

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Dezember 2025

1

Schule

entwickeln

5

beraten

führen

phpublico | Heft 15 | Dezember 2025
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17706594>

Herausgeber:innen

Sabine Weisz, Herbert Gabriel, Viktoria Berzsényi-Schweitzer, Jürgen Frenz

Verlag und Erscheinungsort

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

Herstellung:

bienenstark werbeproduktionen

ISBN

978-3-85253-845-7

Redaktionsteam

Viktoria Berzsényi-Schweitzer, Jürgen Frenz, Martin A. Hainz, Martin Krenn, Sabrina Schrammel, Alexander Zimmermann

Kontakt und Korrespondenzadresse

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz & Layout

Lisa Berger

Lektorat

Celine Sedlatschek, Gabor Gonda

Alle Rechte bei den Autor:innen.

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Zentrum für Forschung
 Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Schulentwicklung

Sophia Richter
Erziehung im Kontext Schule!? Perspektiven auf eine wenig beleuchtete Dimension von Schulentwicklung 10

Elisabeth Stipsits
Datengestützte Unterrichtsentwicklung im Kontext von kollegialen Reflexionsprozessen 16

Isolde Kreis, Sabine Apfler & Elisabeth Stipsits
Kollaborative Unterrichtsentwicklung durch Lesson Study 29

Viktoria Berzsényi-Schweitzer & Karina Toth
Vom Projekt gesund.bewusst.bewegt zur Bewegten Schule 35

Verena Gratzner, Michael Wukowitsch & Julia Blumberger
Schule gesund entwickeln: Partizipative Impulse für einen Perspektivenwechsel 43

Catania Pieper & Christian Fischer
Von der Einzelkompetenz zur Systemwirkung: Diagnostische Kompetenzen und ihre Rolle in der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung – Eine LemaS-Perspektive 49

Schulentwicklungsberatung

Kristina Braun, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz & David Kemethofer
„Die wissen ja auch nicht so genau, was sie wollen“ – Empiriegestützte Einsichten in die Rolle und das Handeln von Schulentwicklungsberater:innen in Kärnten 60

Jürgen Frenz & Rosemarie Lehner
Vom Bedarf bis zur Evaluation: Die Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung im Burgenland 67

Dominik E. Froehlich & Julia Raberger
Die Teaching Clinic als Modell forschungsbasierter Schulentwicklungsberatung 76

Bettina Dimai & Gabriele Rathgeb
Multiprofessionalität als Gamechanger in der Schulentwicklungsberatung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur bildungspolitischen Maßnahme Grundkompetenzen absichern 83

Susanne Kink-Hampersberger, Karina Fernandez & Olivia de Fontana
Schulentwicklungsberatung im Rahmen von Clusterbildungsprozessen: Herausforderungen und Erfolgsbedingungen in einem spannungsgeladenen Feld 91

Barbara Herzog, Maria Neubacher, Gudrun Gruber-Gratz, Karin Greth & Julia Klug Qualität sichern – Wirkung im Fokus: Das Evaluationskonzept der Schulentwicklungsberatung in Salzburg	99
Michaela Rossmann & Katharina Harrer Mit Schüler:innen Schulentwicklung gestalten Zur Rolle der Schulentwicklungsberater:innen im Kontext rechtebasierter Partizipation	110
Monika Gigerl, Elke Knoll & Manuela Radler Kinderschutz und Schulentwicklung – ein integrativer Ansatz für Schulstandorte	115
Thomas Lorenz Neu ausgerichtete Schulentwicklungsberatung nach BMBWF-Weißbuch – Herausforderungen und Chancen aus der schulischen Praxis in Tirol	120
Johanna E. Schwarz & Petra Lichtenschopf Integrierte Schulentwicklungsberatung: Synergien von Fach- und Prozessberatung und ihre Bedeutung für die Professionalisierung schulisch Beteiligter	130
 Leadership	
Bernhard Schimeck & Claudia Kaluza Social Justice Leadership - Perspektive für Qualitätsmanagement in Schulen	140
Verena Letzel-Alt & Nele Groß „Kann Inklusiv!?“ – Status quo des Einsatzes und Potenziale von Künstlicher Intelligenz (KI) zur inklusiven Unterrichtsgestaltung aus Perspektive von Schulleitungen an Sekundarschulen	146
Barbara Römisch & Agnes Schwarzenberger-Berthold Shared Leadership im Schulmanagement – partizipative Prozesse anstoßen, um eine agile Innovationskultur in Schulen zu etablieren	157
René Muxel Belastung und Ressourcen österreichischer Primarstufenschulleitungen	164
Birgit Neger & Birgit Pecoraro Selbstwirksamkeit und Führung: Strategien in den ersten 100 Tagen als Schulleitung	171
Autor:innenverzeichnis	176

Viktoria Berzsényi-Schweitzer & Jürgen Frentz

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Schulen sind als lernende Organisationen zu verstehen (Senge, 1996). Sie entwickeln sich weiter, wenn Führung, nachhaltige Schulentwicklung und das Engagement aller Beteiligten synergetisch zusammenspielen. Dieses Paradigma ist derzeit ein Thema, das zahlreiche Akteur:innen aus dem bildungswissenschaftlichen Bereich der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum intensiv beschäftigt und sich in der Anzahl der eingereichten Beiträge zum Call „Schule entwickeln – beraten – führen“ manifestiert.

Gegenwärtig sieht sich die Bildungslandschaft mit einer Vielzahl komplexer Herausforderungen konfrontiert (Koch et al., 2015), die eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Schulen erforderlich machen. Diese Entwicklungen sollen sich sowohl auf die Leistungen der Lernenden als auch auf das Wohlbefinden aller im Schulkontext befindlichen Personen förderlich auswirken. Eine qualitätsvolle Schule zeichnet sich daher zusätzlich durch gesundheitsfördernde Lehr- und Lernbedingungen sowie ein respektvolles, kooperatives Miteinander aus (BMBWF, 2023).

In diesem Zusammenhang kommt den schulischen Führungskräften eine zentrale Verantwortung zu, indem sie Entwicklungsprozesse initiieren und nachhaltig implementieren (Daniëls et al., 2019; Klieber & Sloane, 2010). Schulleitungen sehen sich angesichts globaler Megatrends wie Digitalisierung, Migration, den Auswirkungen des Klimawandels und der COVID-19-Pandemie mit tiefgreifenden Herausforderungen konfrontiert, die die schulische Verwaltung sowie die Schulkultur fundamental verändern (Dubs, 2019; Koch et al., 2015). Neben administrativen Aufgaben erfordern diese Transformationen zunehmend die Umsetzung partizipativer und proaktiver Strategien sowie die Förderung interdisziplinärer Kooperationen mit externen Akteur:innen (Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Auch im Führungsstil lassen sich deutliche Veränderungen beobachten: Traditionelle Stile wie die instruktionale Führung (Hallinger, 2003) verlieren an Relevanz. Konzepten wie geteilter Führung (Harris, 2013), demokratischer Führung (Bonsen, 2016), transformativer Führung (Tulowitzki & Pietsch, 2020) und entrepreneurialer Führung (Frentz et al., 2025) wird zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Vor diesem Hintergrund rückt die Schulentwicklungsberatung als strategisches Instrument der Organisationsentwicklung zunehmend in den Fokus, um Schulen bei der Umsetzung notwendiger Veränderungen zu unterstützen.

Seit den 1980er Jahren wird Schulentwicklungsberatung verstärkt als zentraler Ansatz zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft im deutschsprachigen Raum beachtet, wobei der Schwerpunkt auf der Etablierung von Schulen als eigenständige Handlungseinheiten liegt (Dederling, 2022). In Österreich werden diese Bemühungen gegenwärtig durch das Weißbuch „Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich“ (BMBWF, 2024) sowie die im „Qualitätsrahmen für Schulen“ (BMBWF, o.J.) definierten Qualitätsdimensionen unterstützt, die als normative Leitlinien dienen. Ziel dieser Vorgaben ist die Standardisierung der Prozesse, Abläufe und Inhalte der Schulentwicklungsberatung sowie die Optimierung der Schulentwicklungsprozesse insgesamt.

Vor diesem Hintergrund wurden zahlreiche Abstracts zu diesem Schwerpunktheft von phpublico eingereicht, aus denen sich die Beiträge der Ausgabe 15 herauskristallisiert haben.

Im Bereich **Schule entwickeln** plädiert Sophia Richter für eine Erziehungsentwicklung im Kontext Schule. Die Bedeutung der Lesson Studies mit dem passenden Leitfadenskatalog für datengestützte Unterrichtsentwicklung wird von Elisabeth Stip-

sits präsentiert, bevor die Umsetzung dieser in drei österreichischen Bundesländern von Isolde Kreis, Sabine Apfler & Elisabeth Stipsits diskutiert wird. Unter dem gesundheitsförderlichen Aspekt betrachten Viktoria Berzsényi-Schweitzer & Karina Toth die Entwicklung der Schule zu einer Bewegten Schule hin und setzen sich Verena Gratzler, Michael Wukowitsch & Julia Blumberger mit Hilfe von Foto-interviews auseinander. Zum Abschluss des ersten Bereichs stellen Catania Pieper & Christian Fischer dar, wie pädagogische Diagnostik Schulentwicklungsmaßnahmen unterstützt.

Den Bereich der **Schulentwicklungsberatung** eröffnen Kristina Braun, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz & David Kemethofer, die die Vermittlerrolle von Schulentwicklungsberater:innen beleuchten. Die Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung im Burgenland steht bei Jürgen Frenzt & Rosemarie Lehner im Mittelpunkt. Dominik Fröhlich & Julia Rabenberger zeigen auf, wie bereits Studierende in den Prozess eingebaut werden können, um Schulen zu beraten. Die Herausforderungen der Zusammenarbeit in der Schulentwicklungsberatung als Gamechanger werden von Bettina Dimai & Gabriele Rathgeb benannt; Susanne Kink-Hampersberger, Karina Fernandez & Olivia de Fontana zeigen diese im Rahmen von Clusterbildungsprozessen auf. Die Sicherung der Qualität rückt bei Barbara Herzog, Maria Neubacher, Gudrun Gruber-Gratz, Karin Greth & Julia Klug in den Mittelpunkt. Kritisch betrachten Michaela Rossmann & Katharina Harrer den Umgang mit Kinderrechten in der Qualitätsentwicklung von Schulen, während sich Monika Gigerl, Elke Knoll & Manuela Radler mit der Unterstützung der Erarbeitung eines schulischen Kinder- und Jugendschutzkonzepts auseinandersetzen. Den Abschluss dieses Bereichs bilden Thomas Lorenz, der die Chancen und Herausforderungen der Schulentwicklungsberatung in Tirol analysiert, sowie Johanna E. Schwarz und Petra Lichtenschopf, die den Fokus auf die Bündelung der Beratungsprozesse legen, um Synergien zwischen Fach- und Prozessberatung zu schaffen und damit die Professionalisierung aller Beteiligten zu unterstützen.

Die Beiträge zur **Schulischen Führung** werden von Bernhard Schimek & Claudia Kaluza eingeleitet, die die Bedeutung der Rolle der Schulleitung hervorheben, um soziale Gerechtigkeit und Inklusion in der Schule verankern zu können. Verena Letzel-Alt und Nele Groß thematisieren den Status quo und die Herausforderungen, die Künstliche Intelligenz für Schulleiter:innen mit sich bringt, sowie die potenziellen Vorteile ihres Einsatzes. Shared Leadership als Alternative diskutieren Barbara Römisch & Agnes Schwarzenberger Berthold, um der steigenden Komplexität der Anforderungen an schulische Führungskräfte entgegenzutreten. Entlastungsstrategien für Schulleitungen thematisiert Rene Muxel, während Birgit Neger & Birgit Pecoraro die Bedeutung der ersten 100 Tage in der neuen Rolle als Schulleiter:in hervorheben und Erfolgsstrategien nennen und somit diese Ausgabe von phpublico abrunden.

Vielen herzlichen Dank an alle, die zum Gelingen dieser Ausgabe beigetragen haben: die Autor:innen, das Redaktionsteam, die Reviewer:innen, unsere Layouterin sowie alle weiteren Unterstützer:innen, ohne die das Erscheinen dieser Ausgabe nicht möglich gewesen wäre.

Literaturverzeichnis

BMBWF (o. J.). Der Qualitätsrahmen für Schulen – QR. Quelle: <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen> Zugriff: 22.02.2025.

BMBWF (2023). Strategie zur Stärkung der Psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule. Schulische Gesundheitsförderung als wichtiger Aspekt von Schulqualität. Quelle: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Strategie_zur_Staerkung_der_Psychosozialen_Gesundheit_und_Resilienz_im_Setting_Schule2023.pdf Zugriff: 22.02.2025.

BMBWF (2024). Weißbuch. Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Quelle: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=schulentwicklungsberatung_wb.pdf Zugriff: 22.02.2025.

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H., & Maag-Merki, K., (Hrsg.). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage. Springer, 301-324.

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 11-32. <https://doi.org/10.1108/09513541111100099>

Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2011). Personalmanagement für die Schule: ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium. Beltz.

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>

Dederig, K., Kamarianakis, E., Racherbaumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begriffliche-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *Die Deutsche Schule* 114(2022)4, S. 345-362. <https://doi.org/10.25656/01:26183>

Dubs, R. (2019). Die Führung einer Schule: Leadership und Management (3. Auflage). Franz Steiner.

Frenzt, J., Brauckmann-Sajkiewicz, S. et al. (2025). Revealing Entrepreneurial Acting and Thinking among School Leaders in the K-12 setting – a Scoping Review. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2471373>

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>

Koch, A. R., Binnewies, C., & Dormann, C. (2015). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505-517. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.958471>

Klieber, F., & Sloane, P. F. E. (2010). Innovationen begleiten – Die Rolle der Schulleitung in schulischen Innovationsprozessen. Eine explorative Studie an vierzehn beruflichen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(2), 180-198.

Senge, P. M. (1996). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 873-902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>

**SCHUL-
ENTWICKLUNG**

Sophia Richter 

Erziehung im Kontext Schule!? Perspektiven auf eine wenig beleuchtete Dimension von Schulentwicklung

Schulentwicklung wird in Theorie und Praxis überwiegend entlang von Qualitätsdiskursen, Effizienzsteigerungen und Outputorientierung verhandelt. Im Zentrum stehen dabei vor allem Unterrichts- und Organisationsprozesse, die auf eine Optimierung schulischer Leistungsfähigkeit zielen. Der Beitrag nimmt eine bislang zumeist unbeleuchtete Dimension in den Blick: Erziehung im Kontext Schule. Am Beispiel des Trainingsraum-Programmes wird gezeigt, wie erzieherische Fragestellungen in Schulentwicklungsprozessen verdeckt, technisiert oder umgedeutet werden. Der Beitrag stellt Teilergebnisse aus zwei Studien vor (Richter, 2018; 2019; 2020 sowie Merl & Richter, 2026) und plädiert für eine ‚Erziehungsentwicklung‘, um die genuin pädagogischen Fragen nach Legitimität, Macht, Fürsorge und Verantwortung systematisch in Schulentwicklungsprozesse einzubeziehen.

1 Schulentwicklung und der blinde Fleck Erziehung

Schulentwicklung versteht sich in der Tradition von Hans-Günter Rolff als Prozess der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, der darauf ausgerichtet ist, Lerngelegenheiten von Schüler:innen zu verbessern (Rolff, 2019). Dieses sogenannte Drei-Wege-Modell hat die Diskussion um Schulentwicklung maßgeblich geprägt und wird in zahlreichen schulischen Entwicklungsprogrammen zur Orientierung herangezogen.

Auffällig ist jedoch, dass in diesem Modell die Dimension **Erziehung** nicht expliziert wird und lediglich implizit vorkommt, etwa in Form von „Schulkultur“ und „Erziehungsklima“ (Rolff, 2019, S. 34). Rolff zufolge gehen vom Unterricht „auch Erziehungseffekte aus. Aber letztlich dient Unterricht dem Lernen“ (Rolff, 2019, S. 35). Explizite Auseinandersetzungen mit Erziehung als eigenständiger Dimension von Schulentwicklung sind hingegen selten, höchstens im Kontext der Bearbeitung von „Erziehungsproblemen“, die Schüler:innen machen, bspw. durch „Gewalt, Drogenmissbrauch und Schulverweigerung“ (Drinck, 2013, S. 29). Auch im Weißbuch „Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich“ (BMBWF, 2024) sowie dem „Qualitätsrahmen für Schulen“ (BMBWF, 2020) kommt der Begriff der Erziehung nicht vor (bis auf einleitend in der allgemeinen Rede vom Bildungs- und Erzie-

hungsauftrag). Hervorgehoben wird der „Bildungserfolg“ von Schüler:innen (BMBWF, 2024, S. 25, 27, 38) und es geht um „die bestmöglichen Bedingungen für Bildung und Lernen“ (BMBWF, 2020, S. 3). Diese Fokussierung auf das erfolgreiche Lernen von Schüler:innen, die Optimierung von Lernprozessen sowie die Effizienz von Unterricht ist insofern irritierend, als Schulen nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag haben, der gesetzlich festgeschrieben ist (§ 2 SchOG, § 47 SchUG).

Die sich hier zeigende Dethematisierung von Erziehung verweist auf eine breitere diskursive Verschiebung in erziehungswissenschaftlichen wie schulpraktischen Debatten zugunsten des Bildungsbegriffs (Krinninger, 2019; Nohl, 2018; Schierbaum et al., 2023). Diese Dethematisierung bzw. die Folgen der Dethematisierung zeigen sich auch in der schulischen Praxis, was die folgenden Ausführungen eines Lehrers am Anfang seines Schuldienstes exemplarisch veranschaulichen soll:

„Ich finde es schon wichtig, dass eben im Unterricht eine vernünftige Arbeitsatmosphäre herrscht, dass es da ruhig ist, dass man sich nicht ständig reinquatscht. Wie das vermitteln? Ja, es geht ja darum, dass die Kinder von sich aus erkennen, was eben was bringt und was nichts bringt. Wie macht man das? [...] Das ist dieser Erziehungsbereich, da habe ich ganz große Probleme mit. [...] Und ich

will aber auch nicht, herumschreien, ich will nicht Leute, wenn sie kippen, zehn Minuten in der Ecke stehen lassen. Also ich weiß, was ich nicht will. Trotzdem stört mich das und ich habe einfach noch keine, ja, Handlungsmuster irgendwie parat, wie ich auf Störungen reagieren kann.“ (Richter, 2019, S. 148, 167)

Dieses Zitat verweist nicht nur auf die Verinnerlichung der Norm eines störungsfreien Unterrichts „mit dem Ziel der Maximierung der Lernzeit“ (Ophardt & Thiel, 2013, S.7; Klieme, 2018; Helmke, 2007), es verweist zudem auf ein (schul-)pädagogisches Handlungsproblem der Erreichung dieses Zustandes (Merl & Richter, 2026).

Es ist – wie im Zitat des Lehrers deutlich wird – nicht die Frage eines reinen Umgangs (Reagierens), sondern die Frage eines **pädagogischen** Umgangs, in Abgrenzung zu den exemplarisch genannten Praktiken, wie Schüler:innen „zehn Minuten in der Ecke stehen lassen“ oder „herumschreien“. Das Zitat verweist damit auf einen historischen Wandlungsprozess im Kontext von Erziehung. Während der Zustand des störungsfreien Unterrichts (der schulischen Disziplin) historisch konstant gefordert wird, haben sich die Wege dorthin (also die Praxis des Disziplinierens) radikal gewandelt. Waren noch bis in die 1970er Jahre körperliche Züchtigungen legitime Erziehungsmittel, sind sie heute eine Straftat (Richter, 2018). Erziehung scheint eine unangenehme Aufgabe geworden zu sein und für viele Lehrkräfte stellt sich die Frage: Wie gelange ich zur Disziplin ohne disziplinieren, beziehungsweise – wie im Zitat - erziehen zu müssen? (Langer & Richter, 2015; Richter, 2019; Merl & Richter, 2026).

Vor diesem Hintergrund der geringen Thematisierung von Erziehung im Kontext von Schulentwicklung und der gleichzeitigen Problematisierung von Erziehung in schulischer Praxis, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Folgen dies für die (schul-)pädagogische Praxis sowie das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften hat. Der Beitrag nähert sich dieser Frage exemplarisch über die Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Pädagogischen Trainingsraumes“ (Balke, 2003; Bründel & Simon, 2013; Claßen & Nießen, 2006),

das in der Schulpraxis in der Bearbeitung des geschilderten Handlungsproblems immer wieder zum Einsatz kommt. Die Implementation eines solchen Trainingsraumes (auch Auszeitraum oder Insel genannt) verlangt nach einer schulweiten Etablierung, um ihre Funktionalität garantieren zu können und ist somit Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen auf dem Weg der oben genannten Norm eines störungsfreien Unterrichts.

2 Trainingsraum als Erziehung?

Das Trainingsraum-Programm gilt als pädagogisches Instrument im Umgang mit Schüler:innen, die gegen schulische Regeln verstoßen und den Unterricht stören. Vertreter:innen des Konzepts – im deutschsprachigen Raum insbesondere Stefan Balke (2003), Heidrun Bründel und Erika Simon (2013) sowie Albert Claßen und Karin Nießen (2006) – betonen, dass es primär auf die Stärkung der Eigenverantwortung der Schüler:innen ziele. Grundlage bilden schulweit einheitliche Regeln, die in allen Klassen sichtbar ausgehängt werden. Verstöße werden durch die Lehrkraft mithilfe standardisierter Frageabfolgen bearbeitet; bei wiederholter Missachtung erfolgt der Verweis in den eigens eingerichteten Trainingsraum. Dort werden die Schüler:innen aufgefordert, ihr Verhalten mit Hilfe eines Reflektionsbogens zu überdenken und alternative Handlungsstrategien zu erarbeiten. Die Rückkehr in den Unterricht ist an ein anschließendes Gespräch gebunden, in dem über die Wiederaufnahme in die Klasse entschieden wird.

Das Programm basiert auf lerntheoretisch-behavioristischen Ansätzen sowie auf der Wahrnehmungskontrolltheorie (Perceptual Control Theory) von William T. Powers (1973, 1997). Entsprechend wird davon ausgegangen, dass Schüler:innen ihr Verhalten bewusst wählen und für dessen Konsequenzen Verantwortung übernehmen können. Die Intervention zielt darauf, Schüler:innen dazu anzuhalten, die möglichen Folgen störender Verhaltensweisen bereits im Vorfeld zu bedenken.

Ohne an dieser Stelle eine kritische inhaltliche Analyse vorzunehmen – hierfür sei auf die Arbei-

ten von Budde (2014), Hertel (2015), Jornitz (2005), Pongratz (2015) sowie Richter und Friebertshäuser (2012) verwiesen – soll der Trainingsraum im Folgenden unter erziehungstheoretischer Perspektive betrachtet und hinsichtlich seiner Bedeutung für Prozesse der Schulentwicklung diskutiert werden. Diese Perspektivierung findet sich ausführlich und in erweiterter Form in der Studie „Autorität und Disziplin in der Schule. Über Erziehungsmittel, ihre Legitimierungen und die Folgen für die Pädagogik“ wieder (Merl & Richter, 2026).

Ein zentraler Aspekt in der Programmatik ist die verpflichtende, kollegiumsweite Anwendung des Programms. Einheitliche Vorgaben schaffen Orientierung und mindern die individuelle Unsicherheit der Lehrkräfte bei sogenannten Disziplinproblemen. Für Lehrkräfte bedeutet dies zunächst eine Entlastung: Sie delegieren die Bearbeitung eines Problems (den Mangel an Disziplin) an einen gesonderten Ort und an dafür verantwortliche Personen. Dies kann jedoch zugleich die Folge haben, dass sich Lehrpersonen alleinig auf das ‚Kerngeschäft des Unterrichts‘ zurückziehen und sich nicht mehr für den Bereich der Erziehung zuständig fühlen. Budde (2014, S. 109) beschreibt dies als „Deprofessionalisierung der unterrichtenden Lehrpersonen als Pädagog:innen“.

Bereits die Begrifflichkeit „Programm“ evoziert Assoziationen zur Programmierung und damit zur Steuerbarkeit von Abläufen – eine Vorstellung, die dem pädagogischen Handeln mit seinem strukturellen „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1979) zuwiderläuft. Erziehung bzw. die Bearbeitung von Disziplinproblemen erscheint damit technologisch steuerbar, wodurch erzieherische Auseinandersetzungen in pädagogischen Beziehungen für Schüler:innen kaum mehr erfahrbar werden.

Zugleich führt diese bürokratische Standardisierung zu einer Entpersonalisierung und Anonymisierung pädagogischer Praktiken, die keiner weiteren lehrkraftbezogenen Legitimation mehr bedürfen. Die „Legitimation durch Verfahren“ (Luhmann, 2017) rückt an die Stelle einer pädagogischen inhaltlichen und fallbezogenen Legitimierung pädagogisch-professionellen Handelns.

Auch wenn das Trainingsraum-Programm auf das in dem Zitat von der Lehrkraft beschriebene „Problem des Erziehens“ eine Antwort zu geben scheint, so ist die Antwort nicht als Erziehung zu charakterisieren – auch wenn Vertreter:innen des Trainingsraum-Programmes durchaus von Erziehung sprechen (bspw. von „Werteerziehung“ Bründel & Simon, 2013, S. 13). An die Stelle von Erziehung rückt ein Selbst-Training der Schüler:innen. Überspitzt lässt sich formulieren, dass hier Erziehung den Schüler:innen übertragen wird im Sinne einer Selbsterziehung. Die Konfliktbearbeitung wird ausschließlich den Schüler:innen zugeschrieben, wodurch sowohl die pädagogische Beziehung als auch der situative Kontext weitestgehend ausgeblendet bleiben. Diese Einseitigkeit lässt sich mit einem Erziehungsverständnis, wie es bspw. Nohl beschreibt als „die nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen durch ErzieherInnen gegenüber Zöglingen“ (Nohl, 2018, S. 122) nicht vereinbaren. Die Frage der Erziehungsverhältnisse (Kempka & Künstle-Schenk, 2023) als eine der zentralen Bezugspunkte erziehungstheoretischer Bestimmungen wird hier einseitig aufgelöst. Diese Form der scheinbar freiwilligen Selbstbeobachtung, Reflexion und Selbstregulation folgt der Norm des selbständigen, sich permanent selbst optimierenden Schüler:in (Rabenstein & Reh, 2009). Der Trainingsraum lässt sich im Anschluss an diese Befunde – und im Rekurs auf Foucault – als Technik der Selbstregierung verstehen (Pongratz, 2015; Hertel, 2015; Ricken & Rieger-Ladich, 2004).

Zusammenfassend lässt sich am Trainingsraum-Programm verdeutlichen, wie ein genuines erzieherisches Problem (der Weg zur (Selbst-)Disziplin) technologisch und responsabilisierend zu bearbeiten gesucht wird, während die Auseinandersetzung mit Erziehung als Element von Beziehung sowie die Auseinandersetzung mit erziehungsphilosophischen Fragen ausbleiben (Merl & Richter, 2026; Gräber, 2023).

3 Erziehungsentwicklung – ein Ausblick

Schulen sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch Orte der Erziehung. Dennoch bleibt unklar, wie dieser Auftrag im Rahmen von

Schulentwicklung eingelöst wird. Der Rückgriff auf technologische Steuerungsmodelle wie das Trainingsraum-Programm (aber auch Verstärkersysteme) kann das grundlegende Problem eines legitimen „Reagierens“ mit Bezug auf das Zitat des Lehrers zwar bearbeiten, ersetzt jedoch nicht die notwendige Reflexion über den Erziehungsbegriff selbst (Merl & Richter, 2026).

Daher erscheint es geboten, dass es in der Schulentwicklung einer ‚Erziehungsentwicklung‘ mit dem Fokus auf u.a. folgende Leitfragen bedarf (Flitner, 1979; Krinninger, 2019; Strehle & Maier, 2023):

- Was legitimiert Erziehung in Schule und Unterricht?
- Welche ethischen Prinzipien bestimmen erzieherisches Handeln?
- Wie kann mit Spannungen zwischen gesellschaftlich Erwünschtem und pädagogisch Legitimen umgegangen werden?
- Welche Ordnungen und Normen (bspw. Störungsfreier Unterricht) finden sich in Schulen und inwiefern stehen diese mit Erziehungs- und Bildungszielen in Verbindung?
- Wie, wo und mit wem werden Konflikte bearbeitet?
- Welche Folgen hat eine Fokussierung auf Evidenz, Optimierung, Wirkung und Entwicklung für den Bereich der Erziehung und Bildung?

Der Beitrag plädiert dafür, den Erziehungsbegriff nicht zu tabuisieren oder durch andere Begriffe zu ersetzen, sondern ihn im Kontext von Debatten um die Rolle von Schule im Prozess der Erziehung und Bildung von Heranwachsenden in einer herausfordernden sich verändernden Welt als Anforderung an Schulentwicklung neu zu reflektieren.

Eine solche reflexive Schulentwicklung würde es ermöglichen, die unbeabsichtigten Folgen von Programmen wie dem Trainingsraum in zukünftige Weiterentwicklungen von Schule mit einzubeziehen. Schulentwicklung wäre dabei mehr als Effizienzsteigerung, sondern würde sich als ein Prozess der pädagogischen Selbstverständigung und ständigen Selbstevaluation der Maßnahmen, Ziele und Effekte mit Blick auf die großen Aufgaben des Bildungssystems in der Gesellschaft begreifen.

Zum Weiterlesen (auch bezogen auf andere Ansätze, wie Classroom-Management oder Neue Autorität):

Merl, Th. & Richter, S. (2026). *Autorität und Disziplin in der Schule. Über Erziehungsmittel, ihre Legitimierungen und die Folgen für die Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer (i.E.).

Literaturverzeichnis

Balke, S. (2003). *Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule* (2. Aufl.). Bielefeld: Karoi.

Bründel, H. & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen* (3. erweiterte und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.

Budde, J. (2014). *Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme*. *Unterrichten und Erziehen* 67 (1), 103-118.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024). *Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich*. Weißbuch. Wien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). *Qualitätsrahmen für Schulen*. Wien.

Claßen, A. & Nießen, K. (2006). *Das Trainingsraum-Programm. Unterrichtsstörungen pädagogisch auflösen*. Mülheim a.d. Ruhr.

Drinck, B. (2013). *Besonderheiten des Forschungsfeldes Schule*. In: Drinck, B. (Hrsg.). *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 22-37.

Flitner, W. (1979). *Ist Erziehung sittlich erlaubt?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 499-504.

Gräber, S. (2023). Classroom Management als Heilsversprechen. Zur De-Thematisierung von Strafe im effizienten Unterricht. *Sozial Extra*, 47(6), 334-338.

Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren: Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59(5), 44-49.

Hertel, T. (2015). Unterlaufen und Kontern statt „Überwachen und Strafen“? Rekonstruktionen zu pädagogischen Praktiken im „Trainingsraum“ einer segregierten Großstadtschule. In Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Barbara Budrich, S. 153-168.

Jornitz, S. (2005). Der Trainingsraum. Unterrichtsstörung als Bumerang. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft* 33, 98-117.

Kempka, A. & Künstle-Schenk, K. (2023). Erziehung. Eine empirische Abgrenzung des Begriffs in der Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft. In: Schierbaum, A., Oliveras, R. & Bossek, J.F. (Hrsg.). *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung*. Weinheim: Basel: Beltz Juventa, S. 17-32.

Klieme, E. (2018). Unterrichtsqualität. In: Gläser-Zikuda, M., Haring, M. & Rohlf, C. (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, S. 393-408.

Krinninger, D. (2019). Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs. In: Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-263.

Langer, A. & Richter, S. (2015). Disziplin ohne Disziplinierung. In: Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott M., Rothe D. & Wrana D. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-229.

Luhmann, N. (2017). *Legitimation durch Verfahren*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982|1979). Das Technologie-defizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Stuttgart: Suhrkamp, S. 11-41.

Merl, Th. & Richter, S. (2026). Autorität und Disziplin in der Schule. Über Erziehungsmittel, ihre Legitimierungen und die Folgen für die Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer (i.E.).

Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 121-138.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Pongratz, L. A. (2015). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als neoliberales Strafarrangement. In: Dammer, K.-H., Vogel T. & Wehr, H. (Hrsg.). *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-254.

Powers, W. T. (1973). *Behavior. The Control of Perception*. Chicago: Aldine.

Powers, W. T. (1997). *Making Sense of Behavior*. New Canaan, CT: Benchmark Publications.

Rabenstein, K. & Reh, S. (2009). Die pädagogische Normalisierung der ‚selbständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, J. & Ecarus, J. (Hrsg.). *Standardisierung – Kanonisierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-180.

Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim: Beltz, Juventa.

Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz, Juventa.

Richter, S. (2020). Strafen und Disziplinierungen im schulischen Alltag. Transformationen und Institutionalisierung. In: Welter, N. et al. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalisierung im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken*. Opladen: Barbara Budrich, S. 83-96.

Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2012). Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 71-88.

Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.

Rolff, H.-G. (2019). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Th., Helsper, W., Holtappels, H.G. & Schelle, C. (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 29-36.

Schierbaum, A., Oliveras, R. & Bossek, J.F. (2023). Erziehung, quo vadis? In: Schierbaum, A., Oliveras, R. & Bossek, J.F. (Hrsg.). *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung*. Weinheim: Basel: Beltz Juventa, S. 7-16.

Strehle, Th. & Maier, M.S. (2023). Erziehen und Unterrichten. Theoretische Reflexionen zu wechselseitigen Verhältnisbestimmungen. In: Richter, S. (Hrsg.). *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, S. 117-128.

Elisabeth Stipsits

Datengestützte Unterrichtsentwicklung im Kontext von kollegialen Reflexionsprozessen

Als Ausgangspunkte der datengestützten Unterrichtsentwicklung bilden der bildungspolitische und gesellschaftliche Qualitätsanspruch an einen guten Unterricht sowie eine kontinuierliche Professionalisierung der Lehrenden hinsichtlich Nutzung der Daten. Anlässe für eine datengestützte Unterrichtsentwicklung und Reflexion bilden interne Evaluationen basierend auf Schulentwicklungsplänen entlang des Qualitätsrahmens für Schulen (BMB) bzw. gemeinsam ausgerichtete Ziele des Kollegiums, aber auch die Leistungsergebnisse aus iKMPLUS sowie externe Evaluationen des BMB. Als evidenzbasierte Methoden zur datenbasierten Reflexion in der Unterrichtsentwicklung bieten sich Lesson Study und das erprobte Verfahren „Luise“ an, verknüpft mit einem reflexiven Leitfragenkatalog zur Nutzung der Daten, die in diesem Beitrag dargestellt werden.

1 Unterricht systematisch und evidenzbasiert reflektieren

Vordergründig für die Durchführung der systematischen Unterrichtsreflexion stehen die Qualitätsentwicklung von Unterricht nach Kriterien und eine datenbasierte Gestaltung von Lehr-Lernsettings basierend auf internen und externen Ergebnissen (Helmke, 2010). Um diesen Qualitätsanspruch in Form von Selbstreflexion, aber vor allem durch kollegiale Reflexion gerecht zu werden, ist eine Reflexionsbereitschaft unter Einbeziehung von Daten durch die Lehrenden erforderlich (Terhart et al., 2006; Buhren, 2016). Die damit verbundene Unterrichtsreflexion versteht sich im Kontext der datengestützten Unterrichtsentwicklung weit mehr als nur das alltägliche und selbstverständliche Nachdenken über die individuellen Handlungen in der Praxis. Ein evidenzbasiertes Reflexionsverständnis im Kontext von professionellem Handeln ist demgegenüber

- kriteriengeleitet, d.h. die Reflexion bezieht sich explizit auf wissenschaftlich erprobte Kriterien guten Unterrichts und orientieren sich am Qualitätsrahmen für Schulen (BMB, 2020).
- diskursiv, d.h. die Reflexion findet im kollegialen Austausch statt, um gezielt durch vielfältige Perspektiven Impulse zur Qualitätsentwicklung und Optimierung des Unterrichts zu erhalten.
- methodisch abgesichert, d.h. die Reflexion basiert auf interne und externe Daten und Informationen (Schnack, 2024).

Eine gezielte und systematische Datenerhebung bildet demnach die Grundlage der professionellen Unterrichtsreflexion. Als mögliche Datenquellen und zugleich als Methode zur Nutzung der Daten bieten sich schulintern Lesson Studies (Kullmann, 2012; Knoblauch, 2017; Dudley, 2015) mit kollegialer Hospitation (Brägge et al., 2013), Schüler:innenfeedback und Kollegiales Feedback sowie interne Evaluation basierend auf den Schulentwicklungsplänen an. Als externe und standardisierte Datenquellen können die Leistungsdaten von Schüler:innen der iKMPLUS, einem damit verbundenen Schuldatenblatt und der externen Evaluation (BMB, 2024) für die datengestützte Unterrichtsreflexion herangezogen werden.

1.1 Datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Lesson Studies

Lesson Studies (LS) beinhalten nach Kullmann (2012) ein Konzept der schulinternen und kooperativen Weiterbildung von Lehrpersonen. LS dienen vorwiegend der Unterrichtsverbesserung und unter anderem dazu, unterrichtsbezogene Innovationen in der Praxis zu erproben und zu evaluieren. Das Konzept der LS verknüpft als Ausgangspunkt der Kooperation die gemeinsamen Ziele über ein verbessertes Planungs- und Unterrichtshandeln mit höheren Leistungen von Schüler:innen. Im Fokus stehen dabei die Lern- und Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schüler und zugleich die Erweiterung der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, indem

mehrere Planungszyklen (siehe Abb. 1) (Kullmann, 2012; Knoblauch, 2017; Vock et al., 2023) ko-konstruktiv durchgeführt werden. Davon ausgehend stuft Kullmann (2012) im theoretischen Wirkungsmodell der „Lesson Study“ die Kooperation von Lehrpersonen als Indikator für den Erfolg kumulativer Lehr-Lernprozesse und für die Unterrichtsqualität ein (Kullmann, 2012, S. 123). LS werden demnach als geeignetes Verfahren unterrichtsbezogener Lehrkooperation zur Professionalisierung der Mitglieder auf lange Sicht eingestuft, um Änderungen in einem kollektiven Lehr-Lernprozesse reflexiv und datengestützt auf interne und externe Evaluation (Landwehr, 2015) zu bewirken. In diesem Zusammenhang wird vor allem ihr Charakter als Problemlöseprozess explizit betont (Reinisch, 2009; Kullmann, 2012). Vor dem Hintergrund, dass einerseits eine Kohärenzerhöhung durch Lehrkooperation für einzelne Lehrpersonen als eine Beschränkung ihrer pädagogischen Autonomie aufgefasst werden könnte, gilt es andererseits für die Gemeinschaft einer Fachgruppe hinsichtlich Implementierung von Innovationen Vereinbarungen auf Basis von internen und externen Datenquellen zu treffen. Diese kollektiven Vereinbarungen erfassen, inwieweit eine Anpassung bzw. Rekontextualisierung der intendierten Neuerungen an die vorhandenen Vorstellungen und Kontextbedingungen möglich sind (Fend, 2008; Gräsel et al., 2006).

Zentrales theoretisches Fundament des Modells von LS nach Lewis et al. (2011) bilden konstruktivistisch orientierte Theorien sowie die Theorie des situierten Lernens. Die einzelnen Arbeitsschritte in einer LS sind im Ablaufprozess in Anlehnung an Dudley (2015) veranschaulicht (Abb. 1):

Schritt 1: Kooperative Planung und Erarbeitung des didaktischen Konzepts einer Unterrichtseinheit unter Berücksichtigung vorgegebener Zielsetzungen gemäß des nationalen Bildungsauftrages zu Bildungsstandards (iKMPLUS), des Fachcurriculums oder auf Basis des Schulentwicklungsplans.

Schritt 2: Durchführung kollegialer Hospitation während des Unterrichts zwecks Erprobung von Lehr-Lernmethoden bezüglich der vereinbarten Zielsetzungen und Erhebung von Evaluationsdaten

mittels Beobachtungsbögen.

Schritt 3: Kollegiale Reflexion des Unterrichtsverlaufs und der Ergebnisse der Lehr-Lernprozesse mittels Evaluierung sowie anschließender Optimierung der Konzeption.

Schritt 4: Erprobung und Evaluierung der überarbeiteten und verbesserten Unterrichts-konzeption.

Am Prozessende ergibt sich eine qualitätsvolle, didaktische Unterrichts-konzeption als Produkt der ko-konstruktiven Arbeit, wobei die Konsolidierung der Lernergebnisse durch Weitergabe an den Lehrkörper erfolgt (Kullmann, 2012).

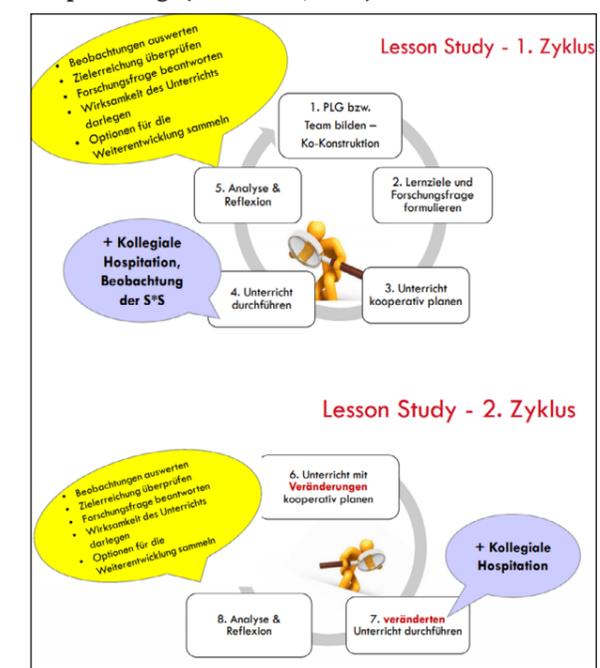


Abb. 1: Lesson-Study-Prozess nach Stipsits (2022, in Anlehnung an Dudley 2015)

Im Rahmen von LS geht somit deutlich die Fachgruppenarbeit über das gemeinsame Planungshandeln der Beteiligten hinaus, da die Zusammenarbeit Prinzipien einer professionellen Lerngemeinschaft zugrunde liegt (Horster et al., 2006) und Interaktionshandlungen der Lehrpersonen auf gemeinsame Evaluation beruhen. In diesem Zusammenhang wird der LS aufgrund der Ko-Konstruktion des Unterrichts (Gräsel et al., 2006), der kollegialen Hospitation unter Nutzung von strukturierten Be-

obachtungsbögen (www.iqes-online) und der anschließenden datenbasierten Reflexion (Beywl et al., 2024) mit Auswertung der Beobachtungsergebnisse zwecks Optimierung der Lehr-Lernsettings eine hohe Wertigkeit beigemessen (Buhren et al., 2009).

Eine mögliche Dokumentation des Ablaufprozesses der LS ist anhand eines praxisorientierten Leitfadens nach Stipsits (2022) im Anhang abrufbar (Anhang 1: Lesson Study Leitfaden).

1.2 Datenbasierte Reflexion mit „Luuise“

„Luuise“ ist ein auf empirischen Untersuchung nach Beywl (2024) ausgearbeitetes Verfahren zur datenbasierten Reflexion von Lehr-Lernsettings, welches sich einfach im Schulalltag integrieren lässt. Es beinhaltet einen Reflexions- und Handlungsprozess, der zu den gewünschten Veränderungen der Unterrichtspraxis führt und mit den eingeflochtenen Reflexionen das präventive Handeln („Voraus schauen“) fokussiert. Im Unterschied zu anderen Methoden, wie die klassische Hospitation, erfolgen die Datenerhebungen nicht nur während der Unterrichtszeit, sondern diese werden unmittelbar ausgewertet und genutzt, d.h. „das Datenerheben fungiert gleichzeitig als Unterrichtsintervention.“ (Beywl et al., 2024, S. 16)

Das Luuise-Verfahren erfolgt in fünf Schritten und wird hier verkürzt dargelegt:

Schritt 1: Identifikation der „Knacknuss“ aus einer Problemstellung oder aus Lernresultaten; Erarbeiten von Annahmen, die zur „Knacknuss“ geführt haben.

Schritt 2: Formulieren von Veränderungen als Smart-Ziele.

Schritt 3: Festlegen von auf das Ziel ausgerichtete Unterrichtsinterventionen aus Didaktik, Methodik etc.

Schritt 4: Auswahl und Adaption eines Erhebungsinstruments, um die Zielerreichung während des Unterrichts zu erheben und darzustellen, z.B. Punktwolke auf Flipchart, Redezeitanteile im Tandem festhalten.

Schritt 5: Schlussfolgern, wie erzeugte Daten für zukünftige Lehr-Lernsettings genutzt werden (Beywl et al., 2024).

Die Bedeutung für die Professionalisierung hinsichtlich der Erweiterung des problemlösenden Handelns der Lehrpersonen liegt in den kontinuier-

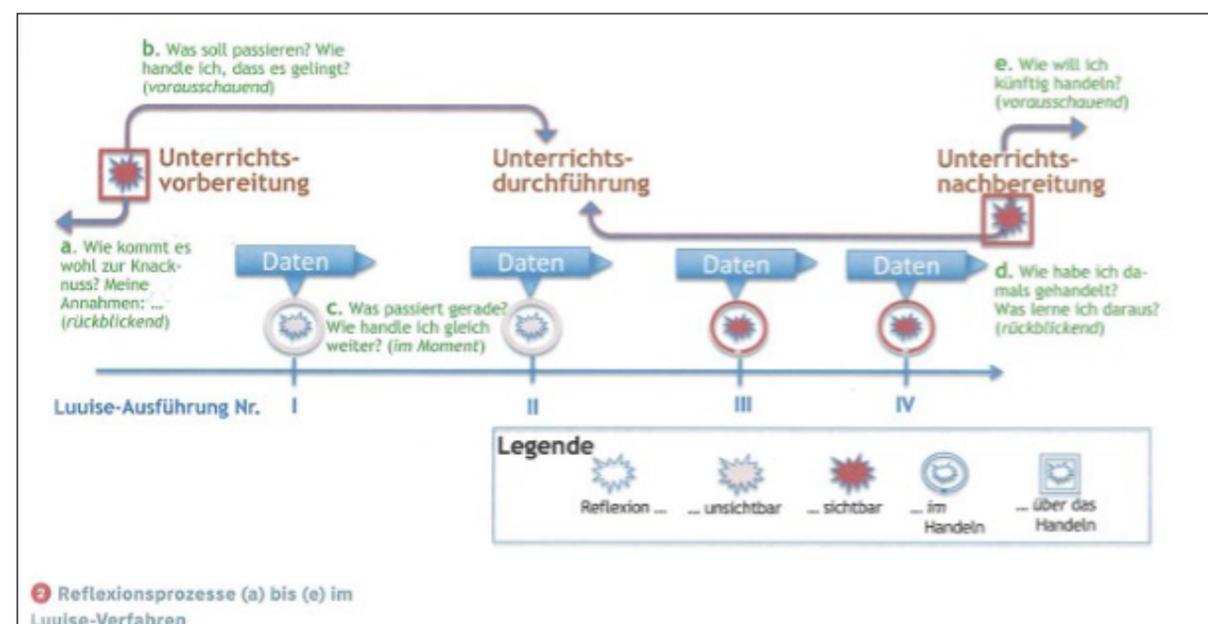


Abb.2: Reflexionsprozess im Luuise-Verfahren (Beywl, 2024)

lich wiederkehrenden Reflexionsschleifen in Form von *reflection in action* und *reflection on action* (Meta-reflexion). Abbildung 2 veranschaulicht den Reflexionsprozess im Luuise-Verfahren.

2 Unterrichtsreflexion mit Leistungsdaten

Evaluationsbasierte Entwicklungsprozesse im Unterricht stellen Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen. Gründe für das Wirkungsdefizit von schulischen Leistungsmessungsdaten nach Landwehr (2015) sind neben Motivations- und Kompetenzproblemen auch Probleme mit der Leistungsmessungslogik. Als Motivationsproblem hebt sich „die mangelnde Bereitschaft, sich in einer lern- und entwicklungsorientierten Haltung mit den Daten der Leistungsmessung auseinanderzusetzen“ (Landwehr, 2015) hervor. Der Anspruch an die Leistungsmessungsverfahren der Lehrpersonen umfasst die Problematik im Lesen und Verstehen von Daten, um daraus Analysen als Basis von Reflexions- und Entwicklungsprozessen zu ziehen (Landwehr, 2015). Dem entgegenwirkt das Institut für Qualität an Schulen (IQS, 2023) übersichtliche und umfangreduzierte Datenaufbereitungen und -rückmeldungen zwecks Lesbarkeit und Interpretation von Daten bei den jeweiligen fach- und schulstufenbezogenen iKMPLUS-Erhebungen.

Als eine Bewältigungsstrategie neben Schaffung von strukturellen Voraussetzungen auf Schulebene und individuellen Voraussetzungen der Lehrpersonen steht die kooperative Durchführung von Rezeptions- und Reflexionsprozessen im Umgang mit Leistungsdaten von Lernenden. Die ko-konstruktive Auseinandersetzung fokussiert vordergründig auf die Qualitätssteigerung des Unterrichts und auf eine Verbesserung der Leistungen der Lernenden durch eine gezielte Datennutzung. Damit verbunden setzen leistungsdatengestützte Entscheidungen Diagnosekompetenz sowie die Bereitschaft zur kollegialen Reflexion der Ergebnisse bei den Lehrpersonen voraus. (Gärtner et al., 2024) Aufbauend auf ein entsprechendes Professionsverständnis liegt demzufolge die Bedeutung der datengestützten Unterrichtsentwicklung in einer Optimierung der Gestaltung von Lehr-Lernsettings auf Reflexions-

basis sowie der daraus abzuleitenden Förderung der Lernenden. Nach dem Reflexionsmodell von Landwehr (2015) dient ein reflexiver Fragenkatalog für die Analyse und Nutzung der Leistungsdaten auf fünf Ebenen:

1. Analyse der Testergebnisse auf der Ebene Klasse und Einzelschüler:in
2. Rekonstruktion der Lernprozesse, die den Testergebnissen zugrunde liegen
3. Rekonstruktion der Lernprozessesteuerung und -unterstützung
4. Analyse des Lernumfelds Klasse
5. Analyse des Lernumfelds Schule

Die systematische Aufarbeitung dieser Ebenen im Rahmen der kollegialen Reflexionsprozesse die Entscheidungsfindung bezüglich Unterrichtsentwicklung datengestützt vorzunehmen (Landwehr, 2015). (Anhang 2: Reflexiver Fragenkatalog)

3 Resümee und Ausblick

Eine auf Datennutzung ausgerichtete Ko-Konstruktion der Lehrpersonen nach ihren gemeinsamen Handlungsfeldern erweist sich durch den Einsatz von LS oder im Luuise-Verfahren als wirkungsvoll. In diesem Zusammenhang stellen die gemeinsame Verantwortungsübernahme einhergehend mit einer kooperativen Konzipierung von Unterricht basierend auf gemeinsamen Vereinbarungen von Lernzielen und auf datengestützten Vorgehensweisen sowie kontinuierlichen Reflexionsprozessen Gelingensfaktoren für die Qualitätssteigerung der Lehr-Lernprozesse dar. Der Ablauf einer Professionsentwicklung von Lehrenden im Sinne von Lesson Studies nimmt dementsprechend die gemeinsame Zielstellung bzw. ein gemeinsam zu lösendes Problem als Ausgangspunkt der kooperativen Unterrichtsentwicklung. Die Entwicklung einzelner oder mehrerer Kompetenzfacetten der Lehrpersonen in ihrer individuellen Professionalität, z. B. datengestützte Handlungsoptionen und problemlösendes Handeln, kann dieses Ziel darstellen und erfordert in den Lesson Studies sowie im Luuise-Verfahren eine Evaluierung der Zielerreichung. Gelingensbedingungen einer datengestützten Unterrichtsentwicklung zeigen sich nicht nur darin, ob mit der

Unterrichtsevaluation praxiswirksame Impulse zur Unterrichtsentwicklung einhergehen, sondern vor allem darin, dass eine partizipative Gestaltung der Reflexions- und Auswertungsprozesse umgesetzt wird.

Herausforderungen an die Lehrpersonen ergeben sich bei den gemeinsamen Planungen auf Grundlage von unterschiedlichen Datenquellen durch das Zusammenführen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen über fachdidaktische Fragen, vor allem über Handlungsalternativen sowie Lösungswege zur Problembewältigung. Herausforderungen bestehen zudem darin, dass sowohl die Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit Ergebnissen gegeben sein muss als auch vorhandene Daten in Erkenntnisse überführt werden müssen, die sich für die Prozessgestaltung nutzen lassen.

Die Analyse und Nutzung der Leistungsdaten entlang des vorgestellten Fragenkatalogs nach Landwehr (2015) verknüpft mit der Umsetzung der Lesson Studies oder dem Luuise-Verfahren dient hierbei der professionellen Entwicklung von kollegialer Reflexion, um eine datengestützte Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.

Eine gezielte Begleitung durch die Schulleitungen auf Ebene der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung oder durch die Schulentwicklungsberatung unterstützen konzertiert die Qualitätssicherung dieser kooperativen und datengestützten Lehr-Lernprozesse.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P., 2007. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H. & Wiesinger, S., 2004. Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: Reinmann, G. & Mandl, H., (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. 220-233. Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe.

Beywl, W., Schmid, Ph. & Pirani, K., 2024. Datenbasierte Reflexion mit Luuise. Pädagogik, 76. Jahrgang, Heft 7-8, 2024, S. 16-20. Beltz.

Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G., 2008. Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 15. Weinheim / München: Juventa: S. 11-39.

Brägger, G., Egli, Ph., Gehrig, P., Fischer, E. & Widmer, R., 2013. Kollegialfeedback durchführen. Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer in Lerngemeinschaften. IQES online. www.iqesonline.net

Buhren, C., 2016. Kollegiale Reflexion. Pädagogische Zeitschrift: Schulmanagement Handbuch 158. Oldenbourg.

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G., 2009. Personalmanagement. In: Buchen, H. & Rolff, H. G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 450-544.

Bundesministerium für Bildung, 2020: Qualitätsrahmen für Schulen. www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen

Dudley, P., 2015. Lesson Study – ein Handbuch. Broschüre. Übersetzung von Dudley, P. (2015): How Lesson Study works and why it creates excellent learning and teaching. In: Dudley (Hg.): Lesson Study. Professional learning for our time. London and New York, S. 1-28.

Fend, H., 2008. Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS-Verlag für Grundschulen.

Gärtner, H. & Emmrich, R., 2024. Unterrichtsreflexion mit Leistungsdaten. Pädagogik, 76. Jahrgang, Heft 25-28, 2024, S. 7-10. Beltz.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C., 2006. Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 205-219.

Gräsel, C. & Parchmann, I., 2004. Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. Unterrichtswissenschaft, 32, S. 238-256.

Helmke, A., 2010. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer. 3. Aufl.

Horster, L. & Rolff, H.-G., 2001. Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.

Klein, A., Fischer, Ph., Hennigsen, D., Meyer, Th. & Müller, G., 2024. Kollegiale Unterrichtsreflexion. Pädagogik, 76. Jahrgang, Heft 7-8, 2024, S. 21-24. Beltz.

Knoblauch, R., 2017. Lesson Study. Kooperative Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens. Zeitschrift Pädagogik, Heft 3/2027. S. 34-39. Weinheim und Basel: Beltz.

Kullmann, H., 2012. Lesson Study – Eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrkooperation. In: Ahlgrimm, H., (2012): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Waxmann.

Landwehr, N., 2015. Von Evaluationsdaten zur Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, H.-G., (Hrsg.) 2015. Handbuch Unterrichtsentwicklung, S.157-181. Weinheim: Beltz.

Lewis, C. & Hurd, J. 2011. Lesson Study. Heinemann. Portsmouth.

Reinisch, H., 2009. „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. In: Zlatkin-Troitschanskaia,

O., Beck, K. Sembill, D. Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.) Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, S. 33-43. Weinheim: Beltz.

Schnack, J., 2024. Unterricht reflektieren. Pädagogik, 76. Jahrgang, Heft 7-8, 2024, S. 7-10. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. & Klieme, E., 2006. Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 163-165. Friedrichverlag.

Vock, M., Kager, K., Bolli, S., Bucher J., Jurczok, A., & Kalinowski, E., 2023. Lesson Study Handbuch. Kooperative Unterrichtsentwicklung - Schritt für Schritt. Universität Potsdam. Forschungsverbund LemaS.

Anhang 1

Elisabeth Stipsits PhD BEd MEd MA



Leitfaden für die Planung einer Lesson Study (1. und 2. Zyklus)

LESSON STUDY (1. STUNDE)		
Fach	Klasse	Datum
LS-Team		
Name 1. Lehrperson:		Name 2. Lehrperson:
Thema		
Ziele für die geplante Unterrichtsstunde:		Indikatoren: An welchen Merkmalen erkenne ich die Erreichung der Ziele?
Erkenntnisinteresse: Forschungsfrage / Problemstellung		
Diagnose/Lernstanderhebung: Von welchen Lernständen können wir ausgehen? Welche Lücke ist bei den Schüler:innen zu erwarten?		
Lernangebot/Lernmaterialien		Methoden
Beobachtungsfokus		
Beobachtungsbogen/-indikatoren		
Reflexion (1. Nachbesprechung)		

Elisabeth Stipsits PhD BEd MEd MA



Veränderungsabsichten für die 2. Unterrichtseinheit	
LESSON STUDY (2. STUNDE)	Datum:
Geplante Veränderungen/Optimierung des Unterrichts	
Beobachtungsfokus	
Beobachtungsbogen/-indikatoren	
Reflexion (2. Nachbesprechung)	

Anhang 2

Stipsits Elisabeth PhD BEd MEd MA
 ANALYSE UND NUTZUNG DER ERGEBNISSE FÜR DIE
 UNTERRICHTSENTWICKLUNG (Landwehr 2015)



Schritt 1: Analyse der Testergebnisse auf der Ebene Klasse und Einzelschüler:in
<ul style="list-style-type: none"> Was kann die Klasse in den getesteten Lernbereichen gut, was kann sie nicht so gut?
<ul style="list-style-type: none"> Wo gibt es im Vergleich zu anderen/früheren Klassen markante Abweichungen nach oben und nach unten?
<ul style="list-style-type: none"> Wo gibt es Auffälligkeiten in den Testergebnissen einzelner S'S?
<ul style="list-style-type: none"> Bei welchen Aufgabenbereichen bzw. Aufgabentypen haben gute/mittelmäßige/eher schlechte S'S auffällig gut bzw. auffällig schlecht abgeschnitten?
<ul style="list-style-type: none"> Gibt es über den gesamten Testbereich gesehen Auffälligkeiten in den individuellen Testresultaten?
<ul style="list-style-type: none"> Wo gibt es Überraschungen?
<p><i>Evtl. ergeben sich Verdeutlichungen durch den Einbezug von Vergleichswerten, z.B. von Parallelklassen</i></p>

Stipsits Elisabeth PhD BEd MEd MA
 ANALYSE UND NUTZUNG DER ERGEBNISSE FÜR DIE
 UNTERRICHTSENTWICKLUNG (Landwehr 2015)



Schritt 2: Rekonstruktion der Lernprozesse, die den Testergebnissen zugrundeliegen
<ul style="list-style-type: none"> Welches waren die wichtigen Lernschritte im betreffenden Lerngebiet?
<ul style="list-style-type: none"> Welches waren die besonderen Herausforderungen, die bewältigt werden mussten?
<ul style="list-style-type: none"> Welche fachlichen Hürden gab es, die innerhalb dieses Lerngebiets gemeistert werden mussten, um erfolgreich zu sein?
<p><i>Evtl. empfiehlt sich hier der Einbezug des Feedbacks von S'S in die Lernprozessanalyse:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Wo liegen aus Sicht der S'S die besonderen Herausforderungen und Schwierigkeiten der Lernprozesse im betreffenden Lerngebiet?

Schritt 3: Rekonstruktion der Lernprozesssteuerung und -unterstützung

- Was habe ich als Lehrperson im betreffenden Lernbereich getan, um die Lernprozesse zu steuern und (fachlich, fachdidaktisch, methodisch) zu unterstützen?

Mit Blick auf negative Ergebnisse:

- An welchen Stellen des Lernprozesses (insbesondere bei den besonders herausfordernden Lernschritten) vermute ich, dass die Maßnahmen zur Lernsteuerung und -unterstützung zu kurz gekommen sind bzw. nicht gegriffen haben? (Bei der Klasse als Ganzes? Bei einzelnen S'S?)

- Wo sehe ich aufgrund dieser Überlegungen einen Optimierungsbedarf?

Evtl. Einbezug von Feedback der S'S in die Lernprozessanalyse:

- An welchen Stellen des Lernprozesses ist aus Sicht der S'S die Lernunterstützung zu kurz gekommen, hat eine Unterstützungsmaßnahme nicht gegriffen?

Schritt 4: Analyse des Lernumfeldes Klasse

- Wieweit hat das Lernumfeld der Klasse die Lernergebnisse positiv oder negativ beeinflusst? (Lerninteresse und Lernfreude, Disziplin, Nutzung der Lernzeit, gegenseitige Unterstützung, Fehlerkultur, ...)

Zur Beeinflussung des Lernumfeldes in der Klasse:

- Was habe ich als Lehrperson unternommen, um das Lernumfeld positiv zu beeinflussen?

- Welche dieser Maßnahmen waren vermutlich erfolgreich bzw. weniger erfolgreich?

- gezielte Suche nach Hindernissen, die dafür ausschlaggebend sein könnten, dass die Einflüsse auf das klasseninterne Lernumfeld nicht so ankommen, wie sie gedacht sind.
- Was müsste getan werden, um diese Hindernisse zu reduzieren?

Stipsits Elisabeth PhD BEd MEd MA
 ANALYSE UND NUTZUNG DER ERGEBNISSE FÜR DIE
 UNTERRICHTSENTWICKLUNG (Landwehr 2015)



Schritt 5: Analyse des Lernumfeldes Schule	
○ Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Gelingen/Mislingen der Lernsteuerung und -unterstützung und den institutionellen Rahmenbedingungen unsere Schule?	
○ Wo nehme ich als Lehrperson auf der Schulebene Momente/Elemente wahr, die für das Lernumfeld innerhalb der Klasse förderlich oder hinderlich sind?	
○ Fühle ich mich von Seiten der Schule bei der Konzipierung/Gestaltung einer wirksamen Lernsteuerung und Lernumgebung für die S*S hinreichend gestützt?	
○ Wo würde ich auf der Schulebene bessere Rahmenbedingungen erwarten, damit die fachliche und pädagogische Lernunterstützung innerhalb der Klasse besser zum Tragen kommen kann?	
<i>Evtl. gezielte Suche nach Möglichkeiten zur Beeinflussung des Lernumfeldes Schule:</i>	
○ Was müsste getan werden, um die evtl. vorhandenen Hindernisse zu reduzieren?	
○ Wo liegt die Beeinflussung dieses Rahmens in meiner eigenen Hand, wo brauche ich die Unterstützung der Schule (des Kollegiums, der Schulleitung)?	

Isolde Kreis, Sabine Apfler & Elisabeth Stipsits

Kollaborative Unterrichtsentwicklung durch Lesson Study

Lesson Study (LS) ist ein kollaboratives Verfahren zur Unterrichts- und Schulentwicklung, das seinen Ursprung in Japan hat und seit 2010 auch in Österreich implementiert wird. Der Beitrag bietet einen Überblick über unterschiedliche Formen der Umsetzung von LS in den drei Bundesländern Burgenland, Niederösterreich und Kärnten, sowie eine qualitative Interviewstudie mit österreichischen LS-Expert:innen. Die Ergebnisse zeigen, dass es für eine nachhaltige Etablierung der Lesson Study neben Lesson Study Expert:innen einer institutionellen Absicherung, struktureller Unterstützung und politischer Rahmensetzung bedarf. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf geplante hochschulübergreifende Kooperationsprojekte für eine zukünftige österreichweite Vernetzung von LS-Initiativen in Österreich.

1 Einleitung

Unterrichts- und Schulentwicklung sind zentrale Bausteine für die Qualität und von Bildung. In ihrer Verbindung tragen Unterrichts- und Schulentwicklung dazu bei, Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen zu verstehen, die sich kontinuierlich an neue Herausforderungen anpassen und so die Qualität von Lehren und Lernen nachhaltig sichern. Lesson Study (LS) hat sich international als wirkungsvolles Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung etabliert. Ursprünglich in Japan entwickelt, verfolgt LS das Ziel, Unterricht systematisch zu planen, zu beobachten, zu reflektieren und gemeinsam weiterzuentwickeln. Im Zentrum steht dabei nicht nur die Optimierung einzelner Unterrichtsstunden, sondern vor allem das Lernen der Schüler:innen sowie die Professionalisierung der Lehrkräfte. Durch die enge Zusammenarbeit von Kolleg:innen entstehen professionelle Lerngemeinschaften, die langfristig die Qualität des Unterrichts und die Schulkultur prägen. International wird LS in zahlreichen Ländern - etwa den USA, Großbritannien und im asiatischen Raum - erfolgreich eingesetzt. Studien zeigen, dass LS sowohl die Unterrichtsqualität als auch die Teamkultur stärkt und eine Brücke zwischen Forschung und Praxis schlägt. Die Bedeutung für die Schulentwicklung liegt insbesondere in der Förderung einer kooperativen Schulkultur, in der Lehrkräfte gemeinsam Verantwortung übernehmen und Veränderungen nachhaltig verankern. Für den österreichischen Kontext ergibt sich daraus ein doppelter Mehrwert: Einerseits unterstützt LS die individuelle Professio-

nalisation durch praxisnahe Reflexion und Feedbackprozesse, andererseits fördert es schulweite Entwicklungsprozesse, die sich an internationalen Erfolgsmodellen, wie den Lesson Studies orientieren.

2 Lesson Study in Österreich

Lesson Study (LS) ist eine Methode der kollaborativen Unterrichtsentwicklung und -forschung, die ihren Ursprung in Japan hat und durch zahlreiche Publikationen weltweit Verbreitung fand (Cheng & Lo, 2013; Lewis & Tsuchida, 1998; Stigler & Hiebert, 1999). Seit 2010 wurde die Methode auch in Österreich von Forschenden und Lehrkräften aufgegriffen, wodurch verschiedene Projekte initiiert und wissenschaftlich dokumentiert wurden (BIFIE, 2014).

Einer LS liegt ein Zyklus zugrunde, bei dem ein Team von Lehrpersonen gemeinsam eine Unterrichtsstunde plant, erprobt, reflektiert und adaptiert in derselben oder in einer anderen Klasse noch einmal durchführt. So kann einerseits die Qualität des Unterrichts verbessert werden, andererseits liegt der Fokus auf dem Lernen der Schüler:innen. Durch das gemeinsame Beobachten und Reflektieren erkennen die Lehrkräfte, was im Unterricht gut funktioniert und was noch verbessert werden kann. LS fördert so die kollegiale Zusammenarbeit und schafft eine Kultur des Austausches, in der Lehrkräfte voneinander und miteinander lernen. Mit der Zeit entsteht so eine professionelle Lerngemeinschaft, die ge-

meinsam den Unterricht weiterentwickelt und die Schulentwicklung voranbringt (Vock et al., 2024). An den einzelnen Hochschulen in Österreich wird LS individuell implementiert, wie exemplarisch anhand von drei Bundesländern gezeigt wird:

In NÖ ist die Implementierung von LS eng mit der Aus- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule verknüpft. Bereits in der Erstausbildung lernen Studierende die Methode kennen. Zur Anwendung kommt dabei das im Handbuch (Mewald & Rauscher, 2019) beschriebene Modell, das mit Blick auf die Modelle von Dudley (2019) und Lewis & Hurd (2011) entwickelt wurde. In der Ausbildung setzen Lehrende LS in ihren Lehrveranstaltungen zur Verbesserung ihrer Lehre ein (Gruber et al., 2017; Mewald, 2021; Summer et al., 2024), während die Studierenden LS im Rahmen ihres Unterrichtspraktikums umsetzen. In der Weiterbildung wird LS im Rahmen von Hochschullehrgängen, beispielsweise Mentoring oder Schulentwicklung, vorgestellt und erprobt. Ebenso dient LS als Konzept für Masterarbeiten.

Auf Initiative von Peter Posch wurde LS zum festen Bestandteil der Kärntner Bildungslandschaft (Posch et al., 2018). Seitdem absolvieren Masterstudierende Praktika mit LS im Bereich Mentoring (Kreis & Juritsch, 2025). Außerdem wurde LS in der Schulleitungsausbildung in ganz Kärnten eingesetzt. Begleitende Untersuchungen zu diesen Kursen legen nahe, dass LS ein Gewinn für alle Beteiligten ist. LS wird als wertvoll und bereichernd empfunden, mit dem Mehrwert der Zusammenarbeit und als eine Möglichkeit, die Lernprozesse von Schüler:innen sichtbar zu machen (ebd., 2025). Darüber hinaus absolvieren Masterstudierende der Sekundarstufe mit Unterstützung von LS-Mentor:innen im Rahmen ihres Pädagogisch-Praktischen Studiums ein Praktikum, in dem sie LS kennenlernen und umsetzen.

An der PPH Burgenland konzentriert sich der Einsatz von LS auf die Fortbildung. In Anlehnung an ein evidenzbasiertes Fortbildungs- und Beratungskonzept (Stipsits, 2019) wurde ein Lehrgang zur Erzielung eines nachhaltigen Transfereffekts und zur Professionalisierung von Lehrkräften im Hinblick

auf die Umsetzung eines kompetenzorientierten Mathematikunterrichts in der SEK I entwickelt. Im Rahmen einer Evaluationsstudie begleitete eine Schulentwicklungsberatung die Implementierung von LS an Schulen. Eine Bedarfsanalyse auf der Grundlage von Qualitätsmanagementplänen auf regionaler Ebene und den Plänen der Schulaufsichtsbehörde führte zu zentral organisierten Fortbildungskursen für regionale Gruppen und Schulleiter:innen. Darüber hinaus schafften Interventionen zur Unterstützung von Schulleitungen und regionalen Steuergruppen eine schulübergreifende Vernetzung (Stipsits, 2019). An der PPH Burgenland sind LS in mehreren Lehrgängen mit Fokus auf Mentoring und Schulführung integriert.

3 Interviewstudie mit LS Expert:innen in Österreich

Die 2022-2024 durchgeführte qualitativ angelegte Evaluationsstudie entspricht einer Zwischenevaluation und fokussiert im Rahmen der österreichweiten Angebote der Lesson Studies (LS) in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Schulentwicklungsberatung die Umsetzung der LS. Zielgruppe der strukturierten Leitfaden-Interviews waren insgesamt neun Hochschullehrende Schulentwicklungsberater:innen, Schulleitungen sowie Lehrpersonen der SEK I aus sechs Bundesländern (Burgenland, Kärnten, Steiermark, Vorarlberg, Niederösterreich und Wien). Das Ziel dieser Studie ist zum einen Erkenntnisse von Gelingensaspekten und Herausforderungen hinsichtlich Implementierung und Umsetzung der Lesson Studies von unterschiedlichen Beteiligten im Entwicklungsprozess am Schulstandort österreichweit zu gewinnen. Zum anderen zielt die Studie auf die persönlichen Erfahrungen der befragten Personen mit LS, auf die Vorgehensweise in der Durchführung von LS, worin der Benefit in ihrem jeweiligen beruflichen Kontext gesehen wird und welche Zukunftsaussichten für die LS gesehen werden.

Die Forschungsfrage lautet: Welche Erfahrungen, Gelingensfaktoren und Herausforderungen nehmen Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulentwicklungsberater:innen bei der Implementierung und

Umsetzung von Lesson Studies am Schulstandort wahr?

Die Erhebung wurde mit einem strukturierten Leitfadeninterview (Döring & Borz, 2015) durchgeführt, welches aus einem Katalog offener Fragen besteht. Dieser Leitfaden legt Fragen und deren Reihenfolge fest, ermöglicht jedoch den Interviewenden, individuelle Anpassungen vorzunehmen. Der Interviewleitfaden ist in folgende Teilbereiche gegliedert:

- Erstkontakt mit Lesson Studies (LS)
- Entwicklung der Erfahrungen mit LS
- Anwendung und Modelle von LS
- Komponenten von typischer Lesson Study
- Durchführung von LS in SEB
- Hauptziele der Lehrpersonen zur Umsetzung von LS
- Dauer und Anzahl der geplanten Einheiten/Stunden im Team
- Aktive Beteiligung der Schüler:innen an Lesson Studies
- Unterschied zwischen Aus-, und Fort- oder Weiterbildung
- Zusatzinformationen, um die Besonderheit von LS zu verstehen
- Persönliche Ziele mit LS
- Herausforderungen mit LS
- Empfehlungen LS zu fördern

Die vollständige Dokumentation des halbstrukturierten Interviews erfolgte per Audioaufnahme in Zoom bzw. Teams und einer anschließenden manuellen Transkription (Döring, 2023). Die Datenanalyse wurde mittels strukturierter Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) durchgeführt. Aus der daraus ausgewerteten Kodierung der Interviews wurden vier deduktive Kategorien abgeleitet:

1. Erstkontakt mit LS
2. Ziele und Anwendungen von LS
3. Highlights und Herausforderungen mit LS
4. Empfehlungen für die zukünftige Arbeit mit LS

Die im folgenden Abschnitt erläuterten Ergebnisse werden bundesländerübergreifend und gesamtheitlich entlang dieser vier Kategorien dargestellt.

3.1 Ergebnisse

1. Erstkontakt

Alle befragten Personen haben bereits seit mehr als fünf Jahren Erfahrungen mit LS im Kontext ihrer beruflichen Institutionen gemacht. Ausgangspunkte sind zum Beispiel der ProFiL-Hochschullehrgang in Kärnten, diverse Fortbildungsreihen zu LS, Forschungsprojekte sowie Tätigkeiten der Bildungsdirektion. Die Implementierung erfolgte unterschiedlich, etwa im Bereich Grundkompetenzen Englisch, über Mentor:innen-Ausbildungen oder Einbindung in die Pädagogisch-Praktischen Studien.

Seit 2012 wird an der PPH Burgenland die LS in der Schulentwicklungsberatung und seit 2018 in den Hochschullehrgängen Mentoring angewandt. An der PH Niederösterreich sowie an der KPH Wien/Niederösterreich und Wien wurde in einem hochschulübergreifenden Forschungsprojekt 2022 die Umsetzung von LS ermöglicht.

