

Jonas Ringler, Sarah Büchter, Oscar Yendell, Marie Baesch und Simon Ohl
mit Praxisreview von: Martin Buhl, Ralf Burkhardt und Sandra van de Gey

III.III Das datengestützte Reflexionsgespräch als Schlüsselmoment für Schulentwicklungsberatung

*Der folgende Beitrag stellt das datengestützte Reflexionsgespräch (dgRG) als Kernstück der externen Schulentwicklungsberatung für die datengestützten Qualitätsentwicklung (dgQE) in der Initiative Schule macht stark vor. Beginnend wird das dgRG in den SchuMaS-Entwicklungszyklus und die Strategie zur dgQE eingebettet. Zudem wird die Rolle der Berater*innen aus Perspektive nicht-schulbezogener Ansätze der Organisationsberatung diskutiert. Abschließend werden empirische Befunde über die dgRG-Durchführung berichtet.*

1. Einleitung

Schulentwicklungsberatung gewinnt als Teil des Unterstützungssystems für Schulen insbesondere bei Schulen in sozial herausfordernden Lagen zunehmend an Bedeutung (van Ackeren et al., 2021; Kamarianakis & Dederling, 2021). Die folgenden Stimmen von Schulleitungen betonen den Beitrag zur eigenen Qualitätsentwicklung durch die Schulentwicklungsberatung. Sie heben auch den neutralen Blick von außen und die Unterstützung bei der gemeinsamen Problemlösung als Vorteil der Schulentwicklungsberatung hervor.

Stimme aus der Praxis

„Externe Schulentwicklungsberatung ist ein wichtiger Baustein, um die Qualität unserer Arbeit zu sichern und auszubauen.“ (Sandra van de Gey, Kettlerschule, Bonn)

Stimme aus der Praxis

„Die externe Schulentwicklungsberatung bringt eine unvoreingenommene Perspektive mit und zeigt potenzielle Entwicklungsfelder auf und ermöglicht auch in schwierigen, teils kontroversen Meinungsfindungsprozessen tragfähige, gemeinsame Lösungen zu finden.“ (Martin Buhl, Martin-Niemöller-Schule, Riedstadt)

Die Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Begleitforschungen der Unterstützungsprogramme für Schulen in herausfordernden Lagen (*School Turnaround*, *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*, Schulversuch *Talentschulen NRW*) zeigen, dass die Schulentwicklungsberatung die Gestaltung schulinterner Entwicklungsprozesse und deren Ergebnisse positiv beeinflusst (Dederling et al., 2022, S. 357).

In *SchuMaS* ist neben der interschulischen Netzwerkarbeit (Marx et al., 2024) die externe Schulentwicklungsberatung ein zentrales Element der Arbeit der regionalen *SchuMaS*-Zentren (RZ). Der Ansatz der RZ umfasst sowohl Elemente der Prozessbe-

ratung (Problemdefinition und -lösung) als auch der Expert*innenberatung auf wissenschaftlicher, fachlicher Inhaltsebene (Ringler et al., 2024) und wird vom Beratungsgegenstand der datengestützten Qualitätsentwicklung in Schule (Karst et al., 2024) gerahmt. Die datengestützte Qualitätsentwicklung (*dgQE*) in Schule versteht sich als ko-konstruktive, evidenzbasierte und bedarfsorientierte Schulentwicklung in einem iterativen Prozess, einem sich schrittweise wiederholenden Zyklus, der Überarbeitungs- und Feedbackschleifen vorsieht. Dadurch wird die Schule als Lernende Organisation, die sich kontinuierlich weiterentwickelt und Veränderungen anpasst (Emmerich & Feldhoff, 2022), unterstützt, um ihre Schulentwicklungskapazitäten (Klein, 2022) zu stärken.

In den Schulentwicklungsprozessen der an *Schule macht stark* teilnehmenden Schulen unterstützt die *dgQE* das systematisierte Erreichen spezifischer Schulentwicklungsziele. Die datengestützten Reflexionsgespräche (*dgRG*) bilden dabei das Kernstück der *dgQE*. Die Mitarbeitenden der RZ begleiten und beraten die Schulen bedarfsgerecht bei ihren Veränderungsprozessen, indem die einzelnen Prozessschritte im *SchuMaS*-Entwicklungszyklus (van Ackeren et al., 2023) und die Erreichung der Entwicklungsziele auf Grundlage von Daten jährlich im *dgRG* reflektiert werden.

In diesem Beitrag wird zunächst der Beratungsansatz der RZ unter Verweis auf die *dgQE* nach Karst (Karst et al., 2024) im *SchuMaS*-Kontext dargelegt und die *dgRG* als Teil des Schulentwicklungszyklus vorgestellt. Anschließend wird das Vorgehen in Bezug zu allgemeinen, nicht auf Schule bezogenen Organisationsberatungsansätzen gesetzt, um die Voraussetzungen für gelingende *dgRG* im Rahmen der Organisationsberatung zu skizzieren. Anknüpfend daran werden auf Basis der im *SchuMaS*-Forschungsverbund intern erhobenen Evaluationsdaten¹ erste empirische Befunde über die Durchführung der *dgRG* vorgestellt und der Nutzen für die schulischen Akteur*innen reflektiert. Im Anschluss werden die Bedeutung der *dgRGs* für Schul- und Unterrichtsentwicklung herausgearbeitet und Rückschlüsse für zukünftige Maßnahmen, Programme und Initiativen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung benannt. Die Erkenntnisse wie auch der Beitrag selbst wurden mit drei Schulleitungen, die mit ihren Schulen an der Initiative *Schule macht stark* teilnehmen, in einem Praxisreview diskutiert und weiterentwickelt.

