

transfer

Forschung ↔ Schule

Heft 4

**Schule 21st – Perspektiven der
Schulentwicklung im 21. Jahrhundert**

transfer
Forschung ↔ Schule

transfer

Forschung ↔ Schule

Herausgeberinnen und Herausgeber

Mag. Dr. Christa Juen-Kretschmer
Mag. Kerstin Mayr-Keiler, M.A.
Gregor Örley, BEd. BA. M.A. MSc.
Mag. Dr. Irmgard Plattner

Redaktion

MMag. Dr. Sabine Albrich-Falch
Mag. Caroline Abfalter
Mag. Angelika Auer

Redaktionelle Unterstützung

Mag. Michaela Tursky-Philadelphly

Lektorat

MMag. Dr. Sabine Albrich-Falch

Editorial Board

Mag. Dr. Christa Juen-Kretschmer
Mag. Kerstin Mayr-Keiler, M.A.
Gregor Örley, BEd. BA. M.A. MSc.
Mag. Dr. Irmgard Plattner

transfer

Forschung ↔ Schule

4. Jahrgang (2018)

Heft 4

Schule 21st – Perspektiven der
Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Pädagogische Hochschule Tirol
transfer Forschung ↔ Schule
Pastorstraße 7
A-6020 Innsbruck
email: transfer@ph-tirol.ac.at



Erscheinungsweise:
transfer Forschung ↔ Schule erscheint jährlich, jeweils im Herbst.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.
Das Einzelheft kostet EUR (D) 17,90, im Abonnement EUR (D) 17,90 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2018.ng © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Coverfoto: Creative Commons CC0 / KamiSawZe / pixabay.de.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 2365-3302
ISBN 978-3-7815-2282-4

Inhalt

Editorial [dt.]	9
Editorial [engl.]	11

Grundlagenartikel

Reinhard Bodlak

Gelingsbedingungen für systemische Beratung von Schulen Succesfull Conditions for Systemic Counseling in Schools	13
---	----

Heidrun Demo und Dario Ianes

Der Index für Inklusion: Schulentwicklung nach inklusiven Werten The Index for Inclusion: School Development Based on Inclusive Values	27
---	----

Inka Engel und Miriam Voigt

Die Rolle der Schulleitung als Mitunternehmer im 21. Jahrhundert The Role of School Management as an Intrapreneur in the 21 st Century	39
--	----

Ulrich Krainz

Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit Resistance in School Development Processes. Interdisciplinary Perspectives for School Counselling	50
--	----

Klaus Miesenberger und Klaus Reich

Digitale Barrierefreiheit: Voraussetzung und Verantwortung für Inklusive Bildung Digital Accessibility: Requirement and Responsibility for Inclusive Education	63
---	----

Paul Reinbacher

Schulentwicklung als System. Das Linzer Meta-Modell School Development as a System. The Linz Meta-Model	76
--	----

Christian Schroll

Emotionen und Bildungswiderstand in schulischen Entwicklungsprozessen Emotions and Resistance to Education in the Context of School Development	88
--	----

Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Simone Breit und Ann Cathrice George

Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung Evidence-Oriented Development of Schools and Teaching: Preflectioning as a Requirement for Development	95
--	----

Christian Timo Zenke

Raum für Veränderung:

Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung

Making Room for Change:

School Architecture as a Starting Point and Instrument of School Development 112

Im Dialog

Rolf Arnold und Caroline Abfalter

Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

School 21st – Prospects for School Development in the 21st Century 125

Praxisbeiträge

Nina Bremm, Annika Hillebrand, Veronika Manitius und Anja Jungermann

Wissenstransfer im Bildungssystem.

Chancen und Herausforderungen kooperativer Akteurskonstellationen

Knowledge Transfer in the Education System.

Chances and Challenges of Cooperation Amongst Different Actors 133

Alexandra Dehmel

Transfer im Fokus: Einblicke in aktuelle Entwicklungen in Deutschland

Targeting Transfer: Insights into Current Developments in Germany 142

Guido Estermann und Jolanda Nydegger

Pädagogische Schulentwicklung und die Einführung des

Lehrplans 21 in Schwyz im Fach Natur – Mensch – Gesellschaft

Pedagogical School Development and the Introduction of

Curriculum 21 in the Canton of Schwyz

in the Subject Nature – Man – Society 149

Renate Maria Heissl

Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion –

Erfahrungen in der Praxis

Development of Schools with the Index for Inclusion –

Practical Experiences 157

Gregor Örley

Praxis, Theorie, Bürokratie und andere Freunde der

Schulentwicklung im 21. Jahrhundert

Practice, Theory, Bureaucracy and Other Friends

of School Development in the 21st Century 165

Livia Rößler und David Kemethofer
 Innovative Transitionsprozesse im Kontext regionaler Schulentwicklung
 Innovative Transition Processes in the Context of
 Regional School Development175

Julia Smolka, Daniel Truppe-Bugram, Andrea Widmann und Veronika Wöhrer
 Wettbewerb und Schulprofile –
 Praxisbericht aus dem Lehrprojekt Evaluationsforschung Schulentwicklung
 Competition and School Profiles –
 Report from the Teaching Project “Evaluationsforschung Schulentwicklung”185

Reinhard Strobl
 Öffentlichkeitsarbeit an Schulen – ein Überblick
 Public Relations at Schools – an Overview194