2. Ziele und Anwendungen

In Zusammenhang mit einem vorhandenen Professionsverständnis zur persönlichen Weiterentwicklung und Qualifizierung werden durchgängig zwei Dimensionen als Hauptziele zur Umsetzung der LS genannt: Erstens die Veränderungen des eigenen Unterrichts zur Optimierung der Lehr-Lernprozesse durch kollegiale Hospitation und Reflexion und zweitens die wertschätzende und ko-konstruktive Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen. Das gemeinsame Erlebnis, das kollaborative Entwickeln und Reflektieren der Resultate macht Mut für Neues. Für alle befragten Personen ist dabei eine funktionierende Teamarbeit Voraussetzung für die Durchführung von LS auf Ebene der Unterrichtsentwicklung. Vordergründig ist eine gemeinsame Unterrichtsplanung, worunter das Finden eines gemeinsamen Themas und die Auswahl von Fokusschüler:innen, ebenso wie die Vorbereitung zum Interview mit den Schüler:innen zu ihrem eigenen Lernen zählt. Zentrale Ziele sind die Verbesserung des Unterrichts, Teamarbeit, Reflexion und Austausch, Professionalisierung sowie die Förderung der Schüler:innen. Der Ablauf eines LS-

Zyklus folgt typischerweise einem festen Schema: Planung, Durchführung, Beobachtung, Reflexion, zweite Durchführung, erneute Reflexion. LS werden überwiegend in zwei Zyklen mit zwei bis drei Unterrichtseinheiten durchgeführt. Eine aktive Schüler:innenbeteiligung ist dabei Usus. Zudem wird als besonders wertvoll der Austausch über LS bei nationalen und internationalen Kongressen empfunden.

3. Highlights und Herausforderungen

Die institutionelle Zusammenarbeit von Hochschulen, Schulen, Lehrkräften, Studierenden und Schüler:innen wird als zentrale Stärke der LS betont. Der gemeinsame Dialog fördert sowohl die Unterrichtsplanung als auch die Reflexionsfähigkeit und stärkt die professionelle Lerngemeinschaft. Besonders hervorgehoben werden Praxisnähe, Teamarbeit, ein Perspektivenwechsel und die Verbesserung der Unterrichtsqualität. Herausforderungen bestehen im hohen organisatorischen Aufwand und dem notwendigen Kulturwandel hin zu offener Kooperation. Eine kontinuierliche Umsetzung im Schulalltag scheitert häufig an fehlenden Ressourcen. Der Kulturwandel von Einzelkämpfertum hin zur Kooperation gelingt nur mit einer klaren Vision, strategischer Planung und Überzeugungsarbeit. Besonders schwierig ist die kontinuierliche Durchführung von LS im Schulalltag. Häufig wird nur ein Zyklus umgesetzt, weitere LS-Stunden fallen aus Mangel an Ressourcen aus. *“Der zeitliche Aufwand und der hohe Organisationsaufwand in der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion sind die größten Herausforderungen... Lesson Studies in den Schulalltag zu integrieren, stellt dabei eine große Herausforderung dar”* (Interview Steiermark, 2024). Die praktische Umsetzung erfolgt mehrdimensional, mit interner Evaluation und reflexiver Rückführung in die Praxis. Forschungsergebnisse motivieren die Lehrpersonen jedoch nicht zur Umsetzung von LS, ebenso wenig wie die Forschungsergebnisse der Aktionsforschung (Besa, 2024).

4. Empfehlungen

Eine gesamtschulische Einbindung von LS ist nötig, um das Konzept nachhaltig zu implementieren. Empfehlungen der Befragten betreffen auch eine

Ressourcenplanung, eine Einbettung in Schulentwicklungspläne, den Fokus auf eine schlanke Dokumentation der LS-Ergebnisse, einer Verankerung im Qualitätsmanagement sowie regelmäßig stattfindende Informationsveranstaltungen durch Schulentwicklungsberatung oder bei Netzwerktreffen, um den Bekanntheitsgrad zu steigern: *„Verantwortlichkeiten, Zeit und Ressourcen, damit LS implementiert werden können”* (Interview Steiermark, 2024). Da eine Vorstellung von LS in der Fortbildung hinsichtlich Wirksamkeit eher einen geringen Effekt aufweist, ist es sinnvoller, entsprechenden Input durch die SEB und/oder SCHILF in Schulverbänden anzubieten, in denen sich mehrere Schulen auf das Thema LS einigen können. Zur Förderung von LS sollten neben den zeitlichen Ressourcen auch mehr Personalressourcen zur Verfügung stehen, um eine Entlastung der Lehrpersonen durch Zusatzpersonal (Schulassistent, BSA, Schulsozialarbeiter) zu gewährleisten, sodass sich die Lehrpersonen auf pädagogisch-didaktische Aufgaben einlassen und sich für eine gemeinsame Forschung in LS begeistern.

Eine Verankerung von LS in der Ausbildung und Pädagogisch-Praktischen Studien ist insofern förderlich, da die Studierenden ihr Wissen und ihre Erfahrungen über die LS künftig in die Schulen bringen können und somit als großes Potenzial zur Offenheit für die Methode und Bereitschaft der Kolleg:innen am Schulstandort Einfluss nehmen können.

3.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Interviewstudie mit neun LS-Expert:innen gibt einen Einblick in die Erfahrungen und Anwendung mit LS in Österreich und führt zur Beantwortung der Forschungsfrage: Welche Erfahrungen, Gelingensfaktoren und Herausforderungen nehmen Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulentwicklungsberater:innen bei der Implementierung und Umsetzung von Lesson Studies am Schulstandort wahr?

Die befragten Personen verfügen über langjährige Erfahrungen mit LS, die sie im Rahmen verschiedener hochschulischer Lehrgänge, Fortbildungsprogramme und Forschungsprojekte gesammelt haben. Der Erstkontakt mit LS erfolgt dabei in sehr

unterschiedlichen institutionellen Kontexten und wird zumeist durch hochschulische Initiativen und Kooperationen ermöglicht. Die Ziele der Umsetzung von LS liegen sowohl in der Verbesserung des eigenen Unterrichts durch kollegiale Reflexion als auch in der kooperativen, wertschätzenden Zusammenarbeit im Team. Besonders geschätzt werden die Praxisnähe, ein Perspektivenwechsel und der Austausch auf Kongressen. Gleichzeitig bringt LS erhebliche Herausforderungen mit sich: Der hohe organisatorische Aufwand, fehlende personelle und zeitliche Ressourcen sowie kulturelle Barrieren im Schulsystem erschweren eine langfristige Verankerung. Der notwendige Wandel von einer isolierten Arbeitsweise hin zur kooperativen Lernkultur kann durch eine strategisch angebotene Schulentwicklung und kontinuierliche Unterstützung von den Bildungsinstitutionen gelingen. Für eine nachhaltige Etablierung von LS empfehlen die Befragten eine gesamtschulische Einbindung, klare Verantwortlichkeiten, gezielte Ressourcenplanung sowie eine stärkere Verankerung im Qualitätsmanagement und in der Lehrer:innenbildung. Ein zukunftsweisendes Potenzial dafür wird in der Schulentwicklung gesehen.

4 Resümee & Ausblick

Die Etablierung von LS in Österreich ist eng mit engagierten Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen verknüpft, die ihre Bedeutung innerhalb und außerhalb ihrer Institutionen beforschen und disseminieren. LS wird von allen Befragten als wirkungsvolles Konzept zur Weiterentwicklung von Unterricht, Lernprozessen und Teamarbeit geschätzt. Besonders positiv wird die Ausrichtung auf das Lernen der Schüler:innen gesehen. Gleichzeitig erweist sich die Integration in den Schulalltag, aber auch an den Bildungsinstitutionen als schwierig. Hoher Zeitaufwand, mangelnde personelle Ressourcen und fehlende strukturelle Verankerung behindern eine nachhaltige Etablierung. Eine zukünftige Umsetzung erfordert demnach Engagement auf mehreren Ebenen – von der Schulleitung über die Verantwortlichen in der Ausbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen bis hin zur Bildungspolitik. LS-Verantwort-

liche in den Bundesländern sind notwendig, um bestehende Strukturen weiterzuführen. Für eine nachhaltige Implementierung braucht es eine Institutionalisierung durch Verankerung in Ausbildung und Weiterbildung und eine stabile Finanzierung. Veröffentlichungen von gelungenen LS-Projekten aber auch Vernetzungsinitiativen wie zum Beispiel jährliche Vernetzungstreffen fördern die Sichtbarkeit von LS. Ziel ist daher eine österreichweite Vernetzung von LS-Initiativen. Dies benötigt jedoch klare Strukturen und Vorgaben mit Verantwortlichkeiten, um durch finanzielle und zeitliche Ressourcen kontinuierlich stattfindende Vernetzungstagen zu veranstalten. Ein entsprechendes hochschulübergreifendes Kooperationsprojekt wird von den Autorinnen der PH Kärnten, PH Niederösterreich und der PPH Burgenland geplant.

Literaturverzeichnis

- Besa, K.S. (2024). Evidenzfernes Lehrkräftehandeln: braucht die Bildungsforschung eine neue Wissenschaftskommunikation? Zeitschrift für Unterrichtswissenschaft, 52(2), S. 251-262.
- BIFIE (2014). Bildungsstandards E8: Unterrichtsvideos und Begleitmaterialien. Salzburg: Waxmann.
- Cheng, E. & Lo, M. (2013). "Learning Study: Its Origins, Operationalisation, and Implications". OECD Education Working Papers, 94. OECD Publishing. Quelle: <https://doi.org/10.1787/5k3wjpos959p-en>. Letzter Zugriff: 20.02.2025.
- Döring, N. & Bortz, J. (2015). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. In den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, N. (2023). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Dudley, P. (2019). Lesson Study: a handbook. Quelle: <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/> Letzter Zugriff: 9.03.2025.

Gruber, H., Huebner-Trieb, J. & Popovic, A. (2017). "Music, Mathematics and Lesson Study Groups". R&E Source. Special Issue 8. Quelle: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/445>. Letzter Zugriff: 4.03.2025.

Kreis, I. & Juritsch F. (2025). Was lernen Studierende & Lehrer*innen mit dem Konzept der Lesson Study in der Aus- und Fortbildung für ihre Professionalisierung? In: Fritz, A., Kerschbaumer, F. & Wölbitsch, L. (Hrsg.). Qualität in Schule und Unterricht: Perspektiven – Spannungsfelder – Instrumente. Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung (Bd. 8). Klagenfurt: Waxmann, S. 191-203.

Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, 22(4), pp. 14-17 & 50-52.

Lewis, C. C. & Hurd, J. (2011). *Lesson Study*. Portsmouth: Heinemann.

Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13., neu bearb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mewald, C. & Rauscher, E. (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studienverlag.

Mewald, C. & et al. (2021). "Lesson Study in Vocational Education and Training. The status quo in four European countries". R&E-Source, (16). Quelle: <https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a998>. Letzter Zugriff: 21.09.2024.

Neumüller-Reuscher, M. & Buchner, J. (2019). "Parkouring im Bewegungs- und Sportunterricht der Sekundarstufe 1". In: Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.). *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studienverlag, S.161-174.

Posch, P., Altrichter, H. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, (15., neu bearb. Aufl.). Stuttgart: UTB.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: The Free Press.

Stipsits, E. (2019). "Nachhaltige Transferwirkung von Lehrerfortbildung mit Lesson & Learning Studies". *Erziehung und Unterricht* (1-2), 2019, S. 1-9.

Sommer, A., Apfler, S. & Musilek, M. (2024). "Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik als Lesson Study Projekt". R&E-Source 11(3). Quelle: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1279>. Letzter Zugriff: 11.06.2025.

Vock, M. et al. (2024). *Das Lesson-Study-Handbuch: Kooperative Unterrichtsentwicklung Schritt für Schritt*. Hannover: Kallmeyer.

Viktoria Berzsenyi-Schweitzer  Karina Toth

Vom Projekt gesund.bewusst.bewegt zur Bewegten Schule

Bewegung und Sport werden zunehmend als bedeutende wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Faktoren wahrgenommen, weil sie nicht nur zur Schaffung von Arbeitsplätzen und zur Sicherung der Leistungsfähigkeit beitragen, sondern auch erhebliche gesamtwirtschaftliche Effekte hervorrufen. Die wachsende Bedeutung zeigt sich dabei sowohl in der Förderung des Leistungssports als auch in der systematischen Integration sportwissenschaftlicher Erkenntnisse in gesundheitspräventive Maßnahmen. Um die verstärkte Umsetzung dieses Wissens in burgenländischen Volksschulen zu erreichen, wurde das Projekt gesund.bewusst.bewegt ins Leben gerufen. Mit Unterstützung der Schulentwicklung kann der Fokus darauf gerichtet werden, Bewegtes Lernen in Volksschulen verstärkt zu implementieren. Welche Voraussetzungen es in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung braucht bzw. wie das Projekt hierbei förderlich ist, soll dieser Artikel genauer beleuchten. Ziel ist es, eine Bewegte Schule im Burgenland zu schaffen.

1 Von der Bedeutung der Bewegung zur Bewegten Schule

Kinder und Jugendliche verbringen regelmäßig viel Zeit in pädagogischen Einrichtungen, somit übernehmen diese immer mehr Verantwortung für den Tagesablauf von Kindern und Jugendlichen und deren Bewegungszeit (Neuber & Kehne, 2024): Regelmäßige körperliche Aktivität im schulischen Kontext hat nachweislich präventive Wirkungen auf die Gesundheit. Empirische Studien zeigen, dass sie das Risiko für Zivilisationskrankheiten und Unfälle senkt sowie die allgemeine Gesundheitsentwicklung fördert (Nandy et al., 2024). Besonders bei Kindern und Jugendlichen ist das natürliche Bewegungspotenzial hoch. Dieses Potenzial sollte gezielt genutzt werden, um ihre Leistungsbereitschaft und ihr Wohlbefinden zu stärken (Kauczor-Rieck, 2024; Dreiskämper, 2024). Schulen tragen daher eine wichtige Verantwortung, Bewegungsangebote systematisch zu integrieren und so einen Beitrag zur nachhaltigen Gesundheitsförderung zu leisten (Dreiskämper, 2024).

Trotz zahlreicher Forschungsergebnisse, die auf die positiven Effekte sportlicher Aktivität verweisen, bestehen in der praktischen Umsetzung weiterhin Defizite. Die Einbindung sportwissenschaftlicher Erkenntnisse in Bildungskonzepte und Gesundheitspolitik ist daher zwingend notwendig (Donnelly et al., 2016; WHO, 2010). Schon in der Primarstufe

sind mangelnde motorische Grundfähigkeiten und unzureichende soziale Kompetenzen festzustellen, die sich negativ auf die schulische Leistung auswirken können (Anrich, 2003).

Sowohl vom Gesundheitsportal Österreich (2025) als auch von der WHO (2010) wird empfohlen, dass sich die Kinder mindestens 60 Minuten am Tag bewegen. Während dieser aktiven Bewegungszeit sollten innerhalb dieser Stunde zumindest drei Mal wöchentlich ausdauernde Schwerpunkte gesetzt werden und an drei weiteren Tagen kräftigende Übungen für Knochen und Muskeln im Fokus stehen (Gesundheitsportal, 2025; WHO, 2010).

Laut des Fonds Gesundes Österreich wissen 80% der österreichischen Bevölkerung, dass regelmäßige Bewegung wichtig und gesund ist. Dem Wissen zum Trotz bewegen sich die Österreicher:innen noch weniger als der EU-Durchschnitt. Änderungen könnten nur durch Maßnahmen auf mehreren Ebenen, wie etwa vor allem der Politik, geschaffen werden, die die Umsetzung der gesundheitspezifischen Vorgaben innerhalb des Alltags auch am Arbeitsplatz oder in der Schule erleichtern (Bachl et al., 2012).

Anrich (2010) sieht Bewegung als ein grundlegendes Element für die Kooperation von Leistung, Konzentration und Motivation und unterstützt maßgeblich die Persönlichkeitsentfaltung. Noch weiter geht

Hannaford (2008), die die Bewegung als das Leben ansieht, weil auch die Organe ständig in Bewegung sind.

Laut Hildebrandt-Stramann et al. (2017) unterstützt das Eingehen auf soziale, psychische und physische Bedürfnisse die Lernbereitschaft der Schüler:innen. Hierfür muss allerdings der Bewegung genügend Raum geboten werden: In Form von Lernen MIT Bewegung, was durch Bewegungspausen oder Konzentrationsübungen vonstatten gehen kann oder DURCH Bewegung, wobei hier das Wahrnehmen und Entdecken in den Mittelpunkt gerückt werden sollte.

Aus diesen Gründen sind nicht nur Eltern und Erziehungsberechtigte gefragt, die Bewegung ihrer Kinder zu fördern, sondern auch die Lehrpersonen sollen laut Frischenschlager & Gosch (2011) die Bewegung verstärkt in den Schulalltag integrieren, weil das Verhältnis von Bewegung zum Sitzen ungefähr 20:80 ist.

Beim Vergleich von 14 Studien (Kramer & Wegner, 2020), die sich mit fächerübergreifendem Unterricht der Bereiche Naturwissenschaften und Bewegung und Sport beschäftigten, konnte festgestellt werden, dass sich sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrer:innen durch die Verbindung von Bewegung und Sport und Wissensvermittlung wohler fühlten, sowie die Schüler:innen im Wissenserwerb größtenteils signifikant bessere Ergebnisse bei Überprüfungen im Vergleich mit den Kontrollgruppen erreichten.

Aufgrund des aktuellen Tagesablaufs von Kindern und Jugendlichen und der immer stärkeren Inanspruchnahme von Ganztagschulen, wird auch von der digitalen Lernplattform IQES (2025) das Konzept der Bewegten Schule propagiert und folgende Gründe für die Umsetzung einer Bewegten Schule genannt: Es wird die kindliche Bewegung und somit die Gesundheit der Kinder und der Lehrer:innen verstärkt in den Fokus gerückt, bzw. nimmt die Schule den ihr obliegenden ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit der gebührenden Seriosität wahr. Körperliche Bedürfnisse und Potenziale der Kinder und Jugendlichen werden durch die

Bewegte Schule berücksichtigt. Des Weiteren werden das Wohlbefinden, die Lernbereitschaft und die Leistungsfähigkeit gefördert, die Bewegte Schule als fundamentales Element eines kompetenz- und handlungsorientierten Unterrichts wahrgenommen und somit die Etablierung einer gesunden Schulkultur unterstützt (IQES, 2025).

Aus dieser sportwissenschaftlichen Zusammenfassung und einem Kurzüberblick über die Bewegte Schule zielt dieser Beitrag darauf ab, einerseits Gelingensbedingungen aus dem Bereich der Schulentwicklung zur erfolgreichen Implementierung der Bewegten Schule aufzuzeigen und andererseits die Überführung vom Projekt gesund.bewusst.bewegt zur systematischen Einführung der Bewegten Schule im Burgenland darzustellen.

2 Gelingensbedingungen zur Implementierung der Bewegten Schule

Die Einführung der Bewegten Schule ist kein isoliertes Unterrichtskonzept, sondern diese bedarf einer systematischen Schulentwicklung, die die Schule als Ganzes erfasst. Schulentwicklung bedeutet die gezielte, systematische Weiterentwicklung von Unterricht, Personal und Organisation mit dem Ziel: Lernen, Gesundheit und Wohlbefinden dauerhaft zu verbessern (Dedering, 2013.) Um Bewegtes Lernen in der Tiefenstruktur von Schule zu verankern und den Schul- und Unterrichtsalltag sukzessive bewegter zu gestalten, muss der Fokus auf den drei zentralen Ebenen der Schulentwicklung liegen: Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung (Rolff, 2025). Die Partizipation aller Beteiligten (Schulleitung, Lehrer:innen und Eltern) mit einem gelungenen Zeitmanagement sind die Eckpfeiler, um die Gelingensbedingungen für eine Bewegte Schule unter Einbezug der Schulentwicklungsberatung angemessen umsetzen zu können.

2.1 Schulentwicklungsmaßnahmen zur Implementierung der Bewegten Schule

Die Stärke des systemischen Ansatzes verdeutlicht dabei die Wechselwirkung aller Beteiligten im Sys-

tem. Die drei Schulentwicklungsebenen verstehen sich als gleichwertig, keine Ebene darf bevorzugt oder priorisiert werden (Rolff, 2025). Denn auf Systemebene betrachtet, führt jeder Weg der Schulentwicklung notwendigerweise zu den jeweils anderen Handlungsebenen. Jede Schule für sich hat es selbst in der Hand, wo sie den Hebel zuerst ansetzt. Dabei sind weder die Reihenfolge der drei Prozesse noch der Startpunkt vorgegeben. Rolff (2025) betont, dass es vor allem um ein verknüpfendes Miteinander der zentralen Prozesse geht und nicht um ein Abarbeiten der zentralen Handlungsebenen. In Bezug auf die Bewegte Schule gilt es hierbei die Lehrpersonen mit Hilfe von Fortbildungsmaßnahmen auf die Bedeutung der Bewegung für den Unterricht aufmerksam zu machen und auch praktische Beispiele zu zeigen, die in den eigenen Unterricht flexibel und schnell integriert werden können. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf den Unterricht und auch auf die Organisation Schule.

Die Entwicklung der personalen Ressourcen beinhaltet nach Rolff (2025) die Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung. Sie verfolgt die Absicht, die Kompetenzen bei Lehrkräften, Schulleitung und dem erweiterten pädagogischen Personal zu stärken. Personalentwicklung schließt aufgrund des starken personenkonzentrierten Kontextes in Schule auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrer:innen und Schulleitungen im Sinne von Professionalisierung mit ein (Rolff, 2025). Durch Maßnahmen wie fortlaufende Weiterbildung, motivierende Coachings- und Unterstützungsstrukturen, Hospitationen sowie Peer-Learning wird das Wissen um die Bedeutung der Bewegten Schule für das Schüler:innenlernen vertieft und fördert langfristig die Motivation, Bewegung fest in den Schulalltag zu integrieren (Brägger, 2017).

Unter Unterrichtsentwicklung versteht Meyer (2020, S.25): „...den Prozess und die Ergebnisse individueller und gemeinsamer Anstrengungen von Lehrkräften und Lernenden zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht“. Eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung richtet ihren Fokus darauf, den Lernerfolg der Schüler:innen zu erhöhen und die Arbeitsbedingungen im Lehrerkollegium zu verbessern (Meyer, 2020). Im Sinne der Bewegten

Schule entwickeln Unterrichtsteams ihre methodisch-didaktischen Kompetenzen und vertiefen ihr Fachwissen mit dem Ziel, den Unterricht derart zu gestalten, dass Bewegtes Lernen ein fixer Bestandteil des Unterrichtsgeschehens ist und dadurch bedingt die Schüler:innen aktiver am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Die Unterrichtsentwicklung sucht Antwort auf die Frage, wie Bewegung sinnvoll in den Lernprozess der Schüler:innen integriert werden kann, um sowohl Lernqualität und Konzentration als auch die Motivation aller Beteiligten zu steigern (Brägger, 2017).

Auf Organisationsebene benötigt Schule für ihre konsequente Weiterentwicklung vor allem die Zusammenarbeit in Gruppen oder Teams. Diese gestalten und tragen den Prozess der Veränderung auch über eine länger andauernde Zeit hinweg und sind ein unverzichtbares Element der Schulentwicklung. Organisationsentwicklung versteht sich dabei als eine Einheit von Inhalt und Verfahren und ist als pädagogischer Ansatz zu sehen. Organisationsentwicklung setzt bei den Problemen des Alltags an, welche sich vor dem Hintergrund der Situationsanalyse und der Zielklärung im Entwicklungsprozess auftun (Rolff, 2025). Im Rahmen der Einführung der Bewegten Schule umfasst die Organisationsentwicklung die Ausarbeitung eines schulischen Gesamtkonzepts, die gezielte Weiterentwicklung der Schulkultur und des Schulmanagements sowie die systematische Evaluation der Schulqualität (Brägger, 2017).

2.2 Partizipation als Erfolgsfaktor

Bewegung muss im Kopf der Verantwortlichen beginnen und sich auf das ganze soziale System Schule mit all seinen Beteiligten beziehen (Scholz, 2014). Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie das gesamte pädagogische Personal sollten in den Prozess der Weiterentwicklung hin zu einer Bewegten Schule miteinbezogen werden. Nicht selten kommt es vor, dass Maßnahmen und Ziele für die Gruppe formuliert aber nicht mit ihr geplant werden (Ungerer-Röhrich, 2014). Je breiter die Mitpartizipation, desto größer stehen die Chancen für eine erfolgreiche Umsetzung. Vor allem in der Phase der Initiierung und Planung

sollten alle Beteiligten die Möglichkeit haben, ihre Sorgen und Ängste sowie die Lösung von Problemen in vielfältigen Foren und Plattformen einzubringen (Brägger, 2017). Fehlinformationen und ein Mangel an Wissen sind häufig schuld daran, dass gute Innovationen oder Reformvorhaben scheitern. Durch die gemeinsame Planung kann sich das Kollegium selbst mobilisieren und motivieren. Nach Rolff (2013) stellt eine gemeinsame Prozessplanung die Basis einer sich selbst entwickelnden Schule dar.

2.3 Zeitfaktor

Neben der Partizipation ist Zeit ein entscheidender Faktor. Jede Entwicklung, die in die Tiefe geht, braucht notwendigerweise Zeit. Schulentwicklung ist ein Prozess über eine längere Zeitspanne, weil die einzelnen Schritte nicht zu groß sein dürfen und das System im Auge behalten werden muss (Bastian und Seydel, 2010). Rolff (2013) attestiert der Schulentwicklung einen chronischen Zeitmangel, welcher unter anderem daher rührt, dass im Schulalltag keine Pausen für Gespräche, Lektüre oder Reflexion eingeplant sind. So gesehen ist Schulentwicklung immer unter Zeitdruck, denn Schulen können sich nicht entwickeln, wenn keine Zeitressourcen dafür vorhanden sind (Rolff, 2013). Nach Bastian und Seydel (2010) braucht es fünf bis zehn Jahre, bis Veränderungen in Schule sichtbar und spürbar sind. Daraus resultierend empfehlen sie eine Strukturierung des Umbauprozesses in drei Zeithorizonten: (1) Was soll am Ende des laufenden Schuljahres erreicht werden? (2) Was am Ende des kommenden Jahres? (3) Was nach fünf Jahren?

Auch wenn Zeit knapp ist und Schulen unter Druck stehen, ihre Schulentwicklung rasch voranzutreiben, ist ein enges Zeitfenster kein Garant für zügiges Vorankommen. Peter Senge (1996) bringt es auf den Punkt: „Schneller ist langsamer“ (S. 85).

2.4 Rolle der Schulleitung

Eine wesentliche Rolle zur erfolgreichen Umsetzung kommt der Schulleitung zu. „Der Schulleiter steht dem Kollegium vor, bildet die Schnittstelle zur Schulaufsicht und hat eine zentrale Funktion im Modell der bürokratischen Steuerung“ (Bonsen, 2010, S. 277).

Die Schulleitung hat einen entscheidenden Einfluss darauf, ob schulische Innovationen eingeführt und wie dauerhaft diese verankert werden. Das tradierte Rollen- und Aufgabenverständnis der Schulleitung als „gute Befehlsempfängerin und -weitergeberin“ hat sich gewandelt (Schratz, 1998, S. 93). Dieses Verständnis hat einem professionellen Leitbild Platz gemacht. Im Qualitätsrahmen für Schulen werden in der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ die Aufgaben einer Schulleitung angeführt. Darin heißt es, dass Schulleiter:innen Führung wahrnehmen, Schule und Unterricht organisieren und entwickeln sowie Personal auswählen (BMBWF, 2021, S. 8ff.).

Schulleiter:innen brauchen heutzutage insbesondere Leadership- und Managerqualitäten, um Schulen erfolgreich zu lenken. Zur Verankerung von Reformvorhaben, wie die Bewegte Schule, muss die Schulleitung den Veränderungsprozess aktiv unterstützen. Vor allem bei der Entwicklung von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen und einer damit einhergehenden entsprechenden Schulkultur kommt der Schulleitung eine führende Rolle zu (Rolff, 2013). Dederling (2024) unterstreicht die Bedeutung der Schulleitung u.a. für die Entwicklung von Schulprogrammen wie das der Bewegten Schule, um die Ressourcen zielgerichtet einzusetzen bzw. um die Implementierung neuer innovativer Lehr- und Lernmethoden und Technologien im Unterricht voranzutreiben.

Brägger (2017) hält fest, dass zur erfolgreichen Einführung der Bewegten Schule am besten die Schulleitung selbst die Koordination des Prozesses übernimmt oder bei der Koordination dabei ist.

2.5 Schulentwicklungsberatung

Zur Unterstützung der Schule für komplexe Aufgaben, wie der Einführung der Bewegten Schule, gibt es die Möglichkeit der externen Beratung, in Österreich unter dem Begriff „Schulentwicklungsberatung“ bekannt.

Schulentwicklungsberatung (SEB) ist „... die Beratung und Unterstützung einer Schule in Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung durch eine externe, qualifizierte Person,

die zeitlich begrenzt und geplant, mithilfe verschiedener Unterstützungsformen, der Einzelschule zur Seite steht“ (BMBWF, 2024, S. 11).

Zu Beginn wird nach der ersten Kontaktaufnahme in einem auftragsklärenden Gespräch eine eindeutige Abgrenzung und Klärung der Rollen und Aufgaben der jeweiligen Akteur:innen im Beratungsprozess gemacht. Im Anschluss daran erfolgen eine Bestandsaufnahme und Planung, in der die Ziele und Inhalte im Mittelpunkt stehen. Für die Bewegte Schule empfiehlt sich als Einordnungshilfe das Zahnradmodell der Bewegten Schule (Brägger, 2017).

2.6 Beispiele Bewegter Schulen

Beispiele einer gelungenen systemischen Einführung der Bewegten Schule sind rar. Eine Vorzeigeschule ist die Fridtjof-Nansen-Grundschule (FNS) in Hannover, die sich als Bewegte Schule im modernen Verständnis von Gesundheitsförderung und Bewegung versteht. Die Gestaltung von Lernprozessen, Unterrichtsinhalten, der Schulorganisation sowie des Lern- und Lebensraums der Schule erfolgt vor diesem Hintergrund (Scholz, 2014). Schule in Bewegung bedeutet für die FNS den Unterricht in einem lerngerechten Rhythmus zu gestalten, heißt Bewegtes Lernen und eine bewegte Pausengestaltung. Aus diesen Maßnahmen entstehen gesundheitsförderliche Organisationsstrukturen für alle Beteiligten (Städtler, 2017).

Abstrakte Belehrungen über einen gesunden Lebensstil greifen zu kurz – darin sind sich die Lehrkräfte einig. Wirksam zeigt sich hingegen die ganzheitliche gesundheitsbezogene Ausrichtung der FNS, die Schüler:innen motiviert, ihre Lebensführung gesundheitsförderlich zu gestalten (Städtler, 2017).

Auch in Österreich gibt es Erfolgsprojekte zum Thema Bewegte Schule, beispielsweise wird in den Schulen Abfalter (Salzburg) und Pram (Oberösterreich) Bewegung in den Schulalltag integriert (Klein, o. J.; Bewegte Schule, 2024).

Das Projekt gesund.bewusst.bewegt verfolgt das Ziel, die Implementierung des Konzepts der Beweg-

ten Schule auch verstärkt im Burgenland zu fördern. Hierzu ist es erforderlich, dass die Entwicklung hin zur Bewegten Schule von sämtlichen beteiligten Akteur:innen (Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte) befürwortet und aktiv unterstützt wird. Darüber hinaus sollte dieses Entwicklungsvorhaben im Schulprofil gemäß den Vorgaben der gesetzlichen Grundlagen laut § 5 BD-EG der Bildungsreformgesetzgebung 2017 sichtbar verankert sein, in den aktuellen Schulentwicklungsplan integriert sowie mit den pädagogischen Leitvorstellungen der jeweiligen Bildungseinrichtung in Einklang gebracht werden.

3 Die systematische Einführung der Bewegten Schule: Vom Projekt gesund.bewusst.bewegt zur Bewegten Schule

Um Bewegung und Sport in burgenländischen Volksschulen zu einem fixen Bestandteil des täglichen Schulalltags zu etablieren, wurde 2024/25 das Projekt gesund.bewusst.bewegt von der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPHB) ins Leben gerufen, um sowohl den Lehrkräften, den Eltern und Erziehungsberechtigten als auch den Schüler:innen die Bedeutung von Bewegung und Sport in Zusammenhang mit dem persönlichen Wohlbefinden und einem gesunden Leben näher zu bringen. Weiterführend sollen mit Hilfe der Schulentwicklungsberatung aus diesem Projekt heraus Schulen für die Einführung einer Bewegten Schule gewonnen werden.

Mit Hilfe des Deutschen Motorik-Tests (Bös, 2016) bzw. der MOBAK-Testung (Herrmann, 2018) wird im Rahmen der durchzuführenden Testserie in einem ersten Schritt der Ist-Zustand der burgenländischen Kinder erhoben, um auf breiter Basis Vergleichswerte zu generieren und den Lehrkräften eine Ausgangssituation der Leistungsfähigkeit der Schüler:innen für ihren Unterrichtsalltag geben zu können.

Parallel dazu wird mit Hilfe von leitfadengeführten Interviews mit Lehrpersonen evaluiert werden, was von den Akteur:innen dieser Bildungsstufen gebraucht wird, um die motorische Förderung best-

möglich umsetzen zu können, ihr Wissen über die Bewegte Schule und ihren Zugang in Erfahrung zu bringen.

Als zweiter Schritt sind im Anschluss konkrete Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulen geplant. Praxisorientiert soll gezeigt werden, wie Lehrer:innen mit ihren Klassen weiterarbeiten können, um noch gezielter auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Ziel ist es, die Kinder im sportmotorischen Bereich zu fördern bzw. Bewegung sowie die Bewegte Schule mit all ihren Facetten als fixen Bestandteil des Unterrichts zu nutzen und somit zu etablieren. Eine verstärkte Verknüpfung von Theorie und Praxis soll dadurch erreicht und umgesetzt werden. Begleitend mit der Erarbeitung von Personalentwicklungsmaßnahmen unterstützt die Schulentwicklungsberatung bei der Bildung und Einführung von Unterrichtsteams und begleitet die Schule in der Unterrichtsentwicklung, um die Bewegte Schule als fixen Bestandteil des Unterrichts- und Schulalltags zu leben (Brägger, 2017).

Die Unterstützungsmaßnahmen werden dabei evidenzbasiert und in Kooperation mit den zuständigen Instituten und Partner:innen zu den Zielgruppen gebracht. Mit dem Ziel, der Vielfalt des Burgenlandes in allen Diversitätsbereichen gerecht zu werden, steht dieses Projekt mit der Schulaufsicht sowie mit Akteur:innen der Primarstufe im Einklang, um diese bedarfsorientiert und evidenzbasiert in ihrem Bildungsauftrag zu unterstützen.

4 Ausblick

Ziel ist es, Bewegte Schulen im Burgenland zu schaffen, in dem alle Ebenen, die laut Schulentwicklungsberatung vonnöten sind, Schritt für Schritt ins Boot geholt werden, um eine bewegungsfreundliche Lernumgebung für die Schüler:innen des Burgenlandes zu schaffen. Daher werden nach Ende der Ist-Standerhebung des Projekts gesund.bewusst.bewegt ab dem Sommersemester 2025/26 Fortbildungen im Bereich Bewegung & Sport für Lehrkräfte der Primarstufe an der PPH Burgenland angeboten, bei denen sowohl sportwissenschaftliche Grundlagen in einem Theorieblock als auch praktische Umset-

zungsmöglichkeiten der Bewegten Schule in der Klasse und im Turnsaal gezeigt werden, die zum Mitmachen und Weitergeben animieren sollen. Ziel ist es, den Lehrkräften des Burgenlands Materialien und Ideen mitzugeben, die sowohl bei den Kindern als auch den Lehrkräften selbst in allen Bereichen des Unterrichts Spaß an der Bewegung vermitteln und einen aktiven Lebensstil fördern und unterstützen.

Literaturverzeichnis

Anrich, C. (2003). Bewegte Schule – bewegtes Lernen. Bewegung – Ein Prinzip lebendigen Fachunterrichts. Leipzig: Klett.

Anrich, C. (2010). Bewegte Schule, bewegtes Lernen. 2: Bewegung – ein Unterrichtsprinzip: Bewegungspädagogik für weiterführende Schulen; Bewegungspausen im Unterricht; Entspannung und Stille im Klassenzimmer/ Eberhard Bolay (E. Bolay, Hrsg.; 1. Aufl.,). Klett-Schulbuchverl.

Bachl, N., Bauer, R., Dorner, T.E., Gäbler, C., Gollner, E., Halbwachs, C., Windhaber, J. (2012). Österreichische Empfehlungen für Gesundheitswirksame Bewegung. Wien: Fonds Gesundes Österreich.

Bastian, J., & Seydel, O (2010). Die eigene Schule umbauen. Oder auf dem Weg zu einer neuen Schule. In: Pädagogik 2010, Heft 5. Beltz Verlag.

Bewegte Schule Österreich. <https://www.bewegteschule.at/die-idee/zahnradmodell> (Letzter Zugriff 5.10.2025).

BMBWF (2021). Der Qualitätsrahmen für Schulen. Wien.

BMBWF (2024). Weißbuch. Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Wien.

Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch: Neue Steuerung im Schulsystem, 277-295. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92245-4_11. (Letzter Zugriff 12. 09. 2025).

Brägger, G., Hundeloh, H., Posse, N. & Städtler, H. (2017). Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

Bös, K. (2016): Deutscher Motorik Test 6-18. Feldhaus Edition Czwalina.

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., Rauh, M. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet. Heidelberg: Springer - Verlag.

Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzel-schulischen Entwicklungsprozess. Zeitschrift für Bildungsforschung, 14 (2), 179-205.

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. Med Sci Sports Exerc, 48(6), 1197-1222.

Dreiskämper, D. (2024). Online unter: <https://www.dsj.de/news/bewegung-spiel-und-sport-sowie-eine-sportvereinszugehoerigkeit-steigern-die-mentale-gesundheitsjunger-menschen>. Münster). (Letzter Zugriff am 28.8.25).

Felder-Puig, R., Teufl, L., Winkler, R. (2023). Gesundheitszustand und somatische Gesundheitsprobleme von österreichischen Jugendlichen. HBSC-Factsheet 03 aus Erhebung 2021/22. Wien: BMSGPK.

Frischenschlager, E., & Gosch, J. (2011). Active Learning—Lernen in Bewegung—Die 160 besten Übungen für bewegtes Lernen in der Klasse! Grundstufe I, 1. und 2.Klasse. AUVA Verlag.

Hannafor, C. (2008). Bewegung—Das Tor zum Lernen. VAK Verlags GmbH.

Herrmann, Ch. (2018). Mobak 1-4. Hogrefe.

Hildebrandt-Stramann, R., Beckmann, H., Neumann, D., Probst, A. & Wichmann, K. (2017). Bewegtes Lernen: Theoretische Grundlagen und reflektierte Unterrichtsbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

IQES (2024). <https://www.iqesonline.net/schulentwicklung/bewegte-schule/gute-gruende-fuer-eine-bewegte-schule>. (Letzter Zugriff am 22.8.2025).

Kauczor-Rieck, K., Allroggen, M. & Gradl-Dietsch, G. (2024). Sport- und Bewegungstherapie in der Behandlung psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen, Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, vol. 52, no. 2, pp. 110–123, Mar. 2024. doi: 10.1024/1422-4917/a000961

Klein, P. (o. J.). Bewegte Schule—Volksschule Pram.

Kramer, N., & Wegner, C. (2020). Fächerübergreifender Unterricht im Fächerverbund Naturwissenschaften und Sport: Darstellung eines systematischen Reviews. HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3(1), 689-715. <https://doi.org/10.4119/hlz-2544>

Meyer, Hilbert (2020). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Pädagogik.

Nandy A., Saeed H., Singh A. (2024). Körperliche Inaktivität bei Jugendlichen. 84-94. doi: 10.2174/9789815274400124010008

Neuber, N. & Kehne, M. (2024). Freude an Bewegung und Sport früh verankern – Perspektiven des Kinder- und Jugendsports. <https://doi.org/10.1007/s43594-024-00138-y>

Gesundheitsportal. (2020, Juli 22). Was ist Bewegung—Kondition, Koordination. Gesundheitsportal. <https://www.gesundheit.gv.at/leben/bewegung/koerper/was-ist-bewegung.html>. (Letzter Zugriff: 26.8. 2025).

Gesundheitsportal. (2021a, Juni 21). Bewegtes Lernen—Was ist das? Gesundheitsportal. <https://www.gesundheit.gv.at/leben/lebenswelt/schule/bewegte-schule/bewegtes-lernen.html> (Letzter Zugriff am 26.8. 2025).

Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Rolff, H.-G. (2015). Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Scholz, Uwe, (2014). Bewegte Schulentwicklung - Eine systemische Perspektive. In: Sportunterricht, Heft 5. Schorndorf, 63, 132-135.

Schratz, M. (1998). Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In A. Dobart, A. (Hrsg.), Schulleitung und Schulaufsicht: neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. StudienVerlag, 93-116.

Senge, Peter M., (1996). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Städtler, H. (2017). Portraits Bewegter Schulen. Fridtjof-Nansen-Grundschule, Deutschland: Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. In: Brägger, G., Hundeloh, H., Posse, N. & Städtler, H. (2017). Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 247-252.

Ungerer-Röhrich, U. (2014) Qualitäten einer guten Schulentwicklung. In: Sportunterricht, Heft 5. Schorndorf, 63, 136-141.

World Health Organization, W. (2010). Global recommendations on physical activity for health. Retrieved from Geneva, Switzerland.

Peer-Reviewed

Verena Gratzler, Michael Wukowitsch  Julia Blumberger

Schule gesund entwickeln: Partizipative Impulse für einen Perspektivenwechsel

Ein stetiger Wandel der schulischen Rahmenbedingungen sowie die steigende Komplexität und Diversität von Unterricht fordern kontinuierliche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse ein. Der Perspektivenwechsel hin zu mehr Partizipation und Empowerment von Schüler:innen im Sinne der Grundpfeiler schulischer Gesundheitsförderung (World Health Organization, 1986) eröffnet die Möglichkeit, Gesundheit in Entwicklungsprozesse zu integrieren, um reflexive und transformative Abläufe auf individueller wie institutioneller Ebene anzustoßen. Mittels der qualitativen Methode des Fotointerviews wird untersucht, wie Gesundheit standortbezogen integriert und salutogener Unterricht gestaltet werden kann.

1 Einleitung

Gesundheit als komplexe und herausfordernde Angelegenheit determiniert, bedarf im schulischen Kontext der Partizipation von unterschiedlichen Akteur:innen mit zielgerichteter Durchsetzungskraft (Dür, 2008). Das auch in Österreich verankerte Konzept der Gesunden Schule der Weltgesundheitsorganisation (WHO) erlangt dabei besondere Relevanz, denn die Ergebnisse der aktuellen Health Behaviour in School-aged Children HBSC-Studie zeigen deutliche Belastungen im psychischen und gesundheitlichen Bereich, betonen die Bedeutung des Engagements von Schulen und plädieren für eine verstärkte Einbeziehung von externen Fachleuten (Felder-Puig et al., 2023). Verdeutlicht wird, dass Schulen als zentraler Lebensraum von Kindern und Jugendlichen nicht nur Bildungsprozesse initiieren, sondern zugleich maßgeblichen Einfluss auf deren physische, psychische und soziale Gesundheit ausüben – sowohl im förderlichen als auch im potenziell belastenden Sinne. Gesundheitsförderung in der Schule wirkt demnach präventiv, chancengleichheitsfördernd und nachhaltig, wenn sie systematisch, partizipativ und ganzheitlich umgesetzt wird (Dür, 2008; 2011).

2 Gesundheitsfördernde Schulentwicklung

Wurde in der früheren Ausgangsform die konzeptionelle Gesundheitspolitik als Kontrapunkt be-

ziehungsweise günstige Variante gegen epidemiologische Entwicklungen positioniert, haben sich weltweit in unterschiedlichen Bildungssystemen Handlungsfelder, Prinzipien und Strategien entwickelt, die eng mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen einhergingen; die Förderung der persönlichen Gesundheitskompetenz mit gezielter Wissensvermittlung und der Förderung von gesundheitsförderlichen Einstellungen und Verhaltensweisen wurde dabei verstärkt in der letzten Dekade an die Schulen herangetragen (Felder-Puig & Winkler, 2021).

Im Sinne einer gesundheitsfördernden Schulentwicklung gilt es demnach, sämtliche Ebenen der Gesundheitsförderung wie Politik, Gemeinwesen, relevante Institutionen und Gruppen am Schulstandort, im Schulumfeld und letztendlich das Individuum bei der Entwicklung persönlicher Kompetenzen zu berücksichtigen und zu unterstützen (Ottawa Charta, 1986; Angele et al., 2021).

Standortbezogene Schulentwicklung vollzieht sich dabei gemäß Rolff (2013) als triaxiale Entwicklung in den Bereichen Personal, Unterricht und Organisation. Sie ist dabei insbesondere gekennzeichnet durch ein hohes Engagement der Lehrkräfte sowie eine innovationsbereite und entwicklungsorientierte Schulleitung (Rolff, 2013). Festgehalten werden kann demnach, dass Konzepte mit hohem Selbstbestimmungscharakter, die Partizipation aller am Standort Beteiligten berücksichtigen, als besonders

wirkungsvoll gelten. Unter Einbeziehung der vorhandenen Ressourcen innerhalb und außerhalb der Schule erhöhen sie die Chancen auf eine nachhaltige und gesundheitsfördernde Schulentwicklung (Felder-Puig, 2021).

Als relevantes Instrument der Unterrichtsentwicklung hat dabei die qualitative Methode der partizipativen Fotobefragung stark an Forschungsinteresse gewonnen. Dabei steht die standortbezogene Integration von Gesundheit sowie die Gestaltung von salutogenem Unterricht im Fokus.

3 Die partizipative Fotobefragung

In der empirischen Sozialforschung hielt die Fotografie gegen Mitte des 19. Jahrhunderts Einzug und gewinnt seit dem *visual turn* zunehmend an Bedeutung, um subjektive Perspektiven und Bedeutungszuschreibungen sichtbar zu machen (Kolb, 2021). Bildmaterial wird demnach nicht nur als Abbild oder Illustration der sozialen Welt verstanden, sondern als eigenständige Erkenntnisquelle, die nur unter Berücksichtigung ihres Kontexts erst vollständig interpretierbar sind (Kolb, 2021). Gillian Rose (Rose, 2016) betont, dass visuelle Bilder, sowohl Bedeutung als auch affektive Wirkungen entfalten, die bei ihrer Deutung berücksichtigt werden müssen. Sie unterstreicht auch, dass Bilder nie neutral betrachtet werden können, sondern als gesellschaftliche Bedeutungs- und Machtkonstellationen eingebettet gelten müssen.

In der visuellen Forschung gilt ursprünglich der US-amerikanische Anthropologe John Collier jr. als Pionier des Fotointerviews. Bereits in den 1950er Jahren integrierte er Fotografien in Interviews, um das Erinnerungsvermögen der Interviewten zu aktivieren und eine weitreichende Gesprächsbasis zu schaffen (Collier, 1957). Die partizipative Fotobefragung, die sich begrifflich auf Ulf Wuggenig (1990) zurückführen lässt, knüpft an diese Tradition an, grenzt sich aber durch die aktive Einbindung der Befragten deutlich ab. Mit der Kamera wird die Perspektive durch die Befragten selbst auf ein Thema dokumentiert (Kolb, 2021). Kolb & Lorenz (2009; 2014) zeigen, dass, indem die Teilnehmenden selbst

für die Themen- und Bildauswahl verantwortlich sind und ihr eigenes Wissen miteinbringen können, einen Empowerment Aspekt anregen.

Die theoretische Fundierung bei Collier (1957) liefert die Basis für den Einsatz des Fotointerviews und der partizipativen Fotobefragung in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, auch außerhalb der Anthropologie. In der Bildungswissenschaft kann Paulo Freire (Freire & Freire, 1973; Freire, 2021), als Vorreiter gesehen werden, da er in Alphabetisierungskampagnen mit Fotografien und Zeichnungen arbeitete und so das Bewusstsein und die Selbstwirksamkeit von Betroffenen stärkte. Die Fotografie unterstützt das kritische Denken, indem Qualitäten dokumentiert und hinterfragt werden.

3.1 Vorgehensweise in der partizipativen Fotobefragung

Zentral bei der Methode der Fotobefragung ist, dass die Teilnehmenden eigenständig Fotografien erstellen und anschließend in einem Einzelinterview die Bilder erklären und gleichsam zu Expert:innen der eigenen Lebenswelt werden. Die Forschenden nehmen dabei eine begleitende, lernende Rolle ein (Kolb, 2008; Kolb & Lorenz, 2014). Die partizipative Fotobefragung unterscheidet sich von Photovoice, einer ebenfalls qualitativen visuellen Methode, durch eine eins - zu - eins Befragung und fokussiert auf die individuelle Perspektive der Teilnehmenden. Der Forschungsprozess in der partizipativen Fotobefragung folgt einem dreiphasigen Ablauf (Kolb & Lorenz, 2014).

In der Einführungsphase *opening phase* werden die Forschungsziele vorgestellt und die Teilnehmenden motiviert, bestimmte Motive oder Alltagssituationen fotografisch festzuhalten. In der aktiven Phase *active phase* fertigen die Teilnehmenden die Fotos über einen vorab vereinbarten zeitlichen und/oder inhaltlichen Rahmen an. In der Interpretationsphase *decoding / Interview* führen die Teilnehmenden mit den Forschenden ein ausführliches Gespräch, wobei die Befragten in Absprache mit der Interviewleitung jene Fotos auswählen, die besprochen werden möchten. Eindrücke, Absichten und Bedeutungen hinter den Bildern werden ausgedrückt,

wodurch Zusammenhänge des Forschungsgegenstandes aus der Perspektive der Betroffenen sichtbar werden (Lorenz & Kolb, 2020).

3.2 Methodische Umsetzung

In diesem Forschungsprojekt wurden Schüler:innen einer Wiener Mittelschule ermutigt, sich an einem gesundheitsfördernden Projekt im Rahmen einer Gesundheitswoche zu beteiligen. Fünf Schüler:innen meldeten sich freiwillig, sich an dieser partizipativen Fotobefragung zu involvieren. Zu Beginn der Gesundheitswoche erhielten die Schüler:innen den Auftrag, Fotografien von Orten in der Schule zu erstellen, an denen sie sich wohlfühlen und gutes Lernen möglich ist. Am Ende der Woche wurde mit jedem:r Schüler:in ein Interview zu einem ausgewählten Bild durchgeführt.

Die Interviews wurden auditiv aufgezeichnet, anonymisiert und in weiterer Folge nach den Konventionen nach Flick (2025) transkribiert.

3.2.1 Datenanalyse

An der Schnittstelle von Bild und Text eröffnet das Fotointerview Verfahren und auch die partizipative

Fotobefragung die Möglichkeit, Bilder zusammen mit erläuternden Aussagen aus den Interviews hermeneutisch, dokumentarisch oder analytisch interpretativ zu analysieren (Kolb, 2021). Für das vorliegende Forschungsprojekt erfolgte die Auswertung der erhobenen visuellen Daten in Anlehnung an Kolb & Lorenz (2008; 2009; 2021), wobei zunächst der Bildkorpus dargestellt und die Bilder gruppiert wurden. Im Anschluss fand eine deskriptive Beschreibung der Bilder sowie eine symbolische Interpretation statt. Abschließend kam es zu einer



Abb.1: Beispielfoto Turnsaal (Quelle: Autor:innen)

Deskriptive Bildbeschreibung	Symbolische Interpretation	Potentialanalyse/ Neubewertung
Im Bildausschnitt ist ein Turnsaal zu sehen, in den von oben Tageslicht durch ein Fenster einfällt. An den Wänden befinden sich typische Sportgeräte wie ein Basketballkorb, Kletterleitern und Ringe. Der Boden besteht aus Parkett und ist mit verschiedenen Markierungen versehen. An zwei Wänden lehnen jeweils eine blaue und eine rote Turnmatte.	Bewegung ist ein wichtiger Bestandteil des schulischen Sportunterrichts. Sie fördert nicht nur Gesundheit und motorische Fähigkeiten, sondern macht auch Spaß. Im gemeinsamen Sportunterricht erleben die Schüler:innen Teamgeist, Freude an Leistung und Wettbewerb sowie Gemeinschaft und Zusammenhalt. Der Turnsaal wird dabei zum vertrauten, ritualisierten Raum für Entwicklung und Wachstum.	Erwähnte Elemente des Turnsaals: - Basketballkorb, Kletterleitern, Ringe, Völkerballspielen (Turnier), - „Wir laufen immer da, und es macht Spaß“, - „Sport ist gesund für den Körper“, - Äußerung des Wunschs nach einer größeren Turnhalle.

Abb.2: Eigene Darstellung, Bildanalyse

Potentialanalyse und der Neubewertung der Bilder, indem sie in den Kontext von Beschreibungen und Erklärungen der erhobenen Daten gesetzt wurden.

Die narrativen Daten wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Exemplarisch für die Vorgehensweise der Bildanalyse wird folgend ein Bild aus dem vorhandenen Datenmaterial analysiert:

Der Bildkorpus des gesamten Projekts umfasste 10 Bilder selbstgewählter Orte der Schule, welche hinsichtlich ihrer Bedeutung nach Wohlbefinden von den Schüler:innen thematisiert und fotografiert wurden.

Im ersten Schritt konnten die Bilder thematisch in vier Kategorien *Turnsaal, Schulhof, Gang, Kuschelecke* gruppiert werden.

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Rahmen einer partizipativen Fotobefragung fanden vier Interviews zu selbstgewählten Fotos statt. Für die Auswertung der Interviews wurden die drei deduktiven Kategorien *Bewegung, Ernährung, Psychosoziale Gesundheit* im Sinne der Grundpfeiler der schulischen Gesundheitsförderung festgelegt (Dür & Felder-Puig, 2011).

4.1 Dimension Bewegung

Das Thema Bewegung zeigte sich besonders deutlich in den Aussagen zum Turnsaal, dem Hof und dem Gang. Der Turnsaal wurde von den Kindern mit Sport, Spiel und Wettbewerb assoziiert. Genannt wurden insbesondere Bewegungselemente wie der Basketballkorb, Kletterleitern und Turnringe. Die Schüler:innen berichteten von Aktivitäten wie Laufen und Völkerballspielen und betonten, dass Bewegung ihnen „Spaß macht“ (TL 3, Transkript, Zeile: 18) und „gesund für den Körper“ (TL 3, Transkript, Zeile: 20) sei. Besonders hervorgehoben wurde die Erinnerung an ein Völkerballturnier, das mit dem ersten Platz abgeschlossen wurde und somit auch die emotionale Bedeutung von Bewegung als Gemeinschaftserlebnis unterstrich.

Auch der Schulhof wird von den Schüler:innen aktiv für Bewegung genutzt. Sie erwähnten das Springen auf der Wiese und äußerten den Wunsch nach zusätzlichen Bewegungsmöglichkeiten wie einer Kletterwand, einem Fußballtor oder einer Rutsche. Der Hof wird als multifunktionaler Außenraum erlebt, der sowohl Bewegung als auch Naturerleben ermöglicht. Im Schulgang schließlich nutzten die Kinder die Pausen aktiv zum Spielen mit Tischtennisplatten, Frisbee, Federball, Twister und Tennis. Dabei wird die räumliche Offenheit des Ganges hervorgehoben, die als Bewegungsraum im Schulalltag dient.

Insgesamt zeigt sich, dass Bewegung in der Wahrnehmung der Kinder nicht nur als Teil des Sportunterrichts, sondern auch im freien Spiel und im Alltag eine zentrale Rolle spielt. Dabei wird sie als positiv, gesundheitsfördernd und gemeinschaftsstiftend empfunden.

4.2 Dimension Ernährung

Gesunde Ernährung war vor allem im Zusammenhang mit dem Schulhof und dem dort befindlichen Hochbeet präsent. Die Kinder beschrieben, dass im Rahmen der unverbindlichen Übung „Natur im Garten“ gemeinsam mit einer Lehrperson Pflanzen angebaut und verarbeitet werden. Besonders eindrücklich war die Beschreibung von Pflanzen, die „nach Limonen und Erdbeeren riechen“ (TL 1, Transkript, Zeile: 43) und zur Herstellung von Tee oder Bärlauchsalz verwendet werden. Zudem wurden Aufstriche zubereitet.

Diese Aussagen zeigen, dass die Schüler:innen Ernährung über sinnliche Erfahrungen *Geruch, Geschmack, Selbstständigkeit* kennenlernen und aktiv in Prozesse wie Anpflanzen, Ernten und Verarbeiten eingebunden sind. Ernährung wird nicht isoliert behandelt, sondern als Teil eines umfassenden Bildungs- und Naturprojekts erlebt. Durch diese praktische Herangehensweise wird das Bewusstsein für gesunde Ernährung gestärkt und die Selbstwirksamkeit gefördert.

4.3 Dimension Psychosoziale Gesundheit

Besonders im Bereich der psychosozialen Gesundheit wurde deutlich, wie wichtig den Schüler:innen soziale Beziehungen, Wohlfühlorte und die Möglichkeit zur Mitgestaltung sind. Die Kuschelecke in der Klasse werden als besonders gemütlich beschrieben. Matten, Kissen und die Möglichkeit zu ruhen, zu lesen oder zu arbeiten wurden thematisiert. Besonders hervorgehoben wurde eine *Komplimentewand*, an der sich die Schüler:innen gegenseitig positive Botschaften hinterlassen können. Dies verdeutlicht den Wert von sozialer Anerkennung, Empathie und emotionaler Sicherheit im schulischen Alltag.

Auch der Schulhof trägt zur psychosozialen Gesundheit bei. Die Schüler:innen schätzen die frische Luft, die Natur und die Möglichkeit, mit anderen zu spielen oder sich zu entspannen. Der Schulgang fungiert ebenfalls als sozialer Treffpunkt, in dem gemeinsames Spielen stattfindet. Darüber hinaus äußerten die Kinder den Wunsch, den Gang durch mehr Bilder und Farben zu verschönern, um ihn „weniger hallend“ (TL 2, Transkript, Zeile: 107) und angenehmer zu gestalten. Dieses Bedürfnis zeigt, dass sie sich mit ihrer Umgebung identifizieren und aktiv zur Gestaltung von Wohlfühlräumen beitragen möchten.

5 Diskussion

Es zeigt sich, dass Schüler:innen ihre schulischen Räume differenziert wahrnehmen und sehr klar benennen können, was ihnen in Bezug auf Bewegung, Ernährung und psychosoziale Gesundheit wichtig ist. Bewegung wird mit Spaß, Gesundheit und Gemeinschaft assoziiert und findet sowohl im Unterricht als auch in Pausen statt. Ernährung ist im schulischen Kontext durch praktische Erfahrungen mit Natur, Pflanzen und gesunder Zubereitung positiv besetzt. Psychosoziale Gesundheit wiederum äußert sich in dem Wunsch nach Rückzugsmöglichkeiten, sozialen Beziehungen und einer angenehmen Raumgestaltung. Durch die partizipative Auseinandersetzung mit spezifischen Entwicklungsthemen im Rahmen eines Schul- und

Unterrichtsentwicklungsprozesses wird verdeutlicht, dass Empathie und Dialog zur Bewusstseinsbildung für alle am Prozess beteiligten geschaffen werden kann. Auch die Stärkung kommunikativer Fähigkeiten, Empowerment und Selbstwirksamkeitserfahrungen können dadurch forciert werden. So ermöglicht die partizipative Methode tiefere Einblicke in den schulischen Alltag, Lernumgebungen oder Bildungsbiografien zu erhalten, zu verstehen und zu entwickeln.

Die Anwendung der Forschungsmethode der partizipativen Fotobefragung im Unterricht bietet demnach innerhalb der Bildungsforschung wertvolle Einblicke auf subjektive Sichtweisen und lebensweltliche Kontexte. Sie stellt die Perspektive von Schüler:innen in den Fokus, um Schule und Unterricht gesund zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Angele, C., Buchner, U., Michaenthaler, J., Obermoser, S., & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. Ein Studienbuch. Waxmann.
- Collier, J. (1957). *Photography in Anthropology*. *American Anthropologist*, 59(5), 843.
- Dür, W. (2008). *Gesundheitsförderung in der Schule: Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung* (1. Aufl.). Huber.
- Dür, W. (Hrsg.). (2011). *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (1. Aufl.). Huber.
- Dür, W., & Felder - Puig, R. (2011). *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (1., Edition). Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Felder-Puig, R., & Winkler, R. (2021). „Gemeinsam zurück in die Normalität“. Wie Schulen und andere Institutionen Kinder und Jugendliche dabei unterstützen können. [Monograph]. *Gesundheit Österreich*. <https://jasmin.goeg.at/2075/>

Flick, U. (2025). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (11. Auflage, Originalausgabe). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Freire, P. (2021). *Education for Critical Consci-ousness*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350190184>

Freire, P., & Freire, P. (1973). *Education for critical consci-ousness (1st American ed.)*. Seabury Press.

Kolb, B. (2008). Involving, Sharing, Analysing—Potential of the Participatory Photo Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 9, No 3 (2008): Visual Methods. <https://doi.org/10.17169/FQS-9.3.1155>

Kolb, B. (2021). Visuelle Methoden: Fotobefragung und Photovoice. In M. Niederberger & E. Finne (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 507–531). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31434-7_19

Kolb, B., & Lorenz, L. (2014). Let's see: Participatory Visual Methods in Practice. In C. Fogel, B. Quinlan, & A. Quinlan (Hrsg.), *Imaginative inquiry: Innovative approaches to interdisciplinary research* (S. 79–92). Academica Press.

Lorenz, L., & Kolb, B. (2020). Visual ethnography in health and healthcare: Concepts, steps, and good practices. In *Handbook of Ethnography in Healthcare Research*. Routledge.

Lorenz, L. S., & Kolb, B. (2009). Involving the public through participatory visual research methods. *Health Expectations*, 12(3), 262–274. <https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2009.00560.x>

Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren, H.-G. Rolff, D. Lindau-Bank, S. Müller, T. Rim-masch, & T. Röhrich (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2., neu ausgestattete Auflage, S. 12–39). Beltz.

Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4th edition). SAGE.

World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. 5.

Peer-Reviewed

Catania Pieper  Christian Fischer 

Von der Einzelkompetenz zur Systemwirkung: Diagnostische Kompetenzen und ihre Rolle in der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung – Eine LemaS-Perspektive

Wie kann es gelingen, Schulen in einer Zeit gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zu Orten der Potenzialentwicklung und Innovation zu begleiten? Welche Rolle spielen dabei die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften – und wie lassen sich diese gezielt stärken? Dieser Beitrag nimmt die Qualifizierung in pädagogischer Diagnostik als Schlüssel für nachhaltige Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung in den Blick. Am Beispiel des Qualifizierungsbausteins „Potenzialdiagnostik: Pädagogische Diagnostik“ der deutschlandweiten Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) wird untersucht, welche Perspektiven, Verständnisse und Implikationen für den Dreiklang Personal- Unterrichts und Organisationsentwicklung sich in den Aussagen von teilnehmenden Lehrkräften (N = 6) widerspiegeln. Erste Befunde der Fallstudie zeigen: Pädagogische Diagnostik wird von den Lehrkräften als zentral für Potenzialentwicklung bzw. Begabungsförderung und Unterrichtsqualität erkannt (Personal- und Unterrichtsebene), stößt jedoch auf wahrgenommene strukturelle Grenzen bei der schulweiten Implementierung (Organisationsebene), insbesondere bezüglich Zeit und strukturellem Teamaustausch.

Vor diesem Hintergrund formuliert der Beitrag Impulse für die Verzahnung von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung und skizziert, wie eine Qualifizierung von Lehrkräften und ihren diagnostischen Kompetenzen die nachhaltige Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen – mit einem Fokus auf die pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung von Lernpotenzialen und Lernprozessen von Schüler:innen – unterstützen kann.

1 Einleitung: theoretische Ausgangssituation

Ange-sichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und der dringenden Notwendigkeit, Chancengerechtigkeit und Potenzialentwicklung aller Schüler:innen zu fördern, stehen Schulen vor komplexen Herausforderungen und müssen sich kontinuierlich weiterentwickeln. Im Sinne des Paradigmas einer „lernenden Organisation“ (Senge, 1996) ist eine ganzheitliche Schulentwicklung für dauerhafte Veränderungen entscheidend: Sie verkörpert den Dreiklang von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung (Buhren & Rolff, 2018). Eine entscheidende Rolle nimmt dabei die adaptive Professionalisierung von Lehrkräften (Personalentwicklung) ein (Terhart, 2011), da die Unterrichtsentwicklung maßgeblich von ihrem professionellen Handeln abhängt (Helmke & Lenska, 2013). Besonders die diagnostischen Kompetenzen sind von besonderer Relevanz, da sie eine essenzielle Grundlage für die diagnosebasierte individuelle Förderung und damit für Bildungsgerechtigkeit sind (Aigner &

Stöger, 2017; Westphal et al., 2016). Gerade hier bestehen jedoch nach wie vor deutliche Professionalisierungsbedarfe, die durch gezielte und wirksame Fort- und Weiterbildungen adressiert werden sollten (Breitenbach, 2020; Lipowsky & Rzejak, 2019).

Pädagogische Diagnostik ist ein zentrales Element der Lehrer:innenprofessionalität und Voraussetzung für wirksame Unterrichtsentwicklung (Helmke & Lenska, 2013). Sie ermöglicht auf der Schüler:innenebene bspw. die präzise Erfassung von Lernvoraussetzungen, die Identifikation von Lernpotenzialen und Erkenntnisse zur individuellen Förderung sowie deren formative Evaluation (Ingenkamp & Lissmann, 2008). Auf Unterrichtsebene können Lehrkräfte z.B. ihre Lehrstrategien datengestützt optimieren und evaluieren (Neumann & Lütje-Klose, 2020). Auf Schulebene fördert eine diagnostische Kultur systematisch aufeinander abgestimmte Implementation diagnosebasierter Förderkonzepte und sichert die Qualität schulischer Prozesse im Sinne einer datengestützten Schulent-

wicklung (Buhren & Rolff, 2018). Für den eingangs beschriebenen Dreiklang von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung sind ausgeprägte diagnostische Kompetenzen somit zentral.

Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag die Rolle der Qualifizierung in pädagogischer Diagnostik, exemplarisch anhand des Qualifizierungsbausteins „Potenzialdiagnostik: Pädagogische Diagnostik“ der deutschlandweiten Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS). Der Beitrag verfolgt dabei folgende Forschungsfrage: Welche Perspektiven, Verständnisse und Implikationen für den Dreiklang Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung spiegeln sich in den Aussagen von Lehrkräften wider, die an einem Qualifizierungsbaustein zur pädagogischen Diagnostik teilnehmen? Die folgende explorative Fallstudie basiert auf der Analyse von sechs Vorerhebungs-Fragebögen und dient dazu, erste qualitative Einblicke in die professionelle Perspektive der Lehrkräfte zu gewinnen und Impulse für strategische Ansätze für eine nachhaltige begabungsförderliche Schul- und Unterrichtsentwicklung zu skizzieren.

2 Die Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS)

Die Bund-Länder-Initiative LemaS ist ein seit 2018 laufendes Schulentwicklungs- und Forschungsprojekt in Deutschland. Im Fokus steht die gezielte Förderung aller (potenziell) leistungsstarker Schüler:innen sowie die Etablierung einer leistungsförderlichen und diversitätssensiblen Schulkultur. Gerade vor dem Hintergrund sozioökonomischer Ungleichheiten zielt LemaS darauf ab, die Potenzialorientierung zu stärken und die Begabungsförderung auch explizit als Teil der schulischen Aufgabe zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit zu verankern (KMK, 2015). Die Initiative adressiert somit die Notwendigkeit, Chancengerechtigkeit durch adaptive Lernangebote zu sichern und Begabung nicht nur als Ergebnis, sondern als entwickelbares Potenzial zu verstehen.

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) wird LemaS durch das Ministerium für Schule und Bil-

dung, das Landeskompetenzzentrum für individuelle Förderung (lif) an der Universität Münster und die Bezirksregierungen in NRW begleitet (LemaS-NRW, 2023).

In Phase 1 (2018–2023) entwickelten 63 Schulen im Rahmen einer Research-Practice-Partnership mit Wissenschaftler:innen diagnosebasierte Förderkonzepte für (potenziell) leistungsstarke Schüler:innen. Phase 2 (2023–2027) fokussiert die flächendeckende Implementierung, wobei die ehemaligen Projektschulen als Multiplikatorinnen in 21 Netzwerken (128 Schulen) aktiv die neu hinzugekommenen Transferschulen bei der Umsetzung einer begabungsförderlichen Unterrichts- und Schulentwicklung begleiten (BMBF & KMK, 2020; LemaS-NRW, 2023). Der Forschungsverbund begleitet diesen Prozess intensiv mit gezielten Beratungs- und Fortbildungsangeboten.

LemaS in NRW initiiert umfassende Entwicklungsprozesse auf Personal-, Unterrichts- und Organisationsebene (BMBF & KMK, 2016). Zur Erreichung dieser Ziele setzt LemaS-NRW u.a. auf spezifische Qualifizierungsbausteine für Lehrkräfte, die unterschiedliche, aber miteinander verknüpfte Bereiche stärken. Dazu zählen (1) die Potenzialdiagnostik (Pädagogische Diagnostik), (2) die Potenzialförderung (Individuelle Lernbegleitung) sowie (3) das Zukunftslernen (Transformatives Lernen). Diese drei Bausteine sind strategisch auf die Professionalisierung der Lehrkräfte ausgelegt (Personalentwicklung). Die Annahme der nachhaltigen Implementierung stützt sich auf etablierte Modelle der Schulentwicklung (Rolff, 2016), welche betonen, dass externe Impulse durch die gezielte Qualifizierung von Schlüsselakteur:innen (Lehrkräften) in interne, selbstgesteuerte Entwicklungsprozesse überführt werden müssen, um eine dauerhafte Veränderung auf Systemebene zu erreichen. Daher wird die Implementierung effektiver potenzial- und begabungsförderlicher Schulstrukturen strategisch durch Personalentwicklung unterstützt und damit nachhaltig die Unterrichts- und Organisationsentwicklung adressiert. Im Folgenden liegt der Fokus auf dem Qualifizierungsbaustein „Potenzialdiagnostik: Pädagogische Diagnostik“.

3 Qualifizierungsbaustein „Potenzialdiagnostik: Pädagogische Diagnostik“

Im Qualifizierungsbaustein „Potenzialdiagnostik“ wird pädagogische Diagnostik als ein umfassendes Konzept verstanden, das alle systematischen und theoriegeleiteten Verfahren zur Erhebung, Analyse und Bewertung von Lernvoraussetzungen, -prozessen und -ergebnissen bei einzelnen Lernenden und in Lerngruppen beinhaltet (LemaS, o.J.). Das übergeordnete Ziel ist die Optimierung individueller Lernprozesse im Sinne eines formativen Assessments (Ingenkamp & Lissmann, 2008; Liebers et al., 2019), insbesondere im Hinblick auf die diagnosebasierte Förderung von Potenzialen und Begabungen (Fischer & Fischer-Ontrup, 2020). Die Vielfalt der Methoden und die aktive Einbindung der Lernenden ermöglichen eine partizipative, potenzialorientierte und inklusive Förderung. Diagnostik ist dabei ein komplexer Prozess, bei dem über verschiedene Tätigkeiten relevante Informationen gesammelt und verarbeitet werden (Moser Opitz, 2022), um fundierte Entscheidungen zu treffen (Ingenkamp, 2005; Ophuysen & Behrmann, 2015). Diagnostik und Förderung stehen in einem dynamischen Wechselverhältnis: Diagnostische Ergebnisse steuern adaptive Fördermaßnahmen, deren Wirksamkeit mit Blick auf die datengestützte Schulentwicklung kontinuierlich überprüft wird (Fischer & Fischer-Ontrup, 2020; Neumann & Lütje-Klose, 2020). Voraussetzung professioneller Diagnostik sind ausgeprägte fachliche, diagnostische und reflexive Kompetenzen der Lehrkräfte (Kottmann et al., 2018) sowie eine Sensibilität für die sozialen Kontexte der Lernenden, um ihre individuellen Bildungsbiografien gerecht und entwicklungsförderlich zu unterstützen (Hock, 2021; Ophuysen & Lintorf, 2013).

Nationale wie internationale Studien belegen die zentrale Relevanz diagnostischer Kompetenz für den Lernerfolg von Schüler:innen (McElvany et al., 2023; Reiss et al., 2019; Stanat et al., 2022). Gleichwohl sind diese Kompetenzen bei Lehrkräften oft nur moderat ausgeprägt und anfällig für Verzerrungen. Studien zeigen, dass Lehrkräfte (potenziell) leistungsstarke Schüler:innen eher unterschätzen und Urteile systematischen Verzerrungen zuungunsten von Kindern aus sozial benachteiligten

Lagen unterliegen (Westphal et al., 2016). Im Gegensatz dazu stellen Urhahne & Wijnia (2021) fest, dass Lehrkräfte dazu tendieren, Schüler:innen in ihrer Leistungsfähigkeit zu überschätzen und, passend dazu, die Schwierigkeit von Aufgabenmerkmalen zu unterschätzen. Die skizzierten Befunde unterstreichen die Notwendigkeit gezielter Professionalisierungsmaßnahmen (Breitenbach, 2020). Die Forschung weist zugleich darauf hin, dass ausgeprägte diagnostische Kompetenz Verzerrungen effektiv reduzieren kann und es Lehrkräften ermöglicht, differenzierende und kognitiv aktivierende Lernumgebungen zu gestalten (Anders et al., 2010), was eine wesentliche Bedingung chancengerechter Förderung darstellt.

Der Qualifizierungsbaustein „Potenzialdiagnostik: Pädagogische Diagnostik“ wurde entwickelt, um den skizzierten Bedarfen zu begegnen. Dieser Baustein ist modular aufgebaut und gliedert sich in vier eng verzahnte Themenbereiche: (a) Grundlagen pädagogischer Diagnostik, (b) Basiskompetenzdiagnostik, (c) Begabungs- und Entwicklungsdiagnostik sowie (d) Lernkompetenzdiagnostik. Hinsichtlich der Fortbildungsdauer orientiert sich die modulare Struktur am Prinzip der Spaced Practice. Der zeitliche Abstand zwischen den Lerneinheiten ermöglicht es den Teilnehmenden, das Gelernte in den Zwischenräumen bereits in der Praxis anzuwenden und/oder in der nächsten Lerneinheit zu reflektieren (Sobbe et al., 2025). Obwohl die Angebote grundsätzlich eine modulare Gesamtstruktur aufweisen, können die Einheiten je nach spezifischem Bedarf der Teilnehmenden auch einzeln belegt werden. Die nachfolgende Darstellung konzentriert sich auf das didaktische Konzept des Grundlagenbereichs (a) und beleuchtet die Begleitforschung.