2. Orientierung für Schulentwicklungsprozesse: *SchuMaS*-Entwicklungszyklus und Beratungsgespräche

Für die Schulentwicklung der an *Schule macht stark* teilnehmenden Schulen und die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Mitarbeitenden der RZ bietet ein typischer Zyklus aus der Organisationsentwicklung Orientierung, um die Veränderungsprozesse zu steuern. Die Modelle der Organisationsentwicklung sehen verschiedene aufeinander folgende Entwicklungsphasen vor (vgl. überblicksartig Huber et al.,

1 Die Durchführung der *dgRG* wird innerhalb des Forschungsverbunds evaluiert. Dafür füllen die Mitarbeitenden der regionalen *SchuMaS*-Zentren nach jedem *dgRG* online einen Evaluationsbogen aus. Datengrundlage für die präsentierten Infoboxen und Ergebnisse bilden hier Angaben zu 130 *dgRG* aus dem Jahr 2023.

2014). Der *SchuMaS*-Entwicklungszyklus (van Ackeren et al., 2023) besteht aus den Phasen der Perspektivplanung, Durchführung, Evaluation und Bestandsaufnahme. Diese Entwicklungsphasen beziehen sich auf die übergeordnete Vision, die die einzelnen Schulen für ihre zukünftige Entwicklung voranstellen und ihren damit zusammenhängenden gesetzten Entwicklungszielen. Sie stellen den „zentralen Referenzpunkt [dar] und geben Orientierung im Projektverlauf“ (van Ackeren et al., 2023). Je Entwicklungszyklus wurden unterschiedliche Beratungsgespräche angeboten. Zudem konnten die Schulen in den Entwicklungszyklen mit unterschiedlichen Datenbeständen bedarfsgerecht arbeiten, wie folgende Tabelle auch verdeutlicht.

Beratungsgespräche	Datenquellen
Perspektivplanung zu Projektbeginn	Bestandsaufnahme, Schulrückmeldung zur <i>SchuMaS</i> -Ausgangserhebung & Schulleitungsinterview, andere vorliegende Daten
Datengestütztes Reflexionsgespräch	Bestandsaufnahme, Schulinterne Evaluationen (Check-In), andere vorliegende Daten
Datengestütztes Reflexionsgespräch	Bestandsaufnahme, Schulrückmeldung zur <i>SchuMaS</i> -Zwischen-erhebung, ggf. schulinterne Evaluationen (Check-In), andere vorliegende Daten
Datengestütztes Reflexions- und Bilanzgespräch zu Projektabschluss	Bestandsaufnahme, Schulrückmeldung zur <i>SchuMaS</i> -Abschluss-erhebung, ggf. schulinterne Evaluationen zur Bilanzierung (Check-In), andere vorliegende Daten

Abbildung 1: Übersicht zu Beratungsgesprächen und Datenquellen (eigene Abbildung).

Die *dgRG* finden zum Ende eines jeden Schuljahres, bestenfalls nach der Bestandsaufnahme, statt. Damit kennzeichnen die *dgRG* ein Schlüsselmoment im *SchuMaS*-Entwicklungszyklus.

Diese Grafik bildet einen idealtypischen *SchuMaS*-Entwicklungszyklus ab, in dem alle Entwicklungsphasen durchlaufen und gleichzeitig die verschiedenen Unterstützungsformate (Inhalte und Materialien) der *dgQE* den Phasen entsprechend angeboten werden. Dieser idealtypische Prozess kann von den an *Schule macht stark* teilnehmenden Schulen drei Mal durchlaufen werden.

Den *dgRG* gingen zu Projektbeginn die Perspektivplanungsgespräche voraus. Dafür wurde – in einem gemeinsamen Prozess der teilnehmenden Schulen und den Mitarbeitenden der RZ – eine erste Bestandsaufnahme und die Perspektivplanung (vgl. Farwick et al., 2024) durchgeführt. Die erste Bestandsaufnahme dient der Aufdeckung von Entwicklungsperspektiven und schulischen Bedarfen. Als Ergebnis der Perspektivplanung wurden je Entwicklungsthema/ -vorhaben der teilnehmenden Schulen Leit-, Prozess- und Ergebnisziele herausgearbeitet, welche eine Grundlage für die *dgRG* darstellen. Anhand der Festlegung spezifischer Ziele und Perspektiven können entsprechende Maßnahmen und Handlungsschritte abgeleitet, passende inhaltliche (*SchuMaS*-)Angebote ausgewählt (Entwicklungsphase „Durchführung“) und interne Evaluationsvorhaben geplant werden (Entwicklungsphase „Evaluation“). Ebenso stellen dieses Gespräch und die jeweiligen Entwicklungsziele die Basis zur fortlaufenden bedarfsgerechten Begleitung der Einzelschulen und für die folgenden *dgRG* dar.

