

III.IV Schulentwicklungsbegleitung auf Augenhöhe – die Besonderheiten des Beratungsansatzes der regionalen *SchuMaS*-Zentren

*Im Beitrag wird der Ansatz der Schulentwicklungsbegleitung durch die regionalen SchuMaS-Zentren anhand von Formaten der Schulberatung (Dedering et al., 2013) eingeordnet. Der Ansatz der regionalen SchuMaS-Zentren, der über die eigentliche Schulentwicklungsberatung hinausgeht, umfasst sowohl Elemente der Prozessberatung als auch der fachlichen Expert*innenberatung. Zudem sind die daten- und peergestützte Beratung sowie die transdisziplinäre Zusammenarbeit in schulübergreifenden Netzwerken integriert.*

1. Einleitung

Schulentwicklungsberatung gilt als ein anerkanntes Unterstützungssystem für Schulen (Kamarianakis & Dedering, 2021) und gewinnt im Kontext von Schulen in sozial herausfordernden Lagen zunehmend an Bedeutung (Ackeren et al., 2021). Insbesondere die Kombination von fachlichem Input und einer auf Selbstorganisation ausgerichteten Beratung, z. B. im Rahmen von Schulnetzwerken, erscheint vielversprechend (Rühl et al., 2021). Im *SchuMaS*-Forschungsverbund beraten die regionalen *SchuMaS*-Zentren (RZ) die Schulen mit dem Ziel, schulische Entwicklungskapazitäten auszubauen. Diese Beratung ist inhaltlich an den vier thematischen Handlungsfeldern des Verbunds ausgerichtet und beinhaltet die systematische Entwicklung bedarfsorientierter sowie nachhaltiger innerschulischer Strukturen und Prozesse und umfasst die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie die Entwicklung der Zusammenarbeit mit dem schulischen Sozialraum.

Im Beitrag wird zunächst die *Externe Schulentwicklungsberatung* in Anlehnung an das Modell von Dedering et al. (2013) eingeführt. Anschließend wird der Beratungsansatz der RZ vorgestellt und auf einem Kontinuum zwischen Prozessberatung und Fach- bzw. Expertenberatung (Dedering et al., 2013) verortet. Abschließend wird auch eine Erweiterung vorgenommen, in der sowohl auf den daten- und peergestützten sowie transdisziplinären (Defila & Di Giulio, 2018) Beratungscharakter in *SchuMaS* eingegangen wird.

2. Ausgangspunkt: Schulentwicklungsberatung

Schulentwicklung als die „dauerhafte, bewusste und absichtsvolle sowie systematische Weiterentwicklung“ von Schule kann sich auf verschiedenen Wegen realisieren (Dedering et al., 2013, S. 35). Externe Beratung – also die Beratung durch Personen, die nicht dem Schulkollegium angehören – stellt dabei ein zentrales Instrument dar,

um Einzelschulen in ihrem geplanten Wandel zu unterstützen, schulische Entwicklungskapazitäten (z.B. eine ressourcenorientierte Schulkultur oder Führungskompetenzen von Schulleitungen) zu steigern und somit die pädagogische Qualität von Schule zu fördern (Czaja et al., 2021). Dem Verständnis von Dederling (2017) folgend kann externe Beratung als Oberkategorie für verschiedene Formen der Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse, bspw. Verfahren des Coachings oder der Supervision, die Moderation von Problemanalysen oder klassische Fortbildungen, verstanden werden (Rolff et al., 2011). Dies verdeutlicht die Spannweite potenzieller Ausrichtungsformen externer Beratung, denen jedoch allesamt ein professioneller Beratungsansatz zugrunde liegt, welcher sich durch eine „theoriegeleitete, überprüfbare und transparente Gestaltung des Vorgehens“ kennzeichnet (Dederling et al., 2013, S. 24).

Im Fokus externer Beratung steht die Schule als Ganzes. Beratungsergebnisse sind somit immer auch in den organisationalen Veränderungsprozess der Schule integriert (Czaja et al., 2021; Dederling, 2017). Es können jeweils verschiedene Personen(-gruppen) in die Beratung einbezogen werden, wie Schulleitung(-steams), bestimmte Lehrkräfte oder das gesamte Kollegium. Weiterhin lassen sich externe Beratungsaktivitäten u.a. hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung und zeitlichen Begrenzung beschreiben. Inhaltliche Beratungsfoki werden der Trias der Schulentwicklung nach Rolff (2010) folgend den Bereichen der Organisations-, der Unterrichts- und der Personalentwicklung zugeordnet, wobei zu beachten ist, dass diese Bereiche in einem reziproken Verhältnis zueinanderstehen. Bspw. können Initiativen sowohl das Schulmanagement von Schulleitungen adressieren, zugleich aber auch Entwicklungsangebote im Bereich der Unterrichtsentwicklung anbieten (z.B. „impakt schulleitung“, Huber et al., 2022).

