



Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem

Herbert Altrichter^a, Hannes Hautz^b, Ulrich Krainz^c

^aJohannes Kepler Universität Linz, ^bUniversität Graz, ^cPädagogische Hochschule Oberösterreich
herbert.altrichter@jku.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-06>

EINGEREICHT 1 MAI 2022

ÜBERARBEITET 1 JUN 2022

ANGENOMMEN 11 JUN 2022

Im Zuge des Auftrags, ein Kapitel über „Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung“ für den Nationalen Bildungsbericht 2021 zu verfassen (Altrichter et al., 2021a), ergab sich – mangels konsolidierter Literatur zu diesem Thema – die Notwendigkeit, sich ein Bild über die Entwicklung der Schulentwicklungsberatung in Österreich zu verschaffen. Auf der Basis von Expert*inneninterviews und einer Literaturanalyse wird im Folgenden eine erste Argumentation zur Diskussion gestellt. Sie wird auch aufgrund der notwendig partiellen Erfahrungen der Interviewpartner*innen und Autor*innen Einseitigkeiten und Lücken enthalten, soll aber gerade einladen, Ergänzungen und Umgewichtungen vorzunehmen. Der Artikel beginnt mit einer Darstellung der methodischen Vorgangsweise, stellt dann in chronologischer Reihenfolge wesentliche Impulse und Meilensteine der Ausformung der Schulentwicklungsberatung in Österreich dar und schließt mit einer Zusammenfassung der Einschätzung aktueller Stärken, Schwächen und Entwicklungsnotwendigkeiten durch die Interviewpartner*innen. Der Aspekt der Forschung über Schulentwicklungsberatung, die im deutschsprachigen Raum schwach ausgebildet ist, wird hier ausgeklammert und an anderer Stelle diskutiert (Altrichter et al., 2021a, S. 392ff.).

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulentwicklung, Schulentwicklungsberatung, Österreich, Unterstützungssystem, Lehrpersonenfortbildung

1. Einleitung

Schulentwicklungsberatung (SEB) ist ein Oberbegriff, der vielfältige Unterstützungsleistungen für bestimmte Gruppen einer Schule, für Einzelschulen oder für schulische Netzwerke umschließt. Allgemein handelt es sich dabei um eine „längerfristige, aber (meist) projektförmig gefasste und damit terminisierte Tätigkeit von (meist) schulexternen Personen in [...] Prozessen der Schulentwicklung“ (Altrichter et al., 2021a, S. 376) mit dem Ziel, die Schulentwicklungskapazität zu fördern und zu verbessern. In vielen Bildungssystemen wird SEB eine bedeutende Rolle in

der Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse zugeschrieben (ebd., S. 404). In Österreich hat SEB eine ca. 30-jährige Geschichte, die sowohl von selbstorganisierten Initiativen aus der Lehrpersonenfortbildung als auch durch bildungspolitische Maßnahmen geprägt wurde. Aktuell zeichnet sich, im Zuge evidenzbasierter Steuerungskonzepte, eine Verschiebung von freiwillig gewählten Beratungsleistungen hin zu vermehrt zentral verpflichtender externer Begleitung von Schulentwicklungsprozessen ab. Im Folgenden skizzieren wir wesentliche Entwicklungslinien der SEB in Österreich und diskutieren zukünftige Veränderungsnotwendigkeiten. Zunächst erfolgt eine kurze Darstellung zentraler Konzepte und der methodischen Vorgehensweise.

2. Konzepte und methodische Vorgangsweise

Die *Leitfragen* dieses Beitrags lauten: Welche Impulse und Meilensteine haben – nach Wahrnehmung von zentralen Protagonist*innen der Entwicklung und von Autor*innen veröffentlichter Literatur zu diesem Thema – wesentlichen Einfluss auf die Ausformung der SEB in Österreich genommen? Welche Stärken, Schwächen und Entwicklungsnotwendigkeiten werden der SEB in Österreich aktuell zugeschrieben?

Konzepte und Zeitraum der Recherche: Bei der Darstellung von längerfristigen Entwicklungen stellt sich immer wieder die Frage der 'Interpunktion': Wo den Anfang machen? Die Entscheidung wird immer einen Beigeschmack der Willkür haben, sollte aber begründbar sein. In unserem Fall ist die Aussage von Rolff (1998/2007, S. 21) leitend, dass sich der Begriff 'Schulentwicklung' in unserem heutigen Gebrauch erst in den 1990er Jahren herausgebildet habe. Nach Rolff tauchte das Konzept im deutschsprachigen Raum zum ersten Mal am Beginn der 1970er Jahre auf: 1971 gründete das österreichische Unterrichtsministerium ein 'Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung' als nachgeordnete Dienststelle in Klagenfurt. Im Jahr 1972 wurde an der Pädagogischen Hochschule Ruhr eine 'Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung' durch den Landtag von Nordrhein-Westfalen ins Leben gerufen, aus dem sich später das 'Institut für Schulentwicklungsforschung' (IFS) der Technischen Universität Dortmund entwickeln sollte.

In den 1970er Jahren wurde allerdings mit 'Schulentwicklung' zuallererst *Schulentwicklungsplanung*, also Planung von so genannten äußeren Schulangelegenheiten (Standort, Raumkapazität, Gebäude) sowie von Maßnahmen der Schulreform (Rolff, 1998/2007, S. 21) bezeichnet. In den 1980er Jahren erweiterte sich das Verständnis und mit 'Schulentwicklung' wurde primär die *Entwicklung des gesamten Schulsystems* thematisiert (vgl. Rolff & Tillmann, 1980, S. 243ff.). Eine weitere Neuakzentuierung des Begriffsverständnisses seit den 1990er Jahren hatte zwei wesentliche Quellen (vgl. Rolff, 2006/2007, S. 12): (1) die *Implementationsforschung*, die aufzeigte, dass der Prozess der Implementierung selbst von gut aus-

gearbeiteten Innovationsplänen einen eigenständigen und sehr gewichtigen Stellenwert bei der Realisierung von Reformen hat (vgl. Pressmann & Wildavsky, 1973; Berman & McLaughlin, 1974; Altrichter, 2005); (2) wurde im Gefolge der *Forschung über Schulqualität* die ‚einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit‘ (Fend, 1986) bewusst. Dies trug zu einem Paradigmenwechsel bei, weg von der Perspektive zentralstaatlicher Schulplanung hin zur Eröffnung von mehr Autonomie für die Gestaltung von Einzelschulen.

Seit den 1990er Jahren wurde und wird unter ‚Schulentwicklung‘ daher primär die *Entwicklung von Einzelschulen* verstanden, als komplexer sozialer und pädagogischer Entwicklungsprozess, der von den ‚Betroffenen‘ an Einzelschulen getragen werden muss (vgl. Rolf, 1993, S. 106ff.). Für die Abgrenzung der Recherche in diesem Beitrag bedeutet das, dass wir auch in Österreich für die 1990er Jahre Entwicklungen erwarten, die relevant für Schulentwicklung und ihre Beratung sind, und einen Blick auf eine mögliche Vorgeschichte in den 1980er Jahren werfen wollen.

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf zwei *Datenquellen*: (1) Für die Studie wurden zehn *Expert*inneninterviews* von jeweils ca. 1 Stunde zu den oben genannten Leitfragen mit Hilfe der Videokonferenz-Software *Zoom* geführt. Das Sampling der Befragten folgte einer Kombination von Schneeballstrategie, theoretical sampling und der Suche nach gegensätzlichen Perspektiven zur Verbreiterung des Wahrnehmungsraums: Personen, die in der Literatur und in früheren Interviews als wichtige Akteure genannt wurden, und zusätzliche Perspektiven gegenüber früheren Interviews zu repräsentieren versprachen, wurden zu Gesprächen eingeladen. Diese Auswahlstrategie bevorzugt vor allem ‚erfolgreiche‘ Akteure und tendiert zur Vernachlässigung verschütteter, peripherer oder in der Minderheit verbliebener Ansätze. Wesentliche Textstellen der Gespräche wurden transkribiert und mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 59ff.) ausgewertet. Die Transkripte wurden den Interviewpartner*innen zur Überprüfung zugesandt, von denen einige (siehe Liste der Interviewpartner*innen) auch eine inhaltliche Rückmeldung zum Rohtext der vorliegenden Veröffentlichung gaben.

(2) Bei der Durchführung der *Literaturanalyse* für diese Studie wurde angenommen, dass Initiativen und Projekte zur SEB in Österreich mit überregionalem Anspruch meist in den Zeitschriften *Erziehung und Unterricht* und *Journal für Schulentwicklung* publiziert wurden. Die Jahrgänge 1990 (bzw. 1997¹) bis 2020 der beiden Zeitschriften wurden einer Schlagwortsuche in den Beitragstiteln und Abstracts zu den Themenbereichen SEB bzw. Unterstützungssysteme für Schulentwicklung in Österreich unterzogen. Der dadurch entstandene Datenkorpus von 98 Beiträgen wurde anschließend ebenfalls nach Mayrings (2015, S. 59ff.) zusammenfassender Inhaltsanalyse analysiert, um daraus zentrale Entwicklungslinien der SEB in Österreich abzuleiten und nachzuzeichnen.