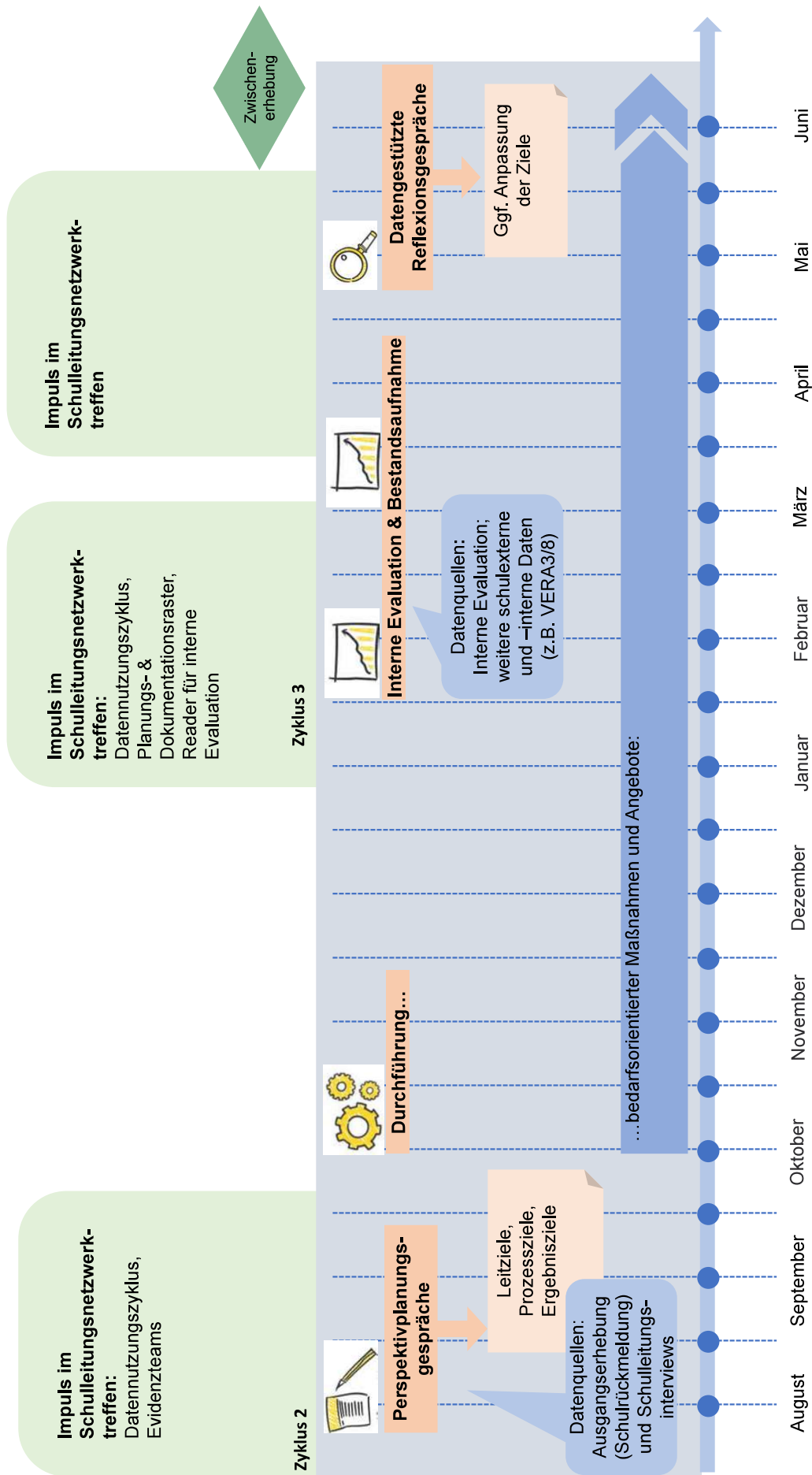


Abbildung 2: SchuMaS-Entwicklungszyklus und Qualifizierungs- sowie Unterstützungsformate (Karst et al., 2024, S. 236).

3. Datengestützte Qualitätsentwicklung als Gesamtstrategie

Die *dgQE* ist, wie bereits oben erläutert, ein wesentlicher Bestandteil der Beratung und gibt den Rahmen für die Arbeit der RZ. Ziel der RZ ist es, dem *SchuMaS*-Entwicklungszyklus folgend, die schulischen Akteur*innen zu befähigen, evidenzbasierte, datengestützte, ko-konstruktive, ressourcenorientierte und partizipative Schulentwicklungsprozesse professionalisiert und systematisch zu gestalten, um die eigens gesetzten Ziele zu erreichen. Die Etablierung der *dgQE* erfolgt im Kontext der Schulleitungsnetzwerke. In drei bis vier Schulleitungsnetzwerktreffen pro (idealtypischen) Zyklus kommen alle Unterstützungsangebote und Inhalte zum Tragen. Dort findet primär die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten der *dgQE* statt.

Zitat aus der Wissenschaft

„Evidenzorientierung bezeichnet [...] ein Prinzip von Schulentwicklung, in dem objektivierte Prozessdaten und Gelegenheiten für Deutungs- und Aushandlungsprozesse zur Erzeugung von Evidenz systematisch und prozessstrukturierend in Schulentwicklungsaktivitäten und Schulentwicklungsunterstützung eingebettet werden.“ (Bremm et al., 2017, S. 144-145)

Der *dgQE* nach Karst liegt ein breites Datenverständnis zugrunde: Unter Daten werden „systematisch gesammelte und aufbereitete Informationen aus verschiedenen Prozessen, die für die Schul- und Unterrichtsqualität relevant sein können“ (Hawlitschek & Karst, o.J.) verstanden. Eine systematische Erfassung und Aufbereitung von Daten, die thematisch vielfältig sind und unterschiedliche Beitragende/Perspektiven widerspiegeln, beinhaltet demnach eine „reflektierte, tiefgehende Auseinandersetzung“ mit den Informationen, die als Grundlage für schulische Entscheidungen herangezogen werden (Karst et al., 2024).

Die *dgQE* spiegelt eine Grundhaltung wider, das eigene Handeln – in Bezug auf unterschiedliche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – kontinuierlich datengestützt zu überdenken (Schön, 1983).

Um die *dgQE* an Schulen systematisch und professionell durchzuführen, ist eine Qualifizierung der dafür verantwortlichen Schulleitungen und Lehrkräfte notwendig. Sie fungieren dann als Multiplikator*innen für ihr Schulleitungsteam, ihre Steuergruppe bzw. ihr Evidenzteam (Karst et al., 2024). Die Qualifizierung, die grundsätzlich interaktiv und kontinuierlich über einen längeren Zeitraum stattfinden sollte, orientiert sich inhaltlich an den Phasen und der Logik des *SchuMaS*-Entwicklungszyklus. Erprobungsphasen und Reflexionsaufgaben unterstützen diesen Prozess.

Zunächst besteht die Qualifizierung darin, eine bedarfsgerechte interne Evaluation für die spezifisch gesetzten Leitziele zu konzipieren, zu planen und mit geeigneten Methoden durchzuführen. Darauf folgt die Entwicklung von Datennutzungskompetenzen wie Rezeption und Reflexion von Evaluationsdaten, bspw. gewonnen durch die interne Evaluation, mithilfe des Datennutzungszyklus (Helmke & Hosenfeld, 2005; Fortschreibung Hawlitschek, 2023). Zuletzt zielt die Qualifizierung auf die

Entwicklung einer Datennutzungskultur in der Schulgemeinschaft und im Schulalltag ab.