2.1 Ansätze der externen Beratung

Um Beratungsprozesse konzeptionell zu verorten, wird häufig auf das Kontinuum zwischen *Fach- bzw. Expertenberatung* einerseits und *Prozessberatung* andererseits hingewiesen (z.B. Czaja et al., 2021). Diese beiden Dimensionen von Beratung lassen sich nach Dederling et al. (2013) zusätzlich durch vier Elemente beschreiben. Diese sind: die *Zielsetzung* der Beratung, der dafür erforderliche *Wissens- und Erfahrungsbezug*, die zugrundeliegenden *Problemdefinition und Problemlösung* sowie die *Kompetenzen und Rolle* der Beratenden.

In Ansätzen der *Fach- bzw. Expertenberatung* agieren externe Beratende als inhaltliche Sachverständige, um schulischen Akteur*innen konkrete Lösungsvorschläge zu unterbreiten und Entscheidungen umzusetzen. Ausgangspunkt der Beratung stellen Probleme dar, die von den schulischen Akteur*innen selbst identifiziert und benannt werden. Die Beratenden entwickeln dazu konkrete Lösungsvorschläge und managen die Umsetzung. Die Richtung des schulischen Entwicklungsprozesses ist somit in gewisser Weise normativ vorgegeben, was eine hohe fachliche Expertise der Beratenden in Form von wissenschaftlichem Wissen (z.B. Kenntnisse über Theorien und Konzepte fachwissenschaftlicher Diskurse) und fachlichen Erfahrungen zum jeweiligen Problembereich erfordert (Dederling, 2017). Demgegenüber verfolgen *prozessorientierte Beratungsansätze* die Zielsetzung, den Problemhorizont der

schulischen Akteur*innen zu erweitern und deren Problemlösefähigkeit zu stärken. Externe Beratende treten dabei primär als Moderierende auf, welche die Schule in ihren Entwicklungsprozessen zielorientiert begleiten. Dadurch sollen die schulischen Akteur*innen in die Lage versetzt werden, ihre Probleme selbst zu erkennen und zu beheben. Anders als in fachbezogenen Beratungsansätzen können diese Probleme zu Beginn der Beratung noch vage und diffus sein; erst die gemeinsame Diagnose von Beratenden und Akteur*innen der Schule führt zu einer Konkretisierung von Problemstellungen. Prozessorientierte Beratung erfordert prozessbegleitende Kompetenzen und Wissensbestände, bspw. über den Ablauf von Kommunikation, Konfliktmediation und Verfahren der Entscheidungsfindung. Hinzu kommen professionelle Erfahrungen der Beratenden, welche diese in bisherigen Beratungsprozessen gesammelt haben (Dedering et al., 2013).

In vielen Fällen findet eine Kombination der Elemente eines prozessorientierten Ansatzes und einer fachlichen Expert*innenberatung statt (Dedering, 2017). So kann bspw. über Instrumente der Schulentwicklung informiert werden oder Methoden der Selbstevaluation werden gemeinsam erprobt. Entsprechend werden inhaltliche und methodische Kenntnisse vermittelt, um die schulischen Akteur*innen mit dem für ihre Schulentwicklungsarbeit nötigen Werkzeug auszustatten. Die zeitliche Ausgestaltung ist dabei unabhängig von der Ausrichtungsform. Sie kann in einem festgelegten Zeitraum punktuell stattfinden oder langfristig und kontinuierlich erfolgen, wobei ausgehend von einem Verständnis von Schulentwicklung als dauerhafte Weiterentwicklung von Schule (Dedering et al., 2013) langfristige Formate zu präferieren sind.

2.2 Rollenvielfalt der Beratenden

Das Kontinuum zwischen Prozess- und Expert*innenberatung lässt bereits erkennen, dass sich externe Beratungsaktivitäten in Hinblick auf die Erwartungen und Anforderungen an die Rolle der Beratenden vielfältig unterscheiden können. Im angloamerikanischen Fachdiskurs werden die Innovationsprozesse in Schulen mit besonderem Fokus auf die Rollenvielfalt der „*external change agents*“ (Tajik, 2008) fokussiert (Dedering et al., 2013). Tajik (2008, S. 256 ff.) fasst die Typen von Rollen, die externe Schulentwicklungsberatende einnehmen können, in drei übergeordneten Rollenbildern zusammen, welche sich durchaus in ihren Strategien und Funktionsweisen anteilig überlappen können:

- 1) *Moderierende (facilitator)* geben den schulischen Akteur*innen Anregungen und unterstützen sie, den Wandel selbst zu gestalten. Beratungsprozesse sind somit nicht top-down gesteuert; vielmehr nehmen externe Beratende in ihrer Rolle als Moderierende eine intervenierende Haltung ein und vermitteln zwischen unterschiedlichen Perspektiven.
- 2) *Kritische Freund*innen (critical friend)* spiegeln den schulischen Akteur*innen durch systematische Rückmeldungen unterschiedliche Aspekte schulischer Realität (z. B. beobachtete Meinungen, Verhaltensweisen, Praktiken). Dadurch werden Schulen in die Lage versetzt, die eigene schulische Realität zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. In ihrer Rolle als kritische Freund*innen

unterstützen externe Beratende somit beim Aufbau von Reflexionsfähigkeiten und -praktiken.