1 Das *Journal für Schulentwicklung* wurde erst im Jahr 1997 ins Leben gerufen.

3. Lehrer*inneninitiativen und Projekte der Unterrichtsentwicklung

In den 1980er Jahren bildeten sich in verschiedenen Teilen des Landes Initiativen von Lehrpersonen und anderen am Schulwesen Interessierten, die nach neuen Wegen der Innovation im Schulwesen – jenseits der parteipolitischen Blockierungen in Sachen Gesamtschule – suchten. Im Schulversuch Mittelschule sollten Mitte der 1980er Jahre AHS- und Hauptschulstandorte in Wien kooperierend verknüpft werden (I²), wofür auch begleitende Organisationsberatung vorgesehen war (Diem-Wille, 1986; Wimmer & Oswald, 1987). Ein weiteres Beispiel, dem wahrscheinlich eine Reihe von anderen Beispielen aus anderen Bundesländern an die Seite zu stellen sind, ist die steirische „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an Schulen“ (ARGIS; vgl. Posch & Altrichter, 2022):

„In der Steiermark bildete sich Anfang der Achtzigerjahre eine Gruppe engagierter LehrerInnen und VertreterInnen der Schulverwaltung, um nach zwanzig Jahren zentralistischer Schulversuche und einer Fülle nach wie vor ungelöster Probleme etwas für die Entwicklung der Schulen zu tun. Die Gruppe wollte sich für die Durchsetzung einer Schulentwicklung von ‚unten‘ einsetzen ...“ (Rauch, 1996, S.5)

Interessant an diesem Beispiel ist, dass Schulreform offenbar zunächst material gedacht wurde und als Produkt der „Entwurf eines groß angelegten schultypenübergreifenden Bildungskonzepts“ (ebd.) angezielt wurde. Im Verlaufe des Projekts scheint das Ziel eher prozesshafter geworden zu sein: Angestrebt wurde eine „unterstützende Infrastruktur“ zu schaffen, die Schulen bei der Nutzung von Handlungsspielräumen und bei der „Entwicklung eigenständiger, innovativer Lösungen“ unterstützen sollte (ebd., S.6). ARGIS führte an vier Standorten in der Steiermark schultypenübergreifende „Foren für Innovationen an der Schule“ durch, bei denen – in spezieller Weise moderiert – Schulen über ihre Entwicklungsbemühungen berichten und ins Gespräch kommen konnten. „Die Foren waren ein bemerkenswerter Erfolg und erreichten 56 Schulen.“ (ARGIS, 1991) Ihre Ergebnisse wurden in einer Broschüre veröffentlicht (ebd.).

Ein zweites Ergebnis dieser aus der Schulpraxis kommenden Initiative war die Einreichung des Forschungsprojekts „Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule (Innovationsprojekt)“ (Altrichter & Posch, 1996) durch die Universität Klagenfurt in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Steiermark und dem Pädagogischen Institut (PI) Steiermark beim Fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung (FWF). Ab 1991 arbeitete eine universitäre Projektgruppe in Kooperation mit dem Schweizer Schulentwicklungsberater Anton Strittmatter zwei Jahre lang mit zehn steirischen Schulen aller Schultypen zu-

2 Verweise auf und Zitate aus den Interviews erfolgen mit Angabe der jeweiligen Interviewnummer; siehe dazu auch die Liste der Interviews am Schluss des Beitrags.

sammen, die aus 70 Interessent*innen ausgewählt worden waren. Die Grundidee war, Schulen, die innovative Projekte zu ihrer Weiterentwicklung betreiben wollten, durch Austausch zwischen allen Projektschulen, durch Reflexion des eigenen Projektfortschritts und durch externe Betreuer*innen zu unterstützen. Durch die begleitende Untersuchung der Entwicklungsprozesse nach dem Konzept Aktionsforschung sollten Aufschlüsse über förderliche und hemmende Bedingungen solcher innovativer Schulentwicklung gewonnen werden, die als „Mikropolitik der Schulentwicklung“ (Altrichter & Posch, 1996) veröffentlicht wurden.

Auch dieses Projekt ist wieder beispielhaft für eine Reihe anderer in diesem Zeitraum durchgeführter Projekte anzusehen, die sich in einem vergleichbaren Problemraum bewegten, z. B. das Projekt „Tiroler Landhauptschule“, das in Kooperation von PI Tirol, des Landesschulrats für Tirol und der Universität Innsbruck betrieben (I2) und ebenfalls gut dokumentiert wurde (Schratz & Plössnig, 1987).

Die ‚Betreuer*innen‘ in diesen Projekten verstanden sich zunächst oft nicht als ‚Schulentwicklungsberater*innen‘, sondern wollten mit ihrer spezifischen Perspektive (Fachdidaktik, Lehrbuchentwicklung, Aktionsforschung) Reformprozesse unterstützen. Im Zuge der Projektarbeit wurde vielen Mitarbeiter*innen bewusst, dass die längerfristige Arbeit mit den Schulen zusätzliche prozess- und organisationsbezogene Qualifikationen erforderte, wenn z. B. mit Konflikten und Befürchtungen (z. B. im „Landhauptschulprojekt“ über die „Verpflichtung“ am Nachmittag in den Tälern Unterricht für kleine Gruppen zu machen) umzugehen und auf unterschiedliche Rollen und Aufgaben Rücksicht zu nehmen war (I2). Die Beschäftigung mit dem Thema Schulentwicklung war zu dieser Zeit – nach Wahrnehmung eines Ministerialbeamten (I5) – „extrem unterschiedlich“ zwischen Bundesländern und Universitäten: einzelne Bundesländer (z. B. Wien, Steiermark) und Universitäten (z. B. Klagenfurt, Innsbruck) waren früher aktiv, während an anderen Orten das Thema inexistent war.

Ein früher Impuls: Gruppendynamik und Gruppenpädagogik

Eine für Österreich wichtige Traditionslinie ist die Gruppendynamik, vor allem mit ihrem Zentrum an der Universität Klagenfurt, die – lange vor der Professionalisierung der organisationsbezogenen Beratung – mit ihrem Bemühen um bessere Steuerung sozial-kommunikativer Abläufe und Prozesse zahlreiche Impulse für die Schulentwicklung geliefert hat (z. B. Schwarz, 1974; für eine frühe Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Schule vgl. Diem-Wille, 1986; zu einem aktuellen Revitalisierungsversuch solcher Überlegungen vgl. Krainz, 2020). So ging ein früher Impuls für SEB „Ende 1970er, Anfang 1980er Jahre“ von der (jetzt nicht mehr existenten) Österreichischen Gesellschaft für Gruppenpädagogik und Politische Bildung (ÖGGPB) aus, die auf Anregung von Mitgliedern der (damaligen) Österreichischen Gesellschaft für Gruppendynamik und Gruppenpädagogik

(ÖGGG, jetzt ÖGGO) von Lehrpersonen gegründet worden war. Ziel war es, „die damals relativ neuen Überlegungen zu Gruppendynamik, Gruppenpädagogik und Organisationsdynamik im Schulbereich zu verankern“ (I1). Diese Gesellschaft bot für Lehrer*innen eine Seminarreihe an, die ein 5-Tages-Seminar als klassische gruppendynamische Trainingsgruppe (T-Gruppe; vgl. Krainz-Dürr, 2004), ein Wochenendseminar zu Gruppenpädagogik und ein 5-Tages-Seminar zu Organisationsdynamik (O-Lab; vgl. Krainz, 2015) umfasste. Dem gruppendynamischen Lernkonzept folgend, geht es in diesen erfahrungsbasierten Formaten vor allem um die Ausbildung von Prozesskompetenz, um Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in Gruppen und Organisationen. Dies waren Inhalte, die zu dieser Zeit in keinem Lehramtsstudium auftauchten und für an Veränderung interessierte Lehrpersonen interessant waren (I6). Viele Teilnehmer*innen waren als Lehrpersonen sowie später in der Fortbildung tätig und sollten in der Folge für die SEB-Szene eine wichtige Rolle spielen (I1; I6).

Erste Lehrgänge zur Qualifikation für Schulentwicklungsberatung

Im Verlaufe des Jahres 1993 fanden sich verschiedene Personen vornehmlich aus Wien zusammen, um Qualifizierungsmöglichkeiten für SEB aufzubauen. Dieser erste Interessent*innenkreis hatte oft Erfahrungen in der Lehrpersonenfortbildung, in der Begleitung von Projekten und Schulversuchen sowie in der Unterrichtsentwicklung in verschiedenen Bundesländern usw. gesammelt und dabei festgestellt, dass Neuerungen durch einzelne Lehrpersonen oft in der ‚backhome‘-Situation der Schule verpufften. Sie sahen daher die Notwendigkeit, Schulen längerfristig in ihrer Weiterentwicklung und der Umsetzung von Neuerungen zu unterstützen. Die Einflüsse aus der Organisationsentwicklung waren für diesen Personenkreis in Wien zunächst bedeutsamer als der zu diesem Zeitpunkt ebenfalls entstehende deutschsprachige Diskurs zur Schulentwicklung (siehe unten). Das Buch von Dalin (1986) war bekannt, die Schriften von Rolff wurden erst später rezipiert, erschienen aber nicht fremd, sondern kompatibel mit den bis dahin selbst entwickelten Vorstellungen (I1).

In einer Reihe von „OE-Klausuren“ im Jahr 1993 wurden Ideen für Inhalt und Gestaltung eines Qualifizierungskonzepts „Organisationsentwicklung in Schulen“ konzipiert, ebenso wie die Idee, mit einem solchen Anforderungskonzept eine Ausschreibung an mögliche Anbieter*innen zu erstellen. Ende 1993 institutionalisierte diese Personengruppe ihre Bemühungen durch die Gründung des Vereins EOS (Entwicklung-Organisation-System³), der als Auftraggeber und Träger eines solchen Qualifizierungskonzepts auftreten sollte. Mit einem Anforderungskata-

3 Der erste Vorstand war folgendermaßen zusammengesetzt: Vorsitzende: Erna Dittelbach, im Vorstand: Herbert Altrichter, Hermine Hicker, Jürgen Horschinegg, Dietmar Osinger, Michaela Sburny; Ersatzmitglieder: Johanna Rasch, Doris Kölbl, Christian Schmid.

log, der in diesen Klausuren entwickelt worden war, wurden acht im deutschsprachigen Raum tätige Organisationen für Organisationsentwicklung zur Angebotslegung für einen Lehrgang zur „Organisationsentwicklung im Schulbereich“ eingeladen. Fünf Angebote gingen ein, und drei Anbieter wurden zu Hearings eingeladen. Die Entscheidung fiel schließlich für das Angebot der Beratergruppe Neuwaldegg. Ausschlaggebend für den Zuschlag war nicht nur die gute Abdeckung der Kriterien aus dem Anforderungskatalog, sondern auch die Einplanung von Möglichkeiten zur Mitbestimmung der Lehrgangsgestaltung durch die Teilnehmer*innen (I1).

