

# Planung und Evaluierung der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses

Instrumente für die Praxis der Schulentwicklungsberatung

Roland Bernhard<sup>1</sup> & Manfred Fede<sup>2, \*</sup>

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

<sup>2</sup> Universität für Weiterbildung Krems

\* Kontakt: roland.bernhard@kphvie.ac.at, manfred.fede@donau-uni.ac.at

## Zusammenfassung:

Schulentwicklungsberatung liegt in Österreich zu einem Gutteil im Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Pädagogischen Hochschulen, die darin eine ihrer (künftigen) Kernaufgaben verortet sehen (BMBWF, 2021, S. 7). Vermehrt wird der Schulentwicklungsberatungsprozess mit Blick auf Forschung (Altrichter et al., 2021, S. 399) und Evaluierung (u. a. BMBWF, 2021, S. 17ff. ; Buhren, 2018) in den Blick genommen. Der ersten Prozessphase, die als Auftragsklärung gemäß dem Phasenmodell der Schulentwicklungsberatung gefasst werden kann (BMBWF, 2022, S. 6f.), kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Um die Praxis der Schulentwicklungsberatung in dieser Phase gezielt unterstützen zu können und Anregungen für deren Verbesserung und Weiterentwicklung zu geben (Buhren, 2018, S. 224), stellt gegenständlicher Beitrag einerseits ein praxistaugliches Planungsinstrument (Checkliste) und andererseits ein qualitativ-formatives Evaluierungsinstrument (Leitfaden) für die Auftragsklärung bereit.

## Schlagwörter:

Schulentwicklungsberatung, Prozess, Auftragsklärung, Planung, Evaluierung



## 1. Einleitung

Schulentwicklungsprozesse, die durch Schulentwicklungsberater\*innen begleitet werden, können als externe Beratungsprozesse gefasst werden (Dedering, 2017, S. 159; Rauh & Dedering, 2013, S. 154), die primär auf organisationaler Ebene ansetzen (Dedering, 2017, S. 160; Schnebel, 2010, S. 507). Schulentwicklungsberatung ist in der bildungswissenschaftlichen Forschung derzeit ein Thema von Interesse (Adenstedt, 2016; Altrichter et al., 2021; Dedering, Tillmann, Goecke, & Rauh, 2013; Goecke, 2018; Kamarianakis, 2021) obwohl systematische Forschungsprojekte über die Wirkungen von Schulentwicklungsberatung noch kaum durchgeführt wurden (Altrichter, Hautz, & Kranz, 2022, S. 79).

In Österreich sind die Pädagogischen Hochschulen<sup>1</sup> für die Schulentwicklungsberatung zuständig, die für diese ein aktuell profilbildendes Handlungsfeld darstellt, das stetig an Bedeutung zunimmt (BMBWF 2019a, S. 29; BMBWF 2019b, S. 30; BMBWF 2022). Das betrifft die Kernbereiche der Schulentwicklung nach Rolff (2010) (also Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) sowie alle Formen der Beratung, die innerhalb der Schulentwicklungsberatung angeboten werden (Prozess-, Fach- und Komplementärberatung) (Atzesberger et al., 2020, S. 37; Goecke, 2018, S. 28; Königswieser, Sonuç, & Gebhardt, 2015). Für die Steuerung und Qualitätssicherung von Pädagogischen Hochschulen setzt der Bund in Österreich durch einen *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung* (BMBWF 2021; BMBWF 2022) Qualitätsstandards zur strategischen Entwicklung der Qualität der Dienstleistungen der Hochschulen. Der Bundesqualitätsrahmen hält fest, dass die Angebote der Pädagogischen Hochschulen, darunter auch die Schulentwicklungsberatung, „durch die Ergebnisse stetiger Forschung und regelmäßiger Evaluierung“ (BMBWF, 2021, S. 18) kontinuierlich weiterzuentwickeln sind.

Mit der steigenden Bedeutung von Qualitätsmanagement im Hochschulwesen und der Verpflichtung von Hochschulen, sich einem externen Audit der *Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria* (AQ Austria)<sup>2</sup> zu unterziehen, sind die Hochschulen angehalten, auch die von ihnen durchgeführten Schulentwicklungsberatungsprozesse zu evaluieren. Eine solche Evaluierung kann an verschiedenen Stellen des Beratungsprozesses ansetzen. Nach BMBWF (2022, S. 5ff.) umfasst der Beratungsprozess gemäß dem Phasenmodell die Phasen (1) Auftragsklärung, (2) Analyse und Planung, (3) Realisierung und Umsetzung sowie (4) Reflexion und Abschluss.

In diesem Beitrag wird die Phase der Auftragsklärung näher beleuchtet und zwei Tools (Checkliste zur Planung und Leitfaden zur Evaluierung) vorgestellt, anhand derer die erste Phase eines Schulentwicklungsberatungsprozesses strukturiert geplant und, darauf aufbauend, evaluiert werden kann. Die Instrumente wurden im Rahmen einer mi-

---

<sup>1</sup> Sie stellen einen eigenen Hochschultyp dar und gelten als bedeutendste Anbieter von Unterstützungsleistungen zur Schulentwicklung (Altrichter et al. 2021, S. 380; BMBWF 2021, S. 7ff.). Im Rahmen der Schulentwicklungsberatung sind sie die erste (staatliche) Ansprechstelle für die Vermittlung schulnaher Berater\*innen (Goecke, 2018, S. 379). Seit ihrer Gründung im Jahr 2007 wird der Bedarf an Schulentwicklungsberatung nahezu ausschließlich durch sie abgedeckt (Altrichter et al., 2021, S. 385).

