Robert Bosch Stiftung

Referenzrahmen Systemische und systematische Schulentwicklungsberatung

Julia Oefner & Rainer Grüne-Rosenbohm



Inhaltsverzeichnis

Vorwort 4

1 Kontext des Referenzrahmens 6

1.1 Genese des Referenzrahmens 7
1.2 Schulentwicklungsberatung in ihrer historischen Entwicklung 9

2 Schulentwicklung, Beratungsverständnis und Spezifika der Schulentwicklungsberatung 12

2.1 Das Verständnis der systemischen und systematischen Schulentwicklung und die Aufgabe der Schulentwicklungsberatung 13
2.2 Das systemische und systematische Verständnis der Schulentwicklungsberatung 17
2.3 Spezifika der Schulentwicklungsberatung in der Organisation Schule 20

3 Funktion und Zielsetzung des Referenzrahmens 24

4 Aufbau und Struktur des Referenzrahmens 27

5 Basiskompetenzen systemischer und systematischer Beratung 30

5.1 Personenbezogene Kompetenz 32
5.2 Soziale Kompetenz 35
5.3 Fach- und Feldkompetenz 39
5.4 Methodenkompetenz 47

6 Handlungsfelder der systemischen und systematischen Schulentwicklung 55

7 Kompetenzen bezogen auf die Handlungsfelder der systemischen und systematischen Schulentwicklung 59

7.1 Kompetenzen im Handlungsfeld „Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“ 60
7.2 Kompetenzen im Handlungsfeld „Grundlagen der Steuerung von Schulentwicklung“ 63
7.3 Kompetenzen im Handlungsfeld „Komplexe Veränderungsprozesse / Change“ 65
7.4 Kompetenzen im Handlungsfeld „Datengestützte Schulentwicklung“ 68
7.5 Kompetenzen im Handlungsfeld „Steuerung komplexer Veränderung durch systemisches Projektmanagement“ 71

7.6 Kompetenzen im Handlungsfeld „Funktionale Binnenarchitektur und Kommunikation“ 73
7.7 Kompetenzen im Handlungsfeld „Systemische und systematische Fortbildungsplanung“ 75
7.8 Kompetenzen im Handlungsfeld „Schulkulturentwicklung“ 78
7.9 Kompetenzen im Handlungsfeld „Interne und externe Kooperation“ 82

8 Kompetenzen im Bereich „Beratung schulischer Teams“ 85

8.1 Leitungsteams 86
8.2 Steuergruppen 89
8.3 Projektteams 93
8.4 Fachteams 95

9 Qualitätsanforderungen an Ausbildner:innen für „Systemische und systematische Schulentwicklungsberatung" 98

9.1 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenzen von Trainerinnen und Trainern zur Aus- und Weiterbildung von Schulentwicklungsberatenden 99
9.2 Teilkompetenzen 99

10 Resümee und Ausblick – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung 103

11 Literatur 108

11.1 Verweise im Text 109
11.2 Weiterführende Literatur 112

Impressum 118

Vorwort

Die Stärkung von Schulen, insbesondere jener in kritischer Lage, ist ein zentrales Anliegen der Robert Bosch Stiftung. Ein entscheidender Hebel dafür ist eine professionelle Schulentwicklungsberatung. Diese Erkenntnis begleitet uns seit dem Pilotprojekt „School Turnaround“ (2013–2017), das wir gemeinsam mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie durchgeführt haben. Hier erwies sich die Begleitung durch externe Berater:innen als die wirksamste Intervention.

Auf dieser Grundlage haben wir in Kooperationen mit mehreren Bundesländern die Professionalisierung der Schulentwicklungsberatung im staatlichen Unterstützungssystem vorangetrieben. Zudem haben wir uns im „Expert:innenforum Startchancen“, einem gemeinsamen Projekt mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), erfolgreich dafür eingesetzt, der Schulentwicklungsberatung im Zusammenspiel mit Schulleitung und Schulaufsicht eine zentrale Rolle im Startchancen-Programm des Bundes und der Länder zu geben.

Die Praxis zeigt jedoch, wie unterschiedlich die Strukturen der Schulentwicklungsberatung in Deutschland sind. Der von uns geförderte Forschungsbericht von Dedering & Racherbäumer (2026) belegt: Mal ist sie Teil des staatlichen Systems, mal wird auf externe Kräfte gesetzt; mal gibt es etablierte Qualifizierungen, mal liegt die Verantwortung bei den Einzelnen. Trotz dieser Vielfalt wurde in unseren Projekten und im fachlichen Austausch vor allem eines deutlich: Es fehlt ein gemeinsamer Referenzrahmen für die Schulentwicklungsberatung.

Diese Lücke schließen wir mit der vorliegenden Publikation. Sie bündelt die wertvollen Erfahrungen und Erkenntnisse aus unserer langjährigen Projektarbeit und macht sie für alle Akteure im Bildungssystem nutzbar. Mit Julia Oefner und Rainer Grüne-Rosenbohm konnten wir zwei Autor:innen gewinnen, die dieses Feld durch ihre Expertise in verschiedenen Funktionen maßgeblich geprägt haben und für ein tiefes Verständnis in der Zusammenarbeit mit Schulen stehen.

Der hier vorgestellte Referenzrahmen schafft ein gemeinsames Verständnis und definiert die Kompetenzen, die Schulentwicklungsberatende für eine kontextorientierte und professionelle Arbeit benötigen. Er soll die Zusammenarbeit zwischen Verantwortlichen in Ministerien, Landesinstituten und weiteren Gestaltenden von Schulentwicklungsberatungs-Strukturen erleichtern und so die Kohärenz im gesamten Unterstützungssystem stärken.

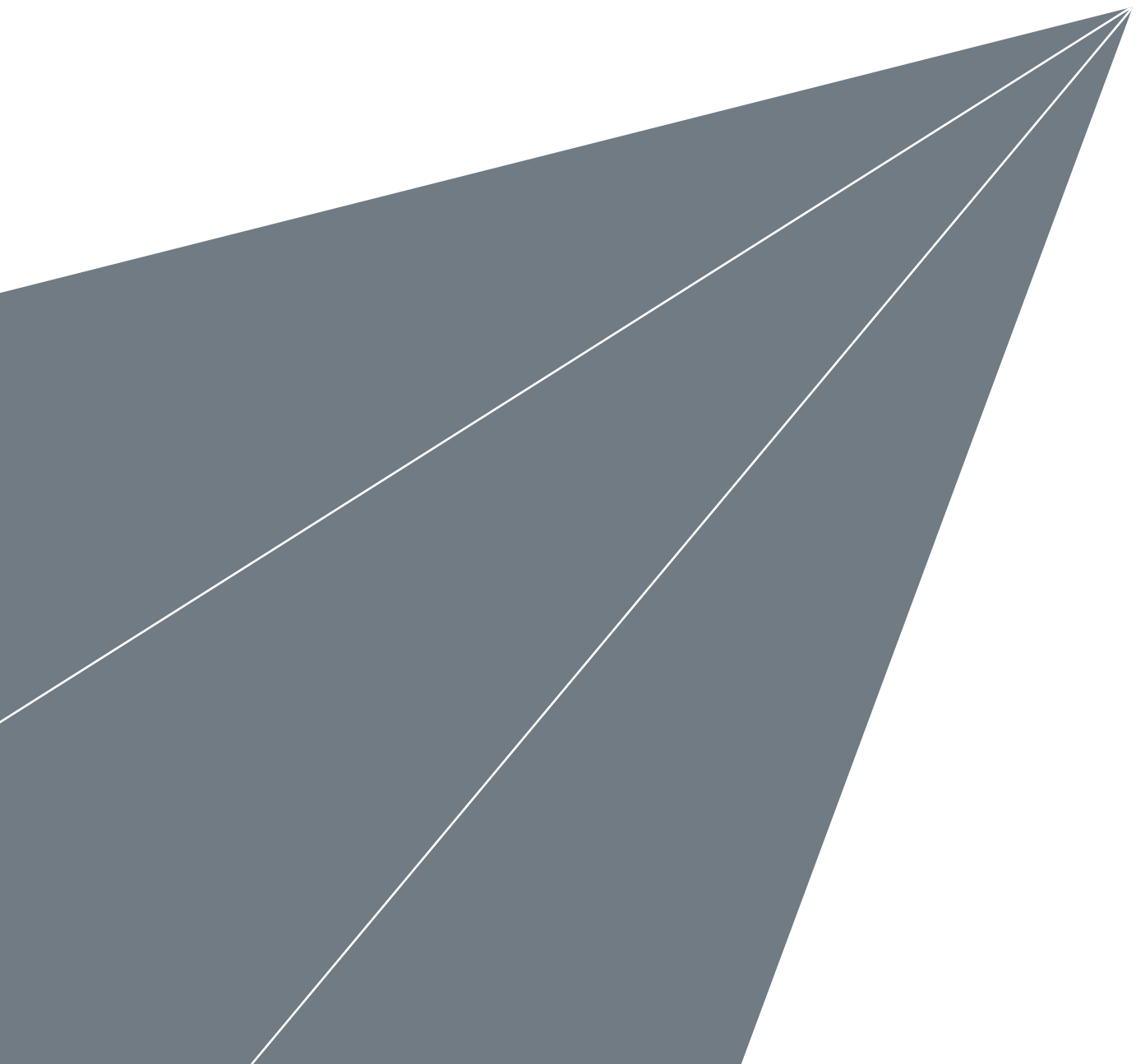
Ein großer Dank gilt den beiden Autor:innen für ihren wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Schulentwicklungsberatung. Ihre Arbeit wird zweifellos einen nachhaltigen Einfluss auf die Schulqualität im deutschsprachigen Raum haben.

Wir wünschen Ihnen eine inspirierende Lektüre und hoffen, dass dieser Referenzrahmen Ihnen wertvolle Impulse für Ihre eigene Arbeit geben wird.

Gisela Hoiman
Senior Expertin im Team
„Zukunftsfähiges Bildungssystem“
der Robert Bosch Stiftung

Christian Hausner
Senior Expert im Team
„Zukunftsfähiges Bildungssystem“
der Robert Bosch Stiftung

1 Kontext des Referenzrahmens



1.1 Genese des Referenzrahmens

Zirkularität ist ein zentraler Begriff im Kontext der Schulentwicklungsberatung. Mit der Erstellung dieses Referenzrahmens Schulentwicklungsberatung schließt sich für die Autoren ein beruflicher Kreislauf. Seit mehr als 35 Jahren arbeiten sie im Feld der Schulentwicklungsberatung in gleichen und verschiedenen Rollen aktiv zusammen. Sie waren Teilnehmende der ersten systematischen Ausbildung von Schulentwicklungsberatenden (ISP-Ausbildung in NRW), wurden Moderatorin und Moderator, später Trainerin und Trainer und waren als Lehrtrainerin bzw. zuständiger Dezernent für die Ausbildung des Personals bzw. für die Weiterentwicklung der Maßnahme Schulentwicklungsberatung in NRW zuständig. Die konzeptionelle Arbeit beinhaltete die Entwicklung von Ausbildungs- und Trainingsmodulen und die Mitarbeit am ersten Fortbildungserlass zur Schulentwicklungsberatung (NRW).

Impulse aus der Fachwissenschaft, der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten, Erfahrungen aus Kooperationsprojekten mit anderen Bundesländern, ausländischen Universitäten und Stiftungen, die Mitarbeit in Netzwerken der Schulentwicklung und insbesondere die hohe Anzahl eigener Beratungsprozesse in Schulen aller Schulformen und die Erfahrungen als Trainerin und Trainer haben stetig zu zirkulären Prozessen der Evaluation und Weiterentwicklung der Schulentwicklungsberatung geführt.

In den letzten Jahren rückte in der Beratungstätigkeit thematisch die Beratung von Schulen in herausfordernden Lagen stärker in den Fokus, konzeptionell und aktiv in einer Kommission der QUA-LiS im Auftrag des Landes NRW zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Schulentwicklungsberatenden in Talentschulen, aktiv als Trainerin und Trainer in Projekten der Robert Bosch Stiftung und der Bildungsinitiative RuhrFutur sowie als freiberuflich tätige Beratende.

> **Damit die Akteure im Rahmen systemischer Unterstützung die Schulen in geklärten Rollen abgestimmt beraten können, bedarf es eines gemeinsamen Verständnisses von Schulentwicklungsberatung.**

Im Kontext der Auswertung und Transferüberlegungen der Robert Bosch Stiftung zu ihrem Projekt „Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage“ wurde das Fehlen eines Referenzsystems Schulentwicklungsberatung evident. Zentral war die Frage, über welche Kompetenzen Schulentwicklungs-

beratende verfügen sollten, um Schulen im Rahmen ihrer Entwicklungsprozesse kontextorientiert und professionell beraten zu können. Die Definition von notwendigen Kompetenzen wurde als wesentlicher Schritt für die qualitätsorientierte Beurteilung und Weiterentwicklung des Beratungshandelns im Schulentwicklungsbereich angesehen.

Der Start von „Startchancen", des „größten und langfristigsten Bildungsprogramms in der Geschichte der Bundesrepublik" (Bundesbildungsministerin Bettina Stark-Watzinger, 2024), stellte einen weiteren Entwicklungsimpuls dar. Startchancen als systemischer Ansatz (Kai Maaz, Leibniz-Institut für Bildungsforschung, 2024) knüpft an die Erfahrungen der Länder aus einer Vielzahl von Entwicklungsprojekten an und setzt auf das abgestimmte Handeln aller systemischen Akteure, also vor allem Schulträger, Schulaufsicht, Kommunen, Kernverwaltung der Ministerien, Landesinstitute und Qualitätsagenturen und Schulentwicklungsbegleitung (KMK 2024, BLV-Anlage 3: Orientierungspapier zur Verwendung der Chancenbudgets an den Startchancen-Schulen). Um dies zu erreichen, bedarf es Maßnahmen, die der Stärkung, Professionalisierung und Synchronisierung des Verwaltungs-, Unterstützungs- und Beratungssystems dienen (ebd.).

Hier setzt für die Autoren der Referenzrahmen Schulentwicklungsberatung an. Damit die Akteure im Rahmen systemischer Unterstützung die Schulen in geklärten Rollen abgestimmt beraten können, bedarf es eines gemeinsamen Verständnisses von Schulentwicklungsberatung. Dies gilt für umfassende Projekte mit unterschiedlichen Akteuren wie auch für die lokale, täglich realisierte Beratungspraxis an allen Schulformen.

Der vorliegende Referenzrahmen Schulentwicklungsberatung stellt den Versuch dar, die Projekterfahrungen der Robert Bosch Stiftung mit den Erfahrungen unterschiedlicher Schulentwicklungsprojekte, mit der Auswertung aktueller wissenschaftlicher Forschung und mit den Erfahrungen der Autoren in Beratung und Konzeptentwicklung zu einem Referenzrahmen Schulentwicklungsberatung zu verdichten. Die Autoren verstehen die Funktion des Referenzrahmens als **Orientierungsreferenz** und **Impuls zur Diskussion über einheitliche Qualitätsvorstellungen der Schulentwicklungsberatung** in Aus- und Weiterbildung und für den Einsatz von Schulentwicklungsberatenden im deutschsprachigen Raum. Um diese Orientierungsreferenz anlass- und aspektbezogen im Sinne eines **Handbuchs** nutzen zu können, werden unterschiedliche Kompetenzebenen strukturiert dargestellt. Diese Strukturierung erfordert – systemisch gesehen – wiederkehrende thematische Inhalte unter jeweils spezifischer Fokussierung.

1.2 Schulentwicklungsberatung in ihrer historischen Entwicklung

1.2.1 35 Jahre Schulentwicklungsberatung

2019 referierte Hans-Günter Rolff auf der Netzwerktagung Schulentwicklungsberatung zum Thema „30 Jahre Schulentwicklungsberatung“ und zog Bilanz (Rolff 2019). Die erste systematische Ausbildung von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern fand ab 1987 im damaligen NRW-Landesinstitut in Soest statt. Per Dalin bildete im Rahmen des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms (ISP) in zwei Runden 46 sogenannte Schulentwicklungsmoderatorinnen und - moderatoren (Dalin et al. 1990) aus.

In den folgenden 35 Jahren hat sich die Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsangebot von schulischen Entwicklungsprozessen im gesamten deutschsprachigen Raum stetig entwickelt.

Ausgehend von NRW – erster Erlass zur Schulentwicklungsberatung und zur systematischen Ausbildung von Moderatorinnen und Moderatoren – hat in den letzten Jahren eine staatliche Institutionalisierung der Schulentwicklungsberatung stattgefunden. Adenstedt (2015) und Dedering et al. (2022) haben jeweils eine systematische Bestandsaufnahme zum Entwicklungsstand der Schulentwicklungsberatung in den Bundesländern erstellt.

Aktuell können die Schulen in allen 16 Bundesländern auf die Schulentwicklungsberatung als Teilelement des staatlichen Unterstützungssystems zugreifen (Dedering et al. 2022).

Im Kontext der in den Fokus geratenen Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen wurde die Schulentwicklungsberatung in die jeweiligen Strukturen der Projekte und Schulversuche als unverzichtbares Element eingebunden (z. B. School Turnaround, Berlin; Potenziale entwickeln – Schulen stärken, NRW; Projekt 23+, Hamburg; Talentschulen, NRW; PerspektivSchule, Schleswig-Holstein).

1.2.2 Aktueller Entwicklungsstand der Schulentwicklungsberatung

Die Forschungen von Dedering et al. (2022) und Dedering & Racherbäumer (2026) sowie eigene Recherchen und Erfahrungen der Autoren im beruflichen und freiberuflichen Kontext verdeutlichen heterogene Strukturen in den Bundesländern. Es existieren in allen Bundesländern Angebote der Schulentwicklungsberatung. Diese unterscheiden sich hinsichtlich

- der administrativen Struktur
- der Ziele und Inhalte des Angebots
- des Umfangs des Angebots
- der Vernetzung mit der Schulaufsicht und der externen Evaluation / Qualitätsanalyse

- der Vernetzung mit anderen Fortbildungsangeboten, speziell im Bereich der Unterrichtsentwicklung
- des beruflichen Hintergrunds und der Qualifizierung der Akteure.

Bei der Analyse und Diskussion der Angebote in den Bundesländern sowie in den deutschsprachigen Nachbarländern ergaben sich für die Autoren zentrale Fragestellungen.

Gibt es im Bereich der Schulentwicklungsberatung unterhalb der Oberflächenstruktur der Angebote eine geteilte Vorstellung hinsichtlich

- zentraler theoretischer Grundlagen der Schulentwicklungsberatung
- der Idee einer systemischen und systematischen Schulentwicklung
- des Beratungsbegriffs
- der grundlegenden Strukturierung des Beratungsprozesses
- der Inhaltsstruktur des Beratungsangebots
- der Qualitätsstandards systemischer und systematischer Beratung
- der notwendigen Kompetenzen der Beratenden
- der grundlegenden Haltung der Akteure
- der Qualität der erforderlichen Qualifizierung
- der evidenzbasierten Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung?

Die bisher vorliegenden Erhebungen, verknüpft mit Erfahrungen aus einer Vielzahl von Projekten, bestärken die Autoren in der Annahme, dass keine in sich geschlossene, theoriegeleitete Vorstellung der Schulentwicklungsberatung existiert. Fest steht, dass es im deutschsprachigen Raum keine schriftlich fixierte und von allen Akteuren in diesem Feld geteilte Gesamtkonzeption zur Schulentwicklungsberatung gibt. Es fehlt darüber hinaus eine geteilte Darstellung der erforderlichen Kompetenzen der Beratenden und eine Konzeption, wie diese Kompetenzen in Qualifizierungen vermittelt werden können. Das Fehlen geteilter Qualitätsstandards für den Beratungsprozess und die Heterogenität bezüglich der notwendigen Kompetenzen der Beratenden erschweren eine Messung, Beurteilung und Entwicklung von Beratungsqualität. Für die Autoren stellt dies eine wesentliche Ursache für die geringe empirische Befundlage zur Schulentwicklungsberatung im Allgemeinen und ihrer Wirkung für den Schulentwicklungsprozess im Besonderen dar. In den letzten Jahren wurden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung von Unterstützungsprogrammen für Schulen in herausfordernden Lagen veröffentlicht. Darin wird der Schulentwicklungsberatung eine positive Wirkung auf den Schulentwicklungsprozess attestiert. Eine Interviewstudie zu Unterstützungssystemen im einzelschulischen Entwicklungsprozess schreibt den Schulentwicklungsberatungen „insofern eine herausgehobene Stellung zu, als sie als einziges der betrachteten Unterstützungssysteme bei Regulationen in allen Bereichen, bei allen Schritten und auf allen Ebenen herangezogen werden und ein sehr breites Spektrum spezifischer Leistungen umfassen“ (Dedering 2024). Längerfristige Prozessbegleitungen durch

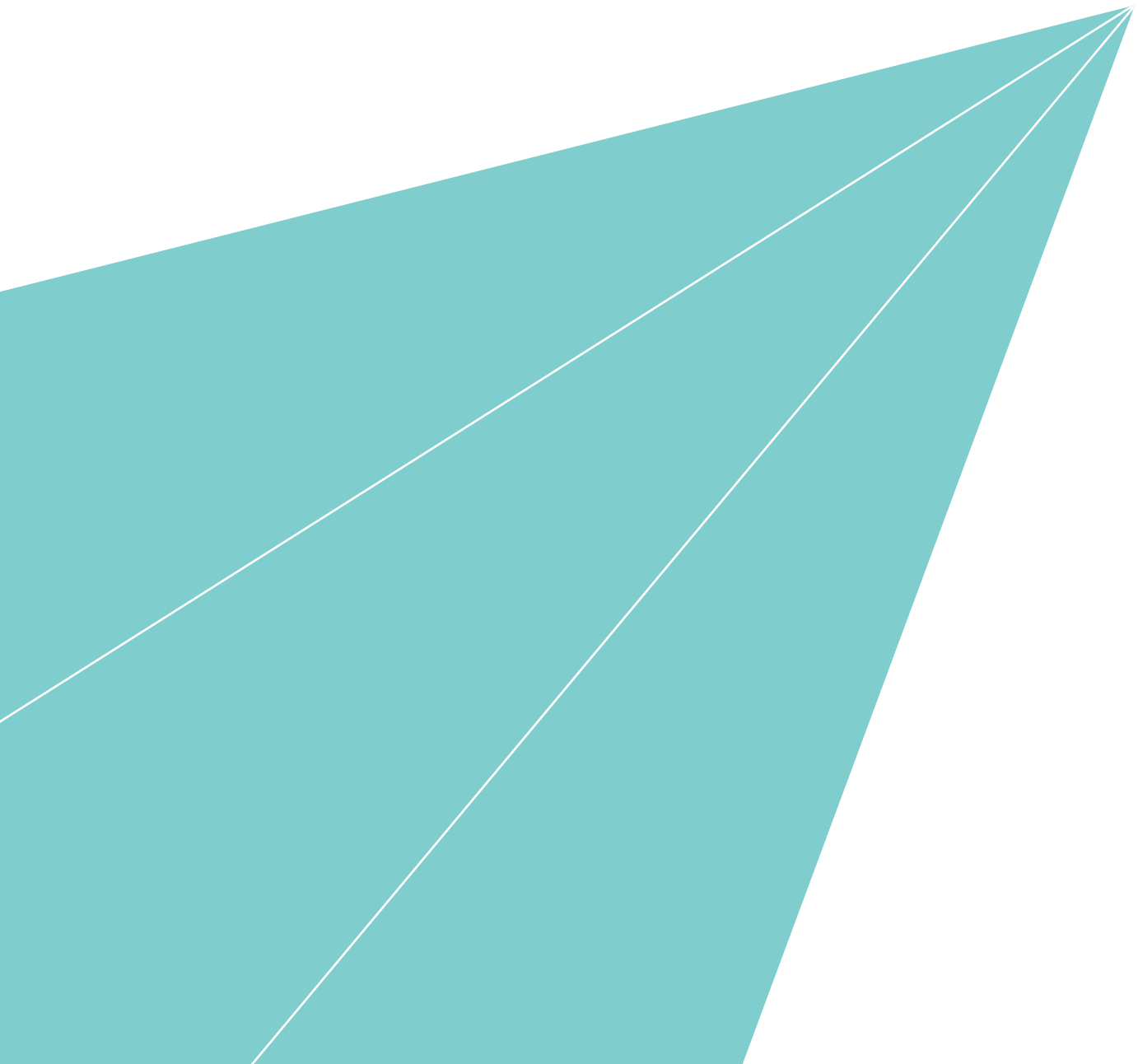
die Schulentwicklungsberatung „werden vielfach an ‚neuralgischen Punkten' des Umbruchs im Entwicklungsprozess und zur Bewältigung umfänglicher und komplexer Aufgaben für Schulentwicklung mit grundlegendem Charakter bemüht" (ebd.). Insgesamt liegen jedoch Forschungsergebnisse zur Prozess- und Ergebnisqualität der Schulentwicklungsberatung nur in geringem Maße vor (Dedering et al. 2022).

Ein geteiltes Qualitätsverständnis zur Schulentwicklungsberatung kann in länderübergreifenden bzw. bundesweiten Entwicklungsprojekten und Schulversuchen ressourcenschonende Synergieprozesse ermöglichen.

Ein geteiltes Qualitätsverständnis zur Schulentwicklungsberatung kann in länderübergreifenden bzw. bundesweiten Entwicklungsprojekten und Schulversuchen ressourcenschonende Synergieprozesse ermöglichen. Wenn in diesen Projekten und Schulversuchen nicht nur staatliche Schulentwicklungsberatung, sondern zunehmend auch Akteure aus Universitäten, Stiftungen, Organisationen und der Privatwirtschaft agieren, wird die Frage nach einheitlichen Qualitätsstandards für die Steuerung und die Qualitätssicherung entscheidend sein.

Die Schulentwicklungsberatung wird in nahezu allen Bundesländern mit der Schulaufsicht und der externen Evaluation / Schulinspektion bzw. Qualitätsanalyse systemisch und systematisch vernetzt gedacht. Für die Autoren sollte diese sinnvolle Vernetzung und Kooperation auf einer geteilten Qualitätsvorstellung von schulischer Beratung und der notwendigen Kompetenz der Akteure basieren, um eine professionelle Unterstützung der Schulen in der genannten Trias sicherzustellen. Der hier vorgestellte Referenzrahmen Schulentwicklungsberatung macht den Versuch, einen Beitrag zur Verminderung dieser Leerstelle zu leisten.

2 Schulentwicklung, Beratungsverständnis und Spezifika der Schulentwicklungsberatung



2.1 Das Verständnis der systemischen und systematischen Schulentwicklung und die Aufgabe der Schulentwicklungsberatung

„Schulentwicklung geht von der Einzelschule als Einheit zielgerichteter, systematischer und reflexiver Gestaltung aus, wobei Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Systemzusammenhang gesehen werden und die Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt ist." (Rolff 2007) Diese Definition von Rolff verdeutlicht das Steuerungsverständnis systemischer und systematischer Schulentwicklung in der Bundesrepublik. Im Kontext einer bildungspolitischen Gesamtplanung ist einerseits die Einzelschule der entscheidende Akteur hinsichtlich der Qualitätsentwicklung. Andererseits wird die schulische Autonomie durch Gesetze und Erlasse und durch die Entwicklung von Qualität definierenden Referenzsystemen zur „guten Schule" im Rahmen von Qualitätsmanagementverfahren in den einzelnen Bundesländern gerahmt, gelenkt und begrenzt. Dieser Systemlogik von Entwicklung folgt auch das aktuelle bildungspolitische Entwicklungsprojekt Startchancen. Es ist auf die Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen ausgerichtet, dokumentiert aber zugleich inhaltlich und strukturell die aktuelle wissenschaftlich fundierte bildungspolitische Perspektive auf die moderne Schulentwicklung insgesamt. Gefördert wird die „deutliche Stärkung der Schulautonomie im Sinne einer größeren Eigenverantwortung im bestehenden Rechtsrahmen" (KMK 2024, S. 7). Im Rahmen dieser Autonomie soll eine datengestützte Qualitätsentwicklung mit dem Fokus auf die Optimierung der Lehr-Lernprozesse unterstützt, das schulische Personal qualifiziert, professionelle Lerngemeinschaften entwickelt, die multiprofessionelle Kooperation und Teamentwicklung verbessert, Funktionsträger für ihre spezifischen Aufgaben hinsichtlich Führung und Management fortgebildet, eine wertschätzende, fehlertolerante und stärkenorientierte Schulkultur implementiert und systematische Entwicklungsstrukturen unter Einbeziehung von Evaluation und nachhaltiger Verankerung von Ergebnissen definiert werden.

Zu dem Konzept der Entwicklung von unten, der Einzelschule als Motor der Qualitätsentwicklung, gehört auch die Vorstellung der Öffnung von Schule in ihr Umfeld, der Kooperation und Vernetzung mit anderen Schulen und mit anderen institutionellen Akteuren, um eine bedarfsorientierte regionale und lokale Entwicklung zu ermöglichen.

In der deutschsprachigen Literatur hat sich die eingangs zitierte Definition von Schulentwicklung mit ihrer Betrachtung der Trias von Unterrichtsentwicklung (UE),

Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE) im Bewusstsein ihrer systemischen Interdependenz durchgesetzt (Dedering 2024). Kai Maaz, Leiter der wissenschaftlichen Begleitung zu „Startchancen“, stützt diesen systemischen Entwicklungszugang bei seiner Einschätzung der Erfolgsbedingungen des Programms: „Da gilt eine alte Binsenweisheit: Wenn man den Unterricht verbessern will, darf man nicht nur am Unterricht ansetzen, sondern muss das System Schule als Ganzes in den Blick nehmen und weiterentwickeln. Die verschiedenen Säulen des Programms legen nahe, dass man Schule systemisch betrachtet und nicht nur neue Unterrichtsprogramme entwickelt und implementiert.“ (Millmann 2024)

Im Fokus der Entwicklung der Menschen im System und der Schule als Organisation stehen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler als ultimativer Bezugspunkt.

Im Fokus der Entwicklung der Menschen im System und der Schule als Organisation stehen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler als ultimativer Bezugspunkt. Es geht um die Frage, welche Organisationsstruktur hinsichtlich der Weiterentwicklung von Lehr-Lernprozessen funktional ist und welche Kompetenzentwicklung des schulischen Personals dafür benötigt wird. Dieses Drei-Wege-Modell wurde in den letzten Jahren von Rolff zu einem Vier-Wege-Modell erweitert (Rolff 2023b). In diesem erweiterten Modell tritt die „Translokale Vernetzung“, die Entwicklung externer Netzwerke, neu hinzu. In einer immer stärker vernetzten digitalen Welt kann Entwicklung nicht mehr isoliert und rein analog gelingen. Die Vernetzung unterstützt die Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung durch die Öffnung nach außen. Sie können Netzwerke mit anderen Schulen, mit externen Partnern, mit regionalen Bildungseinrichtungen, mit Universitäten etc. in ihrem Entwicklungsprozess nutzen. Die digitalen Möglichkeiten unterstützen dabei die translokale Kommunikation und Kooperation. Gegenseitiges Feedback in Kooperationsprozessen ist ein wesentliches Element der Qualitätsentwicklung. Rolff spricht in diesem Kontext von „horizontaler Schulentwicklung“ (ebd.).