Der von den Teilnehmer*innen selbstfinanzierte Lehrgang „Organisationsentwicklung im Bildungsbereich – Professionalisierungsprogramm für Beraterinnen“ unter der Trägerschaft des Vereins EOS und der Leitung der Beratergruppe Neuwaldegg (Heinz Jarmai und Barbara Heitger) begann schließlich im Mai 1994, dauerte zwei Jahre und bestand aus 7 Seminaren, an denen etwa 20 Personen (Wissenschaftler*innen, Lehrende aus Schulen und Lehrpersonenfortbildung, Mitarbeiter*innen des Bildungsministeriums⁴) teilnahmen. In den folgenden Jahren wurden von EOS mehrere Lehrgänge zur Ausbildung von Schulentwicklungsberater*innen in Kooperation mit der Beratergruppe Neuwaldegg und zunächst mit dem Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt angeboten (vgl. EOS, 2020a). Ein breiter angelegter Lehrgang, den EOS gemeinsam mit der Johannes Kepler Universität Linz entwickelte, wurde ab 2005 als berufsbegleitendes Masterstudium angeboten, das neben Seminaren zur systemischen Beratung auch Intervisionsgruppen, Praxisprojekte und die Reflexion der eigenen Tätigkeit als Berater*in im Rahmen einer Masterthesis umfasst (EOS, 2020b).

Eine zweite Entwicklungslinie für SEB, die zum Teil mit der ersten personell verwoben war, entstand im ministeriellen Umfeld. ‚Schulautonomie‘ – die Idee, Einzelschulen mehr Gestaltungsspielraum zu geben, um ihre Angebote und Arbeitsweise besser auf die Bedürfnisse vor Ort und die Potenziale an der speziellen Schule anzupassen – war zu diesem Zeitpunkt ein Hoffnung-erweckender Ansatz. Zwei Gutachten, die vom Unterrichtsministerium in Auftrag gegeben worden waren, versuchten Perspektiven für eine mögliche Ausgestaltung von ‚Schulautonomie‘ aufzuzeigen (Posch & Altrichter, 1992; Friedrich, 1993). Im Unterrichtsministerium war eine „Arbeitsgruppe Freiräume“ aus Ministerialbeamt*innen, Schulpraktiker*innen und Bildungsforscher*innen gegründet worden (Leitung: MR Richard Stockhammer), die Konzepte für eine praktische Umsetzung dieser Ideen entwickeln sollte. Neben einer Broschürenreihe „Freiräume“ wurde in dieser

⁴ Teilnehmer*innen des ersten EOS-Lehrgangs waren Paul Anzenberger, Patrizia Bitter, Erna Dittelbach, Hilde Dobart, Eleonore Fischer, Harald Hanzer, Jürgen Horschinegg, Ulrike Lehner, Dietmar Osinger, Edwin Radnitzky, Johanna Rasch, Michaela Sburny, Christian Schmid, Katharina Soukup, Ulrike Steiner-Löffler, Rosa Strasser, Bernd Weber, Christa Wildmoser (alle Wien), Elgrid Messner (Graz), Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr, Hannes Krall, Franz Rauch (alle Klagenfurt), Herbert Altrichter, Michael Schratz (alle Innsbruck). Die Lehrgangsführung lag bei Heinz Jarmai und Barbara Heitger von der Beratergruppe Neuwaldegg; als weitere Trainer*innen wurden unter anderem Roswitha Königswieser, Frank Boos und Jürgen Pelikan beigezogen.

Arbeitsgruppe schon im Oktober 1992 ein Konzept für einen gesamtösterreichischen Lehrgang „Berater/innen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“ erstellt (Altrichter et al., 1992).

Von 1993 bis 1995 wurde dieser Lehrgang im Auftrag des Unterrichtsministeriums realisiert. Zielgruppe waren vor allem Mitarbeiter*innen der Pädagogischen Institute der Bundesländer, die in SEB tätig waren oder dort tätig sein wollten.⁵ Ziel war letztlich, „innovationsbereite Schulen“ (Osinger, 1997, S. 300) bei Veränderungen, beim Aufbau einer Evaluationskultur und bei der Entwicklung von schulautonomen Modellen zu unterstützen (vgl. Linsmeier, 2015, S. 74; Osinger, 1997, S. 298). Die Lehrgangsstruktur umfasste vier einwöchige Seminare, fünf Supervisionstreffen in Regionalgruppen sowie eigene Entwicklungsarbeit und deren kritische Analyse, die in einer Projektarbeit aufzubereiten und den anderen Lehrgangsteilnehmer*innen vorzustellen war (Altrichter et al., 1992, S. 7ff.). Zentrale Inhalte waren u.a. Organisationsentwicklung, Qualitätskriterien autonomer Schulentwicklung, Entscheidungsprozesse, Kommunikation und Konfliktbewältigung (Osinger, 1997, 298).⁶ Ein interessantes curriculares Element bestand in einer selbstorganisierten Exkursion, in der verschiedene Teilnehmer*innengruppen unterschiedliche Schulentwicklungsprojekte bzw. Unterstützungsstrukturen im Ausland besichtigten. Auf Initiative der Teilnehmer*innen wurde eine eigene Lehrgangs-Zeitung herausgegeben, die unter anderem Informationen über Projektarbeiten und Exkursionserfahrungen enthielt.

Diese beiden Lehrgänge bündelten die zu diesem Zeitpunkt bestehenden Interessen und vereinzelt Initiativen zur SEB. Ihre Struktur und Inhalte waren vielfach Vorbild für spätere Qualifizierungsangebote. SEB wurde dadurch breiter als zuvor an den Pls verankert. Schulen konnten freiwillig Unterstützung in der Form von Informationsgesprächen mit der Schulleitung oder mehrjährige Prozessbegleitung anfordern (Schuh, 1995). Das Aufgabenprofil der Schulentwicklungsberater*innen reichte von der kontextspezifischen Beratung und Betreuung der einzelnen Schule, über die Organisation von schulspezifischen Fortbildungen, die Vernetzung der Schulen untereinander, die Kontaktpflege mit Schulbehörden, Eltern- und Schüler*innenvertretungen bis hin zur Reflexion und Evaluation der eigenen Beratungstätigkeit (Osinger, 1997, S. 299).

5 Letztlich nahmen 29 Mitarbeiter*innen von Pädagogischen Instituten teil (vgl. Osinger, 1996, 33), u.zw.: Hans Kaufmann, Karl Pinter (Burgenland), Engelbert Wiltschnig, Gerhard Rabensteiner, Wolfgang Jansche (Kärnten), Alois Schuh, Helga Braun, Brigitte Wöhrer, Norbert Unger (Niederösterreich), Joachim Keppelmüller, Gerti Nagy, Ernst Kronsteiner, Werner Uhlik (Oberösterreich), Hans Gastberger, Barbara Mayerhofer-Grillmayr, Gotthard Hörl (Salzburg), Geraldine Kraus, Maria Winter, Renate Erlach, Erika Rottensteiner (Steiermark), Hubert Stolz, Peter Friedle, Thomas Mair (Tirol), Gerd Bernard, Bianca Ender, Ariel Lang (Vorarlberg), Brigitte Buschek, Manfred Porsch, Ulrike Steiner-Löffler, Anna Steiner (Wien). Das Leitungsteam bestand aus Herbert Altrichter (Bildungsforscher), Dietmar Osinger (Lehrerfortbildner), Elfriede Schmidinger (Landesschulinspektorin) und Michael Schratz (Bildungsforscher); Wilfried Schley (Hamburg und Zürich) wurde in einigen Seminaren als Trainer beigezogen.

6 Zum Überblick über den Aufbau und Ablauf des Lehrgangs vgl. Osinger, 1996.

Internationale Einflüsse

Für die inhaltliche Entwicklung des Konzepts der SEB in Österreich wurden nach und nach – wohl aber erst im Zuge der intensiveren Beschäftigung mit SEB zur Zeit der eben beschriebenen Lehrgänge – Einflüsse aus Deutschland und hier wieder von Hans-Günter Rolff bedeutsam. Dalin et al. (1996, S. 8ff.) stellen die Entfaltung des Konzepts in Deutschland folgendermaßen dar: Im Zuge der Schulleitungsfortbildung in den 1970er und 1980er Jahren in Nordrhein-Westfalen trat die Frage auf: „Wie können wir Schulleiter so fortbilden, dass sie in der Lage sind, einerseits in professioneller Weise die Schule zu leiten und andererseits ihre Schule pädagogisch weiterzuentwickeln.“ (ebd.) Eine Antwort wurde im Konzept der Organisationsentwicklung gesehen, das aber zusätzlichen Unterstützungsbedarf erforderte. Schulleitungsmitglieder wären „nicht immer in der Lage, den Organisationsentwicklungsprozess selber zu steuern, entweder weil sie die für komplizierte Entwicklungsvorhaben erforderliche spezielle Qualifikation nicht besitzen, sich in einzelnen mehrtägigen Seminaren auch nicht aneignen können, oder aber, weil sie selbst als Person von Entwicklungsproblemen betroffen sind“ (ebd., S. 9). Die Lösung wurde in einer Weiterentwicklung des Konzepts der Organisationsentwicklung und in der Ausbildung von Schulentwicklungsberater*innen gesehen, die in Kooperation mit Per Dalin, der schon seit 1974 in Norwegen und international an solchen Ideen gearbeitet hatte (Dalin & Rust, 1983; Dalin, 1986), realisiert wurden. Interessant dabei erscheint, dass Rolle und Qualifikation der Schulentwicklungsberater*innen hier als Substitution von Defiziten von Schulleitungen bzw. als Ergänzung ihrer Qualifikation gesehen wurden. So sind die ISP-Schulentwicklungsmoderator*innen gleichsam als Entlastung zu Schulleitungen konzipiert, die ermöglichen sollen, dass „sich die Schulleitung zurückhält und desto mehr ins Kollegium ‚hineinhorcht‘“ (Dalin et al., 1996, S. 70). Auch die Hinweise von Rolff (2007, S. 103), dass Schulleitungen nicht die Leitung von Steuergruppen innehaben sollen, deuten an, dass für Schulentwicklung gleichsam ein zweites Macht- und Qualifikationszentrum neben der Schulleitung als wichtig angesehen wird.