Forschungsskizzen

Michael Bigos
 Qualitätsentwicklung durch Kooperation – Eine qualitative Studie
 zur Kooperationspraxis von Schulen in der Berufsorientierung
 Quality Development Through Cooperation – a Qualitative Analysis
 on the Cooperation Behavior of Schools Concerning Occupational Choice205

Wenke Mückel
 Übergänge im Primarbereich – eine Herausforderung für Theorie und Praxis
 Transitions in the Primary Sector – a Challenge for Theory and Practice208

Nadine Sonnenburg
 Individuelle Förderung als Schulentwicklungsaufgabe
 Individual Support of Students as a Task for School Development211

Fallbeispiel

Bettina König
 Fachkompetenz und Austausch im Team –
 alltägliche Korrekturen als Beitrag zur Schulentwicklung
 Expertise and Exchange Within the Team –
 Everyday Corrections as a Contribution to School Development213

Editorial

Was bewegt Herausgeber*innen, die Redaktion eines noch relativ jungen Journals zur Befassung mit dem komplexen Thema „Schulentwicklung“ zu beauftragen? Welche Perspektiven eröffnen sich über die Wiederholung von längst schon Gesagtem hinaus?

Mit der Arbeit von transfer Forschung ↔ Schule wird ein strategisches Ziel der Pädagogischen Hochschule Tirol ausgedrückt, das die Diffusion von Theorie und Praxis anstrebt. Sie haben richtig gelesen: Diffusion. Diffusion ist ein Begriff der Physik, der den Ausgleich von Konzentrationsunterschieden zweier oder mehrerer Stoffe ohne äußere Einwirkung beschreibt. Die Pädagogische Hochschule hat sich auf den Weg gemacht, Rahmenbedingungen für die Bildung von Lehrenden zu schaffen, die eine Diffusion der „Stoffe“ Praxiserfahrung, Forschungsleistung und Theoriebildung ermöglichen. Natürlich erfordert das mehr als die Publikation entsprechender Texte, doch ist auch dies ein wichtiger Teil eines großen Prozesses, bei dem Personen der Praxis, der Wissenschaft, der Forschung ins Gespräch kommen und gemeinsam ausgezeichnete Lehrerbildung betreiben möchten. Dieses Journal versteht sich als Medium des interdisziplinären wissenschaftlichen und schulpraktischen Diskurses, in diesem Fall zur Schulentwicklung im 21. Jahrhundert.

Vor dem Hintergrund aktueller Bildungs- und Schulreformprozesse in Europa rückt die Frage nach der Bedeutung von Bildung sowohl für das Leben des Einzelnen, als auch für das wirtschaftliche und soziale Wohlergehen von Ländern auf dem Weg in eine gemeinsame europäische Zukunft in den Mittelpunkt. Wissen, Fähigkeiten und Haltung gelten als Schlüsselkompetenzen in der Schulbildung. Anforderungen an eine Bildung der Zukunft verlangen auf unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule jene Entwicklungs-, Adaptions- und Steuerungsprozesse, mit denen die Funktionen der Schule für die Gesellschaft und für das Aufwachsen der jungen Menschen auf einem hohen Niveau gesichert werden sollen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Bildungseinrichtungen sind Gegenstand gesellschaftspolitischer, bildungspolitischer, sozialer, ökonomischer und wissenschaftlicher Diskurse.

Wie bisher erreichten uns Beiträge nicht nur aus Österreich, sondern aus dem gesamten deutschen Sprachraum, also auch aus Südtirol, der Schweiz und Deutschland, die sich ganz speziellen Entwicklungsanregungen für Schulen widmen, wie dem Index für Inklusion, der Öffentlichkeitsarbeit oder der evidenzorientierten Verwendung von Evaluationsdaten. Systemische Grundideen tauchen in den Grundlagenartikeln dieses Jahresbands genauso auf wie der Blick auf den Umgang mit Emotionen und Widerständen. Praxisbeiträge dieses Hefts bringen nicht nur Berichte zu einzelnen Schulentwicklungsprozessen ein, sondern blicken auf hilfreiche Strukturen für Schulentwicklung genauso wie auf individuell erkannte Mosaiksteine für das Gelingen von Entwicklungsprozessen und zeigen den Transfer von Forschungsergebnissen in reale und ganz konkrete Schulentwicklungsprozesse in Deutschland. Das gemeinsame Arbeiten von Forscher*innen, Berater*innen und Schulentwicklungsteams konterkariert verheißungsvoll die manchmal von der Praxis geäußerte Kritik am Elfenbeinturm der Wissenschaft, ist aber sichtlich nicht einfach.

Letztlich zeigt die Gesamtschau dieses Hefts, dass die Forschungsperspektiven auf die Prozesse von Schulentwicklung sich am Beginn des 21. Jahrhunderts zwar stark ausdifferenziert haben, aber auch stärker über den Kontakt oder die Zusammenarbeit mit Akteuren vor Ort neu generiertes Wissen nützlich in den Dialog einbringen können.

Viel Freude beim Lesen!

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Editorial

What drives the editors to commission the editorial staff of a relatively young journal with the complex topic of “school development”? Which perspectives will open up beyond what has already been said?