Im Hinblick auf die Nutzung verschiedener Datenbestände konnte die *SchuMaS*-Ausgangserhebung zeigen, dass Wissenschaft als Informationsquelle zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Arbeit von Schulleitungen am wenigsten genutzt wird. Hierauf Bezug nehmend bietet das *dgRG* einen Anlass, gemeinsam den Nutzen multiperspektivischer Datenbestände für eine differenzierte Analyse verschiedener Perspektiven herauszuarbeiten.

4. Datengestützte Reflexionsgespräche als Kernstück der datengestützten Qualitätsentwicklung

Die *dgRG* bieten in einem beratenden Einzelsetting einen strukturierten und wiederkehrenden Reflexionsanlass, die aktuellen Veränderungen und Prozessen der Schule in den Blick zu nehmen. Das *dgRG* ermöglicht eine systematische Reflexion über die Schulentwicklung und macht das Erreichen von Zielen sichtbar. Im Gespräch werden die einzelnen Entwicklungszyklen bzw. die Erreichung der Leit-, Prozess- und Ergebnisziele gemeinsam mit den schulischen Akteur*innen bedarfsgerecht auf Grundlage von Daten reflektiert. Die aktuelle Situation der Schule, die Qualität der angestrebten Veränderungsprozesse und auch die Kapazitäten für die Schulentwicklung sind weitere Gesprächsinhalte. Charakteristisch ist das Hinzuziehen multiperspektiver Datenbestände; dies geschieht durch schulische Akteur*innen sowie durch Mitarbeitende der RZ. Die schulischen Akteur*innen werden mit entsprechendem zeitlichem Vorlauf zur Vorbereitung eingeladen, eine Bestandaufnahme durchzuführen. Je nach aktueller Schwerpunktsetzung der Schulentwicklung und dem Fokus der durchgeführten Bestandaufnahme der Schulen werden die externen oder schulinternen Evaluationsdaten individuell in den Gesprächen berücksichtigt.

Das erste *dgRG* fand zwischen April und Oktober 2023 statt, wobei die meisten Gespräche im Juni/Juli geführt wurden. Das Ende eines Schuljahres scheint ein guter Zeitpunkt für solche Beratungsgespräche zu sein: So ist die Reflexion vergangener Entwicklungen im vorausgegangenen Schuljahr und gleichzeitig die Planung von weiteren Schritten oder neuen Vorhaben im neuen Schuljahr möglich.

Auch die Dauer der Gespräche kann variieren. Die ersten *dgRG* waren im Durchschnitt 107 Minuten lang, was auf eine hohe Akzeptanz der schulischen Akteur*innen schließen lässt (siehe Abbildung 3).

Dauer der dgRG, Evaluation 2023

Durchschnitt: 107 Minuten

längstes Gespräch: 240 Minuten

Abbildung 3: Dauer der dgRG in 2023 (eigene Abbildung).

Wie die Evaluationsdaten zeigen, konnten im ersten *dgRG* in 64 Prozent der Gespräche schulinterne Datenerhebungen herangezogen werden. Anlässe und Fragestellungen der schulinternen Datenerhebungen waren

- das Verstehen der Lebenswelt der Schüler*innen,
- das Erfassen der Merkmale der aktuellen Schüler*innenschaft,
- das Erforschen der Gründe für die Belastung der Lehrkräfte,
- die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern oder
- die Steuerung von Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung.

Es konnte beobachtet werden, dass die schulinternen Datenerhebungen den Vorteil einer höheren Passung zu den aktuellen Entwicklungsvorhaben der Schulen haben als externe Daten.

Datenquellen im dgRG, Evaluation 2023

Interne Datenerhebung herangezogen: 6 Prozent

Externe Daten herangezogen: 29 Prozent

Keine Daten herangezogen: 24 Prozent

Hinweis: teilweise interne und externe Daten herangezogen

Abbildung 4: Herangezogene Datenquellen im *dgRG* in 2023 (eigene Abbildung).

Die Mitarbeitenden der RZ moderieren das Gespräch und orientieren sich an einer verstehenden, wertneutralen und auf Ressourcen bedachten Grundhaltung. Darüber hinaus dokumentieren sie die Gesprächsergebnisse und versenden die Dokumentation im Nachgang an die Gesprächsteilnehmenden. Die Schulen sind im Vorfeld eingeladen, je nach Bedarf den Teilnehmendenkreis der Akteur*innen für das *dgRG* zu bestimmen. Wie Abbildung 5 zeigt, waren bei den ersten *dgRG* überwiegend die Schulleitungen vertreten; es wurden jedoch auch bei einzelnen Gesprächen Lehrpersonen, Schulaufsichtsbeamte oder weitere Personen hinzugezogen. Die inhaltliche Verantwortung, bspw. bezogen auf die Schwerpunkte des Gesprächs sowie die Deutungshoheit liegen bei den schulischen Akteur*innen.

Anwesende Personengruppen bei den dgRG, Evaluation 2023

Schulleitungen: 87 Prozent

stellv. Schulleitung: 42 Prozent

Lehrpersonen: 34 Prozent

SchuMaS-Kernteam: 20 Prozent

Schulaufsichtsbeamte: 8 Prozent

Sonstige: 27 Prozent

Abbildung 5: Anwesende Personengruppen bei den *dgRG* in 2023 (eigene Abbildung).

Zur Begleitung der Entwicklungsprozesse der Schulen durch die Mitarbeitenden der RZ wurde für die Moderation der *dgRG* ein Baukasten von Frageimpulsen zusammengestellt, welche situationsbedingt auszuwählen sind und dem Gespräch Orientierung bieten. Die Frageimpulse wurden entlang einer dreischrittigen Gesprächsstruktur entwickelt, die nun erläutert wird.