<sup>2</sup> Die AQ Austria wurde auf Basis des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG) gegründet und ist für den Hochschulbereich zuständig. Sie führt Audits an österreichischen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen durch, bei dem das interne Qualitätsmanagementsystem der Institutionen zertifiziert wird.

nisteriellen Arbeitsgruppe zum Thema Evaluierung von Beratung in Schulentwicklungsprozessen von den Autoren entwickelt, im Oktober 2022 im Feld getestet und darauf aufbauend modifiziert.<sup>3</sup>

## 2. Bedeutung und Ablauf der Auftragsklärung

Die Einteilung des Schulentwicklungsberatungsprozesses in unterschiedliche, aufeinander folgende Phasen setzt sich derzeit in der wissenschaftlichen Diskussion durch, wobei sich Differenzen in der Benennung der Phasen und deren Anzahl finden lassen (u. a. BMBWF, 2022; Dalin, Rolff, & Buchen, 1998; Dederling, 2017, S. 164f.; Goecke, 2018, S. 87ff.; Schnebel, 2010, S. 507). Nach Schnebel (2010, S. 515) folgt jede Beratung ganz allgemein einem formalen Ablauf, der vom (Erst-)Kontakt (hier Kontaktaufnahme durch die Schulleitung) zum Kontrakt (Abschluss des Beratungsvertrags) verläuft, gefolgt von Durchführung und letztlich Abschluss des Beratungsprozesses. Als erste von vier idealtypischen Phasen eines Schulentwicklungsberatungsprozesses gemäß dem Phasenmodell der Schulentwicklungsberatung dient die Auftragsklärung dazu, eine konstruktive Arbeitsbeziehung zwischen Schulleitung, Kollegium und Schulentwicklungsberater\*innen herzustellen (Schnebel, 2007, S. 16; Schnebel, 2010, S. 508), die für den Prozess zu diesem Zeitpunkt als relevant erachteten Personen und deren Rollen und Verantwortungen im Prozess zu identifizieren und festzulegen, sowie dem Abschließen eines (schriftlichen) Kontrakts, der die wesentlichen Aspekte des geplanten Prozesses sowie ein gemeinsames Beratungsverständnis festhalten soll (BMBWF 2022, S. 5ff.).

In der wissenschaftlichen Literatur wird hervorgehoben, dass die Auftragsklärung zentral für einen *gelingenden* Beratungsprozess ist (Altrichter et al., 2021, S. 378; BMBWF, 2022, S. 6; Hofbauer & Bernhard, unveröff.; früh aus dem SCHILF-Kontext: Schönig & Seydel 1990, S. 190). Das Etablieren einer tragfähigen Arbeitsbeziehung bildet dabei die notwendige Basis (Dederling 2017, S. 172) und kann – unabhängig vom jeweiligen Beratungsansatz – als ein wesentlicher Wirkfaktor für die Beratung angesehen werden (in Anlehnung an die Psychotherapieforschung z. B. Fischer, 2008; Fischer & Eichenberg, 2011; Grawe, Donati, & Bernauer, 2001; Lammers & Schneider, 2009, an die Supervisions- und Coachingforschung u. a. Ehrenthal, Möller, & Zimmermann, 2020, S. 493f.; Großmann, Schölmerich, & Schermuly, 2020; de Haan, Grant, Burger, & Eriksson, 2016). Bezugnehmend auf Bordin (1979) und den psychotherapeutischen Kontext, kann eine tragfähige Arbeitsbeziehung grundlegend charakterisiert werden durch Übereinstimmung bezüglich der Beratungsziele, einer Übereinstimmung über das Vorgehen und der Entwicklung einer emotionalen Bindung, die sich auf individueller Ebene wiederum auf Mitarbeit, Selbstöffnung oder die Bereitschaft zur Erprobung neuer Verhaltensweisen auswirkt. Schulen werden demgegenüber gemäß dem Qualitätsmanagementsystem für Schulen<sup>4</sup> („QMS“) als lernende Organisationen verstanden, die weitgehend autonom agieren (Kulmhofer-Bommer & Diekmann, 2021, S. 444). Dies bedarf einer konzeptuellen Erweiterung um eine systemische Perspektive, die jedoch – analog zur psychotherapeutischen Sichtweise – in Bezug auf Lernen nicht ohne individuelle Ebene sinnvoll verstanden werden kann. Auf ihr setzen tragfähige Arbeitsbeziehungen

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle sei ein herzlicher Dank an die Schulentwicklungsberaterin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Michaela Waldherr ausgesprochen, die die Instrumente im Feld getestet und darauf aufbauend Verbesserungsvorschläge gemacht hat, die in der Folge eingearbeitet wurden. Ein Dank ergeht auch an die Schulentwicklungsberater\*innen Johannes Gasser, Katharine Hanyka, Ulrike Horak, Eva Hofbauer und Sabine Mayer, die den Text kritisch gelesen und kommentiert haben.