Die systematische Schulentwicklung wird durch die im System agierenden Menschen in ihren professionellen Rollen prozedural gestaltet und mit Leben gefüllt. Die personale und organisationale Entwicklung erfolgt in wechselseitiger Beeinflussung auf dem Weg zu einer lernenden Organisation, die eine erfolgreiche und nachhaltige Schulentwicklung absichert. Das Zusammenspiel von systemischer und systematischer Schulentwicklung verdichtet sich in dem Verständnis einer „komprehensiven Schulentwicklung“ (Rolff 2023b). Rolff findet hierfür das Bild der Stimmgabel, wo die beiden Stäbchen systemische und systematische Schulent-

wicklung im Gabelgriff der komprehensiven Schulentwicklung zusammenschwingen. Dabei spielen strukturelle und personenbezogene Faktoren wie die Prozesshaftigkeit, eine lernseitige Haltung, geteilte Werte, Vertrauen und Wertschätzung, die kompetente Leitung und das digital gestützte Lernen eine zentrale Rolle, korrespondieren miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Es „bewegt sich institutionelles wie personenbezogenes Handeln in einer dialektischen Einheit" (ebd.). Die Referatsleiterin für Pädagogische Grundsatzthemen im bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Anna Wenzl, schreibt zu der Metapher der Stimmgabel von Rolff: „Die eine Seite braucht die andere Seite! Es geht das eine nicht ohne das andere – Systematische SE braucht Systemische SE" (ebd., S. 26). Nach Senge (2006) stellen das individuelle Wachstum, die kritische Selbstreflexion der mentalen Modelle, eine geteilte Vision, das Lernen im Team sowie das Denken in Systemen die wesentlichen Faktoren dar, um eine lernende Organisation zu entwickeln.

Eine lernende Organisation ist entsprechend an individuelle und kollektive Lernprozesse der im System handelnden Menschen gebunden, die sich organisational in veränderten Prozessen und Strukturen ausdrücken und widerspiegeln. Gelingende individuelle und kollektive Lernprozesse benötigen subjektive Bedeutsamkeit, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen durch Kompetenzerleben, Individualisierung und soziale Eingebundenheit, Beziehung, positive Emotionen, Verstehen, Praxisnähe, Feedback sowie gelingende Teamarbeit und gemeinsames Engagement (Ruckensteiner & Thoma 2024; Lichtinger 2022). Die professionsbezogene Entwicklung des einzelnen Menschen erfolgt demnach in reflexiven und kommunikativen Prozessen mit den Mitgliedern des gesamten sozialen Systems. So wird sichergestellt, dass die von allen Systemmitgliedern getragenen und kommunikativ validierten Veränderungen strukturell und prozessual nachhaltig sind. Eine lernende Schule braucht eine Lernkultur, die gekennzeichnet ist durch eine Atmosphäre der Unterstützung, des toleranten Umgangs mit Fehlern, der Förderung von Ideen und Innovationen. Es geht im Kern um die Entwicklung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben, Absichern auf der Basis von akzeptierten Regeln der Kommunikation und Kooperation. Die notwendige Lernfähigkeit muss auf der individuellen, gruppenspezifischen und systemischen Ebene entwickelt werden (Rolff 2023a).

In dem aktuellen Konzept der Schulentwicklung als Regulationsprozess (Maag Merki et al. 2021) findet auf der individuellen, interpersonalen und organisationalen Ebene eine „Rekonstruktion sowie Dekonstruktion und anschließende Weiterentwicklung der aktuellen Praxis" (Dedering 2024, S. 5) statt. In einem komplexen dialogischen Prozess werden die Aufgaben, Standards und Ziele, Dispositionen der Akteure, Operationen und Prozesse analysiert, mit neuem Wissen verknüpft und in neue Handlungsoptionen überführt (Maag Merki et al. 2021).

Entsprechend gilt es für die Schulentwicklungsberatung, die Veränderungsdimensionen im Sinne des komplexen Lernens von Menschen und der Organisation im Systemzusammenhang zu sehen, systemisch zu orchestrieren und systematisch

zu strukturieren. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es einer systemischen und systematischen Schulentwicklungsberatung, die die Gesamtheit der systemischen Organisation und des sozialen Systems adressiert und unterschiedliche Ansätze von Beratung wie z. B. Organisationsberatung, Changemanagement, unterrichtszentrierte Schulentwicklung, systemische Beratung, Teamentwicklung, designbasierte Schulentwicklung etc. in ihrem Konzept synthetisiert, indem sie unterschiedliche Aspekte wie die Personenorientierung, Organisationsorientierung, Prozessorientierung, systemtheoretische Orientierung, Kompetenzorientierung, Methodenorientierung sowie die Partizipationsorientierung integriert.

Die Begriffe zielgerichtet, systematisch und reflexiv weisen in der eingangs genannten Definition von Rolff auf entscheidende Gestaltungselemente systemorientierter und systematischer Schulentwicklung hin. Die Entwicklung in der Schule wird an Zielen orientiert, die sich von der Vision und dem Leitbild der im System Schule agierenden Menschen ableiten. Schulentwicklung wird durch das jeweilige Schulprogramm gesteuert, in dem – orientiert an einer geteilten Vision und am Leitbild – Zielperspektiven, geplante Veränderungsprozesse und erreichte Entwicklungsstände datengestützt erfasst und notwendige Anpassungen der Planung dokumentiert werden. Translokales Feedback z. B. durch Peer-Review unterstützt diese Qualitätsentwicklung. Schulentwicklung wird somit als ein reflexiver, iterativer, zirkulärer Prozess verstanden, als eine Entwicklung in stetigen Qualitätskreisläufen, um eine nachhaltige und qualitative Verbesserung sicherzustellen: **Alltägliche Schulentwicklung (1. Ordnung)**.

Wendet man das Drei-Wege-Modell bzw. das Vier-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff an, so wird deutlich, dass aktuelle bildungspolitische Planungen und Projekte der Schulentwicklung darauf ausgerichtet sind, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern: **Institutionelle Schulentwicklung (2. Ordnung)**.

Wird diese Einzelschulentwicklung in den Rahmen einer bildungspolitischen Gesamtentwicklungsplanung eingebunden, die die Autonomie bewahrt, zugleich Rahmung und Qualitätsorientierung bietet, Schulen auf Distanz datengestützt steuert und vielfältige Unterstützung offeriert, kann von einer komplexen Schulentwicklung gesprochen werden: **Komplexe Schulentwicklung (3. Ordnung).**

An dieses Verständnis einer komplexen Schulentwicklung knüpft das Startchancen-Programm an und definiert das systemische, abgestimmte Handeln aller Akteure als eine wesentliche Gelingensbedingung (KMK 2024).

Schulentwicklung ist bei Integration der oben genannten Aspekte die bewusste, systematische, an Zielen orientierte Weiterentwicklung der Menschen im System, der Schule in funktionalen Strukturen und Prozessen sowie der Schule als lernende

Organisation in ihrer gesetzlichen Rahmung. Sie richtet sich nach und orientiert sich an definierten Qualitätserwartungen und bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen mit dem Ziel, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu optimieren, Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und Bildungsgerechtigkeit sicherzustellen. Der vorliegende Referenzrahmen Schulentwicklungsberatung orientiert sich inhaltlich und strukturell an diesem Verständnis der Schulentwicklung (vgl. ▶ **Kapitel 6**: Handlungsfelder der systemischen und systematischen Schulentwicklung).

2.2 Das systemische und systematische Verständnis der Schulentwicklungsberatung

Die systemische und systematische Schulentwicklungsberatung ist eine professionelle Beratungstätigkeit, die

- basierend auf einem theoriegestützten Verständnis des Denkens und Handelns der Personen im System und der spezifischen Organisation Schule,
- geleitet von einer systemischen Haltung und einem humanistischen Menschenbild,
- im Kontext spezifischer Prozessarchitekturen und unterschiedlicher methodischer Zugänge

Schulen mit dem Ziel berät und unterstützt, das verantwortungsvolle Professionshandeln des Personals, die Qualität der Prozesse und die Ergebnisse schulischen Handelns in der Trias von UE, OE und PE und ihrer jeweiligen translokalen Vernetzung in der Rahmung jeweiliger normativer Vorgaben und Qualitätserwartungen zu verbessern, das Selbstentwicklungspotenzial der Schule auf dem Weg zu einer lernenden Organisation zu stärken und damit den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu sichern.

Systemische und systematische Veränderungsprozesse benötigen eine zielorientierte Planung und Steuerung. Unterschiedliche Basisprozesse sind dabei konstituierend. Es geht im Kern um die Diagnose des Veränderungsbedarfs, um die Schaffung eines Bewusstseins für die Notwendigkeit von Veränderung, um die Reduktion von Problemkomplexität, um die Entwicklung von Visionen, Leitideen, gemeinsam getragenen und realisierbaren Zielen, um die Einbeziehung und Gewinnung von Menschen im System mit ihren mentalen Bildern, Einstellungen und Emotionen, um die Beachtung der Eigenlogik des jeweiligen schulischen Systems, um die

professionelle Kooperation und authentische Kommunikation, um die Gestaltung des Veränderungsprozesses, die ressourcenorientierte Ermöglichung von individuellem und organisationalem Lernen und um die verbindliche Verankerung von Erfolgen (Glatz & Graf-Götz 2011).

Es gilt für die Beratung entsprechend des spezifischen schulischen Kontextes Strukturen und Entwicklungswege zu gestalten und ein gelebtes Klima des Erprobens, die Schaffung einer positiven Fehlerkultur, die Einbeziehung agiler Verfahren im Rahmen der Veränderungsplanung zu fokussieren, um Motivation, Selbstwirksamkeitserfahrungen, erweiterte Handlungsmöglichkeiten und erhöhte Akzeptanz und Beteiligung zu ermöglichen. Die kontextsensible beraterische Gesamtarchitektur erfordert somit Flexibilität in der Prozessgestaltung bei gleichzeitiger Ziel- und Ergebnisorientierung. Die Veränderungsarchitektur als Gesamtprozessplanung und -steuerung bedarf einer Phasierung der Entwicklung, eines Designs zur Ausgestaltung der einzelnen Architekturelemente, der Gestaltung von Prozessen, der Einführung von Prozeduren, der Einbeziehung von Werkzeugen und Techniken, jeweils unter Beachtung der sachlichen, sozialen, räumlichen und symbolischen Dimension (Königswieser & Hillebrand 2023). Die passgenaue Prozessarchitektur für die Einzelschule wird im Kontext der Kontraktierung des Beratungsprozesses fallbezogen entworfen und im Laufe des Prozesses flexibel und agil angepasst.

Der systemorientierte Ansatz unterstützt die Beratenden, komplexe Systeme zu verstehen und somit wirksam zu agieren.

Die Beratenden nutzen systemtheoretische Beschreibungs- und Erklärungsmodelle, um der Wechselwirkung und Dynamik der Prozesse, mit denen sie konfrontiert sind, Rechnung zu tragen. Ihnen ist bewusst, dass eindimensionale, mechanistische Ursache-Wirkungsmodelle angesichts der systemischen Komplexität, mit der sie konfrontiert werden, zu kurz greifen. Der systemorientierte Ansatz unterstützt die Beratenden, komplexe Systeme zu verstehen und somit wirksam zu agieren. Er geht davon aus, dass sich ein System nicht direkt steuern lässt, sondern dass gesetzte Impulse von außen das System in Bewegung bringen und es sich in der Folge in mögliche Entwicklungsrichtungen selbst organisiert. Entsprechend versteht sich das Handeln der systemorientiert Beratenden als Intervention in ein komplexes System, in eine spezifische Organisation, mit dem Ziel, deren Selbstentwicklungspotenzial und Veränderungskompetenz zu erhöhen und sie auf dem Weg zu einer lernenden Organisation zu unterstützen (Königswieser & Hillebrand 2023).

Schulen gelten als spezifische, lernfähige, soziale Organisationen (Simon 2018). Sie sind durch die Aneignung und die interne Verarbeitung verschiedenster Informationen von außen und innen anpassungs- und lernfähig.

Beratung in der Schule zielt darauf ab, die wahrgenommenen Strukturen, Handlungs- und Denkweisen, auf Erfahrungen beruhenden Wahrnehmungen und ihre Deutungen durch Interventionen im Rahmen der jeweiligen Prozessarchitektur zu irritieren und den Blick für neue Wahrnehmungen und Handlungsoptionen zu öffnen. Kleinste Veränderungen können neue Denk- und Handlungsweisen anstoßen. Neben den Interventionen der Prozessberatung kann auch das bedarfsorientierte Einbringen von Fachwissen im Sinne einer Fachberatung eine Intervention und somit einen Lern- und Adaptionsimpuls darstellen.

Auslöser und Anlässe für Veränderungsprozesse können externe systemische Impulse wie Bildungsreformen, die Umstellung auf neue pädagogische Konzepte, innovative Lehr- und Lernformate, Anforderungen durch das schulische Umfeld etc. sowie interne systemische Impulse wie individuelle Wünsche nach Veränderung, der Wunsch nach Teamarbeit, eine neue Rollenübernahme, Probleme der pädagogischen Praxis, erhöhter Leidensdruck etc. darstellen (Ruckensteiner & Thoma 2024).

Die Tiefenstruktur im Lernprozess der Menschen gilt es in der Schulentwicklungsberatung zu berücksichtigen.

Für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen ist offensichtlich die Beachtung der Duplexität des Handelns bedeutsam (Rolff 2023b). Die Duplexität besteht zwischen dem äußeren, sichtbaren Handeln – der Oberflächenstruktur – und der inneren, unsichtbaren Verfasstheit – der Tiefenstruktur –, die das beobachtbare Handeln prägt. Die Tiefenstruktur im Lernprozess der Menschen gilt es in der Schulentwicklungsberatung zu berücksichtigen. In der Tiefenstruktur spielen Emotionen, Werte, Einstellungen, mentale Bilder, Zuschreibungen, implizite Regeln eine bedeutsame Rolle. Sie steuern das Verhalten der schulischen Akteure.

Es muss davon ausgegangen werden, dass die Schulentwicklungsberatung nur erfolgreich ist, wenn sie die Tiefenstruktur des Handelns der schulischen Akteure erschließt, sie durch die Initiierung reflexiver und selbstreflexiver Prozesse bearbeitbar macht, um Blockaden, defensive Routinen, Abwehrverhalten etc. aufzubrechen und neues Lernen zu ermöglichen.

Für die systemische und systematische Schulentwicklungsberatung haben König & Volmer-König (2016) einen für die Beratungspraxis in der Organisation Schule zentralen Beitrag geleistet. Basierend auf ihrem Ansatz der sechs Merkmale eines Systems lenken sie in den Phasen des Beratungsprozesses den Blick der Beratenden auf die Personen im System, ihre subjektiven Deutungen, die Regeln im System, die Interaktionsstrukturen und Regelkreise, die Systemumwelt sowie die Entwicklungsgeschichte, Entwicklungsrichtung und -geschwindigkeit, um Ansatzpunkte für Interventionen identifizieren zu können.

Diese **professionelle Beratungstätigkeit** wird im deutschsprachigen Raum derzeit überwiegend durch staatliche Angebote erbracht. In der BRD sind es die Schulentwicklungsberatenden der Schulbehörden in den einzelnen Bundesländern. Überwiegend sind das erfahrene, umfangreich qualifizierte und weitergebildete Lehrkräfte, häufig in leitender Funktion. Die in der Regel langjährige Berufstätigkeit als Lehrkraft, die Fachkompetenz bezogen auf Kernprozesse von Schule und Unterricht sowie die Organisations- und Felderfahrung werden als besondere Kompetenz dieser Personengruppe angesehen. Darüber hinaus gibt es auch Angebote von Universitäten, Stiftungen, Organisationen und aus der Privatwirtschaft, die Schulen im Rahmen ihrer Ressourcen in Anspruch nehmen können.

2.3 Spezifika der Schulentwicklungsberatung in der Organisation Schule

Unter Berücksichtigung des Verständnisses von systemischer und systematischer Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung lassen sich zusammenfassend folgende Spezifika der Schulentwicklungsberatung als Beratung einer komplexen Organisation betonen.

Im Kontext der jeweiligen Governance-Modelle kommt den Schulen „Teilautonomie“ zu. Schulen als staatliche Organisationen haben eine definierte Zielperspektive und eine gesetzliche Rahmung, in der sie agieren. Sie haben einen klaren Bildungs- und Erziehungsauftrag. Gesetze, Erlasse, Verordnungen, Lehrpläne, Prüfungsordnungen etc. reglementieren ihr Handeln. Der ultimative Bezugspunkt des schulischen Handelns ist die Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Es geht um die Prozess- und Ergebnisqualität der Lehr-Lernprozesse. In dieser Rahmung nutzen die Schulen den Gestaltungsraum für ihre spezifischen Qualitätsentwicklungsprozesse. Dabei sind sie gehalten, ihre Entwicklung mit Schulprogrammen zu steuern und die Wirkung ihrer Entwicklungsarbeit evidenzbasiert unter Nutzung interner und externer Evaluation zu kontrollieren (Langer 2008). Referenzsysteme zur Schulqualität geben in diesem Entwicklungskontext klare Orientierung für das schulische Handeln und beschreiben die erwartete Qualität von Entwicklungsprozessen und -ergebnissen. Die Schulentwicklungsberatung unterstützt die Schulen bei der Ausgestaltung dieses teilautonomen Prozesses in der Interdependenz von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und ihrer jeweiligen translokalen Vernetzung.

Die Schulaufsicht ist damit ein wichtiger Partner im Entwicklungsprozess der Schule.

In Deutschland steht die Schule im Dialog mit der für sie jeweils zuständigen Schulaufsicht. Diese beaufsichtigt schulische Qualitätsentwicklung in Modellen der Kontextsteuerung und der Steuerung auf Distanz im Rahmen von Zielvereinbarungsprozessen, auf Basis der Nutzung von Daten der internen und externen Evaluation. Die Schulaufsicht ist damit ein wichtiger Partner im Entwicklungsprozess der Schule. Systemische und systematische Schulentwicklungsberatung berücksichtigt diese Steuerung der Aufsicht strukturell im Beratungsprozess und unterstützt die Schulen bedarfsorientiert im Kontext dieser dialogischen Prozesse.

In bildungspolitischen Programmen, Schulversuchen und Entwicklungsprojekten wird das abgestimmte, vernetzte Handeln aller Akteure als eine wesentliche Gelingensbedingung angesehen. „Das Startchancen-Programm kann nur wirksam werden, wenn alle systemischen Akteure, also v. a. Schulträger, Schulaufsicht, Kommunen, Kernverwaltung der Ministerien, Landesinstitute und Qualitätsagenturen und Schulentwicklungsbegleitung, abgestimmt und in gemeinsamer Ausrichtung an der Zielerreichung arbeiten“, konstatiert die Kultusministerkonferenz und verpflichtet sich dazu, auf Bundesländerebene eine „kohärente, abgestimmte Gesamtarchitektur der Qualitätsentwicklung im Sinne der Programmziele sicherzustellen, die alle systemischen Akteure einschließt und eine zielgerichtete Koordinierung ihrer Aktivitäten ermöglicht“ (KMK 2024, BLV-Anlage 3, S. 1/2). In diesem Wirkzusammenhang sieht sich die systemische und systematische Schulentwicklungsberatung verortet.

Staatlich organisierte Schulentwicklungsberatung wird auf Nachfrage der Schule tätig und kommt mit einem klaren Auftrag, der in einzelnen Bundesländern durch Erlasse definiert ist. Die Beratenden verantworten den Prozess und sind gehalten, die Schule in ihren Planungen und Handlungen auf die bestehenden Rahmungen, Vorgaben und notwendigen Dialogprozesse zu verweisen. Die Verantwortung für die Ergebnisse der Beratung liegt bei der Schule.

Schulentwicklungsberatende im staatlichen Unterstützungssystem sind Lehrkräfte mit zusätzlicher systemischer Beratungsqualifikation. Sie besitzen in der Regel langjährige Unterrichtserfahrung, üben häufig Leitungsfunktionen aus, verfügen teilweise über weitere Qualifikationen und Erfahrungen, z. B. im Bereich der Unterrichtsentwicklung oder/und der Lehrerausbildung. Es ist verständlich, dass Schulen diese Expertise als Alleinstellungsmerkmal staatlicher Schulentwicklungsberatung anlassbezogen nutzen möchten, und diese für den Beratungsprozess nützlich und hilfreich sein kann. Schulentwicklungsberatende aus dem System

vereinen Elemente einer Prozessberatung mit Elementen einer Fachberatung zu einer Komplementärberatung (▶ **Abb. 1**). Hier ist es besonders wichtig, den jeweiligen Wechsel zwischen Prozessberatung und Fachberatung deutlich und rollenklar zu markieren.



Abbildung 1 Rollenklarheit in der Komplementärberatung nach Königswieser & Hillebrand (2023)

Im Bereich der systemischen Personalentwicklung entsteht im Beratungsprozess nicht selten Beratungsbedarf für Akteursgruppen der Schule wie z. B. Leitungsteams, Steuergruppen, Projektteams, Fachteams etc., die durch Angebote der Schulentwicklungsberatung gedeckt werden können und die helfen, die Schule als lernendes System zu entwickeln.

Auch wenn im Zuge verstärkter Eigenverantwortlichkeit der Schulen die Rolle der Schulleitungen bis hin zu Dienstvorgesetztenaufgaben erweitert wurde, ist die Schule immer noch eine Organisation mit flacher Hierarchie. Das schulische Personal verfügt über eine hohe fachliche Expertise auf der Basis einer langen Ausbildung und agiert mit Autonomie bezogen auf die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse. Entwicklungsprozesse zur Sicherung und Verbesserung dieser Prozesse erfordern eine hohe Kooperation und Kommunikation in allen Bereichen. Schulentwicklungsberatung unterstützt in ihrer Prozessbegleitung daher im Besonderen die Entwicklung geteilter Werte, Haltungen, Ziele und verlässlicher Kooperations- und Kommunikationsstrukturen.

Entwicklungsprozesse in der spezifischen Organisation Schule stehen vor der Herausforderung, das individuelle Denken und Handeln der Lehrkräfte als Experten zu teamorientiertem und abgestimmtem schulischem Handeln zu verbinden. In den schulischen Lehr-Lernprozessen und in den Erziehungsprozessen bringen sich Lehrkräfte nicht nur mit ihrem Professionswissen und ihrer beruflichen Kompetenz ein, sondern mit ihrer gesamten Person, mit ihren Wertvorstellungen, Überzeugun-

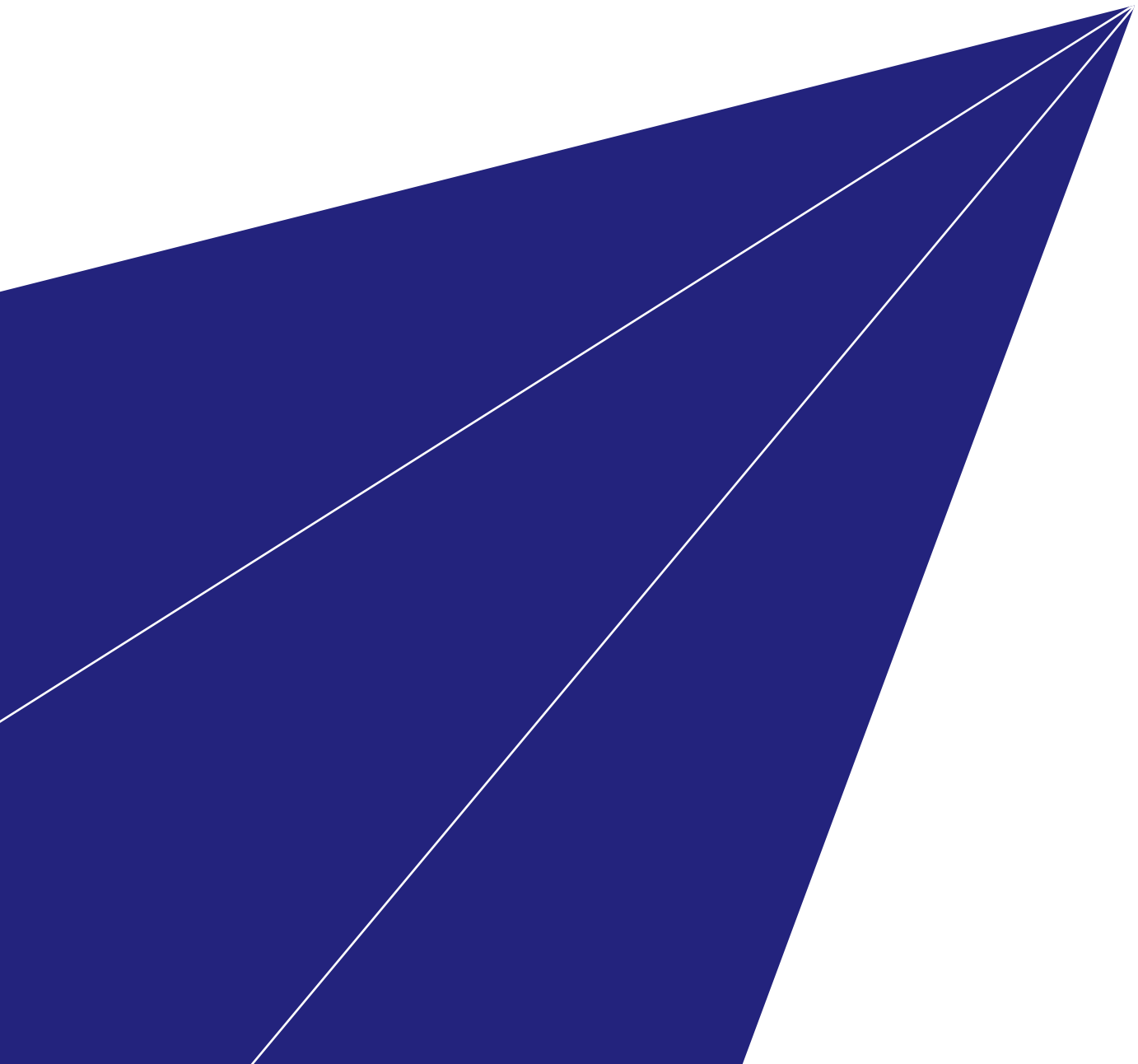
gen und Emotionen auf dem Hintergrund ihrer Sozialisation und (Berufs-)Biografie. Dies kann bei Innovationsprozessen dazu führen, dass Neuerungen und Veränderungen abgelehnt werden und Widerstand erzeugen (Rolff 2023b). Schulentwicklungsberatung sollte daher diese Tiefenstruktur des Handelns von Akteuren beachten, Raum für „echte Diskurse“ schaffen, Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse anregen und initiieren.

Forschung zu den Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen macht die bedeutende Rolle der Schulleitungen deutlich.

Forschung zu den Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen macht die bedeutende Rolle der Schulleitungen deutlich (Brauckmann & Böse 2017). Im Kontext der Beratungsprozesse unterstützt die Schulentwicklungsberatung bedarfsorientiert Schulleitungen und Leitungsteams in ihrer Führungsrolle im Entwicklungsprozess.

Gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen stellen hohe Herausforderungen für viele Schulen dar. Belastungsfaktoren sind z. B. die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, die Integration von Kriegsflüchtlingen, die Bewältigung starker Migrationsbewegungen, die Nachwirkungen der Pandemie, vernachlässigte Schulbauten etc. bei gleichzeitig hohem Lehrkräftemangel und ungünstiger Ressourcenausstattung. Die Herausforderungen der digitalen Transformation für die pädagogische Praxis erfordern zudem eine stetige Veränderungsbereitschaft, zeitliche Ressourcen und eine systemische und systematische Weiterentwicklung. Den Umgang mit diesen Belastungsfaktoren gilt es für die Schulentwicklungsberatenden kontextsensibel zu würdigen und zu berücksichtigen.

3 Funktion und Zielsetzung des Referenzrahmens



Das vorliegende kompetenzorientierte Qualitätsverständnis zur Schulentwicklungsberatung kann allen im Beratungskontext beteiligten und kooperierenden Akteuren / Adressaten eine Diskussionsgrundlage bieten, um ein geteiltes Qualitätsverständnis wirksamer, systemischer und systematischer Schulentwicklungsberatung im Dialog kommunikativ zu validieren. Hierbei lassen sich unterschiedliche Nutzungsebenen unterscheiden (▶ **Abb. 2**).

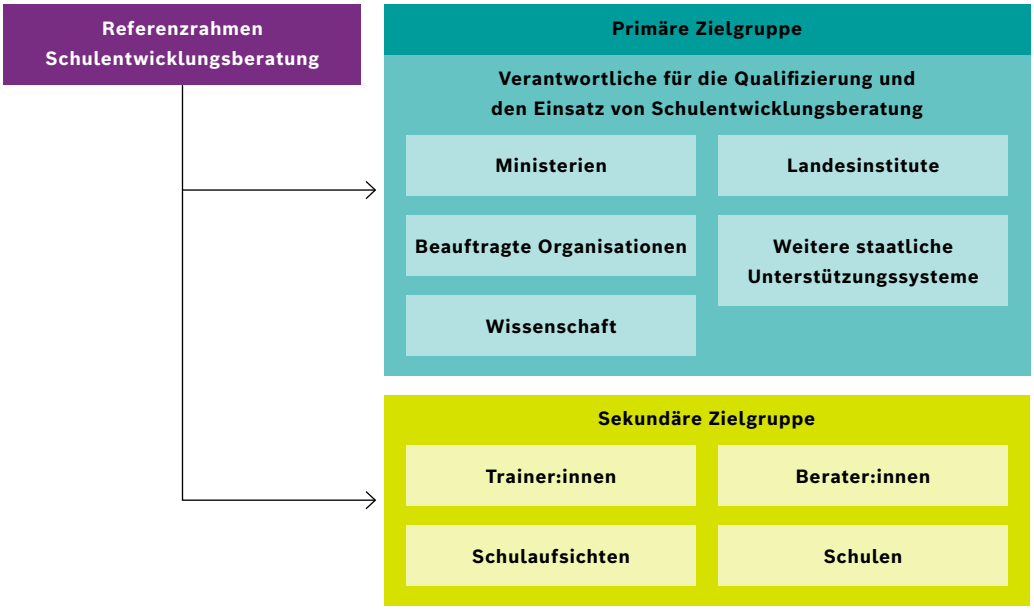


Abbildung 2 Referenzrahmen als Diskussionsgrundlage zur Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses

Ebene der Robert Bosch Stiftung

Im Rahmen des Projekts „Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage" der Robert Bosch Stiftung wurden die Qualifizierungen von Schulentwicklungsberatenden durch eine wissenschaftliche Begleitung und auf der Ebene der Trainerinnen und Trainer ausgewertet. Die im Projekt gewonnenen Erfahrungen hinsichtlich des notwendigen Kompetenzerwerbs der Beratenden können durch die Bündelung mit weiteren Erfahrungen in nationalen und internationalen Projekten der Schulentwicklungsberatung und ergänzt durch aktuelle Theorie- und Praxisansätze zu einem Referenzrahmen Schulentwicklungsberatung verdichtet und in Transferprojekten der Robert Bosch Stiftung genutzt werden.

Ebene der Projektverantwortlichen, der Verantwortlichen in Ministerien und Behörden

Auf dieser Ebene liegt die Verantwortung für die qualitätsorientierte Aus- und Weiterbildung der Beratenden und eine evidenzbasierte Sicherung eines professionellen und einheitlichen Handelns im Beratungskontext. Der Referenzrahmen schafft hier Orientierung bezüglich der Qualitätsstandards bei der Konzeption und

Durchführung der Qualifizierung und Weiterbildung des Beratungspersonals und liefert die Grundlage für die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten zur Diagnose und Bewertung des Handelns der Beratenden. Er bildet darüber hinaus die Grundlage für die Sicherstellung eines einheitlichen Rollenhandelns der Beratenden in Projekten mit unterschiedlichen Akteuren.

Ebene der Schulaufsicht
Der Referenzrahmen kann auf dieser Ebene Information und Orientierung bezüglich der kompetenzorientierten Ausbildung und des qualitätsorientierten Handelns der Schulentwicklungsberatung leisten. Er ermöglicht den Dialog und Austausch über Ziele und Verfahren der Schulentwicklungsberatung und trägt so zur Entwicklung eines gemeinsamen Beratungsverständnisses und eines gleichsinnigen Beratungshandelns in geklärten Rollen bei.