- 3) *Technische Expert*innen (technical expert)* geben schulischen Akteur*innen konkrete Anweisungen, Leitlinien und Lösungsvorschläge zu spezifischen Problemstellungen. Dabei greifen sie auf die für das Beratungsthema relevanten Wissensbestände zurück, um Wissenslücken in den Schulen zu füllen bzw. die schulischen Akteur*innen dazu zu befähigen, Wissensbestände effektiv für konkrete Innovations- und Entwicklungsvorhaben zu nutzen.

Um diesen Rollen gerecht zu werden, benötigen externe Beratende je nach Beratungskontext inhaltliches Fach- und Erfahrungswissen, Prozesskompetenzen oder auch zwischenmenschliche Fähigkeiten und persönliche Eigenschaften, wie bspw. das Vermögen, Vertrauen aufzubauen, Authentizität oder Feingefühl im Umgang mit Gruppen (Tajik, 2008; Schnebel, 2010). Für die Ausgestaltung der Rolle von externen Beratern ist auch deren beruflicher Hintergrund von Relevanz. In diesem Zusammenhang kann zwischen *schulnahen* und *schulfernen* Beratern unterschieden werden (Dedering, 2017, S. 163). Personen, die aus dem System Schule stammen, z. B. Lehrkräfte anderer Schulen, stellen schulnahe Berater*innen dar. Demgegenüber handelt es sich bei Personen, die nicht aus dem System Schule stammen, z. B. Unternehmensberater*innen oder Hochschulangehörige ohne Lehramtsausbildung, um schulferne Berater*innen. Während schulferne Berater*innen im Beratungsprozess vorwiegend Know-how auf der Management- und Organisationsebene vermitteln, können schulnahe Berater*innen verstärkt Know-how zur Unterrichtsentwicklung einbringen (Dedering, 2017). Die jeweiligen Potenziale (sowie Vor- und Nachteile) schulnaher und -fremder Berater*innen lassen sich durch deren Bündelung in transdisziplinären Teams optimieren (Kamski et al., 2021).

Die Ausführungen verdeutlichen die Vielfalt einer möglichen Ausrichtung der externen Schulentwicklungsberatung. Dabei kann den Elementen der Expert*innen- sowie Prozessberatung eine wichtige Funktion zugesprochen werden, ebenso wie den Kompetenzen der beratenden Personen, welche je nach Anforderung und Beratungskontext unterschiedliche Rollen im Zuge der Begleitung des Schulentwicklungsprozesses einnehmen können.

3. Schulentwicklungsbegleitung auf Augenhöhe: Beratungsansatz im *SchuMaS*-Forschungsverbund

Die Schulentwicklungsbegleitung in *SchuMaS* weist viele Schnittmengen mit dem vorgestellten Ansatz der externen Schulentwicklungsberatung nach Dedering et al. (2013) auf. Im Folgenden soll auf dieser Grundlage der spezifische Ansatz im *SchuMaS*-Forschungsverbund vorgestellt werden.

3.1 Intention und Beratungsgegenstand

Die Mitarbeitenden der RZ arbeiten ko-konstruktiv an der Schnittstelle von Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungsverwaltung (siehe Kapitel IV.III.VI). Der Arbeitsschwerpunkt liegt in der Unterstützung der schulischen Akteur*innen mit der Absicht, dass Schüler*innen an Schulen in herausfordernden Lagen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen erhalten. Dies wird im nachstehenden Leitziel der RZ festgehalten:

*Die Mitarbeiter*innen der RZ befähigen die schulischen Akteur*innen dazu, evidenzbasierte, datengestützte, ko-konstruktive, ressourcenorientierte und partizipative Schulentwicklungsprozesse professionalisiert(er) und systematisch(er) zu gestalten, um die von den schulischen Akteur*innen selbst entwickelten Ziele zu erreichen.*

Durch die Beratung der Schulen sollen diese zu einer besseren Entfaltung und Nutzung schulischer Potenziale und Ressourcen befähigt werden. Dieser Ausbau der Schulentwicklungskapazitäten fokussiert auf eine systematische Entwicklung bedarfsorientierter sowie nachhaltiger innerschulischer Strukturen und Prozesse und umfasst die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie die (Weiter-) Entwicklung der Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld. Dieser Beratungsgegenstand ist in dem integrierten Vier-Dimensionen-Modell der Schulentwicklung (Weiterentwicklung von Rolff, 2010 durch van Ackeren et al., 2023) in *SchuMaS* begründet.

Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei der Ansatz der evidenzbasierten und datengestützten Schulentwicklung ein. In *SchuMaS* umfasst der Ansatz die vier iterativen Entwicklungsphasen der Bestandsaufnahme, Perspektivplanung, Durchführung und Evaluation, wobei die Vision der Schule übergeordnet einen wertebasierten Orientierungsrahmen bietet (van Ackeren et al., 2023). Aufgabe der Mitarbeitenden der RZ ist nicht nur die Vermittlung einer datengestützten, evidenzbasierten Schulentwicklung, sondern auch die Beratung der Schulen bei der Umsetzung der zyklischen Entwicklungsphasen (siehe Kapitel IV.I.I). Die Begleitung der Schulen über einen mehrjährigen Zeitraum ermöglicht einen angemessenen Umgang mit der Komplexität der schulischen Veränderungsprozesse.

3.2 Kompetenzen, Wissens- und Erfahrungshintergründe der Beratenden

Für die Beratung der an *Schule macht stark* teilnehmenden Schulen können die Mitarbeitenden der RZ auf unterschiedliche Wissen- und Erfahrungshintergründe sowie auf ein breites Repertoire an Sach-, Prozess-, Reflexions- und Komplexitätskompetenzen (Schiersmann & Thiel, 2014) zurückgreifen.

Die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen arbeiten in vier RZ mit je mindestens vier Kolleg*innen im Team zusammen. Sie weisen Sachkompetenzen bezüglich des Beratungsgegenstandes (z. B. evidenzbasierte und datengestützte Schulentwicklung) und Prozesskompetenzen für unterschiedliche Beratungsmodelle, -abläufe

sowie -prozesse (z. B. *SchuMaS*-Entwicklungszyklus, vgl. van Ackeren et al., 2023) auf. Aus bisheriger beruflicher Sozialisation bringen die Mitarbeitenden zudem Wissensbestände für das Beratungsfeld aus der Schulpraxis und unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, wie der Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik, der Psychologie und den Fachdidaktiken mit. Dieser Hintergrund ermöglicht die Zusammenarbeit als *schulnahe* und *schulferne* Beratende in ihren jeweiligen Teams. Die Zusammenarbeit der Mitarbeitenden der RZ im Team sieht darüber hinaus die kollegiale Fallreflexion durch regelmäßige Team-Treffen oder Gesamttreffen der RZ vor. Die Mitarbeitenden der RZ arbeiten zudem je Bundesland zusammen. Dies erleichtert den Mitarbeitenden der RZ zusätzlich, rollenbewusst in Beratungsprozessen mit den schulischen Akteur*innen zu agieren.

Die Prinzipien und Kriterien für einzelne Beratungsprozesse und Prozessschritte werden in anlassbezogenen Experten*innengruppen, die in die Struktur des Forschungsverbunds eingebettet sind, gemeinsam entwickelt, abgestimmt, erprobt und evaluiert. Unter Berücksichtigung der vielfältigen Wissens- und Erfahrungshintergründe der Mitarbeitenden können in inhaltspezifischen Arbeitsgruppen Materialien für die externe Schulberatung entstehen, die sowohl wissenschaftlich als auch schulpraktisch fundiert sind. Um die Beratung fachlich bestmöglich zu begründen, besteht ein zentraler Bestandteil zudem in regelmäßigen Austauschtreffen der RZ mit den am Verbund beteiligten Akteur*innen der IC. Dies gewährleistet nicht nur eine kohärente Adressierung zentraler Grundlagen der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen der *SchuMaS*-Angebote, sondern auch die Einbindung größtmöglicher inhaltlicher Expertise in die Beratung der Schulen. Relevante Fach- und Prozesskompetenzen, z. B. Kenntnisse über Vertiefungsthemen wie multiprofessionelle Kooperation oder Gesprächsführung, werden darüber hinaus im Rahmen systematischer Weiterbildungsangebote vertieft und ausgebaut.

3.3 Interschulische Netzwerkarbeit und individuelle Beratungssettings

Die Beratung zu Entwicklungsprozessen in Schulen durch die Mitarbeitenden der RZ vollzieht sich in zwei unterschiedlichen Formaten: Zum einen im Gruppensetting in Form interschulischer Netzwerkarbeit, zum anderen in der individuellen Beratung der Einzelschule. Die interschulische Netzwerkarbeit zielt darauf ab, die schulischen Akteur*innen zur nachhaltigen, netzwerkgestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu befähigen (Klopsch & Sliwka, 2020; siehe auch Kapitel II.III). In den individuellen Beratungssettings mit der Schulleitung bzw. den Teams der teilnehmenden Schulen stehen die schulspezifischen Prozesse der evidenzbasierten und datengestützten Schulentwicklung sowie die *SchuMaS*-spezifische Beratung zum Ausbau der Schulentwicklungskapazitäten geleitet von einer ressourcen- und stärkenorientierten Grundhaltung im Vordergrund. Folgend werden die *SchuMaS*-spezifischen Formate dieser externen Schulentwicklungsberatung dargestellt.