<sup>4</sup> <https://www.qms.at>

als notwendige, aber nicht hinreichende Basis für erfolgreiche Schulentwicklungsberatungsprozesse auf. Es werden aber noch weitere beraterische Maßnahmen und/oder Interventionen erforderlich sein, um den weiteren Prozess individuell wirksam und schließlich erfolgreich gestalten zu können (Brakemeier & Herpertz, 2019; Gahleitner & Schigl, 2019; Lammers & Schneider, 2009, S. 472). Als Beispiele auf der Prozessebene können eine umfangreiche Auftragsklärung im Sinne der in diesem Beitrag vorgeschlagenen Instrumente oder das Klären und Adaptieren des Beratungsverlaufs im Zuge der die Beratungsphasen verbindenden „systemischen Schleifen“ herangezogen werden (BMBWF, 2022, S. 5; Abbildung 1).

Innerhalb der einzelnen Prozessphasen können auf der Interventionsebene das Durchführen eines Reflecting Team (Reichel & Rabenstein, 2012, S. 171) (zur Steigerung des Reflexionsvermögens auf Teamebene), die Arbeit mit Metaphern (Neumann, 2006, S. 251ff.) (zum Zweck der Teamentwicklung) oder das Moderieren einer Schulkonferenz benannt werden (zum Zweck der Organisations- und/oder Unterrichtsentwicklung), was zugleich die Heterogenität an Aufgaben und Tätigkeiten von Schulentwicklungsberater\*innen veranschaulicht (Altrichter et al., 2021, S. 377). Das Setting, in dem sich der Schulentwicklungsberatungsprozess dabei entfaltet, wird – ebenfalls in Analogie zum therapeutischen Setting - bestimmt durch die Individualität der Schule und des Kollegiums, der Individualität der Beraterin/des Beraters bzw. des Berater\*innentandems sowie den verschiedenen Phasen und der Dauer des Beratungsprozesses (BMBWF, 2022; Lammers & Schneider, 2009). Eine Analogiebildung in der Konzeptualisierung von Schulentwicklungsberatungsprozessen und psychotherapeutischen Prozessen bietet sich zum jetzigen Zeitpunkt an, da Schulentwicklungsberatung zur Theorie- und Gegenstandsbildung einerseits auf unterschiedliche Bezugstheorien und Konzepte zurückgreift (Altrichter et al., 2021, S. 376), andererseits die (vor allem empirische) Forschungslage aktuell noch als unzureichend bezeichnet werden muss (Altrichter et al., 2021, S. 405). Eine trennscharfe Abgrenzung von Schulentwicklungsberatung zu anderen Beratungsformen- und Formaten ist daher momentan (noch) nicht möglich.

Der Phase der Auftragsklärung geht in der Regel eine Kontaktaufnahme durch die Schule voraus, zumeist durch die Person der Schulleiterin/des Schulleiters (Lindau-Bank, 2018, S. 51). Angebote dazu finden sich auf den öffentlich zugänglichen Websites der Pädagogischen Hochschulen. Zudem werden angehende Schulleitungen mit den unterschiedlichen Beratungsangeboten von Pädagogischen Hochschulen in diversen Fort- und Weiterbildungsangeboten vertraut gemacht (z. B. im Rahmen der Schulmanagement- und Vorqualifizierungslehrgänge zur Vorbereitung auf die Position einer Schulleiterin/eines Schulleiters). Im Zuge des Erstkontakts zwischen Schulleitung und Berater\*in, wird von der Schulleitung das Anliegen der Beratung und ein erster Problemaufriss genannt. Darüber hinaus wird festgelegt, welche Personen bzw. Personengruppen (z. B. Steuergruppe) an dem darauffolgenden Auftragsklärungsgespräch teilnehmen werden (BMBWF 2021, S. 9ff.; BMBWF 2022, S. 7).

Das Auftragsklärungsgespräch dient vor allem dazu, folgende zentrale Punkte der Beratung zu thematisieren und in Form eines Kontraktes festzuhalten (Altrichter et al. 2021, S. 378; Lindau-Bank 2018, S. 56f.; Schönig & Seydel 1990, S. 190ff.):

- Relevante Personen und Zielgruppen (z. B. Einzelpersonen, Steuergruppe, ganzes Kollegium), Erwartungen, Rollen und Verantwortungen
- Art (Fach-, Prozess- oder Komplementärberatung), Ausrichtung (Unterrichts-, Personal- oder Organisationsentwicklung; nach Rolff 2010) und Aufgaben der Beratung sowie deren Spezifika und Grenzen

- Ziele (in geeigneter bzw. in SMARTer Formulierung), Gelingensfaktoren und Evaluationsmöglichkeiten (Buhren 2018)
- Besonderheiten in Bezug auf die Situation der Schule und des Kollegiums (Wissen um das Klientensystem, erste Hypothesen, Eindrücke und Resonanzen)
- Zeitperspektive (Kurz- oder Langberatung, nach Lindau-Bank 2018, S. 49)
- Ressourcen und Kosten

Es ist nicht immer klar, ob das im Zuge der Kontaktaufnahme genannte Beratungsanliegen der Schule auch ihrem tatsächlichen Beratungsbedarf entspricht. Gegenstand des Auftragsklärungsgesprächs ist daher in jedem Fall eine Analyse des (tatsächlichen) Beratungsbedarfs, die auch die Motive für das Aufsuchen einer externen Schulentwicklungsberatung auf Seiten der Schule bzw. des Kollegiums einschließt (Lindau-Bank 2018, S. 52f.) und bisher Unbedachtes<sup>5</sup> in den Blick nimmt (auf individueller Ebene: Lindau-Bank 2018, S. 54ff.; auf systemtheoretischer Ebene, wenn es um „blinde Flecken“ des Systems geht: zunächst kritisch, Kühl, 2009a, S. 119ff. & Kühl, 2009b, S. 128ff.).