3.1 Didaktische Skizze zum Qualifizierungsbereich: „Grundlagen pädagogischer Diagnostik“

Der erste, vierstündige Grundlagenworkshop des Qualifizierungsbausteins „Potenzialdiagnostik: Pädagogische Diagnostik“ wurde von 14 Lehrkräften besucht. Das didaktische Konzept verzahnte Theorie und Praxis als generisches Leitprinzip, was sich auch in der personellen Besetzung konsequent zeigt. Die Leitung übernahmen eine wissenschaftli-

che Mitarbeiterin der Universität Münster und eine erfahrene Lehrerin mit didaktischer Leitungsfunktion an einer Gesamtschule.

Ziel des Workshops war vorrangig, das diagnostische Bewusstsein der Lehrkräfte zu schärfen. Dies umfasste sowohl das Verständnis verschiedener, theoretischer Perspektiven auf Diagnostik als auch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen diagnostischen Blick. Gleichzeitig sollten die diagnostischen Kompetenzen der Teilnehmenden gezielt ausgebaut werden, insbesondere auch für (potenziell) leistungsstarke Schüler:innen. Hierfür wurden die Grundlagen der Diagnostik und das dynamische Prinzip von förderbasierter Diagnostik und diagnosebasierter Förderung in LemaS (Fischer et al., 2022) anschaulich vermittelt sowie verschiedene diagnostische Verfahren praktisch erprobt. Das Ziel war, die Lehrkräfte zu befähigen, die neu erworbenen diagnostischen Fähigkeiten verbunden mit einer potenzialorientierten Haltung unmittelbar in ihren Berufsalltag zu integrieren und eigenständig diagnostische Prozesse in der Schule zu konzipieren.

Die theoretischen Inhalte und praktischen Umsetzungen des Workshops wurden stets dialogisch aufbereitet. Zusätzlich wurde der Praxistransfer durch gezielte Austauschformate intensiviert: Die Teilnehmenden erörterten schulspezifische diagnostische Herausforderungen, analysierten etablierte Verfahren und definierten den Ressourcenbedarf für eine verbesserte Implementierung. Diese enge Verbindung von wissenschaftlicher Expertise und praktischer Relevanz im Schulkontext ist entscheidend für eine nachhaltige Professionalisierung der Lehrkräfte – auch im Hinblick auf den Dreiklang von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Deshalb war es ein besonderes Anliegen bei der Konzeptionierung des Grundlagenworkshops.

3.2 Einblicke in die Begleitforschung

Die Begleitforschung des Qualifizierungsbausteins „Potenzialdiagnostik“ erhebt Daten zu zwei Zeitpunkten. Eine Vorerhebung nutzt Online-Fragebögen (offene Fragen und etablierte Skalen) zu

Verständnissen, Einstellungen und Praktiken bezüglich pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung. Drei Monate nach dem Workshop folgt ein Reflexionsgespräch, an das eine Nacherhebung gebunden ist, die offene Fragen der Vorerhebung aufgreift und geschlossene Fragen zur Fortbildungsevaluation stellt (orientiert an Lipowskys (2004) Ebenen): Reaktion und Einschätzung der Teilnehmenden, Lernen der Teilnehmenden, Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der Teilnehmenden, Entwicklungen/Lernen der Schüler:innen).

Die folgende Analyse basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) von sechs Vorerhebungs-Fragebögen (n=6), die von teilnehmenden Lehrkräften vor dem Workshop ausgefüllt wurden. Die Stichprobe, besteht aus Lehrkräften aus LemaS-Transfernetzwerken in NRW. Im Durchschnitt waren die befragten Lehrkräfte 46 Jahre jung und verfügten durchschnittlich über 20 Jahre Berufserfahrung, davon 18 Jahre an Schulen. Die Stichprobe umfasste fünf weibliche und eine männliche Lehrkraft. Bezogen auf die Schulformen waren vier Gymnasien, eine Grundschule und eine Gesamtschule vertreten.

Drei offene Fragen zu Verständnis, Schulpraxis und Kompetenzeinschätzungen pädagogischer Diagnostik wurden in einem induktiven Vorgehen nach Mayring (2015) untersucht. Der Kodierungsprozess umfasste die iterative Kategorienbildung und die Entwicklung eines Codebuches. Zur Validierung und Sicherung der Reliabilität der Kategorien wurde das Datenmaterial durch eine zweite Person kodiert. Uneindeutige Kodierungen und Differenzen zwischen den Kodierenden wurden anschließend im Konsensverfahren diskutiert und gemeinsam entschieden, um die finale Kategorisierung zu sichern. Speziell für den Beitrag wurde untersucht, wie das Diagnostikverständnis und die Praxis der Lehrkräfte die Ebenen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung widerspiegeln.

3.3 Analyse, Interpretation und Diskussion: Diagnostische Kompetenzen im Kontext von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung

Die inhaltsanalytische Auswertung der sechs Vorerhebungs-Fragebögen liefert erste qualitative Ein-

blicke in die professionelle Perspektive der teilnehmenden Lehrkräfte hinsichtlich pädagogischer Diagnostik und deren Implikationen für den Dreiklang von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Die Ergebnisse spiegeln die hohe Relevanz pädagogischer Diagnostik als integralem Bestandteil professionellen Lehrer:innenhandelns wider (Breitenbach, 2020; Helmke, 2009).

Aus ihrer Selbstsicht heraus, verstehen die befragten Lehrkräfte Diagnostik als vielschichtiges, praxisnahes Instrument zur Unterstützung individueller Förderung. Ihr Verständnis ist überwiegend prozess- und potenzialorientiert, was sich bspw. in der Anpassung des Lehr-Lernprozesses (LK1,2,5) und Erkennung von Potenzialen (LK1,2,3) äußert. Dies stimmt mit der Forderung nach formativer Diagnostik zur Optimierung individueller Lernprozesse überein (Fischer & Fischer-Ontrup, 2020; Ingenkamp & Lissmann, 2008). Empirische Befunde zur Wirksamkeit formativen Assessments (Black & William, 1998; Hattie, 2009) bestätigen die Bedeutung der Diagnostik für adaptive Unterrichtsgestaltung.

In der beschriebenen diagnostischen Praxis dominieren die Personal- und Unterrichtsebene. Fünf der sechs Lehrkräfte berichten von der Nutzung der Diagnostik zur adaptiven Unterrichtsgestaltung und Berücksichtigung von Lernbedürfnissen mittels Testverfahren (LK1,2), Beobachtungen (LK3,5) und Analyse von Arbeitswegen (LK3). Die Personalentwicklung zeigt sich in selbst wahrgenommenen Stärken („ganzheitlicher Blick“, LK3) und konkreten Weiterbildungswünschen, die auf eine vertiefte Professionalisierung abzielen („diagnostische Gesprächsführung in der Begabtenförderung“, LK2). Diese explorativen Befunde unterstreichen die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen für den Lernerfolg von Schüler:innen (McElvany et al., 2023; Reiss et al., 2019; Stanat et al., 2022) und die Notwendigkeit ihrer Stärkung (Breitenbach, 2020).

Die Organisationsentwicklung ist im Verständnis der Lehrkräfte präsent („schulweite Diagnostikprozesse“, LK2), jedoch berichten die Befragten gleichermaßen von Schwierigkeiten bei der Implementierung. Aussagen wie „Zeit und strukturell verankerter Teamaustausch“ (LK6) verdeutlichen

wahrgenommene organisationale Hürden für die schulweite Implementierung diagnostischer Prozesse (Rolff, 2016). Gleichzeitig berichtet eine andere Lehrkraft von ersten Ansätzen datengestützter Schulentwicklung im Einsatz standardisierter Tests und Prozessdokumentation (LK1), wie von der KMK (2004) gefordert.

Die vorliegende Analyse ist als explorative Fallstudie zu verstehen, deren Aussagekraft aufgrund der Stichprobengröße (n=6) limitiert ist. Die Ergebnisse geben Aufschluss über die professionelle Selbstsicht, das Verständnis und die wahrgenommenen Barrieren der teilnehmenden Lehrkräfte. Sie erlauben somit keine Kausalaussagen hinsichtlich der Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme, des Lernerfolgs der Schüler:innen oder der tatsächlichen Schulentwicklung auf Systemebene.

Dieser Beitrag präsentiert somit einen frühen und kleinen Ausschnitt der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Qualifizierungsbaustein „Potenzialdiagnostik“. Mit jedem weiteren Qualifizierungsangebot werden kontinuierlich zusätzliche Daten gewonnen, wodurch die Stichprobe stetig anwächst.

Trotz dieser Limitationen deuten die Befunde darauf hin, dass die Perspektive der Lehrkräfte den konsequenten Dreiklang von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung als notwendige Bedingung für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung anerkennt. Pädagogische Diagnostik spielt hierbei eine zentrale Rolle. Gezielte Maßnahmen wie der Qualifizierungsbaustein „Potenzialdiagnostik“ und die Unterstützungsstrukturen der LemaS-Initiative bieten einen wichtigen Ansatzpunkt, um die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften zu stärken und damit Impulse für eine ganzheitliche datengestützte Schulentwicklung zu setzen.

4 Fazit

Die explorativen Analysen unterstreichen die zentrale Bedeutung diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften als Katalysator für eine nachhaltige Verzahnung von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Strategisch unterstützt die

wissenschaftliche Begleitung von Qualifizierungsmaßnahmen, wie exemplarisch durch die LemaS-Initiative, diese Entwicklungsprozesse maßgeblich. Sie liefert wertvolle Erkenntnisse zur Identifikation von Professionalisierungsbedarfen und zur Evaluation der Wirksamkeit interventionsbezogener Strategien zur diagnosebasierten individuellen Förderung von Lernpotenzialen und Lernprozessen. Die Professionalisierung in pädagogischer Diagnostik ist dabei nicht nur eine individuelle Qualifizierung, sondern ein strategisches Instrument, das positive Lernerfahrungen auf Unterrichtsebene generiert und somit die gesamte Organisationsentwicklung im Sinne der datengestützten Schulentwicklung fördert. Durch evidenzbasierte, datengestützte Unterstützung können externe Impulse in selbsttragende, schulinterne Entwicklungsprozesse überführt werden, um die Qualität schulischer Prozesse und die umfassende Potenzialentwicklung aller Lernenden zu sichern.

Literaturverzeichnis

Anders, Y. et al. (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(3), S. 175-193.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), S. 7-74. Quelle: Assessment and Classroom Learning. Letzter Zugriff: 17.07.2025.

BMBF & KMK (2016). Leistung macht Schule – Bund-Länder-Initiative zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Quelle: Beschluss_zur_gemeinsamen_Bund-Laender-Initiative-28.11.106.pdf. Letzter Zugriff: 10.07.2025.

BMBF & KMK (2020). Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler „Leistung macht Schule“ Konzeption für die zweite Phase (2023 bis 2027). Quelle: Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Letzter Zugriff: 10.07.2025.

Breitenbach, E. (2020). Diagnostik: Eine Einführung (Lehrbuch, Bd. 5). Wiesbaden: Springer VS.

Buhren, C. & Rolff, H.-G. (2018). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.

Fischer, C., & Fischer-Ontrup, C. (2020). Diagnosebasierte Individuelle Begabungsförderung und Talententwicklung. In: Fischer, C. et al. (Hrsg.). Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! I. Beiträge aus der Begabungsforschung. Münster, New York: Waxmann, S. 223-240. Quelle: Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit ? für alle! I. Beiträge aus der Begabungsforschung. Letzter Zugriff: 10.07.2025.

Fischer, C., Gnas, J., & Preckel, F. (2022). Erkennen und Fördern als pädagogisch-didaktisches Grundprinzip. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule (S. 131-144). wbv Media. <https://doi.org/10.3278/9783763967858>

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge.

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Helmke, A. & Lenska, M. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung 31 (2), S. 214-233.

Hock, N. (2021). Förderung von diagnostischen Kompetenzen. Eine empirische Untersuchung mit Mathematik-Lehrerstudierenden. Wiesbaden: Springer.

Ingenkamp, K. (2005). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. (5., völlig überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Ingenkamp, K. & Lissmann, K. (2008). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. (6., völlig überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.

KMK (2004/2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. 16.05.2019). Quelle: Standards Lehrerbildung KMK-Arbeitsgruppe. Letzter Zugriff: 21.08.2025.

Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? Zeitschrift für Grundschulforschung 11(1), S. 23-38. Quelle: Macht Diagnostik Selektion? | Zeitschrift für Grundschulforschung. Letzter Zugriff: 21.08.2025.

LemaS (o.J.). Pädagogische Diagnostik / prozessbezogene Diagnostik. Quelle: Pädagogische Diagnostik / prozessbezogene Diagnostik – LemaS Transfer. Letzter Zugriff: 14.07.2025.

LemaS-NRW (2023): Transferphase des Bund-Länder-Programms „Leistung macht Schule“ (LemaS) in Nordrhein-Westfalen. Quelle: Home. Letzter Zugriff: 14.07.2025.

Liebers, K. et al. (2019). Formatives Assessment in der inklusiven Grundschule im Spannungsfeld von Wissenschaft und Transfer. In: Donie, C. et al. (Hrsg.). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, S. 303-312.

Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), S. 462-479. Quelle: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. Letzter Zugriff: 21.08.2025.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Platzbecker, P. & Priebe, B. (Hrsg.), Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung katholischer Lehrerfort- und -weiterbildungen. Dokumentation der Fachtagung vom 26.-27. September 2018 in Wermelskirchen. S. 34-74. Essen: Institut für Lehrerfortbildung.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (12., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

McElvany, N. et al. (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.

Moser Opitz, E. (2022). Diagnostisches und didaktisches Handeln verbinden: Entwicklung eines Prozessmodells auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der pädagogischen Diagnostik. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 45, S. 205-230.

Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: Gresch, C. et al. (Hrsg.), Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden: Springer, S. 3-28.

Ophuysen, S. van & Behrmann, L. (2015). Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft „Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz“. *Journal für Bildungsforschung Online* 2 (7), S. 82-98. Quelle: Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf - Anmerkungen zum Themenheft "Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz". Letzter Zugriff: 22.08.2025.

Ophuysen, S. van, & Lintorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In: Beutel, S.-I., Bos, W. & Porsch, R. (Hrsg.), Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann, S. 55-76.

Reiss, K. et al. (2019). Pisa 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Rolf, H.-G. (2016). Schulentwicklung: Von der Standortplanung zu „lernenden Schule“. In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.), Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Münster: Waxmann, S. 115-140.

Senge, P. M. (1996). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stanat, P. et al. (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Sobbe, L. v., Damm, A., Sondermann, C., Schröter, H. & Bonnes, C. (2025): Entwicklung und Gestaltung von Lehrkräftefortbildungen. Eine Handreichung. Potsdam.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, Weinheim: Beltz, S. 202-224.

Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. Educational Research Review, 32, 100374.

Westphal, A. et al. (2016). The link between teacher-assigned grades and classroom socioeconomic composition: The role of classroom behavior, motivation, and teacher characteristics. Contemporary Educational Psychology, 46, S. 218-227.

Endnote

¹Alle drei Qualifizierungsbausteine integrieren am Workshop-Ende Fragen zur Fortbildungsevaluation, um neben spezifischen Begleitforschungen auch eine gemeinsame Evaluation aller Bausteine zu ermöglichen.

**SCHUL-
ENTWICKLUNGS-
BERATUNG**

Kristina Braun  Stefan Brauckmann-Sajkiewicz  David Kemethofer 

„Die wissen ja auch nicht so genau, was sie wollen“ – Empiriegestützte Einsichten in die Rolle und das Handeln von Schulentwicklungsberater:innen in Kärnten

In einem zunehmend komplexen schulischen Umfeld gewinnen externe Unterstützungsangebote wie die Schulentwicklungsberatung an Bedeutung für Innovation und Professionalisierung. Schulentwicklungsberater:innen agieren dabei nicht ausschließlich für die implementationsgetreue Umsetzung bestimmter Vorgaben, sondern werden als vermittelnde Akteur:innen im schulischen Mehrebenensystem verstanden. Dabei unterstützen diese Schulen, indem sie externe Steuerungsimpulse in den schulischen Kontext übersetzen, schulische Aushandlungsprozesse moderieren und die Kommunikation sowie Kooperation zwischen Schulleitungen und Kollegien fördern. Sie begleiten Entwicklungsprozesse sowohl als Antwort auf lokale Bedarfe als auch im Rahmen übergeordneter Vorgaben. Erste Ergebnisse einer qualitativen Feldstudie deuten darauf hin, dass Schulentwicklungsberater:innen eine Vermittler:innenrolle zwischen den Erwartungen der Bildungsdirektionen und der Eigenlogik der Schulen einnehmen. Ihre Funktion umfasst die Vermittlung zwischen Kollegien und Administration, die Mediation in Konflikten sowie die Förderung der Professionalisierung von Lehrkräften und Schulleitungen. Von entscheidender Relevanz ist dabei das Ausmaß, in dem externe Vorgaben an schulische Prozesse adaptiert werden und partizipative Aushandlungsprozesse ermöglicht werden. Die durch qualitative Inhaltsanalyse herausgearbeiteten Befunde aus dem Shadowing von 17 Beratungsprozessen an Kärntner Schulen veranschaulichen, wie Schulentwicklungsberater:innen ihre intermediäre Rolle in der Praxis ausgestalten.

1 Einleitung

Die Schulentwicklungsberatung (SEB) wird als systemische, prozessorientierte Begleitung schulischer Veränderungsprozesse verstanden (Altrichter et al., 2021b; Dederich, 2024). Als externe Unterstützungsstruktur ist sie in das Mehrebenensystem von Bildungspolitik, Schulaufsicht und Einzelschule eingebettet (BMBWF, 2024). In dieser Position übernimmt sie eine intermediäre Funktion: Sie begleitet lokale Entwicklungsprozesse, unterstützt Kooperationen und trägt dazu bei, externe Reformimpulse in den schulischen Kontext einzubetten (Altrichter & Maag-Merki, 2015; Webs & Manitus, 2021). Diese Funktion ist ambivalent, da sie einerseits die schulische Autonomie stärken und andererseits Rechenschaftsanforderungen absichern soll (Brauckmann & Eder, 2019). Auch international wird die Bedeutung externer Schulberatung für Entwicklungsprozesse betont, etwa im Hinblick auf die Rolle von Berater:innen als „agents for school improvement“, die durch Expertise, Beziehungsgestaltung und ethisches Handeln Entwicklungsprozesse unterstützen (Odendaal & du Plessis, 2018).

Während die Relevanz externer Beratung in der Schulentwicklungsforschung sowohl im deutschsprachigen (Dederich, 2024) als auch im internationalen Kontext regelmäßig betont wird (Creemers et al., 2013; Gunter et al., 2015; Swaffield, 2004; Tajik, 2008), mangelt es an empirischen Erkenntnissen insbesondere zur praktischen Umsetzung von SEB. Häufig dominieren programmatische Konzepte oder Angebotsbeschreibungen (Krainz & Kemethofer, 2023). Im *Nationalen Bildungsbericht 2021* wird zwar auf internationale Erfolgsfaktoren – wie präzise Auftragsklärung, realistische Zielvereinbarungen, verbindliche Prozessgestaltung, die Schlüsselrolle der Schulleitung und multiprofessionelle Expertisen verwiesen (Altrichter et al., 2021b) – doch bleibt unklar, wie diese Faktoren im österreichischen Kontext greifen und wo Spannungen sichtbar werden.

Diese Spannungen treten insbesondere bei verpflichtenden Reformprogrammen hervor. Das Projekt „Grundkompetenzen absichern (Gruko)“ basierte auf einem output-orientierten Qualitätsverständnis, das durch standardisierte Testungen überprüft wurde (Altrichter et al., 2021a). Studien

zeigen, dass die Umsetzung weder linear noch konfliktfrei verläuft. Während in einigen Schulen externe Vorgaben formalisiert und blockiert wurden, gelang es in anderen, die Problemdefinition produktiv zu erweitern und eigenständige Entwicklungsarbeit anzustoßen (Hofmann & Carmignola, 2019; Kemethofer et al., 2021). Damit wird sichtbar, dass Beratung in Zwangskontexten eine doppelte Funktion aufweist: Sie fungiert zugleich als Unterstützung und als Kontrolle. Der verpflichtende Rahmen kann Widerstände auslösen, aber auch Entwicklungsprozesse initiieren, die ohne äußeren Druck nicht entstanden wären (Krainz & Claußen, 2020).

Vor diesem Hintergrund erhält das Weißbuch zur Ausrichtung von Schulentwicklungsberatung in Österreich (BMBWF, 2024) besonderes Gewicht. Es formuliert eine normative Perspektive, indem es die Rollen der Akteur:innen differenziert beschreibt: Die Schulleitungen verantworten Koordination und Umsetzung, die Schulentwicklungsberater:innen (SEBs) begleiten durch Auftragsklärung und Prozesssteuerung, die Qualitäts-Schulkoordinator:innen (Q-SK) unterstützen Schulen bei der Implementierung von Qualitätsstandards, die Schulqualitätsmanager:innen (SQM) sichern Steuerung und Monitoring in den Bildungsdirektionen und die externen Evaluator:innen liefern Rückmeldungen zur Qualitätsentwicklung. Braun et al. (2025) weisen dabei insbesondere auf das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Standortbezogenheit hin. Einerseits sollen Beratungsleistungen durch verbindliche Rahmenkonzepte professionalisiert und vergleichbar gemacht werden, andererseits erfordert Schulentwicklung stets eine standortspezifische Anpassung. Beratung bewegt sich damit an der Schnittstelle zwischen Standardisierungsvorgaben und der Eigenlogik einzelner Schulen. Ihre Wirksamkeit hängt davon ab, wie es gelingt, externe Impulse mit lokalen Entwicklungsinteressen zu verbinden. Offen bleibt jedoch die konkrete Umsetzung: Wie werden diese Rollen im schulischen Alltag tatsächlich ausgefüllt? Wie verlaufen Beratungsprozesse im Zusammenspiel mit Bildungsdirektion, Schulleitung und Kollegium? Und welche Spannungen entstehen dabei zwischen top-down initiierten Vorgaben und den Eigenlogiken der Einzelschulen? Die bisherige Forschung beschreibt die

intermediäre Position von SEB, ohne jedoch die Materialisierung dieser Position in konkreten Beratungssituationen zu untersuchen.

Im Gegensatz dazu liefern internationale Studien bereits detaillierte Einblicke in Aktivitäten, Interventionsmodelle und Spannungsfelder in Beratungsprozessen (Gunter et al., 2015; Swaffield, 2004; Tajik, 2008). Hier setzt die vorliegende Studie an. Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen, erfolgt die Erfassung der Praxis von Schulentwicklungsberater:innen in Österreich explorativ mittels Shadowing (McDonald, 2005). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie SEBs ihre Rolle in konkreten Aushandlungsprozessen gestalten und zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Eigenverantwortung vermitteln. Das Ziel besteht darin, die Diskrepanz zwischen der normativen Rahmung im Weißbuch und der tatsächlichen Praxis sichtbar zu machen und so ein differenziertes Verständnis der intermediären Funktion von SEB zu gewinnen.

2 Anlage der Teilstudie

Die vorliegende Studie wird im Rahmen des Projekts „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung (B3)“ durchgeführt (Kemethofer et al., 2024). Dabei werden Daten mittels Interviews und Beobachtungen erhoben. Konkret wurden im Untersuchungszeitraum insgesamt 17 Beratungsprozesse an Schulen wissenschaftlich begleitet. Die Beratungsprozesse wurden von acht Schulentwicklungsberater:innen durchgeführt, die jeweils in Tandems arbeiteten. Auf diese Weise wurden 25 Beobachtungseinheiten protokolliert, die sowohl formelle Termine als auch informelle Situationen – etwa Pausen oder An- und Abreisen – einschlossen. Beobachtet wurden dabei sowohl Bürotage der SEBs als auch Beratungssituationen mit Schulleitungen, Steuergruppen, dem Kollegium oder Treffen mit anderen Berater:innen der Pädagogischen Hochschule. Ergänzend wurden Mikrointerviews mit den Schulentwicklungsberater:innen durchgeführt.

Die Beobachtungen wurden vollständig verschriftlicht, um eine systematische Auswertung zu ermög-

lichen. Die Dauer der Begleitung orientierte sich am Prinzip der theoretischen Sättigung (Flick, 2021), sodass unterschiedliche Formen von Aufgaben, Kommunikationsmustern und Kooperationskonstellationen berücksichtigt werden konnten.

Die Datenaufbereitung und -analyse erfolgte mit Unterstützung der Software MAXQDA. Zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit wurde ein Kodierleitfaden unter Berücksichtigung theoretischer Vorannahmen entwickelt (z. B. intermediäre Rolle, Steuerungslogiken, Professionalisierung). Die Kategorienbildung erfolgte somit sowohl deduktiv als auch induktiv auf Basis der im Material identifizierten wiederkehrenden Sinnstrukturen. Die Kodierung folgte den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Der Kodierprozess wurde mehrfach überprüft, um Konsistenz und Reliabilität sicherzustellen. Zur Intracoderreliabilität wurde eine Teilstichprobe des Materials nach einem zeitlichen Abstand erneut kodiert, um die Stabilität der Zuordnungen zu prüfen.

Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Einbeziehung typischer sowie abweichender Situationen gelegt, um so ein möglichst breites Bild der Beratungspraxis zu gewinnen. Die Kombination aus Beobachtungen und Interviews ermöglicht es, sowohl die beobachtbaren Handlungen als auch die subjektiven Deutungen der Beteiligten sichtbar zu machen und wechselseitig zu kontextualisieren.

3 Ergebnisse

Zwischen den Ebenen: Aushandeln statt Durchsetzen

Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass die Tätigkeit der SEBs in hohem Maße durch Kommunikation gekennzeichnet ist. So bewegen sie sich zwischen Schulleitungen, Kollegien, SQMs, weiteren Beratungspersonen, Pädagogischen Hochschulen, Bildungsdirektionen und dem Ministerium. Ihre Rolle besteht weniger in der Durchsetzung von Vorgaben, sondern vielmehr in deren Anpassung und Auslegung im schulischen Alltag.

Ein zentrales Element stellt die Auftragsklärung

dar: Während die Schulleitungen Bedarfe und Erwartungen artikulierten, klärten die SEBs, welche Formen der Zusammenarbeit realisierbar sind und wie sich ihre Rolle gegenüber anderen Akteur:innen abgrenzen lässt. Wie eine Beratungsperson formulierte: „Die Auftragsklärungsgespräche mit den Schulleitungen dienen dazu, besser zu verstehen, was die Schulen von den SEBs brauchen.“ (SEB1 in 02S_CL)

Besonders häufig wurden Gespräche über die Zusammenarbeit mit SQMs geführt, die teilweise als ambivalente Instanz beschrieben wurden. Kommentare wie „das wird der:dem SQM nicht gefallen“ (10S_FU) oder „die Gespräche mit der:dem SQM sind nicht einfach“ (21S_CL) tauchten wiederholt auf. SEBs betonten dabei regelmäßig ihre eigenständige Rolle: „Wir haben den Auftrag zur Beratung und nicht zum stillen Post spielen.“ (SEB5 in 21S_CL)

Die Analysen zeigen, dass das Verhältnis zwischen Schulen und SQMs sowohl Spannungen als auch Chancen birgt. In einem Fall schlug die SEB vor, die:den SQM einzuladen, um Transparenz über den Schulentwicklungsplan herzustellen. Die Schulleitung zeigte sich jedoch zurückhaltend und ein gemeinsames Treffen kam nicht zustande. In einem anderen Beispiel führte die Ablehnung einer geplanten „Bildungsmesse“ durch die:den SQM zu Irritationen bei Schulleitung und Lehrkörper. Gleichzeitig zeigten sich Schulen in solchen Situationen handlungsfähig, indem sie eigene Wege fanden, geplante Maßnahmen dennoch umzusetzen.

„Botschafter:innen“ aktueller Reformimpulse

Mehrfach wurde beobachtet, dass SEBs als Übermittler:innen neuer ministerieller Vorgaben adressiert wurden – etwa beim Schulentwicklungsplan oder beim Handyverbot. In einigen Fällen wurden diese Impulse vorrangig behandelt, was dazu führte, dass Beratungsabläufe angepasst oder unterbrochen wurden.

Gleichzeitig relativierten Schulleitungen und Kollegien die Bedeutung dieser Dokumente, indem sie sie u.a. als „Papier für die Schublade“ (20S_FU) bezeichneten. Solche Einschätzungen deuten dar-

auf hin, dass externe Vorgaben nicht automatisch handlungsleitend wirken, sondern in der Praxis neu verhandelt werden. Für SEBs ergibt sich daraus die Aufgabe, zwischen formaler Dokumentation und den Entwicklungsinteressen der Schulen zu vermitteln.

Steuergruppen und kollektive Steuerung

Das Weißbuch hebt die Bedeutung von Steuergruppen für Schulentwicklungsprozesse hervor. Die Beobachtungen zeigen jedoch, dass deren Einrichtung nicht selbstverständlich gelingt.

In einem Fall führte die Abwesenheit der Schulleitung bei einem Kick-off-Termin zu erheblichen Vorbehalten im Kollegium: „Wir wurden hier alle nur hineingelegt, wir wissen gar nicht, was geplant ist“ (07S_Kickoff). Der Vorschlag zur Einrichtung einer Steuergruppe wurde mit der Begründung abgelehnt, dies sei zu hierarchisch, wie eine Lehrperson verdeutlichte: „von oben nach unten geht nichts“ (LP in 07S_Kickoff). Der Prozess wurde später nicht fortgeführt.

Andere Beispiele implizieren dagegen, dass Steuerungsimpulse auch aus dem Kollegium heraus entstehen können. In einem Fall leitete eine Lehrperson die Steuergruppe und prägte damit die Entwicklungsrichtung, während die Schulleitung eine eher begleitende Rolle einnahm. Gleichzeitig bleibt die Schulleitung institutionell verankert, etwa durch das Online-Format für SEB-Anträge, das ohne ihre Genehmigung nicht weitergeleitet werden kann (13S_FU). Dies lässt erkennen, dass Steuerung sowohl formal gesichert als auch informell gestaltet sein kann.

Suchbewegungen und Orientierung

In vielen Fällen zeigten Schulleitungen zu Beginn der Beratung noch offene oder vage Vorstellungen zu Entwicklungszielen. Eine Beraterin beschrieb dies mit der Metapher: „Du entscheidest, ob man normal durchs Fernglas durchschaut oder ob du es umdrehst und die Herausforderung sehr klein machst. (...) Den ‚Filter‘ dafür setzt die SL.“ (03S_Hotline)

Auch im Antragsprozess kam es zu Unsicherheiten, wenn die von der Pädagogischen Hochschule angebotenen Formate an Unterstützungsangebote „nicht eingeordnet“ werden konnten (05S_BC). Berater:innen erkennen in solchen Situationen auch eine gewisse Zurückhaltung seitens der Kollegien: „Die wissen ja auch nicht so genau, was sie wollen. Ich würde sie heute mal da abholen, wo sie gerade sind.“ (SEB5 in 10S_FU) Solche Suchbewegungen machten deutlich, dass Beratung oft dort ansetzt, wo Orientierung noch im Entstehen ist.

Professionalisierung und Unterstützungsbedarf

Besonders sichtbar wurde der Beitrag der SEBs in Situationen, in denen Schulleitungen temporär ausfielen – etwa durch Rücktritt oder längere Abwesenheit. In solchen Fällen äußerten Lehrpersonen zum Teil Unsicherheit bezüglich der Fortführung von Entwicklungsprozessen: „Meine Lehrer brauchen noch etwas Hilfe und ich kann auch immer noch dazu lernen.“ (02S_CL) Kollegien verharteten trotz Inputs „in der Hilflosigkeit“ (05S_BC). In derartigen Situationen übernahmen SEBs eine strukturierende und stabilisierende Funktion, indem sie Orientierung boten und Prozesse anstießen.

Berater:innen reflektierten dazu: „...ist der Leistungsdruck groß genug, dass sie daran arbeiten?“ (10S_FU). Hier wurde deutlich, dass SEBs nicht nur Impulse geben, sondern auch eine stabilisierende Unterstützung leisten, wenn die Steuerungsfähigkeit vor Ort eingeschränkt ist.

4 Diskussion und Ausblick

Im Zentrum dieses Beitrags stand die Frage, wie Schulentwicklungsberater:innen ihre Rolle in Aushandlungsprozessen gestalten und zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Eigenverantwortung vermitteln. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die intermediäre Rolle von SEB im Mehrebenensystem ambivalent angelegt ist, wie bereits im Problemaufriss skizziert (Altrichter & Maag-Merki, 2015; Webs & Manitiuis, 2021). In den Beobachtungen zeigte sich, dass SEBs einerseits ministerielle Reformvorhaben wie etwa den Schul-

entwicklungsplan oder Programme zur Sicherung von Grundkompetenzen in die Einzelschulen tragen. Andererseits werden sie in der Praxis vor allem als Prozessmoderator:innen wahrgenommen, die schulische Eigenlogiken aufgreifen, kollektive Reflexion ermöglichen und lokale Entwicklungsinteressen unterstützen.

Die in der Einleitung dargestellten Spannungen zwischen Standardisierung und Standortbezogenheit (Braun et al., 2025) spiegeln sich auch in den beobachteten Prozessen wider. Während einige Beratungen stark an formalen Qualitätsrahmen orientiert waren, entwickelten andere situativ angepasste Vorgehensweisen, um lokale Dynamiken und Ressourcen einzubeziehen. Diese Doppelrolle deutet weniger auf ein individuelles Rollenmissverständnis hin als vielmehr auf eine strukturelle Mehrdeutigkeit intermediärer Positionen: SEBs bewegen sich fortwährend im Spannungsfeld zwischen externer Steuerung und schulischer Autonomie. Die Analyse legt nahe, dass nachhaltige Entwicklungsprozesse insbesondere dann entstehen, wenn externe Vorgaben mit partizipativen Aushandlungen vor Ort in Einklang gebracht werden können. Für die Weiterentwicklung der SEB lässt sich daraus ableiten, dass nicht formale Vorgaben im Vordergrund stehen sollten, sondern Kompetenzen wie Kontextsensibilität, Moderationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Erwartungshorizonte in Beziehung zu setzen. Diese Befunde stehen in Einklang mit internationalen Studien, die externe Beratung als zentrale Ressource für Schulverbesserung verstehen, zugleich aber auf die Notwendigkeit professioneller, ethischer und relationaler Kompetenz hinweisen (Odendaal & du Plessis, 2018). Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Beratungsrollen deutlicher gegenüber Steuerungsrollen abgegrenzt werden, zugleich aber so flexibel gestaltet werden, dass schulische Eigenlogiken produktiv aufgenommen werden können. Schulentwicklungsberatung kann somit als eine Gestaltungsaufgabe gesehen werden, die das Potenzial birgt, das Mehrebenensystem Schule handlungsfähiger, reflexiver und zukunftsorientierter zu machen.

Die Rollen und Zuständigkeiten innerhalb der Schulentwicklungsberatung sollten im Zusammenspiel aller beteiligten Akteur:innen klar konturiert sein, zugleich aber ausreichend Freiräume lassen, um lokale Gegebenheiten und schulische Besonderheiten angemessen berücksichtigen zu können. Die besondere Wirkung von Beratung entfaltet sich insbesondere dann, wenn sie nicht primär als Vollzug von Reformvorgaben verstanden wird, sondern als ko-konstruktive Zusammenarbeit mit Schulleitungen und Kollegien, bei der gemeinsame Ziele entwickelt, reflektiert und umgesetzt werden. Die Ergebnisse unterstreichen zugleich, dass nachhaltige Wirkung weniger aus normativer Rahmung (BMBWF, 2024) als aus kommunikativer Anschlussfähigkeit und Kontextsensibilität entsteht. Eine nachhaltige Professionalisierung der Schulen kann dabei unterstützt werden, indem SEBs nicht nur externe Impulse einbringen, sondern gezielt die Eigenverantwortung der Schulen stärken und Entwicklungsprozesse aktiv gemeinsam mit den Akteur:innen gestalten.

Literaturverzeichnis

- Adenstedt, K. (2016). Schulentwicklungsberatung. Dissertation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (2015). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer.
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (2021a). Grundkompetenzen absichern - Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In: Kemethofer, D., Reitingner, J. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Münster: Waxmann, S. 177-194.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021b). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. S. 375-469. <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>

BMBWF (2024). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Weißbuch. Wien: BMBWF. Quelle: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=neuerscheinungen&pub=1085. Letzter Zugriff am 29.10.2024.

Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. Zeitschrift für Bildungsforschung, 9(1), S. 5-15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>

Braun, K., Frenz, J. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2025). Standardisierung und Standortbezogenheit von Schulentwicklungsberatung – (k)ein Widerspruch? Erziehung & Unterricht, 175(9-10), S. 797-806.

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: Main features and impact. School Leadership & Management, 33(2), S. 114-132. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.773883>

Dederig, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzelschulischen Entwicklungsprozess. Zeitschrift für Bildungsforschung, 14(2), S. 179-205. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y>

Flick, U. (2021). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. (9. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Gunter, H. M., Hall, D. & Mills, C. (2015). Consultants, consultancy and consultocracy in education policymaking in England. Journal of Education Policy, 30(4), S. 518-539. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.963163>

Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt "Grundkompetenzen absichern": Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. SchulVerwaltung aktuell, 7(6), S. 165-169.

Kemethofer, D., Altrichter, H., Jaksche-Hoffman, E. & Jesacher-Rößler, L. (2021). Die Umsetzung zentraler Reformimpulse auf regionaler Ebene: Das Beispiel "Grundkompetenzen absichern". Erziehung und Unterricht, 171(9-10), S. 866-875.

Kemethofer, D., Altrichter, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2024). Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Schulentwicklungsberatungsforschung im Rahmen der BMBWF Förderinitiative B3. SchulVerwaltung aktuell, 12(2), S. 46-48.

Krainz, U. & Kemethofer, D. (2023). Beratung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Was wir aus der Forschung wissen. SchulVerwaltung aktuell, 11(5), S. 146-147.

Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. Journal für Schulentwicklung, 24(1), S. 20-26.

Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse (13. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. Qualitative Research, 5(4), S. 455-473.

Obendaal, R. M. & du Plessis, E. C. (2018). The external school consultant as a proposed agent for school improvement. The Independent Journal of Teaching and Learning, 13(2), S. 82-97.

Rolff, H.-G. (2019). 30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz mit dem Plenum. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung zum Thema Schulentwicklungsberatung revisited. Deutsche Sporthochschule Köln.

Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. Improving Schools, 7(3), S. 267-278.

Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. Improving Schools, 11(3), S. 251-271. <https://doi.org/10.1177/1365480208098390>

Webs, T. & Manitius, V. (2021). Unterstützungssysteme für Schulen: zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In: Webs, T. & Manitius, V. (Hrsg.). Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 9-16.

Im Zuge der Erstellung des vorliegenden Manuskripts wurde ChatGPT (GPT-4 Pro) für redaktionelle Zwecke eingesetzt, konkret für die Prüfung des Manuskripts anhand vordefinierter Kriterien, die Identifikation orthografischer Fehler sowie die Überprüfung von Zitaten. Sämtliche KI-gestützte Tätigkeiten beschränkten sich auf unterstützende Maßnahmen und erstreckten sich nicht auf die eigenständige Erstellung wissenschaftlicher Inhalte, die inhaltliche Analyse oder die Kernentwicklung des Manuskripts. Diese Nutzung wird im Einklang mit den Vorgaben des KI-Leitfadens der Pädagogischen Hochschule Burgenland ausdrücklich und transparent ausgewiesen.

Die Stelle der Erstautorin wird durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Rahmen der Initiative „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung – B3“ gefördert. Ziel dieser Initiative ist es, das Feld der Bildungsforschung zu stärken, indem kooperative Doktoratsprogramme zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen etabliert werden.

Peer-Reviewed

Jürgen Frenz  Rosemarie Lehner

Vom Bedarf bis zur Evaluation: Die Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung im Burgenland

Das Weißbuch für Schulentwicklungsberatung (2024) präzisiert Aufgaben und Ziele der Schulentwicklungsberatung und setzt einen neuen Schwerpunkt auf die Bedarfsfeststellung. Seit dem Schuljahr 2024/25 erfordert die darin beschriebene Strategie eine enge Kooperation zwischen Bildungsdirektionen und Pädagogischen Hochschulen. Diese veränderte Handlungskoordination zur Ermittlung des Beratungsbedarfs der Schulen und Schulcluster ist vor dem Hintergrund der neuen Steuerungslogik des österreichischen Bildungssystems zu verstehen. Der vorliegende Beitrag beschreibt den Kooperationsprozess sowie die daraus entstandene Prozessarchitektur der Schulentwicklungsberatung vom Bedarf bis zur Evaluation im Burgenland und analysiert die Auswirkungen der veränderten Steuerungslogik auf eine wirkungsorientierte Weiterentwicklung der schulischen Beratung.

1 Einleitung

Das Gesetzespaket zur Schulautonomie 2017 (BMBWF, 2018), das die Ansprüche an Schule im österreichischen Bildungssystem wesentlich verändert hat, lässt sich als vorläufiger Endpunkt der in den deutschsprachigen Bildungssystemen aufgegriffenen Bottom-Up-Autonomiebewegung der 1980er und 1990er Jahre und der in weiterer Folge veränderten bildungspolitischen Steuerungslogik einordnen (Rürüp & Martin, 2007). Schulen als vormals primär ausführende Organe staatlicher Steuerung werden zunehmend autonome Institutionen, die eigenständig Verantwortung für Qualitätsentwicklung, Profilbildung und interne Steuerungsprozesse übernehmen. Mit der gestiegenen Autonomie verbinden sich erhöhte normative Erwartungen, etwa hinsichtlich Rechenschaftspflicht, evidenzbasierter Steuerung und Partizipation (Altrichter et al., 2021; BMBWF, 2018; Braun et al., 2025; Bruneforth et al., 2019).

Diese Erwartungen stehen jedoch häufig im Widerspruch zu den tatsächlichen Bedingungen der schulischen Praxis. Besonders deutlich wird diese Diskrepanz bei komplexen Herausforderungen wie der Digitalisierung, globalen Migrationsbewegungen, Pandemien oder dem Klimawandel (Arar, 2020; Müller et al., 2022; Pietsch et al., 2024), die auf begrenzte zeitliche, personelle und strukturelle Kapazitäten treffen (Koch et al., 2015; Tulowitzki

et al., 2023). Vor diesem Hintergrund ist Schulentwicklung kein standardisiertes Modell, sondern ein kontextspezifischer Prozess, der stark durch lokale und strukturelle Rahmenbedingungen geprägt wird (Brauckmann et al., 2023; Hallinger, 2018).

Schulentwicklungsberater:innen setzen hier an, indem sie Schulen prozessorientiert begleiten, Führungskompetenzen stärken und Reflexionsprozesse anstoßen (Altrichter et al., 2021; Dederling et al., 2022). Schulentwicklungsberatung (SEB) ist theoretisch im Konzept der Schule als lernende Organisation verankert (Senge, 2006), die sowohl individuelles als auch organisationales Lernen als Grundlage für Entwicklungsprozesse versteht und Schulentwicklung im Gesamtzusammenhang beziehungsweise als komplexes Gefüge von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung begreift (Rolff, 2016). Fullan et al. (2010) sehen dabei den Aufbau einer *capacity for change*, also der Fähigkeit zum Wandel, als entscheidende Gelingensbedingung.

SEB dient als professionelle Unterstützung von Schulen, um deren Entwicklungs- und Selbststeuerungskapazität zu stärken. Sie umfasst projektformige Prozesse, bei denen Schulentwicklungsberater:innen sowohl fachliche Expertise als auch Prozessbegleitung bieten (Kemethofer et al., 2024). SEB verbindet unterschiedliche Ansätze – systemtheoretische, gruppensystemische und kommuni-

kationstheoretische – und bewegt sich zwischen Fach- und Prozessberatung. In Österreich ist SEB an den Pädagogischen Hochschulen institutionalisiert, deren Angebote von Moderation bis zu mehrjährigen Entwicklungsbegleitungen reichen. Herausforderungen bestehen in der präzisen Abgrenzung von Rollen sowie in professioneller Qualifizierung und Koordination innerhalb komplexer Unterstützungssysteme (Altrichter et al., 2021; Braun et al., 2025).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung im Burgenland und geht der Frage nach, wie eine Prozessarchitektur gestaltet werden kann, die der veränderten Steuerungslogik gemäß normativer Vorgaben (BMBWF, 2024) Rechnung trägt und die Kooperation zwischen Bildungsdirektion und Pädagogischer Hochschule stärkt. Aufbauend auf der Darstellung der normativen Vorgaben für die Schulentwicklungsberatung in Österreich (Kap. 2) sowie der Beschreibung eines exemplarischen Kooperationsprozesses aus dem Burgenland (Kap. 3) werden im abschließenden Kapitel 4 die Chancen und Limitationen einer wirkungsorientierten Praxis der Schulentwicklungsberatung kritisch reflektiert.

2 Normative Vorgaben zur Schulentwicklungsberatung in Österreich

Das Weißbuch *Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung* (BMBWF, 2024) legt die Neuausrichtung der SEB in Österreich normativ fest. Ziel ist eine qualitätsgesicherte, österreichweit einheitlich standardisierte Form der Beratung, die Schulen bei ihrer Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung unterstützt. Beratungsleistungen orientieren sich dabei am *Qualitätsrahmen für Schulen* (BMBWF, o.J.) sowie am *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen* (BMBWF, 2021) und sollen systemisch wirken, indem sie die Entwicklung eigener Lösungskompetenzen der Schulen fördern.

Abrufbar ist die SEB seit dem Schuljahr 2024/25 durch die Schulleitung selbst, die Beratungsbe-

darf erkennt und an die Schulaufsicht meldet oder auf Anregung der Schulqualitätsmanager:innen, etwa nach externen Evaluationen. Der Beratungsprozess folgt einem Vier-Phasen-Modell: Auftragsklärung und Erstellung eines Kontrakts, Analyse und Planung der Beratung, Umsetzung, Reflexion und Abschluss (BMBWF, 2024). Die Pädagogischen Hochschulen steuern die SEB organisatorisch – beispielsweise wurde an der Privaten Pädagogischen Hochschule (PPH) Burgenland im Oktober 2024 das Zentrum für Schulentwicklungsberatung eingerichtet. Qualifizierte Schulentwicklungsberater:innen werden bereitgestellt, deren Kompetenzen durch Fortbildungs- und Spezialisierungsmaßnahmen des Bildungsministeriums laufend ausgebaut werden. Eine bundesweit einheitliche Erfassung über PH Online, regelmäßige Evaluationen und Abstimmungen mit Bildungsdirektionen sichern Qualität und Transparenz.

Das Weißbuch (BMBWF, 2024) präzisiert Rollen und Aufgaben der beteiligten Akteur:innen sowie ihre entwicklungsfördernde Zusammenarbeit: *Schulentwicklungsberater:innen* begleiten Schulen unabhängig in den Bereichen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Ihr Aufgabenfeld umfasst Prozessbegleitung, methodische Unterstützung, Moderation und fachliche Impulse. Je nach Kontext agieren sie als Prozessbegleitende, kritische Freunde oder Fachexpert:innen mit dem Ziel, die Selbststeuerungs- und Problemlösungskompetenz der Schulen zu stärken. *Schulleitungen* tragen die Gesamtverantwortung, erkennen Entwicklungsbedarfe und bleiben während des Prozesses entscheidungs- und steuerungsverantwortlich. *Schulqualitätsmanager:innen* steuern und kontrollieren schulische Qualität, identifizieren Entwicklungsbedarfe und können SEB initiieren, wobei ihre Rolle primär in der Steuerung liegt.

3 Ein Prozess für den Abruf der Schulentwicklungsberatung im Burgenland

Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung eines standardisierten Abstimmungsprozesses zwischen Schulaufsicht und Pädagogischer Hochschule erläutert (Kap. 3.1). Anschließend folgt die Überlei-

tung zur Darstellung des Prozessverlaufs und des Ergebnisses zur Neuausrichtung vom Abruf bis zur Evaluation der SEB im Burgenland (Kap. 3.2).

3.1 Bedeutung eines standardisierten Abstimmungsprozesses zwischen Schulaufsicht und Pädagogischer Hochschule

Ein standardisierter Abstimmungsprozess zwischen Schulaufsicht und Pädagogischer Hochschule ist essenziell, um eine transparente und effiziente Koordination der SEB sicherzustellen.

Gemäß dem Ziel- und Leistungsplan 2025–2027 des österreichischen Bildungsministeriums soll durch die Entwicklung und Implementierung eines einheitlichen Prozesses an den Pädagogischen Hochschulen alle Phasen der SEB – von der Anfrage bis zur Abschlussevaluation – systematisch erfasst und evaluiert werden (PH NÖ, 2024; PH W, 2024). Dies gewährleistet die Einhaltung festgelegter Qualitätsstandards (Kap. 2) und fördert eine kontinuierliche Verbesserung der SEB. Darüber hinaus ermöglicht ein jährlicher Abstimmungsprozess mit der Bildungsdirektion eine bedarfsorientierte Planung und Steuerung des Beratungsangebots. Die Einbindung aller relevanten Akteur:innen der Pädagogischen Hochschulen sichert dabei eine umfassende und abgestimmte Kommunikation, die zur Optimierung der Ressourcen und zur nachhaltigen Entwicklung des Schulsystems in Österreich beiträgt.

3.2 Entwicklung des Prozesses zur Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung im Burgenland

Im *November 2024* fand das erste Arbeitstreffen zwischen Vertreter:innen der PPH Burgenland sowie der burgenländischen Schulaufsicht statt. Ziel dieser Zusammenkunft war einerseits ein Kennenlernen der beteiligten Akteur:innen sowie der Informationsaustausch über aktuelle Entwicklungen, andererseits die Vorstellung des neu gegründeten Zentrums für Schulentwicklungsberatung (ZSEB) an der PPH Burgenland. In diesem Kontext wurden zentrale Eckpunkte der bundesweiten Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung sowie die geplante Umgestaltung des Abrufprozesses präsen-

tiert. Zudem wurden erste Überlegungen hinsichtlich der weiteren Zusammenarbeit, insbesondere der Notwendigkeit zur Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten sowie zur kooperativen Prozessgestaltung, angestellt. Dabei haben sich neue Fragen ergeben, die einer weiteren Bearbeitung bedurften. Diese betrafen insbesondere:

- die Abgrenzung des Begriffs „externe Schulevaluation“ (ob dieser ausschließlich die Ergebnisse externer Schulevaluator:innen des Bildungsministeriums umfasst oder auch nationale Leistungserhebungen einbezieht),
- Kriterien und Verfahren zur Priorisierung von Schulen (z. B. Schulen in besonderen Lagen oder besonders erfolgreiche Schulen),
- die langfristige Abstimmung und Kommunikation zwischen Bildungsdirektion und ZSEB,
- konkrete Planungsschritte für das erste Quartal 2025,
- verfügbare Ressourcen des ZSEB,
- Informationsstrategien gegenüber Schulleitungen,
- sowie die Berücksichtigung zweisprachiger Schulen.

Im *Januar 2025* folgte eine zweite Arbeitssitzung in Form einer Klausur, die auf eine differenzierte Definition der Prozessschritte für die Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung abzielte. Einerseits wurde dabei ein kurzfristiger Plan für das erste Quartal 2025 formuliert, andererseits wurden Grundlagen für eine langfristige und nachhaltige Strategie hinsichtlich der prozessualen Verantwortlichkeiten entwickelt. Die Schulentwicklungsberater:innen der PPH Burgenland stellten ihr fachliches Verständnis von Schulentwicklungsberatung vor, das anschließend als Grundlage für die Abstimmung mit den Schulqualitätsmanager:innen der Bildungsdirektion diente (ZSEB, o.J.). Die Bildungsdirektion Burgenland wiederum skizzierte ein Modell zur Prozessgestaltung, das in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten strukturiert war. Nach einem Perspektivenaustausch zu beiden Bereichen ergaben sich aus Sicht der Schulentwicklungsberater:innen der PPH Burgenland mehrere Rückmeldungen, insbesondere in Bezug auf:

- die grundsätzliche Logik und Stringenz des vorgeschlagenen Prozesses,

- die erforderlichen Ressourcen,
- die thematische Zuordnung der Beratungsanfragen,
- unterschiedliche Varianten der Schulentwicklungsberatung (je nach Intensität fachlicher Beratung),
- die Notwendigkeit einer klaren Auftragsklärung (u. a. Fragen zur Autonomie der Berater:innen, etwa das Recht, Beratungen auch eigenständig abrechnen zu können),
- sowie die präzise Formulierung eines klar umrissenen Beratungsangebots seitens der PPH Burgenland.

Zur vertieften Bearbeitung dieser Fragestellungen wurde ein Workshop durchgeführt, in dem sechs gemischte Gruppen bestehend aus Vertreter:innen des ZSEB, des Rektorats und die Leitung des Instituts für Fort- und Weiterbildung der PPH Burgenland sowie die Leitung des Pädagogischen Dienstes und die Schulqualitätsmanager:innen der Bildungsdirektion Burgenland jeweils einen spezifischen Prozessschritt bearbeiteten. Hierfür wurde ein dreistufiges methodisches Vorgehen gewählt:

Phase 1: *Analyse und Diskurs* – Entlang der Jigsaw-Methode als Ansatz kooperativen Lernens (Cochon Drouet et al., 2023) wurde vor dem Hintergrund des Golden Circles nach Simon Sinek ein analytischer Diskurs geführt. Der Einsatz dieses analytischen Zugangs sollte laut Wekwerth & Petzolt (o.J.) eine stärkere emotionale Identifikation der Beteiligten mit dem Prozess und eine effizientere Konkretisierung der Prozessschritte bewirken. Im Zentrum der ersten Arbeitsphase stand die Frage nach dem übergeordneten Nutzen („Warum?“), auf deren Grundlage die besonderen Prozesse oder Prinzipien („Wie?“) und schließlich die konkreten Maßnahmen oder Produkte („Was?“) definiert wurden. Die Teilnehmenden diskutierten die Leitfragen anhand vorbereiteter Arbeitsblätter. Abbildung 1 veranschaulicht exemplarisch das Arbeitsblatt zum Prozessschritt der Abstimmung innerhalb der Schulaufsicht in Bezug auf identifizierte Schulentwicklungsbedarfe.

Phase 2: *Prozessdefinition* – In einem zweiten Schritt wurden auf Basis der in Phase 1 erarbeiteten Erkenntnisse konkrete Prozessschritte definiert, Erfolgskriterien formuliert und schematische Visua-

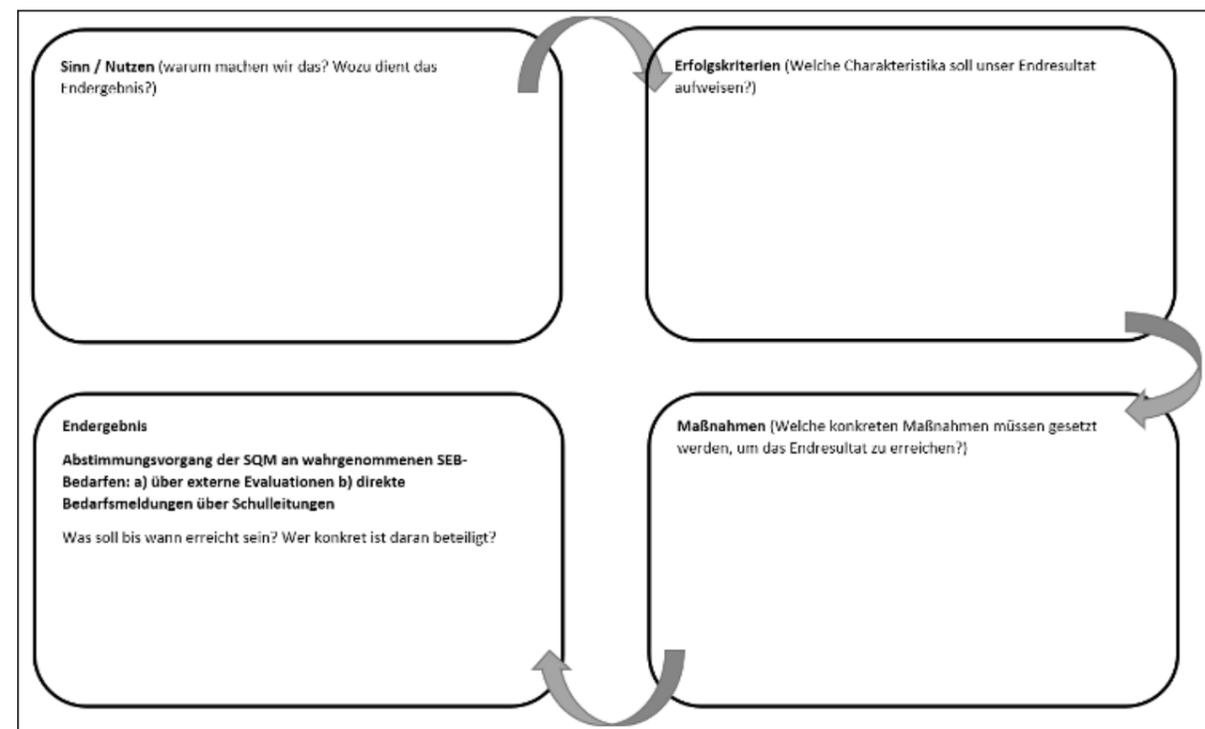


Abb.1: Beispiel für die Arbeit mit dem Golden Circle im ersten Durchgang der Prozessgestaltung (eigene Darstellung)

Prozessschritt 3: Abstimmungsvorgang der SQM an wahrgenommenen SEB-Bedarfen: a) über externe Evaluationen b) direkte Bedarfsmeldungen über Schulleitungen

Um das Endergebnis erfolgreich zu erreichen, ist es wichtig, die einzelnen Prozessschritte zu identifizieren und zu verstehen. Eure Aufgabe ist es:

1. **Identifiziert die notwendigen Prozessschritte**, die zur Zielerreichung führen.
2. **Erstellt eine schematische Skizze**, die diese Schritte darstellt. Ihr könnt dazu Kästen, Pfeile oder andere einfache Symbole nutzen.
3. Berücksichtigt dabei, **falls notwendig, verschiedene Varianten oder alternative Wege**, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen könnten.

Beachtet: Die Skizze muss nicht perfekt sein – der Fokus liegt darauf, die Abläufe klar und logisch darzustellen. Stellt sicher, dass eure Skizze gut verständlich ist, auch für Personen, die den Prozess zum ersten Mal sehen.

Abb. 2: Beispiel für Arbeitsauftrag zur Identifikation und Skizzierung notwendiger Prozesse (eigene Darstellung)

lisierungen angefertigt, die sowohl Inhalte als auch Verantwortlichkeiten darstellten (Abb. 2). Anschließend sollten alle Beteiligten die von ihrer Gruppe erarbeiteten schematischen Skizzen einzeln übernehmen, um diese in einer neuen Gruppenkonstellation kritisch zu prüfen.

Phase 3: *Gesamtbild und kritische Reflexion* – Im dritten Schritt wurden die ursprünglichen Gruppen aufgelöst und die Teilnehmenden fanden sich in Expert:innen-Gruppen zusammen. Jede:r brachte hierbei den jeweils mitgestalteten Prozessschritt ein. In dieser Arbeitsphase von 50 Minuten wurden die einzelnen Prozessschritte präsentiert, diskutiert und in ihrer Gesamtheit auf Kohärenz, Anschlussfähigkeit und Vollständigkeit geprüft. Diskussions- und Verbesserungspunkte wurden strukturiert auf drei verschiedenfarbigen Plakaten festgehalten: gelb für Übergänge zwischen den Schritten, blau für Anmerkungen zum Gesamtprozess, grün für identifizierte Lücken oder offene Punkte.

Die gesammelten Ergebnisse wurden im Anschluss an den Workshop durch die Leitung des ZSEB ausgewertet und gemeinsam mit dem Zentrum für Projektmanagement der PPH Burgenland zu einem ersten konsolidierten Entwurf eines Prozesses für den Abruf der Schulentwicklungsberatung zusammengeführt. Dieser erste Entwurf wurde Anfang *Februar 2025* dem Vizerektorat der PPH Burgenland sowie der Leitung des Pädagogischen Dienstes der

Bildungsdirektion Burgenland zur wechselseitigen Abstimmung vorgelegt.

Im Februar 2025 erfolgte ein weiteres Arbeitstreffen zwischen der Leitung des Pädagogischen Dienstes der Bildungsdirektion Burgenland sowie der Leitung und stellvertretenden Leitung des ZSEB. Bei diesem Termin wurde der konsolidierte Prozessentwurf vorgestellt und diskutiert und die weitere Vorgehensweise geplant. Grundsätzlich konnte über die wesentlichen Elemente des Prozesses Konsens erzielt werden.

Mitte März 2025 fand das dritte gemeinsame Treffen zwischen Vertreter:innen der PPH Burgenland und der burgenländischen Schulaufsicht statt. Hierbei wurde der Gesamtprozess zum Abruf der Schulentwicklungsberatung im Burgenland präsentiert, umfassend diskutiert und abschließend beschlossen. Damit konnte der Grundstein für eine systematische, transparente und kooperative Gestaltung der Schulentwicklungsberatung in der Region gelegt werden.

Mitte Mai 2025 wurde unter den Schulentwicklungsberater:innen der PPH Burgenland die Evaluation der SEB erneut eingehend diskutiert – sowohl im Hinblick auf die einzelnen SEB-Prozesse als auch auf den Gesamtprozess der Neuausrichtung. In diesem Rahmen wurde ein Beschluss darüber gefasst, wie die Evaluation systematisch in die entwickelte Prozessarchitektur integriert wird. Auf Grundlage

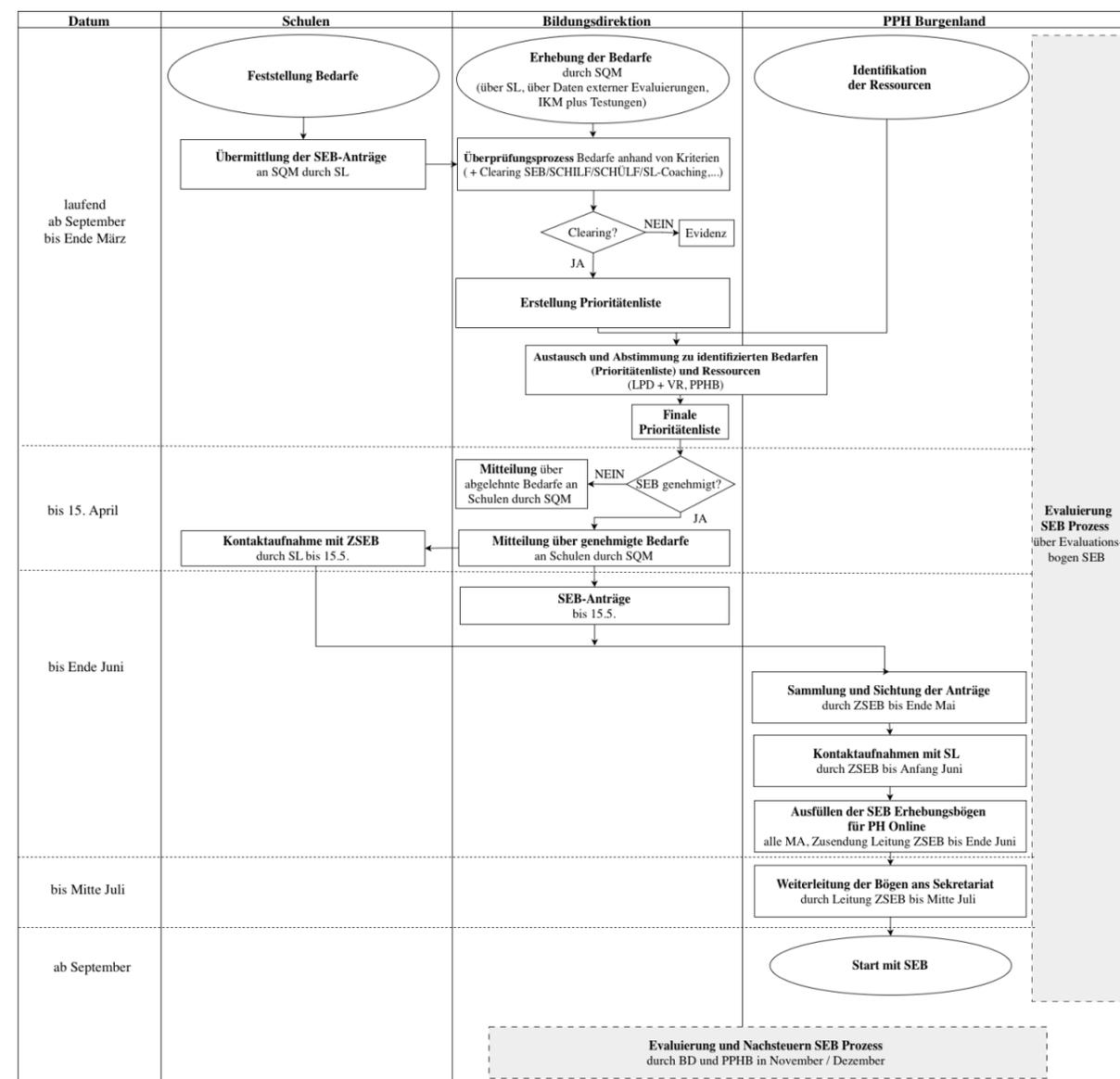


Abb. 3: Prozessarchitektur der Schulentwicklungsberatung im Burgenland vom Abruf bis zur Evaluation, aktuelle Fassung, Juni 2025 (eigene Darstellung, grafische Umsetzung durch Jasmine Göschl, Zentrum für Projektmanagement, PPH Burgenland)

dieser abschließenden Entscheidungen entstand die endgültige Fassung der Prozessarchitektur der Schulentwicklungsberatung im Burgenland – vom Bedarf bis hin zur Evaluation (Abb. 3).

4 Conclusio und Limitationen

Die mit dem Bildungsreformgesetz 2017 (BMBWF, 2018) angestoßene Verschiebung zentralstaatlicher

Steuerung hin zu größerer schulischer Autonomie hat das österreichische Bildungssystem grundlegend transformiert. Innovationen wie diese erfordern Adaptionenprozesse der Akteur:innen auf allen Ebenen des Bildungssystems hinsichtlich etablierter Denk- und Handlungsmuster. Am Beispiel des Burgenlands zeigt dieser Beitrag, wie SEB auf neue Steuerungsanforderungen reagiert und welche Bedingungen für eine wirkungsorientierte Beratung erfüllt sein müssen. Im Zentrum steht dabei das

Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Kontextsensibilität, das für das Gelingen der Reform entscheidend ist (Braun et al., 2025).

Aus analytischer Perspektive lassen sich die aktuellen Reformprozesse den Dimensionen Steuerung und Evaluation zuordnen (Kotthoff & Böttcher, 2010). SEB wird hierbei als intermediäre Instanz zwischen Steuerungsebene und schulischer Praxis verstanden, die die Qualitätsentwicklung unterstützt (Altrichter et al., 2021). Im Burgenland arbeiten Bildungsdirektion und Pädagogische Hochschule eng zusammen, wobei zwei Wirkebenen klar zu trennen sind: Während die Bildungsdirektion für das Controlling zuständig ist, übernimmt die PPH Burgenland die beratende Begleitung und die Evaluation. Die Schulleitungen verantworten und steuern die Umsetzung auf Schulebene.

Am Beispiel des Burgenlands lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie die Prozessarchitektur der SEB auf neue Rahmenbedingungen reagiert, um ihre Wirkungsorientierung zu sichern. Die Einführung eines standardisierten, vierphasigen Beratungsprozesses im Weißbuch Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung (BMBWF, 2024) sowie der Aufbau des Zentrums für Schulentwicklungsberatung an der PPH Burgenland stellen zentrale Instrumente dar, um im Burgenland Qualität, Transparenz und Kohärenz der Beratung sicherzustellen.

Die Standardisierung des Beratungsprozesses birgt jedoch das Risiko, die notwendige Kontextsensibilität zu unterlaufen (Hallinger, 2018) – eine zentrale Herausforderung angesichts der heterogenen Ausgangsbedingungen an burgenländischen Schulen, etwa in zweisprachigen Regionen, in Schulen in besonderen Lagen oder in Klein- und Kleinstschulen. Schule ist zudem ein komplexes soziales System, in dem Menschen nach Sicherheit streben, was zur Verfestigung bestehender Strukturen führen kann. Veränderung erzeugt Unsicherheit und erhöht insbesondere in Phasen des Systemumbaus die Komplexität der Beziehungen der Akteur:innen (Maritzen, 2008; 2015). Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von SEB ist daher der Aufbau von Vertrauen zwischen den beteiligten Akteur:innen, um sowohl die fachlich-inhaltliche Entwicklungs-

dimension als auch die soziale Integration veränderter Ansprüche zu ermöglichen. Besonders die Rolle der Schulentwicklungsberater:innen als *critical friends* erfordert ein hohes Maß an Autonomie und Vertrauen. Dies wirft Fragen nach Rollenklarheit und der Abgrenzung zwischen Beratung und Steuerung auf, auch wenn diese im Rahmen von Kontrakten formalisiert werden. Die Prozessarchitektur im Burgenland versucht auf diese Herausforderung durch klare Zuständigkeitsdefinitionen, begleitende Qualifizierungsangebote und systematische Reflexionsformate zu reagieren.

Literaturverzeichnis

- 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. Wien, (S. 375-421).
- Arar, K. (2020). School leadership for refugees' education. Social justice leadership for immigrant, migrants and refugees. Routledge.
- Braun, K., Frenz, J., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2025). Standardisierung und Standortbezogenheit von Schulentwicklungsberatung – (k)ein Widerspruch?. Erziehung und Unterricht 175 (9-10), 797-806.

BMBWF (o.J.): Der Qualitätsrahmen für Schulen. Quelle: <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>, Letzter Zugriff: 01.07.2025.

BMBWF (2018). Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017, Quelle: https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem/handbuch_schulautonomie.html, Letzter Zugriff: 01.07.2025.

BMBWF (2021): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. Wien.

BMBWF (2024). Weißbuch Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Wien.

Brauckmann, S., Pashiardis, P. & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. In: *Professional Development in Education*, 49(1), 4-15. [10.1080/19415257.2020.1747105](https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105)

Bruneforth, M., Shewbridge, C., & Rouw, R. (2019). Moving towards more school autonomy in Austria: Refocusing the role of school supervision. *OECD Education Working Papers*. <https://dx.doi.org/10.1787/9c49eebe-en>

Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V., & Margas, N. (2023). Effects of the jigsaw method on student educational outcomes: Systematic review and meta-analyses. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 121643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216437>

Dederling, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *Die Deutsche Schule* 114(4), 345-362. <https://doi.org/10.31244/ddis.2022.04.02>

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>

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

Maritzen N. (2008): Schulinspektionen. Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. *Die Deutsche Schule* 100(1), 85-96.

Maritzen, N. (2015): Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen In Pietsch, M., Scholand, B., Schulte, K. (Hrsg.). *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 13-37.

Müller, U., Hancock, D. R., Wang, C., Stricker, T., Cui, T., Lambert, M. (2022). School Leadership, Education for Sustainable Development (ESD), and the Impact of the COVID-19 Pandemic: Perspectives of Principals in China, Germany, and the USA. *Educational Science*, 12, <https://doi.org/10.3390/educsci12120853>

Koch, A. R., Binnewies, C., & Dormann, C. (2015). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505-517. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.958471>

Kotthoff H.-G., & Böttcher W. (2010). Neue Formen der "Schulinspektion": Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In Altrichter H., & Maag Merki K. (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 295-320).

PH NÖ - Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2024). Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für die Periode 2025 bis 2027, Quelle: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Ausbildung/Mitteilungsbl%C3%A4tter/Ziel-_und_Leistungsplan_der_PH_Nieder%C3%B6sterreich_f%C3%BCr_die_Periode_2025_bis_2027_unterzeichnet.pdf. Letzter Zugriff: 13.07.2025.

PH W - Pädagogische Hochschule Wien (2024). Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für die Periode 2025 bis 2027, Quelle: <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2025/02/Ziel-und-Leistungsplan-der-Padagogischen-Hochschule-Wien-fur-die-Periode-2025-bis-2027-Unterschrieben.pdf>, Stand vom: 13.07.2025.

Pietsch, M., Cramer, C., Brown, C., Aydin, B., & Witthöft, J. (2024). Open Innovation in Schools: A New Imperative for Organising Innovation in Education? *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1051-1077. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09705-2>

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Rürüp M., & Martin (2007): Schulen unter Zugzwang- Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In Altrichter H., Brüsemeister T., & Wissinger J. (Hg.) *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (157-183).

Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, New York: Doubleday.

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C. & Groß Ophoff, J. (2023). *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Befragung 2022*. Wübben Stiftung Bildung.

Wekwerth, Z., & Petzolt, S. (o.J.). *Golden Circle*. Institut für Innovation und Technik Berlin, Quelle: <https://www.iit-berlin.de/wp-content/uploads/2021/12/Anleitung-Golden-Circle.pdf>, Letzter Zugriff: 01.07.2025.

ZSEB – Zentrum für Schulentwicklungsberatung (o.J.). *Gemeinsames Verständnis Schulentwicklungsberatung*. Quelle: <https://www.ph-burgenland.at/pph-burgenland/zentren/zentrum-fuer-schulentwicklungsberatung/gemeinsames-verstaendnis-schulentwicklungsberatung>, Letzter Zugriff: 01.07.2025.

Dominik E. Froehlich  Julia Raberger 

Die Teaching Clinic als Modell forschungsbasierter Schulentwicklungsberatung

Schulen stehen vor vielfältigen Herausforderungen – Standardrezepte greifen selten. Die Teaching Clinic bietet hier ein Modell der partizipativen Schulentwicklungsberatung, die Service-Learning mit forschendem Lernen verknüpft. Lehrpersonen bringen ein konkretes Anliegen ein; Studierende durchlaufen mit ihnen kurze Zyklen aus Briefing, Diagnose, partizipativem Lösungsentwurf, Implementierung und Review. So entstehen lokal passende Prototypen, datengestützte Empfehlungen und sichtbares Lernen im Sinne von Unterricht, Organisation und Personal. Quer über die hier vorgestellten Beispielfälle zeigen sich drei Wirkmechanismen: Partizipation erhöht Akzeptanz der entwickelten Lösungen; motivationale Passung (Autonomie, Kompetenz, Zugehörigkeit) trägt Maßnahmen; niedrigschwellige Evidenzzyklen ermöglichen gute Entscheidungen. Damit erscheint die TC als zukunftsweisender Weg einer alltagsnahen, partizipativen Schulentwicklungsberatung im DACH-Kontext.