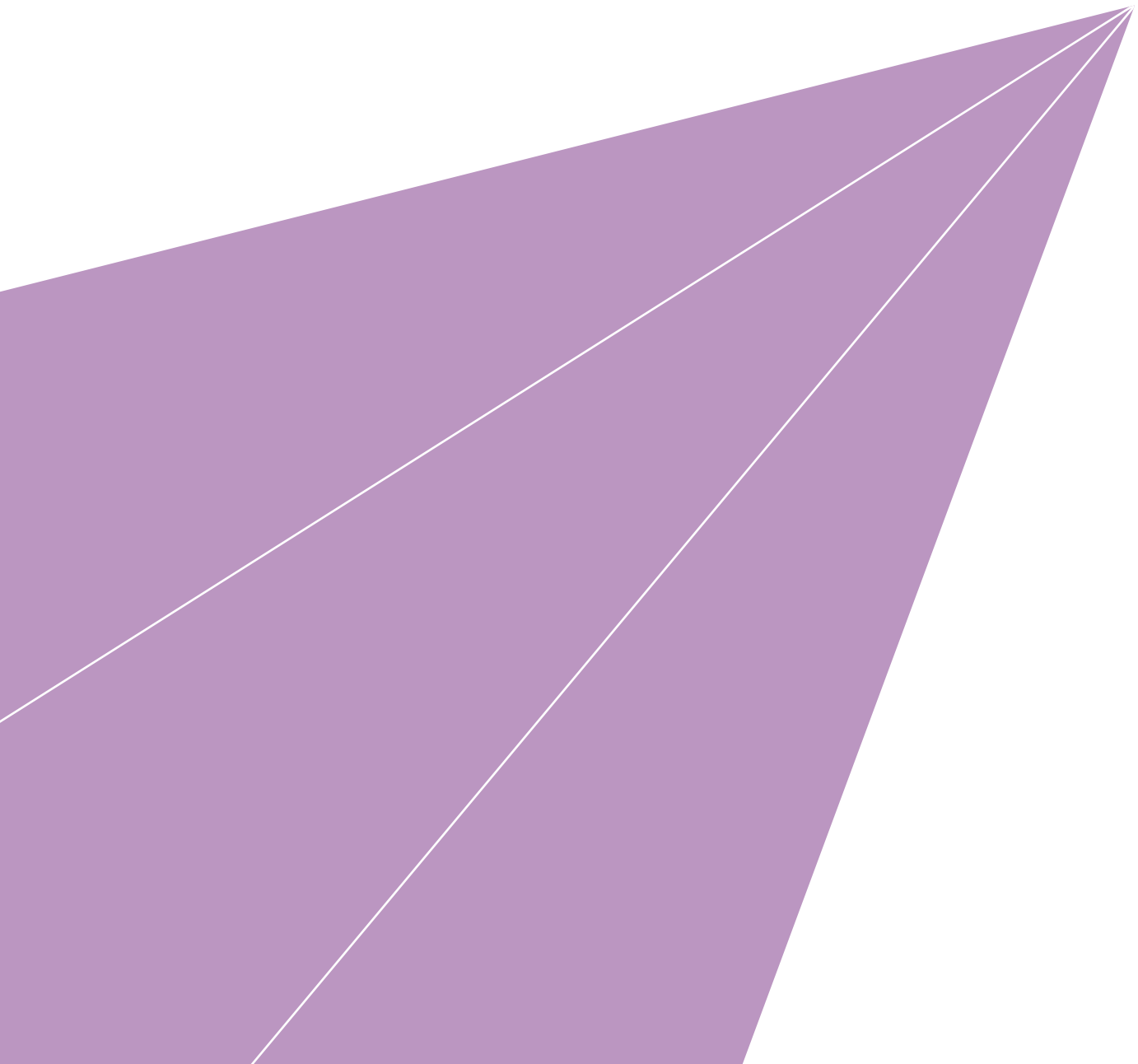
Ebene der Trainerinnen und Trainer als Ausbildnerinnen und Ausbildner
Der Referenzrahmen bildet die Grundlage für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für Beratende. Er schafft Orientierung bezüglich der zu vermittelnden Kompetenzen und ist Grundlage für eine valide Bewertung des Trainingserfolgs der Beratenden.

Ebene der Beraterinnen und Berater
Der Referenzrahmen dient zur Orientierung bezüglich der Erwartungen an einen qualitätsorientierten, systemischen, systematischen und nachhaltigen Beratungsprozess und kann als Grundlage für die Diskussion und den Austausch in Beratungsteams genutzt werden. Zudem stellt er die Basis für die Entwicklung von qualitätssichernden Rückmelde- bzw. Feedbackverfahren für den Beratungsprozess dar.

Ebene der Schule
Der Referenzrahmen erschließt für die Schule transparent, welche Rolle die Schulentwicklungsberatenden einnehmen können, wie die beratende Tätigkeit zu verstehen ist, welche Unterstützungsleistung die Schulentwicklungsberatung erbringen kann und wie eine beratende Begleitung die nachhaltige, zielorientierte, systemische und systematische Schulentwicklung unterstützt.

Ebene der Wissenschaft
Der Referenzrahmen kann durch seine aufschließenden Aussagen zur Qualität des Beratungshandelns eine kriterienbasierte Grundlage für Projekte zur Erforschung der Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung im universitären Kontext liefern und somit einen Beitrag zur datenbasierten Weiterentwicklung der Schulentwicklungsberatung leisten.

4 Aufbau und Struktur des Referenzrahmens



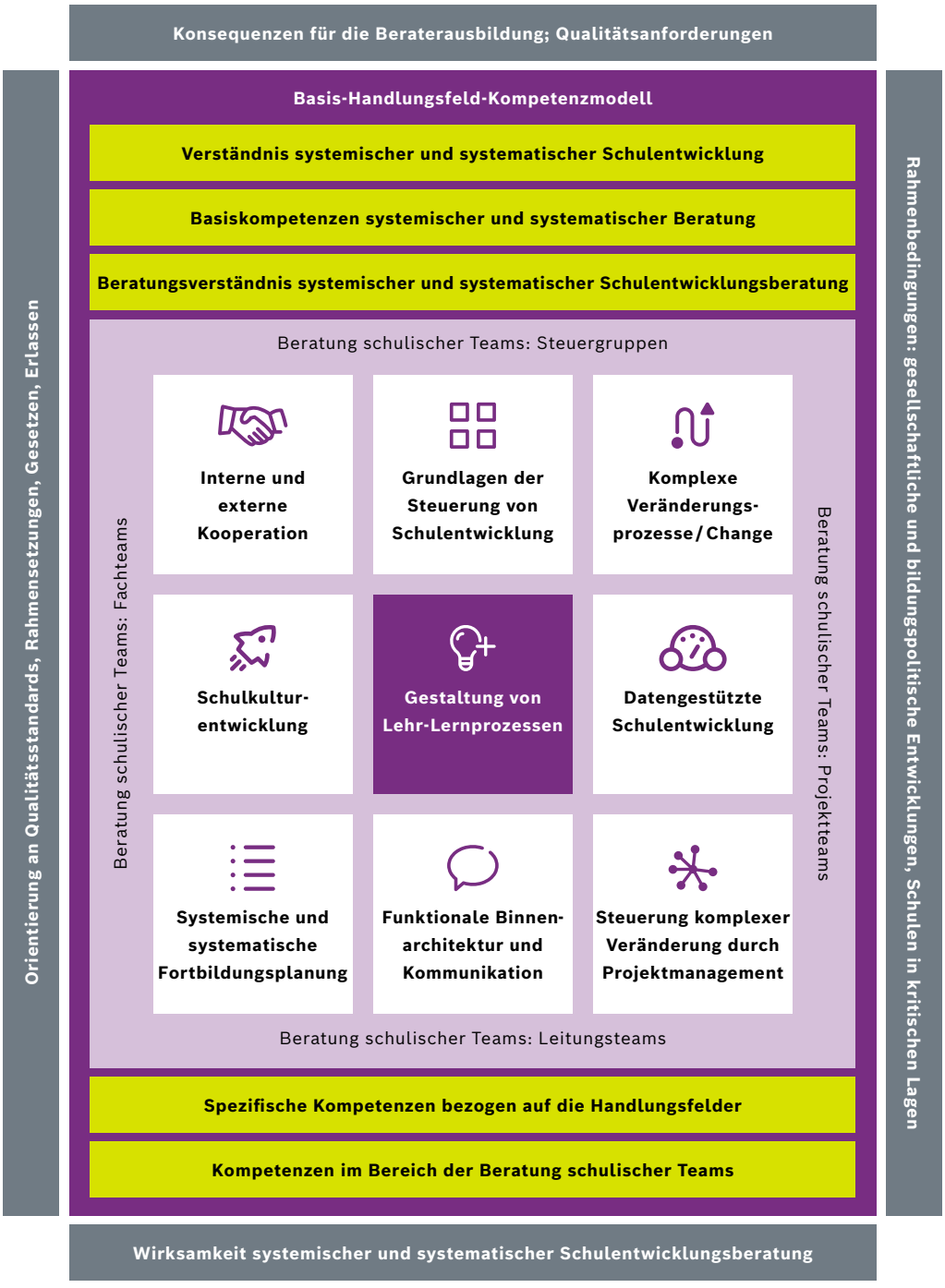


Abbildung 3 Das Basis-Handlungsfeld-Kompetenzmodell

Im Mittelpunkt des Referenzrahmens Schulentwicklungsberatung steht das **Basis-Handlungsfeld-Kompetenzmodell** (▶ **Abb. 3**). Es beschreibt das für ein Kompetenzprofil der Beratenden notwendige Zusammenspiel von Basiskompetenzen einerseits und Kompetenzen bezogen auf die Handlungsfelder der Schulentwicklung andererseits.

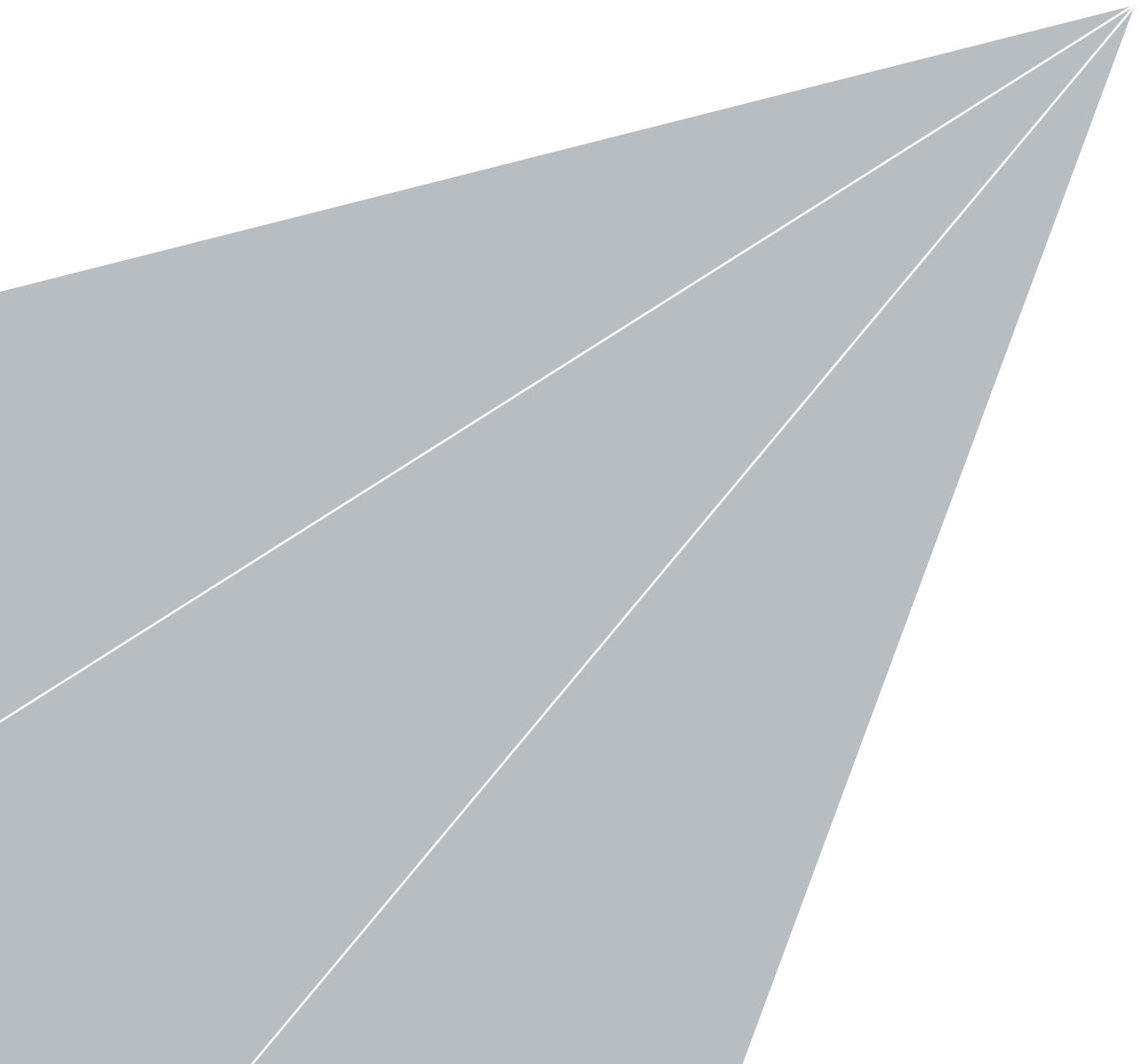
Die grafische Darstellung rückt die Optimierung und Weiterentwicklung von Lehr-Lernprozessen als zielorientierten, ultimativen Bezugspunkt aller Entwicklungsmaßnahmen und der Unterstützung durch systemische und systematische Schulentwicklungsberatung ins Zentrum.

Diesen zentralen Bezugspunkt rahmen die Handlungsfelder der Schulentwicklung. Miteinander vernetzt findet in ihnen systemische und systematische Schulentwicklung mit dem Fokus auf die Verbesserung der Lehr-Lernprozesse statt. In diesen Feldern berät und unterstützt die Schulentwicklungsberatung. Grundlage der Beratung sind sowohl das zugrunde liegende Verständnis systemischer und systematischer Schulentwicklung als auch das systemische und systematische Beratungsverständnis mit den darauf bezogenen Basiskompetenzen für den Beratungsprozess. Ergänzend zu den Basiskompetenzen benötigt systemische und systematische Beratung spezifische auf die jeweiligen Handlungsfelder bezogene Kompetenzen.

Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse basieren auf der Handlungskompetenz einzelner schulischer Akteure und schulischer Teams. Der Referenzrahmen weist dazu spezifische Kompetenzen hinsichtlich der Beratung dieser schulischen Akteure und Teams aus.

Die äußere Rahmung verdeutlicht die notwendige Orientierung des Modells an bestehenden Qualitätserwartungen wie z. B. den Referenzsystemen Schulqualität einzelner Bundesländer oder bundesweiten Qualitätserwartungen, den jeweils vorhandenen Qualitätsmanagementsystemen, den gesetzlichen Grundlagen und Erlassen. Darüber hinaus sind gesellschaftspolitische und bildungspolitische Entwicklungen als Rahmenbedingungen zu beachten. Das Projekt der Robert Bosch Stiftung „Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage“ hat diesen Aspekt besonders deutlich gemacht und die hohe Herausforderung für die Schulentwicklungsberatung dokumentiert.

5 Basiskompetenzen systemischer und systematischer Beratung



Kompetenzen sind kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Schulentwicklungsberatende (SEB) verfügen, um in Beratungssituationen Schulen bei der Lösung ihrer Probleme im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu unterstützen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um diese professionelle Unterstützung bei der Problemlösung in variablen Beratungssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Kompetenzbegriff in Anlehnung an Weinert 2006).

Es geht also um Fähigkeiten und Bereitschaften. Bedeutsam ist der Anwendungs- und Handlungsbezug im Beratungskontext. Kompetenzen sind eine Trias aus Wissen, Werten und Fertigkeiten. Schulentwicklungsberatende nutzen im Beratungsprozess ihr Wissen – kognitive Fähigkeiten –, um ihr Beratungshandeln professionell und zielgerichtet zu gestalten – Fertigkeiten. Dabei wird ihr Handeln von Werten – Haltungen, Einstellungen – gesteuert.

Die Handlungskompetenz der Beraterinnen und Berater (SEB) wird durch vier Elemente der **Basiskompetenz** systemischer und systematischer Beratung abgebildet: Personenbezogene Kompetenz, Sozialkompetenz, Fach- und Feldkompetenz sowie Methodenkompetenz.

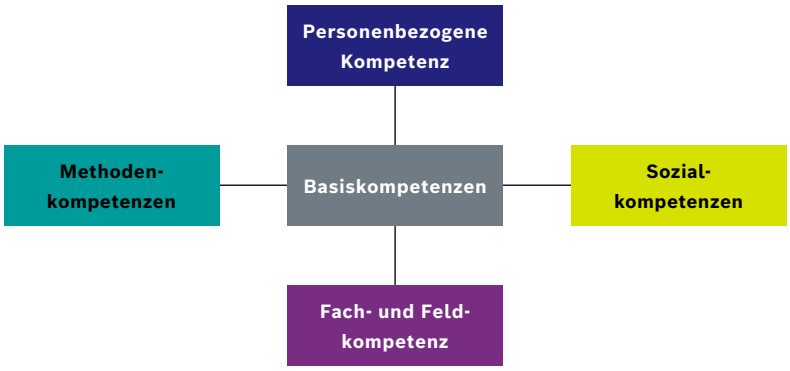


Abbildung 4 Basiskompetenzen systemischer und systematischer Beratung

Darüber hinaus bedarf es **spezifischer Kompetenzen** für den Beratungsprozess in einzelnen Handlungsfeldern der Schulentwicklung, die im ▶ **Kapitel 7** dargestellt werden.

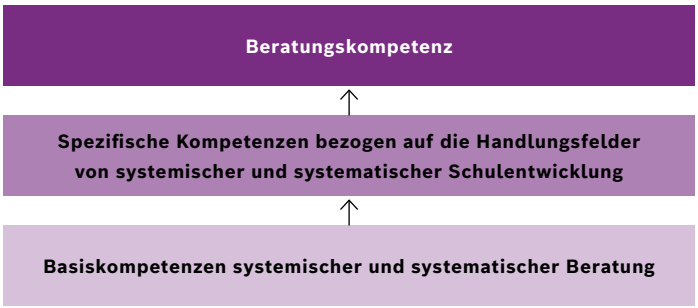


Abbildung 5 Aufbau der Kompetenzen systemischer und systematischer Beratung

5.1 Personenbezogene Kompetenz

Personenbezogene Kompetenz beschreibt, wie entwickelt die Zuständigkeit der Beratenden für ihre eigene Person ist, wie selbstständig, motiviert und verantwortungsvoll sie agieren, wie steuerungsfähig hinsichtlich eigener Emotionen die Beratenden sind und wie selbstreflexiv sie ihr Handeln im Prozess gestalten können.

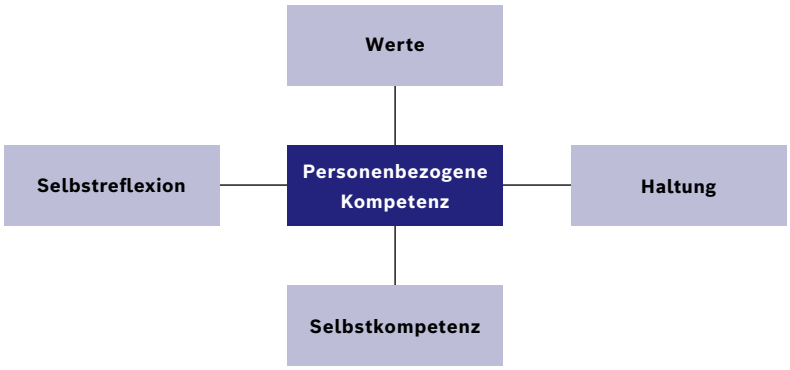


Abbildung 6 Personenbezogene Kompetenzen systemischer und systematischer Beratung

5.1.1 Haltung

SEB verstehen ihre professionelle Haltung als die einer „helfenden Beziehung".

- Sie haben das Vertrauen, dass die Menschen im System alles besitzen, was sie zu ihrer Problemlösung brauchen.
- Sie verstehen die Schule als autonomes System und begegnen den Menschen und ihren Wirklichkeitskonstruktionen im System neutral und allparteilich.
- Sie nehmen gegenüber den von den Menschen im System wahrgenommenen Problemen eine bewertungsfreie Haltung ein.
- Ihnen ist die Bedeutung des Vertrauensaufbaus und der Beziehungsgestaltung als Fundament gelingender Beratung in jeder Phase der Beratung bewusst.
- Sie gestalten ihre Beratung mit der gebührenden Nähe bei gleichzeitig notwendiger Distanz.
- Sie begegnen dem System in einer offenen, zugewandten und neugierigen Haltung, die durch „Nichtverstehen" und „Nichtwissen" gekennzeichnet ist.
- Sie zeichnen sich durch Unabhängigkeit im Denken, eine gewisse „Respektlosigkeit" gegenüber geltenden Normen und Regeln, Denkmustern und Hierarchien aus.

- Sie sind sich der Tatsache bewusst, dass sie in der kooperativen Beratungsinteraktion mit den Menschen im System für eine gewisse Zeit Teil des Systems werden und gestalten diese Beziehungen auf Augenhöhe.
- Sie begegnen den Menschen im System mit uneingeschränktem Respekt, Wertschätzung, Empathie sowie reflexiver Präsenz.
- Ihre Haltung zum System zeigt sich durch die emphatisch, kongruent und authentisch gestaltete Kommunikation mit den Menschen.
- Sie stärken die Handlungsfähigkeit der Menschen im System, indem sie in ihrer Beratung Ressourcen im System fokussieren und diese stärken.
- Sie zielen in der Beratung auf die Entwicklung des gesamten Systems, nicht auf kurzfristige Effekte oder auf die Optimierung von Einzelinteressen bzw. Subsystemen.

5.1.2 Werte

SEB sind sich der für die systemische Beratung fundamentalen Werte bewusst und leben diese.

- Sie bringen Zuversicht, Optimismus und Glauben an die Selbstorganisation des Systems in die Beratung ein.
- Sie begegnen den Menschen im System mit Freundlichkeit und Herzlichkeit.
- Sie besitzen Neugierde, Forschungs- sowie Erkenntnisinteresse in Bezug auf das zu beratende System.
- Sie zeichnen sich durch wertfreie Beobachtung aus, mit dem Ziel, das System zu verstehen, aber nicht prägen zu wollen.
- Sie begegnen dem System mit Respekt und Offenheit.
- Sie treten bescheiden auf und zeigen Demut vor der Leistung des Systems.
- Sie zeichnen sich durch den reflektierten Umgang mit eigenen und fremden Emotionen und Konflikten im Beratungskontext aus.
- Sie haben eine liebevolle und wohlwollende Einstellung zu sich selbst und zu den Beratenen im System.
- Sie zeigen Geduld und Gelassenheit im Beratungsprozess und pflegen einen ehrlichen Kommunikationsstil.
- Sie tragen zu einer entspannten Beratungssituation bei, indem sie Raum für Fröhlichkeit und Humor lassen.

5.1.3 Selbstkompetenz

SEB leben eine Einstellung zu ihrer Profession, die es ermöglicht, Werte und Ideale für die Tätigkeit zu entwickeln und diese mit Leben zu füllen.

- Sie zeigen die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, und praktizieren verantwortliche Kollegialität.
- Sie verstehen ihre Rolle in der Beratung als Impulsgebende und Begleitende auf dem Weg, eine höhere Problemlösungskompetenz des Systems zu entwickeln.
- Sie entwickeln eine loyale Haltung zu dem zu beratenden System.
- Sie gehen achtsam mit sich und den zu beratenden Menschen um.
- Sie können sich in jeder Beratungssituation für ihr professionelles Handeln selbst motivieren.
- Sie zeichnen sich durch Zielstrebigkeit und Einsichtsfähigkeit aus.
- Sie sind sich ihrer professionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst.
- Sie agieren zuverlässig und verantwortungsbewusst.
- Sie besitzen die Fähigkeit, strukturierte und zielorientierte Prozessstrukturen zu kreieren und zu verfolgen.
- Sie verfügen je nach Beratungssituation über die notwendige Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Beratungsprozess.
- Sie verfügen über persönliche Resilienzstrategien, um mit subjektiv erlebten Belastungssituationen gesundheitsorientiert umzugehen.
- Sie bringen Berufsoptimismus, Leidenschaft und Engagement in die Beratungssituation ein.

5.1.4 Reflexionskompetenz

SEB verstehen ihre Beratungstätigkeit als lebenslangen Lern- und Reflexionsprozess.

- Sie wissen, dass ihre Beratungshaltung in enger Verbindung mit ihrer Identität, ihrem Charakter, ihrer Einstellung, ihren Wahrnehmungsweisen und Wirklichkeitskonstruktionen steht.
- Sie sind sich bewusst, dass ihre Haltung ihre Denk- und Verhaltensweisen steuert.
- Sie reflektieren die eigenen verinnerlichten Glaubenssätze, Weltbilder und Werte und den eigenen Umgang mit Paradoxien.

- Sie sind bereit, die eigenen blinden Flecken sowie ihre persönlichen Grenzen zu reflektieren und zu akzeptieren, um das widersprüchliche Oszillieren zwischen Nähe und Distanz zum zu beratenden System professionell gestalten zu können.
- Sie setzen sich reflexiv mit der eigenen Berufsbiografie auseinander.
- Sie sind sich eigener Handlungsmotivationen bewusst und können diese metareflexiv betrachten.
- Sie reflektieren in anlassbezogenen Beratungssituationen eigene Emotionen, Gedanken und Copingstrategien.
- Sie reflektieren durch mehrperspektivische Rollenübernahme Wirkmechanismen der Beratungstätigkeit hinsichtlich Wahrnehmung und Beobachtung, Hypothesenbildung im Sinne multiperspektivischer Analyse und Theorienutzung sowie der Anwendung geeigneter Interventionen.
- Sie reflektieren die in der Beratung verwandte professionelle Gesprächsführung, das eigene Verhalten sowie die gewählte Prozessstruktur.
- Sie bringen die Einsicht und Bereitschaft mit, in jeder Beratungssituation eine eigene Lernchance zu sehen und diese im kollegialen Austausch zu bearbeiten.
- Sie sind sich ihrer professionsbezogenen Stärken und Schwächen bewusst und setzen sich persönliche Entwicklungsziele.
- Sie nehmen Rückmeldungen und Feedback zu der eigenen Beratungstätigkeit konstruktiv auf und integrieren sie in den eigenen Lernpfad.

5.2 Soziale Kompetenz

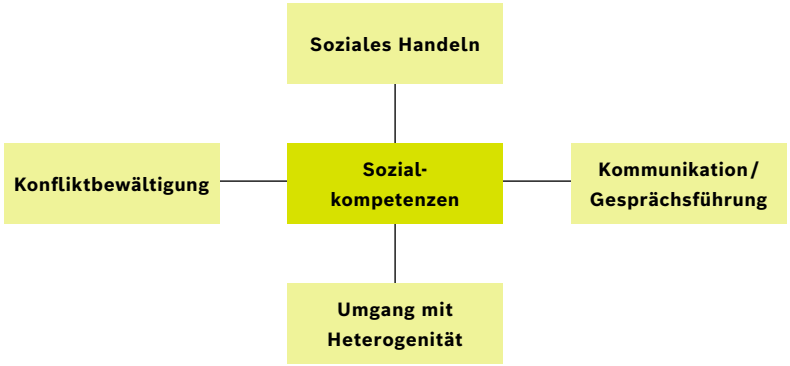


Abbildung 7 Soziale Kompetenz im Kontext systemischer und systematischer Beratung

Soziale Kompetenz zeigt sich durch das professionelle Agieren der Beratenden im sozialen Miteinander des Beratungsprozesses. Können sie einen sozialen Kontext schaffen, in dem produktives, lösungsorientiertes Arbeiten möglich ist? Sind ihre kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten dafür ausgebildet?

5.2.1 Soziales Handeln

SEB gestalten interaktive soziale Prozesse im jeweiligen Beratungskontext im Sinne gelungener Kooperation und Kommunikation adressatengerecht, intentional und professionell.

- Sie sind in der Lage, auf andere Menschen zuzugehen, Kontakt aufzunehmen und über den Beratungsprozess hinweg zu halten.
- Sie entwickeln und leben Interaktionsmuster mit den zu beratenden Menschen auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung.
- Sie können sich in andere Menschen und Situationen empathisch hineinversetzen und unterschiedliche Perspektiven einnehmen.
- Sie können Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen der einzelnen Menschen und Gruppen situationsgerecht wahrnehmen und gruppendynamisch sowie zweckmäßig angemessen mit ihnen umgehen.
- Sie verstehen Interaktionsprozesse als Rückkopplungsprozesse, die funktional und/oder dysfunktional gestaltet sein können.
- Sie halten ambigue Erwartungshaltungen und Einstellungen aus und entwickeln diese sozialverträglich, lösungsorientiert und kokonstruktiv im Sinne einer Win-win-Situation.
- Sie übernehmen Führungsverantwortung für die Gestaltung des Interaktionsprozesses und können flexibel ihr Verhalten situationsgerecht anpassen.
- Sie sind in der Lage, eigene Überzeugungen und Einstellungen zugunsten des sich autonom entwickelnden Systems zurückzuhalten.
- Sie können Rollen überzeugend übernehmen, ohne sich ganz mit der Rolle zu identifizieren, verfügen also gleichermaßen über Rollenkompetenz wie Rollendistanz.
- Sie sind sich ihrer Vorbildfunktion in der Gestaltung der jeweiligen Interaktionsprozesse bewusst.
- Sie sind in der Lage, im Beratercouple teamorientiert, reflexiv und rollenflexibel zu agieren.
- Sie zeigen sich im spezifischen Beratungskontext ihrem Couplepartner bzw. ihrer Couplepartnerin gegenüber loyal und solidarisch.

5.2.2 Kommunikation / Gesprächsführung

SEB gestalten die professionelle Kommunikation systemisch – lösungsorientiert.

- Sie gestalten die Kommunikation in der Beratung auf der Grundlage wissenschaftlicher Kommunikationstheorien sowie auf der Grundlage eines humanistischen Menschenbildes.
- Sie sind sich der Tatsache bewusst, dass Sprache in der Interaktion Realität erschafft.
- Sie klären im Kommunikationsprozess transparent ihre Rolle.
- Sie pflegen einen Kommunikationsstil, der durch Echtheit, bedingungslose Wertschätzung, Empathie und Kongruenz geprägt ist.
- Sie gestalten die Kommunikation in der Beratung ressourcenorientiert und rücken die Potenziale mit dem Ziel der Selbstermächtigung der Menschen im System in den Fokus.
- Sie verwenden eine professionelle Beratersprache, die auf Selbsterkenntnis zielt und starre Denkmuster „verflüssigen“ kann.
- Sie leiten die Arbeitsrichtung der Kommunikation vom Problem- zum Lösungskontext.
- Sie schaffen stabile Rahmenbedingungen für die Kommunikation und thematisieren die Eigenverantwortung und die Freiwilligkeit der zu Beratenden für den Prozess.
- Sie stellen in den Phasen der Beratung Transparenz und Konsens über das gemeinsame Vorgehen her.
- Sie klären das Ziel der Beratung und überprüfen im Prozess die Zielstimmigkeit.
- Sie prüfen mit den zu Beratenden die Verstehbarkeit und die Bedeutsamkeit der Zielstellung sowie die Machbarkeit der Zielerreichung.
- Sie erkunden mit den Menschen bisherige Lösungsversuche zur Problembewältigung.
- Sie regen multidimensionale Perspektivwechsel an und reflektieren „äußere“ Einflussfaktoren.
- Sie unterstützen die zu Beratenden kommunikativ bei der Entwicklung einer Zukunftsvision und regen die Öffnung von Möglichkeitsräumen an.
- Sie unterstützen kommunikativ die Selbstreflexion des Systems und klären den Bedarf zur Schließung von Wissens- und Erkenntnislücken.