- 1) Nach dem individuellen Einstieg in das Gespräch, der Erläuterung des Gesprächsanlasses – die datengestützte Reflexion der Entwicklungsprozesse – und dem Ankommen in dem Gesprächssetting werden im ersten Schritt die schulischen Akteur*innen durch eine offene Fragestellung eingeladen, die Entwicklungen und Erkenntnisse in der Schul- und Unterrichtsentwicklung aus dem vergangenen Schuljahr zu beschreiben. Dadurch wird es den schulischen Akteur*innen direkt zu Beginn ermöglicht, das aus ihrer Sicht bedeutsamste Gesprächsthema unmittelbar ins Gespräch einzubringen. Je nach thematischem Fokus der Bestandsaufnahme und den vorliegenden Daten werden diese ebenfalls in diesem ersten Schritt der Reflexion herangezogen.
- 2) Im zweiten Schritt werden die im Gespräch bislang nicht thematisierten Entwicklungsthemen/ -vorhaben der Schule und die entsprechenden Leit-, Prozess- und Ergebnisziele reflektiert. Hierbei hat es sich als wertvoll erwiesen, konkret nach den einzelnen bereits vollzogenen Prozessen je Entwicklungsvorhaben zu fragen.
- 3) Im dritten Schritt wird geprüft, dass für jedes Entwicklungsvorhaben die zukünftigen Prozesse im nächsten Schuljahr geplant sind. Hierbei ist es möglich, weitere Prozesse und ggf. neue Entwicklungsziele sowie Unterstützungsmaßnahmen zu planen. Zur Unterstützung der Zielerreichung wird zum Ende des Gesprächs ebenfalls überlegt, inwieweit eine Teilnahme an *SchuMaS*-Angeboten oder landesseitigen Unterstützungsangeboten hilfreich sein kann.

5. Wissenschaftlicher Exkurs: Anforderungen an gelingende datengestützte Reflexionsgespräche im Rahmen der Organisationsberatung

Die *dgRG* werden in *SchuMaS* als bedeutender Moment der Schulentwicklungsberatung gefasst. Auch in Auseinandersetzungen mit Organisationsentwicklung, die nicht explizit Schulen, sondern auch andere Organisationen (bspw. Unternehmen) adressieren, werden entsprechende Gespräche als wichtige Beratungsmomente verstanden (Nagel & Zirkler, 2023). Aufgrund dieser Bedeutung soll der nachfolgende Exkurs eine Einordnung der *dgRG* aus der Perspektive von Organisationsberatungsansätzen ermöglichen.

Bei Organisationen handelt es sich um lebende, arbeitsteilige Systeme, die sich bspw. aus Menschen, Infrastruktur, Prozessen und einer Identität zusammensetzen. Ihre Entwicklung hat zwar eine Richtung, zeichnet sich aber auch durch Diskontinuität und das Durchlaufen verschiedener Phasen aus (Glasl, 2024). Nach heutigem Verständnis stehen Organisationen in einem permanenten Wandel. Glasl spricht von „der Veränderung der Organisation zum Organisieren

des Veränderns“ (Glasl, 2024, S. 42). Zur Unterstützung dieser Veränderungsprozesse gibt es verschiedene Formen der Organisationsberatung.

Bis zu den 1970er Jahren erfolgte Organisationsberatung in Form von Begutachtung, bei der jedoch häufig eine Nicht-Passung zwischen den Empfehlungen der externen Begutachtung mit der Wahrnehmung der Akteur*innen innerhalb der Organisationen bestand. Dennoch gab es bereits damals eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen von Veränderungsprozessen: die Überzeugung der Akteur*innen von der Relevanz der Veränderungsprozesse. Somit wurde zunehmend der Fokus auf die Prozessorientierung gelegt. Ausgangspunkt der Prozessberatung ist die Annahme, dass die Menschen, die der Organisation zugehörig sind, bei der eigenständigen Gestaltung eines Veränderungsprozesses begleitet werden, da sie selbst über die wesentliche inhaltliche Expertise und Erfahrungswerte verfügen (Glasl, 2024). „Der Prozess der Veränderung wird somit ihr eigener Prozess“ (Glasl, 2024, S. 41).

Auch im Rahmen des *dgRG* erfolgt eine Unterscheidung in eben jene Prozess- und Expert*innenberatung, wie sie häufig in schulischen, aber auch in allgemeinen Auseinandersetzungen mit Organisationsberatungsansätzen getroffen wird (Dederling et al., 2013; Nagel & Zirkler, 2023; Ringler et al., 2024). Das heißt konkret: Die Mitarbeitenden der RZ übernehmen in den Gesprächen die Prozessbegleitung der Schulentwicklung, indem sie bei der Formulierung von Zielen unterstützen und bei der eigenständigen Durchführung schulinterner Evaluationen eine Begleitung erfolgt. Hierdurch werden die Gesprächspartner*innen der schulischen Praxis als Expert*innen adressiert und befähigt, den eigenen Schulentwicklungsprozess strukturiert und evidenzbasiert durchzuführen (Karst et al., 2024).

Innerhalb der Gespräche kann zudem der Bedarf nach Expert*innenberatung herausgestellt werden. Diese Expert*innenberatung kann je nach fachlicher Expertise der Berater*in geschehen, bspw. durch die Unterstützung im Design von Erhebungen, die Beratung zu Kommunikationsabläufen und Schulkultur oder die Unterstützung in Bezug auf Unterrichtsentwicklung.

Durch die in den *dgRG* stattfindende Beratung stellen die *dgRG* eine explizite Realisierung der Beziehung zwischen Berater*in (*SchuMaS*-Mitarbeitende) und Klient*in (Schulvertreter*innen) dar, was als bedeutend in der Organisationsberatung gefasst wird (Nagel & Zirkler, 2023). Die Bedeutsamkeit einer solchen expliziten Realisierung begründet sich darin, dass hier die direkte Interaktion von Berater*innen mit Individuen als Teil der Organisation erfolgt, die mögliche Veränderung in eben jenen Organisationen selbst umsetzen können (Nagel & Zirkler, 2023).