Die schulübergreifenden Netzwerktreffen finden drei bis vier Mal im Schuljahr statt. Daran nehmen von jeder Schule i.d.R. zwei Personen teil, die der Schulleitung

angehören oder die Arbeit in der Initiative *Schule macht stark* an ihrer Schule koordinieren. Vorbereitet, moderiert und nachbereitet werden diese Treffen von dem*der zuständigen Mitarbeiter*in eines RZ (vgl. Kapitel II.III). So bereiten die Mitarbeiter*innen einerseits von den Schulen gewünschte Fachthemen wissenschaftlich und praxisorientiert auf (bspw. zu datengestützter Schulentwicklung, zu professionellem Führungshandeln oder zu schulinternem Transfer von *SchuMaS*-Inhalten). Andererseits werden die Schulseitigen auch zu Prozessschritten im *SchuMaS*-Entwicklungszyklus (z. B. der Formulierung von Leit-, Prozess- und Ergebniszielen) beraten. Zudem wird *Peerberatung* ermöglicht, indem die Schulen bspw. die eigene *good practice* vorstellen und/oder sich zu ausgewählten Schulentwicklungsthemen (z. B. Zusammenarbeit mit Eltern) von den anderen schulischen Akteur*innen beraten lassen.

Neben der Arbeit in Netzwerken findet eine Beratung der Schulen auf Einzelenebene statt. So wurde Ende des Schuljahres 2021/22 die schulindividuelle Entwicklung von *SchuMaS*-Zielen in sogenannten *Perspektivplanungsgesprächen* gemeinsam umgesetzt. Vorbereitend wurden sowohl durch die Mitarbeiter*innen der RZ als auch durch die schulischen Akteur*innen Bedarfstabellen ausgefüllt, in denen die wahrgenommenen Bedarfe der Schule und bestehende Veränderungsprozesse festgehalten wurden. Während die schulischen Akteur*innen sich dabei vordergründig auf ihre Einschätzungen vor Ort und auf die Ergebnisse der *SchuMaS*-Ausgangserhebung bezogen, analysierten die Mitarbeiter*innen der RZ die Ergebnisse der Ausgangserhebung, die geführten Schulleitungsinterviews sowie bisher formulierte Bedarfe in den Netzwerktreffen und in weiteren Gesprächen. In dem Perspektivplanungsgespräch wurden ein bis drei Leitziele gemeinsam formuliert, die die Schule im Rahmen ihrer Teilnahme fokussiert, wobei die Gesprächshoheit bei der jeweiligen Schule lag. Auch hier wird die datengestützte Qualitätsentwicklung deutlich, wobei mehrperspektivische Datenbestände berücksichtigt wurden. Die hier festgelegten Ziele stellten die Grundlage für die Auswahl bestehender Angebote der IC zur Schulentwicklung dar, die wiederum einen schulinternen Kapazitätsaufbau ermöglichen. Im weiteren Verlauf werden am Ende eines jeden Schuljahres den an *Schule macht stark* beteiligten Schulen ein *datengestütztes Reflexionsgespräch* angeboten (siehe Kapitel IV.I.I). Auch diesem Beratungsgespräch geht eine Bestandaufnahme voraus. Ziel ist hierbei, die Veränderungsprozesse durch die Mitarbeitenden der RZ an den Schulen zu begleiten, indem gemeinsam das Erreichen der *SchuMaS*-Leitziele bzw. einzelne Entwicklungszyklen datengestützt reflektiert werden (siehe ausführlich Kapitel IV.I.I).

4. Der *SchuMaS*-Ansatz im Kontext externer Schulentwicklungsberatung

In der Zusammenschau lässt sich der Beratungsansatz in *SchuMaS* in Anlehnung an die Dimensionierung externer Beratung nach Dederling et al. (2013) wie folgt verorten (siehe Abbildung 1): Zentrale *Zielstellung* ist der Ausbau der Schulentwicklungskapazitäten der beteiligten Schulen über die Befähigung der schulischen Akteur*innen, eigene Problemlagen evidenzbasiert zu identifizieren und schulische Potenziale

besser zu entfalten. Der Fokus der Arbeit der RZ zur Beratung der teilnehmenden Schulen liegt entsprechend auf der Beförderung einer datengestützten Qualitätsentwicklung. Um dabei die schulspezifischen Gegebenheiten im Sinne einer „kontextsensiblen“ Beratung (Dedering, 2017; Kamski et al., 2021) angemessen zu berücksichtigen, stellt die datengestützte Beratung der an *Schule macht stark* teilnehmenden Schulen einen wichtigen Bestandteil der Arbeit der RZ dar. Hierfür werden wiederholt datengestützte Ist-Stand-Analysen realisiert (z. B. Bestandsaufnahme und Perspektivplanung auf Basis der *SchuMaS*-Ausgangserhebung). Diese unterstützen die Schulen darin, Problemlagen selbst zu erkennen, zu spezifizieren und gemeinsam Lösungswege zu finden. Dementsprechend bewegt sich die Arbeit der RZ hinsichtlich ihrer zentralen *Zielstellung* (s. o.) und der Verortung von *Problemdefinition und -lösung* vorrangig im Bereich einer externen Prozessberatung (vgl. Abbildung 1). Um das Ziel des Ausbaus von Schulentwicklungskapazitäten zu erreichen, werden in der *SchuMaS*-spezifischen Schulberatung neben Elementen einer prozessorientierten Beratung auch Ansätze einer fachlichen Expertenberatung realisiert.