- Sie nutzen professionelle Gestaltungselemente / Phasierungsmodelle von Beratungsgesprächen.
- Sie kennen unterschiedliche Moderationsverfahren und wenden diese adressaten- und zielorientiert an.
- Sie kennen das Wirkungspotenzial von Ritualen in Systemen und wenden diese im Beratungsprozess an.
- Sie nutzen systemische Fragetechniken und leben eine reflexive Beratungspräsenz durch aktives Zuhören und Spiegeltechniken.

5.2.3 Konfliktbewältigung

SEB gehen konstruktiv im Sinne der Weiterentwicklung des Systems mit Konflikten und Widerständen in der Beratung um.

- Sie nehmen Konflikte und Widerstände als „normale" Begleiterscheinungen von Veränderungsprozessen im System wahr.
- Sie verstehen auftretende Konflikte und Widerstände als verschlüsselte Botschaften zur konstruktiven Lösungsfindung.
- Sie können Konflikte und Widerstände in Kenntnis neuralgischer Punkte von Veränderungsprozessen diagnostizieren, die zugrundeliegenden Bedürfnisse antizipieren sowie die damit verbundenen Emotionen verstehen und passgenaue Bearbeitungsstrategien anwenden.
- Sie verstehen und spiegeln auftretende Konflikte als Reaktionen auf systemimmanente Strukturen und Regeln und nicht auf individuelles Fehlverhalten.
- Sie verstehen Konflikte als unterschiedliche Vorstellungen zur professionellen Rollenübernahme und zum subjektiven Auftragsverständnis.
- Sie erkennen mögliche Phasen der Konflikteskalation und wählen dementsprechend passgenaue Strategien und Interventionen zur Konfliktbearbeitung aus.
- Sie ermöglichen den Konfliktparteien, die Perspektive des jeweils anderen zu übernehmen und diese kommunikativ zu validieren.
- Sie begegnen Konflikten durch gemeinsame „Hebung" von subjektiven Deutungen zum Entwicklungsthema, deren Analyse und der Ableitung von gemeinsam getragenen Handlungskonsequenzen.
- Sie sind sich ihrer Beratungsgrenzen im Umgang mit Konflikten bewusst.

5.2.4 Umgang mit Heterogenität

SEB bringen den Nutzen sozialer und kultureller Vielfalt und Diversität in ihre Beratung ein.

- Sie achten in der Beratung darauf, mit Unterschieden achtsam und bewusst umzugehen und sehen diese als Bereicherung und Ressource im System.
- Sie berücksichtigen adressatengerecht die Heterogenität im System hinsichtlich Alter, Geschlecht, kultureller Zugehörigkeit, berufsbezogener Biografie und Wertvorstellungen.
- Sie respektieren unterschiedliche Professionsentwürfe und die damit verbundenen berufsbezogenen Wirklichkeitskonstruktionen.
- Sie unterstützen Gruppen, ihre Handlungsoptionen zu erweitern sowie Tabus und Ausschließungsprozesse zu reflektieren.
- Sie unterstützen gelingende multiprofessionelle Zusammenarbeit.
- Sie vertreten einen „weiten“ inklusiven Bildungsbegriff.
- Sie verwenden und achten bei den zu beratenden Menschen auf eine sprach- und gendersensible Kommunikationsform.

5.3 Fach- und Feldkompetenz

Fachkompetenz zeigt sich im aktiv verfügbaren fachlichen Hintergrundwissen. Können Beratende in den unterschiedlichen Beratungskontexten ihr Fachwissen zur systemischen und systematischen Schulentwicklung angemessen nutzen? Gelingt es ihnen, dieses Wissen in der Beratung als Folie ihres Beratungshandelns zu verwenden und Teilbereiche für die schulischen Akteure zugänglich zu machen?

Feldkompetenz zeigt sich im spezifischen Hintergrund- und Erfahrungswissen der Beratenden. Als ausgebildete Lehrkräfte und fortgebildet im Bereich der Schulentwicklungsberatung verfügen sie über spezifisches Wissen und Erfahrungen in unterschiedlichen Funktionen in der Schule als einer spezifischen Organisation in ihrer gesetzlichen Rahmung. Welches Hintergrund- und Erfahrungswissen bringen die Beratenden aus den unterschiedlichen Schulformen mit? Welche Rollenerfahrungen liegen vor und welches Rollenverständnis zu unterschiedlichen Akteuren benötigen sie? Welche konstituierenden Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen?

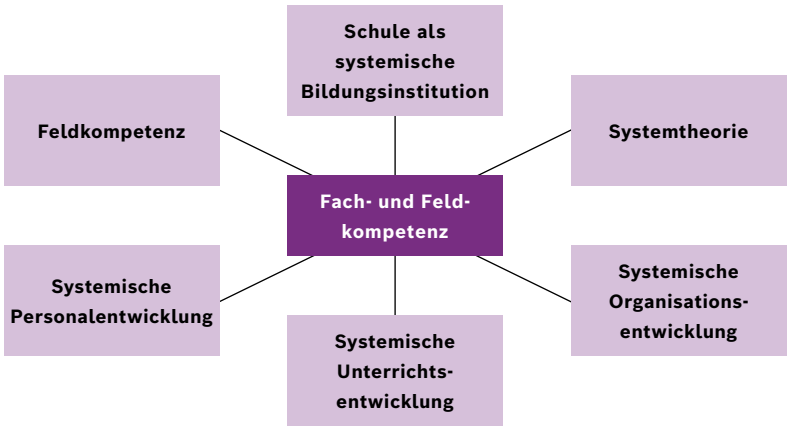


Abbildung 8 Fach- und Feldkompetenz im Kontext systemischer und systematischer Beratung

5.3.1 Schule als systemische Bildungsinstitution

SEB verstehen systemische Schulentwicklung ganzheitlich als einen intentionalen Prozess in einer Wechselbeziehung von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung und ihrer jeweiligen translokalen Vernetzung und beraten Schulen in diesem Verständnis.

- Sie unterstützen die Qualitätsentwicklung der Schule im Sinne eines demokratischen, systemischen und systematischen Lernprozesses der Schule.
- Sie beraten die im System agierenden Menschen als professionelle Rollenträger mit unterschiedlichen und gleichen Aufgaben mit dem Ziel, sich in professionellen Lerngemeinschaften weiterzuentwickeln.
- Sie verstehen Schulentwicklung als Entwicklung der im System agierenden Menschen in einem zielgerichteten, kooperativen, interaktiven und kommunikativen Prozess und gestalten entsprechend ihr Beratungsdesign.
- Sie berücksichtigen im Beratungsprozess, dass schulische Entwicklungsprozesse durch Gesetze und Erlasse, qualitätsdefinierende Referenzsysteme und durch bildungspolitische Schwerpunktsetzungen gerahmt werden.
- Sie gestalten den Beratungsprozess in dem Wissen, dass Schulentwicklung darauf ausgerichtet ist, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern und dabei die Chancen translokaler Vernetzung nutzen.
- Sie kennen konstituierende Elemente des Systems Schule, sind mit dem Aufbau sowie mit der systemimmanenten Binnenarchitektur vertraut und berücksichtigen diese bei der Prozessgestaltung der Entwicklung.
- Sie sind sich bewusst, dass das optimale Lernen der Lernenden im 21. Jahrhundert den Bezugspunkt und Zieldimension aller Qualitätsentwicklungen darstellt und unterstützen diese Fokussierung im Beratungsprozess.

- Sie unterstützen die Qualitätsentwicklung des schulischen Systems im Sinne eines selbstständigen und nachhaltigen Entwicklungsprozesses.
- Sie beraten die Schule in dem Wissen, dass die Schule als System im Rahmen ihrer Teilautonomie eigene Schwerpunkte und Ziele der Qualitätsentwicklung setzt, eigene Startpunkte und individuelle Herausforderungen hat sowie ihr eigenes Tempo der Entwicklung bestimmt.
- Sie unterstützen durch ihre Beratung eine Schulentwicklung, die sich getragen von einer geteilten Vision auf eine antizipierte Zukunft der verbesserten Qualität bezieht.
- Sie berücksichtigen bei der Gestaltung eines passgenauen Beratungsdesigns für die jeweilige Schule, dass im Kontext zirkulärer Qualitätsprozesse die Ausgangslage der Entwicklung ressourcenorientiert beleuchtet wird, strategische Planungen bei gleichzeitiger Offenheit für „Umwege“ bzw. „Abwege“ benötigt werden, es eine metareflexive Steuerung braucht, die Lernerfahrungen bewusst hebt und die eine nachhaltige Implementation mit entsprechender Qualitätsüberprüfung auf dem Weg zu einem lernenden System intendiert.
- Sie unterstützen in ihrer Beratung eine horizontale Schulentwicklung und eine Öffnung der Schule, die eine Vernetzung mit dem lokalen und translokalen Schulumfeld analog und unter Nutzung digitaler Formen der Kooperation und Kollaboration zum Ziel hat.

5.3.2 Systemtheorie

SEB handeln auf der Basis systemtheoretischer Beschreibungs- und Erklärungsmodelle und nutzen im Besonderen die personale Systemtheorie zur Erklärung komplexer Situationen im spezifischen sozialen System und als Basis für die Entwicklung passgenauer Interventionen zur Unterstützung schulischer Entwicklung.

- Sie berücksichtigen in ihrer Beratung, dass sich ein System nicht direkt steuern lässt, sondern dass gesetzte Interventionen von außen das System in Bewegung bringen und es sich in der Folge in mögliche Entwicklungsrichtungen selbst organisiert.
- Sie nutzen die „Systemische Schleife“ als Kernstruktur systemischer Beratung, ein sich wiederholender, iterativer Prozess aus Diagnose, Hypothesenbildung, Intervention und Evaluation der Wirkung auf das System.
- Sie handeln in dem Wissen, dass systemische Beratung auf der Beziehungsneutralität, der Problemneutralität, der Konstruktneutralität sowie der Lösungs- und Veränderungsneutralität basiert.

- Sie handeln in dem Bewusstsein, dass es nie die eine „richtige“ Lösung für ein Problem des Systems gibt, sondern dass Problemlösungen und Veränderungen jeweils an den unterschiedlichen Merkmalen des Systems ansetzen können.
- Sie verstehen die im System agierenden Personen als Elemente des sozialen Systems, die je nach Themenstellung der Schulentwicklung variierend zusammengesetzt sein können und Subsysteme bilden.
- Sie beraten in dem Wissen, dass die Personen im System individuell subjektive Deutungen zu der sie umgebenden Realität haben, die keine neutralen Beschreibungen darstellen, sondern zugleich Bewertungen begleitet von Gefühlen beinhalten.
- Sie berücksichtigen in ihrer Beratung, dass soziale Systeme durch Regeln bestimmt werden, die explizit und damit öffentlich bekannt sind, aber auch implizit und damit im Verborgenen wirken und das Verhalten der Menschen in Problemsituationen fördern oder behindern können.
- Sie handeln in dem Wissen, dass die Personen im System sich wechselseitig beeinflussen und somit wiederkehrende Verhaltensmuster / Kommunikationsmuster, also Regelkreise, entstehen, die intentional funktional oder auch dysfunktional auf den Entwicklungsprozess wirken können.
- Sie berücksichtigen in ihrer Beratung die spezifische materielle und soziale Umwelt des Systems, da diese einen entscheidenden Einfluss auf die subjektiv gedeuteten Entwicklungschancen des Systems hat.
- Sie verstehen ein soziales System als ein sich ständig veränderndes Gebilde, welches seine eigene Entwicklungsgeschichte besitzt, eine eigene zukünftige Entwicklungsrichtung kreiert und diese Entwicklung in einem eigenen spezifischen Entwicklungstempo realisiert.

5.3.3 Systemische Organisationsentwicklung

SEB unterstützen die schulische Organisationsentwicklung als einen auf Nachhaltigkeit angelegten, systematischen, zielorientierten Lernprozess von Mensch und Organisation, der durch neue Denkprozesse, eine spiralförmige Prozessgestaltung und die Überprüfung der qualitativen Zielerreichung gekennzeichnet ist.

- Sie beraten die Organisationsentwicklung der Schule in Form eines zyklisch sich wiederholenden Prozesses von Initiation, Implementierung und Inkorporation.
- Sie initiieren und unterstützen Visionsarbeit und Leitbildprozesse als sinnstiftende Notwendigkeit für eine zukunftsorientierte Entwicklung des gesamten Systems und seiner Subsysteme.

- Sie verstehen das Schulprogramm als zentrales Instrument für die Planung, Steuerung und Auswertung der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schule und begleiten beratend dessen Entwicklung.
- Sie kennen strukturelle Merkmale des Qualitätszirkels zur planvollen und prozessorientierten Qualitätsentwicklung und können diese mit gewünschten Inhalten zur Schulentwicklung des zu beratenden Systems füllen.
- Sie kennen Inhalte, Methoden und Verfahren des Veränderungsmanagements, um umfassende Transformationsprozesse der Schule zu unterstützen, und integrieren diese in ihr Beratungsdesign.
- Sie sind sich der Bedeutung von interner und externer Evaluation für die qualitative Schulentwicklung bewusst und unterstützen ihre Nutzung als Ausgangs- und Endpunkt einer datenbasierten Schulentwicklung.
- Sie sind sich im Klaren, dass eine am Schulprogramm orientierte, ziel- und passgenaue Fortbildungsplanung die professionelle Weiterentwicklung der Systemqualität unterstützt, und beraten bei der bedarfsgerechten Erstellung einer solchen Planung.
- Sie wissen um die Bedeutung einer partizipativen Schulentwicklung, die Beteiligung und Zusammenarbeit fördert, und unterstützen die Schule bei der Verankerung von Beteiligungs- und Teamstrukturen.
- Sie sind sich bewusst, dass gute Teamarbeit der Schlüssel zur qualitativen Schulentwicklung ist und unterstützen diese durch professionelles Teambuilding und professionelle Teamentwicklung.
- Sie beraten die Schulen in dem Wissen, dass gelingende Organisationsentwicklung einer professionellen Kooperation mit der Schulaufsicht und dem Schulträger bedarf.

5.3.4 Systemische Unterrichtsentwicklung

SEB verstehen Unterrichtsentwicklung als einen systemisch vernetzten Prozess der Entwicklung eines geteilten Verständnisses einer zukunftsorientierten Lehr- und Lernkultur inklusive der kooperativen Planung, Erprobung, Auswertung und nachhaltigen Implementation dieser neuen Kultur sowie der dazu notwendigen professionellen Weiterentwicklung des pädagogischen Personals – und unterstützen Schulen bei der Gestaltung eines solchen Prozesses.

- Sie verstehen die Unterrichtsentwicklung als Zentrum der Schulentwicklung und unterstützen ihre inhaltliche Fokussierung.

- Sie wissen um die Bedeutung der rollenklaren Verantwortungsübernahme der Schulleitung und Schulleitungsgremien für eine partizipative, kooperative / kollaborative Unterrichtsentwicklung und beraten diese Leitungskräfte bei der Entwicklung einer Handlungssicherheit schaffenden Rahmung.
- Sie kennen den aktuellen Forschungsstand zur zeitgemäßen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und zu bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen und binden diese Perspektive in die Beratung ein.
- Sie kennen und berücksichtigen im Beratungsprozess die rechtlichen Vorgaben und die Grundsätze der qualitativen Unterrichtsentwicklung inhaltlich und strukturell.
- Sie verstehen Unterrichtsentwicklung als einen kooperativen und partizipativen Prozess der verschiedenen Rollenträger im System im Sinne professioneller Lerngemeinschaften und unterstützen diese.
- Sie handeln in dem beraterischen Bewusstsein, dass eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung nur gelingt, wenn alle Mitglieder der Schulgemeinschaft an diesem Prozess beteiligt sind.
- Sie wissen um die Bedeutung externer und interner Evaluationsdaten zur Lehr-Lernqualität, verstehen sie als Impulse für eine datengestützte Unterrichtsentwicklung und integrieren diese Perspektive in den Beratungsprozess.
- Sie sind sich im Klaren, dass eine gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung der Lehr-Lerngestaltung unter Nutzung von Feedback eine zentrale Gelingensbedingung der Unterrichtsentwicklung darstellt und unterstützen diesen Prozess.
- Sie gestalten den Beratungsprozess entsprechend der Prozessqualitäten für eine zielorientierte, systematische und nachhaltige Unterrichtsentwicklung in professionellen Lerngemeinschaften und sorgen für deren Vernetzung untereinander.
- Sie sind sich bewusst, dass Rollenträger im Kontext der Unterrichtsentwicklung ein abgestimmtes, professionelles Prozess-Know-how benötigen und beraten in diesem Verständnis.
- Sie wissen um die Bedeutung von bewusst gestalteten Spielräumen zur Unterrichtsentwicklung, die die Kreativität der kollegialen Zusammenarbeit fördern und eine innovative Bildungspraxis ermöglichen.
- Sie verstehen kollegiale Hospitation und Peer-Review als Chance eines praxisnahen Professionslernens voneinander und miteinander und unterstützen deren Implementation.

- Sie wissen um die Notwendigkeit der Schnittstellengestaltung mit der Unterstützung von fachlicher und überfachlicher Unterrichtsentwicklung des staatlichen und außerstaatlichen Unterstützungssystems und realisieren diese rollenklar.

5.3.5 Systemische Personalentwicklung

SEB beraten in dem Wissen, dass Schulentwicklung im Sinne gelingender Veränderungsprozesse an die professionelle Ausgestaltung von Aufgaben der Rollenträger und ihrer Vernetzung gebunden ist.

- Sie verstehen Personalentwicklung als ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst.
- Sie sind sich bewusst, dass schulische Personalentwicklung aufgrund ihrer überragenden Bedeutung von Personen im pädagogischen Prozess auch Persönlichkeitsentwicklung impliziert.
- Sie kennen und berücksichtigen im Beratungsprozess Gelingensbedingungen und Prozessqualitäten für die Installation und Qualifikation von Steuergruppen, um eine partizipative Schulentwicklung professionell gestalten zu können.
- Sie beraten in dem Wissen, dass die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Schulqualität an eine geteilte Verantwortung der stärken- und interessenorientierten Rollenträger – Digitalbeauftragte, Beauftragte für nachhaltige Bildung, Inklusionsbeauftragte, Fortbildungsbeauftragte etc. – und deren geschulte Prozessqualität gebunden ist.
- Sie wissen, dass die Weiterentwicklung der Qualität zur Gestaltung zukünftiger Lehr-Lernprozesse an die professionelle Ausgestaltung der Rolle der Lehrenden sowie der Fachkonferenzvorsitzenden / Aufgabenfeldkoordinatoren / Bildungsgangvorsitzenden / Teamleitenden zur Unterrichtsentwicklung gebunden ist, und kennen und nutzen Prozessqualitäten hinsichtlich einer individuellen, systemischen und systematischen Entwicklung.
- Sie kennen Qualitätsmerkmale professioneller Zusammensetzung und Zusammenarbeit in Projektgruppen, Teams, multiprofessionellen Teams, schulinternen und schulexternen Netzwerkteams sowie die dazugehörenden Prozessqualitäten und berücksichtigen diese im Beratungsprozess.
- Sie wissen um die herausragende Bedeutung systematischer, zielorientierter, individueller und kollektiver Fortbildung in unterschiedlichen Themenbereichen der Schulentwicklung und unterstützen den Prozess ihrer Realisierung.

5.3.6 Feldkompetenz

SEB gestalten Beratungsprozesse in Schulen auf der Basis theoretischen Wissens bezüglich der spezifischen Organisation Schule in ihrer bildungspolitischen Rahmung und ihrer eigenen, reflektierten Felderfahrung und Expertise in schulischen Arbeitsfeldern und Kontexten.

- Sie kennen das aktuelle bildungspolitische Steuerungsmodell, sind sich der Handlungsmöglichkeiten im Rahmen schulischer Autonomie bewusst und nutzen ihr Wissen im Beratungsprozess.
- Sie kennen die für das jeweilige System Schule gültigen rechtlichen Grundlagen und Vorgaben sowie die Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und nutzen diese Rahmungen unter Berücksichtigung der konkreten Kontexte und Handlungsbedingungen der Schule in der Beratung.
- Sie kennen Zielsetzungen, Aufgaben, Strukturen, Abläufe und zentrale Prozesse der Organisation Schule und können sich handlungssicher darin bewegen.
- Sie kennen die zentralen Qualitätsstandards der in Orientierungsrahmen, Referenzsystemen etc. definierten Qualitätserwartungen und nutzen diese im Beratungskontext.
- Sie kennen die rechtlichen Vorgaben hinsichtlich der schulischen Funktionen, der Beteiligungs- und Mitbestimmungsstrukturen und die Gestaltungsspielräume der Schule für die Entwicklung funktionaler Strukturen.
- Sie kennen aktuelle bildungspolitische Diskussionen, Ergebnisse der Schul-, Unterrichts- und Bildungsforschung, Ergebnisse von Vergleichsuntersuchungen und Tests und bringen diese kontextgebunden im Beratungsprozess für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht ein.
- Sie kennen die Struktur und Zielsetzung aktueller zentraler Entwicklungsprojekte und Schulversuche und nutzen diese situationsadäquat in der Entwicklungsberatung.
- Sie kennen die Schulstruktur in ihrem Einsatzgebiet und beachten die schulkulturellen Unterschiede verschiedener Schulformen.
- Sie verfügen neben ihrem theoretischen Professionswissen über weitreichende praktische Erfahrungen als Lehrkräfte – teilweise auch als Fortbildende, Lehrkräfteausbildende oder Leitungskräfte – in der Organisation Schule.
- Sie haben die spezifischen Systemeigenschaften der Organisation Schule und ihre Eigendynamiken in der Praxis erfahren und bringen ihre Expertise und Erfahrungen aus unterschiedlichen schulischen Handlungsfeldern und Kontexten reflektiert ein.

- Sie unterrichten selbst, orientiert an den Qualitätsstandards gelingender Lehr-Lernprozesse, und integrieren ihre umfangreichen praktischen Erfahrungen zu allen Rollensegmenten der Lehrerprofession sowie ihre Erfahrungen aus der aktiven Mitarbeit an schulischen Unterrichtsentwicklungsprozessen in ihre Beratungstätigkeit.
- Sie verfügen über eigene Erfahrungen aus Projekten der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht, haben aktiv in unterschiedlichen Rollen an schulischen Innovationsprojekten mitgewirkt und bringen ihre reflektierten Erfahrungen im Beratungskontext ein.
- Sie können im Rahmen von Komplementärberatungen ihr Wissen und ihre Erfahrungen transparent und kompetent zur Verfügung stellen.
- Sie sind auf der Basis vergleichbarer Qualifizierung und gemeinsamer Berufserfahrung in der Lage, auf Augenhöhe mit den zu Beratenden zu kommunizieren und eine Beziehungsebene herzustellen.
- Sie verfügen über gesichertes Wissen zu Lebenswelten, Problemlagen und Belastungen der schulischen Zielgruppen, berücksichtigen ihre Wahrnehmungen, Überzeugungen und mentalen Bilder und richten die Beratung daran aus.
- Sie sind in der Lage, die spezifische Felddynamik in den zu beratenden Schulen wahrzunehmen, zu verarbeiten und darauf in der Gestaltung des Beratungsprozesses zu reagieren.
- Sie zeigen eine reflektierte Haltung und Feldkompetenz gegenüber ihrer persönlichen Sozialisation im monoprofessionellen System Schule, handeln felderfahren und distanziert, agieren anschlussfähig und irritierend zugleich und ermöglichen so schulische Entwicklung im Kontext der systemischen Beratung.

5.4 Methodenkompetenz

Methodenkompetenz zeigt sich in der professionellen Phasierung und Steuerung des Beratungsprozesses. Es ist die Kunstfertigkeit, für die Akteure in der Schule neue Wege zu eröffnen. Mit welchen Methoden und Moderationstechniken werden Kommunikations-, Planungs- und Entscheidungsprozesse der Schulentwicklung unterstützt? Wie werden bestehende Strukturen durch die Beratenden sichtbar gemacht, dysfunktionale Denk- und Handlungsstrukturen durch systemische Irritation reflektiert, Lernprozesse ermöglicht und Veränderungen initiiert?

Auf der Basis ihrer professionellen, verinnerlichten systemischen Haltung nutzen SEB Interventionen und Moderationstechniken zur Kontextsteuerung in einem moderierten reflexiven, zirkulären, iterativen Prozess und ermöglichen so den schulischen Akteuren Austausch- und Lerngelegenheiten, neue Realitätssichten sowie den Erwerb methodischer Kompetenzen der Organisationsentwicklung auf dem Weg zu einer lernenden Organisation.

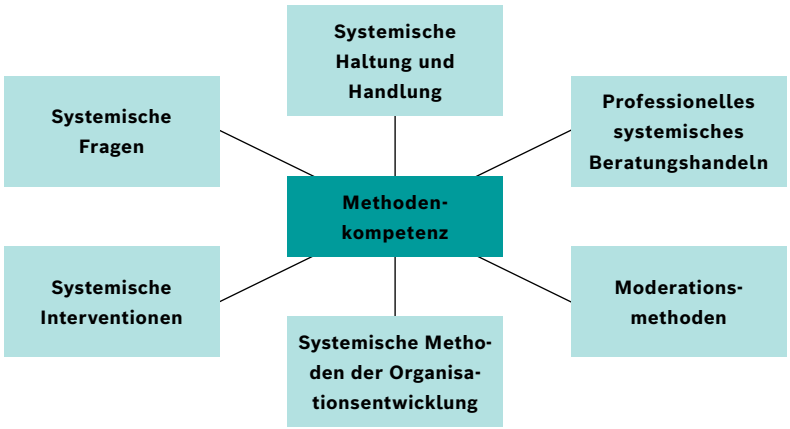


Abbildung 9 Methodenkompetenz im Kontext systemischer und systematischer Beratung

5.4.1 Systemische Haltung und Handlung

SEB verstehen ihr methodisches Handeln als Ausdruck und Realisation ihrer systemischen Grundhaltung.

- Sie gestalten den Beratungsprozess methodisch auf der Basis der systemischen Grundhaltung des Nichtwissens (Fragen statt Wissensinput), des Nichtverstehens (Selbstverstehen des Systems ermöglichen), des Eingebundenseins (Wechselwirkung Berater-System) und des Vertrauens (Schule als Experte für ihre Lösungen).
- Sie strukturieren den Beratungsprozess auf der Basis einer systemischen Haltung, eines systemischen Blicks auf die Schule als Organisation und einer systemischen Sicht auf Situationen, auf das Handeln von Personen / Teams und auf schulische Prozesse.
- Sie etablieren ein stabiles, auf Vertrauen basierendes Beratungssystem mit den zu Beratenden als Grundbedingung von Entwicklung und halten die Balance von Nähe und Distanz.
- Sie wissen, dass ihr systemisch-methodisches Handeln ausdrücklich der Haltung der Allparteilichkeit bzw. Neutralität verpflichtet ist.

- Sie begegnen den Menschen des Systems mit Respekt, zeigen eine gewisse Respektlosigkeit gegenüber bestehenden Ideen und Konstruktionen und agieren methodisch kontextsensibel.
- Sie verfolgen das Ziel, festgefahrene Gedankenwelten der Menschen im System durch die Auswahl geeigneter systemischer Methoden in Bewegung zu bringen, um neue Handlungsideen zu kreieren.
- Sie öffnen durch die Wahl des methodischen Beratungssettings kontextbezogen Lösungsräume, die lineare Lösungsmuster vermeiden und alternative Handlungsoptionen ermöglichen.
- Sie berücksichtigen bei der methodischen Gestaltung von Beratungssettings kontextbezogen die Trias der Psychologik der einzelnen Menschen, die Soziologik der Systemmitglieder und die Sachlogik der thematischen Entwicklung.
- Sie berücksichtigen bei der Wahl methodischer Settings, dass sich individuelle und institutionelle Schwierigkeiten in einem strukturellen Zusammenhang wechselseitiger Beeinflussung des Verhaltens sowie kommunikativer Muster und Beziehungsstrukturen zeigen.
- Sie gestalten methodisch den Arbeitsprozess vom Problemkontext zum Lösungskontext.
- Sie wählen methodische Verfahren, die die Selbstverantwortung der Menschen im System durch Reflexion stärken, eigene Ressourcen zur Problemlösung heben, die Selbstorganisation des Systems unterstützen und eigene Handlungsweisen kreieren.
- Sie gehen reflexiv mit der „Beschränktheit“ von methodischen Interventionen angesichts der Autonomie und Selbststeuerungsfähigkeit des zu beratenden Systems um.
- Sie nutzen konsequent Feedbackverfahren als Rückkopplungsschleifen für die Beurteilung der Wirkung des Beraterhandels und den Abgleich von Wirklichkeitskonstrukten im Beratungsprozess.
- Sie reflektieren im Beratungsteam systematisch ihre Beobachtungen im zu beratenden System, um neue Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen für den weiteren Beratungsprozess zu gewinnen – Beobachtungen 2. Ordnung.

5.4.2 Professionelles systemisches Beratungshandeln

SEB wenden professionelle Modelle und Methoden zur Kontextsteuerung und Gestaltung des Beratungsprozesses an, um den Menschen des zu beratenden Systems neue Realitätssichten und damit Veränderung und Entwicklung zu ermöglichen.

- Sie wenden die „Systemische Schleife“ – Informationssammlung, Hypothesenbildung, Interventionsplanung, Intervention, Beobachtung, Reflexion – als grundlegendes Prozessmodell von Beratung an.
- Sie nutzen das Modell der Systemischen Schleife als Modell für einzelne Phasen im Beratungsprozess sowie – als eine Abfolge von Schleifen – als Modell für das rekursive und iterative Vorgehen im Gesamtprozess der Beratung.
- Sie nutzen die zentralen Interventionsebenen – Organisationsarchitektur, Prozessdesigns und Tools –, um auf Basis der Systemdiagnose Entwicklungsprozesse im komplexen System Schule methodisch zu initiieren und prozessual systemisch zu steuern.
- Sie gestalten den Beratungsprozess im Rahmen der Prozessarchitektur als einen zirkulären, iterativen, agilen Prozess.
- Sie gestalten die Phasierung des Beratungsprozesses zur Schulentwicklung modellbasiert – z. B. nach dem GROW-Modell: Zielklärung, Realitätscheck und Analyse desselben, Handlungsplanung, -umsetzung und -überprüfung.
- Sie nutzen im Beratungsprozess unterschiedliche Modelle zur Komplexitätsreduktion bzw. zur Komplexitätserweiterung, um eine zielorientierte Handlungsfähigkeit der Menschen im System zu unterstützen.
- Sie steuern die Kommunikation im Beratungsprozess, indem sie die Aufmerksamkeit Richtung Lösungsorientierung fokussieren, Geschichten umschreiben – von der Problemgeschichte zur Lösungsgeschichte – und möglichst anregende und für das System passende, die bisherige Sichtweise potenziell erweiternde Kontexte gestalten.

5.4.3 Moderationsmethoden

SEB organisieren, strukturieren und steuern durch Moderationsmethoden ziel-, lösungs- und ergebnisorientiert Kommunikations-, Planungs- und Entscheidungsprozesse in unterschiedlichen Formaten interner und externer Kooperation und sorgen für effektive Beteiligungs- und Teamprozesse im Kontext der schulischen Entwicklung.

- Sie nutzen flexibel, adressaten- und aufgabenbezogen unterschiedliche Moderationsverfahren und -methoden zur Steuerung von Beratungsformaten wie Einzelberatung, Besprechungen, Sitzungen etc. und komplexen Großgruppeninterventionen wie Workshops, Tagungen, Zukunftswerkstätten etc.
- Sie sorgen moderativ für die Aktivierung und Motivierung der Beteiligten, für die Themenorientierung und Zielklarheit, für die Prozessgestaltung und Phasierung des gemeinsamen Lernprozesses, für die Ergebnisorientierung und die Transfersicherung.