Konzept und Verfahrensvorschläge für schulische Organisationsentwicklung wurden schließlich in einem „Institutionellen Schulentwicklung-Prozess“ (ISP; Dalin et al., 1996) gefasst. Seit 1987 führte das Nordrhein-Westfälische Landesinstitut für Schule und Weiterbildung gemeinsam mit dem IMTEC „intensive Lehrgänge (mit Feldpraxis) zur Ausbildung von Schulentwicklungsmoderatoren, Trainern und Supervisoren durch“ (Dalin et al., 1996, S. 10). Obwohl Rolff selbst relativ selten in Österreich arbeitete, war er durch seine Kontakte mit Ministerialmitarbeiter*innen (15) und mit seinen Schriften einflussreich, so z. B. mit der Propagierung schulischer Steuergruppen oder seinem Konzept der Trias von Unterrichtsentwicklung – Organisationsentwicklung – Personalentwicklung (Rolff, 2010).

Ein weiterer für die Entwicklung der Schulentwicklung in Österreich wichtiger übernationaler Einfluss ging von dem Schweizer Schulentwicklungsberater Anton Strittmatter aus, der schon im oben genannten steirischen „Innovationsprojekt“ konzeptiv und trainierend mitgewirkt hatte und auch in der Fortbildung in mehreren Bundesländern aktiv war. Beide, Strittmatter und Rolff, waren auch Mitglieder der sog. „ABC-Gruppe“ (Austria, BRD, CH), die 1993 anlässlich eines OECD-Regionalseminars für die deutschsprachigen Länder in Einsiedeln (CH) gegründet worden war und (bis heute) einen jährlichen überregionalen Austausch zu verschiedenen Themen der Schulentwicklung in einer zwischen Ministerium (z. B. von österreichischer Ministerium Seite H. Pelzelmayer und E. Radnitzky) und Wissenschaft gemischten Gruppe bot (15).

Regionale Entfaltung und ARGE Schulentwicklungsberatung

Ende der 1990er Jahre begannen Absolvent*innen des ‚Autonomieberater*innen‘-Lehrgangs regionale Qualifizierung für SEB an den PIs zu organisieren (Braun, 2001; Schwarz, 2001; Zechmann, 2001), in manchen Fällen auch als Begleitmaßnahme zu umfangreicheren Schulentwicklungsprogrammen (z. B. QualitätsEntwicklungsprojekt QEP bzw. Entwicklung von Team- und Organisationsstrukturen an Schulen TEOS, PI Wien; vgl. Osinger, o. J.; Netzwerk Inklusive Bildung, PH Steiermark; 13). Als Trainer*innen wurden eigenes Personal und Absolvent*innen der Lehrgänge gewonnen (14), manchmal wurden mit Beratungsunternehmen (z. B. Trigon, Beratergruppe Neuwaldegg) neue Konzepte entworfen (13).

Die speziellen Dienstleistungen dieser Berater*innen waren einesteils neu für die Schulen und die Schulaufsicht, andererseits trafen sie durch die aktuelle Politik der Schulautonomie auf Bedarf bei den Schulen. SEB befasste sich oft mit der Veränderung von Schulprofilen und Stundentafeln oder mit der Erarbeitung von Schulprogrammen, nur wenige Schulen konzentrierten sich auf Unterrichtsentwicklung und suchten nach neuen Modellen des Lernens (13).

In einzelnen Bundesländern waren schon Berater*innen mit anderen Qualifikationen und Herangehensweisen tätig. So wurden schon in den 1990er Jahren Fortbildner*innen nach dem Methodentraining von Heinz Klippert (1996) von einigen PIs ausgebildet (Richter, 1997). So berichtet eine Interviewpartnerin, dass Unterrichtsentwickler*innen und Schulentwicklungsberater*innen in dieser Zeit an ihrem regionalen PI in einer „latenten Konkurrenz“ gestanden wären: während die Unterrichtsentwickler*innen davon ausgingen, die Weiterentwicklung einer Schule müsse bei einer Veränderung des Unterrichts beginnen, beschäftigten sich die anderen in dieser Zeit vor allem mit Leitbilderstellung, Profilentwicklung und Außendarstellung (14).

Mit Gründung der Pädagogischen Hochschulen (PHn) im Jahr 2007 wurden nicht nur die PIs in die neue Organisation eingegliedert, sondern auch die bis

dahin existierenden Initiativen der SEB. Einige der befragten Schulentwicklungsberater*innen erlebten die erste Zeit in den neuen Institutionen als Stagnation gegenüber der dynamischen Entwicklung zuvor. Das Thema SEB wurde von den PHn in sehr unterschiedlicher Weise (und manchmal gar nicht) institutionalisiert; insgesamt wurde in dieser Zeit nach Wahrnehmung einiger Interviewpartner*innen der Entwicklung der eigenen Organisation mehr Aufmerksamkeit gewidmet als der Entwicklung der Angebote zur Schulentwicklung (I3, I6).

Von Seiten des Ministeriums gab es einige Versuche, stärker fordernde strukturelle Bedingungen für Schulentwicklung zu schaffen. Verschiedene Ansätze, die Arbeit mit ‚Schulprogrammen‘ und darauf basierende ‚Qualitätsevaluation‘ verpflichtend festzuschreiben (z.B. durch die ministerielle Expert*innenengruppe PQS, 2002), scheiterten am Widerstand der Lehrpersonengewerkschaften und wohl auch an der mangelnden Entschlossenheit des Ministeriums ebenso wie wiederkehrende Versuche, eine Neudefinition der Rolle der Schulaufsicht zu finden (I5). Dessen ungeachtet, verlangten einzelne Landesschulräte (z. B. Steiermark, Oberösterreich) von ihren Schulen die Vorlage solcher Schulprogramme (I3). Die Initiative Qualität in Schulen (Q.I.S.) wurde Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre in mehreren Schritten vom Bildungsministerium ausgeformt (dort maßgeblich von Edwin Radnitzky koordiniert und betrieben). Sie propagierte zusammen mit dem „Qualitätsnetzwerk Berufsbildung“ Schulentwicklung und bot ein erstes bundesweites, schultypenübergreifendes Angebot zur Unterstützung von Schulentwicklung. Q.I.S. kann als Vorläuferinitiative von SQA angesehen werden und gab durch eine Internetplattform (mit Inhalts- und Vorgehenshinweisen und einem Angebot von Instrumenten) sowie durch begleitende Fortbildung interessierten Schulen Strukturvorschläge für Schulentwicklung auf freiwilliger Basis (I5; I6).

2013 wurde eine ARGE Schulentwicklungsberatung (ARGE SEB) gegründet, die die in der Schulentwicklung tätigen PI-Mitarbeiter*innen bundesweit vernetzte (I7). Durch eine jährliche vom Bildungsministerium finanzierte Tagung wurde (bis dahin seltener) überregionaler Austausch und berufsbezogene Weiterbildung in einer „wertschätzenden, nicht-hierarchischen Atmosphäre“ (I6) ermöglicht. Auch bemühte sich die ARGE SEB um die Formulierung eines Leitbilds und einer ersten „Professionsbeschreibung“ (I6); auch das „Ringeln um Unabhängigkeit von der Schulaufsicht“ (I6) war ein wichtiges Thema der ersten Jahre.

Neue Impulse: SQA und EBIS

Zwei Anstöße, die die SEB-Arbeit in den 2000er Jahren veränderten, wurden in mehreren Interviews hervorgehoben (u.a. I3; I4; I5). Die Propagierung von Kompetenzorientierung, die sich in der Formulierung und Messung von Bildungsstandards ausdrückte, hatte die Aufmerksamkeit vieler Schulentwicklungsberater*innen stärker als zuvor auf die Leistungen der Schüler*innen gelenkt (I4). Ein zweiter

Impuls ging von der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) und dem Konzept „Entwicklungsberatung in Schulen“ (EBIS) aus (I3, I5, I4, I6; Radnitzky, 2015). Durch die Novellierungen des Bundesschulaufsichtsgesetzes (BSAG) 2008 und 2011 wurde die rechtliche Basis für einen „nationalen Qualitätsrahmen“ geschaffen, der in den Programmen SQA (für den allgemeinbildenden Sektor) sowie „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB, die im berufsbildenden Sektor schon vorher bestanden hatte und für den nationalen Qualitätsrahmen adaptiert werden konnte) ab 2013 in den Schulen implementiert wurde (Maritzen, 2015; Altrichter, 2017; 2021). Dass das – zuvor schon mehrfach politisch verhinderte – Konzept des ‚Schulprogramms‘ in Form des ‚Entwicklungsplans‘ durch SQA schließlich für österreichische Schulen verbindlich wurde, schreibt eine Auskunftsperson parallelen Entwicklungen im Schulsystem zu: Angesichts der – durch die Bildungsstandard-Politik nun verfügbaren – vergleichenden Maßzahlen über Schüler*innenleistungen wurde ein „Anker für Verbindlichkeit“ und wohl auch für externe Intervention notwendig. Das „Schulprogramm und Qualitätsevaluations“-Konzept unter einem neuen Namen, die Vorgabe eines für alle Schulen verbindlichen jährlichen Entwicklungsziels (nämlich „Individualisierung“, das dann „bewusst über Jahre hinweg verlängert wurde“; I5) und die „Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche“ (BZG) zwischen Schulaufsicht und Schulleitung erschienen als geeignete Instrumente für diese Absicht (I5). Interessant dabei war, dass der Mechanismus von Entwicklungsplänen und BZGs nicht nur auf der Ebene der Schule, sondern auf allen Ebenen des Schulsystems über die Landesschulräte bis zum Ministerium vorgesehen war und dadurch Ebenen-übergreifend Informationsaustausch und Bindung bewirken sollte; die Einbindung übergeordneter Ebenen wurde 2018/19 wieder aufgegeben (I5). Die Umsetzung dieser Ideen auf Schulebene, die durch eine Informations- und Qualifizierungsinitiative unterstützt wurde (www.sqa.at), hing wohl stark von der Mitarbeit der Schulaufsicht ab, deren neue Rolle allerdings bis 2019 nicht geklärt werden konnte; zusätzlich wurde die Zahl der Schulaufsichtsbeamt*innen nahezu parallel mit der Übertragung der neuen Aufgabe BZG reduziert (I5).