1 Die Teaching Clinic als Modell forschungsbasierter Schulentwicklungsberatung

Gegenwärtig stehen Schulen im DACH-Kontext vor einem ganzen Bündel gleichzeitiger Herausforderungen (Huber et al., 2024): Lehrkräftemangel und Fluktuation treffen auf Digitalisierungsschübe, Migration und zunehmende Mehrsprachigkeit, den Druck wirksamer Klimabildung, sowie Post-COVID-Folgen wie Lernlücken, psychosoziale Belastungen und brüchige Routinen. Dazu kommen steigende Erwartungshaltungen von Eltern und Öffentlichkeit, administrative Anforderungen und knappe Zeitressourcen im Kollegium. Kurz: Es gibt viele „Baustellen“ und sie zeigen sich lokal sehr unterschiedlich. Standardrezepte greifen hier selten; gefragt sind Lösungen, die passend zur jeweiligen Schule entwickelt und erprobt werden (Biesta, 2015).

Ein tragfähiger Weg dafür ist partizipative Schulentwicklung verbunden mit Schulentwicklungsberatung (Häbig et al., 2022): Lehrkräfte, Schüler:innen, Schulleitungen und Wissenschaftler:innen arbeiten gemeinsam an konkreten Anliegen, treffen evidenzinformierte Entscheidungen und übersetzen diese in handhabbare Schritte (Rühl et al., 2021). So lassen sich die Individualitäten einer Schule wie Profile, Ressourcen, Lerngruppen, Teamkultur, qualitativ berücksichtigen. Beratung wird dabei nicht als externes Gutachten verstanden, sondern als pro-

zessbegleitendes Co-Design mit klarem Praxisbezug: kurze Diagnosen, fokussierte Interventionen, datenbasierte Rückkopplung und Führung, die Rahmen, Orientierung und sichere Lernräume für Entwicklung und Reflexion eröffnet (Buhren & Rolff, 2012).

In diesem Spannungsfeld von Entwickeln – Beraten – Führen haben wir in den letzten Jahren die Teaching Clinic (TC) an der Universität Wien aufgebaut und mittlerweile an mehrere weitere Hochschulen im In- und Ausland übertragen (Froehlich et al., 2021; Froehlich, Hobusch, et al., 2023): ein Modell, das dem Prozess der Schulentwicklungsberatung (Buhren & Rolff, 2012) folgt, diese aber als Service-Learning in Master-Lehrveranstaltungen der Lehramtsausbildung umsetzt. Lehrpersonen bringen Anliegen ein; Studierende erarbeiten niederschwellig umsetzbare Prototypen und Empfehlungen (Bakker, 2018). Das Format ermöglicht Studierenden sicheres Ausprobieren im Kleinen, sichtbares Lernen aus Daten und iteratives Verbessern. Daraus entsteht ein doppelter Nutzen: die Professionalisierung der Studierenden und konkrete Entwicklungsschritte für Schulen auf den Ebenen Unterricht, Organisation und Personal.

In diesem Beitrag möchten wir die TC als Modell forschungsbasierter Schulentwicklungsberatung positionieren und der Frage nachgehen, was Wirk-

mechanismen und Gelingensbedingungen in der Umsetzung sind. Konkret geht es dabei um die bewusste, gezielte und systematische Weiterentwicklung des Unterrichts bzw. des Lehrpersonals (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024). Dazu gibt dieser Beitrag zunächst einen kompakten Überblick über Anforderungen und theoretischen Hintergrund des Modells und skizziert Aufbau sowie Arbeitsweise der TC. Anschließend stellen wir mehrere empirische Kurzfälle aus unterschiedlichen Themenfeldern vor und ziehen daraus ein Resümee zu Wirkmechanismen und Gelingensbedingungen. Abschließend diskutieren wir, inwiefern die TC als zukunftsweisender Weg einer partizipativen, evidenzinformierten Schulentwicklungsberatung im DACH-Kontext gelten kann.

2 Hintergrund

Diese gesamte Ausgabe fokussiert darauf, Schulen partizipativ zu entwickeln, zu beraten, zu führen und die Balance von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung als Systemlogik gelingender Schulentwicklung. Genau hier setzt die TC an: Service-Learning als forschungsbasierte Schulentwicklungsberatung. Lehrpersonen bringen ein konkretes Anliegen ein; Studierende erarbeiten im Co-Design evidenzbasierte Empfehlungen, Prototypen und Materialien und leisten damit einen echten Beratungs-/Service-Output für Unterricht, Team und Leitung (mehr dazu weiter unten). Die Beratungsfunktion ist dabei kein „Add-on“, sondern der didaktische Kern: Lernen entsteht im Beraten an einem realen Fall, und Schulentwicklung profitiert von unmittelbaren, lokal passenden Lösungen.

In dieser Logik ist Service-Learning für uns der erste Schritt, Praxis-Theorie-Lernen zu verschränken (Borbe, 2022): konkrete Erfahrungen machen, reflektieren, theoretisch einordnen und den nächsten Handlungsschritt setzen. Aus dem konkreten Anliegen einer Lehrperson oder Schule heraus wird partizipativ beratend eine Diagnose sowieso in Lösungsentwurf entwickelt. Basierend auf diesem wird ein Pilotentest konzipiert und umgesetzt, um so Feedback zu erhalten und empirisch/datengestützt die nächste Iteration zu planen (Reinmann, 2022).

3 Die Teaching Clinic (TC)

Ablauf

Die TC ist ein Service-Learning-basiertes Beratungsformat in der Lehramtsausbildung (Froehlich, Hobusch, et al., 2023): Praktizierende Lehrpersonen reichen reale Herausforderungen ein; Studierende greifen diese auf und erarbeiten evidenzbasierte, lokal passende Lösungen – mit sichtbarem Nutzen für Unterricht, Team und Schule. Die Zusammenarbeit erstreckt sich über ein Semester. Didaktisch wird das als forschendes Lernen organisiert:

- 1. Intake & Co-Briefing:** Lehrpersonen beschreiben ihr Anliegen; gemeinsam werden Zielbild und Kriterien geschärft. Studierende leiten daraus Forschungsfragen im Kontext des Anliegens ab.
- 2. Partizipative Diagnose:** Kurze Erhebungen, Dokumenten-/Artefaktanalyse sowie punktuelle Beobachtungen liefern ein passendes Lagebild.
- 3. Partizipativer Lösungsentwurf:** Auf Basis der Datenanalyse und unter Rückgriff auf wissenschaftlicher Literatur werden Handlungsoptionen priorisiert und ein Prototyp für Unterricht/Team/Organisation entsteht.
- 4. Prototyp im Feld:** Der Prototyp wird als Intervention in kleinem Rahmen partizipativ umgesetzt und erprobt. Dabei werden erneut Daten erhoben.
- 5. Review & Empfehlung:** Die gemeinsam erhobenen Daten und Reflexion münden in konkrete Empfehlungen und mögliche nächste Schritte.

Aus einer wissenschaftlichen Perspektive lässt sich die TC als Schnittmenge von Service-Learning und forschendem Lernen beschrieben. Im Folgenden wird dargestellt, wie die TC diese drei Elemente integriert.

Service-Learning

Service-Learning verbindet ein organisiertes Engagement für Partner:innen mit kursbasiertem Lernen; Reflexion bildet dabei die Brücke zu Fachinhalten, Disziplinverständnis und Verantwortungsübernahme (Bringle & Hatcher, 2002). In der TC heißt das konkret: Beraten durch Forschen – die Studierenden liefern einen echten (Schulentwicklungsberatungs-)Service (z. B. evidenzbasierte

Empfehlungen, Unterrichtsprototypen, Routinen) und lernen daran forschend, während sie durchs spezifische Coachings und Ressourcen unterstützt werden (Froehlich et al., 2023). Wichtig ist dabei, dass der Lernort, der durch dieses Service aufgemacht wird, insbesondere den Studierenden zugutekommt (z.B. im Sinne einer besonderen Nähe zu ihrem zukünftigen Arbeitsfeld).

Der Ansatz adressiert gleichzeitig gesellschaftliche Bedarfe (lokale Schulherausforderungen) und hochschulische Ziele (Professionalisierung, Third Mission) (Altschmidt & Miller, 2016).

Forschendes Lernen

Forschendes Lernen rahmt die TC als kontextualisierte Wissensarbeit (Raberger et al., in press): Studierende entwickeln, prüfen und begründen Handlungsempfehlungen im konkreten Schulfeld – nicht im Abstrakten. Sie wählen Datenquellen (z. B. kurze Surveys, Interviews, Beobachtung, Artefakte), entscheiden über angemessene Methoden (z. B. Inhaltsanalyse, einfache Pre-Post-Vergleiche, kleine Experimente) und verantworten die Übersetzung der Ergebnisse in praktikable Lösungen. Dadurch entstehen maßgeschneiderte Lehr-/Lernangebote und fachdidaktisches Wissen, auch fachfremd zum eigenen Studium, weil der Fokus auf der Problemstruktur liegt. Der Kern des forschenden Lernens liegt hier im eigentlichen Beratungsprozess: den Kontext verstehen, Hypothesen bilden, in konkreten Situationen erproben sowie wissenschaftliche Evidenz und Praxiswissen zusammenführen – und so passende Entscheidungen der beratenen Lehrpersonen herbeiführen (Raberger et al., 2024).

4 Beispielprojekte

Ausgehend vom oben beschriebenen Beratungszyklus zeigen die folgenden Kurzfälle, wie Anliegen gemeinsam mit Lehrpersonen diagnostiziert, in niedrigschwelligen Prototypen erprobt und zu umsetzbaren Empfehlungen verdichtet wurden. Die Beispielprojekte wurden willkürlich ausgewählt und sollen die Bandbreite von Beratungsprojekten verdeutlichen; Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Projekte.

Vertretungssituationen und verfügbare Ressourcen erhoben. Auf Basis der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) und des Erwartungs-Wert-Modells (Eccles & Wigfield, 2002) entstand ein Aufgaben-Baukasten mit Wahlmöglichkeiten, erreichbaren Herausforderungen und kooperativen Formaten, ergänzt um einen Materialpool und einfache Teamabsprachen. Der Micro-Pilot zeigte mehr On-Task-Zeit und ruhigere Arbeitsphasen; Lehrkräfte berichteten von höherer Planbarkeit und besserer Anschlussfähigkeit an den regulären Unterricht. Als Empfehlung wurden Standard-Abläufe für Vertretung und die Pflege eines kollegialen Materialpools festgehalten.

Eine weitere Schulentwicklungsberatung betraf eine Klima-AG und deren Wirkung auf Lernende und Schulkultur (Klima-AG, TC, 2005). Ein kurzer Fragebogen mit offenen Antworten diente der Lagebilderstellung (Motive, Erleben, wahrgenommener Nutzen). Die Auswertung machte intrinsische Motivation, Zugehörigkeit und Agency sichtbar; die Schule selbst wurde als wertvoller Raum für Austausch und Kooperation erlebt. Im Entwurfworkshop wurden Wege identifiziert, wie die AG in Unterricht und Projekte rückkoppelt; die Empfehlung an die Schulleitung: Zeitfenster sichern, Sichtbarkeit erhöhen und die AG im Schulprogramm verankern.

Ein dritter Fall zielte auf die Verankerung von BNE in der Lehramtsausbildung (MINT und Sprachen) (Nachhaltigkeit in der Lehrer:innenausbildung, TC, 2025). Ein Mixed-Methods-Vorgehen (Kurz-Survey, offene Items) ergab eine insgesamt geringe curriculare Integration und zugleich den Wunsch nach mehr Kursen, Workshops und Praxisprojekten. Aus dem Co-Design gingen Vorschläge für programmatische Module mit klaren Kompetenzziele und praxisnahe Projektformate hervor, die in bestehenden Lehrveranstaltungen integrierbar sind. Die Empfehlung adressierte Studienprogramm- und Modulverantwortliche, verbunden mit Lerngelegenheiten für Studierende.

In einer Deutschförderklasse wurden Willkommens- und Abschiedsrituale als Hebel für Zugehörigkeit und positive Übergänge entwickelt (Rituale in Deutschförderklassen, TC, 2025). Die Diagnose

Projekt	Problem	Vorgehen	Ergebnisse	Empfehlungen
Vertretungsstunde	Wie macht man Vertretungsstunden lernwirksam bei Lehrkräftemangel?	Partizipative Diagnose, Entwicklung eines Aufgaben-Baukastens (Selbstbestimmungstheorie, Erwartungs-Wert-Modell)	Mehr On-Task-Zeit, ruhigere Arbeitsphasen, höhere Planbarkeit für Lehrkräfte	Standard-Abläufe für Vertretung und Pflege eines kollegialen Materialpools festlegen
Klima-AG	Wirkung der Klima-AG auf Lernende und Schulkultur	Kurzer Fragebogen zur Lagebilderstellung, Entwurfworkshop	Intrinsische Motivation, Zugehörigkeit, Agency, Schule als wertvoller Raum	Zeitfenster sichern, Sichtbarkeit erhöhen, AG im Schulprogramm verankern
Nachhaltigkeit in Lehramt	Verankerung von BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) in der Lehramtsausbildung	Mixed-Methods-Vorgehen (Kurz-Survey, offene Items), Co-Design	Geringe curriculare Integration, Wunsch nach mehr Kursen, praxisnahe Projektformate entwickelt	Programmatische Module und praxisnahe Projektformate in bestehenden Lehrveranstaltungen integrieren
Rituale in Deutschförderkl.	Wie fördert man Zugehörigkeit und positive Übergänge?	Diagnose von Routinen und Hürden, Entwicklung von Willkommens- und Abschiedsritualen	Mehr Gesprächsanlässe, spürbares Gemeinschaftsgefühl	Re-Implementation unter stabileren Bedingungen, schulweite Verankerung ausgewählter Routinen
Mehrsprachigkeit mit KI	Wie fördert man Mehrsprachigkeit mit gezielter Sprachdidaktik und KI?	Bedarfsanalyse, Co-Design-Sitzungen, Micro-Pilot mit datenschutzkonformen Szenarien	Lernende sehen Mehrsprachigkeit als Ressource, alltagstaugliche Workflows entwickelt	Niederschwellige Startpunkte, klare Leitplanken (Medienkonzept), begleitende Fortbildung
Handy-Nutzung	Akzeptanz und Unterrichtsfluss bei Smartphone-Nutzung	Befragungen und Workshops mit Lernenden und Lehrkräften	Höhere Regelbefolgung, mehr Eigenverantwortung	Institutionalisierung des Co-Design-Prozesses im Medienkonzept, inklusive Monitoring und Reflexion

Tab.1: Übersicht der Projekte

sammelte Routinen, Übergangsmomente und Hürden (u. a. hohe Fluktuation). Im Entwurf entstanden mehrsprachige Steckbriefe, eine Klassen-Weltkarte und kurze, wiederkehrende Mikro-Rituale. Trotz begrenzter Umsetzungszeit zeigte der Micro-Pilot mehr Gesprächsanlässe und spürbares Gemeinschaftsgefühl. Die Empfehlung: Re-Implementation unter stabileren Rahmenbedingungen und – wo sinnvoll – schulweite Verankerung ausgewählter Routinen.

Eine weitere Fallberatung widmete sich der Mehrsprachigkeitsförderung durch gezielte Sprachdidaktik und KI-gestützte Methoden (Mehrsprachigkeitsförderung durch KI-gestützte Methoden, TC, 2025). Dafür wurden Translanguaging-Arrangements (Weger, 2025) und KI-gestützte Werkzeuge als didaktischer Werkzeugkasten kombiniert. Eine Bedarfsanalyse zeigte, dass Lernende ihre Mehrsprachigkeit als Ressource sehen; in Co-Design-Sitzungen wurden alltagstaugliche Übersetzungs-/Feedback-Workflows, Peer-Unterstützung und klare

Aufgabenrahmen skizziert. Im Micro-Pilot standen einfache, datenschutzkonforme Szenarien im Vordergrund. Die Empfehlung betonte niederschwellige Startpunkte, klare Leitplanken (Medienkonzept, Rollenklärung) und begleitende Fortbildung.

Schließlich wurden in einem letzten Beispiel ein partizipativer Prozess zur Smartphone-Nutzung im Unterricht begleitet (Förderung einer positiven Handy-Nutzung im Klassenzimmer, TC, 2025). Ausgangspunkt war die Doppelfrage nach Akzeptanz und Unterrichtsfluss. Über kurze Befragungen und Workshops entwickelten Lernende und Lehrkräfte gemeinsam klare, aber flexible Regeln, die zwischen aufgabenbezogener Nutzung und Phasen digitaler Ruhe unterscheiden. Der Pilot zeigte höhere Regelbefolgung und mehr Eigenverantwortung; als Empfehlung wurde die Institutionalisierung des Co-Design-Prozesses im Medienkonzept festgehalten – inklusive Monitoring und regelmäßiger Reflexion.

5 Diskussion

Die TC versteht Schulberatung als gemeinsamen Lernprozess: Lehrpersonen und Studierende diagnostizieren, entwerfen und erproben Lösungen in kurzen, risikoarmen Zyklen und führen Praxiswissen mit Daten zusammen. Dadurch entsteht Beratung in der Schulrealität, nicht neben ihr. Im Unterschied zu klassischen externen Expertisen (wie etwa bei Slavin, 2002) produziert die TC konkrete, lokal passende Prototypen und handhabbare Empfehlungen, die unmittelbar in Unterricht, Teams und Strukturen greifen. Schulen bauen so interne Problemlösekompetenz auf; Studierende professionalisieren sich als evidenzorientierte Beraterinnen – ein doppelter Mehrwert im Sinne von entwickeln–beraten–führen.

Quer über die präsentierten Fälle zeigen sich drei zentrale Wirkmechanismen: Erstens erhöhen Partizipation und Co-Design die Akzeptanz, Motivation und Verantwortungsübernahme – ein Befund, der in der partizipativen Schul- und Organisationsforschung seit Langem belegt ist (Rolff, 2023). Zweitens trägt die motivationale Passung dazu bei, dass Maßnahmen tragfähig und alltagstauglich wer-

den. Sie knüpft an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) an, wonach Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit zentrale psychologische Grundbedürfnisse sind. Drittens ermöglichen evidenzbasierte Mini-Zyklen aus kurzer Diagnose, niedrigschwelligen Prototypen und datengestützter Rückkopplung handhabbare, beratungstaugliche Entscheidungen das iterative Lernen unter Realbedingungen betont, ohne den Schulalltag zu überlasten (Reidl et al., 2023). Außerdem zeigen die in diesem Beitrag präsentierten Fälle vielfältige Beiträge zur Schulentwicklung: Auf der Ebene des Unterrichts (strukturierte Vertretung, Rituale, translanguaging-gestützte Aufgaben, konstruktive Smartphonennutzung); auf der Ebene der Organisation (AGs als Kulturanker, partizipative Regelwerke, schulweite Routinen); und auf der Ebene des Personals (Lehrkräfte als Coach/Moderator:innen; Studierende als evidenzorientierte Berater:innen). In weiterer Folge können diese niederschwelligen Schulentwicklungsberatungsprojekte auch Anstoß für weitere, tiefergehende Forschungsprojekte liefern. Dabei ist aber zu betonen, dass innerhalb der Projekte ein Fokus auf den spezifischen Fall gelegt wird und eine weiterführende Generalisierung normalerweise nicht angestrebt wird.

Die TC zeigt Wirkung, stößt aber dort an Grenzen, wo Ressourcen und Kontinuität fehlen: Enge Zeitfenster, Vertretungslast oder hohe Fluktuation – etwa in Übergangsklassen – verkürzen Iterationen und erschweren das Dranbleiben. Ebenso wichtig ist Rollenklarheit: Studierende beraten als Personen in Ausbildung; Kollegien brauchen deshalb ein realistisches Erwartungsmanagement und eine klare Kommunikation von Zielen, Spielräumen und Verantwortlichkeiten. Die Kontextgebundenheit der Ergebnisse ist Stärke und Herausforderung zugleich: Sie erzeugt passgenaue Lösungen, verlangt für den Transfer jedoch eine transparente Dokumentation des Vorgehens und der kontextkritischen Bedingungen. Auch Skalierung ist ambivalent – mehr Projekte erhöhen Reichweite, nicht automatisch Tiefe; Betreuungsrelation und Coach-Qualität setzen natürliche Grenzen. Aus einer Gerechtigkeitsperspektive gilt es, nicht nur ohnehin engagierte Schulen zu erreichen, sondern aktiv Partner zu gewinnen und niedrigschwellige Einstiege zu schaf-

fen. Schließlich braucht das Assessment der Studierenden eine lernförderliche Logik: Im Fokus sollten Prozesskompetenzen, begründete Entscheidungen und reflektiertes Vorgehen stehen – nicht der bloße „Erfolg“ eines einzelnen Prototyps.

Literaturverzeichnis

Altenschmidt, K., & Miller, J. (2016). Service Learning—Ein Konzept für die dritte Mission. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25(1), 40-51.

Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Borbe, C. (2022). Service Learning und Professionalität. *Soziale Arbeit und Professionalität: Reflexionen zwischen Theorie, Lehre und Praxis*, 227.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus–community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.

Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Beltz Weinheim. <https://www.academia.edu/download/79526674/716762099.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich – Weißbuch*.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Froehlich, D. E., Hobusch, U., Edinger, T., Haring, M., Heuer, J., Pauls, G., Stolze, A., & Tröthann, E. (2023). Die TeachingClinic: Ein Service-Learning Ansatz in der Lehrer*innenbildung. *Journal für Lehrer*innenbildung*, 23(2), 84-97. <https://jlb-journallehrerinnenbildung.net/download?wpdmdl=1567>

Froehlich, D. E., Hobusch, U., & Moeslinger, K. (2021). Research Methods in Teacher Education: Meaningful Engagement Through Service-Learning. *Frontiers in Education*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.680404>

Froehlich, D. E., Wüthrich, S., & Hobusch, U. (2023). Massive Open Online Courses as enablers of service learning. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-01/06>

Häbig, J., Zala-Mezö, E., Omlin, J., Totter, A., Brückel, F., & Müller-Kuhn, D. (2022). Schule gemeinsam mit Lernenden gestalten: Partizipative Prozesse in der Schulentwicklung. *#schuleverantworten*, 2(2), 7-17. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a212>

Huber, S., Pruitt, J., & Helm, C. (2024). Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024: Erste ausgewählte Ergebnisse zur Einschätzung von aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen. *#schuleverantworten*, 4(2), 71-95. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a456>

Raberger, J., Gkaravelas, K., & Froehlich, D. E. (2024). Empowering Educators: The Impact of Reverse Mentoring on Developing Scientific Mindset and Research Skills. *Education Sciences*, 14(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/educsci14090993>

Raberger, J., Quesada Pallarès, C., & Froehlich, D. E. (im Druck). Constructing Mutually Beneficial Partnerships in Teacher Education through Research-Based Service-Learning: Insights from the Teaching Clinic. In Y. Uesaka, E. Manalo, & H.-H. Chuang (Eds.), *Equal and mutually beneficial relationships between researchers and practitioners: Co-creating solutions to educational challenges*. Routledge, Japan.

Reidl, I., Hobusch, U., & Froehlich, D. E. (2023). Praktische Herausforderungen bei der Umsetzung von Aktionsforschungsprojekten durch Lehrer*innen. In A. Schuster, F. Rauch, C. Lechner, C. Mewald, S. Oyrer, R. Scaratti-Zanin, C. Schweiger, L. Stieger, & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – neue Zukunft* (Bd. 2). Praesens Verlag.

Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR. Educational Design Research*, 6(2). <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1909>

Rolf, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz. <https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/titel/69132818>

Rühl, J., Schreier, P., Blatz, S., & Stein, R. (2021). aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. Heft 3 *Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!*, 128–140. <https://doi.org/10.35468/5903-10>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>

Weger, D. (2025). Investigating the development of pre-service teachers' noticing for inclusive translingual instruction in secondary education: An intervention study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/13670050.2025.2529542>

Bettina Dimai  Gabriele Rathgeb 

Multiprofessionalität als Gamechanger in der Schulentwicklungsberatung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur bildungspolitischen Maßnahme *Grundkompetenzen absichern*

Die Bedeutung einer multiprofessionellen Kooperation im Schulkollegium für die Weiterentwicklung am Standort ist vielfach belegt. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in einem Team von Berater:innen in der Schulentwicklungsberatung stellt jedoch ein Novum dar. Die Wirksamkeit und die Vor- und Nachteile einer multiprofessionellen Beratung wurden bislang kaum beforscht. Im Rahmen der bildungspolitischen Maßnahme *Grundkompetenzen absichern* (2017-2022) wurden auf Basis der Bildungsstandardtestergebnisse ausgewählte Schulen von multiprofessionellen Teams, bestehend aus Schulentwicklungsberater:innen, Fachdidaktiker:innen und Vertreter:innen der Schulpsychologie, über mehrere Jahre in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung begleitet. In diesem Beitrag werden wesentliche Erkenntnisse aus einem vom Tiroler Wissenschaftsfonds geförderten Forschungsprojekt zur Evaluierung der bildungspolitischen Maßnahme in Tirol mit Fokus auf die Potentiale und Herausforderungen einer multiprofessionellen, externen Beratung aus der Perspektive der schulischen Akteur:innen sowie der Beratungsteams vorgestellt. Die Aussagen der Schulleitungen, Lehrpersonen und Berater:innen zeigen, dass eine Stärke der multiprofessionellen Zusammensetzung eines Berater:innenteams darin liegt, dass die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung – Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung – umfassender, ganzheitlicher und aus mehreren professionellen Perspektiven in den Blick genommen werden können. Herausforderungen ergeben sich vor allem hinsichtlich der Klärung von Zuständigkeiten und Beratungsverständnissen der beteiligten Institutionen.

1 Einleitung

Der Einfluss von Kooperation auf die Entwicklung von Unterricht und Schule, die Professionalisierung von Lehrkräften und die Verbesserung von schulischen Leistungen wird aus bildungswissenschaftlichen und organisationssoziologischen Perspektiven seit der Jahrtausendwende in empirischen Studien erforscht und diskutiert (Baum et al., 2012; Keller-Schneider et al., 2013; Maag-Merki, 2009; Boller et al., 2018). Die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schulleitung und Lehrpersonen mit Vertreter:innen anderer in der Schule tätigen Berufsgruppen (z.B. Schulsozialarbeiter:innen, Sonderpädagog:innen und Schulassistent:innen) für die Weiterentwicklung eines Standorts ist vielfach belegt. In einem inklusionsorientierten und zunehmend funktionsdifferenzierten Bildungssystem erweist sich darüber hinaus die Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen als eine Gelingensbedingung für Unterrichts- und Schulentwicklung (Bengel, 2021; Grosche et al., 2020; Webs & Manitus, 2021).

Die Kooperation unterschiedlicher Professionen im Kontext von Schulentwicklungsberatung stellt im deutschsprachigen Raum ein Novum dar. Eine multiprofessionelle, institutionsübergreifende Zusammenarbeit im Bereich der Schulentwicklungsberatung wurde in Österreich erstmals durch das Projekt *Grundkompetenzen absichern* (Gruko) systematisch eingefordert (Hofmann et al., 2022). Vor- und Nachteile sowie Wirksamkeit der Entwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams (MPT) wurden bislang kaum beforscht (Jesacher-Rößler, 2022; Carmignola et al., 2021; Rathgeb et al., 2025).

Der vorliegende Beitrag geht entlang der Daten aus dem Evaluationsprojekt *Gruko_EVA* an der Pädagogischen Hochschule Tirol der Frage nach, welche Chancen und Herausforderungen die multiprofessionelle Zusammensetzung eines Berater:innenteams, insbesondere hinsichtlich der Synergien zwischen Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung, mit sich bringt und wel-

che Strukturen und Rahmenbedingungen auf Ebene der beteiligten Institutionen nötig sind, damit multiprofessionelle Beratung gelingt.

2 Multiprofessionelle Teams in der Schulentwicklungsberatung

Externe Schulentwicklungsberatung kann mit Dederling et al. (2013) als ein zeitlich begrenztes, unabhängiges Unterstützungssystem verstanden werden, wobei Beratung als „Oberbegriff für verschiedene Unterstützungsformen“ (ebda., S. 18) wie Fortbildung, Supervision und Coaching oder die Moderation von Problemanalysen und Maßnahmenplanung gelten kann. Ziel einer externen Schulentwicklungsberatung ist die Erweiterung der Entscheidungs- und Handlungssicherheit und die daraus resultierende Steigerung der pädagogischen Qualität (Dederling et al., 2022).

Je nach Ausrichtung der Beratung kann zwischen Prozess- oder Fachberatung differenziert werden, wobei diese Beratungsformen jeweils die Endpunkte auf einer Skala darstellen. In der Praxis kommen Mischformen der Komplementärberatung (Königswieser et al., 2015) oder prozessorientierten Fachberatung (Lindau-Bank, 2012) häufiger zur Anwendung. „Das Sehen mit zwei unterschiedlichen Augenpaaren“ (Königswieser et al., 2008, S. 89), mit einem Fokus sowohl auf Inhalte (im schulischen Kontext zumeist fachdidaktische oder pädagogische Themen) als auch auf den Prozess der Entwicklung kann in der Beratung durch ein MPT auf mehrere Personen alternierend und agil aufgeteilt werden. Durch die unterschiedlichen Professionen und Expertisen im Team kommen verschiedene Perspektiven und Zugänge zum Tragen, was die Anschlussfähigkeit der Interventionen erhöht (Rathgeb et al., 2025).

Multiprofessionalität lässt sich als „Zusammenführung von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen“ (Bauer, 2018, S. 731) beschreiben, die „jeweils spezifische Expertise, Wissensbestände und Kompetenzen in die Bearbeitung von Problemstellungen“ (ebd.) einbringen. In multiprofessionellen Schulentwicklungsteams

können neben Schulentwicklungsberater:innen weitere Professionen, wie Schulpsycholog:innen, Architekt:innen oder Sozialarbeiter:innen die pädagogischen Expert:innen ergänzen. Die jeweils spezifische Expertise, Wissensstände und Kompetenzen der Berater:innen ermöglichen es, Problemstellungen multiperspektivisch zu analysieren und passende Unterstützungsangebote abzuleiten.

Für die gelingende Zusammenarbeit im MPT sind wertschätzende Kommunikation, die sorgfältige Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten sowie die regelmäßige, evaluierende Reflexion der Zusammenarbeit im Beratersystem besonders wichtig (Bauer, 2018). Die Formen der Zusammenarbeit – Austausch, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022) – können im Prozess der Schulentwicklungsberatung variieren. Böttcher und Maykus (2014) sprechen von Kooperationspraxen als Kontinuum, in dem unterschiedliche Momente von Kooperation abhängig von der Situation nebeneinander existieren und ineinandergreifen. Wenn es gelingt, ein gemeinsames Handlungsbewusstsein hinsichtlich der Leitideen und Konzeptziele herzustellen, intra- und multiprofessionelle Rollenklärungen vorzunehmen und Kooperationsaktivitäten im Schulentwicklungsprozess institutionell zu verankern, sind wesentliche Voraussetzungen geschaffen.

Multiprofessionelle Beratungsteams können für die Schule als Modell dienen, um unterschiedliche Formate der Zusammenarbeit in actu zu erleben. Dies kann die Entwicklung von Strukturen und Praktiken einer (multiprofessionellen) Kooperation innerhalb der Schule anregen und bei deren Implementierung unterstützen (Rathgeb et al., 2025). Carmignola et al. (2021, S. 174) stellen in ihrer Studie zu Gruko „ein(en) signifikante(n) Zusammenhang zwischen dem Grad der Kooperation im MPT und dem eingeschätzten Projekterfolg“ fest.

3 Analysefeld

3.1 Das Entwicklungsprojekt Grundkompetenzen absichern

Die bildungspolitische Maßnahme Grundkompetenzen absichern (Gruko) zielte darauf ab, Schulen, an denen bei mehreren Bildungsstandarderhebungen 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, durch eine externe Schulentwicklungsberatung zu unterstützen. Für die auf der Basis der Testergebnisse ausgewählten Schulen war die Teilnahme an der Maßnahme verpflichtend. Ein multiprofessionelles Team, bestehend aus Schulentwicklungsberater:innen, Fachdidaktiker:innen und Vertreter:innen der Schulpsychologie, begleitete die Schulen in einem mehrjährigen Prozess. In Tirol wurden durch die Pädagogische Hochschule Tirol (PHT) 2018 bis 2022 27 Schulen (21 Volksschulen und 6 Mittelschulen) zwei bis drei Jahre durch multiprofessionelle Teams (MPT) begleitet.

3.2 Die Evaluationsstudie Gruko_EVA

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

Im Mai 2021 wurden drei Online-Gruppengespräche (GI1 – GI3) mit neun Mitgliedern der MPT geführt. Eine Impulssequenz animierte die Schulentwicklungsberater:innen (SEB), Fachdidaktiker:innen (FD) und Schulpsycholog:innen, über ihre Rollen und das Verständnis von (multiprofessioneller) Schulentwicklungsberatung ins Gespräch zu kommen (Jesacher-Rößler, 2022). In Form einer Vollerhebung wurden in zwei Erhebungszeiträumen (September bis Dezember 2021 mit n=14 Schulen und Mai bis Dezember 2022 mit n=13 Schulen) die beteiligten Schulleitungen und Lehrpersonen, die aktiv im Projekt involviert waren, befragt. In Summe wurden 46 Personen interviewt, wobei die Schulleitungen (SL) und Lehrpersonen (LP) jeweils getrennt befragt wurden. Die durch Einzelinterviews gewonnenen Daten wurden qualitativ in-

haltsanalytisch, die Fokusgruppengespräche dokumentarisch ausgewertet (Jesacher-Rößler et al., 2024).

Im Folgenden werden ausgewählte Daten aus den Interviews unter dem Fokus des Potentials multiprofessioneller Schulentwicklungsberatung und möglicher Herausforderungen präsentiert und diskutiert.

4 Ergebnisdarstellung¹

4.1 Sicht der Schulleitungen und Lehrpersonen

Für die am Projekt Gruko teilnehmenden Schulen war die Begleitung durch ein MPT in einem Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess neu. Die Aussagen der Schulleitungen und Lehrpersonen weisen darauf hin, dass die Rollen der Berater:innen zutreffend, wenn auch in der Beschreibung eher vage, wahrgenommen wurden. In den Gesprächen wurden Schulentwicklungsberater:innen häufig als Personen mit theoretischer Ausrichtung und Blick auf den Prozess beschrieben, während fachdidaktische Berater:innen als praxisorientiert charakterisiert wurden.

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)

Die Mehrperspektivität und die unterschiedlichen (praxis- und/oder theorieorientierten) Expertisen des MPT waren sowohl für den Start des Projekts als auch für den Entwicklungsprozess bereichernd. Aufgrund der Zielvorgaben des BMBWF lag der Fokus auf der Unterrichtsentwicklung. Fachdidaktiker:innen, denen Praxisbezug und fachliche Expertise im Bereich der Unterrichtsentwicklung zugesprochen wurde, fungierten häufig als Türöffner:innen.

LP: Das war sehr positiv [...] generell sollte es eigentlich schon immer so sein, dass jemand aus der Praxis kommt und jemand aber aus der Theorie, weil gerade jetzt die Theorie [...], es ist auch, wenn man in der Praxis steht wichtig, dass man sich immer wieder ein bisschen weiterbildet und dass man aus der Sprachforschung - das interessiert jetzt mich speziell - immer wieder etwas Neues, etwas Aktuelles hört. (VS_C6)

SL: Also ich glaube, brauchen tut es wirklich alle drei Disziplinen und nicht eine - da bin ich mir ganz sicher! Ganz, ganz sicher, weil der Blick von der Metaebene auf die Schulentwicklung ist, grenzt sich dann doch wieder ein, wenn ich keine Grundschuldidaktikerin bin. (VS_C7)

Die multiprofessionelle Zusammensetzung des Beratungsteams erleichtert es, dass Fach- und Prozessberatung – auch im Sinn einer Komplementärberatung – ineinandergreifen. Dadurch werden fachdidaktische Fortbildungen und Maßnahmen der Schulentwicklung nicht getrennt voneinander erlebt, sondern der Transfer findet im Entwicklungsprozess kontinuierlich und aufeinander abgestimmt statt. Unterschiedliche Personen im Berater:innenteam erhöhen die Chance, dass tragfähige Beziehungen zu schulischen Akteur:innen aufgebaut werden (Carmignola, 2021, S. 153).

SL: Und sie sind aber drangeblieben und haben nicht lockergelassen. Und da bin ich sehr, sehr dankbar. Man braucht wirklich Personen, die hartnäckig bleiben [...] und das einfordern. (MS_A1)

LP: Wir sind in so einem Kreis gelaufen. Sie haben uns geholfen herauszukommen, eigentlich in die Spirale hineinzukommen von dem Kreis. Und das hätten wir alleine, glaube ich, nicht geschafft. Einfach so diese Denkanstöße von externen, was wichtig war, die auch andere Erfahrungen haben, mit anderen Erfahrungen hereinkommen. Ja, das war für uns, denke ich mir, ganz wichtig. (VS_C4)

Die Kooperationspraxen und Rollenübernahmen innerhalb der 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 Schulkollegium. Kollaborative und ko-konstruktive Zusammenarbeit im Team erhöht die Chance, dass Entwicklungsangebote für eine Schule entstehen, die passgenau auf die organisationalen Kapazitäten abgestimmt sind.

SL: Das war sehr gut, weil wir haben uns im Vorfeld vor den Fortbildungen immer zusammen gesprochen. Da haben wir immer so ein oder zwei Unterrichtseinheiten gemacht, wo eben die Entwicklerin dabei war, die Didaktikerin und ich und die Kollegin aus Mittelfeld². Wir haben eigentlich sehr genau immer sagen können, was wir wollen und auf was wir hinwollen. Das [...] habe ich als sehr fein empfunden. (VS_B10)

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)

4.2 Sicht der Berater:innen

Die Mitglieder der MPT beschreiben die Multiprofessionalität in unterschiedlichen Phasen des Entwicklungsprozesses als entlastend und bereichernd.

MPT (FD): 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?“ (G11)

MPT (SEB): Und, und so haben wir an den Schulen eigentlich auch gemeinsam – also der Fachdidaktiker und ich – Unterricht angeschaut, Unterricht beigewohnt und dann auch Rückmeldung gegeben. (G13)

Die Berater:innen betonen die Bedeutung der engen Zusammenarbeit und der kontinuierlichen Absprachen. Ein rein arbeitsteiliges Vorgehen wird als wenig förderlich eingeschätzt.

MPT (SEB): 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. (G13)

MPT (FD): [...] 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?“, „Was, wie ist die Zusammenarbeit?“ und „Wo sind die Stärken des Teams“ – also, da braucht es einmal so ein bisschen eine Festigung und auch vielleicht einmal ein Arbeiten an diesen Stärken. (G11)

Die Zusammenarbeit des MPT bezieht sich nicht nur auf gemeinsame Planungs- oder Reflexionsphasen, sondern wird auch vor Ort an den Schulen gelebt, was zu einer Entlastung der Berater:innen beitrug. Der Mehraufwand der Kooperation wird besonders in Bezug auf die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen spürbar.

MPT (SEB): wir haben das auch so gemacht, weil wir gemerkt haben, [...] mit so wenig Ressourcen müssen wir alle haushalten [...] Also, es hat dann oft so kombinierte SCHILFs 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)

Für die Arbeit innerhalb des Gruko-Projekts war laut Rahmenrichtlinien des BMBWF vorgesehen, dass die Schulentwicklungsberater:innen den Lead im MPT übernehmen. In der Praxis der Beratung waren sie in besonderer Weise dafür verantwortlich, den gesamten Prozess im Auge zu behalten, weitere Expert:innen einzubinden und die Rollenklärung zu moderieren.

MPT (SEB): [...] da braucht es jemanden aus dem Bereich [gemeint ist ein weiteres Fach; Anm. Autorinnen], um teilweise flexibler zu reagieren, um auch konstanter mit den Schulen da weiterhin zu arbeiten, was auch nicht immer die Anwesenheit des Schulentwicklungsbegleiters bedarf, der Begleiterin bedarf. Somit war das einfach ideal, dass man da etwas flexibler war. Und das war dann schon auch so im Aufgabenprofil der Schulentwicklungsbegleitung, da einfach, also das der Situation anzupassen und auch da die Personen auszutauschen, weil es einfach anders nicht möglich gewesen wäre. (G11)

Angelehnt an ein systemisches Beratungsverständnis kann die Zusammenarbeit im MPT so gelebt werden, dass zwischen der Erzeugung von Stabilität (Joining im MPT, affektive Rahmung, klare äußere Bedingungen der Zusammenarbeit) und Instabilität (systemische Fragen, Reframing, Unterschiede verdeutlichen, Tabus ansprechen in der Arbeit des MPT) situationsgemäß variiert wird. Diese strukturierte Offenheit im MPT aufrechtzuerhalten, kommt nicht nur dem Entwicklungsprozess an der Schule zugute, sondern kann die Perspektiven- und Kompetenzerweiterung der Mitglieder eines MPT unterstützen.

5 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass multiprofessionelle Teams in der Schulentwicklungsberatung sowohl für die Schulen als auch für die Berater:innen viele Chancen bergen. Die Aussagen der Schulleitungen und Lehrpersonen zeigen, dass eine Stärke der multiprofessionellen Zusammensetzung eines Berater:innenteams vor allem darin liegt, dass die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung – Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung – umfassender, ganzheitlicher 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. Die verpflichtende Teilnahme der Schulen an der Beratung stellte vor allem in der Einstiegsphase eine Hürde dar. Die Beteiligung fachdidaktischer Expert:innen, die zumeist Praxiserfahrungen mitbrachten, war oft tütöffnend. Gleichzeitig blieb es für das MPT herausfordernd, insbesondere fachdidaktische Angebote so zu konzipieren, dass sie in die Entwicklung des Unterrichts mündeten und mit Blick auf die gesamte Schule Schulentwicklungsprozesse in Gang zu setzen.

Mit der Installierung von MPT im Projekt Gruko wurde auch auf institutioneller Ebene Neuland betreten. Die an Hochschulen häufig übliche Silostruktur von Fortbildung und Schulentwicklungsberatung wurde durch die institutsübergreifende Zusammenarbeit aufgesprengt (Rathgeb et al., 2025). Die Einbindung der Schulpsychologie, angesiedelt an der Bildungsdirektion, erforderte neue Kommunikationsstrukturen. Die Abstimmung unterschiedlicher Systemabläufe und -logiken, institutioneller Kulturen, Beratungskonzepte und Zielrichtungen stellt eine strukturelle und professionsübergreifende Herausforderung dar. Diese kann nur bewältigt werden, wenn entsprechende Rahmenbedingungen und personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen für Klärungsprozesse vonseiten der beteiligten Institutionen bereitgestellt werden und Flexibilität hinsichtlich eingespielter Abläufe ermöglicht wird (Rathgeb et al., 2025).

Die Schulaufsicht stellt ein weiteres Unterstützungssystem in der Organisation und Qualitätssicherung von Schulentwicklung dar. Für ein externes, multiprofessionelles Beratungsteam ist die Kooperation und Abstimmung mit den Schulqualitätsmanager:innen (SQM) gemäß dem Weißbuch „Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung“ (BMBWF, 2024, S. 27) unabdinglich. Nicht nur in der Anlage und Evaluation des Projekts Gruko, sondern auch im Führungsverständnis der SQM wird die Ambivalenz der Funktion von externer Beratung für die Schule deutlich. Je nach Auslegung der Aufgaben, Rollen und Funktionen können die begleitenden Angebote als Unterstützungs- aber auch als Steuerungsinstrumente wahrgenommen werden (Dedering, 2024). Für die beratenden Unterstützungssysteme – Schulaufsicht, Hochschulen und MPT – erfordert dies die sorgfältige Klärung von Rollen und Aufgaben sowie eine transparente Kommunikation. Beratungsprozesse müssen weiterhin unabhängig und diskret verlaufen. Die SQM können zu Beginn und am Abschluss des Entwicklungsprojekts wichtige Stützen für eine positive Umsetzung sowie die Nachhaltigkeit der Entwicklungen am Standort darstellen. So war z.B. die Rückmeldemoderation der Bildungsstandardtestergebnisse ein zentraler Moment am Beginn des Gruko-Projekts; hier könnte der:die SQM ergänzend zum MPT aufgrund seines:ihres Wissens über die Schule die Daten kontextspezifisch verorten helfen.

Die Etablierung multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Beratung von Schulen, aber auch in der Fortbildung könnte im besten Fall dazu beitragen, Kooperation und Kollaboration innerhalb der Hochschulen und zwischen Hochschule und Bildungsdirektion zu befördern.

Literaturverzeichnis

Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In Graßhoff, G., Renker, A. & Schröer, W. (Hrsg.), Soziale Arbeit (S. 177-193). Springer VS.

Baum, E., Idel, T. & Ullrich, H. (Hrsg.) (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-94284-1

Bengel, A. (2021). Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Klinkhardt.

BMBWF (2024). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Weißbuch. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online unter https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=gesamtkatalog&pub=1085 Letzter Zugriff: 28.08.2025.

Böttcher, W. & Maykus, S. (2014). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In Pfeifer, M. (Hrsg.), Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale (S. 139-154). Waxmann.

Boller, S., Fabel-Lama, M., Feindt, A., Kretschmer, W., Schnebel, S. & Wischer, B. (Hrsg.) (2018). Kooperation. Friedrich Jahresheft.

Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F. & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In Carmignola, M. & Martinek, C. (Hrsg.), Persönlichkeit - Motivation - Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann (S. 147-180). Verlag Dr. Kovac.

Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzel-schulischen Entwicklungsprozess. Eine Betrachtung auf Basis des Konzepts der Schulentwicklung als Regulationsprozess. Zeitschrift für Bildungsforschung. Vol. 14, S. 179-205. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y>

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Ruah, M. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen. Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet. Springer VS.

Dedering, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. Die Deutsche Schule, 114/ 4, S. 345-362. DOI: 10.25656/01:26183; 10.31244/dds.2022.04.02

Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T., Idel, T.-S. & Helsper, W. (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 1-20). Springer.

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.

Hofmann, F., Janko, D., Carmignola, M. & Reindl, C. (2022). Schlussbericht zur Begleitevaluation Grundkompetenzen absichern – GruKo. Online unter https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:f89f1c33-1c76-4309-ae5c-a5e196053c2f/gruko_eval_schlussbericht.pdf Letzter Zugriff: 24.09.2025.

Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch Multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. Die Deutsche Schule 114, 4, S. 363-377.

Jesacher-Rößler, L., Rathgeb, G., Reiter, C., & Oberlechner, M. (2024). „Grundkompetenzen absichern“ - Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und Verpflichtung. Erziehung & Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift, 174(1-2), S. 137-145.

Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2013). Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Klinkhardt.

Königswieser, R., Ebrü, S., Gebhardt, J. & Hillebrand, M. (Hrsg.) (2008). Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-How. Schäffer-Poeschel.

Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In Buhren, C.G. & Rolf, H.-G. (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, S. 40-69. Beltz.

Maag-Merki, K. (2009) (Hrsg.). Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Friedrich Verlag.

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.

Webs, T. & Manitiuss, V. (2021) (Hrsg.). Unterstützungssystem für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Wbv Media GmbH & Co. KG.

Endnoten

¹Abkürzungen: GI = Gruppeninterview, SEB = Schulentwicklungsberatung, FD = Fachdidaktik, SL = Schulleitung, LP = Lehrperson, VS = Volksschule, MS = Mittelschule

²Orts- und Schulnamen sowie Namen der Beteiligten wurden anonymisiert.

Peer-Reviewed

Susanne Kink-Hampersberger  Karina Fernandez & Olivia de Fontana

Schulentwicklungsberatung im Rahmen von Clusterbildungsprozessen: Herausforderungen und Erfolgsbedingungen in einem spannungsgeladenen Feld

Der Beitrag untersucht die Rolle und Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung im Kontext von Clusterbildungsprozessen in der Steiermark. Grundlage bilden Interviews mit Schulentwicklungsberater:innen, die im Rahmen des Projekts „Dynamik der Schulentwicklungsberatung – Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Rollen in Beratungsprozessen bei Clusterbildungen“ (PH Steiermark, 2024-2026) durchgeführt wurden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Beratung im Clusterkontext mit spezifischen An- bzw. Herausforderungen verbunden ist: Anders als in Einzelschulen müssen hier verschiedene Schulkulturen, Organisationslogiken und Leitungsebenen in ein gemeinsames System integriert werden. Schulentwicklungsberatung übernimmt dabei die Rolle einer Prozessbegleitung, die Orientierung bietet, Reflexion ermöglicht und Schnittstellen in Beziehung bringen. Gleichzeitig bewegen sich Schulentwicklungsberater:innen in Spannungsfeldern, die sich aus der erhöhten Komplexität, der längeren Dauer der Begleitungen sowie möglichen Konkurrenzverhältnissen zwischen vormals getrennten Standorten ergeben. Der Beitrag macht zudem deutlich, dass Schulentwicklungsberatung in Clustern wesentlich das Gelingen dieser neu geschaffenen Strukturen begleiten kann.

1 Einleitung

Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 wurde in Österreich die rechtliche Grundlage für die Schaffung von Schulclustern gelegt, in denen sich Pflicht- und Bundesschulen zu organisatorischen und pädagogischen Einheiten zusammenschließen. Diese Zusammenschlüsse sollen die Sicherung von Standorten mit weniger als 200 Schüler:innen gewährleisten: Dies betraf zum Zeitpunkt der Gesetzgebung im Jahr 2017 rund 77% der Pflichtschulen und 16% der Bundesschulen in Österreich (BMBWF, 2018). Mit 29 von 74 registrierten Clustern weist die Steiermark derzeit die meisten Zusammenschlüsse im Rahmen von Clusterverbänden auf (Schulclusterplattform, 2025).

In den neu geschaffenen Verbänden aus mindestens zwei bis maximal acht Schulen werden Organisation und pädagogische Konzepte – gegenwärtig in Pflichtschulclustern, Bundesschulclustern oder Mischclustern – gemeinsam verantwortet (ebda.). Clusterlösungen entfalten auf systemischer Ebene stabilisierende Effekte, indem sie zur Vermeidung von Standortschließungen und zur effizienten Ressourcennutzung beitragen – insbesondere im

Kontext ländlicher Regionen. Auf institutioneller Ebene eröffnen sich erweiterte Handlungsspielräume, etwa durch eine Zunahme von Autonomie und Flexibilität im Personaleinsatz. Diese strukturellen Veränderungen dienen dem Ziel, die pädagogische Qualität kleiner Standorte zu sichern und vorhandene Ressourcen nachhaltiger zu nutzen (Brauckmann, 2019). In der Praxis manifestiert sich dies unter anderem in der gemeinsamen Nutzung von Infrastruktur, in standortübergreifenden Projekten sowie im Austausch von Lehrkräften, wodurch Synergien zwischen den beteiligten Standorten entstehen können.

Die Bildung von Clustern bringt dabei tiefgreifende Veränderungen in Strukturen, Rollen und Schulkulturen mit sich: vormals eigenständige Schulen entwickeln gemeinsame Leitbilder, pädagogische Konzepte und Kooperationsformen. Damit gehen ebenso Chancen (Synergien, Ressourcengewinne) wie Herausforderungen (Abstimmungskonflikte, unterschiedliche Traditionen, unklare Rollen) einher. Schulentwicklungsberatung nimmt dabei eine zentrale Rolle ein: Das Begleitkonzept für Clusterbildungsprozesse (BMBWF, 2018) betont ihre Relevanz in allen vier Phasen – Entscheiden, Planen,

Vernetzen, Verankern. Gerade weil die Clusterbildung einen vielschichtigen Veränderungsprozess darstellt, bietet Schulentwicklungsberatung in Form von Prozessbegleitung strukturierte Unterstützung, um allen beteiligten Akteur:innen Orientierung und Handlungssicherheit zu ermöglichen.

Der Beitrag greift Erkenntnisse aus dem Projekt „Dynamik der Schulentwicklungsberatung“ (PH Steiermark, 2024–2026) auf. Aus Sicht von Schulentwicklungsberater:innen wird dargelegt, wie diese ihre Rolle verstehen, welche Faktoren ihrer Ansicht nach zum Gelingen beitragen und welchen Herausforderungen sie in der Begleitung von Schulclustern begegnen.

2 Schulentwicklung(sberatung) aus theoretischer und empirischer Perspektive

In der Literatur wird Schulentwicklung als Prozess verstanden, in dessen Rahmen Schulen als lernende Organisationen agieren (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990; Schratz & Steiner-Löffler, 1998; Rolff, 2023). Ziel ist es, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Schulen sich selbst organisieren, reflektieren und steuern können. Ergänzend lässt sich Schulentwicklung in eine Governance-Perspektive einordnen (Dedering, 2012; Altrichter & Maag Merki, 2016). Governance-Theorien (Mayntz & Scharpf, 1995; Lange & Schimank, 2004; Benz et al., 2007) erweitern das klassische Verständnis von Steuerung, indem sie das Zusammenwirken verschiedener Akteur:innen und Ebenen betonen. Beratung wird in diesem Kontext nicht isoliert innerhalb einer einzelnen Schule gedacht, sondern im Wechselspiel mit bildungspolitischen, organisatorischen und lokalen Rahmenbedingungen. Schulentwicklungsberatung übernimmt dabei die Rolle einer externen, theoriegeleiteten und überprüfbaren Begleitung über einen klar definierten Zeitraum (Dedering et al., 2022) und trägt mittels geeigneter Methoden zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen bei (Schwarz & Überlacker, 2023). In systemischen Ansätzen (Glasl, 2008; Königswieser & Hillebrand, 2011), in denen insbesondere Kommunikation, Eigenlogik und Musterwechsel komplexer Strukturen im Mittelpunkt stehen, trägt externe

Beratung dazu bei, Veränderungsprozesse professionell zu begleiten und interne Problemlösungs- sowie Selbstentwicklungsstrukturen anzustoßen. Diese Perspektive gewinnt insbesondere in Clusterbildungsprozessen an Bedeutung, da sich Clusterprozesse als „Fusionsprozesse“ vormals eigenständiger Systeme verstehen lassen, die neue Muster der Kooperation und Entscheidungsfindung hervorbringen. Die Eigenlogik dieser Systeme (Glasl, 2008; Schein, 2009) erfordert dabei eine Beratungshaltung, die weniger auf fertige Lösungen als vielmehr auf die Gestaltung von Reflexionsräumen und die Förderung von Selbstorganisation zielt.

In der Forschungsliteratur werden verschiedene Bedingungen hervorgehoben, die wesentlich zum Gelingen von Schulentwicklungsberatung beitragen. Ein zentraler Aspekt betrifft die Rollen- und Auftragserklärungen: Klare Rollen, präzise Zieldefinitionen und eindeutige Auftragslagen gelten hier als entscheidend (Fehse & Rohr, 2023; Krainz & Kemethofer, 2023). Darüber hinaus verweisen empirische Studien auf die Bedeutung von Beziehungs- und Kommunikationsqualität und betonen, dass offene Kommunikation, tragfähige Beziehungen und Vertrauen insbesondere in frühen Beratungsphasen Schlüsselfaktoren darstellen (Fehse & Rohr, 2023; Fernandez & Mayr, 2021). Ebenso wird die Relevanz der Prozessgestaltung und -steuerung unterstrichen: Entlastung wird dort erlebt, wo Beratung eine strukturierte und nachhaltige Steuerung ermöglicht, die durch Transparenz, klare Strukturen, ausreichende Zeit und Tandemberatung unterstützt wird. Ergänzend wirken persönliche Eigenschaften wie Verschwiegenheit, Flexibilität, Unparteilichkeit und Durchhaltevermögen positiv auf den Beratungsprozess (Bauer & Schwarz, 2022; Cuklevski & Schwarz, 2021). Wenngleich die Zahl der Studien, die sich explizit mit Beratung im Kontext von Clusterbildungsprozessen befassen, bislang gering ist (Claußen & Lackner, 2018-2019), verweisen neuere Arbeiten im Clusterkontext auf die Relevanz multiprofessioneller Beratung. Sie zeigen, dass diese ihre Wirksamkeit insbesondere dann entfalten können, wenn externe Perspektiven sensibel eingebracht, Schulen als gleichwertige Partner adressiert und Entwicklungsprozesse agil, reflexiv und dialogisch gestaltet werden (Rathgeb et al., 2025).

Gleichzeitig bergen schulische Veränderungsprozesse erhebliche Konflikt- und Widerstandsrisiken: Vorbehalte gegenüber externen Akteur:innen, konservative Schulkulturen oder Eingriffe in eingespielte Abläufe können Abwehrreaktionen gegenüber Beratung hervorrufen (Krainz & Kemethofer, 2023). Weitere Herausforderungen sind unsichere Bedarfs einschätzungen, ungenutzte Synergien, unsystematische Berater:innenauswahl, Überforderung interner Akteur:innen sowie mangelnde Evaluation (Thomann, 2023). Auch strukturelle Rahmenbedingungen, wie die Verpflichtung zur Inanspruchnahme von Beratung, können hemmend wirken (Krainz & Claußen, 2020; Cuklevski & Schwarz, 2021). Neuere Studien fragen dabei verstärkt nach der Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung (Hofbauer et al., 2025) und stellen fest, dass Beratung vor allem in der Organisations- und Personalentwicklung, insbesondere bei längerfristiger Prozessbegleitung, wirkt, für Unterrichtsentwicklung werden geringere Effekte berichtet (Dedering, 2024; Bernhard et al., 2025).

3 Empirisches Design – Dynamik der Schulentwicklungsberatung

Der vorliegende Beitrag ist in das Forschungsprojekt „Dynamik der Schulentwicklungsberatung: Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Rollen in Beratungsprozessen bei Clusterbildungen“ an der Pädagogischen Hochschule Steiermark eingebettet. Dieses Projekt ist breiter angelegt und verfolgt das Ziel, Schulentwicklungsberatung in Clusterbildungsprozessen multiperspektivisch zu untersuchen. Im Zentrum steht die Frage, wie Beratungsprozesse gestaltet werden und welche Bedingungen ihr Gelingen oder Scheitern beeinflussen. Neben Interviews mit Schulentwicklungsberater:innen wurden auch Clusterleitungen und Bereichsleitungen einbezogen; ergänzend kamen Gruppendiskussionen und Fragebogenerhebungen zum Einsatz.

Im Rahmen dieses Beitrags wird die Perspektive der Schulentwicklungsberater:innen näher beleuchtet. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren in der Steiermark sieben Personen in Clusterbegleitungen tätig. Sechs von ihnen nahmen an den qualitativen Inter-

views teil, sodass deren Erfahrungen und Sichtweisen die Grundlage der Auswertung bilden. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Interviewstudie eine siebte Person interviewt, welche eine koordinierende Funktion im Bereich Schulentwicklungsberatung innehat. Dieses Interview diente im Sinne einer kommunikativen Validierung dazu, die Plausibilität der Ergebnisse zu reflektieren und mögliche blinde Flecken in der Interpretation zu vermeiden.

Die Datenerhebung erfolgte in Form halbstandardisierter Leitfadeninterviews (Gläser & Laudel, 2010). Diese Methode stellt sicher, dass zentrale Themen systematisch behandelt werden, erlaubt es jedoch gleichzeitig, flexibel auf den Gesprächsverlauf zu reagieren und Fragen an die Dynamik des Interviews anzupassen. Der Leitfaden umfasste Themen wie Kontaktaufnahme und Konzepte, Tätigkeiten im Beratungsprozess, Herausforderungen, Gelingensbedingungen, Ressourcen sowie Unterschiede zu anderen Beratungskontexten.

Alle Interviews wurden aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Die Auswertung erfolgte auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das zum Teil aus der Literatur und dem Interviewleitfaden abgeleitet und zum Teil aus dem Material induktiv ergänzt wurde. Mit Hilfe der Software MAXQDA wurden die relevanten Textstellen den Haupt- und Subkategorien zugeordnet. Auf diese Weise konnten zentrale Themen identifiziert werden, die die Besonderheiten der Beratung in Clusterbildungsprozessen sichtbar machen.

4 Empirische Erkenntnisse

4.1 Die Rolle von Schulentwicklungsberater:innen in der Clusterbegleitung

Die Interviews mit Schulentwicklungsberater:innen verdeutlichen ein weitgehend gemeinsames Rollenverständnis, das ein breites Spektrum an Aspekten der Beratung abdeckt.

Im Zentrum steht die Rolle als Prozessbegleiter:innen und die damit verbundene Haltung, dass Ver-

änderungsprozesse begleitet, jedoch nicht zentral von den Berater:innen verantwortet werden. Vielmehr sehen die Berater:innen ihre Aufgabe darin, Strukturen zu schaffen, in denen Schulen ihre eigenen Entwicklungswege gestalten und in nachhaltig wirksame Prozesse transferieren können. Eine Beraterin beschreibt ihre Message an Schulen im Rahmen der Beratung damit: „Es ist euer Prozess und ihr müsst daran arbeiten. Ich kann euch nur dabei unterstützen. Aber die Arbeit bleibt bei euch“ (SEB_1, Z. 136). In der Begleitung dieser Entwicklungsprozesse geht es folglich nicht darum, fertige Lösungen bereitzustellen, sondern Reflexionen zu ermöglichen und für Beteiligte einen Rahmen zu schaffen, in welchem sie eigene Strategien und Lösungswege entwickeln können. Diese Haltung knüpft an systemische Ansätze an, wonach Organisationen die Kompetenzen für ihre Entwicklung bereits in sich tragen (Schein, 2009). Systemische Beratung wird dabei als professionelle Grundhaltung in der Schulentwicklungsberatung beschrieben, dies äußert sich in der Praxis darin, dass Berater:innen nicht mit fertigen Konzepten in Schulen gehen, sondern sich als Expert:innen für Prozessgestaltung verstehen, während Lehrer:innen Expert:innen für Inhalte sind. Eine Beraterin dazu: „Ich habe keine Konzepte, ich habe aber Haltungen. Und das ist eine Haltung“ (SEB_5, Z. 75).

In ihrer Rolle sehen sich die befragten Akteur:innen auch als Impulsgeber:innen, welche externe Perspektiven mit einbringen – etwa aus anderen Schulen, aus der Wirtschaft oder dem Projektmanagement. Dabei ist entscheidend, dass diese Impulse nicht als Vorgaben verstanden werden, sondern als Anregungen, die Eigenverantwortung fördern. Eine Befragte formuliert es so: Sie zeige Möglichkeiten auf, überlasse aber den Schulen die Entscheidung, diese zu nutzen oder nicht (SEB_2, Z. 105-106).

Ein weiterer zentraler Punkt ihres Rollenverständnisses ist die klare Abgrenzung gegenüber Kontroll- und Aufsichtsorganen, denn Vertrauen entstehe nur dann, wenn Beratung nicht mit Inspektion verwechselt werde: „Ich betone, dass ich kein Kontrollorgan bin, wie die Bildungsdirektion [...]. Ich schaue wirklich nur auf den roten Faden.“ (SEB_4, Z. 35-36).

Neben der Rolle als Prozessbegleit:innen verstehen sich die Berater:innen auch als Unterstützer:innen der Clusterleitungen und damit als Bindeglied zwischen Clusterleitungen und weiteren Akteur:innen im System (Luhmann, 1999). Sie beschreiben ihre Rolle als „stützende Hand“, die auch in herausfordernden Prozessen wie der Clusterbildung Orientierung gibt, Vertrauen schafft und Sicherheit vermittelt (SEB_1, Z. 64).

Die Interviews verdeutlichen, dass sich die Rolle der Beratung in Clustern grundsätzlich nicht von der Einzelschulbegleitung unterscheidet, da ähnliche Prinzipien gelten. Während Einzelschulberatung aber häufig punktuell bleibt, gilt Clusterbegleitung als „viel komplexer“ (SEB_6, Z. 150) und erfordert deutlich mehr Zeit: Unterschiedliche Schulkulturen, Strukturen und Erwartungen müssen zu einem neuen System zusammengeführt werden. Eine Beraterin beschreibt dies mit dem Bild einer „Fusion“, die bei Clustern besonders herausfordernd sei, da oft mehr als zwei Schulen beteiligt sind (SEB_6, Z. 151). Weitere Unterschiede ergeben sich aus der Größe der Systeme und der mitunter vorhandenen Konkurrenz zwischen vormals getrennten Systemen, die den Zusammenschluss zusätzlich erschwert (SEB_3, Z. 148-149). Beratung wirkt hier nicht nur innerhalb einzelner Kollegien, sondern auch an den Schnittstellen innerhalb der einzelnen Systeme und unterstützt die Beteiligten darin, Kooperationen aufzubauen. Damit folgt Clusterberatung einer anderen zeitlichen Logik und Beziehungsqualität: Statt punktueller Unterstützung verlangt sie eine kontinuierliche Begleitung über mehrere Jahre. Eine Beraterin betont, dass gerade diese Dauer es ermögliche, tragfähige Beziehungen zu entwickeln und nachhaltige Veränderungen anzustoßen, denn

„[i]ch mag die Clusterbegleitungen lieber, weil ich da wirklich in eine Beziehung gehe. Und für mich ist das wichtig... Also in eine professionelle Beziehung [...] Du kannst eher da etwas verändern, kommt mir vor, wenn du länger drinnen bist. Weil, ein Prozess braucht einfach. Und das fehlt mir in der [klassischen] Schulentwicklungsberatung.“ (SEB_4, Z. 172-175)

4.2 Über das Gelingen und Hürden im Beratungsprozess von Schulclustern

Die Interviews mit Schulentwicklungsberater:innen verdeutlichen, dass die Begleitung von Clusterbildungsprozessen durch Beratung das Gelingen der Herausbildung eines neuen sozialen Systems unterstützen kann, die Berater:innen zugleich jedoch mit spezifischen Hemmnissen konfrontiert sind.

Als zentrale Gelingensbedingung nennen alle Befragten die klare Rollen- und Auftragsklärung. Bereits im Contracting sei es entscheidend, Erwartungen transparent zu machen, Zuständigkeiten zu definieren und Grenzen sichtbar zu machen. Dieser Schritt wird nicht als bloße Formalität verstanden, sondern dient als die zentrale Grundlage einer gelingenden Prozessbegleitung: „[Ich] versuche einmal die Situation abzustecken, worum geht es ihm, was ist sein Anliegen, wo ist es schwerpunktmäßig jetzt...? Ist es in der Teamentwicklung, ist es in den pädagogischen Leitvorstellungen, ist es stark auf Unterrichtsentwicklung?“ (SEB_2, Z. 54). Besonders der erste persönliche Kontakt gilt als entscheidend für eine vertrauensvolle Beziehung. Mehrfach betonen die Befragten, dass sie diesen nicht nur digital, sondern bewusst in Präsenz gestalten: „Ich fahre immer hin, ja, ich fahre immer hin. [...] Also ich mache immer das Angebot und dieses Angebot wird immer genützt und immer auch geschätzt.“ (SEB_5, Z. 22-23).

Darüber hinaus werden Beteiligung und Transparenz als Grundpfeiler erfolgreicher Beratung hervorgehoben. Gelungene Beratung bedeutet für die befragten Schulentwicklungsberater:innen, dass die Beteiligten Orientierung gewinnen, eigene Lösungswege entwickeln und den Prozess als gewinnbringend erleben. Eine Beraterin erläutert, wie sie zu Beginn bewusst Zeit investiert: „Was brauche ich in der Beteiligung, damit der Prozess für sie – nicht für mich, sondern für sie – gelingend passiert. [...] Da verwende ich wirklich sehr oft am Anfang ausreichend Zeit. [...] Letztendlich macht es sich aber bezahlt, weil sie wissen, dass [...] das absolut Wesentliche die Transparenz ihres Handelns ist [...] und gleichzeitig wissen: "Okay, wenn wir uns jetzt gemeinsam auf das einlassen, dann heißt das für uns was.“ (SEB_2, Z. 36-38).

Zentral ist auch ein methodisch strukturiertes Vorgehen: der Einsatz von Instrumenten wie SWOT-Analysen, World Cafés oder Teamübungen wird jeweils auf die Bedürfnisse des Standorts zugeschnitten und soll Selbstermächtigung fördern. Eine Schulentwicklungsberaterin dazu: „Und sie sind in dieser Arbeit selber auf sehr viel draufgekommen, was ja auch der Sinn und Zweck der ganzen Geschichte ist“ (SEB_1, Z. 17). Eng damit verbunden ist die Schaffung von Räumen für Austausch und Vernetzung, insbesondere in Clusterbildungsprozessen, in welchen verschiedene Kollegien zu einem neuen System zusammenwachsen sollen. Zeitliche Ressourcen, passende Räumlichkeiten sowie die Unterstützung durch Schulqualitätsmanager:innen und Gemeinden gelten als weitere wichtige Rahmenbedingungen (SEB_6, Z. 119), die das Gelingen unterstützen.

Neben diesen Bedingungen, die zu einer gelingenden Beratung und Weiterentwicklung der Standorte beitragen nennen die Berater:innen aber auch Faktoren, die ihr Wirken in Beratungsprozessen von Schulclustern erschweren. Dazu zählen Vorbehalte von Clusterleitungen gegenüber externer Beratung und die Sorge vor zusätzlichem Arbeitsaufwand: „Die Angst davor, mit Beratungen zusätzliche Arbeit aufzumachen. [...] Ich würde eher sagen, es ist die Vorstellung, dass man viel Arbeit damit kriert, mehr verbreitet, als es oft sein müsste“ (SEB_3, Z. 49-51). Diese Wahrnehmung hängt eng mit der Frage zusammen, ob Beratung als verpflichtende Maßnahme oder als freiwilliges Angebot erlebt wird. Während Pflichtformate eher Abwehr hervorrufen, fördern freiwillige Settings die Motivation und Eigenverantwortung der Beteiligten, denn „verpflichtend hat es sich noch nie gezeigt, dass das so einen wirklichen Schub bewirkt. [...] Freiwillig ist ‚Okay, ich habe ein Anliegen, ich bin daran interessiert‘“ (SEB_2, Z. 158-160).

Als einen weiteren Hemmfaktor beschreiben die befragten Schulentwicklungsberater:innen die Fluktuation im Kollegium, die die Nachhaltigkeit von Beratungs- und Entwicklungsprozessen erheblich erschwert. Vor allem in langen Prozessbegleitungen müssen Berater:innen immer wieder neue Akteur:innen einbinden, wie es eine Beraterin fol-

gendermaßen beschreibt: „Diese Fluktuation des Lehrkörpers, weil du immer schauen musst, dass du die Neuen dazugewinnst. [...] Du musst wieder die Begeisterung dafür wecken. Und das ist, wenn du in einem Prozess bist, immer schwierig. [...] Und wenn du die Neuen nicht mit ins Boot holst, dann hast du Frustration“ (SEB_4, Z. 156-159).

Darüber hinaus nennen die befragten Schulentwicklungsberater:innen eine unzureichende Führungskompetenz der Clusterleitungen sowie ein fehlendes Commitment zum Prozess als Hemmfaktoren für gelingende Beratung. Die Wirksamkeit der Beratung hängt den befragten Schulentwicklungsberater:innen nach maßgeblich vom Engagement der Leitung ab; mangelnde Steuerungsfähigkeit, Zurückhaltung, fehlende Führungsverantwortung oder eine unklare Abgrenzung zwischen Beratungs- und Führungsverantwortung wirken dabei besonders hemmend auf Clusterbegleitungsprozesse.

5 Fazit

Die Erkenntnisse der interviewten Schulentwicklungsberater:innen verdeutlichen, dass Schulentwicklungsberatung eine wertvolle Ressource in Clusterbildungsprozessen darstellt. Im Anschluss an theoretische Überlegungen zeigt sich, dass Beratung vor allem dann als wirksam verstanden wird, wenn sie Schulen befähigt, eigene Entwicklungswege zu gestalten. Die Interviews machen jedoch deutlich, dass die Besonderheiten von Schulclustern auch hohe Anforderungen an Beratungsprozesse und die darin tätigen Berater:innen stellen: Anders als in Einzelschulen gilt es hier, die Integration unterschiedlicher Schulkulturen und Organisationslogiken in ein gemeinsames System zu begleiten und Clusterleitungen in diesem Prozess zu unterstützen. Der „Fusionscharakter“ vormals getrennter Systeme erzeugt dabei eine höhere Komplexität und längere Prozesslogiken in den Begleitprozessen. Schulentwicklungsberater:innen verstehen sich hier insbesondere als Prozessbegleiter:innen, die Orientierung geben, Prozessstrukturen schaffen und Transparenz fördern. Damit bestätigen die empirischen Befunde zentrale Gelingensbedingungen aus der Forschung – etwa klare Auftragsklärung,

Beteiligung, persönliche Präsenz und die Abgrenzung von Kontrollinstanzen (Fehse & Rohr, 2023; Fernandez & Mayr, 2021; Bauer & Schwarz, 2022). Gleichzeitig spiegeln sich bekannte Hemmfaktoren wider: Vorbehalte gegenüber externen Akteur:innen, fehlendes Commitment, Personalfluktuationen, die Verpflichtung zur Beratung und eine klare Abgrenzung von Beratungs- und Führungsverantwortung (Krainz & Claußen, 2020; Thomann, 2023).

Insgesamt machen die Sichtweisen der befragten Schulentwicklungsberater:innen aber deutlich, dass die Beratung von Clustern zwar in ihren Grundprinzipien der Einzelschulberatung ähnelt, jedoch spezifischen Beratungslogiken und längeren Prozesszyklen folgt. Gerade im Zusammenspiel von systemischen und governanceorientierten Perspektiven zeigt sich, dass Beratung in Clusterbildungsprozessen nicht nur die Entwicklung einzelner Schulen unterstützt, sondern wesentlich zur Gestaltung und Stabilisierung neuer gemeinsamer Strukturen beitragen kann.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H., Hautz, H., & Krainz, U. (2022). Schulentwicklungsberatung in Österreich: Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem. *Pädagogische Horizonte*, 6(2), 59-84. Quelle: <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-06>

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Band 7, S. 5-29). Springer VS.

Altrichter, H., Rürup, M., & Schuchart, C. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3 Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 375-423). Quelle: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bauer, D., & Schwarz, J. E. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten: Output & Outcome aus Schulleitungsperspektive. *R&E-SOURCE*, 17. Quelle: <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063>

Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., & Simonis, G. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Springer.

Bernhard, R., Waldherr, M., & Eckel, P. (2025). Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung: Perspektiven von schulischen Führungskräften. *R&E-SOURCE*, 12(3), 488-511. Quelle: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1458>

BMBWF (2018). *Begleitkonzept für Clusterbildungsprozesse*. <https://share.google/RJ5EQsdT6x8amgaZj> Letzter Zugriff: 14.9.2025.

Brauckmann, S., Lassnigg, L., Altrichter, H., Juraneck, M., & Tegge, D. (2019). Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen. *Österreichische Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 359-371. Quelle: <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00881-0>

Claußen, J., & Lackner P. (2018-2019). *Begleitforschung der Clusterentwicklung im Burgenland*. *Forschungszeitung PH Kärnten* (11), 51-55.

Cuklevski, I., & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen. *R&E-SOURCE* (15). Quelle: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/977/975>

Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: VS Springer.

Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzelschulischen Entwicklungsprozess. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14, 179-205. Quelle: <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y>

Dedering, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *Die Deutsche Schule*, 114(4), 345-362. Quelle: <https://doi.org/10.25656/01:26183>

Fehse, P., & Rohr, C. (2023). Fortschritt durch Beratung: Gelingensbedingungen, Handlungsräume und praktischer Nutzen. *Lernende Schule*, 104, 8-10.

Fernandez, K. & Mayr, A. (2021). Bedingungen einer gelingenden Kooperation. Die Identifikation von Schlüsselfaktoren für die Entwicklung eines gemeinsamen Commitments in Schulentwicklungsprozessen. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 67-74.

Glasl, F. (2008). Wandel der Organisationsberatung zur Prozessberatung. In F. Glasl, T. Kalcher, & H. Piber (Hrsg.), *Professionelle Prozessberatung* (S. 33-49). Haupt.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Springer.

Hofbauer, E., Ringdorfer, R., Hanyka, K., & Waldherr, M. (2025). Schulentwicklungsberatung wirkt, und wie!? *R&E-SOURCE*, 12(3), 512-522. DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1441>

Königswieser, R., & Hillebrand, M. (2011). *Einführung in die systemische Organisationsentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer.

Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 20-26.

Krainz, U., & Kemethofer, D. (2023). Beratung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Was wir aus der Forschung wissen. *Schulverwaltung aktuell*, 5, 146-147.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Lange, S., & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9-44). VS Springer.

Luhmann, N. (1999). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22-30.

Mayntz, R., & Scharpf, F. W. (Hrsg.). (1995). *Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung*. Weinheim: Campus.

Rathgeb, G., Dimai, B., Reiter, C., Jesacher-Röbner, L., Harb, C., & Gucanin-Nairz, V. (2025). Schulentwicklungsberatung in multiprofessionellen Teams. Chancen und Herausforderungen. Handreichung. Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Personal- und Organisationsentwicklung. Quelle: https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/15/Handreichung_Schulentwicklungsberatung%20in%20multiprofessionellen%20Teams.pdf. Letzter Zugriff: 14.09.2025.

Rolff, H. G. (2023). *Schulentwicklung kompakt*, 4. vollständig und aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz.

Schein, E. H. (2009). *Organisationskultur und Leadership: Ein dynamisches Zusammenspiel*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lernende Schule*. Weinheim: Beltz.

Schwarz, J. E., & Überlacker, F. (2023). Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: Konzept und Bestandsaufnahme (2018-2022). *R&E-SOURCE*, 10(1), 165-178. Quelle: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1157>

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. NY: Doubleday/Currency.

Thomann, G. (2023). Das Scheitern von Beratungen: Risiko und Verantwortung in pädagogischen Arbeitsfeldern. *Lernende Schule*, 104, 19-20.

Im Zuge der Erstellung des vorliegenden Manuskripts wurden KI-basierte Werkzeuge unterstützend eingesetzt. ChatGPT (GPT-5) wurde für redaktionelle Zwecke eingesetzt, konkret für die Prüfung des Manuskripts anhand vordefinierter Kriterien und die Identifikation orthografischer Fehler. Sämtliche KI-gestützten Tätigkeiten beschränkten sich auf unterstützende Maßnahmen und erstreckten sich nicht auf die eigenständige Erstellung wissenschaftlicher Inhalte, die inhaltliche Analyse oder die Kernentwicklung des Manuskripts. Diese Nutzung wird im Einklang mit den Vorgaben des KI-Leitfadens der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland ausdrücklich und transparent ausgewiesen.

Peer-Reviewed

Barbara Herzog, Maria Neubacher, Gudrun Gruber-Gratz, Karin Greth & Julia Klug 

Qualität sichern – Wirkung im Fokus: Das Evaluationskonzept der Schulentwicklungsberatung in Salzburg

Die Schulentwicklungsberatung (SEB) an der PH Salzburg ist ein etabliertes Unterstützungsangebot auf systemischer Grundlage und orientiert sich an den Vorgaben des BMBWF. Eine erste Evaluation zeigte Zufriedenheit mit der Umsetzung, lieferte jedoch nur begrenzt Hinweise. Daher wurde für die SEB ein erweitertes, quantitatives Evaluationskonzept entwickelt, das über Zufriedenheitsmessungen hinausgeht und im Rahmen eines längsschnittlichen Designs Veränderungen im arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl (Bauer et al., 2015), Unterschiede im erwarteten und wahrgenommenen Beratungshandeln sowie die Einschätzung von Prozessergebnissen und Professionalisierung erfasst. Der Beitrag stellt das Konzept im Kontext aktueller Anforderungen an Qualitätssicherung und -entwicklung vor. Erste Ergebnisse weisen auf einen Zusammenhang zwischen Informiertheit und dem Kohärenzgefühl der Beteiligten hin – ein Indiz für das Potenzial des Konzepts zur evidenzbasierten Weiterentwicklung der SEB an der PH Salzburg.

1 Einleitung

Eine von der Institutsleitung des Instituts für Professionentwicklung und Schulqualität (IPS) an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PHS) initiierte Weiterentwicklung von Formaten der Lehrer:innenfortbildung im Hinblick auf deren Wirksamkeit (Lipowsky & Rjezak, 2014) zeigte, dass vor allem in schulinternen Fortbildungen (SchiLF) und der Arbeit mit ganzen Kollegien an Schulen die gemeinsame Entwicklung in den Fokus rückte. Mit der Einführung der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) ab 2012/13 wurden gleichzeitig auch Bedarfe von Schulen an die PHS herangetragen, die standortspezifische Entwicklung und Prozessorientierung umfasst. Dies führte an der PHS zur Entwicklung eines Konzepts für Schulentwicklungsberatung (SEB-Konzept), der Qualifizierung von Personen im Rahmen eines Hochschullehrgangs und der Formierung eines Teams an Berater:innen. Die fortlaufende und begleitende Professionalisierung sowie eine systematische Reflexion, Qualitätssicherung und -weiterentwicklung waren von Beginn an zentrale Elemente des SEB-Konzepts. Damit entsprach dieses vollständig den späteren Vorgaben des BMBWF, wie sie in den berufsethischen Grundlagen für die Entwicklungsberatung in Schulen (EBIS) und im EBIS-Kompetenzprofil festgelegt wurden (BMBWF, 2017; BMBWF, 2018).

2 Schulentwicklungsberatung in Österreich und Konzept der PH Salzburg

Die SEB ist ein zentrales Instrument der österreichischen Schulqualitätspolitik. Sie wird als befristetes, externes Unterstützungsangebot verstanden und zielt darauf ab, Schulen zur eigenverantwortlichen Steuerung von Entwicklungsprozessen zu befähigen (BMBWF, 2024). Der Nationale Bildungsbericht 2021 beschreibt SEB als projektformige, längerfristige Tätigkeit externer Personen zur Förderung der Schulentwicklungskapazität (Altrichter et al., 2021). Theoretisch basiert SEB auf dem Trias-Modell von Rolff (2023), das Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung als gleichwertige Elemente nachhaltiger Schulentwicklung begreift, wobei der Qualitätsrahmen für Schulen (BMBWF, 2021) als verbindliche inhaltliche Grundlage dient.

Die SEB ist ein vielschichtiger, standortspezifischer Prozess, der gezielte Interventionen und Maßnahmen erfordert. Gruber-Gratz und Klug (2020) identifizieren neben der Beziehungsgestaltung zwischen Beratung und Personen an der Schule die Passung zwischen Beratungsangebot und schulischer Bedarfslage als praxisrelevanten Erfolgsfaktor für gelingende SEB. Die bisher angeführten Grundlagen bilden das Fundament für die Praxis der SEB an der PHS und erfordern zugleich eine Orientierung an

klar definierten Qualitätsstandards. Das Team der Berater:innen der PHS setzt die SEB gemäß dem im Weißbuch des BMBWF (2024) beschriebenen Vierphasenmodell praxisnah um und ergänzt es durch verbindliche Qualitätsverfahren und -instrumente, wie Tabelle 1 zeigt:

Standort getroffen und kann durch das Zusammenspiel verschiedener Akteur:innen – insbesondere der Schulleitung und des Schulqualitätsmanagements – im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) beeinflusst sein (BMBWF, 2024).

Prozessphase	Verfahren	Instrumente
Phase 1: Auftragsklärung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstgespräch zwischen Schulleitung und Teamleitung SEB PHS ▪ Contracting-Gespräch zwischen Berater:innen, Schulleitung und Vertreter:innen des Kollegiums 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitfaden Erstgespräch und Protokoll ▪ Leitfaden Contracting und Protokoll ▪ schriftlicher Kontrakt (Formular) zwischen PHS, Schule und Pädagogischem Dienst der Bildungsdirektion
Phase 2: Analyse und Planung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ adaptive Prozessgestaltung und rollende Auftragsklärung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ strukturierte Protokollvorlage (Themen, Ziele, Vereinbarungen, Reflexion) zur internen Dokumentation
Phase 3: Realisierung und Umsetzung		
Phase 4: Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abschlussgespräch zwischen Berater:innen, Schulleitung und gegebenenfalls Steuergruppe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitfaden Abschlussgespräch und Protokoll

Tab.1: Übersicht über Verfahren und Instrumente im SEB-Konzept der PHS

Die Übersicht orientiert sich am idealtypischen Phasenmodell, wobei die ab dem ersten Kontakt gewonnenen Informationen und Daten dokumentiert werden und in die spätere Analyse und Planung einfließen. Die Beratungstätigkeit in Phase 2 und Phase 3 orientiert sich stark an den Bedarfen der jeweiligen Schule. Sie wird in individuellen und partizipativen Prozessen geplant, umgesetzt und regelmäßig reflektiert. Um Qualität und Professionalität in der Beratung sicherzustellen, wird das Team durch regelmäßige Intervention, Supervision und Teamsitzungen begleitend unterstützt.

Schulentwicklungsprozesse, die durch Berater:innen der PHS begleitet werden, entstehen in der Regel durch eine proaktive Kontaktaufnahme seitens der Schulleitungen. Die Entscheidung zur Teilnahme wird häufig bereits im Vorfeld am jeweiligen

Schulentwicklung betrifft nicht ausschließlich die Leitungsebene, sondern das gesamte Kollegium. Der Erfolg eines SEB-Prozesses hängt daher maßgeblich von der Motivation und dem Engagement aller Beteiligten ab. Die Bereitschaft zur Mitwirkung sowie die Akzeptanz gegenüber Veränderungsprozessen können dabei wesentlich vom Grad der Partizipation beeinflusst werden. In diesem Zusammenhang stellt die bloße Informationsweitergabe über getroffene Entscheidungen eine Vorstufe der Partizipation (Hartung, Wihofszky & Wright, 2020) dar. Wie Kirchler & Walenta (2011) in Bezug auf Robbins (2001) anführen, können höhere Partizipationsgrade und damit verbunden mehr Autonomie und Verantwortung zu einer stärkeren Identifikation mit dem Prozess und höherer Motivation beitragen.

Im Konzept von SEB der PHS ist überdies Evaluation als Basis für eine laufende Qualitätssicherung und -entwicklung als verbindlicher Standard festgelegt. Die in diesem Kontext erhobenen Daten dienen der Gewinnung fundierter Erkenntnisse über die Wirkungen des Beratungshandelns sowie über die Nachhaltigkeit entsprechender Interventionen (Ditton, 2018; Stockmann, 2021).

3 Das Evaluationskonzept der SEB

Evaluation ist stets mit einer Bewertung verbunden, die anhand von Kriterien wie Effektivität, Effizienz, Wirksamkeit oder Nachhaltigkeit erfolgt (Ditton, 2018; Stockmann, 2021). Im Rahmen der Evaluation von Schulentwicklungsprozessen sollen die Ergebnisse dazu beitragen, die Qualität der Beratung zu sichern und Ansatzpunkte für deren Weiterentwicklung zu identifizieren. Dies scheint insofern bedeutsam, als Schulen laufend mit neuen Entwicklungsfeldern konfrontiert sind und sich die Unterstützungsleistungen der SEB entsprechend fortlaufend weiterentwickeln müssen (BMBWF, 2024). Darüber hinaus sind die Pädagogischen Hochschulen angehalten, SEB regelmäßig zu evaluieren (BMBWF, 2024).

3.1 Evaluation und Herausforderungen von Evaluation der SEB

Das nun vorliegende Evaluationskonzept orientiert sich an allgemeinen Evaluationsstandards, insbesondere Nützlichkeit, Fairness, Durchführbarkeit und Genauigkeit (DeGEval, 2016). Bisher erfolgte die Evaluation der SEB summativ zum Prozessende. Standortspezifische Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen fanden keine Berücksichtigung. Schiersmann und Weber (2017) beschreiben jedoch Input (Voraussetzungen und spezifische Rahmenbedingungen) als eine von vier Wirkdimensionen von Beratung, die in der Interaktion zwischen Beratern und Klient:innen entstehen. Darüber hinaus werden die Wirkdimensionen Prozess, also Wirkfaktoren im Zusammenhang mit der Prozessgestaltung, sowie die Dimensionen Output und Outcome beschrieben. Output meint dabei die Zufriedenheit der Klient:innen in Hinblick auf z. B. Zielerreichung

oder die Beratungssituation, während Outcome die längerfristige Wirkung von Beratung in den Blick nimmt. Die Berücksichtigung dieser vier Dimensionen in einem Evaluationskonzept erfordert – wie auch Altrichter et al. (2021) empfehlen – ein längsschnittliches Evaluationsdesign mit mehreren Messzeitpunkten.

Auch Goecke (2018) identifiziert organisationale Herausforderungen, wie strukturelle Rahmenbedingungen und motivationale Einstellungen gegenüber der Beratung, sowie Erwartungen, die Wahrnehmung von Beratung und deren Folgen als relevante Aspekte im Kontext seiner Forschung.

Diese Forschungserkenntnisse wurden im Rahmen der Neuentwicklung in das im nächsten Abschnitt beschriebene Evaluationskonzept aufgenommen.

3.2 Das Evaluationskonzept der SEB in Salzburg

Wie sich zeigt, ist SEB insgesamt ein komplexes Feld und damit schwierig zu untersuchen (Altrichter et al., 2021). Im neu entwickelten Evaluationskonzept der SEB an der PHS findet dieser Umstand insofern Berücksichtigung, als neben einem längsschnittlichen Design, das im ersten Schritt umgesetzt wird, langfristig auch ein Mixed-Methods-Ansatz angedacht ist. Dabei werden Daten aus quantitativen Fragebogen-Erhebungen in der Zielgruppe der involvierten Lehrpersonen sowie qualitative Daten aus den leitfadengestützten Verfahren zu Prozessbeginn und -ende genutzt. Darüber hinaus liegen prozessbezogene Daten aus den strukturierten Protokollen der laufenden Prozessdokumentation vor. Abbildung 1 zeigt die beschriebene Gesamtkonzeption der Evaluation von SEB an der PHS entlang der Wirkdimensionen von Beratung.



Abb. 1: Messzeitpunkte und Erhebungskategorien im Evaluationskonzept der PHS entlang der Wirkdimensionen von Beratung (Schiersmann & Weber 2017, eigene Darstellung)

Zur Berücksichtigung motivationaler Aspekte der beteiligten Lehrpersonen – ein zentraler Erfolgsfaktor für gelingende SEB – wird zu Beginn und am Ende des Prozesses (siehe Abbildung 1 – T1: Input und T2: Prozess) das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl (Work-SoC) erhoben (Bauer et al., 2015). Dieses Konzept stellt eine kontextspezifische Weiterentwicklung des allgemeinen Kohärenzbegriffs nach Antonovsky dar und ermöglicht eine zeitnahe Erfassung des Einflusses von Arbeitsbedingungen auf das Kohärenzerleben.¹ Es handelt sich um ein interaktionales und situativ geprägtes Konstrukt, das sich gut in den Kontext der SEB und die zentralen Wirkdimensionen von Beratung (Schiersmann & Weber, 2017) einfügt. Die Dimensionen Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit des Work-SoC lassen sich als zentrale Gelingensbedingungen für erfolgreiche SEB verstehen (Adenstedt, 2016).

Wie Abbildung 1 zeigt, werden im Rahmen der Evaluation mittels Fragebögen Erwartungen (T1: Input) und Wahrnehmungen (T2: Prozess) von Beratung in Bezug auf Prozesskriterien wie Transparenz, Zielfokussierung, Kommunikation, Reflexion, Ressourcenorientierung und methodische Passung berücksichtigt (Schiersmann, Petersen & Weber, 2017; Altrichter et al., 2021; BMBWF, 2024). Darüber hinaus stehen bei der Bewertung der Ergebnisse Aspekte wie Sinn und Nutzen der Entwicklungen auf ver-

schiedenen schulischen Ebenen, die Zielerreichung sowie die konkrete Umsetzung im Fokus (T2: Output und T3: Outcome).

Im Zusammenspiel quantitativ erhobener Daten und qualitativ vorliegender Information zu den einzelnen Arbeitsschritten in Beratungsprozessen soll im vorliegenden Evaluationskonzept der Versuch der Annäherung an die Komplexität des Feldes der SEB unternommen werden.

4 Fragestellungen des Beitrags

Das Evaluationskonzept der SEB befindet sich mittlerweile im dritten Jahr der Umsetzung. Inzwischen liegen hinreichend Daten vor, um die Ergebnisse der Ausgangserhebungen (T1: Input) systematisch zu analysieren und im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage zu diskutieren: Inwiefern liefern erste Ergebnisse aus den Ausgangsmessungen der neu konzipierten SEB-Evaluation an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Hinweise auf Ansatzpunkte für eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung (QS/QE)?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird zunächst eine Ist-Stands-Analyse der bisher begleiteten Schulen vorgenommen. Die T1-Erhebung fungiert im

Rahmen des Evaluationskonzepts primär als Ausgangspunkt für die längsschnittliche Dokumentation des Beratungsverlaufs. Gleichwohl ermöglichen die Ergebnisse dieser ersten Erhebungsphase – in Verbindung mit den Informationen aus den dokumentierten Erstgesprächen – aufschlussreiche Einblicke in die Ausgangslage der jeweiligen SEB-Prozesse.

Zur Identifikation von potenziellen Ansatzpunkten für eine kontinuierliche QS/QE im Rahmen von SEB sind Informationen zur Ausgangslage der jeweiligen Schule von zentraler Bedeutung. Professionelle SEB orientiert sich an spezifischen Kontextbedingungen der jeweiligen Schule sowie an den Bedürfnissen und Ressourcen des Kollegiums. Dabei kommt insbesondere der Motivation der beteiligten Lehrpersonen eine entscheidende Rolle zu (Lindemann, 2013).

Ein arbeitsbezogenes Kohärenzgefühl – verstanden als subjektives Erleben von Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit im beruflichen Kontext – gilt als Indikator für die Motivation und Akzeptanz von Veränderungsprozessen (Bauer et al., 2015). Es fördert die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung und kann somit als ein zentraler Erfolgsfaktor für die SEB betrachtet werden.

- Je besser das Kollegium über den bevorstehenden SEB-Prozess informiert ist, desto ausgeprägter ist das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl im Hinblick auf den SEB-Prozess.
- Je besser das Kollegium über den bevorstehenden SEB-Prozess informiert ist, desto höher sind die Erwartungen an das Beratungshandeln.
- Je mehr Personen am Standort das Anliegen teilen, desto ausgeprägter ist das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl bzw. desto höher sind die Erwartungen an das Beratungshandeln.

Schultyp	Anzahl der Schulen	involviertes Kollegium				beantwortete FB	
		N	MW	Min	Max	N T1	Ø RL in %
VS	10	126	12,6	3	26	86	68,3
MS	5	192	38,4	31	48	156	81,3
SO/PTS	2	31	15,5	11	20	26	83,9
AHS/BHS	5	249	49,8	15	82	118	47,4
Gesamt	22	598				386	64,5

Tab.2: Zusammengefasste Charakterisierung der SEB-Schulen; N=Anzahl, MW=Mittelwert, Min=Minimum, Max=Maximum; N T1=Anzahl an beantworteten FB aus Erhebung T1, „Ø RL in %“=durchschn. Rücklaufquote

Evaluationen im Bildungsbereich dienen nicht nur der Beschreibung und Analyse, sondern auch der Bewertung von Maßnahmen hinsichtlich ihrer Qualität und Anwendbarkeit (Ditton, 2018; Stockmann, 2021). In diesem Sinne kann die erste Erhebung als Ausgangspunkt für die Ableitung von Hypothesen zur Prozessqualität und -entwicklung verstanden werden.

Der nachfolgende Abschnitt erläutert zunächst die Datengrundlage sowie das methodische Vorgehen der Untersuchung. Im Anschluss werden die erhobenen Ergebnisse dargestellt und analysiert.

5 Datengrundlage und Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden in diesem Beitrag erste Ergebnisse aus den Ausgangsmessungen (T1) der Begleitevaluation näher analysiert. Der dafür konzipierte Fragebogen (siehe Anhang) enthält neben demografischen Angaben Fragen zur Informiertheit über den Informationsprozess, zur individuellen Motivation sowie zu den Erwartungen an SEB. Diese Erhebung findet rund eine Woche vor dem ersten Beratungstermin nach abgeschlossenem Contracting statt. Die Befragung zu Beginn des Prozesses dient primär der Erhebung einer Ausgangslage, um die Entwicklung des Verlaufs am Ende summativ bewerten zu können. Dennoch liefert eine systematische Auswertung dieser Basismessung wertvolle Hinweise für die Qualitätsentwicklung innerhalb der SEB.

In den vergangenen drei Jahren konnten so insgesamt 598 Personen aus 22 Schulen im Bundesland Salzburg, die einen SEB-Prozess begonnen haben, erfasst werden (vgl. Tabelle 2).

Von den insgesamt 598 angeschriebenen Personen haben 386 den Fragebogen ausgefüllt. Die Kategorisierung nach Schultyp verdeutlicht die unterschiedlichen Schulgrößen. Während knapp die Hälfte der am SEB-Prozess beteiligten Schulen Volksschulen sind (n = 10), entspricht dies lediglich einem kleinen Anteil an Lehrpersonen. In Kombination mit unterschiedlichen Rücklaufquoten ergibt sich daraus pro Schulstandort (nicht tabellarisch abgebildet) eine breite Spannweite der Rücklaufquoten (20–100 %) und entsprechend stark variierende Fallzahlen (1 bis 40 Personen).

Die Frage zur Informiertheit über den SEB-Prozess („Ich bin über das Entwicklungsvorhaben informiert“) wird auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ beantwortet und erfasst einen Aspekt der Kommunikation von Seiten der SL ins Kollegium.

Zur Erhebung der individuellen Motivation werden Informationen zum arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl anhand von neun Gegensatzpaaren (z. B. sinnlos vs. sinnvoll) gesammelt. Aus den Antworten wird ein Gesamtscore für das „work-related sense of coherence“ (Work-SoC) sowie Werte für die drei Subdimensionen Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Handhabbarkeit berechnet. Ebenso werden die 11 Aussagen zur Erwartungshaltung (z. B. „Die Unterstützung der Schulentwicklungsberatung soll ermöglichen, dass die Ziele im Fokus bleiben“, 4-stufig von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) zu einem Gesamtscore verrechnet. Sowohl die Skalen zum Work-SoC als auch die Erwartungsskala weisen auf mäßige bis sehr gute Reliabilitäten (Cronbachs α) hin (vgl. Tabelle 3).

Deskriptive Analyse (Anzahl der Items)	N	Min.	Max.	MW	SD	Cronbachs α
Informationen zu SEB	332	1	4	3,35	0,89	-
Verstehbarkeit (4)	381	1	7	4,75	1,18	0,76
Sinnhaftigkeit (3)	381	1	7	5	1,47	0,88
Handhabbarkeit (2)	381	1	7	4,5	1,37	0,68
Work-SoC Gesamtscore (9)	382	1	7	4,78	1,16	0,89

Tab. 3: Deskriptive Informationen über die erhobenen Bereiche/Skalen

Als Zusatzinformation für die Auswertung wird aus den Erstgesprächsprotokollen der 22 Schulen noch die Information zu den inhaltlichen Anliegen für die Anfrage einer SEB herangezogen. Hierfür werden die im Rahmen der Erstgespräche stichwortartig erhobenen Anliegen für die Anfrage einer SEB gesichtet und in Anlehnung an Altrichter et al. (2021) entsprechend kategorisiert. So wird beispielsweise die Anfrage zur Erarbeitung eines Schulprofils oder Leitbilds der Kategorie *Organisationsentwicklung* zugeordnet. Insgesamt zeigt sich, dass SEB vor allem bei Anliegen aus den Bereichen *Organisationsentwicklung* (8 von 22 Schulen), *Gewaltprävention* (5 Schulen) und *Teamentwicklung* (4 Schulen) in Anspruch genommen wird.

Die statistische Auswertung erfolgte mit der Software IBM SPSS, Version 30.0. Neben deskriptiven Kennwerten werden zur Beantwortung der Annahmen aufgrund der Skaleneigenschaften vorrangig Rangkorrelation (Spearman ρ) und Signifikanzen berechnet.

6 Ergebnisse

In einem ersten Schritt werden in Tabelle 3 die deskriptiven Ergebnisse der Ausgangsbefragung dargestellt.

Es zeigt sich, dass der Grad der Informiertheit über den SEB-Prozess mit einem Mittelwert (MW) von 3,35 auf einer vierstufigen Skala relativ hoch ausgeprägt ist. Die Dimensionen des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls weisen auf einer siebenstufigen Skala MW zwischen 4,5 und 5,0 auf und sind somit moderat positiv ausgeprägt. Der Work-SoC-Gesamt-

score liegt durchschnittlich bei 4,78 (Standardabweichung [SD]: 1,16). Der Erwartungsscore erreicht auf einer vierstufigen Skala einen MW von 3,4 (SD: 0,58) und ist damit ebenfalls hoch ausgeprägt.

Bei Betrachtung der einzelnen Erwartungshaltungen zeigen sich durchgängig hohe Zustimmungswerte zwischen 87,7 % (Stärkenorientierung) und 92,8 % (Zielfokus). Auch Erwartungen, wie Ergebnissicherung, Transparenz oder Verbindlichkeit und Methodenanpassung erreichen Zustimmungswerte von mehr als 90 % (vgl. Abbildung 2).

Wird ein SEB-Prozess an einem Schulstandort initiiert, stellt die Information des Kollegiums – insbesondere jener Personen, die aktiv am Prozess beteiligt sind – einen zentralen ersten Schritt dar.

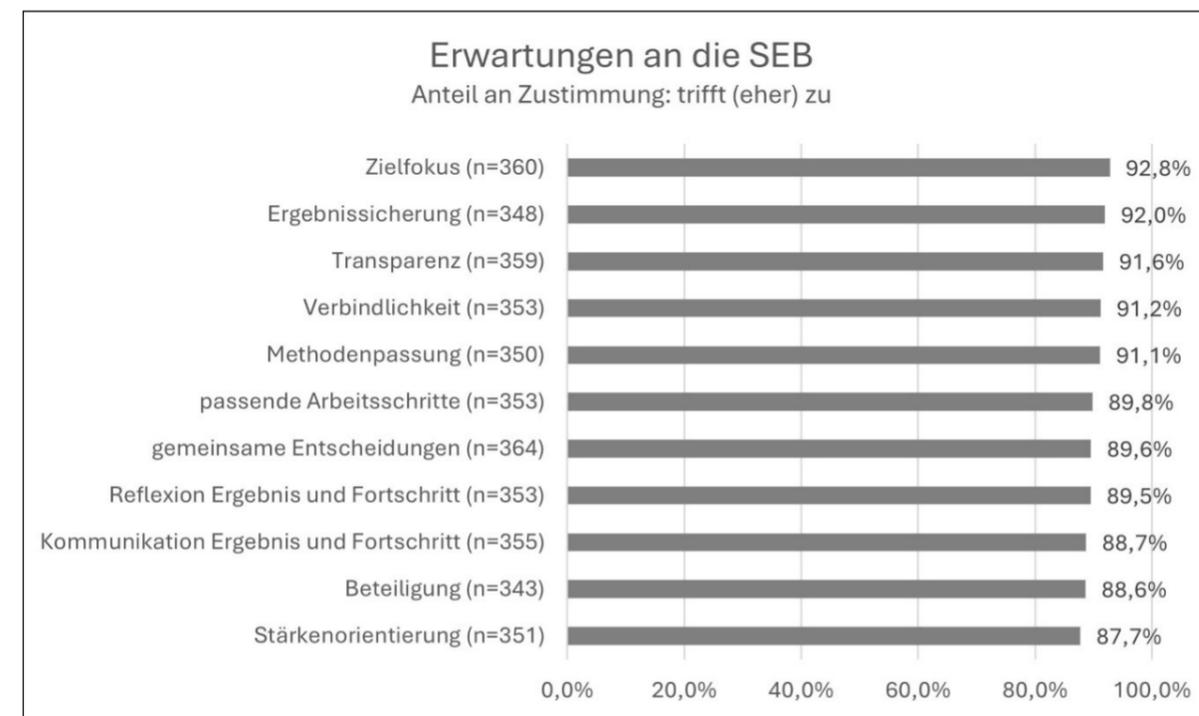


Abb.2: Erwartungen an die Schulentwicklungsberatung (SEB) – Einzelitems

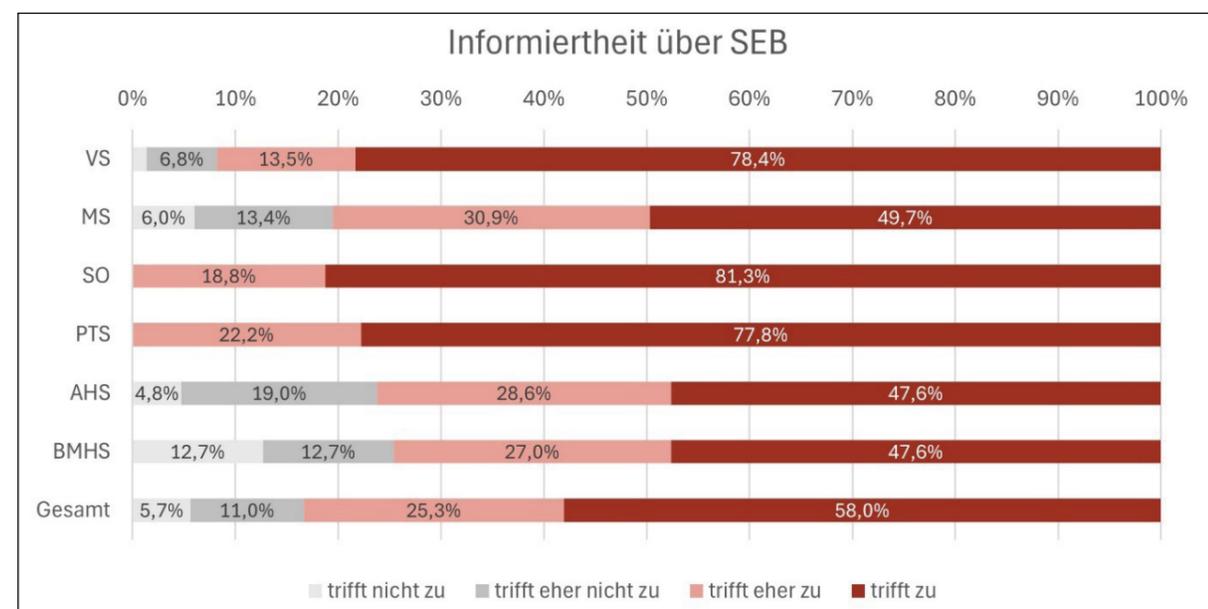


Abb.3: Informiertheit über SEB getrennt nach Schultyp

Abbildung 3 zeigt den Grad der Informiertheit innerhalb der befragten Kollegien der teilnehmenden Schulen gesamt sowie getrennt nach Schultyp.

Die Ergebnisse zeigen, dass 58 % der befragten Personen zum Zeitpunkt der Erhebung angeben, über den SEB-Prozess informiert zu sein. Weitere 25 % bestätigen dies zumindest teilweise. Auffällig ist, dass die Informiertheit an Volksschulen (VS) sowie an Polytechnischen Schulen/Sonderschulen (PTS/SO) höher ausfällt als an Mittelschulen (MS) oder allgemein- bzw. berufsbildenden höheren Schulen (AHS/BHS).

Information und Kommunikation gelten als Schlüsselfaktoren zur Förderung des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls, das wiederum als motivierender Einfluss im Beteiligungsprozess interpretiert werden kann. Die Daten der T1-Erhebung deuten darauf hin, dass der Informationsgrad über den SEB-Prozess sowohl mit dem arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl als auch mit den Erwartungshaltungen der befragten Lehrpersonen zusammenhängt.

Während im Vergleich der Schultypen Unterschiede in Hinblick auf die Informiertheit über SEB vorliegen, konnten keine relevanten Differenzen in Bezug auf das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl oder die Erwartungshaltung festgestellt werden.

Zusammenhänge zeigen sich allerdings zwischen der Informiertheit über das SEB-Vorhaben und dem arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl. Die Aussagen zur Informiertheit zeigen moderat hohe Korrelationen mit dem Work-SoC-Gesamtscore ($\rho = .480, p < .001, n = 329$) sowie mit den Subdimensionen Verstehbarkeit ($\rho = .444, p < .001, n = 329$), Sinnhaftigkeit ($\rho = .439, p < .001, n = 328$) und Handhabbarkeit ($\rho = .350, p < .001, n = 328$). Diese Ergebnisse legen nahe, dass ein höherer Informationsgrad über den SEB-Prozess mit einem stärkeren arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl einhergeht.

Bezüglich der Art des eingebrachten und entsprechend kategorisierten Anliegens zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Dies deutet darauf hin, dass die Beweggründe für die Inanspruchnahme einer SEB keinen Zusammenhang mit dem arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl aufweisen. Eine Ausnahme bildet die Subdimension Verstehbarkeit: Lehrpersonen von Schulen, die Themen wie Gewaltprävention oder Unterrichtsentwicklung bearbeiten, weisen signifikant höhere Werte in der Dimension Verstehbarkeit auf als jene, die sich im Rahmen der SEB mit anderen Themen wie Qualitätssicherung oder -entwicklung beschäftigen.

Darüber hinaus besteht ein signifikanter, wenn-

gleich etwas schwächerer Zusammenhang zwischen dem Informationsgrad und dem Erwartungsscore ($\rho = .293, p < .001, n = 331$). Auch hier zeigt sich: Je besser die Lehrpersonen über den SEB-Prozess informiert sind, desto höher sind ihre Erwartungen an dessen Verlauf und Wirkung – und umgekehrt.

7 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag bietet Einblicke in das Konzept der SEB an der PHS sowie in die begleitende Evaluation, deren Ziel die Qualitätssicherung und systematische Weiterentwicklung der Beratung ist. Die Evaluation ist grundsätzlich als längsschnittliche Untersuchung mit mehreren Messzeitpunkten konzipiert. Bereits die systematische Auswertung der Daten des ersten Messzeitpunkts (T1-Erhebung) liefert Einblicke in die Ausgangslage der begleiteten Schulen. Diese dienen als Grundlage für die Diskussion möglicher Ansatzpunkte zur kontinuierlichen Qualitätssicherung und -entwicklung (QS/QE) sowie zur Weiterentwicklung der eingesetzten Verfahren und Instrumente im SEB-Prozess. Die Analyse erfolgt auf Basis theoretischer Annahmen zum arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl und zur Bedeutung geteilter Anliegen im Kollegium, die als relevante Einflussfaktoren für Motivation und Erwartungshaltung gegenüber dem Beratungshandeln gelten.

Die ersten Ergebnisse der Erhebungen zu Prozessbeginn verdeutlichen die Heterogenität der Zielgruppe sowie die breite Streuung der Anliegen. Die Erwartungen an die SEB sind insgesamt hoch; das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl wird ebenfalls positiv bewertet, fällt jedoch etwas geringer aus.

Wie gezeigt wurde, steht die Informiertheit über das Entwicklungsvorhaben am Standort – als Indikator für Partizipation – in Zusammenhang mit dem arbeitsbezogenen Kohärenzgefühl, das als förderliche Bedingung für Schulentwicklung gilt. Daraus ergibt sich, dass den Informations- und Bewusstseinsbildungsprozessen (Glasl, 2014) in den ersten Kontakten zwischen SEB und Schule besondere Bedeutung zukommen sollte. Bestehende Leitfäden für Berater:innen sollten in diesem Sinne überarbeitet und ergänzt werden. Dadurch könnten wertvolle Infor-

mationen über die Qualität der Informations- und Entscheidungsprozesse am Standort sowie über den Grad der Partizipation (Hartung, Wihofszky & Wright, 2020) gewonnen und in die Prozessgestaltung einbezogen werden – was wiederum für die Aufrechterhaltung von Motivation und Kohärenzgefühl von Bedeutung sein könnte.

Darüber hinaus zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Informiertheit und den Erwartungen an die SEB. Offen bleibt jedoch, ob informierte Personen höhere Erwartungen an die SEB haben oder ob Personen mit hohen Erwartungen sich (proaktiv) umfassender informieren. Die Unterschiede zwischen Schultypen hinsichtlich der Informiertheit des Kollegiums legen nahe, dass die Informationsverteilung an größeren Schulen herausfordernder ist. Daher sollte bereits zu Beginn des SEB-Prozesses auf eine transparente Kommunikation gegenüber dem gesamten Kollegium geachtet werden.

Wie dargelegt, können erste Ergebnisse der Evaluation zur Qualitätsentwicklung beitragen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Auswertung der Daten aus dem zweiten und dritten Messzeitpunkt erforderlich ist. Besonders aufschlussreich könnte dabei die zusätzliche Analyse der qualitativ erhobenen Daten aus der Prozessdokumentation sein. Das Evaluationskonzept (vgl. Abbildung 1) sieht deren Nutzung künftig vor. Dabei ist zu beachten, dass es sich um sensible Informationen handelt, die mit besonderer Sorgfalt zu behandeln sind, um Vertraulichkeit im SEB-Prozess zu gewährleisten. Entsprechend muss die Datennutzung transparent und detailliert kommuniziert sowie die Zustimmung der Schulen und Berater:innen eingeholt werden.

Die Evaluation der SEB an der PHS befindet sich derzeit in der Anfangsphase und konzentriert sich auf die Auswertung der Fragebögen sowie die Berücksichtigung standortspezifischer Anliegen. Darüber hinaus liefern die Prozessdokumentationen wertvolle Hinweise zum Prozessverlauf, zu Interventionen, Dynamiken und Veränderungen am Standort. Vor diesem Hintergrund erscheint die zukünftige Nutzung dieser Daten zur Erforschung der Wirkungen von SEB (Altrichter et al., 2021) sowie zur Qualitätssicherung und -entwicklung als besonders zielführend.

Literaturverzeichnis

Adenstedt, K. (2016). Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H., Hautz, H., Krainz, U., & Jesacher-Rößler, L. (2021). Schulentwicklungsberatung – Grundlagen und Herausforderungen. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021: Das Schulsystem im Wandel (Teil 3). Wien: BMBWF. S. 375-421. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-1>

Bauer, G.F.; Vogt, K.; Inauen A. & Jenny G.J. (2015). Work-SoC – Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 23 (1), S. 20-30. DOI: <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000132>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). Berufsethische Grundlagen. Quelle: https://www.eos.at/files/EOS/Veranstaltungen/Berufsethische_Grundlagen_2017.pdf. Letzter Zugriff: 23.08.2025.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). EBIS-Kompetenzprofil. Quelle: https://www.eos.at/files/EOS/Veranstaltungen/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf. Letzter Zugriff: 23.08.2025.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). Steuerung des österreichischen Schulsystems. Weißbuch. Quelle: https://www.qms.at/images/190725_Broschuere_Weissbuch_Governance_A4_BF.pdf. Letzter Zugriff: 23.08.2025.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). Der Qualitätsrahmen für Schulen. Quelle: https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf. Letzter Zugriff: 23.08.2025.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Weißbuch. Wien: BMBWF.

Dederig, K. (2024). Unterstützungssysteme in der Schulentwicklung. Separate oder strukturell verzahnte Nutzung. DDS – Die Deutsche Schule, 116/2024 (4), S. 403-418. DOI: <https://doi.org/10.31244/dds.2024.04.09>

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (Hg.) (2016). Standards für Evaluation. Erste Revision 2016. Mainz: Zeidler.

Ditton, H. (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In: Tippelt, R. Schmidt-Hertha, B. (Hg.). Handbuch Bildungsforschung (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. S. 757-777. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>

Glasl, F., Kalcher, T. / Piber, H. (Hrsg.). (2014). Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse (3., überarb. und erg. Aufl.). Bern: Haupt.

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

Hartung, S., Wihofszky, P. & Wright, M. T. (2020). Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7>

Kirchler, E. & Walenta, C. (2011). Kapitel III: Motivation. In: Kirchler, E. (Hrsg.). Arbeits- und Organisationspsychologie (3., überarb. u. aktual. Aufl.). Wien: facultas. S. 319-410.

Lindemann, H. (2013). Wie Schulentwicklung gelingt: Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2014). Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten. Ein Überblick über den Forschungsstand. Lernende Schule 17(68), S. 9-12.

Rolff, H.-G. (2023). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. (4., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Schiersmann, C., Petersen C.M. & Weber, P. (2017). Kompetenzerfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung. Instrumente zur Dokumentation, Bewertung und Reflexion der Kompetenzen von Beratenden. Bielefeld: Bertelsmann.

Schiersmann, C., Weber, P. (2017). Wirkdimensionen in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Anforderungen an deren Erfassung. In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb), Schöber, K., Langner J. (Hrsg.). Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung. Bielefeld: wbv. S. 35-46.

Stockmann, R. (2021). Systematic Evaluation Analysis als Instrument der Wirkungsevaluation. In: Stockmann, R., Ertl, H. (Hrsg.). Evaluation und Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung. Bonn: Budrich.

Endnote

¹Bauer et al. (2015, S.22) definieren das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl (Work-SoC) in Anlehnung an Vogt, Jenny und Bauer (2013) „als die wahrgenommene Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der aktuellen Arbeitssituation einer Person, die durch die Interaktion individueller Charakteristika (Persönlichkeit und individuelle Ressourcen) sowie Charakteristika der Arbeitsumgebung (Strukturen und Prozesse) beeinflusst wird“.

Michaela Rossmann & Katharina Harrer

Mit Schüler:innen Schulentwicklung gestalten Zur Rolle der Schulentwicklungsberater:innen im Kontext rechtbasierter Partizipation

Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung rechtbasierter Partizipation von Schüler:innen in der schulischen Qualitätsentwicklung. Obwohl das Qualitätsmanagementsystem für Schulen Partizipation als Qualitätskriterium ausweist, bleiben Schüler:innen bislang von Schulentwicklungsprozessen formal ausgeschlossen. Ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention und der österreichischen Verfassung wird Partizipation als unveräußerliches Kinderrecht verstanden. Im theoretischen Teil werden sowohl Kriterien gelingender Beteiligung als auch konkrete Möglichkeiten der Partizipation – etwa offene, repräsentative und projektorientierte Beteiligungsformen – dargestellt. Zudem wird die Rolle der Schulentwicklungsberater:innen als Schlüsselakteur:innen beschrieben, die Partizipation systematisch im Prozessdesign verankern können. Am Beispiel der Europaschule Linz wird eine Möglichkeit aufgezeigt, diese Ansprüche umzusetzen.

1 Qualitätsmanagement und Schüler:innenpartizipation im Schulentwicklungsprozess

Das aktuell gültige Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) wurde durch die Bildungsreformgesetzgebung 2017 legitimiert und seit dem Schuljahr 2021/22 bundesweit implementiert. QMS benennt drei zentrale Akteur:innengruppen: Schulleitung (unterstützt durch den:die Qualitätsschulkoordinator:in), Lehrendenteams und einzelne Lehrpersonen, die für die Entwicklung strategischer Ziele und Maßnahmen verantwortlich sind (BMB, o.J.).

Obwohl Schüler:innen im Qualitätsrahmen als zentrales Element von Schulqualität hervorgehoben werden, sind sie in den Schulentwicklungsprozess formal nicht eingebunden. Ihre Lernprozesse bilden den zentralen Bezugspunkt jeglicher Qualitätsentwicklung, dennoch bleiben sie vielfach auf die Rolle von Klient:innen reduziert. Schulen gelten oft als Orte, an denen Leistungen für Kinder und Jugendliche organisiert und angeboten werden, weniger jedoch als Lebensräume, in denen sie selbst aktiv mitgestalten können (Posch, 2008).

Dies ist insofern bemerkenswert, als der Qualitätsrahmen explizit auf Partizipation als Qualitätsmerkmal verweist und die Schulleitung laut Aufgabenprofil verpflichtet ist, sicherzustellen, „dass

die Lehrenden, die Lernenden und die Erziehungsberechtigten in geeigneter Form über die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Schule informiert und an dieser beteiligt sind“ (BMB, o.J.).

Während in den weiterführenden allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie in Polytechnischen Schulen mit dem Schulgemeinschaftsausschuss ein in § 61 SchUG (BGBl. Nr. 472/1986) gesetzlich verankertes Gremium besteht, in dem Schüler:innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte gleichberechtigt vertreten sind, beschränken sich die schulparterschaftlichen Gremien in Volks-, Sonder- und Mittelschulen auf das Klassen- bzw. Schulforum, die ausschließlich Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten vorbehalten sind. Die einzige formal geregelte Beteiligungsmöglichkeit für Schüler:innen dieser Schultypen bleibt die verpflichtende jährliche Feedbackerhebung durch die Lehrpersonen. Dabei haben die Schüler:innen keinen Einfluss darauf, welche Themen evaluiert werden, wie die Ergebnisse interpretiert und welche Maßnahmen daraus abgeleitet werden.

Dieser strukturelle Ausschluss widerspricht der völkerrechtlichen Verpflichtung Österreichs aus der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), die seit 1992 innerstaatlich verbindlich ist. „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind [...] das Recht zu, [seine Meinung] in allen das Kind berührenden Angele-

genheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-KRK, Art. 12; BGBl. Nr. 7/1993 idF BGBl. Nr. 437/1993).

Auch auf nationaler Ebene bekennt sich Österreich zur Bedeutung demokratischer Mitbestimmung in der Schule. Artikel 14 Abs. 5a des Bundesverfassungsgesetzes (in der geltenden Fassung) legt Demokratie als einen Grundwert schulischer Bildung fest und verpflichtet, allen Kindern und Jugendlichen die bestmögliche Entwicklung zu ermöglichen – auch in Hinblick auf ihre Fähigkeit, Verantwortung für sich selbst und die Gesellschaft zu übernehmen. Partizipation ist damit ein rechtlich abgesichertes, unveräußerliches Kinderrecht.

Die Anerkennung der rechtlichen Grundlagen erfordert einen Perspektivenwechsel: Kinder und Jugendliche sind nicht Objekte, sondern Subjekte schulischer Entwicklung. Rechtebasierte Partizipation bedeutet, sie als kompetente Akteur:innen und Expert:innen ihrer Lebenswelt zu begreifen und ihre Mitsprache in schulischen Planungs- und Entscheidungsprozessen verbindlich zu verankern (Reitz, 2015). Lundy (2007) bringt dies prägnant auf den Punkt. „The practice of actively involving pupils in decision making should not be portrayed as an option which is in the gift of adults but a legal imperative which is the right of the child“ (Lundy, 2007, S. 931).

Für Schulleitung und Lehrpersonen bedeutet das, schulische Hierarchien und Machtverhältnisse zu reflektieren, Entscheidungsmacht zu teilen und Vertrauen in die Partizipations- und Gestaltungskompetenz der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln.

2 Partizipation – eine definitorische Annäherung

Partizipation ist kein abschließend definierter Begriff. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird er mit Beteiligung, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung oder Teilhabe gleichgesetzt. Etymologisch lässt er sich aus dem lateinischen „partem capere“ ableiten und bedeutet einen Teil (weg)nehmen. Be-

zogen auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen heißt das, dass sie einen Teil der Verfügungsmacht über ihre Lebensgestaltung aus dem Verantwortungsbereich der Erwachsenen übernehmen und damit deren Entscheidungsbefugnis beschränken (Fatke, 2007). In diesem Sinne beschreiben auch Stange und Tiemann (1999) Partizipation als „die verantwortliche Beteiligung der Betroffenen an der Verfügungsgewalt über ihre Gegenwart und Zukunft“ (Stange & Tiemann, 1999, S. 215).

Gamsjäger und Wetzelhütter (2020) unterscheiden zwischen unzureichender, symbolischer und ausreichender Partizipation. Aus Sicht der Schüler:innen stellt die höchste Form echter Partizipation die Möglichkeit dar, Entscheidungen tatsächlich beeinflussen zu können (Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020).

3 Gelingensbedingungen für die Partizipation von Schüler:innen im schulischen Kontext

Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2009) hat in seinem Allgemeinen Kommentar zu Art. 12 UN-KRK Kriterien formuliert, die für die Qualität von Partizipation maßgeblich sind. Beteiligungsprozesse sollen informativ und transparent sein, sodass Kinder und Jugendliche nachvollziehen können, worum es geht, inwieweit ihre Interessen betroffen sind, und welche Entscheidungsspielräume bestehen. Sie müssen respektvoll und bedeutsam gestaltet werden, kinderfreundlich und inklusiv sein, also für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich und bewältigbar, zugleich schützend und feinfühlig im Hinblick auf Risiken, die mit Meinungsäußerungen verbunden sein können. Zudem darf Partizipation nur freiwillig erfolgen, sie muss verlässlich und rechenschaftspflichtig sein und von geeigneten Bildungsmaßnahmen für Erwachsene begleitet werden.

Damit liegt es im Verantwortungsbereich der Lehrpersonen, durch die Bereitstellung von Zeit und Raum, verständlichen Informationen und geeigneten Methoden, stets unter Wahrung des Rechts auf Freiwilligkeit, echte Partizipation zu ermöglichen (Reisenauer, 2020).

Rechtebasierte Partizipation verändert zugleich das Verhältnis zwischen Schüler:innen und Erwachsenen. Ausgehend vom Subjektstatus jedes Menschen ist sie eine Begegnung unter Gleichen. Zugleich bleibt die Beziehung asymmetrisch, da Erwachsene verpflichtet sind, Kindern und Jugendlichen zur Verwirklichung ihrer Rechte zu verhelfen, eine Verantwortung, die nicht in gleicher Weise auf Seiten der Kinder und Jugendlichen besteht. Diese strukturelle Machtungleichheit verpflichtet Erwachsene, ihre Macht ausschließlich im Interesse des Kindeswohls einzusetzen (Maywald, 2016).

Echte Partizipation setzt schließlich voraus, dass die Schule als sicherer pädagogischer Raum wahrgenommen wird, in dem Schüler:innen ihre Meinungen auch dann frei äußern können, wenn diese kontrovers sind oder den Ansichten der Lehrpersonen widersprechen. Auch dies erfordert von Lehrpersonen ein hohes Maß an Sensibilität im Umgang mit ihrer eigenen Machtposition.

4 Die Rolle der Schulentwicklungsberater:innen

Das Weißbuch Schulentwicklung (BMBWF, 2024) ist die strategische Grundlage und Handlungsempfehlung des Bundesministeriums, um Schulen bei der Qualitätsentwicklung systematisch zu begleiten und Professionalisierung zu fördern. Es vertritt das Konzept der Schule als lernende Organisation. In diesem Verständnis wird Schule als komplexes System gesehen, das darauf angewiesen ist, dass sich alle Mitglieder sowohl mit ihrem individuellen Handeln als auch mit organisatorischen Prozessen kontinuierlich auseinandersetzen, diese reflektieren, den Austausch darüber pflegen und gemeinsame Entwicklung anstreben. Lernen wird somit als Aufgabe aller Organisationsmitglieder verstanden – eine Perspektive, die ohne die Einbindung der Schüler:innen in Entwicklungsprozesse unvollständig bleibt (BMBWF, 2024).

Wird der Entwicklungsprozess von Schulentwicklungsberater:innen (SEB) begleitet, so ergibt sich daraus die Verantwortung, die Beteiligung aller Mitglieder der Organisation sicherzustellen und damit

ausdrücklich auch die Partizipation der Schüler:innen. Neben der Begleitung der Prozesse bringen die SEB ihre Expertise im Qualitätsmanagement sowie in der Personal- und Organisationsentwicklung ein, um Impulse zu setzen und methodisch-fachliche Unterstützung zu gewährleisten (BMBWF, 2024). Dadurch nehmen SEB eine zentrale Schlüsselrolle ein. Sie können Schulen sensibilisieren, dass echte Schüler:innenpartizipation nicht lediglich ein pädagogisches „Add-on“, sondern ein rechtlich verankertes Prinzip und eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulentwicklung ist.

5 Die Phasen der Schulentwicklungsberatung

Bereits in der frühen Phase der Auftragsklärung kann die Partizipation der Schüler:innen von den SEB thematisiert und der Schulleitung und den für die Schulentwicklung Verantwortlichen Nutzen, Möglichkeiten aber auch Herausforderungen aufgezeigt werden.

In der Analyse und Planungsphase ist zu klären, in welcher Form Schüler:innen beteiligt werden und welche Methoden alters- und entwicklungsangemessen sind.

Als Beteiligungsformen eignen sich

- Offene Beteiligung: Alle Schüler:innen werden durch Runde Tische, Zukunftskonferenzen o. Ä. zur Mitwirkung eingeladen.
- Repräsentative Beteiligung: Schüler:innenparlamente oder Steuerungsgruppen übernehmen Aufgaben im Entwicklungsprozess.
- Projektorientierte Beteiligung: Schüler:innen gestalten in fokussierten Projekten einzelne Vorhaben aktiv mit, teils selbstbestimmt und selbstverwaltet.

In der Realisierungsphase ist die Einbindung der Schüler:innen von zentraler Bedeutung, da partizipative Entwicklungsarbeit einen wesentlichen Gelingensfaktor darstellt. Auf Schulebene zeigt sich dies in der Stärkung von Teamarbeit in Steuer-, Arbeits- und Fachgruppen sowie im Kollegium (BMBWF, 2024). Neben der Beteiligung von Lehrpersonen eröffnet sich hier auch die Möglichkeit,

Schüler:innen in bestehende Gruppen einzubinden oder eigene Arbeitsgruppen auf Schüler:innenebene zu installieren, sodass ihre Perspektiven systematisch in den Entwicklungsprozess einfließen.

Eine sensible Begleitung der Schüler:innen im Partizipationsprozess ist unerlässlich. Dazu gehört die Verwendung einer schüler:innenadäquaten Sprache, die Auswahl geeigneter Methoden sowie die angemessene Würdigung der Ergebnisse.

Auch in der letzten Phase der Reflexion und Evaluation sollen Schüler:innen eingebunden werden, um sicherzustellen, dass Entwicklungsziele nicht nur formal erreicht, sondern auch lernseitig wirksam sind – das heißt, die erwartete Qualitätsverbesserung tatsächlich von den Schüler:innen wahrgenommen wird. Zudem beginnt in dieser Phase die Identifikation neuer Entwicklungsfelder, bei der die Einbeziehung der Schüler:innen passgenaue Ergebnisse ermöglicht.

6 Ein Blick in die Praxis – Schulentwicklung an der Europaschule Linz

Für echte Schüler:innenpartizipation sind reale Handlungsspielräume notwendig, in denen alle Beteiligten Verantwortung für Veränderungen übernehmen. Durch die Einbeziehung erhalten Schüler:innen die Chance, aktiv mitzuwirken und ihre Vielfalt und individuellen Erfahrungen einzubringen (Vennemeyer, 2019).

Einer dieser Handlungsspielräume an der Europaschule Linz, der Praxisschule der PH Oberösterreich, ist das Schüler:innenparlament. Jede Klasse entsendet Klassensprecher:in und Stellvertreter:in in das Gremium, das sich alle zwei Wochen trifft und von zwei Lehrpersonen mit Schwerpunkt Politische Bildung und Demokratieerziehung begleitet wird. Diskutiert werden Themen aus einem Lebensbereich der Lernenden, der sie unmittelbar betrifft und der direkte Auswirkungen auf ihre Lebenswelt hat: die Schule.

Im Schulentwicklungsplan der Europaschule Linz (2022) sind zwei eng miteinander verknüpfte Entwicklungsziele formuliert.

Ziel 2: „An der Europaschule wird der Schulgemeinschaft die Möglichkeit zur Partizipation geboten, Instrumente zur Beteiligung sind bis Ende Schuljahr 2024/25 strukturell verankert“ (Europaschule Linz, 2022, S. 1).

Ziel 3: „Die Europaschule bietet einen sicheren Ort, an dem alle am Schulgeschehen Beteiligten sich zugehörig fühlen und ihre individuellen Begabungen und Potenziale entfalten können“ (Europaschule Linz, 2022, S. 1).

Für Ziel 3 wurden in einem mehrstufigen Prozess unter Begleitung der SEB konkrete Maßnahmen erarbeitet.

Zunächst wurde ein weiterer Inklusionsbegriff entwickelt, der sich nicht auf die Integration von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt, sondern die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt betont. Er bildet die konzeptionelle Grundlage, an der sich schulische Entwicklungsmaßnahmen orientieren. In einem nächsten Schritt wurden in Arbeitsgruppen Strategien erarbeitet, wie die Ansprüche dieses neuen Inklusionsverständnisses in den Bereichen Unterricht, Schulkultur und Organisation konkret umgesetzt werden können.

Parallel dazu arbeiteten die Schüler:innen an denselben Entwicklungsaufgaben. Um ihnen einen vertrauten und sicheren Rahmen für ihre Mitwirkung zu bieten, wurde auf das etablierte Format des Schüler:innenparlaments zurückgegriffen. In Form eines World Cafés entwickelten die Schüler:innen eigene Vorschläge für Maßnahmen und Umsetzungsschritte. Diese Ergebnisse wurden an die Arbeitsgruppen der Lehrpersonen rückgemeldet, und werden in die folgenden Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse integriert. Perspektivisch ist zudem vorgesehen, Schüler:innen direkt in die Arbeitsgruppen einzubinden, um ihre Beteiligung strukturell zu verankern und damit den Anspruch auf rechtebasierte Partizipation nachhaltig umzusetzen.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung. (o.J.). Qualitätsmanagement für Schulen. Quelle: <https://www.qms.at/> Letzter Zugriff: 12.7.2025.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich – Weißbuch. Quelle: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=publish_download&rex_media_file=schulentwicklungsberatung_wb.pdf. Letzter Zugriff: 12.7.2025.

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), BGBl. Nr. 1/1930 idF BGBl. I Nr. 102/2014. Quelle: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.Wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=1000138>. Letzter Zugriff: 14.9.2025.

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG), BGBl. Nr. 472/1986 (WV) <https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=1009600>. Letzter Zugriff: 14.9.2025.

Europaschule Linz. (2022). Schulentwicklungsplan (SEP) 2022–2025 [Unveröffentlichtes internes Dokument].

Fatke, R. (2007). Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland: Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 19-38

Gamsjäger, M., & Wetzelhütter, D. (2020). Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme: die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von Schüler:innen. In: Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.). Partizipation und Schule. Wiesbaden: Springer VS. S. 207-231.

Lundy, L. (2007). „Voice“ is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: British Educational Research Journal, 33(6). S. 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Maywald, J. (2016). Das Recht gehört zu werden: Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim: Beltz Juventa. S. 16-30.

Posch, P. (2008). Selbstreguliertes, partizipatives Lernen in der Schule: Analyse von Fallstudien. In: Posch, P. & Pfaffenwimmer, G. (Hrsg.). 9x Partizipation – Praxisbeispiele aus der Schule. Wien: Ueberreuter. S. 9-54.

Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld: 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.). Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS. S. 3-22.

Reitz, S. (2015). Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Quelle: https://www.institut-fuermenschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/PP_31_Kinder_und_Jugendliche_haben_ein_Recht_auf_Partizipation.pdf. Letzter Zugriff: 20.7.2025.

Stange, W., & Tiemann, D. (1999). Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Glinka, H.-J. et al. (Hrsg.). Kulturelle und politische Partizipation von Kindern – Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder. Leverkusen: Budrich. S. 211-330.

Vereinte Nationen. (1989). UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Quelle: <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>. Letzter Zugriff: 15.7.2025.

Vereinte Nationen CRC (2009). Allgemeiner Kommentar zu Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention. Quelle: https://www.institut-fuermenschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information_GC12_barrierefrei_gesch_uetzt.pdf. Letzter Zugriff: 15.7.2025.

Vennemeyer, K. (2019). Inklusion im Politikunterricht: Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In Hölzel, T. & Jahr, D. (Hrsg.). Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS. S. 35-49.

Monika Gigerl, Elke Knoll & Manuela Radler

Kinderschutz und Schulentwicklung – ein integrativer Ansatz für Schulstandorte

Gewalt und bewusste Übergriffe gegen Menschen jeden Alters stellen gesellschaftliche Realitäten dar, diese betreffen alle Schichten und Institutionen innerhalb unserer Gesellschaft. Die UN-Kinderrechtskonvention formuliert die Verpflichtung zum Gewaltschutz von Kindern und Jugendlichen (bis zum 18. Lebensjahr). Ab dem Schuljahr 2024/25 ist laut BMB (2023) jede Schule verpflichtet, ein schulisches Kinder- und Jugendschutzkonzept zu verfassen. Dieser Beitrag beschreibt einen Prozess der Schulentwicklungsbegleitung zur Implementierung in einer steirischen Modellregion. Diese Schulen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen wurden durch ein Team der PH Steiermark im Entwicklungsprozess begleitet.

Die UN-Kinderrechtskonvention erkennt Kinder und Jugendliche als eigene Rechtsträger:innen an (Schnurr, 2019) und formuliert vier Grundprinzipien: Recht auf Gleichbehandlung, Vorrang des Kindeswohls, Recht auf Leben und Entwicklung sowie Achtung vor der Meinung des Kindes (UNICEF Österreich, 2023). Das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz basiert darauf und betont die Förderung der Entwicklung, Schutz vor Gewalt und Beteiligung (Pfadt & Mandl, 2018). In Österreich sind Teile der UN-Konvention im Bundesverfassungsgesetz wirksam, das das Kindeswohl, Schutzrechte, Beteiligung und Gewaltverbot verankert. Der Begriff Kindeswohl sichert die Befriedigung der Grundbedürfnisse auf physischer und psychischer Ebene, wobei der Kindeswille das Recht auf Mitsprache betrifft (Maywald, 2019). Gefährdung des Kindeswohls liegt vor, wenn eine Bedrohung für Entwicklung oder Gesundheit erkennbar ist, die bei Weiterführung zu Beeinträchtigungen führen kann. Erziehungsberechtigte sind primär verantwortlich, bei Verstößen wirken pädagogische Fachkräfte, die verpflichtet sind, Hinweise auf Kindeswohlgefährdung zu melden (Pfadt & Mandl, 2018). Schulen spielen eine zentrale Rolle in der Gewaltprävention, etwa durch die nationale Strategie zur Gewaltprävention (BMB, 2023).

1 Gewalt in Gesellschaft und Schule

Gesellschaftlich und pädagogisch ist Gewalt komplex und vielschichtig. Neben sichtbaren Verlet-

zungen zählen auch schädliche Handlungen gegen den Willen des Opfers dazu. Vernachlässigung zeigt sich in körperlicher, erzieherischer, kognitiver oder emotionaler Form, häufig bei sozio-ökonomisch belasteten Familien (Herrmann et al., 2022). Körperliche Gewalt umfasst Schläge, Tritte oder Verbrennungen, mit langfristigen seelischen Folgen. Psychische Gewalt ist die häufigste Form, etwa durch verbale Beleidigungen oder Ignoranz, während sexualisierte Gewalt von Kommentaren bis zu schweren Straftaten reicht (Maywald, 2019). Mediale Gewaltformen wie Cybermobbing und Online-Missbrauch nehmen zu; bereits jedes zweite Kind nutzt ein eigenes Handy, und die Meldungen zu digitalem Missbrauch haben sich verdoppelt (Educational Group, 2023). Handelnde Personen an Schulen sind sowohl Opfer als auch Täter:innen von Gewalt, wobei psychische Gewalt durch Lehrkräfte häufig unbemerkt bleibt (Avenarius, 2014).

Betroffene Kinder leiden an körperlichen und psychischen Folgen wie Verletzungen, psychosomatischen Störungen, Verhaltensauffälligkeiten oder posttraumatischen Belastungsstörungen (Herrmann, 2022). In Österreich wird körperliche Gewalt im häuslichen und schulischen Bereich strafrechtlich verfolgt, im schulischen Kontext ist psychische Gewalt durch Pädagog:innen jedoch häufiger, etwa durch Demütigungen oder überzogene Strafen (Avenarius, 2014). Auch diese Verhaltensweisen sind in der Kinderrechtskonvention und in Schulgesetzen untersagt. Das Schweigen der Kinder, oft aus Angst,

Gigerl, M., Knoll, E. & Radler, M. (2025). Kinderschutz und Schulentwicklung – ein integrativer Ansatz für Schulstandorte. *phpublico*, 15, S. 115-119. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17577031>

erschwert die Ahndung. Laut Expert:innen tolerieren Lehrkräfte häufig auch psychische Gewalt unter Schüler:innen (Avenarius, 2014). Die Zahl sexualisierter Übergriffe im Schulkontext wird von Mädchen zu 24% und von Burschen zu 11% berichtet, meist durch männliche Lehrkräfte (Kindler, 2014). Sexualisierte und sexuelle Gewalt zeigen Machthierarchien auf und erfordern interventives sowie präventives Handeln im Schulsystem. Die Häufigkeit von Übergriffen hängt stark von der jeweiligen Schulkultur und Haltung der Lehrkräfte ab (Kindler, 2014).

Alle präventiven Maßnahmen zielen darauf ab, (sexualisierte) Übergriffe und Gewalthandlungen zu verhindern oder zu reduzieren. Die primäre Prävention arbeitet vorbeugend, um neue Fälle zu vermeiden, während die sekundäre Prävention im Verdachtsfall frühzeitig eingreift. Bei bereits bestehenden Folgen setzt die tertiäre Prävention auf Unterstützung bei der Bewältigung (Körner et al., 2016). Ein funktionierendes Kinderschutzsystem integriert präventive und interventionale Maßnahmen in den Erziehungs- und Bildungsalltag. Nur Kinder, die umfassend informiert und zu einem starken Selbstbewusstsein erzogen werden, können ihre Kräfte in Gefahrensituationen zur Selbstverteidigung nutzen. Maywald (2019) betont die Bedeutung einer kompetenten Vorbereitung im Interventionsfall sowie planmäßiges und abgestimmtes Vorgehen.

2 Kinder- und Jugendschutzkonzepte als Präventionsinstrumente

Ab Herbst 2024 starteten in Österreich die Einführung von Kinder- und Jugendschutzkonzepten an allen pädagogischen Einrichtungen. Laut BMB (2023) ist jede Schule verpflichtet, ein eigenes Schutzkonzept zu entwickeln. Dieser Prozess kann mehrere Jahre dauern und erfordert mehrere Überarbeitungen. Die zentrale Frage lautet, welche Begleitungs- und Unterstützungsmaßnahmen bei der Implementierung, Evaluierung und Anpassung helfen können (Wichmann et al., 2023). Ein Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch bietet Schulen Richtlinien für den professionellen Umgang mit Verdachtsfällen und schafft Handlungs-

sicherheit. Es hilft, Gefahren frühzeitig zu erkennen und die Rechte der Kinder und Jugendlichen zu wahren. Solche Konzepte legen Qualitätsmerkmale fest, von denen Schule, Lehrkräfte, Lernende und deren Sorgeberechtigte profitieren. Allerdings ist es nicht möglich, ein Schutzkonzept in wenigen Punkten zu erstellen und einmalig umzusetzen, sondern dieses erfordert neben einer entsprechenden Grundhaltung die Sensibilisierung, lebende Prozesse und Strukturen, die in den Schulalltag eingebettet sind, (Kindler, 2014).

Bestandteile des Kinder- und Jugendschutzkonzeptes sind u.a. ein Leitbild, das sich dem Gewaltschutz verpflichtet (Beckmann et al., 2025). Dieses legt die Vorgangsweisen im Verdachtsfall fest (Organisationsentwicklung) und weist Zuständigkeiten und Entscheidungen des Personals im Schulalltag aus (Personalentwicklung). Festgelegt werden themenbezogene Fortbildungen zur Sensibilisierung und Erweiterung des Wissensstandes mit hinterlegter Zeitleiste (Körner et al., 2016). Die Formulierung eines Verhaltenskodex für Pädagog:innen und nicht pädagogisches Personal umfasst verbindliche Vereinbarungen zur professionellen Beziehungsgestaltung sowohl zum Schutz der Erwachsenen als auch zum Schutz der Lernenden.

Im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention ist die Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler:innen eine tragende Säule auch im Kinder- und Jugendschutz (Beckmann et al., 2025). Das Schutzkonzept schreibt fest, wann, wie und von wem die Lernenden über eigene Rechte und Pflichten informiert werden, welche Beschwerdemöglichkeiten an der Schule bestehen und wer bei Anlassfällen als Pädagog:in kontaktiert werden kann. Auch die Einrichtung einer niederschweligen „Sorge-Sprechstunde“ für individuelle Kontaktaufnahme sowie die Behandlung der Themen Kinderrechte und Kinder- und Jugendschutz im Klassenunterricht in unterschiedlichen, altersgerechten Themenfeldern (Unterrichtsentwicklung) werden im Konzept vereinbart und verschriftlicht. Richtlinien zur Einbindung der Erziehungsberechtigten beschreiben im Vorfeld die bewusst geplanten Kommunikationsinhalte und Kanäle (Körner et al., 2016).

3 Kinder- und Jugendschutzkonzepte als Schulentwicklungsmaßnahme

Kinderschutz ist weit mehr als eine rechtliche Verpflichtung – er ist ein zentraler Bestandteil professioneller Haltung und Schulentwicklung. Schulen sind Lern- und Lebensorte, in denen Kinder und Jugendliche täglich einen großen Teil ihrer Zeit verbringen. Pädagog:innen tragen daher eine besondere Verantwortung, Gefährdungen frühzeitig zu erkennen, Schutzräume zu schaffen und Übergriffen wirksam vorzubeugen. Mit der gesetzlichen Vorgabe zur Erstellung schulischer Kinder- und Jugendschutzkonzepte wird dieser Auftrag nicht nur sichtbar, sondern auch verbindlich. Entscheidend ist jedoch, Schutzkonzepte nicht als isoliertes Regelwerk zu begreifen, sondern sie im Rahmen einer strukturierten und partizipativen Schulentwicklung zu verankern.

Wirksame Schutzkonzepte berücksichtigen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Wichmann et al., 2023). Sie gewinnen an Qualität, wenn Leitbilder, Verhaltenskodizes und Interventionsabläufe gemeinsam mit Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Pädagog:innen entwickelt werden (Beckmann, Ehlting & Klaes, 2025). Dadurch entsteht eine Kultur der Mitgestaltung, die demokratische Schulkultur stärkt und Kinderschutz nachhaltig am Standort verankert. Studien belegen, dass die Qualität der Umsetzung wesentlich von einer klaren Steuerung durch die Schulleitung, kontinuierlicher Professionalisierung sowie von der Bereitschaft zur kollegialen Auseinandersetzung abhängt (Müller et al., 2018). Die Einbettung in standortspezifische Schulentwicklungsprozesse eröffnet zusätzliche Synergien (Muik & Wallner, 2021): Verfahren wie Risiko- und Potenzialanalysen oder regelmäßige Evaluationszyklen sind längst etablierte Qualitätsinstrumente. Werden diese konsequent genutzt, wird Kinderschutz nicht als Zusatzaufgabe, sondern als integraler Bestandteil schulischen Qualitätsmanagements verstanden (Maywald, 2019). Gegenwärtig werden Schulentwicklungsprozesse in der Steiermark exemplarisch an Pilotschulen umgesetzt. Erste Erfahrungen deuten darauf hin, dass Schulentwicklung hier nicht nur Voraussetzung, sondern auch Katalysator erfolgreicher Kinderschutzarbeit sein kann.

4 Schulentwicklungsbegleitung bei der Implementierung der Kinder- und Jugendschutzkonzepte

Die Vorgabe zur Implementierung erfordert die Mitwirkung von Lehrenden, Erziehungsberechtigten und Schüler:innen, somit kann dieser Prozess exemplarisch für demokratische Schulentwicklung stehen. Das Ziel dieses Prozesses ist es nicht nur, Strategien zum Thema Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Übergriffen am Schulstandort zu entwickeln, sondern darüber hinaus ein Team zum Kinder- und Jugendschutz zu installieren und mit Handlungsvollmacht auszustatten.

Die Modellregion mit fünf Pilotschulen besteht aus einem Pflichtschulcluster (vier VS und eine MS), einer PTS, einer AHS und einer HLW. Diese Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen (in Standorten, Größe, Zusammensetzung der Kolleg:innen- und Schüler:innenschaft sowie Alter der Lernenden) werden seit Oktober 2024 bei der Erstellung und Implementierung der Schutzkonzepte begleitet. Das Paket an Begleitmaßnahmen beinhaltet ein Kick-Off mit dem Gesamtkollegium, die Auftragsklärung mit der Schulleitung, ein Treffen mit dem Schulentwicklungsteam zur Planung der Schritte und Formulierung des Zeitplans. Nachfolgend besteht das Angebot, eine SchILF für das Kollegium sowie die Prozessbegleitung des Teams gemäß der Ziele des Schulentwicklungsplans in Anspruch zu nehmen und auch im Schuljahr 2025/26 weiterzuführen. Die Begleitung erfolgt teils in Präsenz, teils online, teils in Kleingruppen und teils in Plenarsitzungen, gesamt betrachtet liegt der Fokus dabei sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Prozessebene.

Die Konzepterstellung erfolgt in fünf Schritten: Entscheidung für die Entwicklung, Bildung einer Projektgruppe, Sensibilisierung, Analyse der Ausgangslage sowie Umsetzung von Maßnahmen für Veränderungen. Besonders wichtig ist die Risikoanalyse, die Gefährdungsfaktoren im schulischen Umfeld identifiziert, während die Potenzialanalyse vorhandene präventive und interventive Abläufe prüft (Wichmann et al., 2023). Den Startpunkt bildet an jeder Schule das themengebundene Kick-off: Dabei wird das Kollegium für die Thematik sensi-

bilisiert, die formalen Vorgaben der Implementierung der Kinder- und Jugendschutzkonzepte werden vorgestellt und diskutiert. Anschließend wird zur IST-Standserhebung durch die Projektgruppe (Kinder- und Jugendschutzteam) die Umsetzung einer Potential- und Risikoanalyse geplant. Dazu ist es vorab nötig, den Begriff Gewalt von (zufälligen) Grenzverletzungen und (geplanten) Übergriffen zu unterscheiden. Im Sinne des Umgangs mit Krisen ist auch das Case-Management bei Gewaltverdacht zu betrachten.