- Sie unterstützen durch spezifische Moderationsverfahren und -techniken den diagnostischen Zugang der Beteiligten zu Problemkontexten und ihren komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen.
- Sie unterstützen moderativ die Festlegung von Rollen und Aufgaben, die Klärung von Beziehungen, die Steuerung gruppendynamischer Prozesse und die Bewältigung von Störungen, Spannungen, Konflikten und fördern dadurch eine effiziente und motivierende Zusammenarbeit auf der Basis einer offenen und wertschätzenden Arbeits- und Diskussionskultur.
- Sie ermöglichen durch die moderative Steuerung – Reduktion oder Steigerung – der thematischen Komplexität eine bessere Bearbeitbarkeit und eine Erhöhung der Handlungskompetenz der Beteiligten.
- Sie sorgen durch ihre Moderation für eine konsequente Ziel- und Prozessorientierung, für klare Rollen und Aufgaben, fokussieren den Prozess moderativ auf prioritäre, durch die Beteiligten beeinflussbare Bereiche, achten auf die Nutzung der Ressourcen und ermöglichen dadurch eine effektive und effiziente Kooperation.
- Sie visualisieren den Arbeitsprozess in allen Beratungsphasen, stellen dadurch Transparenz und Prozessklarheit her und tragen zur Sicherung gemeinsamer, geteilter Ergebnisse bei.
- Sie nutzen Kreativmethoden zur Ideengenerierung, zur Nutzung der unterschiedlichen Potenziale der Beteiligten, zur Erweiterung der Handlungsoptionen und zur Öffnung der Beteiligten für innovative Lösungen.
- Sie ermöglichen durch ihre Moderation, dass alle Beteiligten ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Kompetenzen in den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess einbringen können.
- Sie moderieren diskursive Arbeitsprozesse unter Beachtung ihrer Tiefenstruktur – Werte, Haltungen, mentale Bilder – und ermöglichen dadurch „echte“, authentische Austauschprozesse.
- Sie sorgen moderativ für multiperspektivische Zugänge zum Thema, moderieren Austausch- und Feedbackprozesse und ermöglichen dadurch diskursive Arbeits- und Lernprozesse.
- Sie setzen digitale und analoge Medien flexibel, ziel-, teilnehmer- und aufgabenorientiert im Rahmen der Moderation ein.
- Sie initiieren und unterstützen durch Moderationsverfahren und -methoden Teamentwicklungsprozesse und tragen dadurch zu einer Verbesserung der Handlungsfähigkeit und Problemlösekompetenz bei.

- Sie sorgen durch die moderative Gestaltung von Entscheidungsprozessen für die Absicherung gemeinsam getragener Lösungen, für die Identifikation der Teilnehmenden mit den Entscheidungen, für die Gewährleistung von Verbindlichkeit und die Absicherung des Transfers.
- Sie moderieren professionell Online-, Besprechungs- und Tagungsformate auf unterschiedlichen Kollaborationsplattformen unter Einsatz aktivierender, lebendiger digitaler Formate und Methoden und unter Beachtung der notwendigen Anpassung von Dramaturgie, Abläufen, Technik und der spezifischen Gruppendynamik im virtuellen Raum.

5.4.4 Methoden der systemischen Organisationsentwicklung

SEB wenden Methoden der systemischen Organisationsentwicklung im Beratungskontext an und ermöglichen so eine professionelle Steuerung der Organisationsentwicklung durch die schulischen Akteure.

- Sie integrieren in den Beratungsprozess situativ und adressatenbezogen Elemente fachlichen Inputs auf der Basis ihres Expertenwissens zum System Schule und ihres Beratungswissens im Sinne einer Komplementärberatung und ermöglichen so dem System, neues Wissen in seinen schulischen Kontext zu transferieren.
- Sie gestalten die Systemdiagnose und die Systematisierung der Entwicklungsplanung entlang der zentralen Merkmale von sozialen Systemen: Personen im sozialen System, ihre subjektiven Deutungen, soziale Regeln, Kommunikation und Interaktion in Regelkreisen, die materiale und soziale Umwelt, die Entwicklung des sozialen Systems.
- Sie nutzen und vermitteln Methoden der Visions- und Leitbildentwicklung und der schulprogrammatischen Steuerung von Entwicklungsprozessen.
- Sie integrieren in die Rahmung der Prozessarchitektur Verfahren und Methoden des Prozess-, Projekt- und Strategiemanagements für die systemische Gestaltung und Steuerung von Entwicklungsprozessen unterschiedlicher Komplexität in schulischen Qualitätskreisläufen.
- Sie nutzen und implementieren Methoden zur Entwicklung funktionaler Informations-, Beteiligungs-, Kooperations- und Kommunikationsstrukturen.
- Sie nutzen und vermitteln Methoden zur Diagnose und Weiterentwicklung der Schulkultur.
- Sie nutzen und vermitteln Methoden zur Entwicklung und Sicherung von schulischen Evaluations- und Feedbackstrukturen im Kontext datengestützter Schulentwicklung.

- Sie nutzen und vermitteln Methoden zur Schaffung einer systemischen Fortbildungsplanung des schulischen Personals.

5.4.5 Systemische Interventionen

SEB regen im kommunikativen Prozess durch Interventionen Reflexionsprozesse im System an, die neue Denk- und Sichtweisen ermöglichen, die Freiheitsgrade wachsen lassen und die Handlungsmöglichkeiten erweitern.

- Sie begreifen ihr Beraterhandeln als zielgerichtete, an Kommunikation gebundene Intervention in das Beratungssystem SEB-Schule.
- Sie nutzen stetig Reflexionsschleifen, um auf der Basis von Hypothesen maßgeschneidert zu intervenieren.
- Sie nutzen den Mobileeffekt von Interventionen und platzieren Interventionen in einem energiereichen Umfeld, um das Gesamtsystem zu aktivieren.
- Sie beachten bei ihrer Interventionsplanung jeweils die inhaltliche, zeitliche, soziale und symbolische Dimension der Interventionen.
- Sie setzen im Beratungsprozess schriftliche und mündliche digitale Interventionen (z. B. Fragebögen, Empowerment-Interviews), analoge Interventionen (Metaphern, Bilder, Darstellungen, Systembretter etc.) und spezifisch systemische Interventionen (Auftragskarussell, Ressourcenkosmos, Reise in die Lösungszeit, Timeline-Arbeit, Reflecting-Team, Reframing, Paradoxien, 360-Grad-Feedback etc.) flexibel ein.
- Sie planen Interventionen prozessorientiert und kontextabhängig, um anschlussfähig zu intervenieren.
- Sie nutzen die Auftragsklärung als wichtige systemische Intervention, wiederkehrend im gesamten Beratungsprozess, zur Reflexion des Anliegens, zur Fokussierung von Aufmerksamkeit, zur Wahrnehmung von Wechselwirkungen und zur Ermöglichung neuer Sichtweisen und Handlungsoptionen.
- Sie setzen in der Beratung für das System anschlussfähige Impulse, die es positiv irritieren, mentale Bilder, Regeln, Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten infrage stellen.
- Sie steuern den Beratungsprozess über lösungsorientierte Methoden, die die Kompetenzen der zu Beratenden identifizieren, aktivieren, Lösungsansätze erfahrbar machen und selbsttätige Lösungsschritte unterstützen.

5.4.6 Systemische Fragen

SEB setzen im Kontext lösungsorientierter Gesprächsführung und Kommunikation systemische Fragen als zentrale Methode systemischer Beratung ein.

- Sie nutzen steuernde, systemische Fragen als Kernelemente in allen Phasen des systemischen Beratungsprozesses: Fragen zum Guten im Schlechten, Skalenfragen, zirkuläre Fragen, Fragen zu Ausnahmen, Ressourcenfragen, Wunderfragen, paradoxe Fragen etc.
- Sie stellen systemische Fragen funktional zur Auftragsklärung, zur Informationsschöpfung im System und zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Zielhorizont.
- Sie wenden das Metamodell der Sprache als systemische Fragetechnik an, um Generalisierungen, Tilgungen und Verzerrungen in der Wahrnehmung der zu Beratenden aufzuheben und Wirklichkeitskonstruktionen zu erweitern.
- Sie verwenden systemische Fragen zur Anregung von Reflexion, zur Entlastung von Personen und des Systems, zur Erzeugung neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten und zur Ermöglichung alternativer Sichtweisen.

6 Handlungsfelder der systemischen und systematischen Schulentwicklung



Die Synopse staatlicher Unterstützungsangebote von Schulentwicklungsprozessen in den Bundesländern der BRD und in den deutschsprachigen Nachbarländern verdeutlicht eine im Kern einheitliche Vorstellung bezüglich der Handlungsfelder und Zielperspektiven systemischer und systematischer Schulentwicklungsberatung.

Schulentwicklungsberatung berät und unterstützt Schulen bei ihrer systematischen und systemorientierten Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung angesichts stetiger politischer, gesellschaftlicher und sozialer Veränderungsprozesse in der Trias von UE, OE und PE sowie in der translokalen Vernetzung und Technologieentwicklung. Ziel ist die Unterstützung der Schule als System auf dem Weg zu einer lernenden Schule mit Hauptfokus auf die Verbesserung der Lehr-Lernprozesse. Schulentwicklungsberatung berät und unterstützt

- die Implementierung einer datengestützten, evidenzbasierten Schulentwicklung
- zielgerichtete, systemische, reflexive Entwicklungsprozesse
- schulische Entwicklung in Qualitätskreisläufen
- den Aufbau schulischer Qualitätsmanagementsysteme
- die Entwicklung des Schulprogramms zu einem effektiven Steuerungsinstrument
- die Diagnose erreichter Entwicklungsstände
- die Ziel- und Strategieplanung der Schule
- die Entwicklung effizienter Prozessgestaltung
- den aufgabenbezogenen Einsatz von Projektmanagementverfahren
- den Aufbau funktionaler Arbeits- und Kommunikationsstrukturen
- die Klärung von Rollen und Aufgaben im Prozess
- die Bildung von innerschulischen Teams zur Qualitätsentwicklung
- den Wandel hin zu einer entwicklungsfördernden Schulkultur
- die Nutzung der Ergebnisse interner und externen Evaluation für die Entwicklung
- den Aufbau einer systemischen Fortbildungsplanung
- die rollenklaren Dialog- und Zielvereinbarungsprozesse mit der Schulaufsicht
- Kooperations- und Vernetzungsprozesse im Kontext der Qualitätsentwicklung.

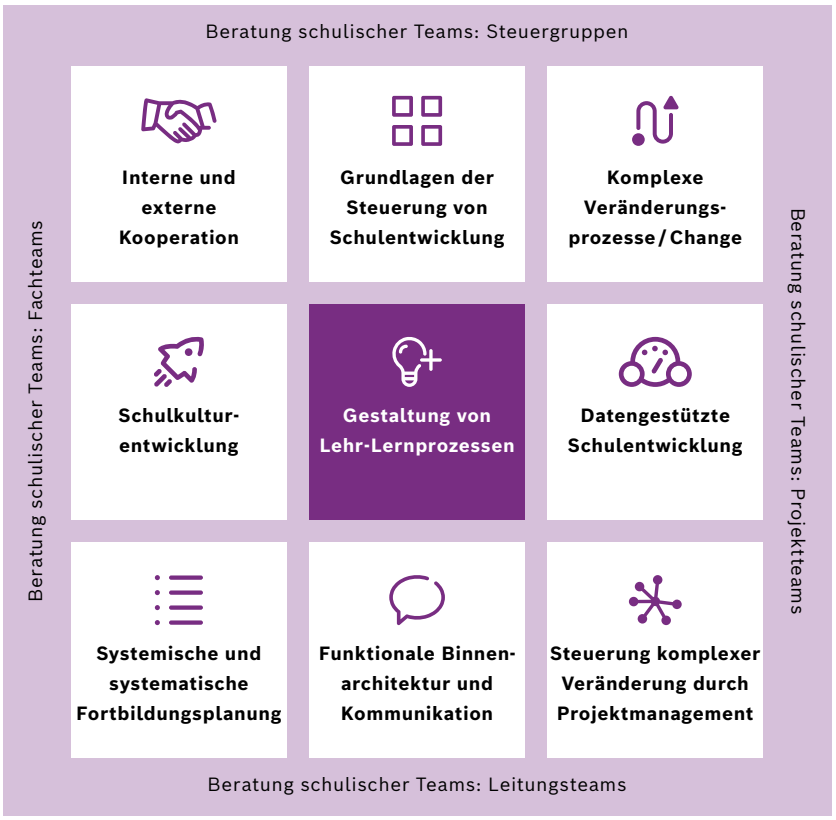


Abbildung 10 Handlungsfelder der systemischen und systematischen Schulentwicklung

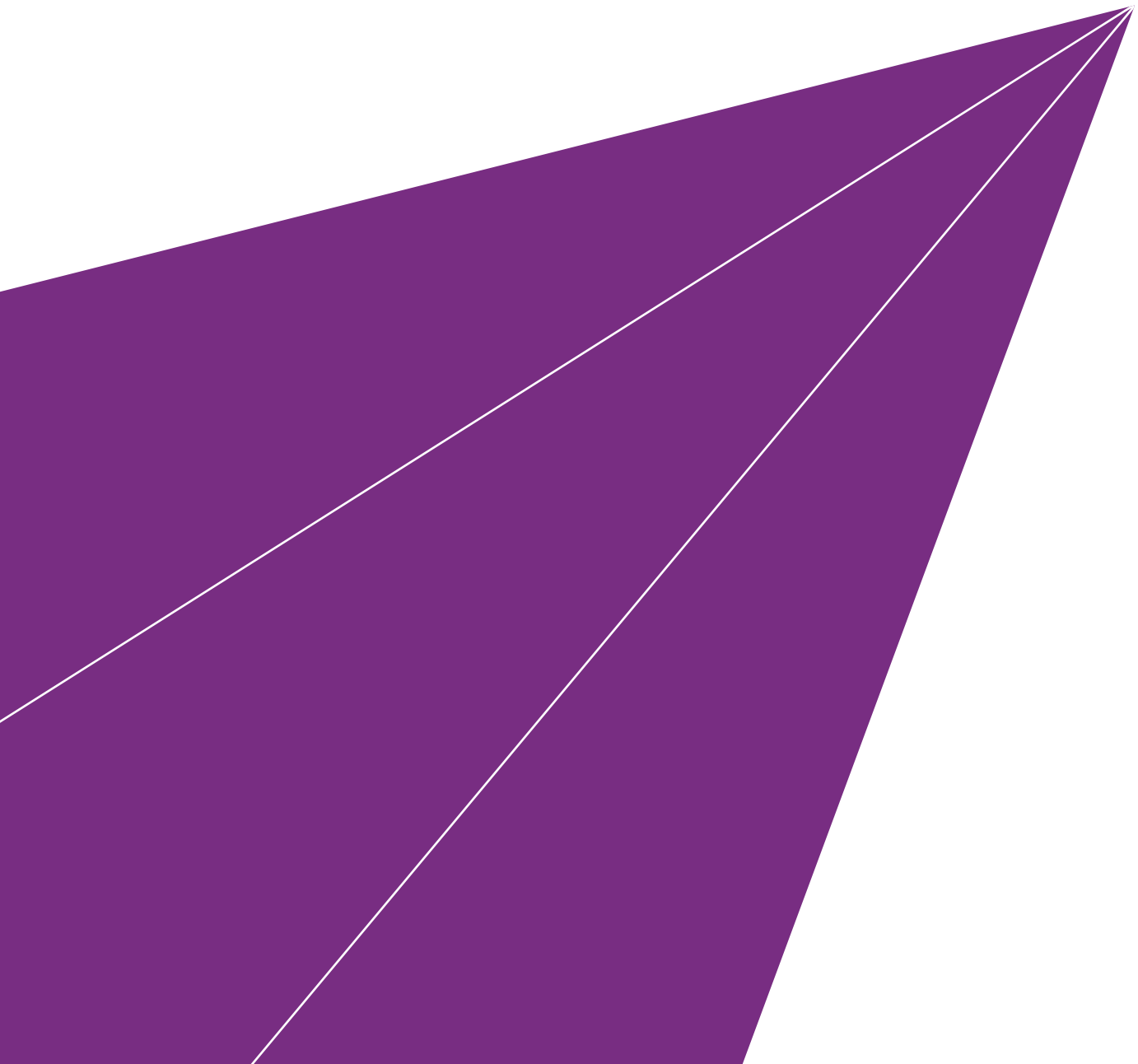
Auf der Basis dieser weitgehend geteilten Handlungsfelder in den Bundesländern kristallisieren sich Kernfelder der systemischen und systematischen Schulentwicklung heraus, die grundlegendes Wissen zur Veränderung von Mensch und Organisation und ihrer Prozessgestaltung im Feld Schule betreffen und die eine zirkuläre, systemische und systematische Qualitätsentwicklung bestimmen.

Im Zentrum der Abbildung oben (▶ **Abb. 10**) steht die Qualitätssicherung und -entwicklung der „Gestaltung von Lehr-Lernprozessen" als Hauptfokus der Schulentwicklung. Sie ist gebunden an eine professionell gestaltete Schulprogrammarbeit. Dabei gilt es für die Schule zu klären, ob es sich im Kontext der anvisierten Veränderung um eine Verstetigung gelungener Praxis, um eine Verbesserung bestehender Konzepte oder um einen komplexen und umfassenden Veränderungsprozess handelt. Die Nutzung interner und externer Evaluationsdaten zur kommunikativ validierten Qualitätsentwicklung stellt dabei eine zentrale Gelingensbedingung datengestützter systemischer Schulentwicklung dar. Komplexe Entwicklungsprozesse bedürfen eines systemischen Projektmanagements. Zudem braucht es eine passgenaue Beteiligungs- und Kommunikationsstruktur innerhalb der Binnenarchitektur der Schule, um zu einer transparenten und in geteilter Verantwortung realisierten Entwicklungsarbeit zu gelangen. Dabei gilt es zu überprüfen, ob die spezifische Entwicklung mit den systemimmanenten Ressourcen zu

realisieren ist oder eine systemische und systematische Fortbildungsunterstützung benötigt wird. Die Weiterentwicklung der Organisationskultur, der Lernkultur sowie der Erziehungskultur auf dem Weg zur lernenden Organisation, die die Menschen im System in das Zentrum der Entwicklung stellt, bedarf einer professionellen Kooperation und Zusammenarbeit im System und einer qualitätsorientierten Kooperation mit externen Stakeholdern. Eine gelingende interne und externe Kooperation ist an eine professionell verstandene und gestaltete Teamarbeit wesentlicher Gremien in der Schule gebunden. Eine zentrale Rolle spielt dabei das jeweilige Leitungsteam, das mit Unterstützung der Steuergruppe, Projektteams und Fachteams die Entwicklung rahmt und gestaltet.

Auf der Basis dieser konstituierenden Handlungsfelder und Zielperspektiven der Beratung werden die spezifischen Kompetenzen der Schulentwicklungsberatenden im folgenden Kapitel systematisch entfaltet und mit spezifischen Teilkompetenzen versehen.

7 Kompetenzen bezogen auf die Handlungsfelder der systemischen und systematischen Schulentwicklung



Die Entfaltung der Kompetenzen zum jeweiligen Handlungsfeld beziehen sich auf die inhaltliche Bedeutung des Feldes im Kontext der systemischen und systematischen Schulentwicklung. Ein einleitender Text zum Handlungsfeld erläutert diese inhaltliche Ebene. Basierend auf dieser Erläuterung werden die jeweilige zentrale Zielperspektive und die jeweilige Kernkompetenz der Schulentwicklungsberatenden (SEB) abgeleitet sowie zu zentralen Aspekten des inhaltlichen Handlungsfeldes spezifische Teilkompetenzen der Schulentwicklungsberatenden entfaltet, die die inhaltliche und methodische Weiterentwicklung der Einzelschule zum Ziel haben.

7.1 Kompetenzen im Handlungsfeld „Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“

7.1.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Die Weiterentwicklung der Gestaltung von zeitgemäßen Lehr- und Lernprozessen für die Lernenden stellt das Zentrum der Schulentwicklung dar. Das Lernen als Vorbereitung auf das zukünftige Leben als ultimativer Bezugspunkt der Entwicklung bedarf einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen, einer professionellen Gestaltung der Zusammenarbeit und Kooperation des pädagogischen Personals sowie fachbezogener, überfachlicher und aufgabenbezogener Weiterbildung. Zudem bedarf es Formen der kollegialen, gegenseitigen Unterstützung und gemeinsamer datenbasierter Reflexion der Gestaltung dieser Lehr- und Lernprozesse.

7.1.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Entwicklung eines Bewusstseins für die Notwendigkeit, neue Erkenntnisse zum Lernen im 21. Jahrhundert zu verankern, und befähigen die Schule, auf der Basis etablierter und neuer Formen der Zusammenarbeit im Sinne professioneller Lerngemeinschaften Lehr- und Lernprozesse pädagogisch, fachlich und überfachlich sowie projektorientiert zu planen, umzusetzen und gemeinsam datenbasiert auszuwerten sowie gelingende Prozesse zu verstetigen.

7.1.3 Teilkompetenzen

7.1.3.1 Wissen zur Gestaltung zeitgemäßer Lehr-Lernkultur

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- ein geteiltes Verständnis zu aktuellen Erkenntnissen der Lehr- und Lernforschung (konstruktivistisches Lernverständnis, hirngerechtes Lernen, motivationales Lernen, deeper learning, zeit- und raumgebundenes und ungebundenes

Lernen, analoge und digitale Didaktik etc.) unter Berücksichtigung bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen (Demokratielernen, Bildung nachhaltiger Entwicklung, kulturelle Bildung, inklusive Bildung, Sprachbildung, berufsvorbereitende Bildung etc.) zu entwickeln und die Lernumgebung entsprechend zu gestalten.

- auf der Grundlage des Leitbildes der Schule (geteiltes Menschenbild, geteilte Werte etc.) ein sinnschaffendes Bild gelingender Lehr- und Lernprozesse in der Zukunft partizipativ zu kreieren.
- etablierte Praxis datenbasiert und erfahrungsbasiert hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen in einem kooperativen / kollaborativen und kommunikativen Prozess zu analysieren.
- auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse Schwerpunktsetzungen zur systemischen Weiterentwicklung qualitativer Lehr- und Lernprozesse zu identifizieren.
- den Blick für Möglichkeitsräume der Entwicklung zu öffnen und Zielhorizonte zu schärfen.
- die Weiterentwicklung partizipativ als Auftrag des gesamten Kollegiums / der Schulgemeinde zu verstehen und im Sinne professioneller Lerngemeinschaften systemisch und / oder agil fehlertolerant zu realisieren.

7.1.3.2 Binnenarchitektur zur Gestaltung zeitgemäßer Lehr- und Lernkultur

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- den Entwicklungsprozess zur qualitativen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen unter Berücksichtigung der Führungs-, der Steuerungs-, der Beteiligungs-, Planungs- und Umsetzungsebene aufzusetzen, zu planen und im Schulprogramm zu dokumentieren.
- Zuständigkeiten und Aufgaben im Entwicklungsprozess hierarchiegebunden und / oder hierarchiefrei rollenklar zu identifizieren und kommunikativ zu validieren.
- digitale Plattformen zur transparenten, kooperativen bzw. kollaborativen und agilen Wissensgenerierung, zur Wissensverstetigung und zur Gestaltung des Wissenstransfers zu nutzen.
- die Entwicklungsplanung in den Gremien, Gruppen, Teams und multiprofessionellen Teams in prozessgleicher oder prozessdiverser Vorgehensweise professionell zu gestalten.

- gemeinsam subjektive Unterrichtsbilder auszutauschen sowie kooperative und / oder kollaborative Vorhabenplanung, Durchführung und Auswertung zur Arbeitsentlastung des pädagogischen Personals zu initiieren und zu implementieren.
- Erprobungsfelder der innovativen Bildungspraxis zu identifizieren.
- Umsetzungserfahrungen der innovativen Bildungspraxis zielorientiert, kriterienbasiert sowie multiperspektivisch auszuwerten und kommunikativ zu validieren.
- gelungene Bildungspraxis zu verstetigen und verbindlich zu implementieren.
- Prozessgestaltungen zur Weiterentwicklung der Lehr- und Lerngestaltung iterativ und metareflexiv auszuwerten, um Learnings im Sinne einer lernenden Organisation zu identifizieren.

7.1.3.3 Lebenslanges Lernen im Kontext der Gestaltung zeitgemäßer Lehr- und Lernkultur

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- auf der Grundlage identifizierter Entwicklungsschwerpunkte ressourcenorientiert bestehendes Know-how im Kollegium zu aktivieren und interne Fortbildung (Mikrofortbildungen, Barcamps etc.) zu nutzen.
- den individuellen und kollektiven Fortbildungsbedarf zu identifizieren und in eine schulprogrammatische Fortbildungsplanung zu überführen.
- geeignete Fortbildungen zu identifizieren und zu realisieren.
- Lernerfahrungen aus Fortbildungen systematisch sichtbar zu machen sowie systemisch zu verankern und ihre nachhaltige Wirkung sicherzustellen.
- Formen der kollegialen Hospitation und / oder des Peer-Reviews zur gemeinsamen Professionalisierung und Qualitätsentwicklung zu etablieren und zu praktizieren.
- multiperspektivisches Feedback zur Qualität der Lehr- und Lernkultur zu implementieren und zur qualitativen Weiterentwicklung zu nutzen.
- ein Bewusstsein für eine zukunftsorientierte, systematische Qualifizierung von Aufgaben-, Rollen- und Funktionsträgern zu entwickeln.

7.2 Kompetenzen im Handlungsfeld „Grundlagen der Steuerung von Schulentwicklung“

7.2.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Schulentwicklung als ein kontinuierlicher Prozess der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht bedarf der Steuerung. Zentrales Instrument der Steuerung einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung und -sicherung ist das an einer schulischen Vision und einem Leitbild ausgerichtete Schulprogramm. Im Rahmen des Qualitätskreislaufs definiert die Schule strategische Entwicklungsziele auf der Basis interner oder externer datenbasierter Analyse, plant die Entwicklungsvorhaben und setzt sie unter Nutzung analoger und digitaler Tools, agiler Verfahren oder Projektmanagementverfahren um. Die Evaluation des Entwicklungsprozesses führt zu neuen Entscheidungen hinsichtlich der Planung der weiteren Entwicklung und zur Fortschreibung des Schulprogramms.

7.2.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Entwicklung eines Bewusstseins für die Notwendigkeit systematischer Steuerung und befähigen die Schule, Schulentwicklung in der Trias von OE, UE und PE und ihrer jeweiligen translokalen Vernetzung als einen systematischen Prozess, gesteuert durch ein Schulprogramm, anzulegen und die Qualitätsentwicklung und -sicherung datengestützt und evidenzbasiert effektiv und nachhaltig zu realisieren.

7.2.3 Teilkompetenzen

7.2.3.1 Systemische und systematische Steuerung

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- die Steuerung der Entwicklung durch die Vernetzung der Handlungsfelder OE, UE und PE in der Trias der Schulentwicklung und ihrer jeweiligen translokalen Vernetzung zu denken und zu gestalten.
- die schulische Entwicklung in iterativen Kreislaufprozessen zu denken, zu planen und zu organisieren.
- das Qualitätsmanagement als ein Zusammenwirken von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu verstehen und ein schulspezifisches, handlungsleitendes Qualitätsverständnis zu entwickeln.

- die Evidenzbasierung als ein wesentliches Element der Qualitätsentwicklung zu sehen und zu nutzen.
- den erreichten Entwicklungstand in den unterschiedlichen Handlungsfeldern datenbasiert zu erheben, zu analysieren und eine Entwicklungsstrategie zu entwerfen.
- Feedbackverfahren und Ergebnisse interner und externer Evaluation für ein datenbasiertes Qualitätsmanagement zu nutzen.
- zentrale Entwicklungsziele und zu erreichende Qualitätsstandards zu definieren und diese an den bildungspolitischen Zielsetzungen, rechtlichen Vorgaben, Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht, Qualitätserwartungen und Referenzsystemen auszurichten.
- in ihrem Schulprogramm Leitbild, Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen der schulischen Entwicklungsarbeit zu definieren.
- eine funktionale Binnenarchitektur der Schulentwicklung zu designen und geeignete Steuerungs-, Team- und Beteiligungsstrukturen zu etablieren.
- eine wirksame Prozesssteuerung und funktionale Arbeitsstrukturen zu schaffen sowie flexibel und agil auf Herausforderungen im Prozess zu reagieren.
- eine Kommunikationsstrategie zu entwickeln und im Prozess zu nutzen.
- orientiert an der jeweiligen Herausforderung Entwicklungsvorhaben mithilfe von analogen / digitalen Tools im Qualitätskreislauf oder unter Nutzung von systemischem / agilem Projektmanagement zu steuern.
- erfolgreiche Entwicklungsprojekte zum integrativen Bestandteil des Schulprogramms zu machen und nachhaltig zu verstetigen.

7.2.3.2 Schulprogramm

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- ein geteiltes Verständnis hinsichtlich der Bedeutung des Schulprogramms für die systematisch-strategische Steuerung des Qualitätsmanagements, für die interne und externe Kommunikation des Selbstverständnisses der Schule und für die Dokumentation der Schulkultur und der pädagogischen Praxis zu entwickeln.
- das Schulprogramm als wesentliches Steuerungsinstrument der Schulentwicklung zu nutzen.

- im Schulprogramm Vision und Leitbild, grundlegende Konzepte, Rollen und Aufgaben, Organisations- und Arbeitsstrukturen zu dokumentieren und strategische Ziele, Entwicklungsvorhaben und Arbeitsplanungen mit Klärung von Rollen und Aufgaben für einen definierten Zeitraum zu beschreiben.
- das bestehende Schulprogramm hinsichtlich seiner Funktionalität für die Steuerung der Schulentwicklung zu überprüfen.
- ein strukturiertes und funktionales Schulprogramm in einem transparenten und partizipativen Prozess zu entwickeln.
- das Schulprogramm an den jeweiligen bildungspolitischen und rechtlichen Vorgaben und an den Qualitätserwartungen und Referenzsystemen zu orientieren.
- ein Schulprogramm zu formulieren, das die Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung stellt.
- eine gelebte Kultur der professionellen Nutzung des Schulprogramms zu entwickeln.
- das Schulprogramm regelmäßig zu evaluieren und im Rahmen der Qualitätsentwicklung fortzuschreiben.

7.3 Kompetenzen im Handlungsfeld „Komplexe Veränderungsprozesse / Change“

7.3.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Grundsätzlich ist systemische Schulentwicklung als ein stetiger Veränderungsprozess zu verstehen. Es gilt für das System Schule, auf die sich kontinuierlich wandelnde interne und externe Welt adaptiv und / oder proaktiv zu reagieren. Die Anforderung für die selbstständige Schule ist es, vorgegebene Zielhorizonte oder kreativ zu entwickelnde Visionen zur zukünftigen Bildungspraxis in strategisches Handeln zu überführen. Hierbei spielen zwei Dimensionen der Veränderung von einem qualitativen Zustand in einen neuen, höheren qualitativen Zustand eine zentrale Rolle. Zum einen gilt es, die im System agierenden Menschen zu unterstützen, sich auf Veränderungsprozesse im Sinne einer positiven Schulentwicklung subjektiv einzulassen und diese aktiv mitzugestalten, und zum anderen den Prozess der Veränderung auf der Grundlage des Komplexitätsgrads der anstehenden Veränderung für das gesamte System professionell zu steuern, zu gestalten und zu managen. Partizipative Schulentwicklung braucht somit eine Führungs- und

Steuerungsebene, die diese qualitative Veränderung rollenklar sowie prozessklar inszeniert, für alle Beteiligten erfahrbar zum Gelingen führt, metareflexiv begleitet und Wirkungen der veränderten Bildungspraxis bewusst hebt.

7.3.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Schule, menschliches Verhalten in Veränderungsprozessen theoriegeleitet einzuordnen und zu berücksichtigen. Sie unterstützen die Schule partizipativ dabei, im Sinne einer lernenden Organisation den Komplexitätsgrad der Veränderung zu identifizieren, den Sinnzusammenhang der Veränderung zu reflektieren, ein Leitbild der Veränderung unter Würdigung des Bestehenden mit allen Beteiligten zu schaffen, den Zielhorizont der Veränderung zu schärfen, den Startpunkt durch die Analyse der einwirkenden Faktoren und vorhandener Ressourcen zu beleuchten, geeignete Prozessstrategien auszuwählen und mit Leben zu füllen sowie die Umsetzung der „neuen" Bildungspraxis zu reflektieren.