Auch der reale Bedarf von Schulleitungen lässt sich an dieser Unterscheidung in Prozess- und Expert*innenberatung ausrichten. In der *SchuMaS*-Ausgangserhebung gaben 70 von 178 Schulleitungen an, dass sie das Bereitstellen einer konkreten inhaltlichen Expertise erwarten. 99 Schulleitungen wünschten sich zudem eine Begleitung beim Prozess der Schulentwicklung; es handelt sich auch im Vergleich zu allen anderen formulierten Erwartungen um die am stärksten vertretene Kategorie (Ringler et al., im Erscheinen).

Die im *dgRG* realisierte Beratung der Individuen (oftmals Schulleitung), welche jedoch vielmehr auf die Beratung der Organisation abzielt, zeigt zudem die aus organisationspädagogischer Perspektive bedeutende Dualität aus Individuum und Struktur auf (Wendt, 2023). Organisationale Strukturvorgaben – im *SchulMaS*-Kontext vielmehr Strukturvorschläge (bspw. zur Umsetzung *dgQE*) – „treffen auf [...] Motivlagen, Empfindlichkeiten und Fähigkeiten“ der Individuen innerhalb von Organisationen (Wendt, 2023, S. 77). Hinzu tritt die Besonderheit, dass ein Großteil der Schulseitigen (bspw. weitere Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen, Eltern, Schüler*innen) kein Teil der spezifischen Beratungsgespräche (*dgRG*) sind. Dadurch sind sie zwar „von den Auswirkungen der Interventionen betroffen [...] sich dessen [jedoch] (noch) nicht bewusst“ (Nagel & Zirkler, 2023, S. 22). Aus organisationspädagogischer Perspektive auf die *dgRG* gilt es für die Berater*innen, stets eine gewisse Unberechenbarkeit mitzudenken, die aus dieser Nicht-Beteiligung weiterer Schulseitiger an den *dgRG* resultiert (Wendt, 2023). Ein Ansatz, dieser Unberechenbarkeit zu begegnen, stellt eine reflexive Haltung der Berater*innen dar; sie zielt weniger auf das eigene fachliche oder methodische Wissen ab, sondern vielmehr auf die grundlegende Beratungshaltung (Heidemann, 2023). Wenngleich in der konkreten Beratungssituation (*dgRG*) Individuen (bspw. Schulleitungen) direkt beraten werden, gilt es dieser Haltung folgend im *dgRG* nicht nur die Schulleitungen, sondern vielmehr die symbolischen Ordnungen und organisationsbezogenen Diskurse in Hinblick auf die *dgQE* zu beachten. Macht wird hierbei nicht als eine durch Amtswege gegebene Legitimation gesehen (bspw. durch das Innehaben der Schulleitung). Vielmehr wird sie als eine „(symbolische) Macht“ (Heidemann, 2023, S. 358) definiert. Dabei wird danach gefragt, welche Diskurse (in Bezug auf die *dgQE*) aus welcher Position (bspw. weitere Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder oder pädagogische Fachkräfte) innerhalb der Organisation angestoßen werden. Ein entsprechendes *Lesen* dieser Diskurse ermöglicht es, innerorganisatorische Machtverhältnisse offenzulegen und sie so in die eigene Beratungspraxis zur *dgQE* einzubeziehen (Heidemann, 2023). Dabei gilt es nicht, bei dieser Analyse zu enden, sondern durch die dann stattfindende Beratung eine Erweiterung des „Sein- und Sagbaren“ (Wieners, 2020, zitiert nach Heidemann, 2023, S. 364) der beteiligten Individuen (bspw. Schulleitungen, Lehrkräfte oder pädagogisches Personal) in Hinblick auf die *dgQE* zu ermöglichen; schlussendlich wird somit auch die schulinterne Implementation unterstützt.

Neben fachlichem Wissen und Prozesswissen ist demnach eine Haltung der Berater*innen hilfreich, die stets reflexiv ist und die Nicht-Beteiligung weiterer Schulseitiger an den *dgRG* mitdenkt. Anhand einer Erhebung wird nachfolgend berichtet, welchen Nutzen die an den Gesprächen beteiligten Schulseitigen wahrnehmen. Schließlich werden die Ergebnisse (auch) vor dem Hintergrund der Perspektiven aus der Organisationsberatung dieses Kapitels diskutiert.

6. Nutzen und Bedeutung der datengestützten Reflexionsgespräche für Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die *dgRG* schaffen einen strukturierten Anlass, Schulentwicklung zu reflektieren und weiter zu planen. Damit bilden sie ein ressourcenorientiertes, ko-konstruktives Format, bei dem eine systematische, wissenschaftliche Praxisberatung gleichzeitig ein von Offenheit geprägtes Gespräch schafft, das den schulischen Akteur*innen die Gesprächshoheit bietet. Wissenschaft tritt in den Einsatz für Veränderungen in der Praxis und führt hier ihre Vermittlungs- und Transfertätigkeit aus. Da es ein freiwilliges und bedarfsgerechtes Unterstützungsformat ist, können sich die konkreten Beratungssituationen und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen und deren Relevanz für die Weiterarbeit in den beratenen Schulen voneinander unterscheiden, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen.