Im nachfolgenden Schritt werden Themenfelder für die weitere Bearbeitung in Teams fixiert. In allen Pilotschulen wird der Verhaltenskodex für Lernende und Lehrkräfte diskutiert, für häufige oder heikle Situationen werden teilweise Vereinbarungen neu getroffen. Die Frage der Sicherheit des Gebäudezugangs und der Ausschluss schulfremder Personen aus dem Gebäude beschäftigt alle Schulen. Die Optionen zur Partizipation aller Schulpartner:innen sowie für ein niederschwelliges Beschwerdemanagement führen teils zu Diskussionen im Kollegium: Ein Feedback- und Beschwerdesystem setzt die Bereitschaft der beteiligten Personen voraus, sich auch auf Kritik oder Veränderungsprozesse einzulassen. Im Kontext der Personalentwicklung kann am Commitment aller zur Gewaltprävention und zum Kinderschutz weitergearbeitet werden. Die Verankerung der Präventionsarbeit in den einzelnen Klassenstufen, die Themensetzungen sowie die Zuständigkeit für die Durchführung beschäftigt im Sinne der Unterrichtsentwicklung auch alle Schulen.

Das verschriftlichte Kinder- und Jugendschutzkonzept gibt laut verbindlicher Vorlage des BMB die inhaltlichen Fragestellungen vor. Wird die Erstellung des Konzeptes als Prozess verstanden, stimmt das Kollegium nach der Beschreibung der Ausgangslage über die Ziele und Maßnahmen ab. Diese Schritte gilt es nachfolgend zu priorisieren, in einen realistischen Zeitplan zu übertragen und die Evaluation der Zielsetzungen miteinzuplanen. Die Umsetzung und Weiterführung dieses Vorhabens sind nun stets im Kontext schulspezifischer, aktueller Herausforderungen zu betrachten.

5 Fazit

Im Rahmen der Schulentwicklungsbegleitung zur Implementierung der Schutzkonzepte wurden zentrale Meilensteine erreicht: Die Bedeutung der Schutzkonzepte ist verankert, Erstfassungen liegen vor und werden in definierten Zyklen fortgeschrieben. Die hierfür erforderliche Verbindlichkeit – etwa Leitlinien zu einer Null-Toleranz-Haltung gegenüber Übergriffen und Gewalt – wird über schulische Vereinbarungen, Verfahrensketten und Gremienarbeit schrittweise hergestellt und kommuniziert (Wallner, 2018; Muik & Wallner, 2021). Die Taktung der Umsetzung sowie die Inanspruchnahme von Begleitangeboten erfolgen bedarfsgerecht und standortspezifisch.

Die Literatur betont die Bedeutung eines Whole-School-Approach sowie die Rolle der Schulleitung für Steuerung, Professionalisierung und nachhaltige Verankerung (Müller et al., 2018; Muik & Wallner, 2021). Entsprechend ist die Verantwortung für Implementierung und Evaluation der Kinder- und Jugendschutzkonzepte in der Führungsaufgabe der Schulleitung verankert. Ein schulisches Kinder- und Jugendschutzteam wirkt hierbei operativ und beratend; die Prozessbegleitung stellt Verfahren, Vorlagen und Qualifizierungsangebote zur Verfügung, um die verlässliche Umsetzung zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Avenarius, H. (2014). Psychische Gewalt gegen Kinder – ein juristischer Blick auf unzulässiges professionelles Handeln in Schulen. In: Prengel, A. (Hrsg.). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 119-123.

Beckmann, K.; Ehltling, Th. & Klaes, S. (2025). Einführung in den Kinderschutz : Gefährdungslagen erkennen und professionell handeln. 1st ed., Stuttgart: utb GmbH.

BMB - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023, November 18). Gewaltprävention. Quelle: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/gewpr.html>. Letzter Zugriff: 15.09.2025.

Educational Group (2023). 8. Oö Jugend-Medien-Studie 2023. Quelle: <https://www.edugroup.at/innovation/forschung/jugend-medien-studie/detail/8-ooe-jugend-medien-studie-2023.html>. Letzter Zugriff: 15.09.2025.

Herrmann, B. et al. (2022). Kindesmisshandlung: medizinische Diagnostik, Intervention und rechtliche Grundlagen. 4. Auflage, Berlin: Springer.

Kindler, H. (2014). Sicherheit vor (sexuellen) Übergriffen: Was können Schulen tun? In: Prengel, A. (Hrsg.). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 101-108.

Körner, W., Bauer, U. & Kreuz, I. (2016). Prävention von sexualisierter Gewalt in der Primarstufe. Manual für Lehrerinnen und Lehrer. Das IGEL Programm. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Muik, E. & Wallner, F. (2021). Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 - Schlüssel zur Prävention“. In phpublico, Heft 7, 2021, S. 15-20. Quelle: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/Forschung/phpublico/phpublico_07.pdf. Letzter Zugriff: 15.09.2025.

Müller, F. H. et al. (2018). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: Breit, S. et al. (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2. Graz: Leykam, S. 99-142.

Maywald, J. (2019). Kindeswohl in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis (überarbeitete Neuauflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Pfadt, F. & Mandl, S. (2018). Kinderschutz in Österreich: Bestandsaufnahme. Gewalt gegen Kinder und Zugang zur Unterstützung. Wien: Bundesministerium für Frauen, Kinder und Jugend.

Schnurr, H. (2019). Kinderschutz und Kinderrechte. Fragen und Antworten. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Unicef Österreich. Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Quelle: <https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/gewalt-gegen-kinder/>. Letzter Zugriff: 15.09.2025.

Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. ÖZEPS, Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen. Quelle: <https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/PH-Burgenland/Organisationseinheiten/Zentren/Mobbingpraevention/Schulklima/Handreichung.pdf>. Letzter Zugriff: 15.09.2025.

Wichmann, M.LY. et al. (2023). Sicher miteinander - ein Schutzkonzept für die heterogene Schule entwickeln. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Thomas Lorenz

Neu ausgerichtete Schulentwicklungsberatung nach BMBWF-Weißbuch – Herausforderungen und Chancen aus der schulischen Praxis in Tirol

Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 haben Handlungs- und Gestaltungsspielraum an den Schulstandorten eine entscheidende Erweiterung erfahren. Durch diese Dezentralisierungsmaßnahme nimmt die Schulleitung eine Schlüsselrolle ein, die sie professionell wahrzunehmen hat. Pädagogische Hochschulen bieten hierzu komplementäre Beratungsleistungen bedarfsorientiert an, die bislang wenig Beachtung finden und dennoch eine neue Qualität von Beratung ermöglichen.

1 Einführung

An Schulen ist, wegen permanenter Änderung sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch ihres Umfelds, ein rasant zunehmender Entwicklungsdruck mit teilweise dramatischen Auswirkungen zu beobachten. Obwohl sie auf derartige Änderung schon immer mit passenden Entwicklungsmaßnahmen reagiert haben, führt die zunehmende Komplexität der Änderungen dazu, dass Schulen an ihre Grenzen stoßen (Buhren et al., 2018; Rolff, 2023).

Bei der Implementierung und Institutionalisierung von Entwicklungsmaßnahmen, wie beispielsweise Projekte mit neuen Medien, Entwurf eines Schulprogramms, Teamarbeit oder Einführung neuer Fächer spielt die Schulleitung eine zentrale Rolle. Denn ihre Aufgabe besteht darin, die Kolleg:innen zu motivieren und zu leiten, um die gemeinsam vereinbarten Ziele zu erreichen. Sie beinhaltet die Fähigkeit, die Kolleg:innen so zu motivieren und zu inspirieren, damit sie ihre besten Leistungen erbringen und die Ziele der Schule unterstützen (Comelli et al., 2014).

Führung ist in diesem Sinn nicht nur eine Position, sondern auch eine soziale und psychologische Fähigkeit, die darauf abzielt, das Verhalten von einzelnen Lehrpersonen und Lehrpersonengruppen innerhalb der Schule zu lenken und zu beeinflussen (Neuberger, 2002).

Mit dieser Definition von Führung, die in der Ausbildung von Schulleitungen schon längst gängige Praxis ist, tun sich viele Akteur:innen an Schulen

immer noch schwer. Dies hat nicht nur historische, sondern auch organisatorische Gründe. Einerseits wird eine Schule immer noch nicht als eine gemeinsame Unternehmung aller beteiligten Personen bewusst aufgefasst, und andererseits ist die Veränderungsbereitschaft der beteiligten Personen an Schulen nur schwach ausgeprägt. Beide Aspekte bilden jedoch die Basis für eine nachhaltige Entwicklung zu mehr Schulautonomie, die seitens Bildungsministerium gewollt ist und gefördert wird. Die vom Bildungsministerium initiierte und etablierte Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung und die Bereitstellung zweckgebundener, zusätzlicher Ressourcen können hierfür als signifikante Maßnahmen angesehen werden. Ob und inwieweit derartige Unterstützungsmaßnahmen zielführend sind, sollen die vorliegenden Erkenntnisse verdeutlichen, die auf einer systematischen Untersuchung der Gründe von Schulleitungen für das Ansuchen nach einer Langberatung beruhen. Für die Analyse wurden die ab der Neuorientierung begonnenen Schulentwicklungsberatungsaufträge der Pädagogischen Hochschule Tirol bedarfsorientiert klassifiziert und quantifiziert, um praxisrelevante Herausforderungen und Chancen bewusst zu machen.

2 Die drei prozessualen Abstraktionsebenen in der Schulentwicklungsberatung

Schulentwicklungsberatung ist ein Dienstleistungsangebot der Pädagogischen Hochschulen, das Schulleitungen auf Ansuchen bedarfsorientiert in Anspruch nehmen dürfen. Prinzipiell handelt es

sich bei derartigen Dienstleistungen um Kurz- oder Langberatungen, die oft synonym verwendet werden, obwohl sie unterschiedliche Beratungsformen beschreiben. Während Kurzberatungen eher direkte Interventionen verlangen, die laut Buhren (2018) hart an der Grenze zu Fortbildungen liegen, stützen sich Langberatungen vorwiegend auf non-direktive Beratungskonzepte, welche die Schulleitung in den Mittelpunkt der Beratung stellen und deren Eigenverantwortung bei der Problemlösung betonen. Die Schulentwicklungsberatung fungiert hierbei als unterstützender Begleiter, der durch aktives Zuhören, Empathie und Akzeptanz eine Atmosphäre schafft, in der die Schulleitung ihre eigenen Ressourcen aktiviert und zu selbstständigen Lösungen findet.

Bei der non-direktiven Beratung handelt es sich im Beratungskontext um eine prozessorientierte Beratung, die auf die Bildungsoffensive mit der im Weißbuch (07/2024) beschriebenen Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung abzielt und sich am Qualitätsrahmen für Schulen (12/2021) orientiert. Denn im Weißbuch ist klar und deutlich festgelegt, dass die Schulleitung Unterstützung bei der selbstständigen Problemlösung erfahren soll, aber ihr keine Ratschläge oder Handlungsanweisungen zu erteilen sind.

Aus dieser Direktive resultiert, dass die neu ausgerichtete Schulentwicklungsberatung als ein langfristiger Prozess zu verstehen ist, der auf non-direktive Beratungskonzepten zu beruhen hat. Die zentrale Aufgabe der Schulentwicklungsberatung besteht somit darin, eine Schulleitung bei der Entwicklung ihres Schulstandorts zu einer „Lernenden Schule“ gemäß Senge (1996) professionell zu begleiten. Denn die Schulleitung steht vor der Herausforderung, eine Umgebung zu schaffen, in der Lernen und Entwicklung kontinuierlich gefördert werden, sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrer:innen. Es geht darum, eine Kultur des lebenslangen Lernens zu etablieren, in der Feedback, Reflexion und Anpassung zentrale Elemente sind, wie Ebner anhand seines PERMA-Lead Modells in Lichtinger (2025) anschaulich verdeutlicht.

Das Entwickeln eines Schulstandorts zu einer „Lernenden Schule“ ist eine zentrale Führungsaufgabe,

die im Besonderen von den Führungskompetenzen einer Schulleitung, also ihren sozialen und psychologischen Fähigkeiten, viel abverlangt, wie von Sliwka et al. (2024) dargelegt wird. Nur wenn es einer Schulleitung gelingt, Beziehungen aufzubauen, Vertrauen zu schaffen und ein gemeinsames Ziel zu verfolgen, lassen sich die mit einer „Lernenden Schule“ verbundenen Veränderungen erfolgreich umsetzen.

Da die Entwicklung eines Schulstandorts zu einer lernenden Organisation kein Selbstläufer ist, wird den Schulleitungen Unterstützung auf verschiedenen Ebenen angeboten. Das Angebot beschränkt sich nicht nur darauf, strategische Anweisungen zu geben, sondern dient auch dazu, Schulleitungen zu motivieren, zu inspirieren und zu helfen, ein unterstützendes Umfeld zu schaffen. In diesem Zusammenhang spielt der häufig benutzte Begriff Prozess eine zentrale Rolle. Um ihn besser fassbar zu machen, wird ein Strukturmodell gemäß Abbildung 1, bestehend aus drei prozessualen Abstraktionsebenen¹ in Anlehnung an Metz (2016) eingeführt und vorgestellt.

Die Basis des Strukturmodells bildet die TUN - Ebene. Auf ihr findet die operative Schulentwicklung statt. Durch das Aufschreiben von Erfahrungen und Anleitungen auf der TUN - Ebene, wird eine WIE - Ebene generiert. Diese WIE - Ebene ist jedoch immer nur anwendbar für den spezifischen Kontext der schulischen Organisation, für die sie geschaffen wurde.

Dies bedeutet, dass sich die WIE - Ebene einer Schule A nicht einfach übertragen lässt auf eine Schule B, weil dort Abläufe, Werkzeuge, Kultur etc. anders sind.

Dennoch ist es möglich, von beiden Schulen zu erwarten, dass sie z. B. schulische Arbeitsprozesse versionieren und Kompetenzen zuordnen, gegen die dann beispielsweise Änderungsanforderungen gestellt werden. Genau mit diesen abstrahierten Erwartungen befasst sich die WAS - Ebene, auf der sie als Prinzipien dokumentiert sind und konkrete Umsetzungsentscheidungen einer WIE - Ebene, sprich die Projekt- und Organisationsvorgaben, am Schul-

Name	Strukturmodell	Merkmal
	ZIEL „Was“ wird gemacht	Die „Was“- Ebene befasst sich mit universellen Prinzipien, die immer anwendbar sind.
»WAS« - Ebene	Abstrahieren von WEG ZUM ZIEL „Wie“ wird umgesetzt	Die „Wie“- Ebene beinhaltet Methoden, Werkzeuge, Prozeduren, Vorlagen, Metriken etc.
»WIE« - Ebene	Abstrahieren von HANDLUNG Projektperformance	Die „Tun“- Ebene betreibt die vereinbarten Entwicklungen entlang der „Wie“- Ebene.
»TUN« - Ebene		

Abb.1: Die drei prozessualen Abstraktionsebenen in Anlehnung an Metz (2016, S. 16), eigene Darstellung

standort belassen. Deshalb befinden sich die Prozessbewertungsmodelle zur internen und externen Schulevaluation, wie im QMS im Überblick (04/2022) dargelegt, genau auf der WAS - Ebene.

Einen umfassenden Überblick über die Prinzipien der WAS - Ebene liefert der Qualitätsrahmen für Schulen (2021). Sie können nicht nur für das Definieren von WIE - Ebenen genutzt werden, sondern auch zum Vergleichen von Schulen oder Projekten. Vergleichsgründe sind z. B. Kompetenzauswahl oder auch der eigene Wunsch des Schulstandorts, festzuhalten, ob eine interne Prozessverbesserung gewirkt hat oder nicht.

Dies bedingt, dass die schulische Arbeit an einem Standort mithilfe von Daten systematisch erfasst und analysiert wird, um Entwicklungen zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren.

3 Schulautonomie: Herausforderungen und Chancen

Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 haben Handlungs- und Gestaltungsspielraum an den Schulstandorten eine entscheidende Erweiterung erfahren, um das Bildungsangebot wesentlich besser, standortspezifisch ausrichten zu können (BMBWF, 2018). Durch diese Dezentralisierungsmaßnahme nimmt die Schulleitung eine Schlüsselrolle ein, die

sie professionell wahrzunehmen hat (Huber et al., 2014). Dies bedeutet, dass sie die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an ihrem Schulstandort eigenverantwortlich zu gestalten hat, um die Ergebnisse und Wirkungen der schulischen Arbeit nachhaltig zu prägen.

Das gezeigte Strukturmodell in Abbildung 1 verdeutlicht, dass schulische Arbeit auf verschiedenen Prozessebenen stattzufinden hat und deshalb von einer Schulleitung bewusst zu managen ist. Die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen gilt es nicht nur zu erkennen, sondern auch als Gestaltungsansatz für die Entwicklung des Schulstandorts zu einer lernenden Organisation zu nutzen.

Damit dies gelingen kann, benötigt die Schulleitung Unterstützung durch nachhaltige Schulentwicklungsberatung und -begleitung auf verschiedenen Ebenen. Um zu verdeutlichen, wer eine Schulleitung wie unterstützen kann, ist es hilfreich und sinnvoll, sich mit dem Zusammenspiel der im Weißbuch (07/2024) beschriebenen Akteur:innen vertraut zu machen. Diesen Zusammenhang kann man sich als „Magisches Dreieck“ in der Schulentwicklungsberatung nach Abbildung 2 vorstellen.

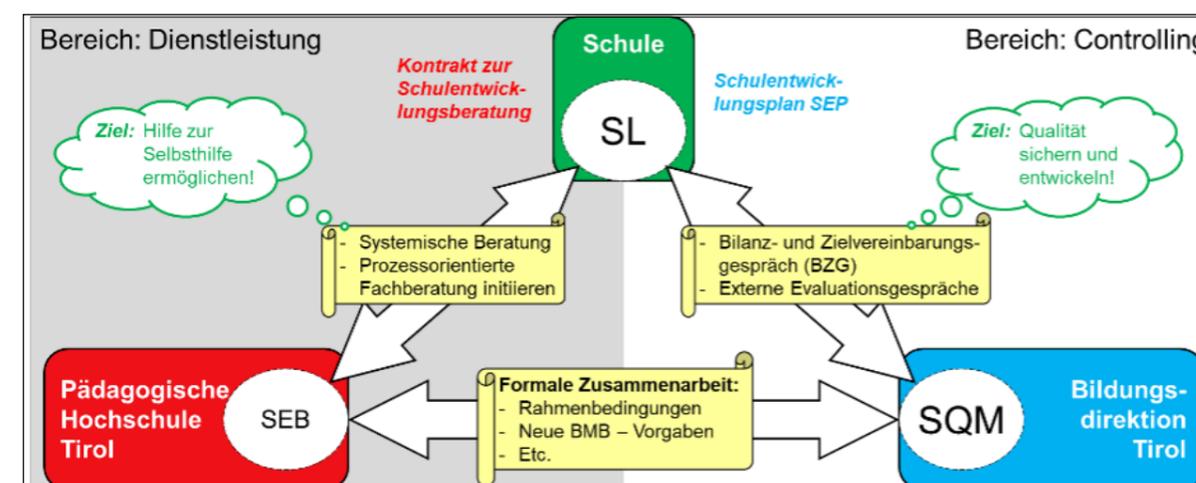


Abb.2: Das Magische Dreieck in der Schulentwicklungsberatung, eigene Darstellung

Wenn es um Schulentwicklung geht, gibt es max. drei Akteur:innen, die miteinander interagieren:

- Schulleitung (SL) als Repräsentant:in der Schule,
- Schulqualitätmanager:in (SQM) als zuständiger Repräsentant:in der Bildungsdirektion und
- ggf. Schulentwicklungsberater:in als Repräsentant:in der Pädagogischen Hochschule Tirol.²

Im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten steht die Schulleitung stets vor der Frage:

4 Was ist wie zu tun?

Implizit liefert die Formulierung der Frage bereits die Antwort zur Einbindung der anderen beiden Akteur:innen des Magischen Dreiecks in einen Schulentwicklungsprozess. Durch das Fragewort „Was“ setzt sich eine Schulleitung mit dem Thema „Ziel bzw. Ziele“ auseinander und sollte erkennen, dass die Gespräche mit Schulqualitätmanager:innen hierzu wertvolle Ideen- und Ratgeber sein könnten. Denn im Rahmen derartiger Gespräche werden nicht nur Weisungen gegeben, sondern in Bezug auf das vorgestellte Strukturmodell der drei prozessualen Abstraktionsebenen finden auch Beratungen auf der WAS - Ebene statt. Ob diese Differenzierung von den Schulleitungen bewusst wahrgenommen und genutzt wird, ist einer der Aspekte, auf den die

durchgeführte Analyse zu den eingegangenen Ansuchen in Tirol eingehen wird.

Durch das Fragewort „Wie“ befasst sich eine Schulleitung mit dem Thema „Weg zum Ziel“ und trifft dann die Entscheidung, ob und wenn ja, welche Unterstützungsleistung der Schulentwicklungsberatung sie gemäß Weißbuch (2024) bedarf oder zwingend benötigt. In Bezug auf das vorgestellte Strukturmodell der drei prozessualen Abstraktionsebenen bedient diese Form der Schulentwicklungsberatung und -begleitung die WIE - Ebene. Denn, sobald eine Schulleitung nach einer Beratung oder Begleitung ansucht, besteht ein Bedarf an geeigneten methodischen Hilfsmitteln zur Zielerreichung. Wo dieser Bedarf konkret liegt, lässt sich häufig erst nach einer gemeinsamen Analyse der zu lösenden Aufgabe auf der TUN - Ebene klären. Durch dieses Vorgehen entsteht bei der Schulleitung schnell der Eindruck, dass sie durch Schulentwicklungsberatung Ratschläge oder Handlungsanweisungen erhalten, was im Widerspruch zur im Weißbuch (2024) beschriebenen Intention von Schulentwicklungsberatung steht. Ob sich ein derartiger Widerspruch bereits aus dem Ansuchen erkennen lässt, ist ein weiterer Aspekt, auf den die durchgeführte Analyse zu den eingegangenen Ansuchen in Tirol eingehen wird.

Das Magische Dreieck in der Schulentwicklungsberatung verdeutlicht in Verbindung mit dem Strukturmodell der drei prozessualen Abstraktionsebe-

nen, dass Schulleitungen zwei sich ergänzende Unterstützungspfade zur Verfügung stehen, um ihren durch die Schulautonomie gewonnenen erweiterten Handlungs- und Gestaltungsspielraum professionell wahrnehmen zu können.

Dies bedingt, dass Schulleitungen ihre aus dem erweiterten Handlungs- und Gestaltungsspielraum resultierenden Möglichkeiten als Chancen erkennen, und diese zielorientiert zur standortspezifischen Qualitätsentwicklung und -sicherung einbringen. Von derartigen Schulentwicklungsmaßnahmen darf man jedoch nur nachhaltige Ergebnisse erwarten, wenn sich die Schulleitung nicht nur auf die Fachebene (also dem WAS, Inhalt) fokussiert, sondern in gleichen Maßen auch auf die Prozessebene (also dem WIE, Umsetzung oder Veränderung). Denn nur ein ausgewogenes Verhältnis von Prozesskompetenz und Fachkompetenz zueinander, ermöglicht Resultate, die sich durch fachliche Tiefe und nachhaltige Verankerung in der Schule auszeichnen. Dies liegt daran, dass sich mit reiner Fachexpertise Prozesse, Verfahren und Methoden nur systematisch planen und implementieren lassen. Die damit verbundenen sozialen Prozesse und Verhaltensänderungen bedingen jedoch einen sorgfältig gestalteten Veränderungsprozess, der Prozesskompetenz erfordert.

Eine zentrale Aufgabe von Schulentwicklungsprojekten ist es also, ein sog. Komplementärmodell zu schaffen, das beide Aspekte in einem integralen Problemlösungsansatz vereint (Heins, 2006). Auf diese Weise stärkt Fachexpertise die Fachebene und sichert eine lösungsorientierte, systemische Grundhaltung die nachhaltige Umsetzung. Damit die beiden Pole und Sichtweisen ein konstruktives Spannungsfeld bilden und nicht in destruktive Konkurrenz treten, ist eine starke Wertebasis und Haltung der Schule essenziell wichtig.

Deshalb setzt die neu ausgerichtete Schulentwicklungsberatung nach Weißbuch (2024) mit einem umfangreichen Unterstützungsprogramm für Schulleitungen genau hier an. Das Leistungsangebot verschafft Schulleitungen den Zugang zu einer Komplementärberatung, mit der sich die Vorteile der klassischen Fachberatung mit den Vorzügen der

systemischen Prozessberatung bedarfsorientiert aneinanderfügen lassen. Dabei wird stets darauf geachtet, dass Gegensätze nicht verwaschen oder aufgehoben werden, sondern diese in einem produktiven Spannungsfeld für eine lebendige Entwicklung genutzt werden.

Inwieweit Schulleitungen mit ihrem Ansuchen nach Schulentwicklungsberatung das beschriebene Unterstützungsangebot bewusst wahrnehmen, um standortspezifische Schulentwicklungspotenziale zu heben, war ebenfalls Gegenstand der exemplarischen Analyse.

5 Beratungsmuster und -trends in der Schulentwicklungsberatung am Beispiel Tirol

Der Fokus der neu ausgerichteten Schulentwicklungsberatung gemäß Weißbuch (2024) liegt auf der Bereitstellung von Orientierungshilfen und Unterstützungsangeboten, die Schulleitungen befähigen, ihre Schule bedarfsorientiert zu einer Lernenden Organisation bewusst weiterzuentwickeln. Dadurch entsteht eine neue Qualität von Beratung, die nicht nur Schulleitungen, sondern auch die Berater:innen der Pädagogischen Hochschulen vor Herausforderungen stellt.

Obwohl der mit dem Weißbuch initiierte Wandel in der Schulentwicklungsberatung noch in den Kinderschuhen steckt, ist es hilfreich und sinnvoll, die Wirkung des Wandels in gewissen Abständen zu analysieren. Hierzu bietet sich beispielsweise die Analyse der bei Pädagogischen Hochschulen angesuchten Schulentwicklungsthemen an, um aus der angefragten Beratungsart erste Erkenntnisse in Bezug auf Beratungsmuster und -trends zu erhalten. Eine Klassifizierung der Beratungsarten nach ordnenden Gesichtspunkten hat sich in Bezug auf das angestrebte Analyseergebnis als hilfreich und sinnvoll erwiesen. Für die Klassifikation sind folgende Strukturelemente definiert worden:

• Zweck

Inhaltliche Fachberatung: Unterstützt eine Schule mittels Expert:innen, um Unsicherheiten zu überwinden, Entscheidungen zu treffen und komplexe Fragestellungen zu lösen.

Prozessorientierte Beratung: Unterstützt dabei die Akteur:innen einer Schule zu stärken und in die Lage zu versetzen, ihre eigene Situation zu diagnostizieren und ihre Probleme zu lösen, um die Schule zu einer selbstreflexiven Organisation zu entwickeln.

• Methode

Coaching: Unterstützt Schulen, Teams und Lehrkräfte dabei, ihre Ziele zu erreichen und ihr Potenzial zu entfalten.

Supervision: Unterstützt Schulen, Teams und Lehrkräfte dabei, die Reflexion und Weiterentwicklung ihres eigenen Handelns anzuregen, um Effizienz und Zufriedenheit im Arbeitsalltag zu steigern.

Systemische Beratung: Unterstützt Schulen, Teams und Lehrkräfte beim Erfassen des Gesamtsystems im sozialen Kontext, um Lösungen zu finden.

Prozessorientierte Fachberatung: Unterstützt Schulen, Teams und Lehrkräfte dabei, eigene Probleme selbst zu lösen und Entwicklungsprozesse anzustoßen, um langfristig eigenständig agieren zu können.

• Ziel

Organisationsorientierte Schulentwicklungsberatung: Unterstützt eine Schule dabei, ihre Strukturen, Prozesse und Kultur zu verbessern, um schuleigene Ressourcen zu aktivieren und eine selbstständige Lösungsfindung zu fördern.

Unterrichtsorientierte

Schulentwicklungsberatung: Unterstützt Lehrkräfte dabei, ihre Unterrichtspraktiken zu verbessern und die Herausforderungen im Schulalltag gelassener zu bewältigen.

Personalorientierte

Schulentwicklungsberatung: Unterstützt Schulen, Teams und Lehrkräfte dabei, ihre individuellen und gemeinsamen Potenziale zu entfalten und sich zukunftsfähig zu entwickeln.

Denn für die Entwicklung von Beratungsmustern und -trends ist eine Transformation der angefragten Schulentwicklungsthemen auf Beratungsarten, wie zuvor exemplarisch dargelegt, zwingend erforderlich.

Eine derartige Analyse ist für das Studienjahr 2024/25, sprich ein Jahr nach Initiierung der Neuorientierung der Beratungsaufgaben, an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Innsbruck exemplarisch durchgeführt worden. Die hierfür genutzten Informationen beruhen auf den bis zum Stichtag 30. Juni 2025 eingegangenen Anfragen von Schulleitungen bei der Schulentwicklungsberatung und führten nach Konsolidierung zu der Übersicht in Tabelle 1.

In die Analyse sind 27 Anfragen von 5 Schulformen eingeflossen, aus denen nach Konsolidierung 17 verschiedene Schulentwicklungsthemen resultierten. Wie die Übersicht in Tabelle 1 verdeutlicht, wird das Unterstützungsangebot der Pädagogischen Hochschule Tirol besonders gut von Volks- und Mittelschulen angenommen. Von beiden Schulformen sind in Summe etwa 86 % der erhaltenen Anfragen gekommen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die anderen Schulformen keine Orientierungshilfe und Unterstützungsleistung benötigen, sondern nur, dass ihre Resonanz auf das Unterstützungsangebot bislang ausgeblieben ist. Die Gründe dafür sind sicherlich vielfältig. Fundierte Informationen hierzu fehlen jedoch, so dass hierauf nicht näher eingegangen werden kann und wird.

Gerade diese Erkenntnis hat die Schulentwicklungsberatung neugierig gemacht. Denn uns würde schon interessieren, was Schulleitungen der höheren Schulen daran hindert, das Unterstützungsangebot der Pädagogischen Hochschule Tirol in Anspruch zu nehmen.

Die in Tabelle 1 gezeigte Übersicht verdeutlicht das breite Themenspektrum an angesuchter Schulentwicklungsberatung. Das Spektrum beginnt mit Schulentwicklungsthemen, die sich der Beratungsform Kurzberatung zuordnen lassen und endet mit Schulentwicklungsthemen, die eindeutig in die Beratungsform Langberatung einzustufen sind. Die Themen dazwischen sind nicht bedenkenlos einer der beiden Beratungsformen zuordenbar. Dies liegt im Wesentlichen daran, weil Schulleitungen beim Ansuchen um Schulentwicklungsberatung auf ihre bevorzugte Beratungsform eingehen.

<i>Schulformen</i> <i>Angesuchte Schulentwicklungsthemen</i>	Volksschule (VS)	Mittelschule (MS)	Allgemeine höhere Schule (AHS)	Polytechni- sche Schule (PTS)	Berufsbildende mittlere und höhere Schule (BMHS)
Informationen zu Themen wie Qualitätsmanagementsystem, Qualitätshandbuch, Schulbau etc.	2				
Individualisierung und Differenzierung	1				
Konzepte für Schüler:innen aus dem ADHS- / Autismusspektrum	1				
Suche nach Entwicklungsperspektiven	1	1			
Coaching einer Reflexionseinheit			1		
Supervision	2				
Kinderschutzkonzept			1		
FreiDay		1			
Schulentwicklungsplan 2.0	4				
Verschränkte Ganztagschule	1				
Selbstgesteuerte Lernkonzepte		1			
Entwicklung eines standortspezifischen Aushängeschildes					1
Neugestaltung des standortspezifischen Bildungsangebots		1			
Neugestaltung eines schulischen Schwerpunktes		1			
Umsetzung neuer Schulkonzepte	1	2			
Verbesserung extern identifizierter Entwicklungspotenziale	1	1			
Bildung von Schulclustern	1			1	

Tab.1: Übersicht über die im Studienjahr 2024/25 erfassten Schulentwicklungsthemen

Demzufolge lassen sich anhand der erfassten Schulentwicklungsthemen allein keine seriösen und fundierten Erkenntnisse auf Ebene der Beratungsform gewinnen. Weitergehende Untersuchungen sind somit zwingend erforderlich.

Die oben eingeführte Klassifizierung der Beratungsarten kann hierfür als vielversprechender Lösungsansatz angesehen werden. Denn einerseits ist laut Buhren et al. (2018) relativ leicht feststellbar, wann es sich bei einem Beratungsmodell um eine Kurz- oder Langberatung handelt. Andererseits steckt hinter jedem Ansuchen einer Schulleitung eine Intention, die sie in ihrer Anfrage thematisiert.

Demzufolge macht es Sinn, die Anfragen nicht nur nach dem angesuchten Schulentwicklungsthema auszuwerten, sondern auch nach der jeweiligen Intention, die eine Schulleitung damit verknüpft. Häufig beinhaltet eine Anfrage ein mögliches Ziel, eine Absicht oder einen Zweck, den die ansuchende Schulleitung mit dem Ansuchen hat oder verfolgt. Eine derartige Intention gilt es herauszufinden, um die Anfrage mit einer geeigneten Beratungsform in Verbindung zu bringen. Dies ist bislang ein schwieriges Unterfangen, weil Anfragen selten auf angestrebte mittel- oder langfristige Ziele eingehen. Deshalb spielt in der Schulentwicklungsberatung das Erstgespräch eine wichtige und richtungswei-

sende Rolle. Deshalb wäre es wünschenswert, wenn Schulleitungen bei Anfragen nicht nur kurzfristige Ziele klar und deutlich ansprechen, was heute bereits gängige Praxis ist, sondern auch ihre an die Beratung geknüpfte Vision.

Obwohl die in einer Anfrage enthaltene Intention häufig im Verborgenen liegen, war es möglich in Anlehnung an die Nutzwertanalyse nach Zangemeister (2014) auch diese Informationen zu eruieren und auszuwerten. Hierzu ist der „Wert“ bzw. der „Nutzwert“ oder die „Stärke“ jedes eingegangenen Ansuchens zu ermitteln, um deren Brauchbarkeit hinsichtlich der Beratungsform bewerten zu können.

Die durchgeführte Wertermittlung basiert auf der in Abbildung 3 gezeigten Häufigkeitsverteilung der angesuchten Schulentwicklungsthemen nach Beratungsform und -hauptgruppen, die mit den in Tabelle 1 erfassten Daten korreliert. Sie verdeutlicht anschaulich, dass die hauptgruppenspezifische Anzahl für Kurz- und Langberatung nur in den Kategorien: Methode und Zweck eine Rolle spielen, aber nicht in der Kategorie Ziel. Das Auftreten beider Anzahlanteile für Kurz- und Langberatung führt zwangsläufig zu Unschärfebereichen, weil sich Ansuchen dieser Kategorien nicht eindeutig einer Beratungsform zuordnen lassen.

Aus der absoluten Häufigkeitsverteilung resultieren die Wertanteile für Kurz- und Langberatung, in dem die ermittelten absoluten Häufigkeiten in Bezug zur Gesamtanzahl der eingegangenen Ansuchen dargestellt werden. Das Ergebnis dieser systematischen Untersuchung von eingegangenen Ansuchen im Studienjahr 2024/25 in Tirol zeigt Abbildung 4.

Die dargestellte hierarchische Stellung von Hauptgruppen bei Beratungsformen verdeutlicht anschaulich, dass jede Kategorie von Beratungsarten zum ermittelten Vergleich zwischen Kurz- und Langberatungsansuchen einen bestimmbareren Beitrag leistet. Die darin angegebenen Werte beruhen auf der systematischen Untersuchung an im Studienjahr 2024/25 eingegangenen Schulleitungsansuchen bei der Schulentwicklungsberatung in Tirol. Demnach hat es in diesem Zeitraum Kurzberatungsansuchen von ca. 34 % gegeben und Langberatungsansuchen von ca. 66 %. Dies macht deutlich, dass ein im Studienjahr 2024/25 ein größerer Bedarf an Langberatung bestand als an Kurzberatung, was ganz im Sinne der initiierten Neuausrichtung ist.

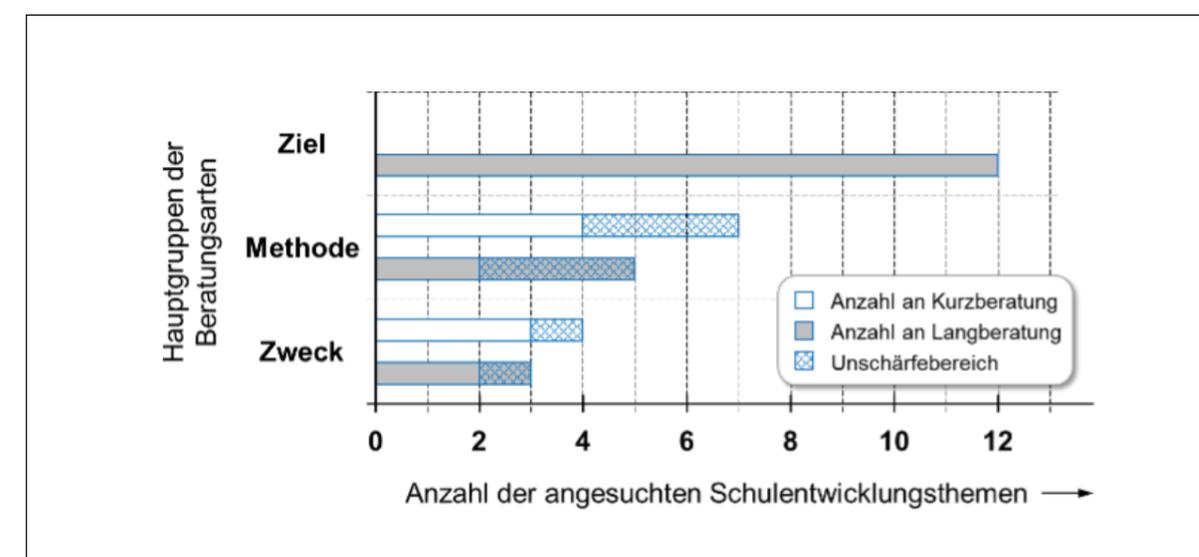


Abb.3: Absolute Häufigkeitsverteilung der angesuchten Schulentwicklungsthemen nach Beratungsform und -hauptgruppen, eigene Darstellung

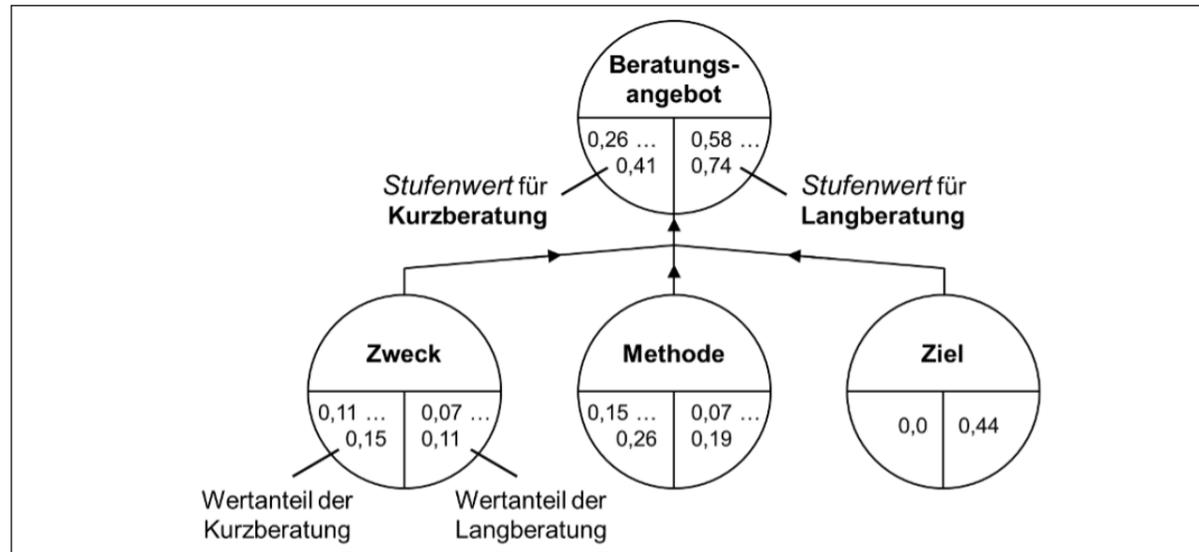


Abb.4: Hierarchische Stellung von Hauptgruppen bei Beratungsformen, eigene Darstellung

6 Fazit und Ausblick

Die Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung nach BMBWF-Weißbuch hat einen systemischen Wandel angestoßen mit weitreichenden Folgen. Eine Konsequenz ist, dass Pädagogische Hochschulen das Beratungsangebot angepasst haben, um den Fokus einer Schulentwicklungsberatung stärker auf Langberatungen zu legen.

Die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen aller involvierten Akteur:innen sind vorgestellt und exemplarisch erläutert worden. Dabei hat sich gezeigt, dass die Anfrage der Schulleitungen ein Schlüssel für eine zielführende Beratung sein kann. Dies spiegelt auch die vorgestellte Bestandsaufnahme wider, die erst durch Auswertung der Zusatzinformation über die Schulleitungsintention zu belastbaren Werten geführt hat. Da diese Zusatzinformation sowohl die Qualität einer Anfrage verbessert als auch die Effektivität und Effizienz der Schulentwicklungsberatung steigert, gilt es daran gemeinsam zu arbeiten, um die Neuausrichtung der Schulentwicklungsberatung proaktiv und nachhaltig zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Besemer, F.; Karasch, T.; Metz, P.; Pfeffer, J. (2014). Clarify Myths with Process Maturity Models vs. Agile. White Paper. Quelle: <http://www.info/index.php/110-news/latest-news/183-white-paper-spice-vs-agile-published>. Zugriff: 25.08.2025.
- BMBWF (2018). Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017. Quelle: Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017. Zugriff: 12.05.2025.
- BMBWF (12/2021). Der Qualitätsrahmen für Schulen. 3a. Auflage. Wien: QMS.
- BMBWF (04/2022). QMS im Überblick. Version 1.1. Wien: QMS.
- BMBWF (07/2024). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Weißbuch. Quelle: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=schulentwicklungsberatung_wb.pdf. Zugriff: 24.04.2025.
- Buhren, C.G., Rolff, H.-G. (2018). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Comelli, G., Rosenstil, L., Nerdinger, F.W. (2014). Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Ziele des Unternehmens gewinnen. 5., überarbeitete Auflage. München: Verlag Vahlen.

Heins, S. (2006). Komplementärberatung. Quelle: Komplementärberatung. Zugriff: 08.09.2025.

Huber, S.G., Hader-Popp, S., Schneider, N. (2014). Qualität und Entwicklung von Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kotter, J.P. (2001). Leading change: A conversation with John P Kotter, 25(1), MCB UP.

Lichtinger, U. (Hrsg.) (2025). Positive Bildung für die schulische Praxis. Theoretische Grundlagen, praktische Beispiele, empirische Belege. 1., Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Metz, P. (2016). Automotive SPICE® Capability Level 2 und 3 in der Praxis. Heidelberg: dpunkt.verlag

Neuberger, O. (2002). Führen und führen lassen. 6., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag Lucius & Lucius.

Rolff, H.-G. (2023). Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann. 1., Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Rolff, H.-G. (2023). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Senge, P.M. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart.

Sliwka, A., Klopsch, B. (2024). Das lernende Schulsystem. Paradigmenwechsel in der Bildung. 1., Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.

Zangemeister, Chr. (2014). Nutzwertanalyse in der Systemtechnik. Eine Methodik zur multidimensionalen Bewertung und Auswahl von Projektalternativen. 5., erweiterte Auflage. Hamburg: Verlag Zangemeister & Partner.

Johanna E. Schwarz  Petra Lichtenschopf 

Integrierte Schulentwicklungsberatung: Synergien von Fach- und Prozessberatung und ihre Bedeutung für die Professionalisierung schulisch Beteiligter

Im Zentrum dieses Beitrages stehen Beratungszugänge, welche im Rahmen von Schulentwicklungsberatung (SEB) im deutschsprachigen Raum zum Einsatz kommen, Fachberatung und Prozessberatung. Diese Beratungsformen werden eingesetzt, um Organisationen in der Qualitätsentwicklung zu unterstützen. In den letzten Jahren entstanden Modelle integrierter Beratung als synergetische Verbindung von Prozess- und Fachberatung mit dem Ziel, Schulentwicklungsprozesse wirkungsvoller zu gestalten und zu begleiten. Die gesammelten Forschungserkenntnisse unterstreichen die Annahme, dass durch die Bündelung der Beratungszugänge nachhaltige Impulse für Veränderung gesetzt und Synergien in allen Bereichen der Schulentwicklung gefördert werden können. Kleine Forschungsprojekte der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ermöglichen durch ihren explorativen Zugang Annäherungsschritte an das bislang wenig erforschte Themenfeld. Ziel ist es, Impulse für die Praxis komplementärer Beratung zu generieren, den fachlichen Diskurs fortzuführen und Fragen für weitere Forschung zu finden. Der Artikel unterstreicht den Bedarf an systematischer Professionalisierung im Beratungsfeld und den gezielten Einsatz integrierter Beratungsformate.

1 Beratung im Feld der Schulentwicklung – Hinführung

Schulische Qualitätsentwicklung hat die Verbesserung von Schule als Organisation, Personal und Unterricht zum Ziel. Schulen haben in Österreich die Gelegenheit, über die Pädagogischen Hochschulen (PH) auf das etablierte Unterstützungssystem der Schulentwicklungsberatung (SEB) zurückzugreifen. In diesem Prozess kommt dieser eine besondere Rolle zu, da von extern kommende Berater:innen Schulen dabei unterstützen, ihre Entwicklungspotenziale optimal auszuschöpfen (BMBWF, 2024; Dederling et al., 2022).

Schulentwicklungsberatung wird im deutschsprachigen Raum häufig den – nicht eindeutig abgrenzbaren – Begriffen *Schulentwicklungsbegleitung* oder *Prozessbegleitung* gleichgesetzt (Dederling et al., 2022). Als organisationale Beratung geht es vor allem um die Verbesserung der Qualität der Schule (Dederling et al., 2013), wo sich bis heute unterschiedliche Beratungsarten etabliert haben, die Fach- oder Expert:innenberatung und die Prozessberatung.

1.1 Fachberatung

Bei der Fachberatung konzentriert sich die Beratungsperson auf inhaltliche Aspekte einer Problemstellung, in die sie ihre fachliche Expertise einbringt. Im Mittelpunkt stehen dabei die gründliche Untersuchung, Auswertung und Interpretation von Daten und Fakten sowie meist die Entwicklung eines Lösungskonzeptes für die Organisation. Wie die Umsetzung des Veränderungsprozesses gestaltet bzw. begleitet werden soll, wird in der Regel aus dieser Perspektive vernachlässigt (Handler, 2006), soziale Aspekte der Prozessgestaltung treten hier in den Hintergrund (Königswieser et al., 2015).

1.2 Prozessberatung

Bei der Prozessberatung unterstützt die Beratungsperson die Organisation dabei, eigenständig Lösungswege zu entwickeln, indem sie vorhandene Potenziale nützt. Im Unterschied zur Fach- bzw. Expert:innenberatung liegt der Angelpunkt hier bei der Gestaltung von Veränderungs- und Kulturprozessen, z.B. auch im Bereich der Kommunikation einer Organisation. Die systemische Beratung setzt dabei auf vielfältige Methoden zur Sichtbar-

machung von Handlungsoptionen und bezieht die beteiligten Personen aktiv in den Prozess der Lösungsfindung ein (Handler, 2006).

Schulentwicklungsberatung wird als Form der Prozessberatung gesehen, die Schulen bei der Planung, Steuerung und Umsetzung von Veränderungsprozessen unterstützt. Im Zentrum der Veränderungsvorhaben stehen dabei oft organisationale Strukturen, Prozesse oder Strategien, ausgelöst durch Fragen nach effizienter Nutzung von Ressourcen bzw. der Aufgabenteilung in der Schule. Die Schulleitung überträgt Teilaufgaben der Prozessgestaltung an die Beratenden, bleibt aber aktiv gestaltend und verantwortlich im Prozess. SEB erfordert durch die prozesshafte Gestaltung an sich keine Spezialisierung auf eine bestimmte Schulform (Fehse & Rohr, 2023).

SEB tritt in Österreich seit einigen Jahren zentraler in den Fokus bildungspolitischer Projekte und Entwicklungsvorhaben wie z.B. bei *Grundkompetenzen absichern* (2017-2022), im *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen* (BMBWF, 2021), im *Weißbuch zur Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung* (BMBWF, 2024) und im *Kompetenzprofil Schulentwicklungsberatung* (BMB, 2025).

Schulentwicklungsberatung steht in Anbetracht aktueller bildungspolitischer Innovationen und Steuerung vermehrt im bildungswissenschaftlichen Forschungsfokus. Das Wissen um die aktuelle Beratungspraxis und deren Wirkung sind noch ungenügend erforscht (Dederling et al., 2022). Studien von Kamarianakis & Webs (2019) sowie Forschungsergebnisse zur SEB in herausfordernden Lagen (Cuklevski & Schwarz, 2021) betonen die unterstützende Funktion der SEB für die Schulen.

Empirische Befunde aus Deutschland bringen zum Vorschein, dass in Schulen beratende Personen zu meist prozessberatend und fachlich-inhaltlich beratend aktiv sind (Kamarianakis, 2021), sich daher eine integrierte Form von Beratung etabliert, welche situationsspezifisch auf die eine oder andere Beratungsperspektive wechselt (Dederling et al., 2022). Österreichische Schulentwicklungsberater:innen

sehen sich überwiegend in der Prozessberatung, ca. 40% geben an, auch im Bereich der Fach- und Prozessberatung tätig zu sein (Hofbauer & Bernhard, 2023). Schwarz & Überlacker (2023) verweisen hingegen auf einen sich abzeichnenden Trend zur Schulentwicklungsberatung mit integrierter Fach- und Prozessberatung. Vor allem bei Themen der Unterrichts- und Personalentwicklung bedarf es der Arbeit von interdisziplinären Teams.

Altrichter et al. (2021) halten aufgrund einer österreichweiten Recherche fest, dass in der SEB ein unterschiedlicher Methodenmix zum Einsatz kommt, u.a. auch Prozessberatung, Informationsvermittlung und Expert:innen-Tipps. Altrichter et al. (2022) halten aufgrund des großen Erkenntnisinteresses die Notwendigkeit der weiteren Forschung und Professionalisierung im Bereich der SEB fest.

2 Das Zusammenspiel von Fach- und Prozessberatung (theoretischer Rahmen)

Der verwobene Einsatz beider Beratungsformen kommt in einer Vielfalt von Begriffen und Modellen zum Ausdruck, z.B. das integrierte Kooperationsmodell (Fitsch & Scherf, 2005), die multiprofessionelle Beratung (Fehse & Rohr, 2023), die Komplementärberatung oder integrierte Fach- und Prozessberatung (Königswieser et al., 2015) oder die prozessorientierte Fachberatung (Lindau-Bank, 2012). Alle Modelle nehmen in verschiedener Form Bezug auf die synergetische Verbindung von Prozess- und Fachberatung.

Das situative Kombinieren von Fachwissen und Gestaltungs-Know-how in Veränderungsprozessen hat sich vor allem in komplexen Innovationsvorhaben als besonders effektiv erwiesen (Fitsch & Scherf, 2005; Königswieser et al., 2006).

Die bewusste Gestaltung von Phasen der Wissensvermittlung und gemeinsamer Reflexionsschleifen stellt ein verbindendes Element dar. In diesem komplexen, oszillierenden Prozess wird möglichst viel Know-how des Kundensystems genützt, um die Balance zwischen den Beratungsrichtungen in unterschiedlicher Verwobenheit zu wahren. Die ganz-

heitliche Herangehensweise dieses Ansatzes trägt zur Akzeptanz der Beteiligten ebenso wie zur Effizienz und Dauerhaftigkeit von Change-Prozessen bei (Königswieser et al., 2006). Die Berücksichtigung der Wechselwirkungen im Beratungssystem stellt hohe Anforderungen an die Beratenden (Königswieser et al., 2015).

Der Einsatz integrierter bzw. komplementärer Beratungsmodelle in der Schulentwicklung stellt sich als ein von der Forschung noch lückenhaft beachtetes Thema heraus. Im Bereich der systemischen Organisationsentwicklung wird die Komplementärberatung als besonders effektiv und nachhaltig eingeschätzt (Königswieser et al., 2006; Königswieser et al., 2015).

Studienergebnisse zum Projekt *Grundkompetenzen absichern* (2018-2021) weisen z.B. darauf hin, dass die multiprofessionelle externe Beratung Schulen in Veränderungsprozessen bei der Einrichtung neuer Strukturen und Entwicklung von Entscheidungsstrukturen unterstützen kann (Cuklevski & Schwarz, 2021; Bauer & Schwarz, 2022). Jesacher-Rößler (2022) erforschte das integrierte Zusammenspiel von Beratenden im sog. *multiprofessionellen Team* (MPT), bestehend aus Prozessberatenden, Fachdidaktiker:innen und Schulpsycholog:innen, die oft aus unterschiedlichen Institutionen kommen. Für die Wirksamkeit komplementärer Beratung nennt die Autorin Erfolgsfaktoren, wie die klare Aufgabenverteilung zwischen den Beteiligten, die Qualität der Zusammenarbeit (z.B. Beziehungsaufbau und gegenseitige Anerkennung). Als weiteren Befund regt sie an, sich weiterführend mit Professionalisierungsprozessen von Schulentwicklungsberatenden zu befassen. Ähnlich argumentieren Carmignola et al. (2021), sie weisen in diesem Forschungskontext auf die erforderliche Klarheit in den Beratungszugängen hin, damit deutlicher wird, wer wofür zuständig ist und wie Ratsuchende die passende Unterstützung finden können.

In den letzten Jahren wird verstärkt hervorgehoben, dass eine Verknüpfung fachlicher und prozessorientierter Beratung in der Schulentwicklungsberatung erforderlich ist. Seit 2021 gilt die *Stärkung der SEB* als ein strategisches Ziel im Entwicklungsplan der österreichischen PHs. Es ist angedacht, dass Be-

ratungsteams aus unterschiedlichen Professionen komplementär zusammenarbeiten (BMBWF, 2019).

Dienbauer & Schwarz (2023) argumentieren, dass neben der inhaltlichen Beratung auch Kriterien wie Vertrauensbildung und Prozesssteuerung zentrale Faktoren für eine wirksame komplementäre Beratung sind. Eine klare Rollenteilung kann zu produktiven Entwicklungsimpulsen führen.

Beratende bringen entlang der eigenen Expertise zusätzlich fachliches Wissen in den Prozess ein, da im schulischen Kontext häufig beides erwartet wird (Hofbauer & Bernhard, 2023; Lichtenschopf et al., 2025). Bernhard et al (2025) regen an, in der SEB verstärkt multiprofessionelle Teams mit entsprechender einander ergänzender fachlicher Expertise einzusetzen.

Die Kombination von Fach- und Prozessberatung wird auch im Weißbuch zur Schulentwicklungsberatung (BMBWF, 2024) hervorgehoben: Die Pädagogischen Hochschulen haben den Auftrag zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von SEB-Leistungen, welche Schulen in ihrer Entwicklung begleiten.

Bei der Erbringung mancher Leistungen wird auch die Kombination von Prozessberatung und Fachberatung sinnvoll sein, um die Schulstandorte bestmöglich bei ihrem Entwicklungsprozess begleiten zu können. Beispielsweise bei der Implementierung von Lehrkonzepten in einem bestimmten Unterrichtsfach oder der Implementierung der digitalen Schule wird es zum Teil notwendig sein, Expertinnen und Experten im Sinne einer Komplementärberatung hinzuzuziehen, um spezifische fachliche Impulse für den Schulentwicklungsprozess zu erhalten. Die Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater sind dabei für die methodische Ausgestaltung des Veränderungsprozesses verantwortlich. (BMBWF, 2024, S. 22).

Ein Wechselspiel von Fach- und Prozessberatung wird somit integraler Bestandteil der Schulentwicklungsprozesse (BMBWF, 2024).

Im Bereich der systemischen Organisationsentwicklung wird die Komplementärberatung als besonders effektiv und nachhaltig eingeschätzt (Königswieser et al., 2015). Trotz unterschiedlicher handlungsleitender Paradigmen beider Zugänge etabliert sich ein integrierter Beratungsansatz, der diese Qualitäten zusammenbringen soll: Neben der fachlichen Expertise wird von Expert:innen auch prozessbezogenes Know-how gefordert. Umgekehrt wird von eingesetzten Prozessbegleitungen zumindest eine grundlegende fachliche Orientierung erwartet (ebd.).

Königswieser et al. (2006) attestieren, dass durch die Zusammenführung der Beratungsformen Entwicklungswege gestaltet und beschränkt werden können, welche mit geringerem zeitlichem und finanziellem Aufwand als bei getrennter Vorgehensweise verbunden sind. Ihre Forschungen ergeben auch eine nachhaltigere Wirkung komplementär gestalteter Beratungsprozesse auf die Organisation. Die Autorinnen (ebd., S. 99) halten aus ihrer Begleitforschung folgende Erfolgsfaktoren für die Gestaltung komplementärer Beratungsprojekte fest:

- klare Spielregeln als gemeinsame Orientierung;
- Zeit für Planung und Reflexion sichern;
- Beratung von Beginn an gemeinsam gestalten;
- Freiwilligkeit als Basis für Motivation und Kreativität;
- Rollen eindeutig klären;
- fachliche und prozessuale Kompetenzen verbinden für flexibles Handeln;
- Vertrauen, gemeinsame Haltung und Wertschätzung leben;
- inhaltliche und prozessbezogene Reflexion zur Steuerung und Wahrung professioneller Distanz nutzen;
- sorgfältige Vorbereitung aller Prozessphasen
- Gemeinsame Vision und Ziele als stabile Grundlage;
- geteiltes ökonomisches Interesse.

An der PH NÖ gehen seit 2023 im Rahmen kleiner Forschungsprojekte (schriftliche Befragungen, Leitfadenterviews, Evaluationen, Masterarbeiten) der Frage nach Gelingensbedingungen von Beratung in komplementären Settings im schulischen Kontext nachgegangen. Unter anderem wird erkundet, in-

wiefern die oben angeführten Erfolgsfaktoren von Königswieser et al. (ebd.) auf den Bereich der SEB umzulegen sind.

Das kumulativ angelegte Forschungsprojekt verfolgt einen explorativen Zugang, der eine erste Annäherung an ein bislang wenig erforschtes Themenfeld ermöglicht. Ziel ist es, Impulse für die Praxis komplementärer Beratung zu generieren und in weiteren Schritten ein Modell integrierter Beratung im schulischen Kontext zu entwickeln.

Die hier präsentierten Ergebnisse dienen als Anstoß für die Weiterentwicklung der Praxis und sind zugleich als Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs zu verstehen. Zugleich bringt der explorative Charakter methodische Limitationen mit sich: Die Aussagekraft ist durch die geringe Stichprobengröße, den regionalen Fokus auf die PH NÖ, die Auswahl einer spezifischen Akteursgruppe sowie den qualitativen Forschungszugang eingeschränkt. Für die Entwicklungsarbeit im Bereich der Schulentwicklungsarbeit an der PH NÖ liefert die Studie wertvolle Impulse, bleibt jedoch in ihrer Generalisierbarkeit begrenzt. Überlegenswert wäre die Durchführung der schriftlichen Befragung auch unter Berater:innen anderer PHs.

Aus den Erfolgskriterien (ebd.) wurden zehn deduktive Kategorien definiert: selbstgewünschte Zusammenarbeit; gemeinsame Ökonomie; wechselseitiges Vertrauen; komplementäre Kompetenzen & kontextunabhängige Rolle; gemeinsame Vision & Ziele; Spielregeln der Zusammenarbeit; Zeit für Reflexion; Supervision / Intervision; gemeinsame Gestaltung des Anfangs; sorgfältige Vorbereitung (Lichtenschopf et al., 2025).

In einem ersten Schritt wurde zwischen 2023 und 2024 auf Basis der genannten Erfolgskriterien ein halbstandardisierter Fragebogen erstellt, welcher für die Befragung aus Perspektive der Fachberatung und der Expertenberatung adaptiert wurde. Eine vierstufige Skala („trifft voll zu“, „trifft zu“, „trifft kaum zu“, „trifft nicht zu“) ermöglichte die persönliche Einschätzung der Wahrnehmung von Erfolgsfaktoren der integrierten Fach- bzw. Prozessberatung aus Sicht der Beratenden. Diese quantitative

Messung verhalf zu einer ersten vergleichbaren Datelage. Offene Fragen gaben Raum für individuelle Rückmeldungen, sie dienten dazu, von den Befragten subjektive Wahrnehmungen, Begründungen bzw. Vorschläge für die Weiterentwicklung des Ansatzes im Bezugsrahmen Schule zu erlangen (Lichtenschopf et al., 2025).

Der Fragebogen kam 2024 über das IQES-Portal zum Einsatz. Alle 28, zwischen 2022 bis 2024 für die PH NÖ in zumindest einem oder mehreren komplementär angelegten Schulentwicklungsberatungsprozessen eingesetzten, Berater:innen wurden eingeladen, an der schriftlichen Befragung teilzunehmen. Davon beantworteten 22 (78%) den Fragebogen. Die Texte aus der Beantwortung der offenen Antworten wurden inhaltsanalytisch mittels strukturierender und zusammenfassender Analysetechnik (Mayring, 2015) ausgewertet.

Für die *Spielregeln der Zusammenarbeit* wurden interessante Impulse für die Weiterentwicklung komplementär angelegter Schulentwicklungsberatungsprozesse an der PH NÖ gewonnen (Lichtenschopf et al., 2025):

Von über 80% der Befragten werden Wertschätzung und Akzeptanz als Grundlage für die vertrauensvolle Zusammenarbeit wahrgenommen, ein Konkurrenzdenken ist durch die Verortung der meisten Befragten an derselben Organisation (PH NÖ) kaum vorhanden. Wenn es gelingt, die Fachexpert:innen möglichst frühzeitig in den Prozess einzubinden, kann dies die gemeinsame Verantwortungsübernahme für den Schulentwicklungsprozess fördern. Die Befragungsergebnisse legen den Bedarf einer intensiveren Kooperation zwischen Fach- und Prozessberatenden nahe, welche die klare Rollenteilung sowie den fachlichen Austausch über Erfolgskriterien, den Verlauf, aber auch Erwartungen, gegenseitiges Feedback und Supervision bzw. Intervision ermöglicht. Es wird empfohlen bzw. gewünscht, dass die in der SEB eingesetzten Vortragenden über grundlegende Kenntnisse systemischer Beratung und Prozessbegleitung verfügen.

3 Mögliche Bedeutung der Erkenntnisse für die Professionalisierung schulisch Beteiligter in der SEB

Keine der Forschungsarbeiten aus dem schulischen Bereich ist bisher weiter in den Erkenntnisstand zur Betrachtung der Integration, der Verknüpfung von Prozess- und Fachberatung vorgedrungen.

Königswieser et al. (2015) führen aus ihren Studien dazu einen beachtlichen Mehrwert für die Kundinnen und Kunden von Beratungsunternehmen an. Ihre Erkenntnisse legen nahe, dass die Erfahrung integrierter Beratungsprozesse in Organisationen den Praxistransfer von Fach-Knowhow und Methoden der Prozessgestaltung fördern. Die handelnden Personen steigern dadurch die Fähigkeit, organisationalen Problemstellungen zukünftig reflektierter zu begegnen. Der Nutzen eines integrierten Beratungsformats lässt sich laut Autoren quantitativ (z.B. in Zeit und Geld) und qualitativ (z.B. Mitarbeiterzufriedenheit oder Nachhaltigkeit) messen.

In Übertragung der angeführten Erkenntnisse auf die Begleitung schulischer Standorte im Rahmen der SEB unterstützen diese die Annahme, dass der kombinierte, situationsadäquate Einsatz von fachlicher und prozessorientierter Beratung (integrierte oder komplementäre) zu einer höheren Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung führt. Im besten Fall kann bereits zu Beginn des Beratungsprozesses eine gemeinsame Annäherung der Berater:innen an das Projekt aus beiden Denkrichtungen erfolgen, als komplementäres Tandem am Entwicklungsanliegen der Schule arbeiten. Die gemeinsame Reflexion ermöglicht der Beratung ein mehrdimensionales Betrachtungsfeld.

Schulische Führungskräfte erwarten von Berater:innen neben dem methodischen Wissen zur Prozessgestaltung vermehrt auch substanzielle fachliche Expertise, welche am Schulstandort noch nicht entwickelt bzw. vorhanden ist (Hofbauer et al., 2025). Die bereichernde Zusammenführung von Fach- und Prozessberatung kann Veränderung sowie Lernprozesse und Reflexionen auf allen Ebenen unterstützen (Bernhard et al., 2025).

Die Zurverfügungstellung erforderlicher Zeiteresourcen und Möglichkeiten für die gemeinsame Planung von Beginn an, kann die Häufigkeit von integrierten Beratungssettings in der SEB sehr fördern. Das Bewusstsein, dass Fachberatung keine solitär eingesetzte Fortbildungsveranstaltung, sondern ein Teil des Veränderungsprozesses ist, kann sich entwickeln und sowohl Fach- als auch Prozessberatende können durch eine eingehende Rollenklärung und Prozessplanung zu einer qualitativ hochwertigen Beratung beitragen (Lichtenschopf et al., 2025).

Grenzen der SEB zeigen sich z. B. in schulrechtlichen Rahmenbedingungen oder überzogenen Erwartungen an externe Beratung. Nachhaltige Entwicklung erfordert neben thematischer Arbeit auch strukturelle Maßnahmen und regelmäßige Prozesssteuerung. Interne Gruppen, wie Steuergruppen, können viele SEB-Funktionen übernehmen, sofern sie durch Beratende entsprechend geschult sind (Fehse & Rohr, 2023).

Königswieser et al. (2015, S. 72) legen eine „Unterstützung durch Beratung nahe, die verschiedenste Ansätze, Ressourcen und unterschiedliche Know-how bündelt und so in einer neuen Qualität Impulse geben und Unternehmensentwicklung fördern kann.“

Der Artikel unterstreicht den Bedarf an systematischer Professionalisierung im Beratungsfeld und den gezielten Einsatz integrierter Beratungsformate. Prozessberatende erwerben und vertiefen ihre spezifische Fachkompetenz und Fachexpert:innen wünschen und benötigen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten prozessgestaltender Natur.

Damit das Zusammenspiel von Schulentwicklungsberatung (im Sinn von Prozessberatung) und Fachberatung aus Sicht der Berater:innen gut gelingen kann, benötigt es unterstützende Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen:

- situationsspezifische gemeinsame Arbeitszeit für Absprachen, Planungen, Reflexion
- situationsspezifische gemeinsame Zeit für Fallbesprechungen, Supervision oder Intervision
- Fortbildungsangebote für Fachexpert:innen zur Kompetenzerweiterung im Bereich der systemischen Prozessberatung

All diesen Einschätzungen und Anregungen kann in einem breiteren oder vertiefenden Forschungsfokus nachgegangen werden.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. et al. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. S. 375–421. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

Altrichter, H., Hautz, H., & Krainz, U. (2022). Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem. *Pädagogische Horizonte*, 6(2), S. 59–84. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-06>

Atzesberger, S. et al. (2020). Digitale Grundbildung als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(4), S. 33–38.

Bauer, D. & Schwarz J.E. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten: Output & Outcome aus Schulleitungsperspektive. *R&E-SOURCE*, 17. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063>

Bernhard, R., Waldherr, M. & Eckel, P. (2025). Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung: Perspektiven von schulischen Führungskräften. (2025). *R&E-SOURCE*, 12(3), S. 488–511. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1458>

BMB (2025). Kompetenzprofil Schulentwicklungsberatung. Wien.

BMBWF (2024). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Weißbuch. Wien.

BMBWF (2021). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. Wien.

BMBWF (2019). Der Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan (PH-EP) 2021–2026. Wien.

Carmignola, M. et al. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & C. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit - Motivation - Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann*. Verlag Dr. Kovac. S. 147-180.

Cuklevski, I. & Schwarz, J.E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen: Zur externen Beratung an NÖ Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts "Grundkompetenzen absichern" aus Berater/innen-Perspektive. *R&E-SOURCE*, 15. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/977>

Dedering, K. et al. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet (Educational Governance, Band 23). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>

Dedering, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. In *Die Deutsche Schule* 114 (2022) 4. S. 345-362. DOI: 10.25656/01.26183; 10.31244/dds.2022.04.02

Dienbauer, P. & Schwarz, J.E. (2023). Schulführung & Schulentwicklungsberatung: Zum Nutzen der Schulentwicklungsberatung für schulische Führungskräfte und deren Schulen. *#schuleverantworten*, 3(4), 52-58. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a377>

Fehse, P. & Rohr, C. (2023). Fortschritt durch Beratung. Gelingensbedingungen, Handlungsräume und praktischer Nutzen. In *Lernende Schule*, 26, 104, Friedrich Verlag. S. 8-10.

Fitsch, H. & Scherf, M. (2005). Synergien von Fach- und Prozessberatung: ein Kooperationsmodell. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 28(2). S. 284-299. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-38503>

Handler, G. (2006). Konzept zur Entwicklung integrierter Beratung. Integration systemischer Elemente in die klassische Beratung. Deutscher Universitäts-Verlag.

Hofbauer, E. & Bernhard, R. (2023). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in kulturell diversen Settings in Österreich: Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen. *R&E-SOURCE*, 10(3). S. 136-158. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1134>

Hofbauer, E. et al. (2025). Schulentwicklungsberatung wirkt, und wie!? (2025). *R&E-SOURCE*, 12(3). S. 512-522. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1441>

Jesacher-Rößler, Livia (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. In *Die Deutsche Schule* 114 (2022) 4, S. 363-377 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261844 - DOI: 10.25656/01.26184; 10.31244/dds.2022.04.03

Kamarianakis, E. (2021). Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen – Empirische Analyse zur Schulentwicklung in der Rhein-Ruhr-Region. Dissertation. TU Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/server/api/core/bitstreams/24c07ab8-0225-47eb-ad06-da4d2a93ce44/content>. Letzter Zugriff: 10.10.2025.

Kamarianakis, E., & Webs, T. (2019). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz bei der Auswahl schulinterner Lehrkräftefortbildungen. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft*, Waxmann. S. 129-150.

Königswieser, R. et al. (2006). *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozeß-Know-how*. Klett-Cotta Stuttgart.

Königswieser, R., Sonuç, E. & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte*. Wiesbaden: Springer. S. 71-92.

Lichtenschopf, P., Schwarz J.E. & Dienbauer P. (2025). Das Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung an der PH NÖ: Faktoren für ein erfolgreiches Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung. *R&E-SOURCE*, 12(2). S. 549-562. <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1459>

Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, Beltz. S. 40-70.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Schwarz, J. E. & Überlacker, F. (2023). Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: Konzept und Bestandsaufnahme (2018-2022). *R&E-SOURCE*, 10(1). S. 165-178. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1157>

LEADERSHIP

Bernhard Schimek & Claudia Kaluza

Social Justice Leadership – Perspektive für Qualitätsmanagement in Schulen

Die Bildungsreform 2017 markiert den Ausgangspunkt eines systemischen Wandels in Österreichs Bildungssystem, wobei Diversität und Inklusion als essenzielle Qualitätsziele im Qualitätsmanagement für Schulen verankert wurden. Die Steuerung erfolgt über verbindliche Qualitätsrahmen, die von allen Verantwortungsebenen – insbesondere Schulleitungen – die Förderung einer diversen Schulkultur und professionellen Umgang mit Vielfalt verlangen (Bildungsreformgesetz 2017). Social Justice Leadership (SJL) wird hierzu als Schlüsselansatz eingeführt, da sich dieser zum Ziel setzt, Bildungsqualität, Chancengerechtigkeit und kritische Bewusstseinsbildung zu realisieren. SJL adressiert die Gerechtigkeitsdimensionen der Verteilung, Anerkennung und Partizipation. Die Beförderung von sozialer Gerechtigkeit und Inklusion setzt neben strukturellen und kulturellen Veränderungen die persönliche und professionelle Entwicklung der pädagogischen Akteur:innen voraus. Herausforderungen wie z.B. bürokratische Hürden, Vorbehalte von Stakeholdern oder Ressourcenmangel werden benannt. Ihnen ist durch gezieltes Leadership (u.a. durch Qualifizierung, Resilienzförderung und partizipative Schulentwicklung) zu begegnen. Der Erfolg von SJL bemisst sich dabei nicht ausschließlich an den Ergebnissen von Kompetenzmessungen, sondern ebenso über die schulische Anerkennung und Teilhabe marginalisierter Gruppen, wobei die Entwicklung professionsbezogener ethisch-reflexiver Kompetenzen als zentraler Gelingensfaktor zu gelten hat.

1 Diversität und Inklusion im Qualitätsmanagement in Schule

Mit der Einführung der Bildungsreform 2017 wurde ein grundlegender systemischer Wandel des österreichischen Bildungssystems hin zu einem lernenden Bildungssystem angestoßen (Bildungsreformgesetz, 2017; Sliwka & Klopsch, 2024). Wesentlicher Baustein des Gelingens ist nach Sliwka und Klopsch (2024, S. 25) „Zielklarheit und Kohärenz“ auf allen Ebenen. Dies wurde im Rahmen der Einführung des Qualitätsmanagements in Schulen seitens des Bundesministeriums für Bildung durch die entsprechenden Qualitätsrahmen (BMBWF, 2021) auch für Inklusion und Diversität verbindlich gemacht. So wurden durch die Bildungsreform 2017 im Zuge der Implementierung der neuen Steuerung u.a. diversitätsbezogene, systemübergreifende Zielsetzungen (Bildungsreformgesetz, 2017; BMBWF, 2021; Sliwka & Klopsch, 2024) für Funktionen auf allen Systemebenen (von der Leitung des Pädagogischen Dienstes über die Schulqualitäts- und Diversitätsmanager:innen, etc. bis zu hin zu den Schulleitungen) vorgegeben (BMBWF, 2021; BMBWF, 2024b).

Der Qualitätsrahmen für Schulen (BMBWF, 2021) formuliert für Schulleitungen in der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ und der Unterkategorie „Führung wahrnehmen“ das Qualitätskriterium, dass diese „eine gender- und diversitätsgerechte Schulkultur unterstützt und fördert.“ Sie hat weiters den „professionellen Umgang mit Vielfalt durch den notwendigen Aufbau von Gender- und Diversitätskompetenz“ zu fördern (BMBWF, 2021). Der „Qualitätsrahmen für den Pädagogischen Dienst“ (BMBWF, 2024b) sieht für alle Akteur:innen und Steuerungsebenen im Qualitätsbereich „Schulen bei Diversitätsfragen begleiten und unterstützen“ Qualitätskriterien vor. Sliwka und Klopsch (2024) sprechen in Rückgriff auf Fullan und Gallagher (2020) vom „ethischen Imperativ“, d.h. das „ethisch motivierte Engagement, das erforderlich ist, um Veränderungen im Schulsystem voranzutreiben“ (Sliwka & Klopsch 2024, S. 49). Weiters wird auch für Diversität und Inklusion mit den Themenfeldern „Schulen mit besonderen Herausforderungen“ und „Implementierung der inklusiven Schule“ derzeit für ganz Österreich ein thematisch eingegrenztes Leistungsangebot für die Schulentwicklungsberatung eingerichtet (BMBWF, 2024a).