7.3.3 Teilkompetenzen

7.3.3.1 Phänomene menschlichen Verhaltens in Veränderungsprozessen

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- ein geteiltes Verständnis von der Bedeutung der Sinnschaffung für die Menschen im System zu entwickeln.
- auf der Grundlage des Leitbildes der Schule (geteiltes Menschenbild, geteilte Werte etc.) ein sinnschaffendes Bild der zukünftig veränderten Bildungspraxis partizipativ zu kreieren.
- menschliches Verhalten in Veränderungsprozessen auf den Ebenen der Motivation, der beteiligten Emotionen, Gedanken und Copingstrategien zu reflektieren und angemessen zu berücksichtigen.
- im System bestehende Beharrungs- bzw. Zugkräfte individuell und kollektiv sichtbar zu machen und im Prozess zu beachten.
- systemische Kommunikationsmuster, Verhaltensmuster sowie frühere Erfahrungen in Veränderungsprozessen zu analysieren und sie bei der Steuerung der Veränderung zu berücksichtigen.
- Widerstände der Beteiligten als „normales" Phänomen in Veränderungsprozessen wahrzunehmen, sie als verschlüsselte Botschaften sowie als konstruktiven Beitrag zur Lösung zu verstehen und kokonstruktiv zu nutzen.
- durch Beteiligung soziale Eingebundenheit, Identifikation, Orientierung und Motivation sicherzustellen.

- bei bestehender Unklarheit, Unsicherheit, hohem Veränderungsdruck und Vielperspektivität Priorisierung, Zielklarheit, dichte Kommunikation sowie Prozessklarheit zu schaffen.
- durch die Analyse der Herausforderungen des „Alltagsgeschäfts", der Ressourcen und der notwendigen Systemzeit für die Veränderung Tempo und Dynamik der Prozessschritte verantwortlich zu bestimmen.
- durch Zielhierarchien / Zielklarheit und passgenaue Prozessgestaltung Erfolgserlebnisse für die beteiligten Menschen im System zu ermöglichen und zu zelebrieren.

7.3.3.2 Strategieplanung in Veränderungsprozessen

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- zu klären, ob es sich bei der anstehenden Veränderung um eine Funktionsoptimierung, also eine Effektivierung bestehender Praxis, oder um einen Prozessmusterwechsel, also eine Innovation, handelt.
- eine passgenaues Managementverfahren zu wählen – Analyse und Veränderung von Bestehendem versus Vision einer unbekannten Zukunft, Chancen und Risikoanalyse, fehlerfreundliche Iteration und Leadership.
- Zeitbudget, Ressourcen und Energien im System zielorientiert auszuloten, zu bündeln und einzusetzen.
- systemische Beteiligungs- und Prozessebenen zu identifizieren sowie ggf. zu installieren.
- eine passgenaue Prozessgestaltung zu wählen.
- Zuständigkeiten und Aufgaben der Beteiligten im Entwicklungsprozess hierarchiegebunden und / oder hierarchiefrei rollenklar zu identifizieren und kommunikativ zu validieren.
- digitale Plattformen zur transparenten, kooperativen bzw. kollaborativen und agilen Wissensgenerierung, zur Wissensverstetigung und zur Gestaltung des Wissenstransfers zu nutzen.
- Erprobungsfelder für innovative Bildungspraxis zu identifizieren und zu eröffnen.
- Umsetzungserfahrungen der innovativen Bildungspraxis zielorientiert, kriterienbasiert sowie multiperspektivisch auszuwerten und kommunikativ zu validieren.

- gelungene Bildungspraxis zu verstetigen und verbindlich zu implementieren.
- Prozessgestaltungen zur Weiterentwicklung iterativ und metareflexiv auszuwerten, um Learnings im Sinne einer lernenden Organisation zu identifizieren.

7.3.3.3 Lebenslanges Lernen im Kontext der Gestaltung von Veränderungsprozessen

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- auf der Grundlage identifizierter Entwicklungsschwerpunkte ressourcenorientiert bestehendes Know-how im Kollegium zu aktivieren und interne Fortbildung (Mikrofortbildungen, Barcamps etc.) zu nutzen.
- den individuellen und kollektiven Fortbildungsbedarf zu identifizieren und in eine schulprogrammorientierte Fortbildungsplanung zu überführen.
- geeignete Fortbildungen zu identifizieren und zu realisieren.
- Lernerfahrungen aus Fortbildungen systematisch sichtbar zu machen sowie systemisch zu verankern und ihre nachhaltige Wirkung sicherzustellen.
- multiperspektivisches Feedback zur Qualitätsentwicklung zu implementieren und zur qualitativen Weiterentwicklung zu nutzen.
- ein Bewusstsein für eine zukunftsorientierte, systematische Qualifizierung der Steuerungsebene zu entwickeln.

7.4 Kompetenzen im Handlungsfeld „Datengestützte Schulentwicklung“

7.4.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Ausgelöst durch die schwachen Ergebnisse in den OECD-Pisa-Studien etablierten Bund und Länder nach der Jahrtausendwende im Rahmen eines Gesamtkonzepts der Kultusministerkonferenz (KMK 2015) ein neues output-orientiertes, evidenzbasiertes Steuerungsmodell und leiteten die „empirische Wende“ ein.

Auf der Basis dieses Gesamtkonzepts wurden in den einzelnen Bundesländern die jeweiligen Qualitätsmanagementsysteme entwickelt. Wesentliche Steuerungselemente sind Bildungsstandards und deren Überprüfung, Ergebnisse internationaler und nationaler Leistungsvergleichsstudien, Orientierungsrahmen / Referenzrahmen Schulqualität als Definition guter Schule, Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen, Qualitätsanalyse / Schulinspektion. Die so gewonnene Evidenz mit stark wissenschaftlichem Fokus liefert sowohl Steuerungswissen für

das Schulsystem als auch Impulse für die Qualitätsentwicklung der Einzelschule im Rahmen ihrer neuen Autonomie (Altrichter 2010).

Datengestützte Schulentwicklung (KMK 2006) als eine evidenzbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung wird in der Einzelschule durch schulintern generierte Daten im Rahmen schulischer Evaluationsprozesse ergänzt. Diese Daten – „Evidenzen im weiteren Sinne" (Demski & Racherbäumer 2017) – können neben extern erhobenen Daten als Grundlage der Dialoge und der Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht genutzt werden.

Im Kontext systemischer Schulentwicklung ist die Berücksichtigung extern und intern erhobener Daten als steuerungsrelevantes Wissen von großer Bedeutung (Beywl 2017). Als „Data Richness" wird die Kombination mehrperspektivischer, qualitativ reichhaltiger Datenbestände für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und deren systemische zielorientierte Nutzung im geplanten Entwicklungsprozess angesehen (Hejtmanek et al. 2024).

Extern bereitgestellte Daten werden in Bildungseinrichtungen häufig als weniger hilfreich für den schulischen Entwicklungsprozess betrachtet und werden seltener in den Prozess integriert als intern erhobene Daten (Demski & Rachenbäumer 2017; Demski 2017). Die Nutzung externer Daten stellt offensichtlich für Schulen eine erhebliche Herausforderung dar, da diese Daten in einem Prozess der „Re-Kontextualisierung" von den Schulen vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Rahmenbedingungen analysiert, mit eigenen Daten abgeglichen und mit ihrem Professionswissen verknüpft werden müssen, um sie für die geplante Entwicklung gewinnbringend einsetzen zu können.

Die Sammlung von Daten allein stellt noch keine Schulentwicklung dar. Im Entwicklungsprozess der Schule sollte die Datennutzung mit einer steuernden Schulprogrammarbeit eng verzahnt werden und in schulische Qualitätskreisläufe eingebunden sein. Daten können in allen Phasen des Qualitätskreislaufs genutzt werden. Schulprogrammarbeit und Datennutzung sind zwei systematisch aufeinander bezogene Steuerungselemente der schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung. Interne und externe Evaluationen untersuchen und bewerten, ob und in welchem Maße die im Schulprogramm bestimmten Entwicklungsziele in welcher Prozessqualität erreicht wurden. Auf der Basis der Evaluationsergebnisse erfolgt die Fortschreibung des Schulprogramms. Schulen können sich so als lernende Organisationen weiterentwickeln.

Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass viele Schulen die Potenziale datenbasierter Schulentwicklung noch zu wenig nutzen (Wurster et al. 2017; Demski 2017; Besa & Gesang 2020). Es zeigen sich zudem deutlich heterogene Strukturen bezüglich der Datennutzung. Viele erfolgreiche Schulen erweisen sich als „data-rich" (Mandinach & Schildkamp 2021).

7.4.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Entwicklung eines Bewusstseins für die Notwendigkeit der systematischen Nutzung von extern und intern generierten Daten und befähigen die Schule, den kontinuierlichen Schulentwicklungsprozess datengestützt und evidenzbasiert zu steuern.

7.4.3 Teilkompetenzen

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- datengestützte Schulentwicklung und Evidenzbasierung hinsichtlich ihrer Relevanz für die Erhöhung der Handlungssicherheit und Selbststeuerungskompetenz in schulischen Qualitätsprozessen wahrzunehmen.
- externe und interne Daten systematisch in allen Phasen schulischer Qualitätskreisläufe zur Absicherung evidenzbasierter Schulentwicklungsprozesse im Sinne einer „Data Literacy“ zu nutzen.
- mehrdimensionale Datenbestände in zyklischen Prozessen bei der Entwicklung zu einer lernenden Organisation (Aufbau einer Evaluationskultur) zu nutzen.
- den systematischen Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung mit der Entwicklung von Handlungsperspektiven und -strategien zu verbinden.
- extern erhobene Daten regelmäßig zu analysieren und sie vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Rahmenbedingungen und Herausforderungen für den internen Qualitätsprozess zu re-kontextualisieren und als Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen.
- ein Wissensmanagementsystem zu schaffen, um forschungsbasierte Wissensbestände und Ergebnisse zentraler Qualitätsuntersuchungen systematisch in der Schule verfügbar zu machen.
- eine schulische Feedbackkultur zu entwickeln und die multiperspektivisch erhobenen Rückmeldungen für die Weiterentwicklung von Lehr-Lernprozessen und die schulische Entwicklung zu nutzen.
- Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zu schaffen, die eine regelmäßige und funktionale Auswertung externer und interner Daten sicherstellen.
- bereits erhobene, in der Schule vorhandene Daten kommunikativ zu validieren und für die Entwicklungsplanung einzusetzen.
- ein schulinternes Evaluationskonzept zu entwickeln und dies als wichtiges Element einer durch das Schulprogramm gesteuerten Qualitätsentwicklung zu verorten und zu nutzen.

- Evaluation orientiert an grundlegenden Standards wie Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit durchzuführen.
- schulintern steuerungsrelevante Daten zielorientiert, mit adäquaten Methoden und Instrumenten zu erheben, sie systematisch zu analysieren, adressatenbezogen aufzubereiten und für den geplanten Entwicklungsprozess zu nutzen.
- Daten fachlich und methodisch kompetent unter Einhaltung des Datenschutzes und der Datensicherheit zu erheben, aufzuarbeiten, zu analysieren und zu nutzen.
- Entwicklungsprojekte durch die Beurteilung von Prozess- und Ergebnisqualität zu begleiten und zu steuern.
- eine schulinterne, authentische Evaluationskultur zu entwickeln, die eine gemeinsame entwicklungsorientierte Datennutzung ermöglicht, Transparenz und Beteiligung absichert und die Beteiligten motiviert.
- aufgearbeitete und analysierte externe und interne Daten als Grundlage dialogischer Gespräche mit der Schulaufsicht und daraus resultierenden Zielvereinbarungen zu verwenden.
- Fortbildungs-, Qualifizierungs- und Transferstrukturen zu etablieren, die notwendige Kompetenzen des Kollegiums im Umgang mit Daten sichern und entwickeln.
- in Kooperationsprojekten und Netzwerken systematisch erhobene Rückmeldungen (z. B. durch Peer-Review-Verfahren) für den eigenen Qualitätsprozess zu verwenden.

7.5 Kompetenzen im Handlungsfeld „Steuerung komplexer Veränderung durch Projektmanagement“

7.5.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Umfangreiche Veränderungsprozesse bis hin zu Transformationsprozessen benötigen an die Komplexität der Prozesse angepasste Steuerungsstrukturen und spezifische Verfahren und Instrumente. Veränderungsprozesse 2. Ordnung erfassen das System als Ganzes und auf allen Ebenen. Klassische Projektmanagementverfahren greifen daher zu kurz. Neben der Prozessebene der Veränderung – Phasierung und inhaltliches Vorgehen – bedarf es der Berücksichtigung der Systemebene. Bedeutsam sind Veränderungen bezüglich der Personen, der subjektiven Deutungen,

der Regeln im System, der Werte und Rituale, der Prozesse, der Regelkreise, der Beziehung zur Systemumwelt und traditioneller Vorgehensweisen (König & Volmer-König 2016).

Die Steuerung komplexer Veränderungsprozesse benötigt einen Strategieprozess, in dem eine Ist-Analyse die Stärken und Schwächen der Schule erfasst, Visionsarbeit, Leitbildentwicklung, die Formulierung strategischer Ziele, die die Entwicklungsrichtung deutlich machen, und eine Strategieplanung, die sich aus dem Abgleich von Ist-Situation und Vision / Leitbild / strategischen Zielen ergibt.

Komplexe Veränderungsprozesse und insbesondere Transformationsprozesse erfordern eine hohe Transparenz bezüglich des Veränderungsbedarfs und der Zielperspektive, eine wirksame strategische Kommunikation, starke Team- und Beteiligungsstrukturen, an geteilten Zielen orientierte Architektur und ein passendes Design. Die klare Phasierung des Entwicklungsprozesses, der Einsatz wirksamer Instrumente, ein zielorientiertes Controlling und die Evidenzbasierung durch Evaluation stellen notwendige Prozesselemente da.

Veränderungsprozesse verlaufen nicht linear. Unerwartete Ereignisse, Handlungen und Reaktionen erfordern neue strategische Entscheidungen, angepasste Ziele, agile Strukturen und agiles Handeln.

7.5.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Entwicklung eines Bewusstseins für die Notwendigkeit strategischer Steuerung in umfangreichen, komplexen bzw. transformatorischen Veränderungsprozessen und befähigen die Schule, Strategieprozesse zu gestalten und die strategischen Entscheidungen mithilfe des systemischen Projektmanagements umzusetzen.

7.5.3 Teilkompetenzen

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- Projekte klar von Alltagsaufgaben der Organisation Schule abzugrenzen und sie professionell und systematisch zu bearbeiten.
- systemisches Projektmanagement ergänzt durch agile Elemente als Erweiterung des klassischen Projektmanagements zu nutzen.
- Gelingensbedingungen erfolgreicher Projekte bei ihrer Prozessplanung zu berücksichtigen.
- bei der Projektplanung sowohl die Prozessebene als auch die Systemebene zu berücksichtigen.

- auf der Prozessebene für eine klare Phasierung zu sorgen, einen klaren Projektauftrag zu definieren und eine funktionale Projektorganisation zu schaffen.
- in den verschiedenen Phasen die jeweils erforderlichen Aufgaben und Abläufe zu beachten und geeignete Verfahren und Werkzeuge zu nutzen.
- auf der Systemebene die für das jeweilige Projekt relevanten sozialen Systeme (Projektteam und Stakeholdersystem) zu identifizieren und sie unter Nutzung der Merkmale sozialer Systeme zu analysieren.
- auf der Basis der Analyse für das Projekt unterstützende Interventionen in das soziale System in den jeweiligen Phasen zu planen und durchzuführen.
- eine strategische Kommunikation in Bezug auf das Projekt adressatenbezogen für alle relevanten Stakeholder einzuplanen und zu realisieren.
- bedarfsorientiert agile Prozessstrukturen, Verfahren und Instrumente einzusetzen und durch die Reduzierung von Komplexität, iterative Verfahren, kurze Qualitätsschleifen, hohe Prozessflexibilität, starke Delegation und Verantwortungsdelegation, häufige Feedbackschleifen und hohe Transparenz und Kommunikation auf Herausforderungen zu reagieren.
- die Qualität der Zielerreichung durch geeignete Evaluationsverfahren zu erfassen.
- Projekte zu einem klaren Abschluss zu bringen, die Ergebnisse transparent zu kommunizieren, zu dokumentieren und sie für den weiteren Entwicklungsprozess nutzbar zu machen.

7.6 Kompetenzen im Handlungsfeld „Funktionale Binnenarchitektur und Kommunikation“

7.6.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Eine nachhaltige Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, orientiert an den programmatischen Schwerpunktsetzungen der Schule, ist an eine professionell gestaltete Teamarbeit und inhaltlich qualitative und kooperative Zusammenarbeit der Führungs-, Beteiligungs-, Steuerungs-, Konzeptions- und Umsetzungsebene sowie deren abgestimmte kommunikative Vernetzung gebunden. Einzelne Gremien innerhalb dieser Binnenstruktur sind durch Gesetze und Erlasse konstituiert. Andere ergänzt die Schule durch eigene funktionale Strukturen, um ihre programmatischen Zielsetzungen und Planungen nachhaltig umsetzen zu können.

Abgestimmt kooperativ entwickelte, transparente Abläufe, Schlüsselprozesse und passgenaue, verknüpfende Kommunikationsverfahren im Rahmen der strategischen Planungen und Umsetzungen schaffen Orientierung und Sicherheit im Handlungsdesign für alle in diesem Kontext agierenden Menschen im System. Dabei sind ein geklärtes Rollenhandeln sowie transparent kommunizierte Aufgaben und Zuständigkeiten auf den jeweiligen Ebenen eine entscheidende Voraussetzung. Darüber hinaus stellen Zielsicherheit, Prozessklarheit und Verfahrenssicherheit im Umgang mit Steuerungsinstrumenten für alle Beteiligten konstituierende Merkmale für eine gelingende systemische und zirkuläre Schulentwicklung in kooperativer und kommunikativer Zusammenarbeit dar.

7.6.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Schule, eine für die Realisierung ihrer Entwicklungsvorhaben funktionale Binnenarchitektur mit entsprechendem Kommunikationsdesign zu entwickeln, die für alle Beteiligten Orientierung schafft, Prozessabläufe strukturell verankert, Kooperations- und Kommunikationsstrukturen sichert und Systemerfahrungen auf dem Weg zu einer lernenden Organisation ermöglicht.

7.6.3 Teilkompetenzen

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- den Gewinn gelingender Kooperation und funktionaler Kommunikation unterschiedlicher Ebenen der Binnenarchitektur für die Schulentwicklung bewusst zu reflektieren.
- die Bedeutung einer funktionalen Binnenstruktur und der kommunikativen Verknüpfung ihrer Teilelemente für eine systematische und systemische Schulentwicklung im Sinne einer lernenden Organisation zu erkennen und transparent zu validieren.
- die Binnenarchitektur in einem systemischen Organigramm darzustellen und dabei die Ebenen der Leitung, Beteiligung, Steuerung, Konzeption und Umsetzung zu unterscheiden.
- auf den jeweiligen Ebenen Teamstrukturen zu etablieren und qualitative Teamarbeit und professionelle Kommunikation zu realisieren.
- eine für den jeweiligen Entwicklungsprozess funktionale Binnenarchitektur und sinnvolle Informationsflüsse zu entwickeln, dabei gesetzliche Vorgaben zu berücksichtigen, schulspezifische Bedarfe strukturell zu verankern sowie ggf. Rollenträger bewusst und stärkenorientiert einzusetzen.

- die Binnenarchitektur und passgenaue, zielführende Kommunikationsstrukturen entsprechend der Komplexität des Entwicklungsvorhabens für unterschiedliche Beteiligungsverfahren (bottom-up, top-down oder horizontal) zu nutzen und transparent zu kommunizieren.
- auf der Grundlage der spezifischen, funktionalen Binnenarchitektur ein Handlungsdesign mit entsprechenden Kommunikationsverfahren der beteiligten Akteure zu entwerfen und so Transparenz, Kommunikationsklarheit und Handlungssicherheit im Entwicklungsprozess sicherzustellen.
- durch die Entwicklung einer funktionalen Binnenarchitektur und entsprechender Kommunikationsstruktur dafür zu sorgen, dass alle Akteure und Gremien in ihrem Verantwortungsbereich zielklar, rollen- und aufgabenklar, prozessklar sowie verfahrensklar handeln können.
- zirkuläre Qualitätsprozesse im Rahmen der Entwicklung auf den verschiedenen Ebenen der Binnenarchitektur durch systemische Verfahren sicherzustellen.
- auf der Grundlage der Binnenarchitektur Regeln der Zusammenarbeit und transparente Kommunikationsverfahren unter Nutzung der bestehenden oder erweiterten Infrastruktur (analog und digital) festzulegen.
- analoge und digitale Formate zur transparenten, kooperativen und kollaborativen Wissensgenerierung, zur Wissensverstetigung und zur Gestaltung des Wissenstransfers festzulegen, um kommunikative Rückkopplungen zwischen den beteiligten Ebenen und Gruppen zu ermöglichen.
- jedem bei der Entwicklung beteiligten Gremium einen unterstützenden Beziehungsrahmen zu geben, es durch dichte Kommunikationsangebote zu begleiten und ein fehlertolerantes Framework sicherzustellen.
- ihre Binnenarchitektur sowie die gewählten Kommunikationsmuster und Verfahren hinsichtlich ihrer Funktionalität für den Entwicklungsprozess regelmäßig zu evaluieren und anzupassen.

7.7 Kompetenzen im Handlungsfeld „Systemische und systematische Fortbildungsplanung“

7.7.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Fortbildungsplanung ist ein strategisches Element systemischer und systematischer Schulentwicklung. Sie ist ein schulisches Konzept, um kontinuierlich die erforderliche Weiterentwicklung der Schule als System und die Qualifizierung des

pädagogischen Personals angesichts der Herausforderungen eines sich stetig verändernden gesellschaftlichen und technologischen Umfelds systemorientiert und systematisch zu planen und zu gestalten. Sie sichert notwendige individuelle und systemische Lernprozesse und deren Verschränkung und leistet damit einen Beitrag zur Entwicklung einer professionellen Lerngemeinschaft (Schewe et al. 2022; KMK 2020).

Die Fortbildung als „dritte Phase der Lehrerbildung“ (KMK 2020)

- sichert und entwickelt die pädagogischen, fachlichen, didaktischen und methodischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte und unterstützt damit die Unterrichtsentwicklung.
- unterstützt die berufliche Weiterentwicklung und Qualifizierung des pädagogischen Personals, die Qualifizierung von Funktionsträgern, die Sicherung von Berufszufriedenheit, die Prävention von beruflichen Belastungen und ist damit Element der Personalentwicklung.
- entwickelt Kompetenzen (Wissen, Haltung, Methodik) hinsichtlich der Weiterentwicklung des Systems Schule und ist damit Element der Organisationsentwicklung.

Lehrkräfte sind in allen Bundesländen zur Fortbildung verpflichtet. Schulen können Personal zu extern organisierten Fortbildungen der staatlichen Lehrerfortbildung oder anderer Träger entsenden oder schulinterne Fortbildungen staatlicher und privater Anbieter im Rahmen von bereitgestellten Finanzmitteln intern organisieren. Schulinterne Fortbildung, teamorientiert organisiert, eng und anwendungsorientiert mit den schulischen Entwicklungsprozessen verzahnt, wird dabei als besonders wirksam angesehen.

Fortbildungsplanung ist ein wichtiges Teilelement einer schulprogrammatisch gesteuerten systemischen Schulentwicklung vor dem Hintergrund bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen und Qualitätserwartungen. Sie ist ein systematischer, ergebnisorientierter, sich ständig mit der Entwicklungsplanung rückkoppelnder, transparenter, auf Kooperation und Kommunikation ausgerichteter schulinterner Prozess.

Schulen gestalten Fortbildungsplanung als einen zyklischen, systemisch gesteuerten Prozess von der Bedarfserhebung über die Konzeption und Planung von Fortbildung, ihre Durchführung und den Transfer der Ergebnisse in die schulischen Prozesse bis zur Evaluation der Fortbildung auf der Prozess- und Ergebnisebene (Oefner et al. 2014).

Die schulische Fortbildungsplanung definiert Zuständigkeiten und Organisationsstrukturen, bündelt und priorisiert Bedarfe, formuliert Zielperspektiven der Fortbildungen, legt Formate und Organisationsformen fest, beinhaltet eine Realisierungs- und Ressourcenplanung, definiert Qualitätsstandards bezogen auf die Beurteilung von Angeboten, beschreibt den notwendigen Transferprozess und die Verfahren der Implementierung von Lerninhalten in die Praxis, legt Evaluationsverfahren und den Umgang mit deren Ergebnissen fest.

Hinsichtlich der Absicherung von Wirksamkeit und Nachhaltigkeit sollte sich die Planung und Durchführung von Fortbildungen an gut erforschten Qualitätsstandards bezogen auf die methodisch-didaktische Gestaltung der Veranstaltungen, die notwendigen Kompetenzen des Fortbildungspersonals und die Einbettung der Fortbildung in die schulischen Qualitätsprozesse orientieren (Lipowsky & Rzejak, 2012; KMK 2020).

7.7.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Entwicklung und Fortschreibung einer schulprogrammatisch orientierten, auf die systematische Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals fokussierten Fortbildungsplanung als strategisches Element einer auf die gesellschaftlichen und technologischen Herausforderungen ausgerichteten systemischen Schul- und Unterrichtsentwicklung.

7.7.3 Teilkompetenzen

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- ein Bewusstsein für die Bedeutung der Fortbildungsplanung als strategisches Element systemischer Schulentwicklung zu erlangen.
- die Fortbildungsplanung als Element ihrer schulprogrammatischen Entwicklungsplanung zu verankern.
- zentrale konzeptionelle Elemente der Fortbildungsplanung (Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, Steuerungsstrukturen, Ressourcen, zentrale Prozesse und Verfahren etc.) rechtskonform zu vereinbaren.
- eine Fortbildungsplanung als zyklischen Prozess von der Bedarfserhebung über die Zielsetzung und Planung bis zur Durchführung, Evaluation und Weiterentwicklung der Planung zu entwerfen.
- den gesamten Planungsprozess transparent zu gestalten, Kommunikation und Beteiligung zu sichern.

- durch die Beachtung der durch Forschung abgesicherten Qualitätsstandards die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit ihrer Fortbildungsplanung zu stärken.
- Fortbildungsbedarfe zu erfassen und dabei systematisch individuelle, teamspezifische und systembezogene Bedarfe zu erheben.
- erhobene Bedarfe unter Beachtung bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen, der Ergebnisse interner und externer Evaluation, der schulischen Entwicklungsschwerpunkte, der Vereinbarungen mit der Schulaufsicht, der bestehenden Vorgaben und Verpflichtungen zu priorisieren.
- eine an Zielen orientierte Planung der Fortbildungsmaßnahmen zu entwickeln, die eine Zeitplanung, eine Festlegung der jeweiligen Zielgruppen und die Fortbildungsformate ausweist.
- Qualitätsstandards bezogen auf die geplanten Fortbildungsveranstaltungen und das Fortbildungspersonal zu benennen, die Grundlage für die Prüfung von Fortbildungsangeboten und die spätere Evaluation sind.
- den Transferprozess in die schulische Praxis abzusichern und damit Fortbildungsergebnisse für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule verfügbar zu machen.

7.8 Kompetenzen im Handlungsfeld „Schulkulturentwicklung“

7.8.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Schulkultur umfasst die Art und Weise, wie die Schule lebt und wie wir sie erleben. In ihr drückt sich die „Persönlichkeit“ (Nowottka 2021) der Schule aus. Das Fundament der Schulkultur bilden das Menschenbild der im sozialen System Agierenden, ihre Wertvorstellungen und Haltungen sowie ihr Bildungsverständnis. Diese Schulkultur wird ganzheitlich – emotional, kognitiv und physisch – durch die Form der Beziehungsgestaltung, der gelebten Kommunikation und Sprache, des täglich gezeigten Verhaltens sowie durch die Form der gestalteten Strukturen und Prozesse klimatisch erfahrbar. Ein intaktes Schulleben zeigt sich in seiner salutogenetischen Ausrichtung, in einer positiven Schulatmosphäre, die positive emotionale Bedingungen in diesem Lebensraum spürbar werden lässt, sowie durch einen vielfältig gestalteten und stärkenorientierten Lernraum und ein Schulethos, das Kooperation, Konsensbildung, Beteiligung und demokratische Gestaltung ermöglicht und anstrebt. Die schulspezifische Eigenkultur kennzeichnet zusammenfassend die pädagogische Kultur einer Schule mit den drei systemisch wechselseitig miteinander in Beziehung stehenden und interagierenden Handlungsfeldern

der Organisationskultur, der Lernkultur sowie der Beziehungs- und Erziehungskultur der Schule (Holtappels et al. 2006). Die Weiterentwicklung einer gelebten Schulkultur liegt im anthropologischen Sinn in dem Bemühen aller Beteiligten um ein Schaffen und Gestalten auf den genannten Ebenen hin zum „Höheren und Guten“ (Chott 1997), um eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Bildung im 21. Jahrhundert für die Lernenden sicherzustellen.

7.8.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Schule, im Kontext einer dynamischen Schulkulturentwicklung die Bildungsausrichtung der Schule hinsichtlich ihrer demokratischen, ethischen und sozialen Dimensionen zu reflektieren sowie Strategie- und Handlungskonsequenzen auf den Ebenen der pädagogischen Intentionen, der Gestaltung des Lernraumes sowie der internen und externen Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung abzuleiten und umzusetzen.

7.8.3 Teilkompetenzen

7.8.3.1 Organisationskultur

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- eine Leitbildentwicklung zu realisieren, die getragen wird von einer Vision „guter Schule“ und einem pädagogischen Diskurs zum Menschenbild, zu Werten und Normen, zum Identitätsverständnis, zum Bildungs- und Erziehungsverständnis sowie zu Formen der Kooperation und Kommunikation.
- auf der Grundlage des Leitbildes und einer gemeinsamen Bestandsaufnahme im Sinne einer Positiven Schulentwicklung Zielsetzungen abzuleiten, die Entwicklungsrichtungen aufzeigen.
- unter Berücksichtigung einer mehrperspektivischen Teilhabe Maßnahmen zur Realisierung eines gesundheitsfördernden Schulklimas zu entwickeln, die den ganzheitlichen Ansprüchen der Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Machbarkeit genügen.
- einen organisationalen Rahmen zu entwickeln, der klare und transparente Orientierung für alle Menschen im System schafft und zugleich einen offenen Gestaltungsraum zur demokratisch orientierten Teilhabe und zur Einbringung von persönlichen Stärken und Ressourcen ermöglicht und fördert.
- Teamarbeit auf Leitungs-, Beteiligungs-, Steuerungs-, Planungs- und Umsetzungsebene zu realisieren, die das Einbringen von Kompetenzen, die Stärkung des Beziehungsklimas und die Förderung der Gestaltungsfreiheit zum Ziel hat.

- auf der Basis der geteilten Werte die Kommunikationskultur im System zu reflektieren, um einen wertschätzenden und menschenwürdigen Umgang sicherzustellen.
- eine Beteiligungskultur zu realisieren, die im Sinne des Demokratielernens Lernende einlädt, ihre Interessen aktiv einzubringen und Verantwortung für die Gestaltung des Schullebens zu übernehmen.
- eine an der demokratischen Teilhabe orientierte transparente, systematische Einbeziehung der Erziehungsberechtigten als Partner in der Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrags in die Gestaltung des Schullebens.
- einen ästhetischen und gesundheitsorientierten Lebens- und Lernraum unter den gesetzten Rahmenbedingungen zu gestalten, der den Bedürfnissen der Menschen entspricht und psychisches wie physisches Wohlbefinden unterstützt.

