung einholen)
- Mögliche Beobachtungsaspekte:
 - Wie sind die Klassenräume gestaltet? Atmosphäre, Ordnung, Bilder, Plakate, Pflanzen, technische Ausstattung, Anordnung und Anzahl der Tische, Materialien..
 - Wie sind die Gänge und Foyers gestaltet? Pausenhof? Aufenthaltsbereiche für Schüler/innen? Bilder und Aushänge?
 - Gibt es Jausenbuffet, Getränkeautomaten ... und wie sind diese „befüllt“?
 - Wie ist das Lehrer:innenzimmer gestaltet und ausgestattet? Kommunikationssystem erkennbar?
 -

Anhang 2: Reflexionsbogen zur Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

	Beschreibung der Arbeitsform	Wie sieht das bei uns konkret aus?	Wann, in welchen Phasen des	Warum arbeiten wir wann in dem Modus?	Wie wirkt sich dieser Arbeitsmodus auf unser Beratungsdesign aus?
Austausch	Weitergabe von Informationen und Materialien, erfordert keine Abstimmung von Zielen und Handlungen				
Arbeitsteilung	beteiligte Personen arbeiten unabhängig an Aufgaben zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels				
Joint Work / Gemeinsames Entwickeln	Professions-spezifisches und individuelles Wissen wird gemeinsam genutzt, um neue Ideen und Lösungen zu generieren und umzusetzen				