The journal transfer *Forschung ↔ Schule* maps a strategic goal of the Pedagogical Highschool Tirol; the aim to pursue the diffusion of theory and practice. Yes, you have read correctly: Diffusion. Diffusion is a term used in physics to describe the compensation of concentrations of two or more substances independent from external action. The Pedagogical Highschool Tirol is on its way to set up a framework for the education of its lecturers that allows the diffusion of “concentrations” of practice experience, research performance and the development of theories. Of course, this requires more than the publication of relevant texts. This, however, is an important part of a huge process, where persons from practice, science and research establish a dialogue and aim at excellent teacher training. This journal is a medium of a discourse between the interdisciplinary scholars and lecturers, a discourse on school development in the 21st century.

Taking into account the current discussion on the reform process of education and schools in Europe the question of the importance of education for the individual as well as for the economic and social wellbeing of countries on their way to a comma European future is becoming central. Knowledge, skills and attitudes are considered key competences in school education. The demand on education for the future require those development-, adaption – and regulatory processes on various levels of the system “school”, which ensure that school functions for society and for the growth of young people at a high level. Quality development and quality assurance of educational institutions are the objectives of the discourse on social policy, educational policy, social aspects, economy and science.

As before, we received contributions not only from Austria but also from the entire German-speaking area, i.e. also from South Tyrol, Switzerland and Germany, which are dedicated to very special development suggestions for schools, such as the index for inclusion, public relations or the evidence-oriented use of evaluation data. Basic systemic ideas appear in the basic articles of this year’s volume as well as a look at how to deal with emotions and resistance. Practical articles in this issue not only provide reports on individual school development processes, but also look at helpful structures for school development as well as at individually recognized mosaic pieces for the success of development processes and show the transfer of research results into real and very concrete school development processes in Germany. The joint work of researchers, consultants and school development teams promisingly counteracts the criticism of the ivory tower of science sometimes voiced in practice, but is obviously not easy.

Ultimately, the overall view of this issue shows that although the research perspectives on the processes of school development have become highly differentiated at the beginning of the 21st century, newly generated knowledge can also be put to good use in the dialogue through contact or cooperation with local actors.

Have fun reading it!

Editors

Grundlagenartikel

Reinhard Bodlak

Gelingensbedingungen für systemische Beratung von Schulen

Succesfull Conditions for Systemic Counseling in Schools

Zusammenfassung

Unter Schulentwicklung wird meist eine bewusste und systematische Weiterentwicklung einer Einzelschule verstanden. Dies soll eine Steigerung der Wirksamkeit von Unterricht und Erziehung bewirken. Zunehmend werden Schulen im Rahmen ihrer Entwicklungsprozesse von Schulentwicklungsberater*innen begleitet. In diesem Artikel soll auf Basis der Forschungsergebnisse des Autors auf die Besonderheit von Schule als Expert*innenorganisation, das Besondere am systemischen Beratungsansatz, die förderlichen Voraussetzungen für Beratung und auf Praxisempfehlungen für Berater*innen eingegangen werden.

Abstract

School-development is most often defined as a deliberate and systematic advancement of individual schools. This is intended to improve the effectiveness of teaching and education. Schools are increasingly being supported through their development process by school-development counselors. The objective of this article is to discover the unique potential of schools as an organization of experts, the key aspects of systemic counseling, the requirements for consultation and to focus on practical recommendations for counselors – all based on the scientific research results of the author.

1 Einstieg

Bildungseinrichtungen, wie auch andere Organisationen, sind dazu da, Ziele zu erreichen für ihre Kund*innen, für die Mitarbeiter*innen und für die Organisation als solche. All diese Systeme stehen unter permanentem Veränderungsdruck. Das notwendige Ausmaß der Veränderung bzw. Anpassung hängt jeweils von der eigenen Stabilität sowie dem Veränderungsdruck der relevanten Umwelten ab. Nur wenn nicht alles gleichzeitig auf das System einwirkt, kann das System auf Irritationen reagieren, d.h. sie als Informationen verstehen und die Strukturen entsprechend anpassen (vgl. Luhmann, 2004, S. 117).

Waren es in den vergangenen Jahren immer wieder vereinzelt Schulen, die Bedarf an Begleitung und Unterstützung für Schulentwicklung anmeldeten, so ist davon auszugehen, dass dieser Bedarf in den nächsten Jahren aufgrund des vermehrten Einflusses durch die diversen Umwelten stark zunehmen wird. Man denke nur an die PISA-Studie, die verordnete standardisierte Reifeprüfung, die Erfüllung der Vorgaben von Bildungsstandards, das verpflichtende Qualitätsmanagement sowie die erweiterte Autonomie der Einzelschulen (Bodlak, 2017, S. 10).

In den Jahren 2011 bis 2014 wurden an der Pädagogischen Hochschule Wien zwei Lehrgänge zur systemischen Schulentwicklungsberatung durchgeführt. Diese sollten es interessierten Personen mit entsprechender Vorqualifikation ermöglichen, eine Ausbildung zu absolvieren, um der zu erwartenden Nachfrage nach Beratungsleistung gerecht werden zu können.

Im Schuljahr 2013/14 wurde von Oktober bis Mai an neun allgemeinbildenden Pflichtschulen in Wien das neue St. Galler Managementmodell als Steuerungs- und Führungsinstrument einer Schule (vgl. Capaul & Seitz, 2011) mit Unterstützung von Schulentwicklungsberater*innen implementiert und erprobt. An allen teilnehmenden Schulen kamen Berater*innen zum Einsatz, die den oben genannten Lehrgang absolviert hatten. Vonseiten der Schulen nahmen jeweils die Schulleiterinnen und Schulentwicklungsteams an dem Projekt teil.