Der Auftragsklärung folgt eine erste von mehreren „Systemischen Schleifen“, die strukturell zwischen den einzelnen Prozessphasen angesiedelt sind (siehe Abbildung 1). Sie dienen dem Zweck, jede Phase bedarfsorientiert organisieren zu können, geben aber auch Anlass, den Beratungsprozess in regelmäßigen Abständen zu reflektieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu adaptieren (BMBWF 2022, S. 5). Des Weiteren bietet die erste Schleife die Möglichkeit, die Ergebnisse aus der Auftragsklärung in die Breite des Schulkollegiums zu kommunizieren (Gebot der Transparenz; BMBWF 2022, S. 6) und möglichst viele Personen in den weiteren Prozessverlauf miteinzubeziehen (Goecke, 2018, S. 389; Müller, 2018, S. 110). Zur besseren Veranschaulichung folgt eine Darstellung der Phasen des Schulentwicklungsprozesses, verbunden durch drei Systemische Schleifen:

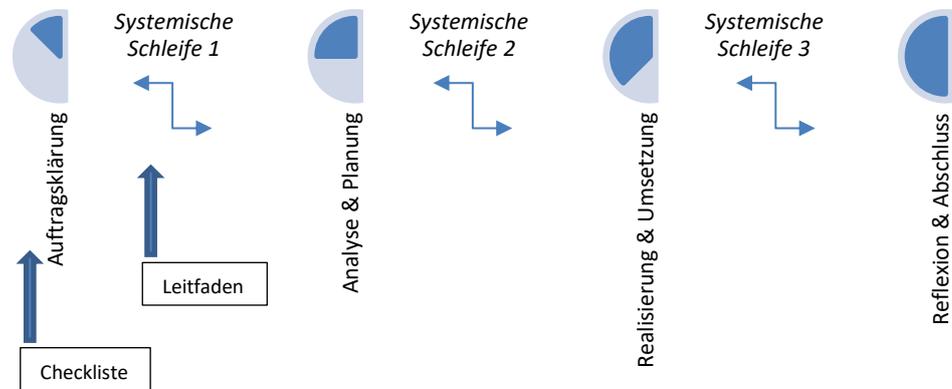


Abb 1: Phasen des Schulentwicklungsberatungsprozesses (eigene Darstellung), verbunden durch Systemische Schleifen und Ansatzpunkte von Checkliste und Leitfaden

Abschließend empfiehlt es sich, im Zuge der Auftragsklärung geeignete Möglichkeiten des Abschlusses des Beratungsprozesses zu erörtern und zu vereinbaren (Lindau-Bank 2018, S. 61ff.), wobei dies nicht auf Kosten des flexiblen Agierens entlang der Bedürfnisse der Schule passieren sollte, dem eine vorrangige Bedeutung im Sinne der

<sup>5</sup> Anm.: Gemeint sind hier unbewusst vorhandene Potenziale und/oder implizit vorhandenes Wissen von Einzelpersonen, Gruppen oder einem sozialen System.

Prozessorientierung von Schulentwicklungsberatungsverläufen entlang unterschiedlicher Schulkulturen zugeschrieben werden kann (BMBWF 2022, S. 5; aus dem Kontext von SCHILF: Schönig & Seydel 1990, S. 188ff.).

Abbildung 1 zeigt die Ansatzpunkte der hier entwickelten Instrumente: Die Checkliste zur Planung der Auftragsklärung setzt vor Phasenbeginn an, der Leitfaden zur Evaluierung dagegen ist Teil der ersten Systemischen Schleife. Während die Checkliste der Gestaltung der Phase der Auftragsklärung dient, wird sie durch den leitfadengestützten Reflexionsprozess aller am Prozess beteiligten Personen und Gruppen abgeschlossen. Daher kann dem Reflexionsprozess und dem damit verbundenen Klärungsgespräch eine zentrale Position beim Phasenabschluss zugeschrieben werden. Im Folgenden werden die beiden Instrumente in Form von Tabellen vorgestellt, wobei jeweils Fragen dazu dienen sollen, die zentralen Elemente (reflexiv) zu erschließen. Das Planungsinstrument wird auf Basis von Gelingensfaktoren erstellt, der Leitfaden ist durch zentrale Kategorien gekennzeichnet, die die Phase der Auftragsklärung strukturieren.