Begleitend zu dieser Entwicklungsaufforderung an Schulen sollte für dabei notwendige Beratungsleistungen (z. B. bei der Erarbeitung von Entwicklungsplänen und deren Umsetzung) und für deren Qualität gesorgt werden (vgl. Wiesner, Schreiner & Breit, 2016, S. 23; I5). Angelika Linsmeier, eine ehemalige Lehrerin und praktizierende Organisationsberaterin, erhielt vom Bildungsministerium 2010 den Auftrag, die Initiative „EBIS – Entwicklungsberatung an Schulen“ als Teilprojekt von SQA zu koordinieren. Auch positionierte sich das Ministerium mit dieser Initiative gegenüber den immer wieder vorgebrachten Wünschen nach Finanzierung einer bundesweiten Ausbildung für Schulentwicklungsberater*innen: es sollte keine bundesweite Ausbildung geben, vielmehr wurde eine zentrale Qualitätssicherung der in den Regionen erbrachten Leistungen der SEB angestrebt (I5; I6).

Unter Beteiligung erfahrener Schulentwicklungsberater*innen⁷ wurde ein Kompetenzprofil (EBIS, 2018) für die Tätigkeit der SEB erstellt (Radnitzky & Schriffel, 2014). Dieses enthält die Basiselemente „Personbezogene Kompetenz“, „Sozial-“, „System-“ und „Feldkompetenz“; seit 2013 sind zwei Spezialisierungsprofile in Richtung „Organisationsentwicklung“ und/oder „fachbezogener Unterrichtsentwicklung“ möglich (EBIS 2018, S. 3). Im Sinne der ‚Schulentwicklungs-Trias‘ (Rolf, 2010) ist eine weitere Spezialisierung „Personalentwicklung“ angedacht (17). Daraus abgeleitet wurde ein Katalog von „relativ strengen“ (17; 15) (formalen) Qualifikationsanforderungen. Personen, die in eine vom Ministerium veröffentlichte Liste qualifizierter Schulentwicklungsberater*innen aufgenommen werden wollen, müssen die Anforderungen des Grundkompetenzprofils sowie einer der beiden Spezialisierungen nach schriftlichem Antrag mit entsprechenden Zertifikaten nachweisen (vgl. Linsmeier, 2015, S. 76f.). Zudem verpflichten sich EBIS-Berater*innen zur Einhaltung von berufsethischen Grundlagen (EBIS 2017), wie z. B. Sorgfalts- und Verschwiegenheitspflicht, kollegiale Zusammenarbeit sowie regelmäßige Fortbildung, Supervision und Evaluation der Beratungstätigkeit.

Eine ‚Empfehlungskommission‘ tagte zweimal jährlich und prüfte die entsprechenden Qualifikationen (16). Der erste Call erfolgte 2012 und erbrachte eine überraschend große Zahl von Bewerbungen (16), von denen etwa 50 % in einem ersten Schritt in die EBIS-Liste aufgenommen wurden (15), auf der derzeit österreichweit 112 Berater*innen aufscheinen. Ein Verbleib auf dieser Liste erfordert nach vier Jahren eine Rezertifizierung durch den Nachweis entsprechender Fortbildung. Einmal im Jahr stattfindende EBIS-Tage dienen der Aufnahme neuer Berater*innen und als Gelegenheit zu Fortbildung (16). Im Jahr 2020 – möglicherweise bedingt durch die Belastung durch die Pandemie oder aufgrund der Pläne zum Umbau der Qualitätsstrategie im Ministerium – erfolgten keine (der sonst zweimal jährlich üblichen) Calls zur Bewerbung um die Aufnahme in die EBIS-Liste (16).

Die EBIS-Liste dient Schulen zur Orientierung in der Beratungslandschaft und soll die Qualifizierung der Berater*innen garantieren. Obwohl die Aufnahme in die EBIS-Liste keine rechtlich abgesicherte Voraussetzung für die Beschäftigung als Schulentwicklungsberater*in an den PHn darstellte (15), war die EBIS-Strategie ein wichtiger Impuls für die weitere Entwicklung in den Bundesländern. Erstmals lagen klare Kriterien für Qualifikationen von Schulentwicklungsberater*innen vor. Dieser Anforderungskatalog wurde offenbar von einigen PHn aufgegriffen, die ihre Mitarbeiter*innen zur Weiterqualifikation anregten mit dem Ziel, möglichst viele EBIS-Zertifizierungen zu erreichen (14; 16). Die Hochschulen setzten auch verstärkt Angebote zur (Weiter-)Qualifizierung von Schulentwicklungsberater*innen und orientierten sich bei der Konzeption ihrer – weiterhin sehr unterschiedlich umfangreichen – Lehrgänge am EBIS-Kompetenzprofil (vgl. Radnitzky, 2012, S. 860; Linsmeier, 2015, S. 76; 14; 15; 16).

⁷ z. B. Christian Schmid-Waldmann, Julia Schriffel, Simone Atzesberger und Michaela Sburny.

Eine mögliche Erklärung der relativ großen Wirkung dieser Strategie der Freiwilligkeit lautet folgendermaßen: an den PHn waren nach und nach Personen für Schulentwicklung verantwortlich, die selbst schon eine qualifizierte Ausbildung zu SEB absolviert hatten. Sie sahen die EBIS-Anforderungen als einen – zentral legitimierten – Hebel zur Professionalisierung des Feldes, der auch eine Erhöhung des Qualifikationsgrades ihrer Mitarbeiter*innen und die Institutionalisierung von Qualifikationsmöglichkeiten in Lehrgängen nahelegte.

Durch den Anforderungskatalog wurde der Weiterqualifikation sowohl der Unterrichtsentwicklungs- als auch Schulentwicklungsberater*innen eine Zielrichtung gegeben, die schließlich auch zu einer Angleichung der Qualifikationen führte (I4). Während SEB – im Bundesland einer Interviewpartnerin (I4) – in den 1990er Jahren eine „unbekannte Nische“ besetzt mit einem „kreativen Haufen mit kreativen Methoden“ gewesen wäre, hätten die EBIS-Anforderungen, die in den Ausbildungscurricula aufgenommen wurden, zum Wachstum von Beratungskompetenz und Professionalität beigetragen.

Provokation durch das Projekt *Grundkompetenzen absichern* (Gruko)

In der Wahrnehmung mehrerer Befragter war das – 2017 vom Bildungsministerium für Pflichtschulen initiierte – Projekt „Grundkompetenzen absichern“ (Gruko; BMBWF, 2017) ein weiterer Meilenstein für die Entwicklung der österreichischen SEB. Der ursprüngliche Ausgangspunkt des Projekts lag in der Frage, wie auf unter den Erwartungen liegende Ergebnisse bei den Bildungsstandardüberprüfungen reagiert werden sollte. Auf die naheliegende Idee, dass in solchen Fällen die zuständige Schulaufsicht aktiv würde, um Schulen zur Nutzung der diagnostischen Informellen Kompetenzmessungen (IKM), zur Anforderung von SEB und Fortbildung sowie insgesamt zur Schulentwicklung zu animieren, wollte man sich im Ministerium letztlich nicht verlassen (I5). Durch ein relativ umfassendes Konzept konzertierter Schulentwicklung sollte die Gesamtzahl der Schüler*innen, die die Grundkompetenzen nicht beherrschen, nachhaltig verringert sowie die Zahl der Schulen, die bei den Leistungstests hinter den Erwartungen zurückbleiben, bis zum Ende des nächsten Leistungsprüfungszyklus um 50% gesenkt werden (BMBWF, 2017, S.1; vgl. die Analyse bei Altrichter, Kemethofer & Soukup-Altrichter, 2021b; Carmignola, 2021, S.36ff.). Im Sinne einer ‚evidenzbasierten‘ Schulentwicklungsstrategie wurden Schulen bei Unterschreitung bestimmter Maßzahlen (20 % oder mehr ihrer Schüler*innen erreichten bei zwei aufeinanderfolgenden Bildungsstandardüberprüfungen nicht die Grundkompetenzen; das Gesamtergebnis der Schule bei diesen Testungen lag unter dem ‚Erwartungswert‘, der unter Berücksichtigung sozialer Indikatoren berechnet wird) verpflichtend dem Gruko-Programm zugewiesen (vgl. BMBWF, 2017, S.1; Krainz & Clausen, 2020, S.20). In

einem gewissen Sinn kann das Projekt Gruko auch als kritische Anfrage an die an vielen Orten gängige und etablierte Praxis von SEB verstanden werden.

Zugang und Zuordnung von Bedarf und Angebot: Die Strategie, Schulen nach dem Unterschreiten von Erwartungswerten in Schüler*innenleistungstests zweijährige Entwicklungsprozesse zu ‚verordnen‘, bricht mit einem gängigen Prinzip von Beratung, dass nämlich Klient*innen sich freiwillig und bewusst für Entwicklung entscheiden müssten. Diese „Zwangsverpflichtung“ (Miklas, 2020, S.28) wurde von Berater*innen einerseits kritisiert, da Widerstand und Abwehrhaltungen seitens der Schulleitung und/oder der Lehrpersonen den gesamten Entwicklungsprozess nutzlos machen könnten (vgl. Krainz & Clausen, 2020, S.21ff.; Maritzen, 2020; Miklas, 2020, S.28f.). Auf der anderen Seite exponiert diese Strategie einige ohnehin bestehende Schwächen der aktuellen Situation freiwilliger Zumeldung zu den von den PHn angebotenen Beratungsleistungen: Erstens ist bei Organisationsberatung ohnehin nicht so klar wie bei Einzelberatung, wer den ‚Klienten‘ repräsentiert und Entwicklungswillen und -bedarf zeigt: Wenn die Schulleitung sich zu einem Schulentwicklungsprozess entschließt, heißt das noch nicht, dass alle anderen Organisationsmitglieder aktiv mitmachen werden. Wenn eine schulinterne Arbeitsgruppe Schulentwicklung forciert, heißt das noch nicht, dass die Schulleitung bei allen Ideen offenen Herzens mitmachen wird. Zweitens geht die Argumentation vom Dogma der „Einzelschulentwicklung“ aus. Wolfgang Böttcher hat provokant ein anderes Bild dagegengestellt und gefragt, ob Schulen nicht eher als Filialen eines umfassenderen Unternehmens ‚Schulsystem‘ anzusehen wären. In diesem Falle wäre eben auch nicht die einzelne Schule (und deren Schulleitung), sondern das ‚Schulsystem‘ die Klientin, dessen freiwillige Zustimmung für Beratung notwendig wäre. Drittens bringt die „Freiwilligkeit des Zugangs“ real in vielen Fällen eine gewisse Zufälligkeit der Verteilung von (ohnehin nicht üppigen) Betreuungsressourcen mit sich (I7) und bevorzugt aktive Schulen mit guten Netzwerken. Und viertens hatten wohl viele Schulentwicklungsberater*innen in die alte pädagogische Klage eingestimmt, dass ‚diejenigen, die es wirklich bräuchten‘, oft die Angebote nicht wahrzunehmen bereit waren. Der ‚Zwangsscharakter‘ des Programms spiegelt die zu dieser Zeit aktuelle Diskussion über „ineffektive Schulen“ (Altrichter & Moosbrugger, 2011) wider. ‚Entwicklungsinaktive‘ Schulen und ‚failing schools‘ beanspruchen meist keine freiwillige Beratung, was zu einer großen Heterogenität zwischen den Schulstandorten und damit einhergehend zu sehr unterschiedlichen Bildungschancen für Schüler*innen führen kann (vgl. Maritzen, 2020, S.11). Durch eine mehrjährige prozessbegleitete Beratung sollte die Chance eröffnet werden, auch diese Schulen zum Nachdenken über die eigenen Strukturen und Veränderungspotentiale anzustoßen sowie für die Lösung aktueller Probleme und Selbststeuerung zu motivieren (vgl. Krainz & Clausen, 2020, S.25).