Um mehr über die Erwartungen an Berater*innen zu erfahren, wurden drei der neun teilnehmenden Schulen ausgewählt und in der Folge in Form von Fallanalysen, mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews und Dokumentenanalysen zu den Leistungen der Berater*innen qualitativ beforcht.

Folgender Personenkreis wurde interviewt:

- die Schulleiterinnen
- Vertreter*innen der Schulentwicklungsteams
- die Schulentwicklungsberaterinnen

Ziel war, die Fallstudienanalysen mit den vorangehenden theoretischen Erkenntnissen zu vergleichen und daraus Schlussfolgerungen bzw. Praxisempfehlungen bezüglich der Erwartungshaltungen an Schulentwicklungsberater*innen ableiten zu können. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Untersuchung finden Sie im Kapitel Praxisempfehlungen.

2 Gezielte Entwicklung der Einzelschule

„Entwicklung in einer Schule und Schulentwicklung sind nicht dasselbe. Schulen entwickeln sich andauernd, auch weil sich die Umweltbedingungen ständig ändern. Nichtgesteuerte Entwicklungen in einer Schule sind zu unterscheiden von den bewussten und gezielten Herangehensweisen in der Schulentwicklung“ (Bodlak, 2017, S. 16).

Worin zeigt sich in diesem Zusammenhang die Qualität von Schule? An gutem Unterricht? An professionellem Personal? An einer perfekten Organisation? – Wohl kaum nur an einem einzelnen Aspekt, für sich gedacht. Erst im systemischen Zusammenspiel von Unterricht, Organisation und Mensch entsteht die Art von Qualität, die von Schule heute gefordert wird. Nach diesem Paradigma muss die Einzelschule für sich entscheiden können, ob sie bei der Organisations-, Unterrichts- oder Personalentwicklung beginnt (vgl. Buhren & Rolff, 2012, S. 26).

Schulentwicklung bedeutet, Schule ganzheitlich in den Blick zu nehmen, bedeutet, auf Unterrichtsentwicklung, auf Personalentwicklung und auf Organisationsentwicklung zu achten. Nur so können aktuelle bildungspolitische Vorgaben, wie z.B. Bildungsstandards, teilzentrale Reife- und Diplomprüfungen oder die Neue Mittelschule, aber auch schulspezifische Entwicklungsvorhaben nachhaltig umgesetzt werden.

Die Bildungspolitik fokussiert zurzeit auf Konzepte, die eine Reform des Gesamtsystems bedingen. Die Folge ist, dass dies die Freiheitsgrade der Einzelschule einengt, da diese Schulen sich in Österreich an Qualitätsmanagementsystemen wie SQA (Schulqualität Allgemeinbildung), QIBB (Qualitätsinitiative in der Berufsbildung) oder an Bildungsstandards orientieren müssen und die Ergebnisse durch die Schulaufsicht überprüft werden. Reformen können aber nicht einfach top-down per Gesetz oder Verordnung angeordnet werden, damit sie wirksam werden. Vielmehr ist es notwendig, dass die Betroffenen in den Schulen die Reformen aktiv mitgestalten. Das bringt mit sich, dass die einzelnen Akteur*innen mit ihren jeweiligen Motiven und Eigenlogiken die Reformideen zuerst verstehen und für ihren schulischen Kontext übersetzen müssen. Diese Steuerungsinstrumente versprechen aktuell kein schnelles Umsetzen, sondern bedingen vielfach eine Haltungsänderung bei den Betroffenen, die im Rahmen von Einzelschulentwicklung erbracht werden muss (vgl. Bodlak, 2017, S. 26).

Damit Reformen, das Gesamtsystem betreffend, greifen können, braucht es mehr denn je Schulentwicklung auf Einzelschulebene. Im Rahmen dieser Reformarbeit kommt es zunehmend zu einem Einbinden von Schulentwicklungsberater*innen. Dies setzt voraus, dass sich alle Betroffenen ernsthaft auf die Handlungslogiken der Schulen einlassen und sich den Herausforderungen der Übersetzungsleistungen an den Schnittstellen des mehrere Ebenen umfassenden Schulsystems stellen. So gesehen sind dann Schulentwicklungsberater*innen Akteur*innen im schulischen Umfeld, die in gegenseitiger Abhängigkeit zu anderen Akteur*innen stehen.

Schulen weisen Besonderheiten auf, die sie mit Krankenhäusern, Universitäten oder anderen Forschungseinrichtungen teilen. Diese Organisationen wurden von Mintzberg als „professional bureaucracy“ beschrieben und in der Folge im deutschsprachigen Raum als Expert*innenorganisationen bezeichnet und weiterentwickelt (vgl. Grossmann, Pellert & Gotwald, 1997).