### 3. Instrument zur Planung einer Auftragsklärung (Checkliste)

Zunächst werden allgemeine Gelingensfaktoren für ein Auftragsklärungsgespräch genannt und davon Fragen für die Prozessplanung abgeleitet. Die Gelingensfaktoren wurden aus der bestehenden Fachliteratur zum Thema entnommen (vgl. S. 5) und werden hier gebündelt und strukturiert dargestellt. Zum Teil wurden sie inhaltlich ergänzt (z. B. Gelingensfaktor 2 als Ergebnis von Expert\*innen-Interviews; Arbeitsbeziehung als Basis für Beratungsprozesse als Gelingensfaktor 1). Ziel ist es, Schulentwicklungsberater\*innen eine praxistaugliche Checkliste für die Vorbereitung der Auftragsklärung an die Hand zu geben, die sich am derzeitigen Stand der Forschung orientiert (Altrichter et al., 2021; Atzesberger et al., 2020, S. 37; BMBWF, 2020; Dederling, 2017, S. 160ff.; Rolff, 2010; Strittmatter, 1999, S. 44ff.). Dadurch kann das Vorgehen im Rahmen der Auftragsklärung einheitlicher strukturiert und die Evaluierung vereinfacht werden, da Checkliste und Leitfaden inhaltlich verzahnt und aufeinander abgestimmt sind.

Gelingensfaktor	Fragen im Rahmen der Planung
1. Herstellung von Vertrauen zwischen dem Beratungs- und dem Klientensystem (Arbeitsbeziehung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie wird eine auf Vertrauen basierende Arbeitsbeziehung zum Klientensystem hergestellt? (Z. B. Fragen der Transparenz, Offenheit, Verschwiegenheit etc.)</li> </ul>
2. Auftrag, Kontrakt und Prozessbeteiligung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie kann ermöglicht werden, dass der Auftrag vom Kollegium mitgetragen wird (Commitment) und sich möglichst viele Personen am Prozess beteiligen (Partizipation)?</li> </ul>
3. Klärung von Erwartungen, Rollen und Verantwortlichkeiten und Vermeidung von „Beratungsillusionen“	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie kann Klarheit in Bezug auf Erwartungen, Rollen, Funktionen und Verantwortungen hergestellt werden?</li> <li>Wie kann sichergestellt werden, dass die Schulleitung den Prozess leitet und verantwortet und die/der Berater*innen den Prozess begleiten und keine therapeutische, richterliche oder professionelle Führungs- und Leitungsrolle einnehmen?</li> </ul>
4. Klärung von Ausrichtung (Unterrichts-, Personal- oder Organisationsentwicklung) und Art der Beratung (Prozess-, Fach- oder Komplementärberatung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie wird gemeinsam mit der Schule ein für sie geeigneter Beratungszugang erarbeitet?</li> <li>Welche Beratungsstrategie kann entwickelt werden?</li> </ul>

5. Gemeinsame Erarbeitung geeigneter bzw. SMARTER Ziele und Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie kann sichergestellt werden, dass die vereinbarten Ziele <b>spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert</b> sind?</li> <li>• Woran kann die Erreichung der Ziele festgemacht werden? (Indikatoren, Maßnahmen)</li> </ul>
6. Festlegung der Prozessdokumentation und -Kommunikation, insbesondere auch der Ergebnisse der „Systemischen Schleifen“	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie wird die Prozessdokumentation und -kommunikation vorgenommen?</li> <li>• Wie werden die Ergebnisse aus der Auftragsklärung ans Kollegium kommuniziert?</li> </ul>
7. Festlegung der Evaluierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• An welchen Stellen des Beratungsprozesses sollen Evaluierungen angesetzt werden?</li> <li>• Ist eine formative oder summative Evaluierung sinnvoll und welche Evaluierungsinstrumente sollen dabei verwendet werden?</li> <li>• Was geschieht mit den Ergebnissen der Evaluierung?</li> </ul>
8. Klärung der am Prozess beteiligten Personen (Schulleitung, Steuergruppe, ganzes Kollegium, Schüler*innen, Eltern etc.) und des Schulumfeldes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Personen bzw. Personengruppen werden in welche Prozessphasen eingebunden?</li> <li>• Welche Bedeutung hat das Umfeld der Schule für die Beratung?</li> </ul>

Als dieses Dokument erarbeitet wurde, führte einer der Autoren im Dezember 2021 und Februar 2022 Expert\*innen-Interviews (Bogner, Littig, & Menz, 2014) mit zwei erfahrenen Schulentwicklungsberaterinnen durch<sup>6</sup>. Die Interviews wurden im Rahmen eines größeren an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems angesiedelten Forschungsprojektes mit dem Titel „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“ durchgeführt. Innerhalb des Projektes werden die Schulentwicklungsberatung selbst und Schulentwicklungsberater\*innen in Österreich näher in den Blick genommen und eine explorative Bestandsaufnahme der Schulentwicklungsberatung aus der Sicht von Beratenden an Österreichs pädagogischen Hochschulen vorgenommen. Darüber hinaus werden Fallstudien von Schulentwicklungsberatungsprozessen an einer Hochschule durchgeführt (Teilnehmende Beobachtungen, Interviews und Fragebogenerhebungen). Die Daten werden derzeit noch erhoben bzw. teilweise schon ausgewertet. In den Interviews wurden zwei Schulentwicklungsberaterinnen auch zu Erfolgsfaktoren einer Auftragsklärung befragt. Auf die Entwicklung der hier besprochenen Instrumente wirkte sich ein Interview insofern aus, als eine Schulentwicklungsberaterin im Interview davon sprach, dass für sie der Auftragsklärungsprozess mit dem Kontrakt noch nicht vollständig abgeschlossen sei und sich auch noch in die darauffolgende Phase 2 (Analyse & Planung) ziehen könne. Der Auftrag wird zwar offiziell von der Schulleitung mit dem Kontrakt erteilt, in einem ersten Treffen mit dem gesamten Kollegium eruiert die Beraterin allerdings, ob sie „auch einen Auftrag vom gesamten Kollegium“ (Interview 1, SEB, Feb. 2022) hat. Wenn sie merkt, dass das Kollegium nicht hinter dem Auftrag steht, kann dieser noch einmal überdacht bzw. kann gemeinsam eine vertiefte Analyse der Situation an der Schule durchgeführt werden. Sie führt möglicherweise dazu, dass der ursprüngliche Auftrag geändert oder (stark) modifiziert wird bzw. werden muss (zum Phänomen des „zweiten Vertrags“: Kühl, 2007, S. 287). Ausgehend von diesem Interview wurde der Gelingensfaktor 2 und die entsprechende Frage in das Instrument eingefügt.