Unterschiedliche Inhalte, Qualifikationen und Entwicklungsnotwendigkeiten: Eine grundlegende Idee des Gruko-Konzepts besteht darin, den Entwicklungspro-

zess der einzelnen Schulen durch multiprofessionelle Teams (MPT) von Schulentwicklungsberater*innen, fachdidaktischen Unterrichtsentwickler*innen und Schulpsycholog*innen begleiten zu lassen, die „für eine mehrjährige, individuell zugeschnittene Begleitung und Beratung“ der einzelnen sorgen (BMBWF, 2017). Dieser Programmbaustein könnte auch als kritische Anfrage an übliche SEB verstanden werden, ob die meist prozessbezogene Perspektive der Schulentwicklungsberater*innen für Analyse und Intervention in schulischen Entwicklungsprozessen immer genüge. Andere Perspektiven und Qualifikationen könnten ergänzend wichtig sein; unterschiedliche Entwicklungsbedarfe verschiedener Schulen könnten unterschiedliche Herangehensweisen und Qualifikationen erfordern. Solchen Argumenten könnte wohl entgegengehalten werden, dass auch schon bisher ergänzende Fortbildung durch Schilf in Schulentwicklungsprozesse einbezogen wurde. Weiters zeigte sich in einer Studie über die Realisierung des Gruko-Konzepts in drei Bundesländern (Altrichter et al., 2021b), dass kaum jemals die vollen MPTs über den gesamten Schulentwicklungsprozess hinweg tätig waren. In den meisten Fällen sorgten die Schulentwicklungsberater*innen für prozessbezogene Kontinuität, während Fachdidaktiker*innen und Schulpsycholog*innen nur anlassbezogen – z. B. für Fortbildungen und Supervisionen – hinzugezogen wurden. Als Gründe für diese Anpassung des ursprünglich weiter reichenden Gruko-Konzepts an den bescheideneren status quo wurden mangelnde Ressourcen für die „luxuriöse personelle Ausstattung“ der MPTs, aber auch unterschiedliche Arbeitsweisen der in unterschiedlichen Institutionen tätigen ‚Professionen‘ genannt. Insbesondere die Rolle der fachdidaktischen Unterrichtsentwickler*innen schien real oft nicht zu füllen (ebd.). In vielen Fällen wurden erfahrene Personen aus der Fortbildung eingesetzt, die sich aber „selbst nicht als Unterrichtsentwickler“ (16) verstehen. Sie wurden für „ein, zwei Fortbildungen an die Schule geholt ... Die Implementierung haben aber dann die Schulentwickler*innen wieder selbst in die Hand genommen.“ (16)

Erweiterte Analysephase und Kompetenzorientierung: Das GruKo-Konzept sieht vor, dass der Schulentwicklungsprozess in jeder Schule mit einer „intensiven Analysephase“ (BMBWF, 2017, S. 4) beginnt und nicht zu schnell zu Entwicklungsmaßnahmen ‚springen‘ dürfe. Ausgangspunkt wären die Ergebnisberichte der Standardüberprüfungen (ebd.). In Schulentwicklungsprozessen ist eine Ist-Analyse vor dem ‚Contracting‘ und einer Entscheidung über Beginn und Richtung des Prozesses nichts Ungewöhnliches. Die Betonung der Intensität der Analyse vor der Intervention, die Einbeziehung der unterschiedlichen Perspektiven des MPTs sowie der Hinweis auf die Ergebnisse der vergleichenden Messung von Schüler*innenleistungen deuten wohl Qualitätsmerkmale an, die der Dienstgeber propagieren wollte.

Standardisierung und Eingehen auf die Spezifität der Fälle: Einige Vorgaben des Gruko-Konzepts ‚standardisieren‘ Merkmale von Schulentwicklungsprozessen

und scheinen sie dadurch zu Qualitätsindikatoren zu machen: mehrjährige Dauer, erweiterte Analysephase, interdisziplinäre MPT, ‚rationale Auswahl‘ entwicklungsbedürftiger Schulen statt freiwilliger Zumeldung. Das letzte dieser Merkmale würde wohl von vielen Schulentwicklungsberater*innen rundweg abgelehnt, das erste von manchen begrüßt, die in der Realität der PHn oft mit viel kürzeren und punktuellen Entwicklungsprozessen zu tun haben. Insgesamt jedoch würden viele eine derartige ‚Standardisierung‘ von Entwicklungsprozessen ablehnen, weil sie gerade in ihrem prozessbezogenen Eingehen auf die Spezifität der Fälle ein Qualitätsmerkmal sehen. Dies führt aber auf der anderen Seite zu einer weiten Variation der Vorgangsweisen zwischen anbietenden Institutionen und Berater*innen, die wohl erschwert, dass sich die Nutzer dieser Dienstleistungen – die Schulen – orientieren und für sie passende Angebote auswählen können.

Das Projekt Gruko scheint einerseits Entwicklungsrichtungen, die bei den regionalen Schulentwicklungsberater*innen aktuell waren und sich in eigenen, längerfristig angelegten Entwicklungsprogrammen niederschlugen (z. B. Projekt „Schulentwicklungsberatung konkret“ in Niederösterreich; I4; „Fortbildung Kompakt“ in Kärnten; Kreis & Unterköfler-Klatzer, 2017), widerspiegelt zu haben, andererseits wurde es häufig als Störung oder „Sündenfall“ (I6) betrachtet, weil es mit dem Grundsatz der Freiwilligkeit des Zugangs zu Beratung brach. Auf jeden Fall erbrachte es – in der Wahrnehmung einer Projektleiterin (I6) – wichtige Erfahrungen für Schulentwicklungsberater*innen, die zur Selbstvergewisserung über ihre Tätigkeit Anlass gaben, z. B. die deutlichere und konsequentere „Fokussierung auf Schülerlernen“; die offene Frage der Unterstützung für Unterrichtsentwicklung; die Erfahrung, in den Anfangsphasen der Arbeit mit einem großen Ausmaß an Abwehr, Widerstand und Kränkungen der „ausgewählten“ Schulen umgehen zu müssen und dennoch eine Arbeitsbasis entwickeln zu können; die unterschiedlichen Perspektiven und Arbeitsweisen der Mitglieder der MPTs; das umgekehrte Verhältnis zwischen Schulaufsicht und SEB.

Die für diese Studie befragten Berater*innen, die auch im Gruko-Projekt tätig sind (I4; I6; I7), berichten jedenfalls von – in manchen Schulen massiven – Widerstands- und Abwehrformen, mit denen die Beratung umzugehen hatte (vgl. auch Krainz & Claußen, 2020; Miklas, 2020; Altrichter et al., 2021b), die sich in manchen Schulen im Verlauf des Arbeitsprozesses in konstruktive Zusammenarbeit entwickeln ließen. In der offiziellen Begleitevaluation des Projekts haben Hofmann & Carmignola (2019, S. 169f.) eine mehrheitliche Zustimmung der Schulleitungen zu Sinnhaftigkeit, Zweckmäßigkeit und Praktikabilität des Projekts erhoben, während die Akzeptanz bei Lehrkräften stärker variiert. Die inhaltliche Arbeit erfolge „sehr konzeptgetreu“ (ebd., S. 167) an den Themen Bildungsstandards, Schulebene und Unterricht; wo stärker an Bildungsstandards gearbeitet wird, ist allerdings auch die Frustration psychologischer Basisbedürfnisse höherer und die Einschätzung der Praktikabilität des Projekts bei den Lehrpersonen geringer (ebd., S. 168).

Die Fallstudien von Kemethofer et al. (2021) deuten auf eine gewisse Variation bei der Umsetzung der Gruko-Projektvorgaben in den Bundesländern hin: Insbesondere wurde die ‚evidenzbasierte Auswahl‘ der teilnehmenden Schulen in Bundesländern nach eigenen Kriterien modifiziert. Auch wurde das Konzept der ‚multiprofessionellen Teams‘ aufgrund von Ressourcenmangel oder der Unterschiedlichkeit der Arbeitsweisen der verschiedenen Teammitglieder oft in modifizierter Form umgesetzt.

4. Ausblick

SEB in Österreich hat eine etwa 30-jährige Geschichte, für die zunächst sowohl Selbstorganisation und Initiativen von Personen aus Fortbildung und Universitäten als auch Reformimpulse durch das Bildungsministerium bedeutsam waren. Nach Jahren sehr unterschiedlicher Entwicklung in den verschiedenen Bundesländern wurden im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) ein Kompetenzprofil und ethische Grundlagen für die Tätigkeit in der SEB formuliert, die – obwohl nicht rechtlich bindend – Qualifikationsanforderungen und Ausbildungscurricula für SEB beeinflussten.