Die Expert*innen

- sind sehr gut ausgebildet in ihrem Fach und zeichnen sich durch eine hohe Qualifikation aus;
- sind mit ihrer Leistungsfähigkeit das Kapital der Schule;
- produzieren sehr komplexe, nicht triviale Dienstleistungen;
- erzeugen Leistungen, die direkt für die Kund*innen erbracht werden, und somit stark von der persönlichen Beziehung abhängen;
- identifizieren sich weniger mit der Organisation, in der sie arbeiten, sondern mehr mit der Profession, der sie angehören;
- zeigen oft wenig Engagement für die Gesamtziele der Organisation und sehen diese oft als notwendiges Übel;
- sind der Meinung, dass es wenig persönliche Vorteile mit sich bringt, wenn man sich für die Organisation engagiert (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 3f.).

Expert*innenorganisationen werden durch die Verwaltung zusammengehalten. Administrative Fachkräfte, die Schulleitung und Lehrer*innen mit Koordinationsaufgaben sind oft die einzigen Handelnden mit einem wirklichen Interesse an der Gestaltung der Gesamtorganisation (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 6). Ein wesentlicher Vorteil dieser Organisationsform liegt aber darin, dass die Expert*innen in ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld einen großen Spielraum haben, in dem sie ihre Potenziale frei entfalten können.

Systeme der Schulentwicklung, wie z.B. die Einführung von Qualitätsmanagement (SQA, QIBB), führen neue Formen der Zusammenarbeit in die Struktur der Schulen ein. Dies wird von vielen Lehrer*innen als Bedrohung oder zumindest Einengung ihrer Autonomie und ihres Expert*innenstatus gesehen. Zellulare bzw. fragmentierte Organisationen zeigen eher konservierende Wirkung. Neue Formen der Zusammenarbeit werden oft zurückgewiesen oder als Last wahrgenommen. (vgl. Altrichter & Posch, 1999, S. 247).

Für Schulentwicklungsberater*innen bedeutet dies, damit rechnen zu müssen, dass die Lehrer*innen teilweise wenig Interesse und daraus resultierend wenig Engagement für Veränderung zeigen, da dies immer eine Einengung der persönlichen Freiheiten bedeuten könnte.

3 Der systemische Beratungsansatz

Ab Mitte der 1980er-Jahre spricht man vom systemischen Beratungsansatz, der sich von den betriebswirtschaftlich geprägten linearen Ansätzen der Managementberatung aufgrund seiner Theorie und Herangehensweise maßgeblich unterscheidet.

Der systemische Beratungsansatz hat sich in den letzten Jahren als sogenannter „Markenname“ durchgesetzt. Die meisten Berater*innen, die heute in Organisationen tätig sind, würden sich als „systemisch arbeitend“ bezeichnen, was durchaus ein Markenzeichen in der Branche ist, mit dessen Hilfe die Akteur*innen versuchen, bestimmte Assoziationen bei Kund*innen oder Mitbewerber*innen zu wecken. Diese sind hohe Professionalität, Mobilisierung des Problemlösungspotenzials bei den Kund*innen, Verantwortlichkeit für die Implementierung und hohe Prozesskompetenz bei der Implementierung (vgl. Wimmer, 1995, S. 262).

„Ziel systemischer Beratung ist es, langfristige, nachhaltige Lern- und Erneuerungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, um Systeme (Organisationen) überlebensfähiger, erfolgrei-

cher und effizienter zu machen. Das ist der Punkt, um den sich alles dreht“ (Königswieser & Hillebrand, 2004, S. 20). Kompetenzen, die durch die Berater*innen vermittelt werden, sollen die Ratsuchenden so selbstständig werden lassen, dass sie zukünftige Probleme ohne externe Unterstützung lösen können (vgl. Dederling, Goecke & Rauh 2010, S. 18).

3.1 Merkmale von komplexen sozialen Systemen

Die damals neue Systemtheorie, auf der der systemische Beratungsansatz beruht, ist nicht als abgerundetes Theoriegebäude zu verstehen. Sie ist eher eine Theorie mit metatheoretischem Charakter und bietet eine Reihe an Denkinstrumenten, die zur Beobachtung des fokussierten Feldes und der eigenen Positionierung als Berater*in dienen können (vgl. Wimmer, 1995, S. 261).

Diese sind u.a.:

- Die Wirklichkeitskonstruktion
Die soziale Wirklichkeit kann objektiv nicht erfasst werden, da sie jeweils von ihren Beobachter*innen aus ihrer Perspektive konstruiert wird (vgl. Boos & Heitger, 2005, S. 9). Oder wie Heinz von Foerster meinte: „Die Umwelt, die wir wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (2005, S. 25). Wie einzelne Menschen ihre Realität konstruieren, wird beeinflusst durch ihre kognitiven Prägungen, ihre sozialen Konventionen, ihren Wahrnehmungsapparat und ihre Erfahrungen (vgl. Krizanits, 2009, S. 49). Beobachter*innen beobachten immer aus ganz speziellen Perspektiven. Es ist daher wichtig zu erheben, welche Leitdifferenz (Unterschied) ein*e Beobachter*in gewählt hat, um das Umfeld zu erkunden (vgl. Boos & Heitger, 2005, S. 10). Ein*e Jurist*in sieht anders auf eine Organisation als ein*e Pädagog*in oder ein*e Unternehmer*in, und das hat jeweils einen besonderen Einfluss darauf, wie Wirklichkeit von den Betroffenen wahrgenommen wird. Das, was Menschen wahrnehmen, wird automatisch in ein individuelles Bedeutungssystem eingeordnet, welches von der persönlichen Biografie der/des Einzelnen geprägt ist.
- Das Organisationsbild der Systemtheorie
Organisationen sind im Rahmen der Systemtheorie geschlossene, dynamische Gebilde, die sich immer wieder selbstreproduzieren (vgl. Baecker, 2003). Das bedeutet weiter, dass Handlungsmuster, die einmal entstanden sind, so lange beibehalten werden, solange man damit das Auslangen findet, und diese nicht von der Praxis widerlegt werden (vgl. Krizanits, 2013, S. 23). Wesentlich ist das Grundverständnis bezüglich der Beeinflussbarkeit sozialer Systeme. Diese sind sich selbst organisierende und erzeugende Systeme. Dabei können Interventionen, egal in welcher Art und Weise, nicht eine bestimmte, vorhersagbare Veränderung kausal verursachen. Dem liegt das Konzept der „nicht-trivialen Maschine“ zugrunde, das besagt, dass „Maschinen“ mit sogenannten „inneren Zuständen“ durch eine Input-Output-Relation geprägt sind, die niemals analytisch bestimmbar, d.h. vorhersagbar ist (vgl. Radatz, 2006, S. 46). Im Vergleich dazu sind triviale Maschinen solche, die sich von außen steuern lassen und zuverlässig sind (vgl. Simon, 2007b, S. 35).
- Die Autopoiesis
System und Umwelt setzen sich gegenseitig den Rahmen der jeweils möglichen eigenen Operationen; solche, die miteinander strukturell gekoppelt sind, sind füreinander jeweils System und Umwelt (vgl. Krizanits, 2009, S. 52).

Autopoietische (selbstgestaltende) Systeme verhalten sich immer und ausschließlich aufgrund ihrer aktuellen internen Strukturen und Prozesse. Sie sind selbstbezogen und innengesteuert. Darin besteht ihre Autonomie. Das heißt nicht, dass sie unabhängig von dem sind, was in ihren Umwelten geschieht, sondern nur, dass sie höchst individuell auf diese Geschehnisse reagieren, die daher nicht als Ursachen im geradlinig-kausalen Sinne betrachtet werden können, sondern lediglich als Auslöser für innengesteuerte Verhaltensweisen. (Simon, 2007b, S. 53)

Bei autopoietischen Prozessen achtet das System schwerpunktmäßig auf die interne Anschlussfähigkeit und ist zumeist immun gegen Einwirkungen von außen. Dies hat zur Folge, dass aus systemischer Sicht Beratungsleistungen immer nur Angebote sein können.

- Die System-Umwelt-Differenz

Jedes soziale System beobachtet seine Umwelten und ist auf die Aufrechterhaltung der System-Umwelt-Unterscheidung gerichtet, d.h. auf die Weiterexistenz der Beziehung bzw. Kommunikation zu den für das eigene Überleben relevanten Umwelten (vgl. Simon, 2007a, S. 32). Organisationen, wie auch Schulen, sind mehrdimensionale soziale Systeme, die zwar ein eigenes Innenleben haben, aber eigentlich nur existieren können, indem sie ein Subsystem von größeren Systemen sind bzw. mit anderen Systemen kommunizieren und Beziehungen aufbauen (vgl. Königswieser & Hillebrand, 2004, S. 30). Ein zu stark standardisiertes Verhaltensrepertoire kann dazu führen, dass man sich als Organisation zu sehr von den Entwicklungen in den Umwelten distanziiert. Ob sie langfristig überleben kann, hängt davon ab, wie dieser wechselseitige Anpassungsprozess (Kommunikation) zwischen Organisation und Umwelt (= Lernen) stattfindet (vgl. Simon, 2007a, S. 34).

3.2 Der Unterschied zur Fachberatung

Der große Unterschied zwischen der systemischen Beratung und der Fachberatung liegt in der psychologischen Botschaft. In der Fachberatung heißt die psychologische Botschaft: Ich bin dein*e Berater*in, nehme das Problem auf meine Schultern und werde es für dich lösen (vgl. Fatzer, 1992, S. 116). Im Rahmen der Fachberatung weiß die Organisation um ihre Probleme (z.B. zu wenig Kund*innen) und hat bezüglich der Lösung rudimentäre Vorstellungen (z.B. strategische Neuausrichtung). Die Berater*innen haben in diesem Fall die Aufgabe, eine problemadäquate Lösung zu finden und in der Organisation zu implementieren (vgl. Schönig, 2000, S. 108). Meist erfolgt die Konzepterstellung und Absegnung in einem kleinen Kreis von Personen, ohne Einbindung und Rücksichtnahme auf die Argumente der Betroffenen.

In der systemischen Beratung dagegen heißt die Botschaft: Ich werde das Problem nicht von deinen Schultern nehmen und es auch nicht für dich lösen, wir werden die Lösung für das Problem gemeinsam erarbeiten, aber du musst die Problemlösung umsetzen (vgl. Fatzer, 1992, S. 116). Die beraterische Leistung besteht darin, dass sie vorrangig keine inhaltlichen Lösungen anbietet, sondern durch passende Interventionen das System anzuregen versucht. Das Hauptanliegen systemischer Beratung ist es, das Unterstützungsangebot immer passgenau auf den Bedarf der jeweiligen Schule abzustimmen. Die Beratung folgt dem Grundsatz der Hilfe zur Selbsthilfe. Eine Schule, die ein solches Beratungsangebot nutzt, entscheidet eigenverantwortlich über die jeweiligen Entwicklungsschritte (vgl. Bodlak, 2017, S. 113).