Stimme aus der Wissenschaft

„Hier wird mir und *SchuMaS* extrem viel Wertschätzung entgegengebracht. Es wird als angenehm empfunden, wie das Gespräch strukturiert wird. Die Schule hat nach dem Gespräch mehr Klarheit als zuvor und auch der Humor während des Gesprächs durfte nicht fehlen.“ (Mitarbeiter*in eines regionalen *SchuMaS*-Zentrums, Evaluation 2023)

Stimme aus der Wissenschaft

„Es wurde öfter vom Thema abgewichen und über andere Dinge gesprochen. Es war schwer den Fokus beizubehalten. Trotzdem war das Gespräch sehr erfolgreich, weil die Schulleitung einen Rahmen hatte, in dem sie über diverse Themen austauschen und Frust rauslassen konnte.“ (Mitarbeiter*in eines regionalen *SchuMaS*-Zentrums, Evaluation 2023)

Diese exemplarischen Äußerungen und Einschätzungen von Mitarbeitenden der RZ in der Evaluation verdeutlichen, welche Funktionen die *dgRG* einnehmen können. Funktion, Nutzen und Bedeutung der *dgRG* für Schulentwicklungsprozesse hängen also wesentlich von den schulischen Akteur*innen ab. Der (subjektive) Nutzen kann sich nur nachhaltig entfalten, wenn schulische Akteur*innen diese geteilte Verantwortung für das Gespräch anerkennen und mit den Gesprächsinhalten weiterarbeiten.

Stimme aus der Wissenschaft

„Für uns als Berater*innen ist es notwendig, die Erwartungen, die man an die schulischen Akteur*innen mit solchen Gesprächen annimmt, zu reflektieren: Das betrifft die Vorbereitung der Gespräche, wie viel Zeit sich genommen wird, aber auch wie z. B. mit der Dokumentation des Gesprächs vor Ort umgegangen wird.“ (Mitarbeiter*in eines regionalen *SchuMaS*-Zentrums, Evaluation 2023)

Die Mitarbeitenden der RZ tragen die Verantwortung, das *dgRG* themenzentriert zu führen. Einige Funktionen der *dgRG* als Baustein der *dgQE* können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 1: Nutzen der *dgRG* durch Mitarbeitende der RZ eingeschätzt auf einer Skala von 1 bis 4.

Einschätzung des Nutzens der dgRG, Evaluation 2023	Mittelwerte		
	interne Datener.	externe Datener.	ohne Datener.
Das Reflexionsgespräch hat nach meiner Einschätzung dazu beigetragen, dass ...			
... die anwesenden schulischen Akteur*innen Problemlagen (aufgrund der erhobenen Daten) identifizieren konnten.	3.18	2.77	2.90
... die anwesenden schulischen Akteur*innen Ressourcen (aufgrund der erhobenen Daten) identifizieren konnten.	3.04	2.53	3.16
... die anwesenden schulischen Akteur*innen Handlungsmaßnahmen (von den erhobenen Daten) ableiten konnten.	3.51	2.78	3.38
... die anwesenden schulischen Akteur*innen ihre Ziele im Rahmen von <i>SchuMaS</i> (aufgrund der erhobenen Daten) angepasst haben.	2.24	2.18	2.65
... die anwesenden schulischen Akteur*innen in Zukunft nicht mehr auf die Erhebung interner Daten / auf die Nutzung von Daten für die Zusammenarbeit im Entwicklungszyklus verzichten möchten.	2.90	2.32	2.00
Anzahl der Angaben (teilweise interne + externe Datenerhebung an den Schulen durchgeführt)	83	38	31

Diese Tabelle zeigt einen Ausschnitt der *SchuMaS*-internen Evaluation über die Durchführung der *dgRG* durch die Mitarbeitenden der RZ. Der Nutzen des *dgRG* wurde von den Mitarbeitenden der RZ überwiegend positiv eingeschätzt. Insbesondere konnten in den Gesprächen Problemlagen und Ressourcen identifiziert sowie Handlungsmaßnahmen abgeleitet werden. Eine etwas geringere Zustimmung erhielt die Aussage, dass die Ziele im Rahmen von *SchuMaS* aufgrund der *dgRG* angepasst wurden. Ein differenziertes Bild zeigte sich bei der Aussage, dass die anwesenden schulischen Akteur*innen in Zukunft nicht mehr auf Datenerhebungen verzichten möchten. Hier fand sich eine höhere Zustimmung, wenn eine interne Datenerhebung für das *dgRG* herangezogen wurde, als wenn externe Daten für das Gespräch genutzt wurden. Die niedrigste Zustimmung zu einer künftigen Datennutzung zeigte sich, wenn auch bisher keine Daten für das Gespräch genutzt wurden.

Stimme aus der Wissenschaft

„Die Schule arbeitet engagiert an ihren Entwicklungsthemen, nutzt Daten, reflektiert und evaluiert aktuelle Entwicklungen, passt Maßnahmen an. Die Schule findet zunehmend Ansatzpunkte, um das Kollegium einzubinden und zu aktivieren.“ (Mitarbeiter*in eines regionalen *SchuMaS*-Zentrums, Evaluation 2023)

Bezugnehmend auf Kapitel drei erfolgt die Schlussfolgerung, dass – aus Sicht der Berater*innen selbst – eine erfolgreiche Prozess- sowie Expert*innenberatung mit den an den *dgRG* teilnehmenden schulischen Akteur*innen durchgeführt wurde (Ringler et al., 2024). Limitierend ist jedoch, dass diese Ergebnisse nicht auf der Einschätzung der Beratenen (bspw. Schulleitungen) selbst beruhen, weshalb für eine umfassendere Bewertung weitere Befragungen sinnvoll wären. Die niedrige Zustimmung zur Frage nach der zukünftigen Datenerhebung, wenn bisher keine interne Datenerhebung erfolgt ist, deutet darauf hin, dass ein Transfer der Inhalte zur *dgQE* aus den *dgRG* an Schulangehörige (bspw. Lehrkräfte oder pädagogisches Personal), die an den *dgRG* nicht direkt beteiligt waren, weniger gelungen ist (Nagel & Zirkler, 2023). Vor diesem Hintergrund erscheint es umso bedeutender, stets eine Unberechenbarkeit der besprochenen Inhalte aus den *dgRG* mitzudenken und zu reflektieren, welche Diskurse und Machtverhältnisse in Bezug auf die Umsetzung der *dgQE* innerhalb der Schule vorliegen (Heidemann, 2023; Wendt, 2023).