7.8.3.2 Lernkultur

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- in einem reflektorischen Prozess des Kollegiums, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Lernen und Lehren, Grundannahmen zum Bildungsverständnis des 21. Jahrhunderts zu validieren und Entwicklungsziele schulprogrammatisch zu verankern.
- ein breites Lernangebot inner- und außerunterrichtlich für die Lernenden bereitzustellen, das persönliche Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht, z. B. im Bereich der Naturwissenschaften, der kulturellen Bildung, der politischen Bildung, der Bildung zur Nachhaltigkeit, der Gesundheitsbildung, des Sports und der Bewegung, des sozialen Lernens.
- eine Lernorganisation zu realisieren, die eine Rhythmisierung von Anspannung und Entspannung im Lernprozess ermöglicht und vormittägliches mit nachmittäglichem Lernen sinnvoll verzahnt.
- lernorganisatorische Voraussetzungen zu jahrgangsübergreifendem und fächerverbindendem Lernen sicherzustellen.
- Formen des Lernarrangements zu reflektieren, die kooperatives / kollaboratives Lernen und Arbeiten (z. B. in Form von Werkstattarbeit, Projektarbeit, Arbeit in Lernbüros etc.) ermöglichen und Lernerfolge für das System sichtbar machen.

- die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse (z. B. zur Förderung der Lernmotivation, der Selbststeuerung und Selbstregulation, der Individualisierung, des kooperativen und kollaborativen Lernens, der Sicht- und Tiefenstrukturen von Lehr-Lernsettings etc.) zu reflektieren und datenbasiert weiterzuentwickeln.
- die kollegiale Zusammenarbeit zur Weiterentwicklung von zukunftsorientierten Lehr-Lernsettings in bestehenden Gremien und / oder neu zu entwickelnden Formen der Kooperation systemisch und systematisch umzusetzen.
- Formen der individuellen Lernberatung wie z. B. Lerncoaching sicherzustellen bzw. weiterzuentwickeln.
- den systemimmanenten Fortbildungsbedarf zur Weiterentwicklung der Lernkultur zu erheben, passgenaue Fortbildungen durchzuführen und die gewonnenen Erkenntnisse gewinnbringend zu implementieren sowie deren nachhaltige Wirkung zu evaluieren.

7.8.3.3 Erziehungskultur

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- eine kollegiale Reflexion über handlungsleitende erzieherische Werte, Wertmaßstäbe und deren Tragfähigkeit zu führen.
- zur Konsensbildung zu zentralen Erziehungsfragen zu gelangen.
- abgestimmte und partizipativ getragene Regeln und Rituale für das Zusammenleben auf unterschiedlichen Ebenen im System zu entwickeln.
- einen abgestimmten und für alle im System transparenten Umgang mit Regelverstößen ohne Formen von Diskriminierung und Demütigung zu entwickeln und zu realisieren.
- Vereinbarungen für eine wertschätzende und respektvolle Kommunikations- und Gesprächskultur nach innen und außen zu treffen und diese mit Vorbildcharakter verbindlich zu leben.
- die partizipative Teilhabe der Erziehungsberechtigten in erzieherischen Fragestellungen systemisch und systematisch sicherzustellen und integrativ zu leben.
- ein mehrperspektivisch validiertes Konfliktmanagement auf den verschiedenen Systemebenen zu entwickeln und zu implementieren.
- ein multiperspektivisch entwickeltes Krisenmanagement prozess- und aufgabenklar zu installieren.

- Beratungsteams zu etablieren und Arbeitsstrukturen, -rollen, -aufgaben und -prozesse klar zu entfalten.
- multiprofessionelle Kompetenzen im System systematisch in Erziehungsfragen einzubinden und reflektorisch weiterzuentwickeln.
- mit außerschulische Beratungseinrichtungen (z. B. Schulpsychologischer Dienst, Jugendamt, Sozialarbeit etc.) zu kooperieren, sie konzeptionell sowie strukturell einzubinden und dabei abgestimmt schulische Zuständigkeiten verbindlich zu installieren.
- auf der Grundlage der partizipativ entwickelten Vereinbarungen zum erzieherischen Handeln ein systemisches Beratungskonzept schulprogrammatisch zu verankern, systematisch weiterzuentwickeln und zirkulär zu evaluieren.



7.9 Kompetenzen im Handlungsfeld „Interne und externe Kooperation“

7.9.1 Erläuternder Text zum Handlungsfeld

Eine nachhaltige und qualitative Schul- und Unterrichtsentwicklung ist an eine professionelle Form von interner und externer Kooperation gebunden (Holtappels et al. 2011). **Interne Kooperation** verwirklicht sich in einer professionell gestalteten und inhaltlich qualitativen Zusammenarbeit in Führungs-, Beteiligungs-, Strategie-, Konzeptions- und Umsetzungsteams sowie in deren Vernetzung. Professionelle Teamarbeit verbindet somit zielorientierte Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung mit individueller und kollektiver Personalentwicklung.

Externe Kooperation realisiert sich in einer professionell gestalteten Zusammenarbeit mit der zuständigen Schulaufsicht und der zuständigen Schulverwaltung, mit Institutionen und Firmen im Schulumfeld sowie einer gelungenen Kooperation oder Netzwerkarbeit von Schulen untereinander sowie mit schulnahen Bildungs- und Unterstützungsinstitutionen. Sie liefert somit einen wesentlichen Beitrag zur qualitätsorientierten Bildungspraxis auf den Ebenen der Organisations-, Unterrichts-, Personal- und Technologieentwicklung.

7.9.2 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung im Handlungsfeld

SEB unterstützen die Schule auf der Ebene der **internen Kooperation**, Teamarbeit zur Weiterentwicklung von schulprogrammatischen Schwerpunktsetzungen und Zielen auf der Leitungs-, Beteiligung-, Steuerungs-, Konzeptions- und Umsetzungsebene theoriegestützt, rollenklar und professionell zu gestalten bzw. zu initiieren

und einen Wissenstransfer zur systemischen Vernetzung und einer nachhaltigen Implementation prozessual zu gestalten.

Auf der Ebene der **externen Kooperation** unterstützen SEB eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, um Zielvereinbarungen professionell zu schließen, prozessorientiert zu planen und zu reflektieren sowie die zur Entwicklung notwendigen Ressourcen und Daten sicherzustellen. Zudem unterstützen sie die Schule, die für eine Weiterentwicklung notwendige Zusammenarbeit mit der kommunalen Verwaltung zielorientiert zu gestalten. Sie beraten die Schule bei der Gestaltung professioneller Kooperationen im Schulumfeld, um außerunterrichtliches Lernen, z. B. im Ganztag, bei der Gestaltung der Berufsorientierung, persönlichkeitsstärkendem Lernen in Projekten etc., sicherzustellen. Sie unterstützen die Schule, auf der individuellen, interpersonalen und strukturellen Ebene regionale Kooperationen, Netzwerkarbeit und translokale Vernetzung gewinnbringend zu nutzen, zu gestalten bzw. zu initiieren, um z. B. Themen der Unterrichtsentwicklung oder der Erziehungspraxis gemeinsam zu entwickeln und zu reflektieren.

7.9.3 Teilkompetenzen

7.9.3.1 Gestaltung der internen Kooperation

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- den Gewinn gelingender Teamarbeit sowie gelingender Arbeit in multiprofessionellen Teams bewusst zu reflektieren.
- auf der Grundlage des Leitbildes der Schule (geteiltes Menschenbild, geteilte Werte etc.) ein Leitbild für die jeweilige Teamarbeit (Führungs-, Strategie-, Konzeptions- und Umsetzungsteams) zu entwerfen.
- in den jeweiligen Teams Ziele / eine Vision der qualitativen Zusammenarbeit zu entwickeln.
- die Balance von Aufgabenorientierung und Beziehungsorientierung in den jeweiligen Teams zu reflektieren und sicherzustellen.
- Regeln für die gelingende jeweilige Zusammenarbeit im Team transparent aufzusetzen sowie aufgabenorientierte, achtsame Kommunikation zu leben.
- jedem Team einen unterstützenden Beziehungsrahmen von Wertschätzung und fehlertoleranter Haltung zu bieten.
- Entwicklungsteams ressourcenorientiert und multiperspektivisch zusammenzustellen.
- in dem jeweiligen Team Rollen und Aufgaben klar zu definieren.

- in den Teams passgenaue Arbeitsverfahren (systematisch, systemisch agil etc.) für die qualitative Zielerreichung zu wählen.
- ein professionelles und abgestimmtes Sitzungsmanagement zu realisieren.
- in den jeweiligen Teams das Wissensmanagement nach innen und außen analog und unter Nutzung der digitalen Infrastruktur zu vereinbaren und sicherzustellen.
- Feedbackverfahren als qualitative Rückmeldung zur Teamarbeit zu etablieren.
- Selbstevaluation der Teams systematisch zu verankern.
- in den Teams modellgestützt professionelle Konfliktlösung zu etablieren.
- systemische und systematische Kooperationen zwischen den Teams der Schule analog und digital zu entwickeln und nachhaltig zu gestalten.
- im Kontext inklusiver Bildungspraxis Formen professionellen Teamteachings zu etablieren.
- auf der Grundlage des Leitbilds der Schule eine partizipative und systematische Elternarbeit auf Augenhöhe zu entwickeln und nachhaltig sicherzustellen.
- Lernende sowie deren Eltern in die schulprogrammatische Weiterentwicklung systematisch einzubinden.

7.9.3.2 Gestaltung der externen Kooperation

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Schule,

- die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht schulprogrammatisch, datenbasiert und professionell zu gestalten.
- Abstimmungsprozesse zwischen der Schule, der zuständigen Schulaufsicht, der Schulverwaltung und ggf. weiteren Akteuren zu initiieren, zu organisieren und für ihre Entwicklungssteuerung zu nutzen.
- systematische Kooperationen mit anderen Schulen zur Erweiterung und Verbesserung des Bildungsangebotes zu reflektieren und ggf. zu initiieren.
- zur Erweiterung einer ganzheitlichen Bildung inner- und außerunterrichtliche Kooperationen mit Institutionen des Schulumfeldes professionell zu gestalten.
- regionale und translokale Netzwerke zur Planung, Durchführung und Umsetzung von fachlicher und überfachlicher Qualitätsentwicklung zu nutzen, zu initiieren und Ergebnisse der Zusammenarbeit systemisch zu verankern.

8 Kompetenzen im Bereich „Beratung schulischer Teams“

Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse basieren auf der Fach- und Handlungskompetenz einzelner schulischer Akteure und schulischer Teams. Entsprechend bietet die Schulentwicklungsberatung eine Unterstützung dieser Personen und Teams hinsichtlich der Gewinnung von systemischer Rollen- und Aufgabenklarheit und der Entwicklung systematischer professioneller Prozessgestaltung an und stärkt sie darin, ihre jeweiligen Funktionen im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung professionell wahrnehmen zu können. Zentrale Teams des pädagogischen Personals sind das Leitungsteam, die Steuergruppe, Projektteams sowie Fachteams in ihrer ggf. multiprofessionellen Zusammensetzung.

8.1 Leitungsteams

Die Schulleitung und Schulleitungsteams tragen die zentrale Verantwortung für die Qualitätssicherung und die nachhaltige Qualitätsentwicklung des gesamten Systems Schule, um dessen Erziehungs- und Bildungsauftrag zukunftsorientiert sicherzustellen. Angesichts stetiger politischer, gesellschaftlicher und sozialer Veränderungsprozesse ist das Leitungsteam im Kontext der Schulentwicklung mit hohen, komplexen und zum Teil ambiguen Herausforderungen konfrontiert. Disruptive gesellschaftliche Veränderungen erfordern das Erweitern oder Infragestellen bisheriger Bildungspraxis und pädagogischer Alltagsroutinen. Gewissheiten werden nicht selten durch Noch-nicht-Wissen auf den Prüfstein gestellt. Zugleich eröffnet die digitale Transformation neue Formen der Wissensgenerierung, der kokonstruktiven Entwicklung, der Kooperation und Kommunikation im System und in Interaktion mit dem erweiterten Systemumfeld. Ansprüche an Deutungshoheiten werden durch Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität hinterfragt und abgelöst. Diese Herausforderungen werden auch in der Diskussion um geeignete Ansätze und Formen der zeitgemäßen Leadership deutlich – z. B. systemische Führung (Bonsen & Rolff, 2006), agile Führung (Hofert 2021, Arnold 2021), geteilte Führung (Werther 2014), salutogenetische Führung (Mattes 2023), stellvertretende Führung (Arnold 2015), Empowering Leadership (Furtner 2016). Diese Veränderungen bedürfen demnach eines im Leitungsteam reflektierten Führungsverständnisses, welches aus systemischer Sicht Partizipation sicherstellt, kooperative Zusammenarbeit fördert und an den Menschen und ihren Stärken ausgerichtet teamorientierte Gestaltungsräume eröffnet, um innovative Bildungspraxis fehlertolerant zu planen, zu erproben und nach Prüfung und Evaluation systemisch zu implementieren.
Aus systematischer und strategischer Sicht wird ein Management der Veränderung benötigt, das, getragen von einer geteilten Vision zur Qualitätsrealisation und schulprogrammatischer Schwerpunktsetzung, geeignete Prozess- und Projektmanagementverfahren anwendet und zum erlebten Erfolg von Kollegium und Lernenden führt.

8.1.1 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung

SEB unterstützen das Leitungsteam, Schulentwicklungsvorhaben zur Qualitätssicherung und / oder Qualitätsentwicklung systemisch zu orchestrieren und systematisch auf der Grundlage professioneller Prozessgestaltung zu realisieren und nachhaltig zu implementieren.

8.1.2 Teilkompetenzen

8.1.2.1 Systemebene

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen das Leitungsteam,

- ein geteiltes Führungsverständnis zu entwickeln, das Rollensegmente des Führens, Steuerns, Delegierens und Kooperierens berücksichtigt.
- das eigene Verhalten im Sinne einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung und Vertrauensbildung zu den Systemmitgliedern bei gleichzeitig adäquater Aufgabenorientierung zu reflektieren.
- im Dialog mit allen Teammitgliedern ein Leitbild für ihr Leitungshandeln zu entwickeln, das im Sinne ihres Selbstverständnisses ihr Menschenbild, zentrale Wertvorstellungen und Überzeugungen, Verhaltenskonsequenzen und anzustrebende Ziele der pädagogischen Führung beinhaltet, und dieses transparent zu kommunizieren.
- eine interne Feedbackkultur zum Führungsverhalten zu entwickeln und zu realisieren, um sich als Team als professionelle Lerngemeinschaft zu verstehen und als Vorbild für die Menschen im System zu agieren.
- ein professionelles und lösungsorientiertes Sitzungsmanagement zu realisieren und zu moderieren.
- ein funktionales Organigramm der Schule zu entwerfen, das die Ebenen der Führung, Steuerung, Planung und Umsetzung berücksichtigt, und somit strukturelle Klarheit für das System zu erzeugen.
- innerhalb der unterschiedlichen Ebenen für Rollen- und Aufgabenklarheit zu sorgen.
- außerhalb der rechtlich gesetzten Gremienstruktur Gestaltungsräume und Spielräume zu schaffen, in denen hierarchiefrei und rollenunabhängig, stärken- und interessenorientiert pädagogisches und multiprofessionelles Personal innovative Bildungspraxis in iterativen Prozessen gestalten kann.
- durch eine stabile Rahmengebung und metareflexive Begleitung Entwicklungsteams psychologische Sicherheit zu vermitteln und vorzuleben.

- mit Widerständen als Ausdruck unterschiedlicher subjektiver, professioneller Deutungsmuster konstruktiv und lösungsorientiert umzugehen.
- funktionale und transparente Kommunikationsabläufe zwischen den einzelnen Ebenen und Rollenträgern sicherzustellen und dabei neben analogen Formen die digitale Infrastruktur zu nutzen.
- die Arbeit in multiprofessionellen Teams zu unterstützen und metareflexiv zu begleiten.
- eine professionelle Feedbackkultur im System zu etablieren.
- eine professionelle Konferenz- und Besprechungskultur zu gestalten.
- neben etablierten Mitwirkungsstrukturen die Partizipation von Eltern und Lernenden systematisch anzulegen.
- ein professionelles Fortbildungskonzept als Beitrag zur zeitgemäßen und intentionalen Personalentwicklung zu realisieren.

8.1.2.2 Systematische Strategieebene

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen das Leitungsteam,

- die Weiterentwicklung zeitgemäßer Lehr- und Lernprozesse in das Zentrum der Schulentwicklung zu rücken.
- die Entwicklung systemisch in der Wechselbeziehung von UE, OE und PE zu verstehen und translokale Entwicklungsaspekte einzubeziehen.
- anvisierte Veränderungen mit der zuständigen Schulaufsicht dialogisch zu kommunizieren.
- zur Strategieentwicklung systematisch die Steuergruppe der Schule als zentrales Gremium zur Prozesssteuerung von Veränderungsvorhaben einzubinden.
- ein geteiltes Bildungsverständnis im 21. Jahrhundert kommunikativ im Leitungsteam, im Dialog mit der Schulaufsicht und mit dem Kollegium zu entwickeln bzw. zu validieren.
- eine Vision zur Ausgestaltung zukünftiger Bildungspraxis zu entwerfen, Schwerpunktsetzungen der Entwicklung schulprogrammatisch zu verankern und strategische Zielsetzungen abzuleiten.
- auf der Basis der Zielsetzung eine Bestandsaufnahme gelebter Bildungspraxis im Sinne interner Evaluation datenbasiert durchzuführen sowie ggf. externe Daten zu nutzen.

- zeitliche Ressourcen und Ressourcen des Personals zur Entwicklung zu berücksichtigen und verantwortungsbewusst einzusetzen.
- ggf. externe Unterstützung zur Qualitätsentwicklung prozessorientiert einzukoppeln bzw. translokales Transferwissen zu nutzen.
- auf der Grundlage der Auswertung der Daten und je nach Komplexitätsgrad der Veränderungsintention passende Prozess- bzw. Projektmanagementverfahren (systemisch und/oder agil) zu wählen.
- ein passgenaues Kooperationsdesign zu entwerfen und notwendige analoge und digitale Kommunikationsverfahren festzulegen, um eine partizipative Qualitätsentwicklung sicherzustellen.
- Gestaltungsräume für die Entwicklung abzusichern, Erprobungsfelder zu identifizieren, den Erprobungsprozess retroperspektivisch und metareflexiv zu begleiten und Umsetzungserfolge zu erheben und auszuwerten.
- strategische Implementationen in das gesamte System zu realisieren.
- schulprogrammatische Dokumentationen der Qualitätsentwicklung zur Vergewisserung und Rechenschaftslegung vorzunehmen.

8.2 Steuergruppen

Im Rahmen des aktuellen bildungspolitischen Steuerungsverständnisses sind selbstständige, eigenverantwortliche, zunehmend autonomere Schulen der Motor der Schulentwicklung.

Um dieser Rolle gerecht zu werden, benötigen Schulen eine Infrastruktur für Innovationen. Auf dem Weg zu einer lernenden Organisation entwickeln Schulen dafür funktionale interne Organisationsstrukturen, die sie in die Lage versetzen, zu einer reflexiven Selbststeuerung von Schulentwicklung zu gelangen.

Die Einrichtung von Steuergruppen wird dabei als wesentlicher Stützpfeiler für die Etablierung einer internen Selbststeuerungskompetenz der Einzelschule angesehen (Berkemeyer et al. 2008). Rolff macht deutlich, dass bereits die Einrichtung und Implementierung einer Steuergruppe eine Weiterentwicklung der Schule darstellt (Rolff 2004).

„Die Hauptaufgabe der Steuergruppe besteht in der Prozessteuerung, genauer: In der Steuerung eines Schulentwicklungsprozesses durch die Mitglieder der Schule selbst“, definiert Rolff (2016, S. 42) daher folgerichtig.

Hinsichtlich der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen sind schulinterne Steuergruppen koordinierende Instanzen, sie wirken als Change Agents oder Transmissionsriemen für innerschulischen Wandel (Berkemeyer & Holtappels 2007;

Feldhoff 2011). Schulische Steuergruppen initiieren Entwicklungsprojekte, entwickeln Konzepte, moderieren innerschulische Prozesse, sorgen für Transparenz, sichern Beteiligung und Kooperation, steuern rollenklar die Schulentwicklungsarbeit mit dem Blick auf das Ganze mit systematischen und systemischen Verfahren und Methoden (Holtappels 2007).

Steuergruppen nehmen Steuerungs-, Führungs-, und Managementaufgaben wahr, sind dabei aber nicht in die klassische hierarchische Führungsorganisation der Schule eingebunden, verfügen über keine institutionell angelegten Entscheidungsbefugnisse. Sie benötigen daher eine Legitimierung durch die Schulleitung im Rahmen von „distributed leadership" und ein Mandat des Kollegiums, um eine autorisierte Handlungsfähigkeit abzusichern (Huber 2009).

Seit den Anfängen systematischer Ausbildung und Implementierung schulischer Steuergruppen in NRW in den 1990er-Jahren spielten schulische Steuergruppen bei Schulentwicklungs- und Organisationsentwicklungsprozessen zunehmend eine immer bedeutsamere Rolle. Heute werden Steuergruppen im deutschsprachigen Raum als unverzichtbare Elemente von schulischem Qualitätsmanagement angesehen, sie wurden zu wesentlichen Strukturelementen in landesweiten bzw. bundesweiten Entwicklungsprojekten und Schulversuchen – z. B. Modellvorhaben Selbstständige Schule, School Turnaround Berlin, Schulversuch Talentschulen NRW.

Rolff betont die Bedeutung externer Beratung z. B. durch Angebote der Schulentwicklungsberatung bei der Einrichtung, der Qualifizierung und dem Training schulischer Steuergruppen und als Unterstützungsangebot in herausfordernden Situationen (Rolff 2009).

8.2.1 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung

SEB unterstützen die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Arbeit schulischer Steuergruppen in den gesetzlich gerahmten und intern geschaffenen Steuerungsstrukturen des jeweiligen Systems.

8.2.2 Teilkompetenzen

8.2.2.1 Systemebene

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Steuergruppe,

- ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich der Funktion und Bedeutung von Steuergruppen im Kontext systemischer Schulentwicklung zu erlangen.
- ihre Funktion in der Organisationsstruktur der Schule mandatiert durch die Leitung und die Gremien für die Schule funktional und bedarfsorientiert zu verankern.

- im Rahmen der Mandatierung Aufgaben, Zuständigkeiten und Rechte bezogen auf die unterschiedlichen Rollensegmente der Planung, Steuerung, Leitung genau zu definieren und damit ihre Akzeptanz und Handlungsfähigkeit abzusichern.
- im Mandat durch die Festlegung der Zusammensetzung der Steuergruppe, des Wahlverfahrens, der Arbeitsstrukturen, der Zuweisung von Ressourcen die Arbeitsfähigkeit langfristig zu sichern.
- sich als leistungsfähiges Team zu entwickeln und dabei die unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen ihrer Mitglieder zu nutzen.
- ihren Arbeitsprozess unter Nutzung der digitalen Infrastruktur zu organisieren.
- mit flexiblen Moderationsmethoden, geeignetem Sitzungsmanagement sowie funktionalen Kommunikationstechniken interne Sitzungen und schulische Gremiensitzungen und Veranstaltungen der Schulgemeinde professionell zu gestalten.
- durch regelmäßige Information und intensive Kommunikation mit allen am Schulentwicklungsprozess beteiligten Akteuren die Akzeptanz der Arbeit der Steuergruppe abzusichern und Konflikten und Widerständen vorzubeugen.
- schulische Beteiligungs- und Kooperationsstrukturen zu entwickeln und zu sichern.
- im Rahmen von Selbstreflexionsprozessen rollenklares Agieren sicherzustellen.
- durch die Nutzung von regelmäßigen Feedback- und Evaluationsprozessen mit der Leitung, dem Kollegium und den Gremien das gemeinsame Verständnis hinsichtlich der Bedeutung der Arbeit der Steuergruppe zu stärken und zu entwickeln.

8.2.2.2 Systematische Strategieebene

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Steuergruppe,

- den schulischen Entwicklungsprozess als einen systematischen Prozess anzulegen und konsequent durch ein funktionsfähiges Schulprogramm datengestützt und evidenzbasiert nachhaltig zu steuern.
- Entwicklungsimpulse aus eigenen Analysen, Impulse auf der Basis bildungspolitischer Vorgaben, Ergebnisse interner Diskussionen und Analysen interner und externer Evaluationen zu verdichten, zu priorisieren und in Ziele der Schulentwicklung zu überführen und dabei die Weiterentwicklung von Lehr-Lernprozessen in den Mittelpunkt zu stellen.

- strategische Entscheidungen der schulischen Gremien im Rahmen der Schulprogrammarbeit vorzubereiten.
- Bestandsaufnahmen bzw. Stärken-Schwächen-Diagnosen unter Anwendung geeigneter Diagnoseinstrumente durchzuführen.
- unterschiedlich komplexe Veränderungsprozesse strategisch zu planen und ihre Realisierung im Rahmen zirkulärer Prozesse zu steuern.
- die Einrichtung von Projektteams für die Realisierung von Entwicklungsvorhaben zu unterstützen und für ihre strukturell-funktionale Verankerung zu sorgen.
- die Arbeit der Projektteams zu begleiten, sie mit geeigneten Verfahren und Instrumenten bedarfsorientiert zu professionalisieren.
- systemisches Projektmanagement unter Einbeziehung von agilen Verfahren in der Arbeit der Projektteams zu verankern.
- die Arbeit der Projektteams ziel- und ergebnisorientiert unter Verwendung von Feedbackverfahren auszurichten und zu steuern.
- die verschiedenen Projektteams im schulischen Entwicklungsprozess zu vernetzen, Synergieeffekte zu ermöglichen und abgestimmte, ziel- und ergebnisorientierte Schulentwicklung zu sichern.
- im Rahmen datengestützter Schulentwicklung konsequent schulische interne Daten, ggf. ergänzt durch externe Daten, in allen Phasen der Schulentwicklungsprozesse zu nutzen.
- ein schulisches Evaluationskonzept zu entwickeln und damit die Wirksamkeit der Entwicklungsprojekte zu überprüfen.
- Entwicklungsprozesse transparent zu kommunizieren und Ergebnisse zu dokumentieren.
- Ergebnisse erfolgreicher Entwicklungsprojekte nachhaltig in das Schulprogramm zu integrieren und sie damit zum Bestandteil professioneller schulischer Arbeit zu machen.
- eine am schulischen Leitbild orientierte nachhaltige Schulkulturentwicklung zu initiieren und zu steuern.
- mit geeigneten Verfahren und Instrumenten Fortbildungs- und Qualifizierungsbedarfe schulischer Akteure zu ermitteln und für ihre nachhaltige Berücksichtigung im Rahmen einer strategischen, systemorientierten Fortbildungsplanung als Element der Schulprogrammarbeit zu sorgen.

8.3 Projektteams

Projekte sind wichtige Strukturelemente schulischer Qualitätsentwicklung im Kontext schulischer Autonomie und Selbststeuerung. Basierend auf strategischen Entscheidungen im Rahmen systemischer und systematischer Schulprogrammarbeit initiiert und erprobt die Schule Perspektiven für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Projekte sind zeitlich begrenzte, für die Entwicklung bedeutsame, innovative, definierte, ziel- und handlungsorientierte Vorhaben, eingebunden und vernetzt in den Rahmen der Gesamtentwicklung. Projekte werden geplant, geleitet und ausgewertet durch dafür von der Leitung eingesetzte und durch das Kollegium mandatierte Projektteams. Durch die Einrichtung von Projektteams werden professionelle schulische Beteiligungsstrukturen geschaffen und die Expertise schulischer Akteure aufgaben- und interessenbezogen gebündelt. Die Projektgruppenmitglieder nutzen geeignete Verfahren und Instrumente und werden durch die schulische Steuergruppe, die den Gesamtentwicklungsprozess fokussiert und diesen nachhaltig und zielorientiert steuert, begleitet und vernetzt. Im Rahmen der Koordinierung durch die Steuergruppe und ausgerichtet an dem ihnen gestellten Auftrag können die Projektteams weitgehend selbstgesteuert arbeiten. Projektleitungen koordinieren die Arbeit nach innen und vertreten die Projektteams nach außen. Mit Verfahren und Methoden des systemischen Projektmanagements und dem Einsatz agiler Verfahren organisieren und steuern die Projektteams unterschiedliche Teilentwicklungsprozesse der Schule.

8.3.1 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung

SEB unterstützen die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der durch die schulische Steuergruppe vernetzten und gesteuerten Arbeit schulischer Projektteams in den gesetzlich gerahmten und intern geschaffenen Steuerungsstrukturen des jeweiligen Systems.

8.3.2 Teilkompetenzen

8.3.2.1 Systemebene

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Projektteams,

- ihre Funktion in der Organisationsstruktur der Schule, mandatiert durch die Leitung und die Gremien, für die Schule funktional und bedarfsorientiert zu verankern.
- ein gemeinsames Verständnis bezüglich der Funktion und Bedeutung von Projekten im Kontext systemischer Schulentwicklung zu erarbeiten.

- im Rahmen der Mandatierung Aufgaben, Zuständigkeiten und Rechte bezogen auf ihre zeitlich begrenzte Rolle im jeweiligen Schulentwicklungsprozess zu definieren und damit ihre Akzeptanz und Handlungsfähigkeit abzusichern.
- im Mandat durch die Festlegung der Zusammensetzung der Projektteams, des Wahlverfahrens, der Arbeitsstrukturen und der Zuweisung von Ressourcen die Arbeitsfähigkeit für den Projektzeitraum zu sichern.
- die Rolle der schulischen Steuergruppe hinsichtlich ihrer Koordinierungs- und Steuerungsfunktion anzuerkennen und mit der Steuergruppe vertrauensvoll und professionell zu kooperieren.
- sich als leistungsfähiges Team zu entwickeln und dabei die unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen der Mitglieder zu nutzen.
- ihren Arbeitsprozess unter Nutzung der digitalen Infrastruktur zu organisieren.
- mit flexiblen Moderationsmethoden, geeignetem Sitzungsmanagement sowie funktionalen Kommunikationstechniken interne Sitzungen, schulische Gremiensitzungen und Veranstaltungen in ihrem Zuständigkeitsbereich professionell zu gestalten.
- durch regelmäßige Information und intensive Kommunikation mit allen am Schulentwicklungsprozess beteiligten Akteuren die Akzeptanz der Arbeit der Projektteams abzusichern und Konflikten und Widerständen vorzubeugen.
- im Rahmen von Selbstreflexionsprozessen rollenklares Agieren sicherzustellen.
- durch die Nutzung von regelmäßigen Feedback- und Evaluationsprozessen mit der Leitung, der Steuergruppe, dem Kollegium und den Gremien das gemeinsame Verständnis hinsichtlich der Bedeutung der Arbeit von Projektteams zu stärken und nachhaltig zu entwickeln.

8.3.2.2 Systematische Strategieebene

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Projektteams,

- ihre Arbeitsweise konsequent an der im Auftrag definierten Fragestellung, der Zielsetzung und dem angestrebten Ergebnis auszurichten.
- professionelle Verfahren und Instrumente in den vier Projektphasen (Projektdefinition, Projektplanung, Projektsteuerung, Projektevaluation) funktional zu nutzen.
- Motivation in der Schulgemeinde bezogen auf das Projekt zu entwickeln und Beteiligung und Kooperation sicherzustellen.

- systemisches Projektmanagement unter Einbeziehung von agilen Verfahren in ihrem Arbeitsprozess zu verankern und professionell anzuwenden.
- ihre Arbeit in allen Projektphasen ziel- und ergebnisorientiert unter Verwendung von Feedback- und Controllingverfahren mit der Steuergruppe auszurichten.
- für eine Evaluation der Planung und Durchführung des Projekts zu sorgen und ihre Arbeitsergebnisse datengestützt auszuwerten und zu dokumentieren.
- das Projekt auftragsgemäß abzuschließen, ihre Ergebnisse transparent zu kommunizieren und für den weiteren schulischen Entwicklungsprozess im Kontext der Schulprogrammarbeit nutzbar zu machen.