Im Jahr 2019 wurde im Entwicklungsplan 2021-2026 für die PHn als ein strategisches Ziel genannt: „*Stärkung der Schulentwicklungsberatung* – Die Pädagogischen Hochschulen beraten in Fragen der Unterrichts-, Organisations- und Qualitätsentwicklung, sie unterstützen den Aufbau von Management- und Organisationskompetenzen bei Führungskräften im Bildungsbereich und fördern die strategische Standortentwicklung. Davon unberührt bleiben fachspezifische Fortbildungen, die sich an Fachlehrerinnen und -lehrer einer Region richten“ (BMBWF, 2019, S.18).

Im Regierungsprogramm 2020 wird von einer Vermehrung des Support-Personals gesprochen (BKA, 2020, S.204); gemeint sind damit „Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Assistenz, administratives Personal“, deren Tätigkeit die Pädagog*innen entlasten soll, damit sich diese „auf bestmöglichen Unterricht konzentrieren können“ (BKA, 2020, S.169 u. S.204). Der neue „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen“ nennt als zentrales Ziel der fortbildenden Aufgaben der PHn die „Unterstützung der Schulentwicklung“ und unterscheidet dabei zwei große Leistungsbereiche, nämlich „Fort- und Weiterbildung“ und „Schulentwicklungsberatung“ (BMBWF, 2021). Dort sind auch Kriterien für die Qualität der institutionellen Fassung von Unterstützungsleistungen formuliert; als Zielkriterien werden Bedarfsdeckung, Praxistransfer (Indikator: „Befragung der Schule über tatsächliche Verankerung der Weiterentwicklung an der Schule“) und Schul- und Unterrichtsqualität (Indikatoren: Schüler*innenkompetenzen, Schulkulturmerkmale, Evaluationen zur Umsetzung aktueller Entwicklungsschwerpunkte) definiert

(BMBWF, 2021, S. 22ff.). Aktuell (im Frühjahr 2021) arbeitet eine vom Ministerium einberufene Arbeitsgruppe, der auch Vertreter*innen von fünf PHn angehören, am Thema SEB. Bisher wurde eine einheitliche Definition von Zielen, Aufgaben und Leistungsfeldern der SEB erarbeitet, die zu einem Qualitätsrahmen, der eine vereinheitlichte Orientierungsgrundlage für Tätigkeit und Angebote in diesem Bereich bietet, führen könnte. Auch ein gemeinsames Rahmencurriculum für eine Ausbildung zur Schulentwicklungsberater*in könnte nach Einschätzung eines Interviewpartners ein Ergebnis sein (I7).

Eine differenziertere Darstellung und Einschätzung der aktuellen Situation der SEB in Österreich geht über die Absichten dieses Beitrags hinaus und ist im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2021 enthalten (Altrichter et al., 2021a). Hier wollen wir abschließend drei zentrale Entwicklungsprobleme zur Diskussion stellen, die sich aus der dargestellten Entwicklung ergeben.

Klärung und Lösung der dienstrechtlichen und besoldungsrechtlichen Behandlung von Beratungsleistungen im Bundesdienst: Seit der Entstehung von Formaten der SEB an den Pädagogischen Instituten ist das Problem bekannt, oft benannt, aber ungelöst geblieben, dass nämlich die Tätigkeit von Schulentwicklungsberater*innen (nun auch an den PHn) dienstrechtlich nicht adäquat abgebildet werden kann. Eine Abbildung der Beratung als ‚Lehre‘ – so sieht es das verpflichtende Meldesystem vor – passt nicht, schließt Einzelberatungen (z. B. Leitungscoaching) aus und zwingt viele PHn zu „Hilfs- und Umgehungsstrukturen“ (I3).

Entwicklung von und Qualifizierung für Schulentwicklungsberatung im Rahmen eines Unterstützungssystems für Schulen: Angesichts der Entwicklung der SEB in Selbstorganisation und regionalen Institutionalisierungsansätzen mit unterschiedlichen konzeptuellen Hintergründen, die letztlich gerade durch ihre Vielfalt Breite entwickeln konnte, ist es nicht verwunderlich, dass das Feld der SEB im Hinblick auf Organisationsformen, ideellen Hintergrund und Qualifikation heterogen wirkt. Zusätzlich haben in den letzten Jahren neue Ansätze, Bedarfe und Strategien (z. B. Leitungscoaching, fachdidaktische Unterrichtsentwicklung) zu einer Ausdifferenzierung der Angebote und Ansprüche geführt. Gleichzeitig wird immer deutlicher, dass die verschiedenen Formen von SEB nicht in Isolation, sondern als Teil eines umfassenderen Unterstützungssystems für Schulentwicklung verstanden werden müssen. Unserer Einschätzung nach wäre für die weitere Entwicklung eine *konzeptuelle Abgrenzung (samt einer Klärung der jeweils zugeordneten Aufgaben, Qualitätskriterien und Qualifikationen) der verschiedenen Beratungsdienstleistungen*, die im schulbezogenen Unterstützungssystem angeboten werden sollen, nötig. Diese müsste mit einer *praktischen Koordination zwischen diesen unterschiedlichen Beratungsdienstleistungen ebenso wie mit den Angeboten der Fortbildung* einhergehen.

Eine solche Klärung der Inhalte und Qualitätskriterien von Beratungsdienstleistungen sollte von einem neuen Schritt in der *Qualifizierung für Schulentwick-*

lungsbereiter*innen begleitet sein, der über regionale Lösungen hinausgeht und ein neues Niveau der Qualifikation in Hinblick auf Ausmaß und Qualität, aber auch in Hinblick auf überregionale und internationale Vergleichbarkeit erreicht. Dafür erscheinen *weiterbildende Studiengänge auf Masterniveau* geeignet, die beispielsweise von mindestens zwei Konsortien von PHn und Universitäten kompetitiv entwickelt und angeboten werden könnten. Entsprechend unterschiedlicher Aufgabenperspektiven im breiten Feld der Schulentwicklung könnten verschiedene Schwerpunkte angeboten werden, z. B. verschiedene Aspekte der ‚externen‘ SEB (prozessbezogene Beratung, Leitung coaching, Gestaltung von Konferenzen und Arbeitsgruppen, Durchführung und Auswertung von Evaluation), aber ebenso die neu auftauchenden Aufgaben einer ‚internen‘ Entwicklung und von ‚teacher leadership‘ (z. B. Lerndesigner*in, Schulqualitätskoordinator*in, Koordinator*in einer Fachgruppe, Qualitätsprozessmanager*in usw.). Diese unterschiedlichen Tätigkeiten bauen zu einem großen Teil auf einer gemeinsamen Wissensbasis auf, werden aber in unterschiedlichen Professions- und Handlungsverständnissen erbracht; gemeinsame Studiengänge bieten gerade die Möglichkeit, an der Differenzierung dieser Perspektiven zu arbeiten. Solche Studiengänge sollten von Anfang an auf *internationalen Austausch und internationale Vergleichbarkeit* achten, die durch Kooperationen mit ausländischen Anbietern solcher Masterstudiengänge oder durch europäische Projekte und Netzwerke (vgl. z. B. NICE, 2016; Schiersmann et al., 2016) erreicht werden und für wechselseitige Qualitätssicherung und Updating der Bildungsangebote sorgen können.

Einwände gegen die Verankerung dieser Qualifikation auf Masterniveau ergeben sich sicher nicht aufgrund der Wissensbasis und der Tätigkeitsanforderungen, sondern vielleicht aufgrund der Vermutung mangelnder Bereitschaft der Zielgruppe für längerfristige Qualifizierung. Demgegenüber ist zu sagen: Solche Studiengänge wären modularartig aufgebaut; Zwischenabschlüsse können nebenberuflich Studierenden überschaubare Perspektiven für ihre Weiterentwicklung bieten. Diese Studiengänge könnten von an dieser Qualifikation interessierten Lehrpersonen und anderen Personen berufs begleitend belegt werden und eine attraktive tertiäre Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeit in einem Berufsfeld bieten, das sonst wenige Positionen für Weiterentwicklung und Karriere bereithält.

Aus der Perspektive institutioneller Akteure des Bildungssystems (hier vor allem Bildungsministerium und Pädagogische Hochschulen) bietet eine solche Strategie neben einem verlässlichen Qualifikationsstock für Beratungsdienstleistungen auch die Möglichkeit, Bereiche, in denen bisher zu wenig qualifizierte Personen verfügbar waren (z. B. fachdidaktische Unterrichtsentwicklung), zu forcieren. Der offene Zugang zu solchen Studiengängen ermöglicht es Personen, ihr Interesse und ihr Potenzial zu erproben; die Absolvent*innen bilden einen Pool von qualifizierten Personen, auf die PHn und andere Anbieter bei Bedarf zugreifen

können, die aber – wie die historische Entwicklung zeigt – auch für qualifizierte Positionen in Schulaufsicht und im Unterstützungssystem infrage kommen.

Forschung und Entwicklung zu Schulentwicklungsberatung: Als besonders wichtiges Feld werden von allen Interviewten unserer Befragung Forschung und Evaluation von SEB angesehen. Derzeit gibt es noch kaum systematische und konzeptuell koordinierte Forschung über Prozesse, Bedingungen und Wirkungen schulischer Beratung (vgl. Altrichter et al., 2021a). Dies ist eigentlich überraschend, da der Feldzugang für Forscher*innen gerade an den PHn günstig sein müsste. Da bei Schulentwicklungskonzepten der Fokus vor allem auf die Organisation Schule sowie auf Unterricht von Lehrpersonen gerichtet ist, sollten auch die Bedürfnisse von Lernenden und die Perspektive von Schüler*innen berücksichtigt werden (Feichter, 2015; Maritzen, 2020). Eine Ausschreibung zur Forschungsförderung von Seiten des Bundes mit einer kompetitiven Vergabe von Forschungsprojekten könnte hier Impulse in einem Bereich geben, der einen wichtigen Teil des Unterstützungssystems der Schulen ausmacht.