<sup>6</sup> Anm.: Das Interview, auf die sich die folgenden Zeilen beziehen, führte Roland Bernhard mit Michaela Waldherr von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durch.

#### 4. Instrument zur Evaluierung der Auftragsklärung (Leitfaden)

Für die Qualitätssicherung in der Schulentwicklungsberatung stellt sich die Frage, wie die Phase der Auftragsklärung evaluiert werden kann. Der hier vorgestellte Leitfaden soll Schulentwicklungsberater\*innen und Vertreter\*innen der Schule am Ende der Auftragsklärung bzw. im Rahmen einer ersten Systemischen Schleife (siehe Abbildung 1) dabei unterstützen, eine gemeinsame Reflexion und Rückschau auf den bisherigen Prozessverlauf vorzunehmen. Der Leitfaden ist in Kategorien und Fragen gegliedert, wobei letztere sich als Orientierungshilfe für den Reflexionsprozess und den Austausch in Form eines Klärungsgesprächs verstehen. Die Kategorien greifen zentrale Aspekte der Auftragsklärung auf und sind, ebenso wie die Gelingensfaktoren, die die Basis für das Planungsinstrument (Checkliste) bilden, der bestehenden Literatur entnommen. Die zentralen Aspekte werden hier gebündelt dargestellt, vereinzelt sind sie inhaltlich erweitert worden.

Ziel des Leitfadens ist das Eröffnen eines dia-/bzw. polylogischen (Petzold, 2007, S. 395), offenen Austausches aller Personen bzw. Personengruppen (z. B. Qualitätsteam, Steuergruppe u. dgl.), die an der Auftragsklärung beteiligt sind. Der Leitfaden versteht sich als qualitativ-formatives Evaluationsinstrument mit Angebotscharakter, das in den Prozess der Schulentwicklungsberatung eingebunden ist. Er dient der Überprüfung und Bewertung der bisher durchgeführten Auftragsklärung sowie deren Verbesserung und Weiterentwicklung auf der Prozessebene, was einem Verständnis von Evaluation entspricht, das besagt, dass sich „Evaluation in einem Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Rechenschaftslegung bewegt“ (Buhren 2018, S. 223). Der Leitfaden kann dabei sowohl zur Gestaltung des Prozesses der Auftragsklärung herangezogen werden als auch zu dessen Evaluierung. Zur Ergebnissicherung und um den Aspekt der Rechenschaftslegung vermehrt zu betonen, empfiehlt es sich, die zentralen Punkte/Ergebnisse entlang der Fragen zu verschriftlichen oder per Protokoll festzuhalten. Zu erweiterten Ergebnissicherungs- oder Forschungszwecken bieten sich zudem Audioaufzeichnungen an, die zu einem späteren Zeitpunkt transkribiert und z. B. qualitativ empirisch ausgewertet werden können. Eine Verschriftlichung der zentralen Ergebnisse bietet sich zudem an, da diese Verschriftlichungen auch zu einem späteren Zeitpunkt im Prozess noch einmal aufgegriffen und weiterbearbeitet werden können (z. B. am Prozessende). Diese hier vorgeschlagene Verwendung des Leitfadens entspricht im Wesentlichen der Arbeitsdefinition von Buhren (2018, S. 224) sowie der Annahme, dass Evaluation nichts Einmaliges sei, sondern vielmehr „ein für alle Beteiligten transparentes, abgestimmtes und wiederholbares Verfahren [...; RBMF]“, das sich in Form eines Evaluationskreislaufes veranschaulichen lässt (Buhren, 2018, S 225).