Über die Initiative *Schule macht stark* hinaus kann festgehalten werden, dass die Datennutzung bei der Prozessberatung zur Schulentwicklung ein wertvolles Instrument ist, die Perspektiven zwischen den schulischen Akteur*innen, die Schulentwicklung verantworten, und der weiteren Schulgemeinde abzugleichen. Die subjektive Wahrnehmung der an den Gesprächen beteiligten schulischen Akteur*innen wird mit den erhobenen Daten konfrontiert, womit intersubjektiv geteilte Erkenntnisse über die Schulentwicklung möglich werden. Das *dgRG* bietet Raum für solche Reflexionsanlässe. Damit unterstützt das *dgRG* bei der evidenzorientierten Entscheidungsfindung in Schulentwicklungsprozessen, es legt Wissensbestände durch Reflexion offen und schafft Transparenz bei der Begründung von Entscheidungen in der Schulentwicklung. So können Schulleitungen, Steuergruppen oder Schulentwicklungsgruppen entlastet werden.

Auch wenn die Durchführung interner Evaluationen voraussetzungsreich ist, kann festgehalten werden, dass diese den externen Evaluationsdaten bei Schulentwicklungsprozessen aufgrund der besseren Passung und der Aktualität vorgezogen werden.

Wie in der folgenden Rückmeldung der Schulleitung deutlich wird, kann solchen Prozessberatungen, in denen die Zielerreichung der Schulentwicklung regelmäßig datengestützt reflektiert wird, eine hohe Bedeutung für die Begleitung von Schul- und Unterrichtsentwicklung beigemessen werden.

Stimme aus der Praxis

„Die externe Schulentwicklungsberatung durch das regionale *SchuMaS*-Zentrum ermöglicht uns eine fundierte, zielgerichtete und nachhaltige Weiterentwicklung unserer Schule und des Unterrichts, die sich an objektiven Erkenntnissen orientiert und die Bedarfe der Schulgemeinschaft in den Mittelpunkt stellt.“ (Martin Buhl, Martin-Niemöller-Schule, Riedstadt)

Inwieweit sich diese Annahme bestätigen lässt, wird sich mit Hilfe weiterer Untersuchungen unter Berücksichtigung der Perspektive schulischer Akteur*innen zeigen.

Literatur

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>
- Ackeren, I. van, Proskawetz, F., Czaja, S., & Klein, E. D. (2023). *SchuMaS-Portfolio ‚Gemeinsam Wandel gestalten‘*. In *Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung* (Hrsg.), *Kursmaterialien Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., Ackeren, I. van, & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen: Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitijs & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20629>
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet. Educational governance: Bd. 23*. Springer Fachmedien. <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. *Die Deutsche Schule*, 114(4), 345-362. <https://doi.org/10.31244/dd.2022.04.02>
- Emmerich, M., & Feldhoff, T. (2022). Schule als Organisation. In T. Hascher, T. S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. (S. 499–519). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_23
- Farwick, S., Klein, A., Reiß, S., Ringler, J., & Thielmann, M.-S. (2024). Ko-konstruktive Schulentwicklungsplanung: Erfahrungen und Gelingensbedingungen aus der Bestandsaufnahme und den Perspektivplanungsgesprächen im Rahmen von SchuMaS. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 137–150). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Glasl, F. (2024). Wandel der Organisationsberatung zur Prozessberatung. In F. Glasl, T. Kalcher & H. Piber (Hrsg.), *Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse* (S. 39–58). Haupt, Freies Geistesleben.
- Hawlitsek, P., & Karst, K. (o.J.). Fortbildungseinheit zur datengestützten Qualitätsentwicklung in Schule macht stark – SchuMaS im Rahmen der Schulleitungsnetzwerke. Unveröffentlichtes Forschungsmaterial. Berlin & Mannheim.
- Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 127–151). h.e.p.-Verlag.
- Heidemann, M.-A. (2023). Epistemische Reflexivität als Konstitutiv organisationspädagogischer Organisationsberatung und -entwicklung – Eine beratungstheoretische Verortung. In M.-A. Heidemann, V. Storozenko & S. Wieners (Hrsg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik* (S. 353–366). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40997-5_23
- Huber, S. G., Hader-Popp, S., & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule*. Beltz.

- Kamarianakis, E., & Dederling, K. (2021). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In T. Webs & V. Manitiuis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 309–332). wbv.
- Karst, K., Yendell, O., Marx, A., Lettau W.-D., & Hawlitschek, P. (2024). Die Etablierung von Evidenzteams in *SchuMaS* – Eine Strategie zur systematischen Nutzung von Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds*. (S. 225–242). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In *Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung* (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen.
- Marx, A., Karst, K., & Ackeren-Mindl, I. van, (2024). Potenziale schulischer Netzwerkarbeit für Schulen in herausfordernden Lagen. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 51–66). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Nagel, E., & Zirkler, M. (2023). *Organisationsberatung: Gestaltungshinweise zur Entwicklung einer produktiven Beratungsbeziehung* (2., vollständig überarbeitete Auflage). *uniscope. Publikationen der SGO Stiftung*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40727-8>
- Ringler, J., Baesch, M., Brill, S., & Marx, A. (im Erscheinen). Ko-Konstruktive Schulentwicklungsbegleitung in der Initiative *Schule Macht Stark – SchuMaS*: Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaft reflektiert vor dem Konzept der Grenzarbeit. In T. Buchhorn, M. Hallitzky, J. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Klinkhardt.
- Ringler, J., Neuber, K., Yendell, O., & Karst, K. (2024). Schulentwicklungsbegleitung auf Augenhöhe – die Besonderheiten des Beratungsansatzes der regionalen *SchuMaS*-Zentren. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 123–136). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999102>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Wendt, T. (2023). Regelmäßigkeiten der (Un-)Ordnung. Organisation und Management zwischen Theorie und Praxis. In A. Mensching, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Hunold & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Band 32. Organisation zwischen Theorie und Praxis: Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 75–88). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9_5