Das eingeführte Qualitätsmanagementsystem ist im wirkungsorientierten Steuerungsmodell der Bundesverwaltung zu verorten. Wirkungsziele der Untergliederung 30 Bildung sind u.a. die „Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler“ sowie die „Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“. Als Indikatoren werden Abschluss- und Übertrittsquoten angeführt (BMF, 2025). Insgesamt fußt das Qualitätsmanagementsystem auf den Ergebnissen verpflichtender, wiederkehrender, standardisierter Leistungsmessungen (individuelle Kompetenzmessungen auf der 3./4./7./8. Schulstufe „iKM^{PLUS}“).

Qualitätsansprüche hinsichtlich Diversität und Inklusion sind dieser Steuerungslogik folgend an eine Erwartungshaltung einer „Entfaltung des Potenzials der österreichischen Bevölkerung“ durch Erhöhung der Effektivität des Bildungssystems gebunden. Der Erfolg der „Stärkung der Chancengerechtigkeit und Gleichstellungsarbeit im Bildungswesen“ (BMF, 2025) wird anhand von Leistungsergebnissen sowie Abschluss- und Übertrittsquoten bemessen.

Mit dem von Schulleitungen in diesem Kontext geforderten „professionellen Umgang mit Vielfalt“ (BMBWF, 2021) und dem für alle Führungsebenen formulierten Anspruch der Unterstützung und Begleitung von Schulen in Diversitätsfragen (BMBWF, 2024b) tritt auf allen Entscheidungsebenen die Frage nach adäquaten Leadership-Ansätzen in den Raum. Ein geeigneter Ansatzpunkt erscheint dabei Social Justice Leadership (in Folge SJL abgekürzt) zu sein, dessen zentrale Aspekte im Folgenden umrissen und mit ausgewählten Qualitätskriterien vom QMS verbunden werden.

2 Social Justice Leadership (SJL)

Fragen sozialer Gerechtigkeit sind seit beinahe 50 Jahren Teil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Theorien sozialer Gerechtigkeit adressieren dabei drei unterschiedliche Aspekte: die Verteilung von (Bildungs-)Gütern, Rechten und sozialen Privilegien, die soziale Anerkennung von Diversität und das Auftreten gegen Marginalisierung und kultur-

elle Dominanz sowie die Sicherung gesellschaftlicher Partizipation und Repräsentation, insbesondere für marginalisierte Gruppen (Karakose et al., 2023; Fraser, 1995; Gewirtz, 2006; North, 2006; Rawls, 2001 zit. n. Woleck, 2002).

Wurden in Fragen der sozialen Gerechtigkeit zu Beginn eher Rassismus und Sexismus aufgegriffen, so umfasst der wissenschaftliche Diskurs mittlerweile auch Marginalisierungen aufgrund von Armut, sozialer Herkunft, Ethnie, Beeinträchtigung und sexueller Orientierung. Mit Beginn des 21. Jahrhunderts gewinnt die Rolle von Führungspersonen im Bildungsbereich (insbesondere Schulleitungen) an Bedeutung, zahlreiche Wissenschaftler:innen vertreten seither die Ansicht, dass Führungshandeln und soziale Gerechtigkeit unumgänglich miteinander in Verbindung stehen. Die Beförderung sozialer Gerechtigkeit wird mit der Etablierung des SJL-Ansatzes prägend für das Aufgaben- und Persönlichkeitsprofil von Führungspersonen im Bildungssystem und damit insbesondere für Schulleitungen (Karakose et al., 2023).

Erforderlich werden Verankerungen von Diversität in den Governance-Strukturen, wenn Differenzen weiterhin zu Ungleichheiten führen, die dem Ordnungsprinzip einer gerechten Gesellschaft zuwiderlaufen (Clark, 2006 zit. n. Mifsud, 2024). SJL intendiert die Beförderung von Bildungsqualität, Chancengerechtigkeit sowie kritischer Bewusstseinsbildung (McKenzie et al., 2008) und setzt diversitätsbezogenen Marginalisierungen in Schulen Inklusion und soziale Gerechtigkeit als zentrale Orientierungspunkte für Visionen und praxisbezogene Handlungsoptionen von Schulleiter:innen entgegen (Theoharis & Tredway, 2024).

Ausgangspunkt ist jedenfalls das Erkennen, Hinterfragen und Durchbrechen als ungerecht identifizierter gesellschaftlicher Muster und Mechanismen (Applebaum, 2009; Choules, 2007; Fraser, 1995 zit. n. Woleck, 2022). Davon ausgehend konkretisieren sich für Schulleitungen die Ansprüche in drei Sphären: der Verteilungsgerechtigkeit, der Anerkennungsgerechtigkeit sowie der Partizipation und Repräsentation:

„SJJ is about ensuring that no school is confined to under-resourced, understaffed, undesirable, and inadequate conditions (distributive justice), eliminating deficit thinking, othering, stereotyping, disrespecting or degrading of any cultural group and fostering a culture-friendly educational atmosphere (cultural justice), and a strengthening culture of democracy that enables full participation of everyone where decisions are to be made (associational justice).“ (Karakose et al., 2023, S. 3)

SJJ ist demnach als holistischer Ansatz zu verstehen, der sowohl die persönliche Ebene (u.a. Überzeugungen, Identitäten, soziale Herkunft etc.), die schulische Ebene (u.a. Schulklima, Kultur des Vertrauens, Gestaltung sozialer Beziehungen) als auch die Ebene des sozialen Raums, in dem sich die Schule befindet (u.a. politischer Rahmen, kulturelle Einbettung) miteinbezieht (Zhang et al., 2018 zit.n. Karakose et al., 2023, S. 3). Die Wirksamkeit des SJJ-Ansatzes in Schulen im urbanen Raum wurde empirisch hinsichtlich der Leistungssteigerung marginalisierter Schüler:innen-Gruppen, dem sozialräumlichen Beziehungsaufbau der Schule sowie der schulischen Personalentwicklung zur Überwindung von defizitorientierten Einstellungen untersucht. Konkrete Maßnahmen waren die Abschaffung von Pull-out-Programmen, die inklusive Gestaltung von Schulpraktiken und -prozessen, die Erhöhung der Verantwortlichkeit der Lehrpersonen für die Leistungsergebnisse aller Schüler:innen und der beständige kollegiale Austausch sowie die professionsbezogene Weiterqualifizierung der Lehrpersonen und des weiteren pädagogischen Personals zu diversitätsbezogenen Themen (z.B. Schüler:innen mit anderer Erstsprache als Deutsch) sowie niederschwellige schulische Kontaktangebote für marginalisierte Familien (Woleck, 2022). SJJ-Praktiken von Schulleiter:innen adressieren die Bedürfnisse, Herausforderungen und Dilemmata der unterschiedlichen Stakeholdergruppen: Schüler:innen, (pädagogisches) Personal sowie die weiteren Schulpartner der Schulgemeinschaft. Entlang der Systematik von Theoharis und Tredway (2024) lassen sich für SJJ-Führungskräfte im Bildungssystem sieben Schlüsselattribute formulieren:

1. Erwerb einer breiten Bewusstseins- und Wissensbasis sowie entsprechender Fähigkeiten.
2. Verfügen über grundlegende Leadership-Eigenschaften.
3. Beförderung von Inklusion, Chancengerechtigkeit und Teilhabe für alle (Abbau von schulischen Strukturen, die Teilhabe für marginalisierte Schüler:innen-Gruppen einschränken).
4. Optimierung des Lehr-Lernkontextes (bei der Umsetzung der Lehrpläne, in der Unterrichtsentwicklung) in allen Unterrichtsfächern und bezogen auf das gesamte pädagogische Personal eines Schulstandortes (nicht eingeschränkt auf einzelne Gruppen/Personen).
5. Gestaltung eines Schulklimas der Zugehörigkeit (Sozialraumorientierung hinsichtlich Einbezug marginalisierter Familien/Gemeinschaften, Umsetzung einer Willkommens- und Wohlfühlkultur) (Thümmeler, 2024).
6. Steigerung der Lernleistung der Schüler:innen (im Zusammenspiel mit Maßnahmen zur Erhöhung von Inklusion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit und nicht durch „quick fixes“).
7. Persönliche und berufliche Selbstsorge (Umgang mit Barrieren in der Umsetzung von SJJ, Entwicklung von Resilienz) (Theoharis & Tredway, 2024, S. 39).

SJJ wird in dieser Systematik als Führungshandeln verstanden, welches Visionen und Handlungen am Ziel des Abbaus von Marginalisierungen aufgrund von Diversitätsdimensionen wie Ethnie, Sprache, Gender, soziale Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung etc. ausrichtet. Über eine solche Definition geht ein transformatives Verständnis von SJJ noch hinaus. Dieses fordert nicht nur die Sicherung von Chancengerechtigkeit für marginalisierte Schüler:innen, sondern dass die Bewusstseinsbildung zu Fragen sozialer Gerechtigkeit unter allen Schüler:innen ungeachtet ihrer privilegierten/marginalisierten Ausgangslagen in den Blick genommen werden soll. Nicht nur schulbasierte Praktiken, sondern gesamtgesellschaftliche Ungerechtigkeiten, Machtverhältnisse und Privilegien werden dabei adressiert, um dagegen aufzutreten (Woleck, 2022). Mit dem Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Transformation wird der Anspruch eines SJJ für

alle Schulleitungen formuliert, unabhängig davon, ob es sich um Schulen in herausfordernden oder privilegierten Lagen handelt. Es zeigt sich folglich eine duale Perspektive im Anforderungsprofil von Schulleitungen im Sinne von SJJ. Auf der einen Seite erhalten die Überzeugungen, Erfahrungen, Werte und Weltanschauungen, die kulturellen/ethnischen Identitäten, die Kommunikationsfähigkeit und die emotionale Bewusstheit besondere Relevanz. Dazu gehört die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau und zur Beförderung von Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Gruppen, die Fähigkeit prinzipiengeleitet Entscheidungen umzusetzen und eine Systemperspektive einzunehmen. Weiters ist der Wille, die eigenen Vorurteile und Überzeugungen selbstreflexiv zu betrachten, eine wichtige Voraussetzung. Auf der anderen Seite wird der transformative Aspekt von Schulleitung stark gemacht, d.h. Aktivist:in und Vorreiter:in für soziale Gerechtigkeit zu sein. Die Schulleitung, die Schule, die Schulgemeinschaft und die Gesellschaft werden dabei als miteinander verbunden betrachtet. Der Status Quo und die damit verbundenen diskriminierenden und marginalisierenden gesellschaftlichen Normen und Praktiken sollen hinterfragt bzw. verändert werden, um so strukturellen sozialen Wandel zu befördern. Dazu zählt die Allokation von Ressourcen ebenso, wie die Entwicklung von Personalkapazitäten, die Vermittlung bei Konflikten etc. Die Schulleitung sieht sich in dieser Perspektive in einer andauernden Auseinandersetzung, die durch das komplexe Zusammenspiel persönlicher, kultureller, gesellschaftlicher und systemischer sowie organisatorischer Dimensionen bestimmt wird (Karakose et al., 2023).

3 Chancen, Limitationen, Erfordernisse

In der Auseinandersetzung mit SJJ wird die hohe Verantwortung von Schulleitungen in der Beförderung sozialer Gerechtigkeit deutlich. Damit verbunden zeigt sich aber auch die Notwendigkeit, Schulleitungen spezifisch auf die komplexen und herausfordernden Aufgaben entsprechend vorzubereiten und Maßnahmen zur Erhöhung der Resilienz und der Unterstützung sicherzustellen. Limitationen von SJJ sind nach Theoharis und Tredway

(2024) übermäßige bürokratische Regulierungen, Begrenzungen in der Ressourcenbereitstellung, einschränkende Einstellungen und Haltungen von Mitgliedern der Schulgemeinschaft sowie unzureichende Qualifikationen. D.h. es bedarf für Schulleitungen entsprechender Freiräume, um Schulen möglichst autonom im Sinne von SJJ zu gestalten und Personal entsprechend weiterzuentwickeln können.

Widerstände und Barrieren gegen SJJ können sowohl auf der Schulebene (Umfang des Aufgabenbereichs als Schulleitung, Überzeugungen/Haltungen/Beharrungsbestrebungen des pädagogischen Personals, Widerstand von Eltern/Erziehungsbeziehung etc.), als auch in der Schulverwaltung (bürokratischer Rahmen, mangelnde Unterstützung seitens der Vorgesetzten etc.) sowie auf institutioneller Ebene (Ressourcenbereitstellung, staatliche/regionale Reglementierungen, mangelnde vorbereitende Qualifikation von Schulleitungen etc.) auftreten (Theoharis & Tredway, 2024). SJJ ist demnach risikobehaftet und bedarf daher besonderer Courage von Schulleitungen. Kanadische Forschungsergebnisse belegen auftretende soziale Spannungen, wenn Schulleitungen einen SJJ-Ansatz verfolgen. Sie sind in einem hierarchischen System verantwortlich, welches durch die dominante Kultur hervorgebracht wurde, die durch transformatives SJJ kritisch hinterfragt wird (Woleck, 2022). Theoharis und Tredway (2024) weisen aufgrund der hohen Herausforderungen für Schulleitungen auf die Notwendigkeit hin, professionelle und persönliche Strategien zur Erhöhung der Resilienz zu entwickeln. Auf professioneller Ebene umfasst dies die zielgerichtete und authentische Kommunikationsfähigkeit, die Entwicklung eines unterstützenden administrativen Netzwerkes am Schulstandort sowie demokratisches Empowerment der Mitarbeiter:innen am Standort (geteilte Entscheidungsfindung etc.), das Feiern von Erfolgen (Nutzung von Daten, Umsetzung in kleinen Schritten etc.), das Setzen von Prioritäten, beständige Fortbildung sowie den Aufbau von Beziehungen (zu Schüler:innen, Familien, Mitarbeiter:innen) (Theoharis & Tredway, 2024).

Soziale Gerechtigkeit zeigt sich gerade in Zeiten, in denen Vielfalt an Schulen ausgeprägter geworden ist und die gesellschaftliche Kluft zwischen Menschen in privilegierten und benachteiligten Lagen zunehmend größer wird, als zentraler Orientierungspunkt für Schulen (Ryan, 2006 zit.n. Mifsud, 2024, S. 28). Dieses Bewusstsein verdeutlicht sich, wie gezeigt wurde, in Österreich in der inhaltlichen Ausrichtung der Steuerung des Bildungssystems (über Qualitätsrahmen, Lehrpläne, Wirkungsziele etc.). Mit der Bildungsreform 2017 wurde in Österreich die Weiterentwicklung zu einem lernenden Bildungssystem (Sliwka & Klopsch, 2024) angestoßen. Das Gelingen von SJL bemisst u.a. durch die Verteilung von Bildungsgütern, Rechten und sozialen Privilegien, was u.a. durch Transitionsquoten und standardisierte Leistungsmessungen gut im Blick behalten werden kann. Gleichzeitig hat die Auseinandersetzung mit SJL aber auch gezeigt, dass die Sicherung sozialer Anerkennung, das Auftreten gegen Marginalisierung und Diskriminierung sowie die Sicherstellung von Partizipation und Repräsentation ebenso bedeutsame Handlungsfelder sind. Wird SJL als handlungsleitend für den Umgang mit Vielfalt und Gerechtigkeit im Bildungssystem verstanden, gilt es folglich auf allen Ebenen darauf zu achten, dass der Diskurs über die Vielfalt von Schüler:innen nicht ausschließlich in Schulerfolg im Kontext von Schuleffektivität übersetzt wird (Mifsud, 2024).

Mit Perspektive auf diese Vielfalt der Ansprüche, die mit SJL einhergehend und unter Einbezug der institutionellen Sicht einer einzelnen Schule, einen Beitrag zu einer gerechten Gesellschaft zu leisten, ist es daher, wie im SJL beschrieben, notwendig, in einem ersten Schritt zu einer breiten Bewusstseins- und Wissensbasis zu gelangen. Der Qualitätsrahmen für Schulen definiert in der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ die Notwendigkeit, „klare Ziele und Vorstellungen hinsichtlich der Entwicklung der Schule“, festzulegen (BMBWF, 2021) und beschreibt die „regelmäßige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Qualität des eigenen Führungshandelns“ als weiteres Qualitätskriterium (BMBWF, 2021), wodurch ein Baustein für die im SJL erforderliche breite Bewusstseins- und Wissensbasis erzielt werden kann. Diese Bewusstseins- und Wissensbasis kann als förderlich er-

achtet werden, um darauf aufbauend auch für die Etablierung einer „gender- und diversitätsgerechten Schulkultur“ einen Diskurs und eine professionsbezogene Reflexion der „damit verbundenen Werte und Haltungen“ zu fördern (BMBWF, 2021). Auf der persönlichen Ebene wird im SJL (Zhang et al., 2018 zit.n. Karakose et al., 2023, S. 3) z.B. auf die Relevanz der Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen, Vorurteilen, Werten und Weltanschauungen hingewiesen (Karakose et al., 2023). Auf der schulischen Ebene adressiert SJL bspw. eine Kultur des Vertrauens (Zhang et al., 2018 zit.n. Karakose et al., 2023, S. 3), welche als Grundlage für die „in Kooperation mit den Lehrenden und dem weiteren pädagogischen Personal“ zu erstellenden pädagogischen Leitvorstellungen gesehen werden kann (BMBWF, 2021). Letztlich kann der Ebene des sozialen Raumes im SJL das Qualitätskriterium, sich „mit Entwicklungen in der Bildungsregion sowie Veränderungen im Umfeld der Schule“ auseinanderzusetzen und diese in die Entwicklung des Bildungsangebots der Schule zu integrieren (BMBWF, 2021), einem sozialraumorientierten Beziehungsaufbau der Schule, wie die im SJL bezeichnet wird, zugeordnet werden (Woleck, 2022).

Im Qualitätsrahmen für Schulen finden sich daher entlang verschiedener Qualitätskriterien in der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ Bezugspunkte, die hinsichtlich eines Führungshandelns entlang ausgewählter Aspekte von SJL aufgegriffen und in der konkreten Ausgestaltung auch mit Verweis auf dieses Steuerungsinstrument gelebt werden können. Weiterführend wird jedenfalls zu diskutieren sein, in welchem Umfang die Professionalisierung von Schulleitungen und Lehrpersonen zur Beförderung sozialer Gerechtigkeit der (Weiter-) Entwicklung metareflexiver ethischer Kompetenzen und damit des eigenen Berufsethos bedarf.

Literaturverzeichnis

Bildungsreformgesetz. BGBl. I Nr. 138/2017 vom 15.09.2017. Quelle: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA_2017_I_138.pdf

Bogotch, I. (2024). Educational Leadership and Social Justice: 4.0. *Research in Educational Administration and Leadership*, 9(2), 179-207. Quelle: <https://doi.org/10.30828/real.1421708>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). Qualitätsrahmen für Schulen. Quelle: https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024a). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich – Weißbuch. Quelle: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=publishing_download&rex_media_file=schulentwicklungsberatung_wb.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024b). Qualitätsrahmen für den Pädagogischen Dienst. Quelle: https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_Paed-Dienst_online.pdf

Bundesministerium für Finanzen (BMF). (2025). Teilheft Bundesvoranschlag 2025. Untergliederung 30. Bildung. Quelle: https://service.bmf.gv.at/Budget/Budgets/2025_2026/bfg2025/teilhefte/UG30/UG30_Teilheft_2025.pdf

Karakose, T., Tülübaş, T., & Papadakis, S. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003-2022. *Frontiers in Education*, 8, 1139648. Quelle: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1139648>

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138. Quelle: <https://doi.org/10.1177/0013161X07309470>

Mifsud, D. (2024). *Schooling for Social Justice, Equity and Inclusion: Problematizing Theory, Policy and Practice*. Emerald Publishing Limited.

Sliwka, A. & Klopsch, B. (2024). *Das lernende Schulsystem. Paradigmenwechsel in der Bildung*. Beltz.

Theoharis, G., & Tredway, L. (2024). *The school leaders our children deserve: seven keys to equity, social justice, and school reform* (Second edition). Teachers College Press.

Thümmler, R. (2023). Zwischen Anerkennung und Marginalisierung. Perspektiven von Lehrkräften der Förderschule auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus benachteiligten Lebenslagen. In *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 237-244). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn. Quelle: <https://doi.org/10.25656/01:26694>

Woleck, K. (2022). The research gap: Social justice leadership in suburban schools. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6(2).

Verena Letzel-Alt  Nele Groß 

„Kann Inklusiv!?“ – Status quo des Einsatzes und Potenziale von Künstlicher Intelligenz (KI) zur inklusiven Unterrichtsgestaltung aus Perspektive von Schulleitungen an Sekundarschulen

Dieser Beitrag thematisiert den Status quo und die Potenziale des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz (KI) zur inklusiven Unterrichtsgestaltung und -entwicklung in Form von Binnendifferenzierung aus Perspektive von Schulleitungen an Sekundarschulen in Deutschland (n = 12). Die leitfadengestützte Interviewstudie wurde anhand qualitativer Inhaltsanalyse und unter Rückgriff auf ein deduktiv gebildetes Kategoriensystems ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, hinsichtlich welcher differenzierenden Maßnahmen KI bereits zur inklusiven Unterrichtsgestaltung an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen eingesetzt wird und wo die Schulleitenden zukünftig Potenziale sehen. Die Schulleitenden thematisieren die Entlastung, die KI für inklusive Unterrichtsgestaltung mit sich bringt, weisen aber auch auf den Bedarf an praxisorientierten Fortbildungen und Coachings sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrkräfte hin.

1 Einleitung

Die beiden Themengebiete *Künstliche Intelligenz* (KI) und *Inklusion* werden im schulischen Kontext kontrovers diskutiert (Raab, 2024). Teil des Diskurses sind u.a. auch Potenziale von KI zur inklusiven Unterrichtsgestaltung, die mit der Hoffnung auf individualisiertes Lernen für alle Schüler:innen sowie mit der Hoffnung auf Entlastung der Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -durchführung verbunden sind (Böhme & Mesenhöller, 2024). Vor diesem Hintergrund widmet sich dieser Beitrag der Frage nach dem Status quo der konkreten Implementation von KI sowie den Potenzialen von KI zur inklusiven Unterrichtsgestaltung an Sekundarschulen. Dazu wurden 12 Schulleitende an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in halbstrukturierten Leitfadeninterviews befragt. Die Daten wurden anhand qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2019). Es zeigte sich, dass Schulleitungen KI im Rahmen ihrer eigenen Lehrtätigkeit bereits zur inklusiven Unterrichtsgestaltung nutzen, indem sie Aufgaben und Materialien abstufen und mit KI nonverbale Lernhilfen zur Visualisierung von Texten generieren. Potenzial sehen die Schulleitungen in KI für die Implementation von Helfer- und Tutorensystemen. Die Schulleitungen erkennen, dass die Nutzung von KI bereits Entlastung mit sich bringt. Allerdings thematisieren die Schulleitenden auch

die Relevanz von Fortbildungen für Lehrkräfte und Coachings für Schüler:innen, genau wie die Notwendigkeit der Weiterentwicklung von gewohnten Aufgaben- und Prüfungsformaten. Die Ergebnisse zu Status quo und Potenzial von KI zur inklusiven Unterrichtsgestaltung sind aufgrund der spezifischen Rolle der Schulleitenden von Relevanz, fungieren Schulleitende doch als Multiplikator:innen für das von ihnen geleitete Lehrkräftekollegium, die durch ihr Wirken schulische Transformationsprozesse beeinflussen und gestalten können (Avolio et al., 2003; Merz-Atalik, 2014). Die Ergebnisse sowie zusätzliche Potenziale, die KI über die Ausführungen der Schulleitenden hinaus für inklusive Unterrichtsgestaltung mit sich bringen kann, werden diskutiert und Implikationen für zukünftige Forschung offeriert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Inklusive Bildung durch Binnendifferenzierung

Schüler:innen unterscheiden sich voneinander, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Schulleistung, der Unterstützung, die das Elternhaus leistet, dem sozioökonomischen Status oder emotionaler, körperlicher und kognitiver Unterstützungsbedarfe. Inklusive

Bildung sieht gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (2008) vor, dass alle Kinder unabhängig ihrer individuellen Bedürfnisse, gemeinsam innerhalb einer Lerngruppe lernen und die Lernumgebung so gestaltet ist, dass alle gemäß ihrer Potenziale partizipieren können (Biewer, 2017; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Hinsichtlich der Gestaltung der Lernumgebung fragen sich allerdings Akteur:innen in der Schulpraxis häufig, wie konkret inklusive Bildung in der täglichen Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann (Speck, 2019). Ein Instrument, welches national und international zur Implementation von inklusiver Bildung empfohlen wird, ist Binnendifferenzierung (auch innere Differenzierung) (Loreman, 2017; OECD, 2023). Binnendifferenzierung gilt als effektive Maßnahme, die Bildungsgerechtigkeit forciert (OECD, 2023) und kann definiert werden als alle intentional eingesetzten Maßnahmen, die dem Umgang mit Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe sowie der Abstimmung des Unterrichts auf unterschiedliche Subgruppen von Schüler:innen oder auf Einzelschüler:innen im Sinne der Individualisierung, dienen (Letzel et al., 2020). Der Einsatz von Binnendifferenzierung sollte intentional auf Basis von pädagogischen Diagnosen erfolgen (Letzel et al., 2020; Letzel et al., 2019). Um in der Schulpraxis implementierte (KI-gestützte) Binnendifferenzierungsmaßnahmen offenzulegen, greift dieser Beitrag auf die Taxonomie der Binnendifferenzierung (Letzel et al., 2020) zurück, die verschiedene Maßnahmen strukturiert und in sechs verschiedene Kategorien einteilt (zur Entstehung der Taxonomie der Binnendifferenzierung auf Basis einer induktiven Dokumentenanalyse siehe auch Pozas & Schneider, 2019).

Kategorie I – Abgestufte Aufgaben und Materialien: Die Abstufung von Aufgabenstellung oder Material kann qualitativ (nach Komplexität) oder quantitativ (nach Menge und Bearbeitungszeit) erfolgen.

Kategorie II – Intentionale Gruppierung von Schüler:innen: Lehrkräfte können Schüler:innen intentional nach verschiedenen Kriterien gruppieren (z.B. nach Leistung oder nach Interesse). Die Gruppen können homogen oder heterogen zusammengesetzt werden.

Kategorie III – Helfer- und Tutorensysteme: Hierunter sind langfristig etablierte Helfer- und Tutorensysteme zu verstehen, die über eine ad-hoc-Anweisung zum gemeinsamen Arbeiten oder Helfen hinausgehen.

Kategorie IV – Nonverbale Lernhilfen: Nonverbale Lernhilfen können Hilfekärtchen, Checklisten, Wörterbücher, Visualisierungen, Satzanfänge, etc. sein.

Kategorie V – Mastery Learning bzw. zielreichendes Lernen: Mastery Learning sieht vor, dass von der Lehrkraft Mindeststandards definiert werden. Anhand häufiger Lernstandserhebungen kann festgestellt werden, welche Schüler:innen die Mindeststandards bereits erreichen und welche dies noch nicht tun. Anhand des Ergebnisses der Lernstandserhebungen entscheidet die Lehrkraft individuell, wer noch einmal in eine Übungsschleife geht und wer sich über die Mindeststandards hinaus mit dem Unterrichtsgegenstand beschäftigt, bevor eine erneute Lernstandserhebung erfolgt.

Kategorie VI – Maßnahmen zur Öffnung des Unterrichts bzw. zur Autonomiegewährung: Hierunter fallen Stationenlernen, Wochenplanarbeit, Lerntheken, Projektarbeit, Wahlaufgaben, etc.

Es wurde bereits empirisch bestätigt, dass die Taxonomie der Binnendifferenzierung alle in der Schulpraxis von Sekundarschullehrkräften eingesetzte Binnendifferenzierungsmaßnahmen fasst (Letzel & Otto, 2019).

Empirische Ergebnisse zeigen, dass die Einsatzhäufigkeit von Binnendifferenzierung nach Schulform variiert. So setzen Lehrkräfte an Integrierten Gesamtschulen Binnendifferenzierung im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften signifikant häufiger ein (Letzel, 2021). Darüber hinaus variiert die Einsatzhäufigkeit der Maßnahmen innerhalb der Taxonomie: Während abgestufte Aufgaben und Materialien (Kat. I), nonverbale Lernhilfen (Kat. IV) und Maßnahmen zur Öffnung des Unterrichts (Kat. VI) über alle Sekundarschulformen hinweg tendenziell häufiger eingesetzt werden, setzen Lehrkräfte langfristig etablierte Helfer- und Tutorensysteme (Kat.

III) und Mastery Learning (Kat.V) kaum ein (Letzel, 2021; Letzel & Otto, 2019).

Insgesamt hat sich gezeigt, dass Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe tendenziell eher selten implementiert wird (Deunk et al., 2015; Letzel, 2021; Schwab et al., 2015). Als Gründe dafür führen Lehrkräfte an, dass sie sich durch die Ausbildung nicht ausreichend auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen vorbereitet fühlen und dass sie Binnendifferenzierung als zusätzliche Belastung empfinden, obwohl sie sich deren Nutzen bewusst sind (Pozas & Letzel, 2019; Pozas et al., 2023a; Letzel et al., 2022). Studien darüber, wie Schulleitungen über Binnendifferenzierung denken und wie sie selbst diese im Unterricht implementieren, sind bislang noch nicht durchgeführt worden.

2.2 KI in der inklusiven Unterrichtspraxis

Der Begriff Künstliche Intelligenz impliziert den Versuch der Entwicklung eines selbstoptimierenden Systems, welches eigenständig und effizient Probleme bearbeiten kann, wobei der Grad der Intelligenz dem Grad der Selbstständigkeit, der Effizienz und der Komplexität des Problems entspricht (Kirste & Schürholz, 2019). Künstlicher Intelligenz wird zugeschrieben, dass sie grundlegende Veränderungen für den Bildungskontext mit sich bringt und potenziell mit positiven und auch negativen Effekten verknüpft sein wird (Hamisch & Gruschel, 2019). Insbesondere wird Künstlicher Intelligenz im Sinne der Umsetzung inklusiver Bildung das Potenzial zugeschrieben, Individualisierung zu ermöglichen bzw. zu vereinfachen, in dem an das Vorwissen der Lerner:innen angeknüpft und individuelle Lernwege ermöglicht werden (Hamisch & Kruschel, 2022). Innerhalb dieses Beitrags kann keine grundlegende Darstellung des Diskurses über Potenziale und Gefahren von KI erfolgen. Es sei an dieser Stelle aber darauf hingewiesen, dass hinsichtlich Individualisierung innerhalb dieses Diskurses zum Beispiel auf die Gefahr der „Vermessung“ (Hamisch & Kruschel, 2022, S. 108) von Lernenden verwiesen wird, wenn systematisch Daten zur individuellen Disposition der Schüler:innen gesammelt, ausgewertet und weiterverarbeitet werden. Wenngleich KI im

schulischen Kontext im deutschsprachigen Raum eher selten anzutreffen ist, wurden schon assistive Technologien [also Hilfsmittel, die eine gleichberechtigte aktive Teilhabe aller Schüler:innen am Unterricht ermöglichen und somit zur Inklusion in Bildungseinrichtungen beitragen können (Bosse, 2019)] entwickelt, die individualisiertes Lernen für Schüler:innen ermöglichen, wie das Projekt „HyperMind“ von Jochen Kuhn und Kollegen (2019). Dieses Projekt entwickelte ein Physikbuch, welches den Wissensstand und die Interessen der Schüler:innen erkennt und auf dieser Basis adaptiertes Lernmaterial (Material und Medium) für Schüler:innen bereitstellt. Auch gibt es bereits Systeme, die Lehrende u.a. bei der Seminarplanung oder Prüfungsdurchführung unterstützen (siehe Projekt H.E.A.R.T.; Handke, 2019). Beide Projekte akzentuieren die Hoffnung auf individualisiertes, verbessertes Lernen auf Schüler:innen- bzw. Studierendenseite und Entlastung auf Seiten der Lehrkräfte bzw. Dozierenden durch die Nutzung von KI bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Gleichmaßen bringt der Einsatz von KI die Notwendigkeit mit sich, neue pädagogische und didaktische Ansätze auszuarbeiten (Schulz & Schmid-Meier, 2024).

2.3 Die Rolle von Schulleitenden in schulischen Transformationsprozessen

Digitale Transformation ist aktuell ein kontrovers diskutiertes Thema (Cress et al., 2018). Dennoch ist das Thema Digitalisierung nicht mehr aus dem Bildungskontext wegzudenken. Eine zentrale Rolle bei Transformationsprozessen im Bildungskontext kommt den Schulleitungen zu, die, neben einer eigenen Lehrtätigkeit (Schiefner-Rohs, 2019), für eine erfolgreiche Schulentwicklung verantwortlich sind und durch ihre Führungsrolle als Multiplikator:innen für das von Ihnen geleitete Lehrkräftekollegium gelten (Merz-Atalik, 2014). Die Entwicklung und Steuerung von Gruppenprozessen ist eine zentrale Leitungsaufgabe (Avolio et al., 2003), bei der Schulleitende als Wirkfaktor für erfolgreiche Schulen fungieren. Es ist somit an den Schulleitenden, positiv auf Kollegien hinsichtlich einer gemeinsamen Zielrichtung einzuwirken. Welche Haltung Schulleitende hinsichtlich Inklusion und der Nutzung von Potenzialen künstlicher Intelligenz für die Un-

terrichtsgestaltung einnehmen, ist also bezogen auf die zukünftige Gestaltung von Bildungsprozessen von hoher Relevanz. Bislang waren Schulleitende allerdings allgemein hinsichtlich KI und Inklusion noch zu selten Gegenstand der Forschung (Letzel-Alt & Gresch, under review). Vor diesem Hintergrund widmet sich dieser Beitrag folgenden Fragestellungen:

Wie gestaltet sich der Status quo des KI-gestützten Einsatzes von Binnendifferenzierung an Schulen und welche Potenziale sehen Schulleitende in Künstlicher Intelligenz (KI) hinsichtlich inklusiver Unterrichtsgestaltung?

3 Methodisches Vorgehen

In dieser qualitativen Studie wurden 12 Schulleitende an Sekundarschulen ($n = 6$ an Gymnasien; $n = 6$ an Integrierten Gesamtschulen [IGS]) mittels halbstrukturierter Leitfadenterviews befragt. Alle Schulleitenden an Gymnasien waren männlich, an den Integrierten Gesamtschulen war eine Schulleitung männlich und fünf Schulleitungen waren weiblich. Das Durchschnittsalter aller 12 Befragten betrug 45,25 Jahre, die Berufserfahrung als Lehrkraft belief sich auf 22,33 Jahre und die Berufserfahrung als Schulleitung auf 8,62 Jahre. Die Schulleitenden sind allesamt im Bundesland Niedersachsen (Deutschland) tätig, welches zur Untersuchung von Fragen bezüglich inklusiver Bildung deshalb äußerst interessant ist, weil in Niedersachsen jede Schule eine inklusive Schule ist“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2025). Das Land Nieder-

sachsen hat bereits alle Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen zugunsten von inklusiver Beschulung abgebaut, was bedeutet, dass alle Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen inklusive Primar- und Sekundarschulen besuchen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2025). Im Fragebogen wurde das Thema *Inklusive Bildung* und deren Umsetzung thematisiert. Die Schulleitenden wurden explizit gefragt, wie sie zum Thema KI stehen und ob diese zukünftig ihrer Meinung nach Lehrkräfte entlasten kann. Über diese Frage hinaus wurde das Thema KI nicht weiter im Interview vertieft. Die Interviews wurden transkribiert und anhand qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019) und unter Rückgriff auf das Computerprogramm MAXQDA 24 analysiert. Kodierungen wurden in Form von ganzen Sätzen, Satzgruppen oder -segmenten vorgenommen. Um die diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsfrage in der Datenauswertung zu berücksichtigen, lag der Kodierung des Interviewmaterials durch Rückgriff auf die Taxonomie der Binnendifferenzierung (Letzel et al., 2020) eine deduktive Kategorienbildung zugrunde. Die sechs Taxonomiestufen fungierten bei der Kodierung jeweils als Hauptkategorien. Die Zuverlässigkeit der Analyse wurde mit der Berechnung des Intercoder-Reliabilitätskoeffizienten von 0,91 sichergestellt (Holsti, 1969), was einem guten Wert entspricht (Bos, 1989).

4 Ergebnisse

Insgesamt konnten 17 Sequenzen im Material kodiert werden. Die Anzahl der vorgenommenen Ko-

Hauptkategorie	Bezeichnung	Kodierungen
1	Kat. I - Abgestufte Aufgaben und Materialien	7
2	Kat. II - Intentionale Gruppierung von Schüler:innen	0
3	Kat. III - Helfer- und Tutorensysteme	3
4	Kat. IV - Nonverbale Lernhilfen	3
5	Kat. V - Mastery Learning bzw. zielerreichendes Lernen	0
6	Kat. VI - Maßnahmen zur Öffnung des Unterrichts bzw. zur Autonomiegewährung	4

Tab.1: Kategoriensystem und Anzahl der Kodierungen

dierungen je Interview variierte zwischen 0 und 4. Den Interviews der Schulleitenden an IGS konnten $n = 12$ Kodierungen entnommen werden, den Gymnasialschulleitenden $n = 5$. Die Distribution der Kodierungen auf die jeweiligen Hauptkategorien ist in Tabelle 1 dargestellt.

Auffallend ist, dass die Anzahl der Kodierungen insgesamt relativ gering ist. Darüber hinaus konnten zwei der deduktiv generierten Hauptkategorien (*Kat. II – Intentionale Gruppierung von Schüler:innen* und *Kat. V – Mastery Learning bzw. zielerreichendes Lernen*) keine Kodierung(en) zugeordnet werden. Die Hauptkategorien, denen Kodierungen zugeordnet wurden, sollen nun ausdifferenziert und durch Interviewausschnitte expliziert werden.

Hauptkategorie 1: Kat. I – Abgestufte Aufgaben und Materialien

Dieser Hauptkategorie konnten mit $n = 7$ die meisten Kodierungen zugeordnet werden. Die Schulleitungen berichten, dass sie KI in ihrem Unterricht zum Generieren von Material nutzen und die differenzierte Gestaltung des Materials von KI vornehmen lassen. So berichtet eine Gymnasialschulleitung:

SL Gym 3: „Das Schöne bei KI ist, es gibt das Wortspiel „Kann Inklusiv“. Hierfür ist es für mich wesentlich einfacher, Materialien zu erstellen für verschiedene Menschen. Wenn ich sage, der Schüler kann damit arbeiten, der andere braucht noch Übungen dafür oder hat das noch nicht verstanden, das muss einfacher formuliert werden. Dann habe ich das in wenigen Sekunden fertig. Insofern sehe ich da eine gute Verbindung zur Inklusion.“

Die Abstufung mithilfe von KI erfolgt qualitativ, das heißt, Texte werden in vereinfachter Sprache geschrieben und Aufgaben beziehen sich auf verschiedene Themen. Die Lehrkraft betont, dass KI es für sie vereinfacht, differenzierte Aufgaben und Materialien zu erstellen. Auch IGS-Schulleitungen akzentuieren das Potenzial von KI hinsichtlich vereinfachter Sprache.

SL IGS 4: „Für die Unterrichtsvorbereitung, für die Differenzierung von Material, für den einfachen Differenzierungsvorgang, einen Sachtext in einfache Sprache zu übersetzen, das birgt die künstliche Intelligenz riesiges Potenzial.“

„Einfache Differenzierungsvorgänge“ können von KI übernommen werden, worin die Schulleitung ein großes Potenzial zur Entlastung der Lehrkräfte sieht. SL IGS 2 und SL IGS 5 nutzen KI in ihrem Unterricht, um Aufgaben und Materialien auch quantitativ abzustufen, in dem sie mit KI Texte vom Umfang her reduzieren.

Hauptkategorie 3: Kat. III – Helfer- und Tutorensysteme

Dieser Hauptkategorie konnten drei Kodierungen zugeordnet werden. Auffallend ist hier, dass alle drei Kodierungen Interviews von IGS-Schulleitenden entstammen. Die Schulleitungen formulieren, dass KI als Tutor fungieren könnte, wovon sich Schulleitungen Entlastung erhoffen, wie in diesem Zitat deutlich wird:

SL IGS 1: „Wir haben auch letztes Jahr eine große SchiLf gemacht, also eine schulinterne Lehrerfortbildung für das gesamte Kollegium, alle mit einem zentralen Impulsreferat und dann mehreren Workshops über so einen ganzen Tag und inzwischen sind wir eher bei diesen Themen Prompting und Tutoring und bei dem Letztgenannten liegt, glaube ich, die ganz große Entlastungsreserve. Also vor allen Dingen, wenn Schülerinnen und Schüler auch in der Lage sind, KI-gestützte Anwendungen im Sinne von Tutoring zu nutzen, dann ist da auch eine Entlastungsressource bestimmt da.“

Die Schulleitung sieht Potenzial zur Entlastung durch den Einsatz von KI in Form von Helfer- und Tutorensystemen. Dem Zitat ist allerdings zu entnehmen, dass die Schulleitung dies (aktuell noch) nicht in ihrem eigenen Unterricht nutzt. Dieses Zitat offeriert des Weiteren die Relevanz von Fortbildungen aus Sicht der Schulleitungen. Schulleitungen sind für die Initiierung von schulinternen

Fortbildungen zuständig. Die Fortbildung scheint bewirkt zu haben, dass Begriffe wie „Prompting“ und „Tutoring“ geläufig sind und sich an dieser Schule mit dem Potenzial von KI auseinandergesetzt wird. SL IGS 1 merkt allerdings auch an, dass Schüler:innen befähigt werden müssen, KI im Sinne von Tutoring zu nutzen. Die Implementation von Helfer- und Tutorensystemen ist also voraussetzungsreich dergestalt, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen hinsichtlich Anwendung und Potenzial geschult werden sollten. Eine andere Schulleitung (SL IGS 3) spricht davon, dass sich Schüler:innen von KI „inspirieren“ lassen können. Auch hier wird deutlich, dass SL IGS 3 über Potenzial spricht, welches Schüler:innen zukünftig nutzen können und nicht über Erfahrungen, die sie bereits aktiv in ihrem Unterricht gesammelt hat.

Hauptkategorie 4: Kat. IV – Nonverbale Lernhilfen

Dieser Hauptkategorie konnten ebenfalls drei Kodierungen zugeordnet werden. Auch hier wurden alle Kodierungen den Interviews der IGS-Schulleitenden entnommen. SL IGS 3 offeriert, dass KI Bilder generieren kann, die als Visualisierungshilfe für Texte genutzt werden können. Auch im Zitat von Schulleitung IGS 5 wird das Potenzial von KI hinsichtlich Visualisierungen deutlich:

SL IGS 5: „Und ich finde vor allen Dingen, also wenn man jetzt das nochmal mit der Inklusion verknüpft, das bietet so viele hervorragende Möglichkeiten für die Kinder, die viel Visualisierung brauchen. Weil ich einfach bei mir zu Hause ganz in Ruhe diese Bilder alle schon hochladen kann.“

SL IGS 5 stellt sowohl einen Vorteil für Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen dar, als auch den Vorteil für sich in der Vorbereitung des eigenen differenzierten Unterrichts.

Hauptkategorie 6: Kat. VI – Maßnahmen zur Öffnung des Unterrichts bzw. zur Autonomiegewährung

Dieser Kategorie konnten vier Kodierungen zugeordnet werden, drei davon von Gymnasialschullei-

tenden und eine Kodierung aus einem Interview mit einer IGS-Schulleitung. Alle drei Gymnasialschulleitenden thematisieren, dass gewohnte Aufgaben- und Prüfungsformate (z.B. die Seminarfacharbeit), aber auch der Lehrplan zukünftig geändert werden müssen, weil durch den Einsatz von KI nicht mehr eindeutig unterschieden werden kann, welche Schüler:innen selbst gearbeitet haben und welche Schüler:innen die Aufgaben von KI haben bearbeiten lassen. So könnten auch ganze Fächer, wie das Seminarfach in der Oberstufe künftig von der Politik abgeschafft werden (SL Gym 1). Die IGS-Schulleitung verdeutlicht ebenfalls die Notwendigkeit einer Anpassung von Prüfungsformaten:

SL IGS 3: „Wenn ich mich davon losmache, dass Kinder immer alles verschriftlichen müssen oder in der Klassenarbeit irgendeinen Aufsatz daraus erzeugen müssen, wenn man sich davon frei macht und einfach mal guckt, wir unterhalten uns jetzt, was ist eigentlich bei dir hängen geblieben, kann ich doch super einschätzen, hat sich damit beschäftigt, hat sich nicht damit beschäftigt.“

Die Schulleitung beteuert, dass durch eine erweiterte Perspektive auf Aufgaben- und Prüfungsformate zugunsten offenerer Szenarien dennoch gut unterschieden werden kann, welche Schüler:innen Inhalte wirklich umfassend durchdrungen haben. Keine der Schulleitungen bringt KI in Zusammenhang mit konkreten Maßnahmen, die dieser Taxonomiestufe inhärent sind, wie z.B. Stationenlernen, Wochenplanarbeit, Projektarbeit etc. Alle vier Schulleitungen, aus deren Interviews Kodierungen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, sind sich aber einig darüber, dass sich der Blick der Lehrkräfte weiten muss und Prüfungsformen sowie Aufgaben und Unterricht geöffnet werden müssen, um Betrug und Missbrauch durch die Schüler:innen entgegenwirken zu können.

5 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war zu untersuchen, wie sich der Status quo der KI-gestützten Binnendifferenzierung an Sekundarschulen gestaltet und welche Potenziale von Künstlicher Intelligenz Schulleitende

an Sekundarschulen für die inklusive Unterrichtspraxis sehen.

Die Fokussierung von Schulleitenden erschien deshalb relevant, weil diese erstens ebenfalls als Lehrkräfte im Unterricht fungieren (Schiefner-Rohs, 2019), zweitens im Rahmen von (digitaler) Schulentwicklung eine entscheidende Rolle einnehmen und drittens, weil Schulleitende als Multiplikator:innen für das gesamte Kollegium (Merz-Atalik, 2014) gelten und durch Interventionen, wie Fortbildungen oder auch die eigene Haltung die Mitarbeitenden an der Schule beeinflussen (Letzel-Alt & Gresch, under review). Zur Bearbeitung des Forschungsvorhabens wurden 12 Schulleitende an den Schulformen IGS und Gymnasium zum Thema Inklusive Bildung befragt. Um möglichst konkrete Ergebnisse aus dem Textmaterial herausarbeiten zu können, wurde das Kategoriensystem deduktiv unter Rückgriff auf die Taxonomie der Binnendifferenzierung (Letzel et al., 2020), die verschiedene Maßnahmen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts fasst und systematisiert, gebildet. Im Folgenden soll nun der von den Schulleitungen aufgezeigte Status quo diskutiert werden. Zudem sollen Potenziale von KI, die über die Ausführungen der Schulleitungen hinaus gehen, für die einzelnen Taxonomiestufen (Letzel et al., 2020) vorgeschlagen werden.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass dem Material mit $n = 17$ nur wenige Kodierungen entnommen werden konnten. Das kann zum einen damit zusammenhängen, dass Schulleitende zwar unterrichten, aufgrund Ihrer zusätzlichen Verantwortung als Schulleitung aber mit nur geringem Deputat im Unterricht eingesetzt sind. Auch könnte die geringe Anzahl an Kodierungen auf die allgemeine Situation in deutschsprachigen Ländern rekurrieren, in denen sich die Nutzung von KI in Schulen noch eher zurückhaltend gestaltet (Hamisch & Gruschel, 2022). Zudem wird Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe bislang allgemein (zu) selten eingesetzt (Deunk et al., 2015; Letzel, 2021; Schwab et al., 2015). Möglicherweise sind die Schulleitungen, die in dieser Studie befragt wurden, aber durch ihre Ausbildung oder Fortbildungen insgesamt noch zu wenig für den Einsatz von KI zur inklusiven Unterrichtsplanung und -durchführung geschult (Pozas

& Letzel, 2019). Dennoch sollten sich Schulleitende ihrer gesonderten Rolle als Vorbild für Lehrkräfte an ihrer Schule bewusst sein. Wenn Schulleitende das Thema KI nicht prioritär behandeln, hat dies auch Auswirkungen auf die Haltung des Kollegiums und die digitale Schulentwicklung.

Die meisten Kodierungen ($n = 7$) entfielen auf *Kat. I – Abgestufte Aufgaben und Materialien*. Die Schulleitungen nutzen KI zur qualitativen Abstufung von Aufgaben und Material. Dieses Ergebnis deckt sich mit Studien zur Einsatzhäufigkeit von Binnendifferenzierung (ohne expliziten Bezug zu KI) (Letzel, 2021; Letzel & Otto, 2019). KI birgt über die Aussagen der Schulleitenden hinweg allerdings noch mehr Potenzial für inklusiven Unterricht, der auf binnendifferenzierende Maßnahmen aus *Kat. I* der Taxonomie der Binnendifferenzierung (Letzel et al., 2020) zurückgreift. Für abgestufte Aufgaben und Materialien schlagen Schulz und Schmid-Meier (2024) weitere Möglichkeiten des KI-Einsatzes vor, die von den Schulleitenden noch nicht eingesetzt werden oder als Potenzial deklariert wurden, wie das Vorlesen von Texten durch einen KI-gestützten Sprachassistenten, welches gewinnbringend für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sehen sein oder für alle Schüler:innen als auditive Unterstützung bzw. Alternative dienen kann. Für Schüler:innen mit SPF im Bereich Sehen gibt es auch eine Sehassistenten, welche visuelle Inhalte in hörbare Informationen umwandelt. Für geflüchtete Schüler:innen oder DaZ-Schüler:innen (Deutsch als Zweitsprache) kann eine KI-basierte Sprachassistenten Unterrichtsmaterialien direkt in andere Sprachen Übersetzen. Auch hörbeeinträchtigte Schüler:innen können inkludiert werden, in dem KI Gebärdensprache in Textform übersetzt.

Die zweitmeisten Kodierungen entfielen auf *Kat. VI – Öffnung des Unterrichts bzw. Autonomiegewährung*. Auffallend ist, dass die Schulleitungen nicht konkrete Maßnahmen ansprechen, sondern vielmehr auf die Entwicklung, dass sich Unterricht und Prüfungsformen verändern müssen, rekurrieren, die der Einsatz von KI mit sich bringt. Dies stützt die These von Schulz und Schmid-Meier (2024) die ebenfalls auf pädagogische und didaktische Veränderungen hinweisen, die vorgenommen werden müssen, wird

KI in Unterrichtsplanung und -durchführung mit einbezogen. KI birgt für die Umsetzung von Binnendifferenzierungsmaßnahmen aus dieser Kategorie aber durchaus Potenzial: Durch den Einsatz von KI könnte die Vorbereitungsintensität, die Lehrkräfte bei Maßnahmen wie Stationenlernen, Lerntheken, Projektarbeit und Wochenplanarbeit beklagen, verringert werden, könnte KI doch zum Erstellen des benötigten Materials oder Arbeitsblättern genutzt werden.

Der Kat. V – Mastery Learning oder zielreichendes Lernen konnte keine Kodierung zugeordnet werden, was darin begründet sein könnte, dass diese Maßnahme im deutschsprachigen Bildungskontext nur selten eingesetzt wird und Mastery Learning vielen Akteure der Schulpraxis gar nicht bekannt ist (Letzel, 2021; Letzel & Otto, 2019). Studien haben allerdings auch bereits nachgewiesen, dass diese Maßnahme international bekannter ist und häufiger implementiert wird (in Mexiko, siehe Pozas et al., 2023b). Gerade hinter dieser Kategorie könnte im Einsatz von KI großes Potenzial stecken. Softwares könnten (wie z.B. im Projekt HyperMind, Kuhn, 2019) Lernstandserhebungen gestalten, diese auswerten und auf Basis dieser Auswertung dann individuell angepasstes Material zum Weiterlernen bzw. Üben zur Verfügung stellen. Die Lehrkraft könnte durch diese Entlastung stärker als Lernbegleiter fungieren, was das individuelle Lernen abermals stärken könnte. Durch die eine neue, aber essenziell wichtige Rolle der Lehrkraft und neue Kapazitäten, die bei der Unterrichtsplanung und -durchführung frei werden, wird auch deutlich, dass KI nicht Ersatz für eine Lehrkraft sein kann, sondern eher als Unterstützungswerkzeug fungiert (Schulz & Schmid-Meyer, 2024).

Das Potenzial von KI für den Einsatz nonverbaler Lernhilfen (*Kat. IV*) haben die Schulleitungen in dieser Studie bereits insofern erkannt, dass KI Texte visualisieren kann. Für diese Kategorie könnte KI aber außerdem, angepasst an den individuellen Lernstand von Schüler:innen, fortlaufend im Lernprozess immer wieder Lernhilfen bereitstellen, in Form von Hilfefärtchen, Checklisten, etc. Lehrkräfte müssen Hilfefärtchen in analoger Form vor der Stunde vorbereiten, indem Sie antizipieren,

welche ihrer Schüler:innen welche Herausforderungen beim Arbeiten haben könnten. KI könnte stets im Lernprozess selbst Herausforderungen identifizieren und unmittelbar Lernhilfen bereitstellen. Zusätzlich könnte KI als nonverbale Lernhilfe fungieren, indem sie die Schüler:innen bei der Formulierung von Sätzen unterstützt (ähnlich den Satzanfängen auf Kärtchen, die als nonverbale Lernhilfe eingesetzt werden) (Schulz & Schmid-Meier, 2024).

Der Kategorie Helfer- und Tutorensysteme (*Kat. III*) konnten drei Kodierungen zugeordnet werden. Die Hoffnung, durch KI-basierte Technologie Entlastung im Unterrichtsgeschehen zu erfahren, ist groß. Allerdings ist die Implementation von digitalen Helfer- und Tutorensystemen insofern voraussetzungsreich, als dass Schüler:innen zuerst im Umgang mit diesem Tool trainiert werden müssen. Hierzu könnten Scaffolding-Systeme genutzt werden, wie von Schulz und Schmid-Meier (2024) vorgeschlagen. Das Ziel der Anleitung der Schüler:innen wäre dementsprechend das selbstständige und unabhängige Arbeiten, das zuerst durch direkte Anleitung, geführte Praxis und gemeinsame Verantwortung vorbereitet werden sollte.

Der Kategorie Intentionale Gruppierung von Schüler:innen (*Kat. II*) konnten keine Kodierungen zugeordnet werden. Dies kann darauf hinweisen, dass KI den persönlichen Kontakt und das Zusammenarbeiten im Team nie gänzlich ersetzen kann. Auch die Förderung von Sozialkompetenz im Unterricht, die eine Intention von Schüler:innengruppierung im Unterricht sein kann, ist relevant. Sozialkompetenz kann im persönlichen Kontakt mit Peers möglicherweise besser gefördert werden, als mit digitalen Tools, was ein Grund dafür sein könnte, dass die Schulleitungen in den Interviews diese Binnendifferenzierungsmaßnahme nicht mit KI in Verbindung gebracht haben.

Auffallend ist, dass die Schulleitungen das Potenzial von KI für inklusive Unterrichtsgestaltung nicht mit Diagnostik in Verbindung gebracht haben. Das könnte daran liegen, dass empirische Studien bereits gezeigt haben, dass Lehrkräfte Binnendifferenzierungsmaßnahmen nur selten auf Basis von

pädagogischen Diagnosen einsetzen (Letzel et al., 2019). Dies hat allerdings Auswirkungen auf die Effektivität von eingesetzten Maßnahmen: Sind diese nicht passgenau eingesetzt, kann dies auch den intendierten Effekt vermindern. Gerade weil Lehrkräfte allerdings anscheinend nur selten auch bewusst diagnostizieren, bevor sie Maßnahmen einsetzen, könnte KI zukünftig Potenzial zur passgenauen Diagnostik bieten (ähnlich wie bei Kuhn [2019] durch Eyetracking oder Temperaturmessung). Hier ist allerdings die Herausforderung zu reflektieren, dass dadurch eine „Vermessung“ (Hamisch & Kruschel, 2022, S. 108) der Schüler:innen stattfinden könnte. Der sensible Umgang damit sollte zukünftig diskutiert werden.

6 Limitationen der Studie und Ausblick

Diese Studie unterliegt einem qualitativen Design. Die Ergebnisse können demnach keine Repräsentativität leisten, was bei der Interpretation der Ergebnisse entsprechend zu berücksichtigen ist. Der Beitrag ist allerdings in der Lage Hypothesen zu generieren, die zukünftig in einem quantitativen Design empirisch überprüft werden können. Darüber hinaus erfolgte die Analyse des Materials deduktiv auf Basis der Taxonomie der Binnendifferenzierung. Diese Herangehensweise hat sich bezogen auf die Forschungsfrage zwar als zielführend erwiesen, lässt allerdings weniger Raum als eine induktive Arbeit mit dem Datenmaterial, die zukünftig die hiesigen Ergebnisse ergänzend erfolgen sollte. Auf diese Weise könnten z.B. auch Konstrukte wie die Einstellung der Schulleitenden herausgearbeitet werden, die (laut Ajzens „Theory of Planned Behavior“ [1991]) mit deren Handlungen verbunden sind. In dieser Studie wurden Schulleitende befragt. Zukünftig wäre angezeigt, multiperspektivische Studien durchzuführen, die die Perspektiven der Lehrkräfte, der Schüler:innen und auch der Eltern miteinbeziehen. Zudem unterliegt dieser Beitrag, ob der Fokussierung auf Potenziale von KI zur inklusiven Unterrichtsgestaltung, der Limitation, dass eine fundierte Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Gefahren, die von KI in Unterricht und Schule ausgehen, nicht erfolgen konnte. Es sei an dieser Stelle aber deutlich gesagt: Eine Ausein-

andersetzung mit Herausforderungen und Gefahren ist wichtig, sowohl in der Forschung als auch in den Schulen innerhalb der Kollegien und im Dialog gemeinsam mit den Schüler:innen. Dies könnte in Fortbildungen und Coachings für beide Gruppen geschehen. Schulleitungen können ihre Lehrkräfte im Umgang mit KI durch die Organisation von Fortbildungen für das Kollegium weiterbilden und durch Ihre eigene Haltung zu KI als Multiplikator fungieren (Merz-Atalik, 2014). Dass Schulleitungen die Relevanz von Fortbildungen thematisieren, zeigt, dass zukünftig der Bedarf an zielführenden Fortbildungen zu KI im inklusiven Unterricht enorm sein wird. Passgenaue praxisrelevante Fortbildungsveranstaltungen sind vonnöten, die Lehrkräfte auch darin schulen, ihre Schüler:innen anzuleiten. Allerdings müssen Schulleitungen selbst aktiv werden und Fortbildungsmöglichkeiten für ihre Kollegien sowie Coachings für ihre Schüler:innen initiieren. Schlussendlich thematisieren die Schulleitung die Hoffnung auf Entlastung bei der inklusiven Unterrichtsgestaltung durch KI. KI birgt ein großes Potenzial Lehrkräfte zu entlasten. Dies geht dann allerdings auch mit einer veränderten Rolle von Lehrkräften einher, die ihre neuen Kapazitäten zielgerichtet einsetzen sollten. Auch dies sollte zukünftig Gegenstand von Fortbildungen sein, um das Potenzial von KI für die inklusive Unterrichtsgestaltung voll ausschöpfen und damit Lernen für *alle* Schüler:innen effektiver gestalten zu können.

Literaturverzeichnis

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211. Zugriff am 22.09.2020. Verfügbar unter https://www.dphu.org/uploads/attachments/books/books_4931_0.pdf

Avolio, B. et al. (2003). Leadership Models, Methods, and Applications. In: Weiner, I. (Hrsg.). *Handbook of Psychology*. Hoboken: Wiley, p. 277-307.

Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. überarb. Auflage). Stuttgart: utb. Verlag Julius Klinkhardt.

Böhme, K., Mesenhöller, J. (2024). Meine Kollegin, die KI – Wie die Nutzung von Künstlicher Intelligenz das schulische Lehren und Lernen verändert. In: Schork, S. (eds) *Vertrauen in Künstliche Intelligenz*. Springer Vieweg, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43816-6_5

Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In: Bos, W. & Tarnai, C. (Hrsg.). *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster: Waxmann, S. 61-72.

Bosse, I. (2019). Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In: Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer, S. 827-852.

Cress, U. et al. (2018). Schule in der digitalen Transformation. *Perspektive der Bildungswissenschaften*. https://www.nationalesmintforum.de/fileadmin/medienablage/content/themen/aktuelles/2018/aktuelle-studien/2019/Schule_in-der_digitalen_Transformation_Web-1.pdf Letzter Zugriff: 20.10.2025.

Deunk, M. et al. (2015). Differentiation within and across classrooms: a systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices. Groningen: RUG/GION.

Hamisch K. & Kruschel, R. (2019). Schlüsseltechnologie „Künstliche Intelligenz“ - Überlegungen zur Zukunft schulischer Bildung. In: Huber, S.G. (Hrsg.). *Jahrbuch Schulleitung 2019*. Köln, S. 381-402.

Hamisch, K. & Kruschel, R. (2022). Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr. Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inklusiven Schule. In: Schimek, B. et al. (Hrsg.). *Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 108-115.

Handke, J. (2019). *Humanoide Roboter als Partner in der Lehre* [Vortragsvideo, Laufzeit: 04:21]. Digitalisierung der Lehre. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=qgA7wkdgLo>. Letzter Zugriff: 21.07.2025.

Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.

Kirste, M. & Schürholz, M. (2019). Einleitung: Entwicklungswege zur KI. In: Wittpahl, V. (Hrsg.). *Künstliche Intelligenz. Technologie, Anwendung, Gesellschaft*. Berlin: Springer, S. 21-25.

Kuhn, J. (2019). *HyperMind: Intelligent Digital Textbook*. Quelle: <https://www.psyberlab.de/projects/hypermind/>. Letzter Zugriff: 21.07.2025.

Letzel, V. (2021). Binnendifferenzierung in der Schulpraxis – Eine quantitative Studie zur Einsatzhäufigkeit und zu Kontextfaktoren der Binnendifferenzierung an Sekundarschulen [Differentiated Instruction in practice - A quantitative study on frequency of use and context factors of differentiated instruction in secondary schools]. *OPUS*.

Letzel-Alt, V. & Gresch, C. (under review). Von „Problemfällen“ und „Raketen“: Inklusionsverständnisse von Schulleitungen an Sekundarschulen – Eine Mixed-Methods-Untersuchung. *Empirische Sonderpädagogik*.

Letzel, V. & Otto, J. (2019). Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis - eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, S. 375-39. Quelle: <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00256-0>

Letzel, V., Otto, J. & Schneider C. (2019). "Ich hoffe, dass ich treffsicher bin." Eine qualitative Studie zu Diagnosekriterien und Differenzierungsmaßnahmen der Lehrkräfte. In: Knauder, H. & Reisinger, C.-M. (Hrsg.). *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis*. Münster und New York: Waxmann, S. 69-84.

Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2022). Challenging but positive! – An exploration into teacher attitude profiles towards differentiated instruction (DI) in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 00, p. 1-16.

Letzel, V., Schneider, C. & Pozas, M. (2020). Binnendifferenzierende Herangehensweisen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht der Sekundarstufe I. Vorschlag einer Taxonomie zur Systematisierung. *Empirische Pädagogik*, 34(4), S. 331-349.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 7-16.

Lozman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. In: Loreman, T. (Hrsg.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. Quelle: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>

Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer, S. 633-648.

Merz-Atalik, K. (2014). Handlungsspielräume von Schulleitungen und Schülern im Hinblick auf die Professionalisierung der schulischen Praxis im Vergleich zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland). [Vortrag auf einer DGfE-Sektionstagung Sonderpädagogik Humboldt-Universität zu Berlin].

Niedersächsisches Kultusministerium (2025). *Inklusive Schule*. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/inklusive_schule/stand-der-einfuehrung-175285.html Letzter Zugriff: 20.10.2025.

OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

Pozas, M. & Letzel, V. (2019). "I think they need to rethink their concept!". Examining teachers' sense of preparedness to deal with student heterogeneity. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), p. 366-381. Quelle: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689717>

Pozas, M. & Schneider, C. (2019). Shedding light onto the convoluted terrain of differentiated instruction. Proposal of a taxonomy of within-class differentiation in the heterogeneous classroom. *Open Education Studies*.

Pozas, M., Letzel-Alt, V. & Schwab, S. (2023a). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122. Quelle: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962>

Pozas, M. et al. (2023b). 'From my perspective'. Differentiated instruction in mathematics according to lower secondary school Mexican students. In: Letzel-Alt, V. & Pozas, M. (Eds.) *Differentiated instruction around the world. A global inclusive insight*. Münster: Waxmann, p. 209-224.

Raab, H. (2024). Toys are us: KI, Diversität und soziale Ungleichheit. Oder: KI für Alle?. In: Heinlein, M., Huchler, N. (eds) *Künstliche Intelligenz, Mensch und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS., Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43521-9_11

Schiefner-Rohs, M. (2019). Distributed Digital Leadership: Schulleitungshandeln im Wandel. In: Birkigt, G. (Hrsg.). *Schulleitung und Schulentwicklung: Führen, Managen, Steuern*. Stuttgart: Raabe, S. 1-22.

Schulze, L. & Schmid-Meier, C. (2024). Assistive Technologien und Künstliche Intelligenz: Ein KI-Kompetenzmodell zum Einsatz im Klassenzimmer. *#schuleverantworten*, 4(1), S. 35-43.

Schwab, S. et al. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *A Contemporary Journal*, 13, p. 237-254.

Speck, O. (2019). *Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.

UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 03.05.2008. Quelle: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/Publikationen-Erklarungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=24. Letzter Zugriff: 21.07.2025.

Barbara Römisch  Agnes Schwarzenberger-Berthold 

Shared Leadership im Schulmanagement – partizipative Prozesse anstoßen, um eine agile Innovationskultur in Schulen zu etablieren

Schulen sehen sich durch Digitalisierung, Inklusion, wachsende Heterogenität und den steigenden Bedarf an individueller Förderung mit multiplen Herausforderungen konfrontiert, die unter anderem auch eine Neuausrichtung ihrer Organisations- und Führungsstrukturen erfordern. Traditionelle, hierarchische Leitungsmodelle erweisen sich zunehmend als unzureichend, um diesen komplexen Anforderungen im Schulalltag adäquat zu begegnen. In diesem Kontext gewinnt Shared Leadership als alternatives Führungsmodell erheblich an Bedeutung. Es transformiert die Führungsperspektive von einer alleinigen Verantwortung der Schulleitung hin zu einer kollaborativen und partizipativen Verteilung von Führungsaufgaben auf verschiedene Akteur:innen innerhalb einer Bildungseinrichtung. In dem vorliegenden Fachbeitrag wird das Potenzial eines Paradigmenwechsels in der Schulführung diskutiert und es werden verschiedene Ansätze von Shared Leadership für die Praxis aufgezeigt.

Veränderungen im Bildungssystem führen dazu, dass Schulen mit unterschiedlichen strukturellen und inhaltlichen Herausforderungen umgehen müssen. Digitale Entwicklungen und wachsende Heterogenität stellen Schulen vor die Aufgabe, Unterrichtsgestaltung und schulische Strukturen kontinuierlich zu reflektieren, anzupassen und innovative Handlungskonzepte zu entwickeln. Hier geraten traditionelle Führungsmodelle, die über starre Strukturen verfügen und Entscheidungsfindungen prinzipiell als Top-Down-Prozess verstehen, schnell an ihre Grenzen. Schulen sind heute hochgradig vernetzte Organisationen, in denen Entscheidungen nicht mehr allein auf der Ebene einer einzelnen Leitungsperson getroffen werden können, sondern vielfältige Perspektiven und professionelles Wissen aus unterschiedlichen Bereichen einbezogen werden müssen (Rolf, 2013; Fend, 2008). Besonders auf Delegation und Kontrolle ausgerichtete Führungsstrukturen stoßen an ihre Grenzen, da die gegenwärtigen Anforderungen im schulischen Kontext flexible, adaptive und kooperative Formen des Leitungshandelns verlangen (Harris, 2014; Bush & Glover, 2014). Vor diesem Hintergrund gewinnen Ideen der verteilten bzw. geteilten Führung (Shared/Distributed Leadership) an Bedeutung, weil sie Führung als kooperative, auf Expertise und Verantwortungsteilung beruhende Praxis verstehen. Bush und Glover (2014) fassen in einer Zusammenschau

verschiedener Leadership-Modelle zusammen, dass moderne Schulführung nicht länger als Eigenschaft einzelner Leitungspersonen verstanden werden kann. Sie verweisen auf die Entwicklung konzeptioneller Ansätze, die Führung als beziehungs- und kontextgebundenen Prozess verstehen. Modelle wie *instructional leadership*, *transformational leadership* und insbesondere *distributed leadership* markieren dabei unterschiedliche Perspektiven auf schulische Leitung, welche gemeinsame Aspekte aufweisen. Im Rahmen des *Instructional leadership* steht die pädagogische Kernaufgabe des Lehrens und Lernens im Mittelpunkt und die Verantwortung von Schulleitungen bezieht sich auf das Begleiten und Evaluieren von Unterrichtsentwicklung. *Transformational leadership* betont die Bedeutung gemeinsamer Visionen und motivationaler Einflussnahme seitens der Schulleitung. Ansätze der geteilten Führung (*Distributed/Shared leadership*) schließlich heben die kollektive Dimension von Führung hervor, indem Verantwortung und Einfluss auf mehrere Akteur:innen innerhalb der Schule verteilt werden. Bush und Glover (2014) konstatieren, dass dieser Ansatz die Erkenntnis widerspiegelt, dass nachhaltige Schulentwicklung auf Kooperation, geteiltem Wissen und gemeinsamer Verantwortungsübernahme beruht. Im deutschsprachigen Raum werden vermehrt Konzepte diskutiert, die Führung explizit mit Lernen verbinden. Tulowitzki und

Pietsch (2020) betonen im Rahmen des Konzepts des lernzentrierten Leitungshandelns, dass schulische Führung nicht primär administrativ, sondern vor allem lernförderlich wirkt, indem sie Lernprozesse auf allen Ebenen der Schule initiiert und begleitet. Im Mittelpunkt lernzentrierten Leitungshandelns steht die Gestaltung von Rahmenbedingungen für Unterrichtsentwicklung, die Förderung kollegialer Professionalität und die institutionelle Verankerung von kontinuierlichem Lernen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass erfolgreiche Schulentwicklung auf der aktiven Mitgestaltung von Lehrkräften an schulischen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen beruht, die durch geteilte Verantwortung und kollektive Expertise getragen wird (Tulowitzki & Pietsch, 2020). Lernzentriertes Leitungshandeln versteht Führung als gemeinsame Verantwortung der Schulgemeinschaft. Shared Leadership verbindet traditionelle Führungsansätze mit geteilter Verantwortung und betont Partizipation als Mittel zur Stärkung von Identifikation und zur Reduktion von Widerständen (Yukl & Gardner, 2020). Die wachsende Komplexität schulischer Aufgaben überfordert klassische hierarchische Modelle, da Schulentwicklung zunehmend auf kollektive Expertise und partizipative Entscheidungsstrukturen angewiesen ist (Bush & Glover, 2014; Tulowitzki & Pietsch, 2020; Rolff, 2013). Shared Leadership bietet hierfür einen geeigneten Rahmen, um Führungsverantwortung breiter zu verteilen und so die Handlungsfähigkeit von Schulen sowie die Qualität von Lernprozessen zu stärken (Bush & Glover, 2021). Shared Leadership kann somit als strukturelles Fundament und gestaltender Faktor einer lernorientierten Führungskultur verstanden werden. Davon ausgehend ergibt sich für vorliegenden Text die Frage, welche Potenziale das Modell Shared Leadership im schulischen Kontext birgt und ob sich Ansätze in der bestehenden Führungspraxis von ausgewählten Schulleitungen in Hinblick auf deren Gelingensbedingungen herauslesen lassen.