Kategorien	Fragen
<b>Personen/Zielgruppen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wer nimmt am Prozess der Schulentwicklung (aktiv) teil?</li> <li>• Welche Erwartungen bestehen seitens der teilnehmenden Personen?</li> <li>• Welche Rollen und Funktionen haben die teilnehmenden Personen und wer übernimmt Verantwortung wofür?</li> </ul>
<b>Beratung</b> (Art, Ausrichtung und Aufgaben der Beratung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist das vorrangige Thema der Beratung? Gibt es eine Überschrift dafür? Z. B. Teambuilding, Entwickeln eines Schulentwicklungsplans etc.</li> <li>• Existiert ein gemeinsames Beratungsverständnis?</li> <li>• Auf welcher Ebene setzt SEB an? (Unterrichts-, Personal- oder Organisationsentwicklung)</li> <li>• Um welche Art von Beratung handelt es sich vorwiegend (Fach-, Prozess- oder Komplementärberatung)?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Aufgaben übernimmt die SEB? Z. B. Moderation, Coaching, Fortbildung etc. und welche Methoden werden eingesetzt?</li> <li>• Wurden Grenzen der Beratung thematisiert?</li> </ul>
<b>Beziehung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konnte bisher eine konstruktive und vertrauensvolle Arbeitsbeziehung hergestellt werden?</li> <li>• Zeichnet sich die Arbeitsbeziehung durch Offenheit, Wertschätzung und Transparenz aus?</li> <li>• Gibt es Anliegen, die bisher nicht thematisiert worden sind?</li> <li>• Was brauchen die beteiligten Personen (noch) für eine gelingende Kooperation?</li> </ul>
<b>Prozess und Prozessbeteiligung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existiert bei allen beteiligten Personen eine Vorstellung über die wesentlichen Planungs- und Umsetzungsschritte des Prozesses?</li> <li>• Gibt es noch Unklarheiten in Bezug auf organisatorische, räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen?</li> <li>• Gibt es situative Besonderheiten, die im Prozess berücksichtigt werden müssen?</li> <li>• Sind alle für den Prozess relevanten Personen ausreichend informiert und in den Prozess eingebunden?</li> <li>• Wird der Prozess vom Kollegium mitgetragen?</li> <li>• Wie wird der Prozess abgeschlossen und sichtbar gemacht (Konferenz, Feier, Beitrag in der Schulzeitung, etc.)?</li> </ul>
<b>Ziele und Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Ziele werden im Rahmen der SEB verfolgt?</li> <li>• Sind alle Ziele in geeigneter bzw. SMARTER Formulierung angegeben?</li> <li>• Erscheinen die Evaluationsinstrumente geeignet, um die Zielerreichung überprüfen zu können?</li> <li>• Sind die Instrumente formativ oder summativ ausgerichtet und warum?</li> </ul>
<b>Ressourcen und Kosten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sind am Schulstandort ausreichend Ressourcen vorhanden, um den Prozess mit Erfolgsaussicht durchführen zu können? (Personelle, materielle, zeitliche, finanzielle Ressourcen)</li> <li>• Sind alle Fragen zu Kosten, Kostenträgern und Abrechnung geklärt?</li> </ul>
<b>Kontrakt und Dokumentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liegt ein Kontrakt vor, der den Erwartungen entspricht?</li> <li>• In welcher Form wird der Kontrakt abgeschlossen (mündlich, schriftlich, per E-Mail etc.)?</li> <li>• Wie findet die Prozessdokumentation statt?</li> </ul>

## 5. Fazit

Schulentwicklungsberatung wird zunehmend zum Gegenstand von Forschung und Evaluierungsbemühungen. In Österreich sind die Pädagogischen Hochschulen seit ihrer Gründung nahezu exklusiv für die Versorgung von Schulen mit dieser Beratungsleistung zuständig. Schulentwicklungsberatung selbst tritt dabei als noch theoretisch unterbestimmtes und auf unterschiedliche Bezugstheorien und Konzepte zurückgreifendes Phänomen auf, was Analogiebildungen zur psychotherapeutischen und beraterischen Prozessforschung momentan als sinnvoll erscheinen lässt. Dennoch oder gerade deswegen lassen sich Forderungen und Bemühungen wahrnehmen, diese Dienstleistung der Pädagogischen Hochschulen zum Zweck der Qualitätssicherung und -entwicklung vermehrt

zu beforschen und zu evaluieren. In gegenständlichem Beitrag werden zwei Instrumente vorgestellt, die Unterstützung bei der Planung (Checkliste) und Evaluierung (Leitfaden) der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses geben sollen. Sie wurden aus der bestehenden Literatur abgeleitet, orientieren sich am Stand der Forschung und zielen darauf ab, in der Praxis tätigen Schulentwicklungsberater\*innen eine Arbeitsgrundlage zur Hand zu geben, die ein einheitliches und strukturiertes Vorgehen im Beratungsprozess und speziell im Rahmen der Auftragsklärung ermöglichen soll. Obwohl eine erste Pilotierung der Instrumente im Herbst 2022 von im Feld tätigen Schulentwicklungsberater\*innen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems bereits angestoßen worden ist, verweist der Beitrag auf die notwendige, aber bisher fehlende (umfassende) empirische Erforschung der Instrumente und deren Validierung.