Literatur

- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In P. Nentwig & D. Waddington (eds.), *Context based learning of science* (pp. 35–62). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. (2017). Von der Schulinspektion zum systemischen Qualitätsmanagement: Eine veränderte Strategie der Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 33(2), 27–41.
- Altrichter, H. (2021). Trust, professional capacity, and accountability in school improvement: Austria's quality management system. In M.C.M. Ehren & J. Baxter (eds.), *Trust, accountability and capacity: three building blocks of education system reform* (pp. 144–163). London: Routledge.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Plössnig, F., Kraus, G., Osinger, D. & Schratz, M. (1992). *Konzept für einen Lehrgang „Berater/innen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“*. Unv. Manuskript. Oktober 1992; 2. Fassung Juni 1993. Universität Linz.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021a). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375–421). Wien: BMBWF. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2021>

- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (201b). Grundkompetenzen absichern – Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S.177–193). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Moosbrugger, R. (2011). Schulen in Schwierigkeiten. Was sagt die Schulforschung über Anzeichen, Ursachen und Lösungen? *Lernende Schule*, 14(56), 8–11.
- ARGIS [Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule] (1991). *Forum für Innovationen an steirischen Schulen. Eine Dokumentation*. Graz: ARGIS/Pädagogisches Institut.
- Berman, P. & McLaughlin, M.W. (1974). *Federal Programs Supporting Educational Change: A Model of Educational Change. Vol. I*. Santa Monica, CA: Rand Corp.
- BKA [Bundeskanzleramt] (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024*. Wien: BKA.
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2017): *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. Online: <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2019). *Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Wien: BMBWF.
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen*. Wien: BMBWF.
- Braun, H. (2001). „Die NÖ-SchulentwicklerInnen“. Externe BeraterInnen für Schulen im Prozess der Schulentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 151(9–10), 972–974.
- Carmignola, M. (2021). *Schulentwicklungsprozesse initiieren, leiten und begleiten. Eine Implementationsstudie zu „Grundkompetenzen absichern“ mit dem besonderen Fokus auf das Schulleitungshandeln, die Teilnahmemotivation und Projektakzeptanz*. Phil.Diss. Universität Salzburg.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess* (3. Aufl.). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Kettler.
- Dalin, P. & Rust, V. (1983). *Can Schools Learn?* Windsor: NFER-Nelson.
- Diem-Wille, G. (1986). *Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule*. Wien: Böhlau.
- EBIS [Entwicklungsberatung in Schulen] (2017). *Berufsethische Grundlagen*. Online: https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/Berufsethische%20Grundlagen%20Fassung_2017.pdf

- EBIS [Entwicklungsberatung in Schulen] (2018). *EBIS-Kompetenzprofil*. Online: https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf
- EOS [Entwicklung, Organisation, System] (2020a). Mehr als 20 Jahre Initiative für systemisches Beratungs-Know-How in Expert/innenorganisationen. Online: <https://www.eos.at/geschichte.html>
- EOS [Entwicklung, Organisation, System] (2020b). Master-Lehrgang Organisationsentwicklung in Expert/innenorganisationen – Qualifizierung für systemische Berater/innen und Führungskräfte. Online: <https://www.eos.at/oe-lehrgang.html>
- Feichter, H. J. (2015). Partizipation von Schülerinnen und Schüler – Der blinde Fleck der Schulforschung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(3–4), 409–426.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 82(3), 275–293.
- Friedrich, G. (1993). *Autonomie der Schule. Ein Organisationsentwicklungskonzept. Bildungsforschung des BMUK, Band 3*. Wien: BMUK.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt “Grundkompetenzen absichern”. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 7(6), 165–170.
- Kemethofer, D., Altrichter, H., Jaksche-Hoffman, E. & Jesacher-Rößler, L. (2021). Die Umsetzung zentraler Reformimpulse auf regionaler Ebene: das Beispiel ‚Grundkompetenzen absichern‘. *Erziehung und Unterricht*, 171(9–10), 866–875.
- Klippert, H. (1996). *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krainz, U. (2015). Das Organisationslaboratorium und seine Bedeutung für die schulische Fort- und Weiterbildung. *Journal für Schulentwicklung*, 19(2), 56–62.
- Krainz, U. (2020). Beratung von Schulleitungen. Eine gruppen- und organisationsdynamische Perspektive. *Erziehung & Unterricht* (1–2), 176–184.
- Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 20–26.
- Krainz-Dürr, M. (2004). Das T-Gruppenmodell – Lernen mit Langzeitwirkung. *Journal für Schulentwicklung*, 8(2), 58–68.
- Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (2017) (Hg.). *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Linsmeier, A. (2015). EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. *Erziehung und Unterricht*, 165(1–2), 73–79.
- Maritzen, N. (2015). SQA – ein Blick von außen. *Erziehung und Unterricht*, 165(1–2), 12–18.

- Maritzen, N. (2020). Wie kultiviere ich Ermöglichung bei der Pflicht? Über vermeintliche Antinomien in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 8–13.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Miklas, H. (2020). Sichtbares und Unsichtbares. Qualitätskultur als Herausforderung für die Schulleitung und die Chance von Beratung dabei. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 25–33.
- Osinger, D. (1996). Lehrgang für BeraterInnen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung (1993–1995). In B. Ender, M. Schratz, U. Steiner-Löffler, H. Kaufmann, A. Lang, B. Mayerhofer-Grillmayr & K. Pinter (Hg.), *Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen* (S. 33–45). Innsbruck: StudienVerlag.
- Osinger, D. (1997). Blitzlichter auf begleitende Angebote zur pädagogischen Autonomie. *Erziehung und Unterricht*, 147(3), 298–302.
- Osinger, D. (o.J.). *Schulprogramm und Qualitätssicherung an Wiener Volks- und Sonderschulen. Wiener QualitätsEntwicklungsProjekt*. Unv.Ms. Wien: Pädagogisches Institut.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992) (Hg.). *Schulautonomie in Österreich. Bildungsfor-*
schung des BMUK, Band 1. Wien: BMUK.
- Posch, P. & Altrichter, H. (2022). Schulentwicklung in Österreich: die „Arbeitsgemeinschaft für Innovationen in der Schule“ und das „Steirische Innovationsprojekt“. In B. Karl, K. Klement & R. Weitlaner (Hg.), *Vision, Innovation, Praxisorientierung – Professionalisierung in der PädagogInnen-Bildung*. Graz: Leykam.
- Pressmann, J. L., Wildavsky, A. (1973). *Implementation. How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. Oakland Project Series: Berkeley.
- Radnitzky, E. (2012). Hase und Igel. Zum Verhältnis SQA und Neue Mittelschule. *Erziehung und Unterricht*, 162(9/10), 857–860.
- Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165(1–2), 8–11.
- Radnitzky, E. & Schriffel, J. (2014). 100 gute Gründe, EBIS zu wählen. *SchVw aktuell Österreich*, (4), 110–111.
- Rauch, F. (1996). Das Innovationsprojekt. In H. Altrichter & P. Posch (Hg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung* (S. 5–11). StudienVerlag: Innsbruck.
- Richter, S. (1997). Methode „Klippert“. *ZV-LehrerInnen Zeitung*, (4), 22–23.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim & München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (1998/2007). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff (Hg.), *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (S. 21–49). Weinheim: Beltz.

- Rolff, H.-G. (2006/2007). Schulentwicklung: Entstehungsgeschichte, Begriff und Gelingensbedingungen. In H.-G. Rolff (Hg.), *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (S. 11–20). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G., Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm, & K.-J. Tillmann, (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1* (S. 237–264). Weinheim: Beltz.
- Schiersmann, C., Einarsdottir, S., Katsorav, J., Lerkkanen, J., Mulvey, R. Pouyad, J., Pukelis, K. & Weber, P. (Eds.). (2016). *European competence standards for the academic training of career practitioners. NICE Handbook Vol. II. Network for Innovation in Career Guidance and Counselling*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schratz, M. & Plössnig, F. (1987). Landhauptschule – eine Alternative zur AHS? Ein Modell zur inneren Schulreform für den ländlichen Bereich. *Erziehung und Unterricht*, 137, 172–178.
- Schuh, A. (1995). Aus- und Fortbildung der Schulleiter/innen – Ein Plädoyer. *Erziehung und Unterricht*, 145(4), 293–296.
- Schwarz, G. (Hg.) (1974). *Gruppendynamik für die Schule*. Wien: Jugend & Volk.
- Schwarz, W. (2001). Länderbericht Oberösterreich. *Erziehung und Unterricht*, 151(9–10), 992–1005.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20(4), 18–26.
- Wimmer, R. & Oswald, M. (1987). Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule. In A. Bremerich-Vos & W. Boettcher (Hg.), *Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung* (S. 123–176). Frankfurt a. M.: Lang.
- Zechmann, H. (2001). Länderbericht Kärnten. *Erziehung und Unterricht*, 151(9–10), 954–971.

Interviewliste

- I1 ... Lehrerfortbildner*in und Schulentwicklungsberater*in an PH; Interview am 10.11.2020; zusätzliche Rückmeldung zum Text vom 11.1.2021
- I2 ... Universitätsprofessor*in; Organisationsberater*in; 03.12.2020
- I3 ... PH-Professor*in, Schulentwicklungsberater*in; 07.12.2020; zusätzliche Rückmeldung zum Text vom 23.01.2021
- I4 ... PH-Mitarbeiter*in; Unterrichtsentwicklungsberater*in und systemische Berater*in; 17.12.2020

- 15 ... Ministerialbeamt*in; AHS-Lehrer*in; 18.12.2020; zusätzliche Rückmeldung zum Text vom 11.01.2021
- 16 ... PH-Mitarbeiter*in, Verantwortung für Schulentwicklung und Beraterausbildung; Tätigkeit in Bundes-ARGE SEB; 22.12.2020; zusätzliche Rückmeldung zum Text vom 13.01.2021
- 17 ... Leitungsverantwortliche*r für Fortbildung einer PH; 22.12.2020
- 18 ... Interview mit einem Vorstandsmitglied der Bundes-ARGE Schulentwicklungsberatung am 24.11.2021
- 19 ... Interview mit einem Vorstandsmitglied der Bundes-ARGE Schulentwicklungsberatung am 02.12.2021
- 110... Interview mit einem Mitglied der Empfehlungskommission von EBIS am 04.12.2021