4 Voraussetzungen für die Zusammenarbeit von Schulentwicklungsberater*innen mit Schulvertreter*innen

Schulentwicklung bedeutet, eine Schulorganisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst und nicht durch die vorgesetzte Behörde, wobei der Schulleitung eine zentrale Position zukommt (Unterstützung leisten) und oft auch Schulentwicklungsberater*innen von außerhalb hinzugezogen werden (vgl. Rolff, 2010, S. 30). Solches Agieren wird von Schulen immer häufiger verlangt und teilweise auch eigenständig durchgeführt, was bedeutet, dass zumindest phasenweise externe Unterstützung benötigt wird. Infolgedessen gerät die Qualität externer Beratung vermehrt ins Rampenlicht (vgl. Peniuk, 1999, S. 20).

4.1 Gründe für eine externe Beratung an Schulen

Gründe für eine externe Beratung können u.a. in Anlehnung an Titscher (vgl. 1997, S. 21) und Buhren und Rolff (vgl. 2012, S. 42) folgende Bereiche sein:

- Verbesserung der Kommunikationsabläufe an den einzelnen Schulstandorten
- Unterstützung von Projektvorhaben im Rahmen von Qualitätsmanagementprojekten (z.B. QIBB bzw. SQA)
- das Einholen der neutralen Sichtweise von Außenstehenden zu kontroversen Haltungen in der Schule
- arbeiten an den mentalen Modellen der Mitarbeiter*innen bezüglich Werten und Haltungen
- das Kennenlernen neuester Methoden und Instrumente, die für die Organisation und Leitung von Schule hilfreich sind

Dies hat zur Folge, dass zum Teil unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Beratungsleistung auf Seiten der Schulentwicklungsberater*innen und der Schulvertreter*innen bestehen können.

4.2 Klärung der Erwartungen

Das Beiziehen von Schulentwicklungsberater*innen ist meist zunächst einmal eine Irritation für die Schule. Nichts wird als selbstverständlich angenommen, viele Aspekte des Alltags werden infrage gestellt bzw. Hypothesen werden gebildet. Davor haben Schulen häufig eine Scheu (vgl. Rolff, 2007, S. 107).

In vielen Beratungsfällen besteht zu Beginn der Beratung Unsicherheit darüber, wie die Zusammenarbeit konkret aussehen könnte. Es ist sowohl für die Lehrer*innen als auch für die Berater*innen schwierig, sich ein genaues Bild über die Interessen der jeweils anderen Seite zu verschaffen. Aufgrund genauerer Analyse der Ausgangssituation wird oft erkennbar, dass die Vorstellungen der Berater*innen den Erwartungen der Lehrer*innen hinsichtlich der Zusammenarbeit teilweise widersprechen (vgl. Spindler & Sumetsberger, 1995, S. 21). Oft wird zu Beginn eines Schulentwicklungsprojektes nicht bedacht, dass der Blick von außen ungewohnt ist. Dass jemand Fragen stellt, die die Menschen im System nicht fragen können, weil sie zu sehr im System verhaftet sind, oder weil sie sich einfach nicht trauen, diverse Fragen im Kontext des Projektes zu stellen.

4.3 Förderliche Voraussetzungen für Schulentwicklungsberatung

Damit das Resultat des Beratungsprozesses mit vermehrter Wahrscheinlichkeit von der Schule angenommen wird, sind folgende Voraussetzungen von Vorteil:

- Die Organisation hat ihre Herausforderung entsprechend definiert und ihre Bedürfnisse erkannt; es ist wichtig, dass Probleme der eigenen pädagogischen Praxis in der Schule selbst erkannt und als verbesserungswürdig betrachtet werden (vgl. Schein, 1988, S. 5ff.).
- Schulleitung und Kollegium sollten sich auch darüber einig sein, dass zur Bearbeitung des erkannten Problems auf externe Unterstützung zurückgegriffen werden soll. Hilfreich ist es, wenn die Schule schon erste Ideen hat, welche Lösungswege eingeschlagen werden könnten (vgl. Dedering, Goecke, Rauh & Tillmann, 2013, S. 340).
- Die Organisation hat dem/der Berater*in ihre Bedürfnisse umfassend mitgeteilt, und der/die Berater*in muss die schulischen Erwartungen ernst nehmen und seine/ihre Arbeit nach diesen Erwartungen ausrichten. Diese Phase gestaltet sich als Aushandlungsprozess zwischen den Beteiligten (vgl. Schein, 1988, S. 5ff.).
- Der/die Berater*in besitzt die notwendige Expertise und Fachkompetenz zur Bearbeitung der Aufgabenstellung und muss in der Lage sein, ein systematisches und konsistentes Konzept der Beratung zu entwerfen und dieses auch durchzuhalten (vgl. Schein, 1988, S. 5ff.).
- Die Schulleitung muss von der Bedeutung der Beratungsaktivitäten überzeugt sein, sich an der Auseinandersetzung zur Problemlösung aktiv beteiligen und die Beratungsaktivitäten bis zum Abschluss unterstützen (vgl. Dedering et al., 2013, S. 340).
- Für den Verlauf des Schulentwicklungsprojektes ist es hilfreich, wenn eine gut funktionierende Steuergruppe, die aus Vertreter*innen der unterschiedlichen Gruppierungen der Schule besteht, den Prozess lenkt und unterstützt (vgl. Dedering et al., 2013, S. 340f.).
- Von Vorteil ist, wenn die Schule in ein regionales Netzwerk eingebunden ist, einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch pflegt und auf vorhandene Erfahrungen zurückgreifen kann (vgl. Dedering et al., 2013, S. 341).