## 6. Literatur

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung: Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung; Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Hautz, H., & Krainz, U. (2022). Schulentwicklungsberatung in Österreich: Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem. *Pädagogische Horizonte*, 6(2), 59–84. <https://doi.org/10.17883/PA-HO-2022-02-06>
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*, 375–422. <https://doi.org/10.17888/NBB2021>
- Atzesberger, S., Steiner, M., Fischer, O., Himpsl-Gutermann, K., Sankofi, M., & Szusich, P. (2020). Digitale Grundbildung als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(4), 33–38.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Brakemeier, E. -L., & Herpertz, S. C. (2019). Innovative Psychotherapieforschung: Auf dem Weg zu einer evidenz- und prozessbasierten individualisierten und modularen Psychotherapie. *Der Nervenarzt*, 90(11), 1125–1134. <https://doi.org/10.1007/s00115-019-00808-9>
- Buhren, C. G. (2018). Evaluieren. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 222–240). Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2019a). *Der Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan (PH-EP) 2021–2026*.
- Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2019b). *Steuerung des Schulsystems in Österreich*. Weißbuch. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>
- Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Eigenverlag. Abgerufen von <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>

- Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2021). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen.
- Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2022). Workshopreihe Schulentwicklungsberatung: Leistungen der Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1998). Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß: Ein Handbuch. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- de Haan, E., Grant, A. M., Burger, Y., & Eriksson, P.-O. (2016). A large-scale study of executive and workplace coaching: The relative contributions of relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(3), 189–207. <https://doi.org/10.1037/cpb0000058>
- Dederich, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Münster: Waxmann.
- Dederich, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen: Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Ehrental, J. C., Möller, H., & Zimmermann, J. (2020). Brüche der Arbeitsbeziehung in Coaching und Supervision. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 27(4), 487–501.
- Fischer, G. (2008). *Logik der Psychotherapie: Philosophische Grundlagen der Psychotherapiewissenschaft*. Kröning: Asanger.
- Fischer, G., & Eichenberg, C. (2011). *Psychotherapiewissenschaft: Einführung in eine neue humanwissenschaftliche Disziplin*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gahleitner, S. B., & Schigl, B. (2019). *Psychotherapie als Beziehung und Prozess: Chancen, Risiken, Fehlerquellen: Silke Birgitta Gahleitner und Brigitte Schigl im Gespräch mit Uwe Britten* (U. Britten, Hrsg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666406843>
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung: Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von <https://usearch.uaccess.univie.ac.at>
- Graßmann, C., Schölmerich, F., & Schermuly, C. C. (2020). The relationship between working alliance and client outcomes in coaching: A meta-analysis. *Human Relations*, 73(1), 35–58. <https://doi.org/10.1177/0018726718819725>
- Grawe, K., Donati, R., & Bernauer, F. (2001). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofbauer, E., & Bernhard, R. (unveröff.). *Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater:innen in diversen Settings in Österreich. Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen*. R&E-Source. *Open Online Journal for Research and Education*.
- Kamarianakis, E. (2021). *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung der Technischen Universität Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-22251>
- Königswieser, R., Sonuç, E., & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte: Ansätze, Fallbeispiele, Reflexionen* (S. 71–92). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kühl, S. (2007). Formalität, Informalität und Illegalität in der Organisationsberatung. *Systemtheoretische Analyse eines Beratungsprozesses*. *Soziale Welt* 58, 271–293.

- Kühl, S. (2009a). Die blinden Flecke der systemischen Beratung. Eine Beobachtung der Beobachtungen durch systemische Berater. In F. von Ameln, J. Kramer, & H. Stark (Hrsg.), *Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke* (S. 119–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (2009b). Zum Verhältnis von Beobachtungs- und Kommunikationslatenzen in Beratungsprozessen. In F. von Ameln, J. Kramer, & H. Stark (Hrsg.), *Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke* (S. 128–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kulmhofer-Bommer, A., & Diekmann, N. (2021). Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung (inklusive Standpunkt des BMBWF zum Thema kompetenzorientiertes Unterrichten). <https://doi.org/10.17888/NBB2021-3-3>
- Lammers, C.-H., & Schneider, W. (2009). Die therapeutische Beziehung: Verfahrensübergreifende Aspekte. *Psychotherapeut*, 54(6), 469–485. <https://doi.org/10.1007/s00278-009-0701-7>
- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40–69). Weinheim: Beltz.
- Müller, S. (2018). Ziele klären. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 90–108). Weinheim: Beltz.
- Neumann, K. (2006). *Lexikon systemischer Interventionen: Psychotherapeutische Techniken in Theorie und Praxis*. Wien: Krammer.
- Petzold, H. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung: Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauh, M., & Dederig, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 253–269.
- Reichel, R., & Rabenstein, R. (2012). *Kreativ beraten: Methoden und Strategien für kreative Beratungsarbeit, Coaching & Supervision*. Münster: Ökotopia-Verlag.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2010). Methoden und Techniken der Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 506–514). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, Stefanie. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schönig, W., & Seydel, O. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklungsstrategie? Überlegungen zum Problem der Institutionalisierung von Neuerungen in der einzelnen Schule. In H. Wenzel, M. Wesemann, & F. Bohnsack (Hrsg.), *Schulinterne Lehrerfortbildung: Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 183–215). Weinheim: Beltz.
- Strittmatter, A. (1999). Beraten, begleiten, moderieren, Coaching ... Versuch einer Morphologie der Unterstützungsfunktionen in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 3(4), 42–50.

#### Zitationsvorschlag

Bernhard, R., & Fede, M. Planung und Evaluierung der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses : Instrumente für die Praxis der Schulentwicklungsberatung. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 2(1), 81\_92. [https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p81\\_92](https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p81_92)