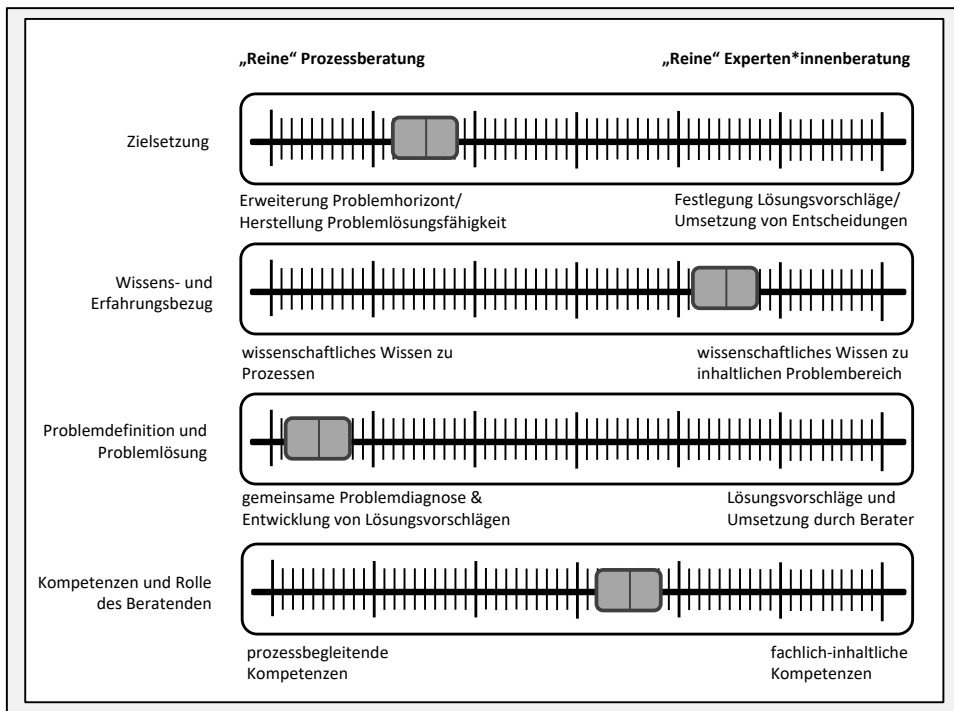


Abbildung 1: Der *SchuMaS*-Ansatz auf einem Kontinuum von Prozess- zu Expert*innenberatung (eigene Darstellung in Anlehnung an Dedering et al., 2013).

Entsprechend übernehmen die Mitarbeitenden der RZ in Einzel- und Gruppensettings jeweils unterschiedliche *Rollen* (vgl. Tajik, 2008). Zum einen agieren die Mitarbeitenden als *technische Expert*innen*, indem sie die Grundlagen und Prozesse einer datengestützten Schulentwicklung sowie dafür relevante Methoden vermitteln und darüber hinaus von den Schulen gewünschte Fachthemen und Inhalte wis-

senschaftlich und didaktisch aufbereiten, damit diese im Rahmen der gemeinsamen Netzwerkarbeit vertieft werden können. Zum anderen nehmen die Mitarbeitenden die Rolle von *Moderierenden* ein und unterstützen die Schulen bei der Umsetzung ihrer Entwicklungsvorhaben prozessbegleitend, z. B. durch Anregungen und Hilfestellung bei der Formulierung von Entwicklungszielen oder der Auswahl von Fortbildungsangeboten. Schließlich übernehmen die Mitarbeitenden der RZ auch die Rolle von *critical friends*, indem sie durch systematische Rückmeldungen zu schulischen Aspekten (z. B. zu Ergebnissen der Ausgangserhebung) und durch den in der Netzwerkarbeit stattfindenden angeleiteten Austausch zwischen den Teilnehmenden zu einem Hinterfragen schulischer Realität beitragen.

Um ihrer Rolle als fachliche Expert*innen und Moderierende im schulspezifischen Entwicklungsvorhaben gerecht zu werden, braucht es Expertise für datengestützte Schulentwicklung und inhaltliche Vertiefungsthemen einerseits und prozessbegleitende Kompetenzen andererseits (*Wissens- und Erfahrungsbezug*). Diese wird unter Berücksichtigung der vielfältigen Wissens- und Erfahrungshintergründe der Mitarbeitenden in inhaltspezifischen Arbeitsgruppen und Kooperationstreffen der RZ mit den am Verbund beteiligten Akteur*innen der IC entwickelt. Dabei wird neben dem Erwerb prozessbezogener Kompetenzen vor allem eine Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzbereiche angestrebt (vgl. Abbildung 1), um die Beratung der Schulen im Forschungsverbund *SchuMaS* bedarfsgerecht zu gestalten.