1 Shared Leadership – Führung neu denken

Angesichts zunehmend komplexer schulischer Anforderungen braucht es ein neues Verständnis von Führung. Wirksamkeit entsteht heute weniger durch hierarchische Steuerung, sondern durch

die Nutzung kollektiver Lösungskompetenz von Teams. Shared Leadership greift diesen Wandel auf und stellt Kooperation, Vertrauen sowie gemeinsame Entscheidungsprozesse in den Mittelpunkt erfolgreicher Schulentwicklung. Ein klassisches Verständnis dieses Konzepts liefern Pearce und Conger (2003), die Shared Leadership als „dynamischen, interaktiven Einflussprozess zwischen Individuen in Gruppen, dessen Ziel es ist, sich gegenseitig zur Erreichung von Gruppen- oder Organisationszielen zu führen“ (S.1) beschreiben, wobei der prozessuale und interaktive Charakter besonders betont wird. Bezogen auf die Verteilung von Führungsrollen betrachten D’Innocenzo et al. (2016) Shared Leadership als dynamisches Teamphänomen, bei dem Führungsrollen sowohl formal als auch informell auf Teammitglieder verteilt werden, wodurch der Fokus stärker auf die praktische Umsetzung innerhalb von Teams gelegt wird. Albrecht (2024) erweitert diese Perspektive und definiert Shared Leadership als Führungsmodell, das kollektive Verantwortung, professionelle Zusammenarbeit und die Heterogenität des Teams in den Vordergrund stellt. Damit rückt die Betrachtung von der bloßen Rollenverteilung hin zu einer umfassenderen Sichtweise, die Zusammenarbeit, Verantwortung und Teamdiversität in den Mittelpunkt stellt. Vergleichbare empirische Studien aus dem Bereich der Wirtschaft zeigen, dass Shared Leadership die Leistungsfähigkeit und Innovationskraft von Organisationen stärkt und das Potenzial von Mitarbeitenden aktiviert (Barton & Bruch, 2021). Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Organisationen stellen Barton und Bruch (2021) fest, dass Shared Leadership dazu beitragen kann, Entscheidungsprozesse zu beschleunigen, da Fachwissen unterschiedlicher Mitarbeitender mobilisiert wird und so Teams agiler auf Veränderungen reagieren können, was wiederum die Gesamtleistung der Organisation steigert. Bezogen auf das Verhältnis zwischen traditioneller hierarchischer Führung und geteilter Führung Shared Leadership als komplementärer Ansatz angesehen, der strategische Steuerung mit einer stärkeren Einbindung der Mitarbeitenden verknüpft (Barton & Bruch, 2021). Bezogen auf den schulischen Kontext kann diese Verbindung neue Sichtweisen eröffnen, da schulische Führung zwar nach wie vor traditionell hierarchisch organisiert ist, sich aber durch die

systematische Nutzung des Fachwissens aus dem Team und die aktive Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungsprozessen, die Motivation der Lehrkräfte steigern, die Identifikation mit Schulzielen erhöhen und die Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen erleichtern lässt. Schratz et al. (2016) beschreiben das traditionelle Bild der Schulleitung in Österreich als „Primus inter Pares“ („Erster unter Gleichen“). Dieses Selbstverständnis war stark durch eine tief verwurzelte, hierarchische und zentralistische Staatstradition geprägt. Die Schulleitung trägt die strategische Verantwortung für die Schule, ohne notwendigerweise die fachlich stärkste Person in allen Unterrichtsbereichen zu sein. Shared Leadership setzt hier an: Anstatt Macht und Entscheidungsbefugnis auf eine einzelne Person zu konzentrieren, wird die Expertise des gesamten Teams berücksichtigt und herangezogen. Die zugrunde liegende Philosophie ist die geteilte Verantwortung, die es dem Kollegium ermöglicht, die Stärken und Fähigkeiten seiner Mitglieder zu bündeln und so die Organisation flexibler und zukunftsorientierter zu gestalten. Laut Bruch (2021) ist Shared Leadership ein sich stetig weiterentwickelnder Prozess, der von mehreren Personen getragen wird. Die Mitarbeitenden erhalten dabei die Autonomie, Entscheidungen selbst zu treffen, während Führungsrollen situativ an jene Personen vergeben werden, die für eine bestimmte Aufgabe oder ein Projekt die „beste Kernexpertise“ (S.8) besitzen. Zentral an dieser Beschreibung ist die Übertragung von Führungsverantwortung je nach Situation und den spezifischen Anforderungen. Das Potenzial der geteilten Führung liegt hier in der Erhöhung der Handlungsfähigkeit und Innovationskraft durch die Einbeziehung mehrerer Perspektiven und Kompetenzen. Dies ermöglicht im Team das Treffen von tragfähigen und zielorientierten Entscheidungen, was eine Organisation zukunftsfähig macht. In Forschung und Praxis gewinnen neue Führungsmodelle stark an Bedeutung. Oftmals werden diese Modelle fälschlicherweise so interpretiert, dass Führung an sich überflüssig wird oder sich auflöst.

Shared Leadership wird als eine Form geteilter Führungsverantwortung verstanden, die zum Ziel hat, Teammitgliedern Entscheidungsprozesse zu übertragen. Das bedeutet jedoch nicht, dass Führung

abgegeben oder aufgelöst wird. Bruch (2021, S.6) betont, dass es sich dabei nicht um ein „Laissez-faire“-Konzept handelt, sondern im Gegenteil, dass die Rolle der Führungskraft stärkere Betonung erfährt. Stattdessen kommt der Führung die entscheidende Aufgabe zu, Shared Leadership aktiv zu fördern – „... durch empowernde, inspirierende Führung“ (S.6). Daraus folgt, dass Shared Leadership nicht ohne eine starke, motivierende Führungskraft funktioniert, sondern vielmehr von dieser unterstützt werden muss. Entscheidend hierbei ist die Abgrenzung zur bloßen Freigabe von Verantwortung ohne Orientierung. Shared Leadership kann also nicht einfach als „Loslassen“ von Verantwortung gesehen werden. Damit verbunden ist auch die Unterscheidung zwischen Verantwortungsdelegation und Aufgabendelegation (Covey, 2023). Oft wird angenommen, geteilte Führung bedeutet, Aufgaben unter den Teammitgliedern zu verteilen, mit einer klaren Vorgabe durch die Schulleitung, was zu tun ist und wie das gewünschte Ergebnis auszusehen hat. Im Rahmen dieses traditionellen Aufgabendelegationsmodells verbleibt die Verantwortung überwiegend bei der formalen Führungskraft, während die begrenzte Partizipation und Einbindung des Kollegiums die Entstehung intrinsischer Motivation nachhaltig hemmt. Shared Leadership bedeutet in erster Linie auch Verantwortungsdelegation, was immer auch zur Folge haben kann, dass Vorgehensweise und Ergebnis nicht immer den Vorstellungen der formalen Führungskraft entsprechen. Hier wird das Kollegium in den Prozess eingebunden und trifft auch Entscheidungen, die richtungsweisend sind. Die Identifikation mit dem Vorhaben wird gestärkt und gleichzeitig passiert entscheidende Personalentwicklung, indem Lehrpersonen in Berührung mit Führungsaufgaben kommen (Gerking, 2025).

Zusammenfassend lassen sich aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven zentrale Merkmale von Shared Leadership ableiten, die das Konzept als eine sich stetig entwickelnde und kollektive Form der Führung beschreiben: die Verteilung von Führungsverantwortung, die Nutzung kollektiver Expertise, die Förderung von Kooperation im Team und die Fähigkeit, flexibel auf komplexe Herausforderungen zu reagieren. Durch die aktive Beteiligung an Entscheidungsprozessen wird nicht nur die

Handlungsfähigkeit der Organisation gestärkt, sondern auch die Motivation, Identifikation und Selbstwirksamkeit der Mitarbeitenden gefördert.

2 Gelingensbedingungen geteilter Führung: Ansätze aus Theorie und Praxis

Um die Realität in einer zunehmend chaotischen Welt zu erfassen, wurde zunächst das Konzept VUCA entwickelt, welches mittlerweile durch das Paradigma BANI ersetzt wurde. BANI steht für Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible und beschreibt Systeme, die spröde, angsteinflößend, nichtlinear und schwer verständlich sind, wodurch selbst kleine Ereignisse große, schwer vorhersehbare Auswirkungen haben können. Das Modell dient Führungskräften als Orientierung, um Strategien im Umgang mit Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit zu entwickeln (Schlegelmilch, 2025). Shared Leadership gilt dabei als zukunftsweisender Ansatz, auf diese Realität zu reagieren. Seine Wirksamkeit hängt jedoch maßgeblich von bestimmten Gelingensbedingungen ab. Klasmeier et al. (2021) identifizieren drei zentrale Faktoren, die den Erfolg geteilter Führung bestimmen: Teamvertrauen, wahrgenommene organisationale Unterstützung und transformationale Führung.

Eine zentrale Voraussetzung für geteilte Führung ist ein Klima des Vertrauens, in dem Teammitglieder offen kommunizieren, Feedback geben und auch Unsicherheiten äußern können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Psychologische Sicherheit bildet die Grundlage dafür, dass Verantwortung tatsächlich geteilt wird und sich Teammitglieder trauen, Entscheidungen mitzutragen und kritisch zu reflektieren. Eine weitere Gelingensbedingung ist eine klare Rollen- und Aufgabenklärung: Shared Leadership setzt Klarheit über Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse voraus. Unklare Rollen führen zu Unsicherheiten, die den kollektiven Führungsprozess behindern. Klare Strukturen ermöglichen es hingegen, Führungsverantwortung gezielt zu verteilen und gleichzeitig Transparenz über Entscheidungsprozesse herzustellen. Als dritte Bedingung formulieren Klasmeier et al. (2021) eine

gemeinsame Zielorientierung und avisierte Vision. Geteilte Führung kann nur funktionieren, wenn alle Beteiligten eine gemeinsame Vorstellung von Zielen, Werten und pädagogischer Ausrichtung teilen. Diese gemeinsame Zielorientierung sorgt dafür, dass dezentrale Entscheidungen auf dieselbe strategische Richtung ausgerichtet bleiben und kollektives Handeln kohärent wirkt.

Zur empirischen Ergänzung der theoretischen Perspektive wurden vier Schulleitungen interviewt, die Shared Leadership in unterschiedlichen Kontexten praktizieren. Die Auswahl erfolgte im Sinne eines purposive sampling (Patton, 2015), um praxisnahe Einblicke in erfolgreiche Implementierungen zu ermöglichen. Berücksichtigt wurden Schulleitungen mit unterschiedlichen Erfahrungsniveaus, Schulgrößen und Implementierungsständen sowie solche, die mit besonderen Herausforderungen – etwa Konflikten, Mehrsprachigkeit oder hoher Diversität – konfrontiert waren. Besonderes Augenmerk galt Elementen transformationaler Führung wie Wertschätzung, Vertrauen sowie einer Kultur des Lernens und Ausprobierens, die als zentral für die Etablierung geteilter Führung gelten (Bass & Avolio, 1994). Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Die Kategorienbildung wurde deduktiv an den theoretischen Gelingensbedingungen von Klasmeier et al. (2021) orientiert. Die Ergebnisse zeigen, wie diese theoretischen Annahmen im schulischen Führungsalltag konkret wirksam werden.

3 Teamvertrauen als psychologische Sicherheit für gegenseitiges Führen und Folgen

Die empirisch zentrale Bedingung des Teamvertrauens korrespondiert direkt mit der theoretischen Forderung von Klasmeier et al. (2021) nach Vertrauen und psychologischer Sicherheit. Dieses Vertrauen bildet die fundamentale Basis (Interview 1/ Z 20) für Shared Leadership, da es Ängste vor Kontrollverlust reduziert und die Bereitschaft der Lehrkräfte zum gegenseitigen Führen und Folgen stärkt.

Die Interviewpartner:innen beschrieben, dass eine "gute Vertrauensbasis" (Interview 1/ Z 20) durch

Wertschätzung und das Einbinden von Lehrkräften in die Arbeit der Schule geschaffen wird. Die Schulleitungen betonen die Notwendigkeit, Verantwortung abzugeben und nicht "kontrollierend zu wirken" (Interview 1/ Z 233). Dieses Handeln manifestiert sich in der Förderung einer angstfreien Kultur, in der Fehler offen benannt werden können, was die essenzielle psychologische Sicherheit im Team herstellt. Die Auslagerung von Schulentwicklungs- und Schulmanagementaufgaben wird dabei nicht als reine Aufgabenverteilung, sondern als Delegation von Verantwortung interpretiert. Die aktive Einbindung und Wertschätzung des Kollegiums schaffen hierbei die Vertrauensbasis, die die "Bereitschaft, von Personen Dinge zu übernehmen" (Interview 2/ Z 56) erst ermöglicht. Eine Schulleitung betont, dass es essenziell ist, Teamentwicklungen und -entscheidungen zu akzeptieren, auch wenn sie von den eigenen Vorstellungen abweichen.

4 Wahrgenommene organisationale Unterstützung durch Wertschätzung, Anerkennung und Rollenklarheit

Die zweite Gelingensbedingung, die wahrgenommene organisationale Unterstützung durch Wertschätzung und Anerkennung, ist eng mit der von Klasmeier et al. (2021) genannten Rollen- und Aufgabenklärung verknüpft. Schulleitungen betonen, dass die Wertschätzung der Lehrkräfte und die daraus resultierende Vertrauensbasis essenziell sind. Wertschätzung und Anerkennung erhöhen die Motivation der Lehrkräfte zur Übernahme von Teamverantwortung, wodurch die kollektive Klärung von Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen erst tragfähig wird. Diese Zuständigkeiten werden auch kommuniziert und vereinzelt im Konsens zugeteilt. Die formale Führung etabliert eine Kultur von "Wertschätzung, Respekt, Anerkennung" (Interview 1/ Z 662), sichtbar in der Priorisierung von Mitarbeiter:innengesprächen, der Bereitstellung zeitlicher Ressourcen und der Anerkennung aller Meinungen, auch kritischer Stimmen. Die Akzeptanz von Teamvorschlägen, etwa in Fokusgruppen oder QMS-Prozessen, schafft Transparenz über dezentrale Entscheidungsprozesse und unterstützt die Rollenklärung im Shared Leadership-Modell. Eine

Kultur, die Aufgaben- und Teamerfolge gleichwertig feiert, fördert das notwendige "Wir-Gefühl" (Interview 3/ Z 15) als Grundlage kollektiver Führung. Eine angenehme Schulkultur, in der sich Lehrkräfte unterstützt fühlen und auch kritische Stimmen ernst genommen werden, trägt maßgeblich dazu bei. Insgesamt wird eine wertschätzende und respektvolle Kultur als Basis erfolgreicher Schulentwicklung gesehen, die gemeinsame Entwicklungen als Teamerfolge anerkennt.

5 Transformationale Führung und gemeinsame Zielorientierung

Als übergeordnete und rahmensetzende Bedingung schafft die transformationale Führung der formalen Führungskraft die Grundlage für die gemeinsame Zielorientierung und geteilte Vision (Klasmeier et al., 2021). Dieser Führungsstil ist gekennzeichnet durch inspirierendes Verhalten und die Vermittlung einer klaren Vision. Im Idealfall wird im Rahmen eines Qualitätsmanagement-Prozesses an einer gemeinsamen schulstandortspezifischen Vision gearbeitet. Durch jährliche Schulentwicklungsplanungen wird ermöglicht, dass jedes Teammitglied eigene Stärken einbringt und sich selbst für Aufgaben eintragen kann. Anstatt *top-down* zu verordnen, betont die Schulleitung die Notwendigkeit, "gemeinsam zu überlegen, wohin Schule gehen soll" (Interview 2/ Z 65), wodurch die gemeinsame Zielorientierung verankert wird. Die Vorbildwirkung des Leitsatzes "*Leadership is action, not position*" (Interview 1/ Z 660) und eine "positive Grundhaltung" (Interview 1/ Z 433) motivieren das Team zur Identifikation mit der Vision: "...die Direktion steht dafür, das finde ich cool, da will ich mit" (Interview 3/ Z 634). Durch die Etablierung flacher Hierarchien und den Einsatz von Kompetenzlisten zur selbstständigen Aufgabenwahl wird der Rahmen für eine aktiv geteilte Führung geschaffen, die sich strategisch an der gemeinsamen Zielvorstellung ausrichtet. Transformationale Führung durch die formale Leitung, geprägt von Inspiration, klaren Zielen und Förderung von Teamkohäsion, bildet die Grundlage für die Entstehung von Shared Leadership.



Tab.1: Gelingsbedingungen für geteilte Führung.
Erstellt mit napkin.ai von Barbara Römisch

Die erfolgreiche Implementierung von Shared Leadership beruht auf dem Zusammenspiel von Teamvertrauen, organisationaler Unterstützung und transformationaler Führung. Letztere fungiert dabei als übergeordneter Hebel, der Vertrauen und Unterstützung stärkt und so die Grundlage für eine nachhaltige Kultur geteilter Verantwortung schafft. Diese Interdependenzen werden in der *Abbildung 1: Gelingsbedingungen für geteilte Führung* visuell zusammengefasst und veranschaulicht, dass die transformationale Führung den initialen und umgebenden Rahmen bildet, der die beiden anderen Komponenten zur Entfaltung bringt und somit die essenziellen Wechselwirkungen für eine erfolgreiche Shared-Leadership-Kultur sicherstellt.

6 Fazit

Die Ergebnisse bestätigen die theoretischen Annahmen zu den Gelingsbedingungen geteilter Führung nach Klasmeier et al. (2021). Shared Leadership entfaltet sein Potenzial besonders in Kontexten, die von Vertrauen, wahrgenommener Unterstützung und transformationaler Führung geprägt sind. Teamvertrauen als psychologische Sicherheit

ermöglicht kollektive Verantwortungsübernahme, während organisationale Unterstützung durch Wertschätzung, Anerkennung, klare Rollen und Strukturen schafft und die Bereitschaft zur Verantwortung fördert. Transformationale Führung (Bass & Avolio, 1994) bildet dabei die Grundlage in Form einer gemeinsamen Identifikation mit Zielen und Visionen der Organisation. Shared Leadership ist keine Ablösung, sondern eine Weiterentwicklung traditioneller Führung, die transformationale Impulse mit struktureller Verantwortungsteilung verbindet. Die Umsetzung bleibt kontextabhängig: Schulstrukturen, organisatorische Rahmenbedingungen und individuelle Führungsverständnisse beeinflussen die Wirksamkeit maßgeblich. Um weitere Entwicklungsfelder zu identifizieren, liegt ein zentraler Punkt in der Ausarbeitung konkreter Umsetzungsstrategien und praxisnaher Leitfäden, die Schulleitungen und Lehrkräften helfen, die theoretischen Gelingsbedingungen (z.B. Aufbau von Vertrauen, Implementierung von Wertschätzung) in den Schulalltag zu integrieren. Darüber hinaus ist eine gezielte Personalentwicklung notwendig, die Lehrkräfte in den Bereichen Projektmanagement, Kommunikation und Coaching schult, um sie auf die Rolle in Führungsfunktionen vorzubereiten. Praktisch zeigt sich, dass Shared Leadership weniger eine strukturelle Reform als ein kultureller Wandel ist, der Vertrauen, Partizipation und gemeinsames Lernen in den Mittelpunkt stellt. Schulleitungen werden entlastet, während Lehrkräfte aktiv an Schulentwicklung partizipieren. Diese kollektive Intelligenz steigert Engagement, Innovationsbereitschaft und die Qualität des gesamten Schullebens. Wichtige Entwicklungsfelder liegen in der Umsetzung praxisnaher Strategien, der Integration der Gelingsbedingungen in den Schulalltag und gezielter Personalentwicklung für Führungsaufgaben. Langfristige Forschung sollte die Wirkungen geteilter Führung auf pädagogische Qualität, Mitarbeiter:innenzufriedenheit und Lernerfolge systematisch evaluieren, um das volle Potenzial dieses Ansatzes zu erschließen.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, A. (2024). Shared leadership. In I. Knappertbusch & G. Wisskirchen (Eds.), *The future of work* (pp. 235-243). Springer.
- Barton, L. & Bruch, H. (2021). Shared Leadership und hierarchische Führung: Wirkung auf Energie, Erfolg und Innovation. *PERSONALquarterly*, 04/2021, S. 14.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bruch, H. (2021). Shared Leadership: Voraussetzungen, Chancen und Risiken. *Personalquarterly*, 73(4), 6-8.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Covey, S.R. (2023). *Die 7 Wege zur Effektivität*. Offenbach.
- D'Innocenzo, L., Luciano, M. M., Mathieu, J. E., & Gilson, L. L. (2016). Is shared leadership the answer? Investigating the nature of shared leadership and its implications for team processes and performance. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 162-181.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90826-2>
- Gerking, J. (2025). Das Schönste am Regieren ist das Delegieren: Wie mit dem Abgeben von Aufgaben Freiräume entstehen können. *Schule leiten*, (39).
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. Corwin Press.
- Klasmeier, K. N., Ribbat, M., & Thomson, B. (2021). How to share – wie sich geteilte Führung in Teams fördern lässt. *Personalquarterly*, 73(4), 16-21.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Schlegelmilch, B. B. (2025, 16. September). BANI statt VUCA: So geht Führung in der Welt von morgen. *WU Executive Academy*. <https://executiveacademy.at/en/knowledge/leadership/bani-vs-vuca-how-leadership-works-in-the-world-of-tomorrow>
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). *Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur*.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). *Schulische Führung und Lernen: Perspektiven lernzentrierter Leitung*. Springer VS.
- Yukl, G., & Gardner, W. L. (2020). Leadership in organizations: Current issues and key trends. *The Leadership Quarterly*, 31(1), 101-114. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101377>

René Muxel

Belastung und Ressourcen österreichischer Primarstufenschulleitungen

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die Belastungen und Ressourcen von Schulleiter:innen in Österreich zu untersuchen und fokussiert dabei auf die systemischen Zusammenhänge, die ihre Tätigkeiten prägen. Um ein besseres Verständnis für die Ursachen der Belastungen zu ermöglichen, erhalten die Leser:innen Einblicke in die Ergebnisse eines halbstrukturierten problemorientierten Interviewdesigns, die mit fünf Schulleitungen der Primarstufe geführt wurden. Diese Interviews zeigen, dass die widersprüchlichen Anforderungen, etwa zwischen Führung und Geführtwerden sowie zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben, systemische Ursachen haben, was einfache Lösungsansätze erschwert. Da Schulleiter:innen ihre Tätigkeit zwar als erfüllend, zugleich jedoch als belastend in der Kommunikation sowohl „nach oben“ als auch „nach unten“ empfinden, werden mögliche Entlastungsstrategien benannt. Dazu zählt beispielsweise die effiziente Nutzung von Zeitressourcen, der Aufbau von Netzwerken, aber auch Maßnahmen im Rahmen der Fort- und Weiterbildung, die längerfristig die Zufrieden- und Gesundheit der Schulleitungen sicherstellen.

1 Einleitung

Seit Beginn des neuen Jahrtausends hat das österreichische Bildungssystem durch Dezentralisierung in Organisation, Personalmanagement und Budgetierung tiefgreifende Reformen erfahren. Schulen gewannen mehr Autonomie, etwa durch Clusterbildung und eigenständige Budgetverwaltung (Bildungsreformgesetz, 2017, § 8 f/g, Absatz 1, Satz 1), begleitet von Maßnahmen zur Qualitätssicherung wie Evaluationen und Kompetenzmonitoring (BMBWF, 2021).

Damit wandelte sich auch die Rolle der Schulleitungen. Neben Unterricht und Verwaltung übernehmen sie verstärkt Management- und Führungsaufgaben, die oft als zusätzliche Belastung empfunden werden (Brauckmann-Sajkiewicz, 2016). Zugleich werden Schulleitungen zunehmend als zentrale Akteur:innen der Schul- und Unterrichtsentwicklung betrachtet (Rolff, 2023; Pietsch & Tulowitzki, 2017), bewegen sich dabei jedoch in komplexen Strukturen, in denen Rechenschaftspflichten auch hemmend wirken können (Ryan & Sapp, 2005).

Vor diesem Hintergrund richtet sich der vorliegende Beitrag auf die Erfahrungen von Primarstufenschulleitungen und untersucht sowohl die

Herausforderungen als auch die wahrgenommene Selbstwirksamkeit in ihrem beruflichen Alltag. Die Analyse stützt sich auf Interviews, die Einblicke in belastende Tätigkeiten und genutzte Ressourcen geben. Daraus ergeben sich die zentralen Forschungsfragen dieses Beitrages:

- Welche Tätigkeiten empfinden Primarstufenschulleitungen als besonders belastend?
- Inwiefern erleben sie sich als selbstwirksam und welche Ressourcen nutzen sie?

2 Repertoire an Schulleitungsaufgaben

In Österreich sind die Aufgaben von Schulleiter:innen gesetzlich geregelt (Amann & Pham-Xuan, 2020) und umfassen Schulführung, Qualitätsmanagement, Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung, Außenbeziehungen, Beratung von Lehrkräften, administrative Tätigkeiten sowie die Einhaltung rechtlicher Vorgaben (RIS, 2025, SchUG, § 56). Zusätzlich obliegt der Schulleitung die Leitung und die Sicherstellung der Dienstpflichten der Lehrkräfte (§ 32 Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, RIS, 2025).

Das offizielle Anforderungsprofil des BMBWF (2019) ergänzt diese Aufgaben um Schul-, Gender- und Di-

versity-Management, Qualitätssicherung, Rechenschaftslegung, strategische Planung, Personalentwicklung, Konfliktmanagement und interne wie externe Kommunikation. Aufgrund der steigenden Komplexität werden insbesondere Schulmanagement und -führung als zentrale Tätigkeitsbereiche betrachtet.

Zwischen dem offiziellen Anforderungsprofil (BMBWF, 2019) und den im ersten Absatz beschriebenen Tätigkeitsbereichen bestehen weitgehend Übereinstimmungen. Insbesondere die Hervorhebung der erweiterten Führungs- und Managementaufgaben sowie der Verantwortung für Schul- und Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung lassen sich in beiden Darstellungen wiederfinden.

2.1 Schulmanagement und -führung

Management umfasst Organisation und Steuerung von Prozessen und Ressourcen, Führung die Motivation und Entwicklung von Menschen (Neuberger, 2002). Durch die Erweiterung an Aufgaben, etwa Datenpflege und Administration, wird die Rolle einer einzelnen Schulleitung zunehmend überfordernd, weshalb Co-Management sinnvoll ist (Rolff, 2017). Yukl (2000, S. 7) fasst Management und Führung unter „Leadership“ zusammen und definiert diesen Begriff als „den Prozess, andere zu beeinflussen, um zu einem gemeinsamen Verständnis darüber zu gelangen, was getan werden muss und wie es effektiv umgesetzt werden kann, sowie den Prozess, individuelle und kollektive Bemühungen zu fördern, um gemeinsame Ziele zu erreichen.“

2.2 Qualitätsmanagement und Schulentwicklung

Qualitätsmanagementsysteme (QMS) fördern die gezielte Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehrkräften (BMBWF, 2022). Durch die erhaltene Autonomie müssen Schulleitungen verstärkt Finanz-, Personal- und Qualitätsmanagement, pädagogische Führung und interne Evaluation übernehmen (Rauch, 2003; Juranek, 2021). Schulentwicklung ist zielorientiert, kooperativ und nutzt Regeln und Ressourcen, um Veränderung und kontinuierliche Verbesserung zu erreichen (Altrichter & Helm, 2011; Quesel, 2020).

2.3 Arbeitsbelastungen von Schulleitungen

Schulleiter:innen erleben hohe Belastungen durch Personalmangel, Verwaltungsaufgaben, Zeitdruck sowie den zum Teil parallel-geführten Unterricht und Leitungsaufgaben (Burow, 2016; Lohmann & Minderop, 2008). Die hohe Verantwortung, die Vielzahl der Aufgaben und die eigenen hohen Ansprüche führen zu einem Spannungsfeld zwischen beruflicher Belastung und persönlicher Balance, das gezielte Entlastungs- und Unterstützungsstrategien erfordert (Bartsch, 2013).

3 Theorien zu Stress, Belastung und Wohlbefinden

Belastung, Beanspruchung und Stress werden im Alltag oft synonym verwendet, was auch in der Forschung zu Uneinigkeit führt (Krause et al., 2011; Rothland, 2013). Um Belastungserleben besser einordnen zu können, werden im Folgenden ausgewählte Theorien vorgestellt. Ein analytisches Verständnis von Belastungs- und Beanspruchungsprozessen ermöglicht es, Zusammenhänge zwischen organisationalen Rahmenbedingungen, Führungsverhalten und psychischer Gesundheit zu untersuchen und darauf aufbauend interventions- und strategiegeleitete Handlungsempfehlungen für Schulleitungen abzuleiten.

3.1 Belastungs-Beanspruchungsmodell

Rudow (1994) unterscheidet zwischen objektiven Belastungen wie beispielsweise organisatorische Anforderungen oder Zeitdruck, die durch äußere Einflüsse entstehen und subjektiven Belastungen wie das Schulklima oder die Kommunikation, die aus der individuellen Bewertung resultiert. Kurzfristige Beanspruchungsreaktionen wie Müdigkeit können langfristig zu Erschöpfung führen, müssen aber nicht negativ sein. Werden Anforderungen mit persönlichen Ressourcen von Schulleitungen bewältigt, fördern sie Wohlbefinden und ein Kompetenz-Gefühl.

3.2 Konzept der Selbstwirksamkeit

Bandura (1997) beschreibt Selbstwirksamkeit als Vertrauen in die eigene Fähigkeit, herausfordernde Aufgaben zu meistern. Hohe Selbstwirksamkeit schützt vor Burnout (Schwarzer & Warner, 2011). Sie entsteht durch persönliche Erfolge, Beobachtung von Modellen, verbale Überzeugungen und Wahrnehmung eigener Gefühle, die sich gegenseitig beeinflussen und zu einem lösungsorientierten Denken führen. Schulleitungen dienen hierfür als Vorbilder und forcieren ein positives persönliches Emotionsmanagement, indem sie die Fähigkeiten der Lehrkräfte durch Wohlwollen und Vertrauen stärken.

3.3 Job Demands-Resources Theorie

Die JD-R-Theorie (Bakker et al., 2023) erklärt, wie Anforderungen und Ressourcen am Arbeitsplatz Wohlbefinden, Leistung und Gesundheit beeinflussen. Anforderungen erzeugen Belastung, Ressourcen fördern Motivation und Entwicklung. Schulleitungen nehmen eine zentrale Rolle als Motivationsgeber:in aber auch als organisatorische: Gestalter:in ein und können dadurch Anforderungen und Ressourcen regulieren. Zwei Prozesse werden unterschieden: ein gesundheitsschädigender Prozess bei Überlastung und ein motivierender Prozess bei ausreichenden Ressourcen. Diese Dynamik beeinflusst direkt das Wohlbefinden und die Leistung der Akteur:innen.

3.4 Positive Psychologie und Resilienz

Positive Emotionen erweitern Denk- und Handlungsspielraum, stärken soziale Ressourcen und Resilienz (Fredrickson, 2011; Lomas & Ivztan, 2016). Besonders im schulischen Kontext unterstützen Anerkennung, wertschätzende Kommunikation und Zusammenarbeit das Wohlbefinden von Schulleitungen (Burow, 2016). Schulleitungen sind oft stark engagiert, was sowohl intrinsische Motivation als auch Überlastung bedeutet (Schratz & Amann, 2020). Resilienz – die Fähigkeit, Belastungen erfolgreich zu bewältigen – hängt von persönlichen und sozialen Ressourcen ab. Praktische Maßnahmen umfassen Ressourcenmanagement, Unterstützung durch das Umfeld und gezielte Zusammenarbeit, um Stress zu bewältigen (Schratz & Amann, 2020). „Kreative Schulleitungen können diese Belastungsfaktoren nicht außer Kraft setzen, aber sie finden zusammen mit den Kolleg:innen Wege zur Bewältigung“ (Burow, 2016, S.42).

4 Vorgehensweise

Fünf österreichische Primarstufenschulleitungen wurden von Juni bis Juli 2023 mittels halbstrukturierter, problemzentrierter Interviews zu Tätigkeiten, Belastungen und Ressourcen befragt (Witzel, 2000). Vorausgegangen war Ende 2022 eine quantitative Onlinebefragung (N=2.621) zur Erfassung von Arbeitsengagement, Anspannung und Stress (Groß Ophoff et al., 2024).

Anonymisierung	Geschlecht	Dienstzeit als Schulleitung	Beschäftigungsausmaß in Stunden pro Woche	Schulstandort	Anzahl der Klassen (K), Schüler*innen (S), Lehrer*innen (L)
Frau Carey	weiblich	1.Dienstjahr	50	ländlich	3 K, 48 S, 7 L
Frau Houston	weiblich	18.Dienstjahr	50 – 60	städtisch	9 K, 170 S, 30 L
Frau Lauper	weiblich	15.Dienstjahr	Leitertätigkeit + 11,75 Supplierstunden	städtisch	9 K, 150 S, 20 L
Frau Turner	weiblich	10.Dienstjahr	Beschäftigungsausmaß auf Papier 80%, arbeitet aber tatsächlich 100%	ländlich	4 K, 88 S, 6 L
Frau Nena	weiblich	6.Dienstjahr	Keine Angabe, außer dass es mehr geworden ist;	ländlich	8K, keine Angabe, 13 L

Tab.1: Stichprobenübersicht

4.1 Stichprobe

Die Auswahl der Interviewpartner:innen orientierte sich an Geschlecht, Dienstalter, Wochenstunden, Schulstandort, Schulgröße unter Berücksichtigung der Klassen- und Lehrer:innenanzahl (Bortz & Döring, 2016). Dienstjüngere Personen übernehmen selten die Schulleitungsfunktion. Zusätzlich überwiegt an der Primarstufe der Frauenanteil. Belastungen wurden in allen Interviews mit hoher Relevanz bestätigt, allerdings ließ sich ein direkter Zusammenhang mit Schulgröße oder Standort nicht feststellen. Befragt wurden ausschließlich Schulleitungen, deren Angaben pseudonymisiert wurden.

5 Analyse

Die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) dient der systematischen Interpretation der Transkripte und der Theoriebezug sichert die Nachvollziehbarkeit. Die Kategorien (K) wurden induktiv entwickelt und umfassen:

- **K1 Kommunikation:** Interaktionen mit Kollegium, Eltern, Behörden und Schüler:innen (Rolff, 2023).
- **K2 Aufgaben:** Wiederkehrende Handlungen und Erwartungen (Huber et al., 2013).
- **K3 Belastungen:** Herausforderungen wie Zeitdruck, Personalmangel und strukturelle Probleme (Lohmann & Minderop, 2008).
- **K4 Umgang mit Belastungen:** Individuelle und soziale Bewältigungsstrategien (van Dick & Stegmann, 2013).
- **K5 Ressourcen:** Materielle und immaterielle Mittel zur Stressbewältigung und Resilienz (Antonovsky, 1997).

Nach der Kodierung wurden die zentralen Aussagen analysiert und in Bezug auf die Forschungsfragen interpretiert.

5.1 Analyse und Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews nach Mayring (2016) erfolgte entlang der fünf zentralen Kategorien Kommunikation, Aufgaben, Belastungen, Umgang mit Belastungen und Ressourcen.

In der Kategorie Kommunikation kritisieren die Befragten fehlende Ansprechpartner:innen in den Bildungsdirektionen sowie einen zunehmend harschen Umgangston. Gleichzeitig wünschen sie sich klare Vorgaben, etwa zu Prüfungen oder Lehrverpflichtungen. Im Bereich Aufgaben zeigt sich eine deutliche Zunahme administrativer Tätigkeiten (z. B. Formulare, Konzepte, Pläne), die zulasten pädagogischer Arbeit gehen. Kooperationen mit Gemeinden erfordern einen weiteren Aufwand. Bezüglich dieser Kategorien wird von Frau Houston die jetzige Situation mit der Bildungsdirektion als „[...] verschlechtert, weil Ansprechpersonen fehlen“ beschrieben und kritisiert in weiterer Folge, dass „[...] wir von so vielen Seiten Aufträge bekommen, [...]“ Frau Lauper bestätigt die von Frau Houston beschriebenen Umstände auch für höhere Ebenen: „[...] vom Ministerium, [...] es gibt keinen Namen mehr, es steht niemand mehr für was.“ Einerseits werden die fehlenden Ansprechpersonen bemängelt und andererseits wird der Umgang miteinander beanstandet, wie beispielsweise Frau Turner beschreibt: „[...] Urgenz, da kriege ich also, allein der Ton, das hat gemacht zu werden, das ist bis, bis 12:00 Uhr, also, so groß rot in Ordnung zu bringen, also, unmöglich, der Umgangston ist erschreckend, wirklich erschreckend.“

Die Belastungen resultieren vor allem aus wachsender Bürokratie, Lehrkräftemangel und eingeschränkten Handlungsspielräumen. Frau Nena beschreibt den Lehrer:innenmangel als, „[...] ganz große Belastung [...], die herausragendste Belastung. Wie können wir alle Stunden füllen, wie können wir Unterricht, ja, qualitativ, hochwertig bieten.“ Unter den befragten Primarstufenschulleitungen befinden sich Leitungen, die 50 - 60 Wochenstunden arbeiten, was zu Stress und Entgrenzung von Beruf und Privatleben führt. Gesundheitliche Folgen werden allerdings selten genannt.

Im Umgang mit Belastungen beschreiben die Befragten teambasierte Strategien, individuelle Anpassungen oder kreative Lösungsansätze. Die Kategorie Ressourcen verweist auf persönliche Stärken wie Resilienz, Selbstwirksamkeit und Netzwerke innerhalb des Kollegiums sowie zwischen Schulleitungen. Belastungen liegen damit überwiegend auf

organisatorischer, Ressourcen vor allem auf individueller Ebene.

5.2 Diskussion

Die Interviews mit österreichischen Primarstufenschulleitungen zeigen, dass sie sich selbst als engagiert, jedoch stark belastet erleben. Hauptursachen sind organisational-strukturelle Faktoren wie wachsende administrative Anforderungen, eingeschränkte Entscheidungsfreiheit, Zeitmangel und die daraus resultierende Entgrenzung. Pädagogische Aufgaben treten dabei zunehmend in den Hintergrund.

Ein zentrales Spannungsfeld ergibt sich aus dem Konflikt zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. Schulleitungen wünschen Gestaltungsfreiheit, empfinden sich aber durch ministerielle Vorgaben eingeschränkt, während sie gleichzeitig Loyalität und Anpassung vom Kollegium erwarten.

Zudem zeigt sich ein Widerspruch zwischen pädagogischem und administrativem Handeln. Administratives wird als Belastung erlebt, dient aber teils auch als Legitimation, pädagogische Aufgaben zurückzustellen. Viele Schulleitungen beschreiben sich dennoch als resilient, selbstwirksam und innovationsfähig.

Für die Primarstufe ergeben sich zwei zusätzliche Herausforderungen:

1. Quereinsteiger:innen ohne ausreichende Ausbildung müssen intensiv begleitet werden, was Ressourcen bindet.
2. Abhängigkeit von den Gemeinden als Schulerhalter:innen erschwert Kooperationen und behindert die Handlungsfähigkeit der Schulleitungen.

Offene Fragen bleiben hinsichtlich der langfristigen Auswirkungen des Quereinstiegs sowie der strukturellen Probleme in der Zusammenarbeit mit den Gemeinden.

6 Zusammenfassung

Die befragten österreichischen Schulleitungen berichten einerseits von Engagement und Selbstwirksamkeit, andererseits aber auch von starken Belastungen, insbesondere durch administrative Aufgaben, strukturelle Vorgaben und emotionale Anforderungen. Beziehungen zum Kollegium werden ambivalent erlebt – sowohl unterstützend als auch belastend.

Als zentrale Ressourcen gelten Selbstwirksamkeit, Zeitmanagement, Resilienz und kommunikative Kompetenzen. Belastungen entstehen vor allem durch widersprüchliche Anforderungen und mangelnde administrative Unterstützung. Entlastung kann durch kollegiale Netzwerke, Supervision, gezielte Fort- und Weiterbildungen sowie klare Abgrenzungsstrategien erreicht werden.

Die Ergebnisse sind aufgrund der geringen Stichprobe nicht verallgemeinerbar, liefern aber wertvolle Einblicke in die Arbeitssituation von Schulleitungen. Angesichts sinkender Bewerbungszahlen und steigender Anforderungen ist es notwendig, Schulleitungen besser vorzubereiten, zu unterstützen und zu entlasten. Zukünftige Forschung sollte sich stärker auf Arbeitsgesundheit und Entlastungsstrategien für Schulleitungen konzentrieren.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Helm, C. (2001). Schulentwicklung und Systemreform. In: Altrichter, H. & Helm, C. (Hrsg.). Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer (Bd. 7, S. 13-36). Zürich: Pestalozzianum.
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit (A. Franke, Hrsg., Dt. erw. Ausg.). Tübingen: Dgvt-Verlag.

Amann, M. & Pham-Xuan, R. (2020). Schulleitung in Österreich: Zwischen Leadership und Schulmanagement. *Die Deutsche Schule*, 112(3), 296–301. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21850 Letzter Zugriff: 01.09.2025.

Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bartsch, S. (2013). Entlastungsstrategien für Schulleiterinnen und Schulleiter. In: Buhren, C.

Rolff, H.G. & Neumann, S. (Hrsg.). *Das Handwerkszeug für die Schulleitung, Management – Moderation – Methoden* (S. 58-69). Weinheim: Beltz.

Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2016). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten und echten Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Steuerung im Bildungssystem: Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 238-255). München: Bertelsmann.

Bundesministerium für Bildung (BMBWF). (2018). *Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/bildungsreformgesetz_2017.html. Letzter Zugriff: 28.08.2025.

Bundesministerium für Bildung (BMBWF). (2019). *Anforderungsprofil Schulleitung*. <https://www.bmbwf.gv.at/service/juk/ausschr/profilschulleitung.html>. Letzter Zugriff: 02.09.2025.

Bundesministerium für Bildung (BMBWF). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. <https://doi.org/10.17888/NBB2021>

Bundesministerium für Bildung (BMBWF). (2022). *QMS im Überblick. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen*. <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf>. Letzter Zugriff: 01.09.2025.

Burow, O. (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Frederickson, B. (2011). *Die Macht der guten Gefühle*. Frankfurt: Campus.

Groß Ophoff et al. (2024). Schulleitungen in Österreich. Aktuelle Herausforderungen zwischen Pädagogik und Verwaltung. *Schulverwaltung aktuell Österreich* 1 (23–28).

Huber, S. et al. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.

Huber, S., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). *Zusammenfassung Schulleitungsstudie D-A-C-H 2011/2012: Belastungen im Schulleitungshandeln*. Zug: Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB).

Juraneck, M. (2021). *Das österreichische Schulrecht. Einführung in die Praxis* (5. Aufl.). Wien: Verlag Österreich.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung*. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788-813). Münster: Waxmann.

Lohmann, A. & Minderop, D. (2008). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren* (3. Aufl.). Köln: Luchterhand.

Lomas, T. & Ivtzan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive–negative dialectics of well-being. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1753-1768.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Neuberger, O. (2002). Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung (6. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling School Leadership and Its Ties to Instructional Practices. An Empirical Comparison of Various Leadership Styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629–649. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2017.1363787#d1e154>. Letzter Zugriff: 28.08.2025.

Quesel, C. (2020). Professionell begleitete Selbstevaluation als Element partizipativer Schulführung. *Erziehung und Unterricht*, 70(1-2), 56-64. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.

Rauch, F. (2003). Schulleitung im Kontext aktueller Entwicklungen: Rollenbilder und Qualifikation. In: Rauch, F. & Biott, C. (Hrsg.), *Schulleitung. Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikation aus internationaler Perspektive* (S. 13–64). Innsbruck: Studienverlag. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). (2025). Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008549>. Letzter Zugriff: 28.08.2025.

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). (2025). Schulunterrichtsgesetz. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2015.09.2021.pdf>. Letzter Zugriff: 01.09.2025.

Rolff, H. (2017). *Schulleitung auf den Punkt gebracht*. Schwalbach: Debus Pädagogik.

Rolff, H. (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. (4. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: Recherchieren, schreiben, forschen* (2. überarb. Aufl.). Bern: Hogrefe.

Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 7-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Hans Huber.

Ryan, R. M. & Sapp, A. (2005). Zum Einfluss testbasierter Reformen. *Motivation und Leistung aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie. Unterrichtswissenschaft*, 33(2), 143-159.

Schratz, M. & Amman, M. (2020). Resiliente Schulführung. *Der Sonntagabend gehört dem Tatort. Erziehung und Unterricht*, 70 (3–4), 140-148.

Schwarzer, R. & Warner, L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-510). Münster: Waxmann.

Dick van, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 43-59). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. Letzter Zugriff: 04.01.2025.

Yukl, G. (2000). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Peer-Reviewed

Birgit Neger & Birgit Pecoraro

Selbstwirksamkeit und Führung: Strategien in den ersten 100 Tagen als Schulleitung

Die Übernahme einer Schulleitung erfordert in den ersten 100 Tagen weit mehr als administrative Kompetenz: Es gilt, die eigene Rolle im Wandel zu definieren und ein zeitgemäßes Führungsverständnis zu etablieren – geprägt von Gleichwürdigkeit, Vertrauen und Verantwortung (Juil & Jensen, 2023). Im Sinne des österreichischen Schulleitungsprofils umfasst wirksame Führung Selbstführung, Mitarbeiter:innenförderung und strategische Schulgestaltung. Der Beitrag zeigt, wie Positive Leadership mit PERMA-Lead (Ebner, 2024) und die Inner Development Goals (IDGs) zur Entwicklung innerer Kompetenzen, zur Motivationsförderung und zur Stärkung von Selbstwirksamkeit beitragen können.

1 Zeitgemäß führen als Schulleitung: Gleichwürdigkeit, Vertrauen und Beziehung leben

Die ersten Monate in einer neuen Schulleitungsfunktion sind oft entscheidend für den weiteren Verlauf der Zusammenarbeit im Kollegium. In dieser frühen Phase wird deutlich, ob es gelingt, eine vertrauensvolle Beziehungskultur aufzubauen, die auf gegenseitiger Wertschätzung, Klarheit und Präsenz beruht. Wer als Leitungsperson nicht nur verwaltet, sondern bewusst gestaltet, legt in dieser Anfangszeit die Basis für eine Schule, in der Menschen gerne arbeiten, lernen und sich einbringen.

Orientierung bietet dabei das Führungsverständnis von Juul und Jensen (2023), das auf den Grundprinzipien Gleichwürdigkeit, Vertrauen und Beziehungsqualität aufbaut. Im Zentrum steht nicht Macht oder Kontrolle, sondern die innere Haltung der Führungsperson und ihre Fähigkeit, tragfähige Beziehungen aufzubauen und zu gestalten.

Für die schulische Führung bedeutet Gleichwürdigkeit, ein Klima zu gestalten, in dem alle Beteiligten – Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern und Verwaltungspersonal – mit ihren Perspektiven und Erfahrungen ernst genommen werden. Ziel ist nicht Gleichmacherei, sondern eine respektvolle Kommunikation auf Augenhöhe, die Beteiligung stärkt und schulische Entwicklungsprozesse fördert (Juil & Jensen, 2023).

Eine konsequent positive Grundhaltung ist entscheidend, damit sich eine umfassende Vertrau-

enskultur im gesamten Schulleben entfaltet. Diese unterstützt nicht nur die Zusammenarbeit aller Beteiligten, sondern ist auch ein wesentlicher Faktor, um soziale Ungleichheiten abzubauen und Begabungen in der Breite zu fördern. Schulleitungen tragen hier eine besondere Verantwortung, durch ihr Vorbild eine Atmosphäre zu schaffen, in der Offenheit, Respekt und gegenseitiges Vertrauen wachsen können – als Grundlage für nachhaltige Schulentwicklung (Schley & Schratz, 2021).

„Keine Führungskraft kann Menschen beeinflussen, führen, mit auf die gemeinsame Reise nehmen, wenn ihr nicht vertraut wird. Menschen sind bereit, einem Menschen zu folgen, wenn sie ihm vertrauen, selbst wenn sie seine Ansicht nicht teilen“ (Sprenger 2002, S. 50).

Auch Juul und Jensen heben hervor, dass respektvolle und gleichwürdige Begegnungen sowohl für das Wohlbefinden der Schüler:innen als auch der Mitarbeitenden entscheidend sind. Dabei beginnt eine gelingende Beziehungskultur immer bei der Führungsperson selbst (Juil & Jensen, 2023).

2 Das österreichische Schulleitungsprofil

„Wer führen will, muss bereit sein, sich selbst zu reflektieren, eigene Muster zu hinterfragen und Veränderung zuzulassen“ (Juil & Jensen 2023, S. 26).

Diese Haltung findet ihr Pendant im österreichischen Schulleitungsprofil, das die Dimension „Sich

selbst führen“ als zentrale Voraussetzung für wirksame Schulentwicklung ansieht.

Selbstführung bedeutet hier: die eigene Rolle und Wirksamkeit als Leitung zu reflektieren, die persönliche Entwicklung aktiv zu gestalten, und das eigene Führungsverhalten konsequent weiterzuentwickeln. Selbstführung umfasst Selbstreflexion, Werteklarheit und Ressourcenmanagement, die als „unverzichtbares Fundament wirksamer Führung“ gelten (Pelzer, 2020, S. 7).

Selbstführung beginnt beim Vertrauen: Damit wird Vertrauen nicht als soziale Gefälligkeit verstanden, sondern als strategischer Hebel für Beteiligung und Schulentwicklung. Schley & Schratz (2021) formulieren es prägnant: „Wer sich selbst vertraut, kann anderen Verantwortung übertragen und sie stärken“ (S. 81).

Das österreichische Schulleitungsprofil strukturiert sich, ausgehend von „Sich selbst führen“, in drei Handlungsfelder: Sich selbst führen, Menschen führen und Organisation führen und bildet so den Bezugsrahmen für reflektierte, partizipative und strategisch ausgerichtete Schulführung (BMBWF, 2020). „Menschen führen“ bezieht sich auf kollegiale Entwicklungsprozesse, Feedbackkultur und Krisenmanagement, die Motivation und Zusammenhalt stärken. „Organisation führen“ umfasst Leitbildentwicklung, Steuerung von Unterrichts- und Entwicklungsprozessen sowie die effiziente Nutzung von Personal- und Sachmitteln.

3 Wie Positive Leadership und Positive Self-Leadership wirksame Schulführung stärken

Für Nachhaltigkeit in der Schulentwicklung ist es von Bedeutung, sich seiner Rolle bewusst zu sein: Führung bedeutet, Einfluss zu nehmen – mit dem Ziel, ein förderliches Arbeitsklima zu gestalten und die Potenziale der Mitarbeitenden zur Entfaltung zu bringen (Ebner, 2024). Das setzt eine Haltung voraus, die Verantwortung ernst nimmt – insbesondere im Umgang mit Macht, der reflektiert, vertrauenswürdig und wertschätzend gestaltet werden sollte (Ebner, 2024).

In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der Positiven Führung an Bedeutung. Positive Leadership versteht Führung als beziehungsorientierte, stärkenfokussierte Praxis, die das Wohlbefinden aller Beteiligten in den Blick nimmt.

Der Begründer der Positiven Psychologie, Martin Seligman, stellt Wohlbefinden (*Wellbeing*) und individuelles Aufblühen (*Flourishing*) in den Mittelpunkt seiner Forschung. Mit dem sogenannten PERMA-Modell identifiziert er fünf messbare Elemente, die zu Wohlbefinden beitragen: positive Emotionen, Engagement, gelingende Beziehungen, Sinn sowie das Erleben von Erfolg und Selbstwirksamkeit (Seligman, 2015).

Der Wirtschaftspsychologe Markus Ebner hat diese Erkenntnisse auf den Führungsalltag übertragen und das PERMA-Lead-Modell entwickelt. Es zeigt empirisch fundiert, wie Führung durch Wertschätzung, Partizipation und den Fokus auf Potenziale das Wohlbefinden und die Motivation von Mitarbeitenden gezielt stärken kann (Ebner, 2024). Das Modell PERMA-Lead operationalisiert Positive Leadership entlang folgender Faktoren:

- *P (Positive Emotions)*: Wie kann ich positive Gefühle im Alltag bewusst fördern?
- *E (Engagement)*: Wo erleben Mitarbeitende Flow und sinnvolle Aufgaben?
- *R (Relationships)*: Welche Qualität haben unsere Beziehungen im Kollegium?
- *M (Meaning)*: Wofür tun wir, was wir tun?
- *A (Accomplishment)*: Welche Erfolge feiern wir – groß wie klein? (Ebner, 2024, S. 78 ff.).

Wer die Initialphase nutzt, um den Fokus bewusst auf Sinn, Stärken und tragfähige Beziehungen zu legen, schafft die Grundlage für eine Schulkultur, die nicht im Mangel verharrt, sondern im Potenzial denkt. Eine solche Haltung prägt das gesamte Schulklima und öffnet Räume für Entwicklung und Mitgestaltung.

Führungspersonen, die sich daran orientieren, stärken nicht nur ihr Team, sondern auch sich selbst. Studien zeigen, dass sie mit Stress gelassener umgehen, widerstandsfähiger sind und in komplexen Situationen handlungsfähig bleiben (Rose, 2024).

Positive Führung beginnt demnach bei einem selbst, also bei Positive Self-Leadership. Gerade in der Rolle einer Schulleitung, die sich ständig in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen Ansprüchen, administrativen Aufgaben, vielfältigen Erwartungshaltungen und organisatorischen Herausforderungen bewegt, ist eine stabile innere Ausrichtung essenziell. Die zentrale Frage lautet: Was trägt mich in meiner Führungsrolle? Was gibt mir Kraft – besonders dann, wenn es schwierig wird?

Diese innere Arbeit ist kein „Add-on“, sondern bildet das Fundament für glaubwürdige und wirksame Führung. Insbesondere unter Druck – etwa bei Konflikten, Personalengpässen oder Veränderungsprozessen – zeigt sich, wie tragfähig die eigene Haltung ist. Wer sich selbst positiv führt, bleibt in Bewegung, bewahrt sich Gestaltungsspielräume und kann Herausforderungen mit einem inneren „Yes, I can!“ begegnen (Epp, 2021, S. 16).

Die Anfangszeit als Schulleitung gleicht dem Anlegen eines Gartens: Wer Vertrauen, Beziehungen und positive Emotionen pflanzt, schafft fruchtbaren Boden für gemeinsames Wachstum. Positive Leadership bildet dabei das lebendige Fundament – tragend für die Führungskraft, das Kollegium und die ganze Schule.

4 Die Inner Development Goals als Führungsgrundlage

Die Inner Development Goals (IDGs) wurden 2021 in einem Co-Creation-Prozess mit über 1.000 Expert:innen erarbeitet und beschreiben 23 innere Kompetenzen in fünf Dimensionen – Being, Thinking, Relating, Collaborating und Acting. Sie stellen sicher, „that transformational skills at scale enable lasting change beyond mere structural interventions“ (IDG-Initiative, 2021, S. 8).

Die IDGs gehen davon aus, dass nachhaltiger gesellschaftlicher Wandel nur dann gelingen kann, wenn auch die persönliche Entwicklung der Menschen mitgedacht wird. Sie wurden ins Leben gerufen, um die Umsetzung der SDGs (Sustainable Development Goals) zu erleichtern. Diese Sichtweise spiegelt sich

ebenso im österreichischen Schulleitungsprofil und in PERMA-Lead wider, die beide Schulführung nicht nur als organisatorische Aufgabe, sondern als eine auf den Menschen ausgerichtete, bewusst reflektierte Führungsform begreifen. Auch die IDGs betonen, dass innere Kompetenzen wie Selbstkenntnis, Empathie und Sinnorientierung zentrale Voraussetzungen für wirksames pädagogisches Leadership sind.

Im österreichischen Kontext ergänzen die IDGs das BMBWF-Schulleitungsprofil (2020) um systemisches Denken sowie Reflexions- und Gestaltungskompetenz. Insbesondere in der Anfangsphase als Schulleitung liefern sie einen klaren Aktionsrahmen:

Das Kompetenzmodell der IDGs umfasst fünf Felder, die hier mit beispielhaften Umsetzungsmöglichkeiten beschrieben werden:

- *Being* fördert Selbstführung und Werteklarheit. Journalarbeit und Achtsamkeitsrituale stärken die persönliche Präsenz.
- *Thinking* steht für systemisches Denken. BANI-Workshops² und Schul-Landkarten helfen, Komplexität zu durchdringen.
- *Relating* kultiviert vertrauensvolle Beziehungen. Feedback-Cafés und kollegiale Beratung fördern Empathie.
- *Collaborating* aktiviert Co-Kreativität. Agile Teams und World-Cafés ermöglichen Teilhabe.
- *Acting* bringt Ideen ins Handeln. Pilotprojekte und Innovation Days machen Veränderung erfahrbar.

In ihrer Verbindung bilden diese Felder einen inneren Kompass für wirksame Schulleitung – ein 100-Tage-Plan, der persönliche Haltung und systemische Steuerung wirkungsvoll vereint.

5 Leadership in der Bildung: Perspektiven aus dem UNESCO-Bericht

Der deutsche Kurzbericht des UNESCO-Weltbildungsberichts 2024/25 stellt fest:

„Gute Schulen brauchen gute Führungskräfte.“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2024, S. 5). Die

ses Leitmotiv lässt sich unmittelbar mit den Inner Development Goals (IDGs) und dem österreichischen Schulleitungsprofil verknüpfen und bietet einen praxisorientierten Fahrplan für die ersten 100 Tage im Amt.

Erstens fordert die UNESCO, Schulleitungen durch pädagogische Freiräume, Zeit und angemessene Ressourcen zu befähigen (IDG Trust & Enable). Dies entspricht der IDG-Dimension Being, in der Selbstführung und Werteorientierung die Basis für souveräne Entscheidungen legen (IDG-Initiative, 2021).

Zweitens verlangt der Bericht transparente Auswahlverfahren sowie verpflichtende Aus- und Fortbildungen (IDG Select, Develop & Recognize).

Drittens plädiert die UNESCO für geteilte Führung (Shared Leadership). Durch partizipative Gremien und World-Café-Formate wird Empathie und dialogische Kompetenz (IDG Relating) in die Schulkultur integriert.

Viertens empfiehlt der Bericht, stärker in System-Level-Leadership zu investieren. Mut, Kreativität und Durchhaltevermögen (IDG Acting) werden so nicht nur auf Schulebene, sondern auch in regionalen Bildungsbehörden professionalisiert.

Die konsequente Umsetzung dieser Empfehlungen unterstützt Schulleitungen dabei, in ihren ersten Monaten als Schulleiter:in eine vertrauensvolle, resiliente und innovationsfreudige Führungskultur zu etablieren, in der sie ihre Selbstwirksamkeit und Möglichkeit zur aktiven Gestaltung deutlich wahrnehmen.

6 Diskussion und Fazit: Führungswirksamkeit beginnt innen – und in den ersten 100 Tagen

Die Initialphase als Schulleiter:in ist mehr als ein organisatorischer Einstieg – sie ist der Ausgangspunkt für eine wirksame, beziehungsorientierte Führungskultur. Wer diese Zeit nutzt, um Vertrauen aufzubauen, Sinn zu stiften und Potenziale zu fördern, legt den Grundstein für langfristige Schulentwicklung.

Konzepte wie Positive Leadership, das österreichische Schulleitungsprofil und die Inner Development Goals zeigen: Wirksame Führung beginnt bei der inneren Haltung. Selbstführung, Empathie und Reflexionsfähigkeit sind keine „Soft Skills“, sondern zentrale Führungsinstrumente. Doch ihre Umsetzung braucht Zeit, Unterstützung und systemische Rückendeckung – etwa durch Coaching, Supervision oder Fortbildung.

Gleichzeitig bleibt Führung ein individueller Entwicklungsweg. Ohne persönliche Bereitschaft zur Selbstreflexion und Beziehungsgestaltung bleibt auch das beste Modell wirkungslos. Führung ist kein Zustand, sondern ein Lernprozess – für die Leitung wie für das System.

Eine Schulleitung, die von Beginn an bewusst führt, schafft Räume für Vertrauen, Beteiligung und Innovation. So werden die ersten 100 Tage zur Chance, nicht nur Strukturen zu übernehmen, sondern Kultur zu gestalten – mit Haltung, Mut und Menschlichkeit.

Literaturverzeichnis

Bach, A. (2022). Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht. Münster; New York: Waxmann.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2020). Schulleitungsprofil für Österreich. Wien: BMBWF. Abgerufen am 23. Juli 2025 von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190923_schulleitungsprofil.pdf

Deutsche UNESCO-Kommission. (2024). UNESCO-Weltbildungsbericht 2024/25: Leadership in der Bildung (deutsche Kurzfassung). Paris: UNESCO. Abgerufen am 23. Juli 2025 von <https://www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/publikationen/detail/kurzfassung-weltbildungsbericht-202425-leadership-in-der-bildung/>

Ebner, M. (2024). Positive Leadership. Mit PERMA-Lead erfolgreich führen. Wie Sie wissenschaftlich fundiert das volle Potenzial ihres Teams entfalten. Wien: Facultas.

Ebner, M. (2024). Positive Leadership und PERMA-Lead in der Praxis. Tools, Techniken und Best-Practice-Beispiele. Wien: Facultas.

Epp, G. (2021). Positive Self-Leadership: Wie Menschen sich selbst wirksam führen. Norderstedt: BoD.

IDG-Initiative. (2021). Inner Development Goals Framework. Abgerufen am 23. Juli 2025 von <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/>

Juul, J., & Jensen, H. (2023). Vom Gehorsam zur Verantwortung: Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt. Weinheim & Basel: Beltz.

Pelzer, M. (2020). Die ersten 100 Tage als Schulleitung: Anregungen und Impulse. Speyer: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. Abgerufen am 23. Juli 2025 von https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/zfs.bildung

Rose, N. (2024). Arbeit besser machen. Positive Psychologie für Personalarbeit und Führung. Freiburg: Haufe.

Schley, W., & Schratz, M. (2021). Führen lernen: Die Kunst, sich selbst und andere wirksam zu führen. ZLL 21.

Seligman, M. (2015). Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens. München: Goldmann.

Sprenger, R. K. (2002). Vertrauen führt: Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Watkins, M. D. (2003). The First 90 Days: Proven Strategies for Getting Up to Speed Faster and Smarter. Boston: Harvard Business School Press.

Endnoten

¹Albert Bandura (1977) beschreibt Selbstwirksamkeit als die Überzeugung, aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich handeln zu können. Für Schulleitungen bedeutet dies, sich selbst als wirksam in der Gestaltung von Schulentwicklung, Personalführung und Unterrichtsqualität zu erleben. Bach (2022) betont, dass diese Überzeugung eine zentrale Ressource für gesundes und professionelles Leitungshandeln darstelle.

²Interaktive Trainingsformate, die Organisationen und Führungskräfte dabei unterstützen, sich auf die Herausforderungen einer zunehmend brüchigen, ängstlichen, nichtlinearen und unverständlichen Welt vorzubereiten. Sie basieren auf dem BANI-Modell, das vom Zukunftsforscher Jamais Cascio entwickelt wurde und als Weiterentwicklung des bekannten VUCA-Modells gilt.

Sabine Apfler

Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Mathematik für die Primarstufe in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Medienpädagogik sowie Lesson Study.

s.apfler@ph-noe.ac.at

Viktoria Berzsenyi-Schweitzer

Leiterin des Zentrums für Forschung und Lehrende für den Fachbereich Bewegung und Sport an der PPH Burgenland.

viktoria.berzsenyi@ph-burgenland.at

Julia Blumberger

I:SLP Institut Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen

Arbeitsbereich Gesundheitsförderung
Pädagogische Hochschule Wien

julia.blumberger@phwien.ac.at

Stefan Brauckmann-Sajkiewicz

ist Professor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich an der Universität Klagenfurt und zudem Institutsvorstand des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung. Zu seinen Forschungsinteressen zählen insbesondere die kontextresponsive Kombination von Führungsstilen in dynamischen Schulumwelten. Er gehört dem Herausgeberstab der „Zeitschrift für Bildungsforschung“ an und wirkt seit nunmehr sieben Jahren als Mitglied in der Jury des Deutschen Schulpreises.

stefan.brauckmann@aau.at

Kristina Braun

ist Universitätsassistentin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt und PhD-Kandidatin an der JKU Linz. Mit ihrem Dissertationsprojekt „Tätigkeitsbereiche von Schulentwicklungsberater:innen“ ist sie Teil des Konsortiums „Gut beraten? Zur Rolle der Schulentwicklungsberatung im schulischen Unterstützungssystem“.

kristina.braun@aau.at

Olivia de Fontana

Leiterin des Zentrums für Führungskräfte in Bildungsorganisationen (FiBO), stv. Leiterin des Instituts für Educational Governance der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeitsschwerpunkte sind Leadership, systemische Organisations- und Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung und Coaching.

olivia.de-fontana@phst.at

Bettina Dimai

Hochschulprofessur für Bildungssoziologie am Institut für Sekundarpädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol. Schwerpunkte: inklusionsorientierte Schulentwicklung, schulübergreifende Kooperationsformen, Resilienz von Bildungssystemen

bettina.dimai@ph-tirol.ac.at

Karina Fernandez

ist promovierte Soziologin und seit 2017 als Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig. Sie lehrt und forscht zu den Bereichen Soziale Ungleichheit, Bildungssoziologie sowie schulisches Qualitätsmanagement.

karina.fernandez@phst.at

Christian Fischer

ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Begabungsforschung und Individuelle Förderung an der Universität Münster. Er ist Vorstandsvorsitzender des Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF) und wissenschaftlicher Leiter des Landeskompetenzzentrums für Individuelle Förderung NRW. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Begabungsförderung, Potenzialentwicklung, Pädagogische Diagnostik, Individuelle Förderung, Inklusive Bildung, Selbstreguliertes Lernen, Umgang mit Diversität und Lehrer:innenbildung.

fiscchr@uni-muenster.de

Jürgen Frentz

ist Doktorand an der Leuphana Universität Lüneburg und seit 2024 Leiter des Zentrums für Schulentwicklungsberatung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Seine Forschung fokussiert auf entrepreneuriale Schulführung und Social Intrapreneurship Education. Praktisch begleitet er Schulen in Schulentwicklungsprozessen und bietet Fortbildungen für Schulleitungen und Lehrkräfte an.

juegen.frentz@ph-burgenland.at

Dominik E. Froehlich

lehrt und forscht an der University of Sustainability Vienna – Charlotte Fresenius Privatuniversität sowie an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u.a. in der Anwendung von Forschungsmethoden zur (Lehrer:innen-)Professionalisierung und Service-Learning.

dominik.froehlich@uni-sustainability.at

Monika Gigerl

Institut für Elementar- und Primarpädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterricht (Soz.wis.), Menschenrechtsbildung, Kinderrechte/Kinderschutz und Inklusion. Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, Österreich

monika.gigerl@phst.at

Verena Gratzler

I:SLP Institut Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen Arbeitsbereich Gesundheitsförderung
Pädagogische Hochschule Wien

verena.gratzler@phwien.ac.at

Gudrun Gruber-Gratz

ist Leiterin des Bereichs Standortbezogene Qualitätsentwicklung sowie des Schulentwicklungsteams am Institut für Professionsentwicklung und Schulqualität der PH Salzburg Stefan Zweig. In dieser Funktion verantwortet sie die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Schulentwicklungsberatung und begleitet und berät Schulen aller Schularten im Bundesland Salzburg. Als Hochschullehrende ist sie vorwiegend in Hochschullehrgängen für Führungskräfte tätig.

gudrun.gruber-gratz@phsalzburg.at

Karin Greth

ist Lehrerin am Gymnasium und darüber hinaus am Institut für Professionsentwicklung und Schulqualität der PH Salzburg Stefan Zweig tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen externe Schulentwicklungsberatung, die Begleitung von Quereinsteiger:innen sowie die Planung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Sie unterstützt Schulen bei der Professionalisierung und Organisationsentwicklung und bringt dabei ihre Erfahrungen aus Unterricht, Beratung und Hochschultätigkeit ein.

karin.greth@phsalzburg.at

Nele Groß

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) an der Leuphana Universität Lüneburg. Sie studierte Erziehungswissenschaft mit dem Fachschwerpunkt Sonderpädagogik (Magister) an der Universität Hamburg. Sie befasst sich unter anderem mit Fragen der Schulentwicklung im Kontext digitaler Transformation und untersucht, welche Potenziale Künstliche Intelligenz für Lehren, Lernen und schulisches Management bietet.

nele.gross@leuphana.de

Katharina Harrer

Seit September 2025 Leiterin der Europaschule Linz – Praxismittelschule der PH Oberösterreich, davor Praxispädagogin und Schulqualitätskordinatorin an der Europaschule Linz, Leiterin des Schüler:innenparlaments. Juristin

katharina.harrer@ph-ooe.at

Barbara Herzog

ist Hochschullehrende am Institut für Professionsentwicklung und Schulqualität der PH Salzburg Stefan Zweig mit Schwerpunkten in den Bereichen Sonderpädagogik und Inklusion sowie Beratung. Einen weiteren Arbeitsschwerpunkt bildet die Schulentwicklungsberatung – sowohl in der standortspezifischen Unterstützung von Schulen aller Schularten im Bundesland Salzburg als auch in der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Schulentwicklungsberatung an der PH Salzburg.

barbara.herzog@phsalzburg.at

Claudia Kaluza

Institut für Primarstufenausbildung, Diversitätspädagogik, Pädagogische Hochschule Wien, Wien Österreich.

claudia.kaluza@phwien.ac.at

David Kemethofer

ist Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Fragen der Schulentwicklung und der Führung von Schulen. Er ist im Herausgeberteam der Zeitschrift für Bildungsforschung und des Journal für Schulentwicklung. Zudem ist er Vorsitzender der ÖFEB-Sektion für Schulforschung und Schulentwicklung.

david.kemethofer@ph-ooe.at

Susanne Kink-Hampersberger

ist Professorin für Bildungssoziologie und Organisationspädagogik und leitet die Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Sie lehrt und forscht in den Bereichen Schulentwicklung, schulisches Qualitätsmanagement, Bildungssoziologie sowie Gender und Diversität

susanne.kink@phst.at

Julia Klug

ist Hochschulprofessorin für Bildungspsychologie am Institut für Bildungswissenschaft der PH Salzburg Stefan Zweig. Sie studierte und promovierte an der TU Darmstadt und forschte am Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Uni Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzen von Lehrpersonen, Motivation, selbstreguliertes Lernen (SRL) und Begabung. Sie ist Steuerungsgruppenmitglied des Implementierungsnetzwerks für Forschung und Praxis (INFo-P; www.implementierung.eu).

julia.klug@phsalzburg.at

Elke Knoll

Sekundarstufe Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, Österreich

elke.knoll@phst.at

Isolde Kreis

Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule am Institut für Bildungswissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Praxisforschung und das Konzept der Lesson Study in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Isolde.kreis@phk.ac.at

Rosemarie Lehner

Sie lehrt in den Bildungswissenschaften und im Fach Englisch, arbeitet in der Fortbildung von Pädagog:innen und Schulleitungen sowie seit 2012 als Schulentwicklungsberaterin. Ein Lehr- und Forschungsfeld bildet die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht im Rahmen der veränderten Steuerungskonfiguration im nationalen Bildungssystem.

rosemarie.lehner@ph-burgenland.at

Verena Letzel-Alt

ist Tenure-Track-Professorin für Pädagogik im Förderschwerpunkt Lernen am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie hat zum Thema „Binnendifferenzierung in der Schulpraxis“ an der Universität Trier promoviert. Vorher war sie, nach Abschluss des Ersten und Zweiten Staatsexamens, mehrere Jahre als Lehrkraft in der Schulpraxis an verschiedenen Schulformen tätig.

verena.letzel-alt@ph-freiburg.de

Petra Lichtenschopf

Dep.6, Schulentwicklungsberatung, Pädagogische Hochschule Baden, NÖ

p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at

Thomas Lorenz

ist Schulentwicklungsberater am Institut für Personal- und Organisationsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Tirol

thomas.lorenz@ph-tirol.ac.at

René Muxel

ist Schulentwicklungsberater des Instituts 3 für Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Zusätzlich bedient er die Themen QMS und IKM PLUS.

rene.muxel@ph-vorarlberg.ac.at

Birgit Neger

Institut für Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen (I:SLP). Bereich: Leadership im Bildungsbereich (LIB) Pädagogische Hochschule Wien
Wien, Österreich

birgit.neger@phwien.ac.at

Maria Neubacher

ist Hochschulprofessorin am Institut für Professionsentwicklung und Schulqualität der PH Salzburg Stefan Zweig. Als promovierte Soziologin liegen ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte neben der Professionsentwicklung sowie der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung auch in der allgemeinen Bildungssoziologie mit Fokus auf Chancengerechtigkeit. Lehrtätigkeiten sowie methodische Expertise in quantitativer Sozialforschung runden ihr wissenschaftliches Profil ab.

maria.neubacher@phsalzburg.at

Birgit Pecoraro

Institut für Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen (I:SLP). Bereich: Leadership im Bildungsbereich (LIB) Pädagogische Hochschule Wien
Wien, Österreich

birgit.pecoraro@phwien.ac.at

Catania Pieper

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Begabungsforschung/Individuelle Förderung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Aktuell leitet sie den Qualifizierungsbaustein „Potenzialdiagnostik: pädagogische Diagnostik“ im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS). Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften, pädagogische Diagnostik, individuelle Förderung und inklusive Bildung.

Catania.Pieper@uni-muenster.de

Julia Raberger

ist Doktorandin an der Universität Wien. In ihrer Dissertation untersucht sie forschendes Lernen im Rahmen von Service-Learning-Projekten. Im Mittelpunkt steht dabei, wie Partnerschaften zwischen Lehramtsstudierenden und bereits im Beruf stehenden Lehrkräften zur Entwicklung wahrgenommener Forschungskompetenzen und einer forschenden Haltung beitragen.

julia.raberger@univie.ac.at

Manuela Radler

Institut für Educational Governance, Schulentwicklungsberaterin. Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, Österreich

manuela.radler@phst.at

Gabriele Rathgeb

Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Personal- und Organisationsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Tirol. Schwerpunkte: Phänomenologische Pädagogik, Lehr- und Lernforschung, Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, Schreib- und Lesedidaktik.

g.rathgeb@ph-tirol.ac.at

Sophia Richter

Institut für Schulentwicklung, Fort- & Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch, Österreich

sophia.richter@ph-vorarlberg.ac.at

Barbara Römisch

Hochschullehrende für Medienpädagogik und Medien- didaktik an der KPH Wien/Niederösterreich. Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Informationskompetenz und Medienethik, Kommunikation und Coaching.

barbara.roemisch@kphvie.ac.at

Michaela Rossmann

Seit Oktober 2025 Leiterin des Zentrums Internationalisierung der PH Oberösterreich, davor Praxispädagogin und Schulqualitätskoordinatorin an der Europaschule Linz, seit 2012 Schulentwicklungsberaterin

michaela.rossmann@ph-ooe.at

Bernhard Schimek

Institut für Ausbildung, Bildungswissenschaftliche Grundlagen, Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, Österreich

bernhard.schimek@ph-burgenland.at

Johanna E. Schwarz

Dep.6 & Zentrum 5, Schulentwicklungsberatung, Pädagogische Hochschule Baden, NÖ

j.schwarz@ph-noe.ac.at

Agnes Schwarzenberger-Berthold

Hochschullehrende für Schulmanagement, Leadership, Kommunikation und Elementare Bildung an der KPH Wien/Niederösterreich. Supervisorin und Mediatorin, Master Trainerin für Positive Psychologie (EUPPA zertifiziert). Forschungsschwerpunkte: Führungsmodelle, Positives Führen, PERMA.teach.

agnes.schwarzenberger@kphvie.ac.at

Elisabeth Stipsits

ist Hochschulprofessorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland in den Bereichen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, Mentoring, Coaching, Fachdidaktik Mathematik SEK I, Qualitätsmanagement (QMS), Schulentwicklungsberatung sowie Bundeslandkoordinatorin für die informelle Kompetenzmessung plus (iKMPLUS).

elisabeth.stipsits@ph-burgenland.at

Karina Toth

Lehramt für Bewegung und Sport und Geschichte und Politische Bildung an der Universität Wien, tätig am Institut für Ausbildung, im Fachbereich Bewegung und Sport, am Institut für Fort- und Weiterbildung, Leitung des QMS-Teams für PH-Lehrende sowie Schulentwicklungsberaterin im Zentrum für Schulentwicklungsberatung.

karina.toth@ph-burgenland.at

Michael Wukowitsch

I:SLP Institut Schulentwicklung, Leadership und Praxisschulen

Arbeitsbereich Gesundheitsförderung

Pädagogische Hochschule Wien

michael.wukowitsch@phwien.ac.at

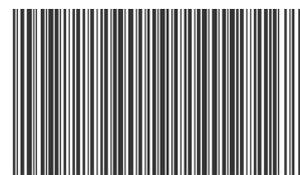
1
5

phpublico

Heft 15 | Dezember 2025

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-845-7



978-3-85253-845-7