Wichtig ist das Wissen darüber, dass durch das Erscheinen externer Berater*innen zunächst einmal Irritationen entstehen und gewohnte Muster durch das Stellen von Fragen und das Bilden von Hypothesen infrage gestellt werden. Berater*innen müssen den spezifischen Kontext kennen und gut über die vorhandenen Voraussetzungen informiert sein, damit sie sich gegenüber den Lehrer*innen sinnvoll positionieren können und die Beratung passgenau auf die Schule abgestimmt werden kann.

5 Erkenntnisgewinn aus den Fallanalysen und Praxisempfehlungen für Berater*innen

In diesem Abschnitt sollen nachfolgend die wichtigsten Erkenntnisse aus den im Einstieg erwähnten drei untersuchten Fällen, ergänzt um Interviewpassagen, dargestellt werden (vgl. Bodlak, 2017, S. 264ff.).

Die Einteilung erfolgt in vier Kategorien, wobei eine eindeutige Zuordnung nur bedingt möglich ist.

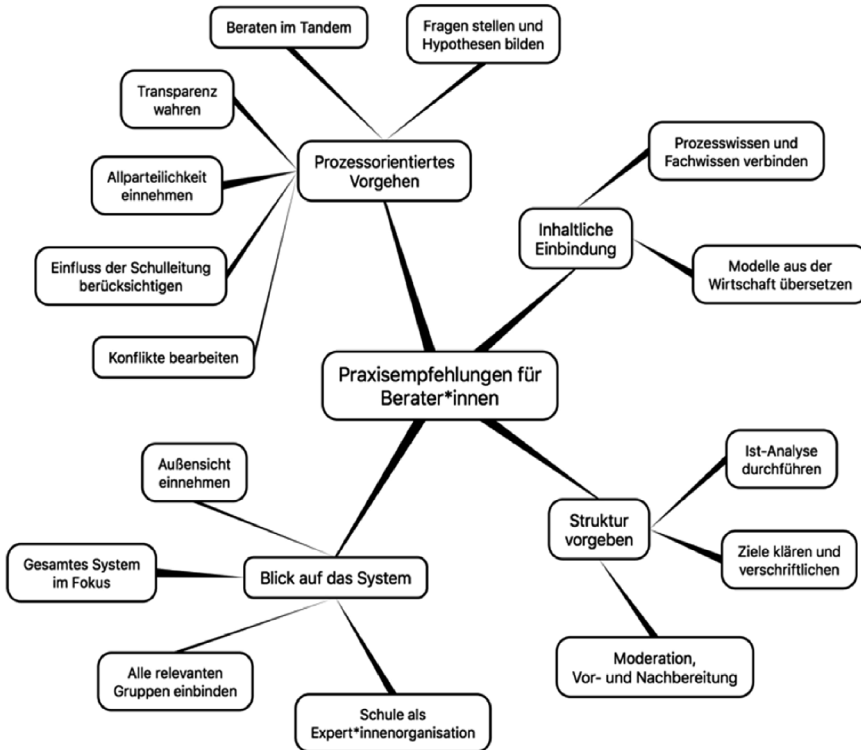


Abb. 1: Praxisempfehlungen für Berater*innen (Bodlak, 2017, S. 263)

5.1 Inhaltliche Einbindung (Verknüpfung von Inhalt und Prozess)

Modelle aus der Wirtschaft übersetzen

Zu Beginn war es für die Lehrer*innen sehr schwierig, das Modell zu verstehen: „Wir haben uns aber dann dieses Modell vorgenommen (...) und haben das quasi wirklich für die Schule einmal ausgefüllt, und in dem Moment haben wir auch das Gefühl gehabt, dass wir allen anderen Kolleg*innen dieses mitteilen müssen“ (Bodlak, 2017, S. 178). Sehr oft sind Vertreter*innen von Schulen mit den Begrifflichkeiten und Logiken der Organisationsmodelle, die aus der Wirtschaft kommen, nicht vertraut und es bedarf diesbezüglich der Unterstützung durch Berater*innen.

Prozesswissen und Fachwissen verbinden

Eine Schulleiterin bemerkt, dass sie sich im Rahmen der Beratung mehr theoretische Auseinandersetzung mit dem Modell gewünscht hätte, um es selber besser zu verstehen (vgl. Bodlak, 2017, S. 186). Jede Beratung folgt der Fragestellung, wie der Ablauf gestaltet sein muss, damit der fachliche Input auch nach Beendigung der Beratung noch Anwendung findet. Das bedeutet, Berater*innen benötigen eine hohe Kompetenz bei der Gestaltung von Prozessen und ein umfassendes Wissen über die zu vermittelnden Inhalte und Modelle, um damit die Auftraggeber*innen zu überzeugen (vgl. Wimmer, 2004).