5. Von Schulentwicklungsberatung zur wissenschaftsbasierten Schulentwicklungsbegleitung

In den vorhergehenden Abschnitten wurde der *SchuMaS*-Beratungsansatz der RZ im Kontext bisheriger Beratungsansätze vorgestellt. Die Einordnung des *SchuMaS*-Beratungsansatzes in die Konzeptionalisierung nach Dederling et al. (2013) macht die Komplexität in der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden der RZ und den beteiligten schulischen Akteur*innen transparent. Überdies verdeutlicht die Darstellung, dass der Großteil der Beratung im Gruppensetting erfolgt. Die Einzelberatung vor Ort ist aufgrund zeitlicher Ressourcen, aber auch in Teilen aufgrund des Commitments der Schulen eingeschränkt. Darüber hinaus zeigen sich im *SchuMaS*-Ansatz auch Elemente, die über die im Abschnitt 2 des Beitrags dargestellte externe Schulentwicklungsberatung hinausgehen. Die Besonderheiten des Ansatzes werden im Folgenden hervorgehoben und unter dem erweiterten Begriffsverständnis der *SchuMaS*-spezifischen Beratung als *wissenschaftsbasierte Schulentwicklungsbegleitung* vorgestellt.

Der Ansatz der externen Schulentwicklungsberatung wird in *SchuMaS* um die Fokussierung auf eine *datengestützte Beratung* erweitert. Diese forschungsbasierte Begleitung der Schulentwicklung führt zu einer differenzierten Feldwahrnehmung und fördert das objektive Situationsbewusstsein der Mitarbeitenden der RZ. Hierfür greifen die Mitarbeitenden der RZ unterstützt durch die Strukturen des Forschungsverbunds (MC Evaluation und MC Assessment und Forschungsdatenmanagement) auf qualitative und quantitative Forschungszugänge und Datenbestände zurück.

Zugleich beziehen sich die hier realisierten Datenerhebungsformate (z. B. Schulleitungsinterviews oder standardisierte Befragungen durch den Forschungsverbund) immer auf die vier thematischen Handlungsfelder von *SchuMaS*, sodass eine Verknüpfung zwischen den erhobenen Daten und den entsprechenden Entwicklungsbereichen realisiert werden kann. Die bisher generierten und den Schulen individuell rückgemeldeten Daten waren dabei insbesondere Grundlage für die Beratung im Kontext des Zielfindungsprozesses schulischer Entwicklungsziele (siehe Kapitel IV.I.I).

Als weitere Besonderheit des *SchuMaS*-spezifischen Ansatzes ist die Integration der *Peerberatung* in Form moderierter interschulischer Netzwerke (siehe Kapitel II.III) hervorzuheben. Interschulische Netzwerke zählen wie externe Schulentwicklungsberatung zu schulischen Unterstützungssystemen (Pfänder, 2021). Dabei ist anzunehmen, dass durch die Art der Zusammenarbeit der Wissenschafts-Praxis-Transfer angeregt wird. Zum einen wird aus beiden Akteur*innengruppen (Wissenschaft und schulische Praxis) eine hohe fachliche Expertise in die Netzwerke eingebracht, die sich auf spezifische Problembereiche der Schulen bezieht. Zum anderen gelingt durch die gemeinsame Entwicklung von Lösungsvorschlägen eine kritische und reflexive Auseinandersetzung mit theoretisch-wissenschaftlichen und praxisbezogenen Wissensbeständen. So können einerseits die wissenschaftlichen Akteur*innen Praxiswissen in theoretische Wissensbestände integrieren. Andererseits können schulische Akteur*innen theoretische Wissensbestände durch die Interaktion mit Peers direkt für die Praxis nutzbar machen.

Durch diese Form der Zusammenarbeit wird ein weiterer *SchuMaS*-spezifischer Aspekt in der Beratung deutlich. Es handelt sich dabei um den Ansatz der *Transdisziplinarität*. Dies meint die Aufhebung ursprünglich bestehender Grenzen zwischen Wissenschaftsdisziplinen sowie die Beteiligung von relevanten Praxispartner*innen (Mittelstraß, 2005). Im Rahmen der Schulentwicklung rücken so weniger die je Wissenschaftsdisziplin bestehenden Fragestellungen, sondern vielmehr die übergreifend bestehenden Fragestellungen der Schulpraxis in den Vordergrund (Defila & Di Giulio, 2018; Tellisch, 2020). An der Bearbeitung ebenjener Fragestellungen sind die Schulpraktiker*innen (bspw. Lehrpersonen) substanziell beteiligt. Erst die Abkehr von einem Verständnis von Schulpraktiker*innen als Untersuchungsgegenständen hin zu Schulpraktiker*innen als ko-konstruktive (siehe Kapitel IV.III.VI) Mitwirkende ermöglicht eine echte Transdisziplinarität (Defila & Di Giulio, 2018). So leistet die Zusammenarbeit der schulischen Akteur*innen mit den Mitarbeitenden der RZ in *SchuMaS* einen Beitrag zur wechselseitigen und gleichberechtigten Anerkennung der Expertisen und der mehrperspektivischen Problemlösungen.

Demnach wird die externe Schulentwicklungsberatung in *SchuMaS* um die datengestützte Beratung, die Peerberatung und um die Arbeit nach dem Prinzip der Transdisziplinarität erweitert. Begrifflich lässt sich diese Erweiterung als *wissenschaftsbasierte Schulentwicklungsbegleitung* fassen. Die Mitarbeitenden der RZ werden somit als „*external change agents*“ (Tajik, 2008) verstanden, die dem Ziel der Initiative, bestmögliche Bildungschancen für alle Schüler*innen, folgend wissenschaftsbasiert positiven Wandel in den Schulen initiieren und unterstützen.

Zu betonen ist, dass das Tätigkeitsfeld der Mitarbeitenden der RZ die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis darstellt. Inwieweit die wissenschaftsbasierte Schulentwicklungsbegleitung eine „Theorie-Praxis-Transformation“ (Altrichter 2020) ermöglicht und ob der hier entwickelte Ansatz für die Beratung und Begleitung von organisationalen Veränderungsprozessen als ein generelles Format für den Wissenschafts-Praxis-Transfer verstanden werden kann, bleibt zu klären. Schließlich muss geprüft werden, inwiefern der hier formulierte Ansatz der wissenschaftsbasierten Schulentwicklungsbegleitung auch von den Schulen als positiv und gewinnbringend angesehen wird und zur Steigerung von Schulentwicklungskapazitäten beiträgt – eine Fragestellung, der sich im Rahmen weiterer Evaluationen in *SchuMaS* zukünftig angenähert wird.

Literatur

- Altrichter, H. (2020). *Transfer ist Arbeit und Lernen*. QfI – Qualifizierung für Inklusion. 2. <https://doi.org/10.21248/qfi.34>
- Czaja, S. J., Farwick, S., Proskawetz, F. S., Ackeren, I. van & Klein, E. D. (2021). Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten stärken. Beratungsansätze im Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS.“ *Die Deutsche Schule*, 114(4), 397403. <https://doi.org/10.31244/dd.2022.04.07>
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitiuis & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–178). Waxmann.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5_1
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2018). Reallabore als Quelle für die Methodik transdisziplinären und transformativen Forschens – eine Einführung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen: Eine Methodensammlung* (S. 9–35). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_1
- Huber, S. G., Helm, C., Strietholt, R., Pruitt, J., Schneider, J. A., Schwander, M. et al. (2022). *Qualität und Nutzen des Programms impact schulleitung der Wübben Stiftung. Erste ausgewählte wissenschaftliche Befunde im Rahmen einer qualitativen und quantitativen Längsschnittstudie mit Vergleichsgruppendesign zur Qualitätseinschätzung des Programms und der Programmbausteine sowie zu den Veränderungen in den Schulen (Zwischenbericht, September 2022)*. Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie, PH Zug.
- Kamarianakis, E. & Dedering, K. (2021). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In T. Webs & V. Manitiuis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen* (S. 309–329). wbv.
- Kamski, I., Kamarianakis, E. & Hennen, W. (2021). Agile Schulentwicklungsarbeit – Bedingungen einzelschulischer Beratung. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 167–204). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>

- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2020). Schulqualität als Resultat einer Verschränkung von Systemebenen. Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. *DDS – Die Deutsche Schule*, Beiheft 15, 58–73. <https://doi.org/10.31244/9783830991618.04>
- Mittelstraß, J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *Theorie und Praxis*, 14(2), 18–23. <https://doi.org/10.14512/tatup.14.2.18>
- Pfänder, H. (2021). Interschulische Netzwerke. In T. Webs & V. Manitus (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen* (S. 259–276). wbv.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Klinkhardt.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011), *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (4. Aufl.). Beltz.
- Rühl, J., Schreier, P., Blatz, S. & Stein, R. (2021). aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung. *ESE*, 3(3), 128–140. <https://doi.org/10.35468/5903-10>
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2014). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (4. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03485-6>
- Schnebel, S. (2010). Methoden und Techniken der Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 506–514). Klinkhardt.
- Tajik, M. A. (2008). External Change Agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251–271. <https://doi.org/10.1177/1365480208098390>
- Tellisch, C. (2020). *Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung: Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12pnstn>
- van Ackeren, I., 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>
- van Ackeren, I., 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.