8.4 Fachteams

Die Zusammenarbeit des Lehrpersonals als professionelle Lerngemeinschaft in Fachteams / überfachlichen Teams / Fachkonferenzen / Bildungsgangkonferenzen stellt die zentrale Arbeitsstruktur pädagogisch-fachlicher Qualitätssicherung und -entwicklung dar (Rolff et al. 2011). Auf der Basis geltender Schulgesetze der Länder, aktueller bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen und fachdidaktischer Entwicklungen beraten die Mitglieder über Ziele, Arbeitspläne, Evaluationsmaßnahmen und die Reflexion ihrer Ergebnisse und verfolgen somit eine systematische und nachhaltige Qualitätsentwicklung der lernförderlichen Gestaltung des Unterrichtsangebots. Zentrale Inhalte stellen in diesem Kontext die Grundsätze zur fachdidaktischen und fachmethodischen Arbeit im Kontext curricularer Vorgaben, Grundsätze zur Leistungsüberprüfung und Grundsätze der Rechenschaftslegung der Qualitätsarbeit nach innen und außen dar. Zur Umsetzung dieser Aufgaben gilt es, eine professionelle Prozessstruktur in den Gremien zu entwickeln, die an Qualitätskriterien orientiert, zielklar, rollenklar, aufgabenklar und umsetzungsklar gestaltet wird. Fachkonferenzvorsitzende, Bildungsgangvorsitzende und Jahrgangsteamleitende tragen in diesem Kontext besondere Verantwortung.

8.4.1 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenz systemischer und systematischer Beratung

SEB unterstützen fachbezogene, jahrgangsbezogene und jahrgangsübergreifende Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Lehr-Lernsettings in den gesetzlich gerahmten und intern geschaffenen Gremienstrukturen des jeweiligen Systems.

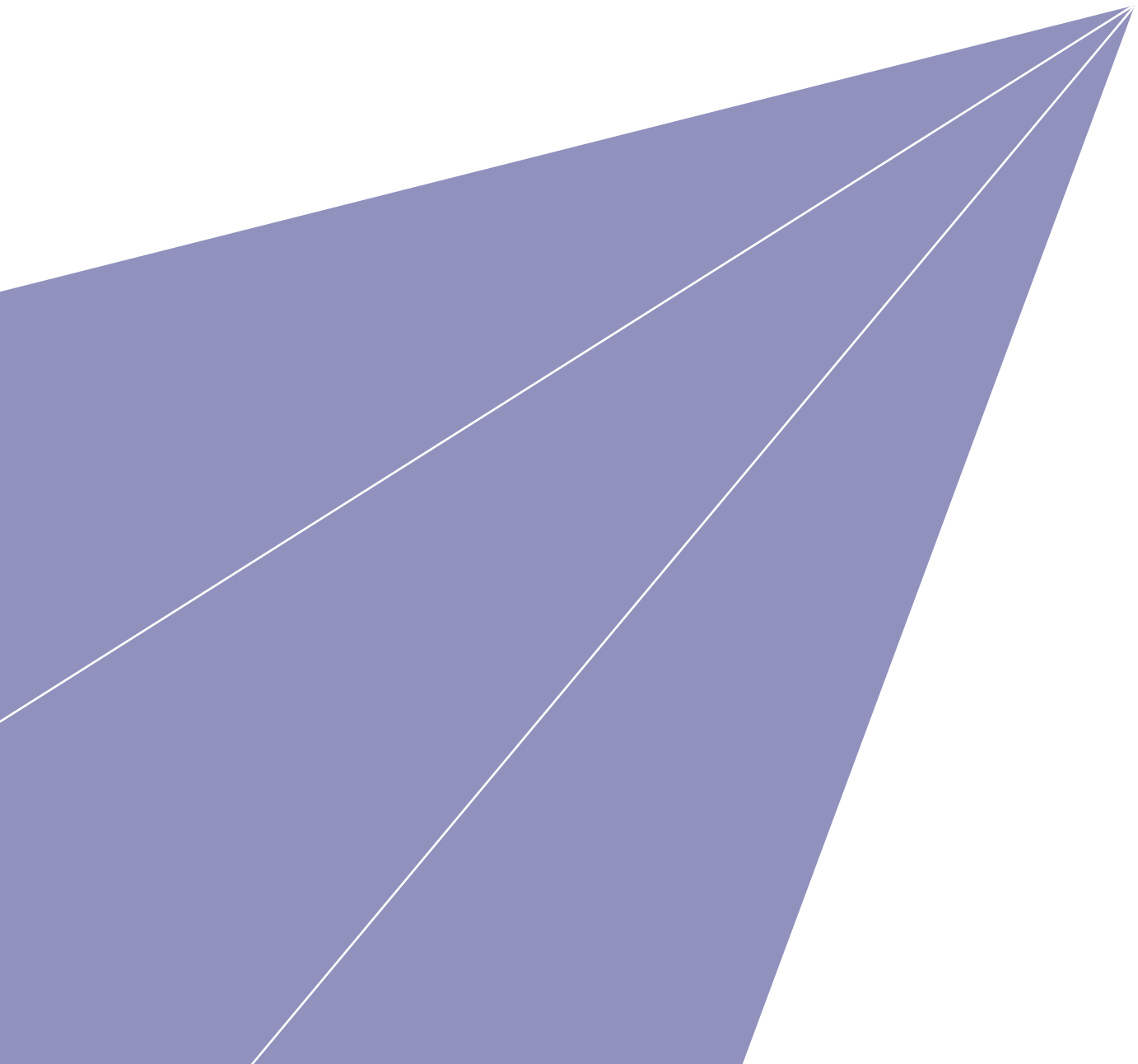
8.4.2 Teilkompetenzen für die Befähigung der Fachteams

SEB vermitteln die inhaltlichen sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beratungsprozess und befähigen die Fachteams,

- die jeweiligen Rollen ihrer Teammitglieder durch den Abgleich von Rollenerwartungen reflexiv zu klären und ressourcenorientiert Aufgabenprofile zu entwickeln.
- ein Leitbild zur gewinnbringenden Zusammenarbeit und zielführenden Kommunikation zu entwickeln.
- ein professionelles Sitzungsmanagement zu realisieren und Sitzungen moderativ, wertschätzend und zielführend zu gestalten.
- durch die Einrichtung und Pflege digitaler Datenbanken Arbeitsentlastung für das jeweilige Fachteam zu ermöglichen.
- einen abgestimmten Arbeitsrhythmus zu realisieren und Informationsflüsse festzulegen.
- das jeweilige Fach in das Profil der Schule, ihr Schulprogramm, das Unterrichtsangebot und das Schulleben einzuordnen.
- mentale Bilder zu gelingenden und lernförderlichen Lernsettings auszutauschen, zu reflektieren und ein gemeinsames Qualitätsverständnis zu entwickeln.
- Bestandsanalysen zu gelingendem Lernen durchzuführen.
- Entwicklungsziele zu priorisieren und Indikatoren zur Zielerreichung kommunikativ zu validieren.
- in abgestimmten Prozessschritten mit zielführenden Verfahren und Instrumenten systematisch und partizipativ die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu realisieren.
- eine abgestimmte Jahresarbeitsplanung systematisch umzusetzen und zu dokumentieren.
- Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsreflexion als gemeinsame, kollegiale Aufgabe zu verstehen.
- als professionelle Lerngemeinschaft kommunikativ und kollaborativ Unterrichtsvorhaben zu entwickeln, durchzuführen und im Dialog reflexiv auszuwerten.
- eine nachhaltige Qualitätsentwicklung durch systematische Reflexion von Lernergebnissen und Lernbiografien im Sinne einer datengestützten Unterrichtsentwicklung sicherzustellen.

- Feedback zur Qualität des Lernens multiperspektivisch einzuholen, auszuwerten und zur Weiterentwicklung zu nutzen.
- ein geteiltes, öffentlich kommuniziertes Leistungskonzept zu entwickeln und verantwortlich zu realisieren.
- multiprofessionelles Teamteaching rollen-, ziel- und aufgabenklar zu gestalten.
- kollegiale Hospitationen und / oder Fachunterrichtscoaching zu implementieren und zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität zu nutzen.
- eine zielorientierte Fortbildungsplanung zu entwerfen und schulprogrammatisch zu verankern.
- translokale Netzwerkarbeit als Impulsgebung für die fachdidaktische Weiterentwicklung und zur Arbeitsentlastung zu nutzen.

9 Qualitätsanforderungen an Ausbildner:innen für „Systemische und systematische Schulentwicklungsberatung“



9.1 Zentrale Zielperspektive und Kernkompetenzen von Trainerinnen und Trainern zur Aus- und Weiterbildung von Schulentwicklungsberatenden

Trainerinnen und Trainer der Schulentwicklungsberatung qualifizieren die Teilnehmenden im Sinne professioneller Erwachsenendidaktik und verfügen über die entsprechende personale, fachliche sowie methodische Kompetenz.

9.2 Teilkompetenzen

9.2.1 Erwachsenendidaktische Fachkompetenz

- Sie verstehen die Teilnehmenden als autonom lernende Subjekte, die reflexiv, selbstbestimmt und zielgerichtet agieren und ihre Weiterbildung selbst steuern.
- Sie streben in ihren Qualifizierungen reflexive Lernzuwächse der Teilnehmenden auf den Ebenen des Wissens, der Methoden und der Haltung der Beratenden an.
- Sie wissen, dass die Teilnehmenden individuelle Lernbiografien und damit verbundene Fähigkeiten, Ressourcen und Orientierungen in den Lernprozess einbringen.
- Sie verstehen ihre pädagogische Tätigkeit als Ermöglichungsdidaktik, die unter Berücksichtigung der spezifischen Psychologik der Teilnehmenden, der Sachlogik des thematischen Feldes und der Soziologik der Gruppendynamik inszeniert wird.
- Sie sind sich bewusst, dass die thematischen Angebote erst durch die Teilnehmenden zu Lerninhalten werden, sobald sie sich damit identifizieren und diese für sie eine Bedeutung haben.
- Sie streben durch systemischen Perspektivwechsel und systematische Reflexionsarbeit eine Erhöhung der Deutungs- und Handlungsalternativen als Beratende im Lernprozess als Leitmaxime an.

- Sie gestalten ihre Qualifizierungen als „pädagogischen Doppeldecker“ (Wahl 2013), der den Teilnehmenden Handlungsoptionen im Beraterfeld erfahrungsbasiert aufzeigt bzw. diese erweitert.
- Sie gestalten die Qualifizierung im Sinne einer vollständigen Lernhandlung als Lernfeldersatz, der die Wechselwirkung von Begriffsbildung, Erfahrung, Handeln und Reflexion berücksichtigt und es den Teilnehmenden ermöglicht, ihren Lernprozess offen, experimentierfreudig und produktiv zu gestalten, sich selbstwirksam zu erleben und in Kooperation und Dialog weiterzuentwickeln.

9.2.2 Personale Kompetenz

- Sie verfügen über eine breite und tiefe Beratungserfahrung an allen Schulformen.
- Sie verstehen sich in ihrer Rolle als Lernbegleitende, die Lernangebote in Lernräumen inszenieren, metakognitive Lernhilfen sowie Perturbationen anbieten, alternative Kontexte kreieren und Beobachtungen 2. Ordnung vornehmen.
- Sie sind sich ihrer Vorbildfunktion in der Trainertätigkeit in Bezug auf Wissen, Methoden und Haltung bewusst, ermöglichen Lernen am Modell und stellen eigene feldspezifische SEB-Erfahrungen selbstreflexiv zur Verfügung.
- Sie agieren in ihrer Qualifizierungsarbeit als Couple, praktizieren professionelle Teamarbeit und professionelles Teamteaching und ermöglichen als Reflecting-Team vor den Teilnehmenden Realisierungsmöglichkeiten des Denkens und Handelns in Systemischen Schleifen (Wahrnehmung, Hypothesenbildung, Planung und Umsetzung) zur Schaffung von klarer Verfahrenstransparenz am Modell.
- Sie bereiten gemeinsam im Couple Qualifizierungsveranstaltungen vor und nach und zeigen reflexive Professionalität.
- Sie verstehen sich im Team als professionelle Lerngemeinschaft und ihre Trainertätigkeit selbst als stetigen Lernprozess.

9.2.3 Fachkompetenz

- Sie verfügen über ein vertieftes fachliches Wissen zu allen Handlungsfeldern der Schulentwicklungsberatung.
- Sie richten ihr Ausbildungscurriculum am aktuellen Stand des fachlichen Diskurses zum Beratungshandeln in den Handlungsfeldern der Schulentwicklungsberatung aus.

- Sie sind themenbezogen in der Lage, erfahrungsorientierte Zugänge mit wissenschaftlich fundierten Impulsen (Modellen, Forschungsergebnissen) anzureichern und so einen vertieften Wissenszuwachs zu ermöglichen.

9.2.4 Methodenkompetenz

- Sie sind in der Lage, feldspezifische Lernarrangements mit vielfältigen Lernwegen und Lernsituationen, in denen Lerngegenstände angeboten werden, zu gestalten.
- Sie verfügen über ein breites methodisches Wissen und Repertoire und können dieses zielorientiert und passgenau in effektiven Lernsituationen gestalterisch inszenieren.
- Sie sind sich der Bedeutung von Visualisierungen im Ausbildungs- bzw. Weiterbildungskontext hinsichtlich ihrer Funktion zur Organisation von Wissen, zur Veranschaulichung und Strukturierung von Inhalten, zur Erschließung von sachlicher Komplexität und tieferem Verstehen durch Reduktion und Elementarisierung und für ein hirngerechtes und nachhaltiges Lernen bewusst und wenden diese situationsgerecht an.
- Sie nutzen Feedbackverfahren, um die beraterische Haltung der Beratenden auf den Ebenen Denken und Handeln im Kontext, Rollenbewusstsein, theoretisches Wissen und beratungsethische Verantwortungsübernahme zu reflektieren und auszubilden.
- Sie ermöglichen den Teilnehmenden feldspezifische, handlungsorientierte Lernsituationen, in denen die Teilnehmenden über einen selbsterfahrenen Zugang sowie dessen Reflexion auf den Ebenen von Emotionen, Gedanken und Handlungsstrategien eigene Ressourcen wahrnehmen und im dialogischen Diskurs eigene Ziele zur Weiterentwicklung finden können.
- Sie bieten den Teilnehmenden Formen der persönlichen reflektorischen Vor- bzw. Nachbereitung (analoge und digitale Materialien, Lerntagebücher etc.) an und installieren Lerngruppen.
- Sie ermöglichen den Teilnehmenden Felderfahrungen durch kollegiale Hospitationen und unterstützen sie durch Auswertungsformate hinsichtlich von Sicht- und Tiefenstrukturen der Beratung (personenorientierte Beratung mit Coachingelementen, Feedbackverfahren, Videografie etc.).
- Sie organisieren Schulhospitationen zur Ermöglichung von Best-Practice-Erfahrungen der Teilnehmenden im Kontext von Schulentwicklungsprozessen.

- Sie organisieren im Rahmen der Qualifizierung Vernetzungstreffen mit Schulaufsichten, Qualitätsprüfenden und Fachmoderierenden zur rollenklaren Abstimmung von Schnittstellen der gemeinsamen Unterstützung der Schulen und zum Abgleich von Qualitätsvorstellungen.

10 Resümee und Ausblick – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

„Die wirksamste Intervention im Projekt ‚School Turnaround' war die Unterstützung der Schulen durch einen externen Prozessbegleiter", schreibt Uta-Micaela Dürig in ihrem Vorwort zur wissenschaftlichen Begleitstudie (Dürig 2018).

Auch wenn im deutschsprachigen Raum (bislang) nur wenig Forschungsergebnisse vorliegen, bestätigen diese, ergänzt durch die Auswertungen von Schulversuchen und Projekten, die Wirksamkeit der Unterstützung schulischer Entwicklung durch die externe Schulentwicklungsberatung. Sie gilt in der Fachliteratur und Schulpraxis seit geraumer Zeit als vielversprechendes Beratungsangebot und ist inzwischen institutionalisiertes Element der Unterstützungssysteme im deutschsprachigen Raum. Im aktuellen, bundesweiten Entwicklungsprogramm „Startchancen" wird die Schulentwicklungsberatung als ein wichtiges Unterstützungsangebot für die Qualitätsentwicklung der beteiligten Schulen verstanden. Diese große Bedeutung als gelebtes Unterstützungsangebot für Schulen evoziert die Frage nach Standards professioneller Schulentwicklungsberatung.

Der vorliegende Referenzrahmen Schulentwicklungsberatung kann in diesem Kontext eine Diskussionsgrundlage darstellen für die Entwicklung eines möglichst einheitlichen Verständnisses zur Klärung

- zentraler theoretischer Grundlagen der Schulentwicklungsberatung
- der Idee einer systemischen und systematischen Schulentwicklung
- des Beratungsbegriffs
- der grundlegenden Strukturierung des Beratungsprozesses
- der Inhaltsstruktur des Beratungsangebots
- der Qualitätsstandards systemischer Beratung
- der notwendigen Kompetenzen der Beratenden
- der grundlegenden Haltung der Akteure
- der Qualität der erforderlichen Qualifizierung
- der evidenzbasierten Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Auf der Grundlage des systemischen und systematischen Beratungsverständnisses ermöglicht der Referenzrahmen mit der ausgestalteten Beschreibung von Handlungsfeldern und der Definition von Kompetenzen eine vertiefte Diskussion über spezifische Qualitätsmerkmale professionellen Handelns der Schulentwicklungsberatung. Angesichts der inhaltlichen Komplexität geht es den Autoren darum, ein entwicklungsoffenes Instrument vorzulegen, das als Basis fungieren kann für

- die Optimierung und Weiterentwicklung der Schulentwicklungsberatung in Ausbildung und Einsatz
- die Entfaltung der Möglichkeiten systemischer und systematischer Beratung
- die optimale Positionierung von Schulentwicklungsberatung in Projekten und Schulversuchen

- die Optimierung der Kooperationsprozesse von Schulentwicklungsberatung mit anderen Akteuren
- die Evaluation von Beratungshandeln in Beratungsprozessen und die wissenschaftliche Beforschung ihrer Wirksamkeit.

Die Autoren verstehen den Referenzrahmen Schulentwicklungsberatung als ein Instrument zum Qualitätsmanagement auf allen Ebenen des Beratungssystems – Makro-, Meso- und Mikroebene.

Makro-Ebene

Zielgruppe
Die Verantwortlichen für die Unterstützung von schulischen Entwicklungsprojekten in Ministerien, Verwaltungen, Landesinstituten, Qualitätsagenturen, Stiftungen und speziell im Kontext landesweiter und / oder bundesweiter Entwicklungsprojekte wie z. B. das Startchancen-Programm

Funktion des Referenzrahmens
Die Nutzung des Referenzrahmens ermöglicht

- eine Definition von Mindeststandards systemischer und systematischer Schulentwicklungsberatung, speziell wenn die Beratung durch Akteure unterschiedlicher Professionen erfolgt.
- die Absicherung eines einheitlichen Beratungsverständnisses und Beratungshandelns unterschiedlicher Verantwortlicher (z. B. Schulentwicklungsberatung und Schulaufsicht) und unterschiedlicher fachlicher Zugänge (z. B. Schulentwicklungsberatung und Fachberatung).
- die Entwicklung homogener Strukturen im Beratungssystem.
- Synergieeffekte durch Kooperationen, z. B. im Rahmen der Ausbildung und Weiterbildung von Schulentwicklungsberatenden.
- die Definition von Evaluationsbereichen und die Ausrichtung der Aufträge an die wissenschaftliche Begleitforschung zum Beraterhandeln an dem definierten Beratungsverständnis.

Meso-Ebene

Zielgruppe
Die Verantwortlichen für die Qualifizierung und Einsatzsteuerung von Schulentwicklungsberatung, Trainerinnen und Trainer

Funktion des Referenzrahmens
Die Nutzung des Referenzrahmens ermöglicht

- die Definition von Qualitätsstandards für die Aus- und Weiterbildung der Beratenden und der Trainierenden.
- die Entwicklung von Qualitätskriterien für die Beurteilung von Ausbildungsmodulen und deren qualitätsorientierte Weiterentwicklung.
- eine kriteriale Gestaltung von Feedbackprozessen.
- die Entwicklung von Beurteilungskriterien bezüglich des Handelns der Trainierenden und Beratenden.

Mikro-Ebene

Zielgruppe
Die Beratenden, die Beratungscouples, schulische Akteure

Funktion des Referenzrahmens
Die Nutzung des Referenzrahmens ermöglicht

- den Beratenden eine Orientierung bezüglich wesentlicher Qualitätsstandards systemischer und systematischer Schulentwicklungsberatung.
- den Beratenden die Entwicklung von Reflexionsschleifen zur qualitätsorientierten Einschätzung und Weiterentwicklung ihres Beratungshandelns.
- den Couples eine an Kriterien orientierte Gestaltung ihrer Feedbackprozesse und damit die Weiterentwicklung eines einheitlichen Beratungshandelns.
- den schulischen Akteuren und Teams einen Einblick in die Qualitätsprozesse von Schulentwicklungsberatung und unterstützt damit die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses im Beratungssystem Schule.

Die zukünftige Weiterentwicklung des Referenzrahmens lässt sich auf zwei Ebenen skizzieren.

Die Qualität des Referenzrahmens kann in einem dialogischen, entwicklungsoffenen Prozess mit allen im Bereich der Schulentwicklungsberatung bzw. der Unterstützung der Schulentwicklung engagierten Akteuren gesichert und weiterentwickelt werden. Zur Unterstützung der intendierten dialogischen Weiterentwicklung des Referenzrahmens wird die Robert Bosch Stiftung geeignete Rückmelde- und Austauschmöglichkeiten eröffnen.

Der Referenzrahmen kann als Basis für die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten auf allen Ebenen des Beratungssystems – Makro-, Meso- und Mikroebene – zur Diagnose und Bewertung des Beraterhandelns, der Kooperationsprozesse und der Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung verwendet werden.

11 Literatur

11.1 Verweise im Text

Adenstedt, K. (2015). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Julius Klinkhardt.

Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In ders. & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219–254). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arnold, I. (2015). *Personalentwicklung von Führungskräften in Zeiten von Change. Eine Betrachtung aus Sicht des systemorientierten Managements*. Josef Eul.

Arnold, R. (2021). *Agile Führung aus Geschichten lernen*. Carl-Auer.

Berkemeyer, N., Brüsemeister, T. & Feldhoff, T. (2008). Steuergruppen als intermediäre Akteure in Schulen. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?" – Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 149–172). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2007). *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Juventa.

Besa, K.-S. & Gesang, J. (2020). Potenziale und Grenzen datengestützter Schulentwicklung an Hamburger Schulen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012–2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 115–128). wvb, Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Beywl, W. (2017). Unterricht datengestützt entwickeln – eine evaluativ erweiterte Perspektive. In H. Hammer & S. Winterhalter (Hrsg.), *Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung Konzept OES (operativ eigenständige Schule)* (S. 6–15). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 167–184.

Brauckmann, S. & Böse, S. (2017). Picking up the pieces? Zur Rolle der Schulleitung beim Turnaround – Ansätze und empirische Erkenntnisse. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 85–103). Waxmann.

Chott, P. O. (1997). Die Entwicklung von „Schulkultur" – Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen. *Pädagogische Welt, 51*(12), 563–566. https://schulpaed.de/wp-content/uploads/2019/01/1997-a-schulkultur.pdf

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.

Dedering, K. & Racherbäumer, K. (2026). *Schulentwicklungsberatung an benachteiligten Standorten*. Robert Bosch Stiftung.

Dedering, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *Die Deutsche Schule, 114* (4), 345–362.

Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzelschulischen Entwicklungsprozess. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 14*, 119–205. https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y

Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer VS.

Demski, D. & Racherbäumer, K. (2017). What data do practitioners use and why? Evidence from Germany comparing schools in different contexts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 3*(1), 82–94. http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1320934

Dürig, U.-M. (2018). Vorwort. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Pilotprojekt „School Turnaround Berlin – Berliner Schulen starten durch" (2013–2017). Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie* (S. 2–3). Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/school-turnaround-berliner-schulen-starten-durch

Feldhoff, T. (2011). Schulische Steuergruppen als Agenten des Wandels. In ders. (Hrsg.), *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung* (S. 138–177). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Furtner, M. (2016). *Empowering Leadership. Mit selbstverantwortlichen Mitarbeitern zu Innovation und Spitzenleistungen*. Springer Gabler.

Glatz, H. & Graf-Götz, F. (2011). *Handbuch Organisation gestalten. Für Praktiker aus Profit- und Non-Profit-Unternehmen, Trainer und Berater*. Beltz.

Hejtmanek, R. A., Hahn, S., Schulte K. & Klein, E. D. (2024). *Data Richness in Schulen unterstützen. Eine Handreichung für Akteur*innen aus dem Unterstützungssystem*. TU Dortmund.

Hofert, S. (2021). *Agiler führen – Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität*. Springer Gabler.

Holtappels, H. G., Rolff, H.-G, Klemm, K., Pfeiffer, H., Berkemeyer, N., Feldhoff, T., Kanders, M., Meetz, F., Röhrich, T. & Voss, A. (2006). *Entwicklung ist messbar. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Selbstständige Schule“*. Bildungsverlag Eins.

Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change-Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change-Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 11–40). Juventa.

Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagsschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(S3), 25–42. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0226-z

Huber, S. G. (2009). *Handbuch für Steuergruppen: Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. LinkLuchterhand.

KMK (Hrsg.) (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. LinkLuchterhand.

KMK (2015). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). KMK.

KMK (2020). Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). KMK.

KMK (2024). Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034. KMK.

König, E. & Volmer-König, G. (2016). *Einführung in das systemische Denken und Handeln*. Beltz.

Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2023). *Einführung in die systemische Organisationsberatung*. Carl-Auer.

Langer, R. (Hrsg.) (2008). *„Warum tun die das?“ – Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lichtinger, U. (2022). *Positive Schulentwicklung. Essentials*. Springer Gabler.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildung. *Schulpädagogik heute, 5*(3), 1–17.

Maag Merki, K., Wullschleger, A. & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (Schule und Gesellschaft, Bd. 61) (S. 159–180). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_8

Mandinach, E. B. & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation, 69*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842

Mattes, R. (2023). *Salutogenetische Führung* (eBook). Junfermann.

Millmann, L. (2024). „Dieses Programm muss erfolgreich werden!“ Interview mit Prof. Kai Maaz, Direktor des DIPF, über die Chancen von Startchancen. *News4teachers* (15. Juli 2024).

Nowottka, D. (2021). Vortrag auf der Trainertagung SEB NRW zum Thema Agilität der Progressio Consulting.

Oefner, J., Grüne-Rosenbohm, R. & Scherello, H. (2014). Fortbildung kompetent planen und steuern. *Lernende Schule, Werkstatt, 68*.

Rolff, H. G. (2004). Steuergruppe und Teamentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Wissen & Praxis Bildungsmanagement* (S. 1–52). Wolters Kluwer.

Rolff, H.-G. (2007). Skizzen zu einer Theorie der Schulentwicklung – Eine Einführung von Hans-Günter Rolff auf der Tagung des „Netzwerkes Schulentwicklung“ am 14./15. Februar 2007 in Köln.

Rolff, H.-G. (2009). Aufgabe, Mandat und Zusammensetzung von Steuergruppen. In S. G. Huber (2009), *Handbuch für Steuergruppen: Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 21–34). LinkLuchterhand.

Rolff, H.-G., Rhinow, E. & Röhrich, T. (2011). *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule: Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen* (2. Aufl.). Hermann Luchterhand.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.

Rolff, H.-G. (2019). 30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz mit dem Plenum. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung zum Thema „Schulentwicklungsberatung re-visited“. Deutsche Sporthochschule Köln.

Rolff, H.-G. (2023a). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz.

Rolff, H.-G. (2023b). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4. Aufl.). Beltz.

Ruckensteiner, M. & Thoma. V. (2024). *Die Reise zur Schule der Zukunft: Dein Praxisbuch zur Schultransformation*. Buchschmiede von Dataform Media.

Schewe, C. M., Maritzen, N. & Thiel, F. (2022). Fortbildung und Kompetenzentwicklung als Kern schulischer Personalentwicklung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe* (S. 237–288). Springer VS.

Senge, P. M. (2006). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.

Simon, F. B. (2018). *Einführung in die systemische Organisationstheorie* (6. Aufl.). Carl-Auer.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Julius Klinkhardt.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2006). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Beltz.

Werther, S. (2014). *Geteilte Führung: Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand*. Springer Gabler.

Wurster, S., Richter, D. & Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(4), 628–650.

11.2 Weiterführende Literatur

Argyris, C. & Schön, D. A. (2018). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis* (Sonderausgabe Management-Klassiker). Schäffer-Poeschel.

Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsger, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298–302). Julius Klinkhardt.

Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (5. Aufl.). Schneider Hohengehren.

Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsger, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 298–302). Julius Klinkhardt.

Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung: Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Bauer, D. & Schwarz, J. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten. Output & Outcome aus Schulleitungsperspektive. *R&E-SOURCE. Online Journal for Research and Education, 17* (15. April 2022). https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063

Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (1. Aufl.). Waxmann.

Betz, T., Feldhoff, T., Bauer, P., Schmidt, U. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2023). *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern: Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe*. Springer Gabler.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 167–184. https://doi.org/10.25656/01:4451

Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES): Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können*. Hep.

Breiner, G. & Polt, W. (2017). *Lösungen mit dem Systembrett: Ein umfassendes Handbuch für Aufstellungen mit dem Systembrett* (eBook). Ökotopia.

Bremm, N., Racherbäumer, K., Dean, I. & Merl, T. (Hrsg.) (2023). *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum*. Kohlhammer.

Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., Ackeren, I. v. & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken". In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Waxmann.

Bremm, N., Racherbäumer, K., Dean, I. & Merl, T. (Hrsg.) (2023). *Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Sozialraum*. Kohlhammer.

Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Managementwerkzeuge für Schulleitung und Schulentwicklung*. Raabe.

Buhren, C. G. (2011). *Selbstevaluation in Schule und Unterricht: Ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen*. Hermann Luchterhand.

Buhren, C. G. (2012). *Kollegiale Hospitation*. Carl Link.

Buhren, C. G. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Beltz.

Buhren, C. G. & Kempfert, G. (2015). *Konferenzen gut gemacht – Fachkonferenzen neu gedacht: Schulische Konferenzen und Fachgruppenarbeit optimieren*. Carl Link.

Buhren, C. G. & Neumann, S. (Hrsg.).(2015). *Führungsaufgaben der Schulleitung: Bausteine für die Personal- und Unterrichtsentwicklung*. Beltz.

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule: Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium*. Beltz.

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (1. Aufl.). Beltz.

Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000) *Praxishandbuch Evaluation*. Cornelsen Scriptor.

Burow, O.-A. & Gallenkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*. Beltz.

Cuklevski, I. & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen. Zur externen Beratung an niederösterreichischen Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts „Grundkompetenzen absichern" aus Beratungsperspektive. *R&E SOURCE. Online Journal for Research and Education, 15*(April). http://journal.ph-noe.ac.at

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch* (2. völlig neu bearb. Aufl.). Verlag für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Kettler.

Dean, I. & Beckmann, L. (2022). Schulentwicklungsberatung im Kontext des Schulversuchs Talentschulen NRW: „Bremsklotz" oder Katalysator? *Die Deutsche Schule, 114*, 383–388. https://doi.org/10.25656/01:26185

Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–178). Waxmann.

Dedering, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022). Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *Die Deutsche Schule, 114*, 345–362.

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet* (Educational Governance, Bd. 34). Springer VS.

Dienbauer, P. & Schwarz, J. (2023). Schulführung & Schulentwicklungsberatung: Zum Nutzen der Schulentwicklungsberatung für schulische Führungskräfte und deren Schulen. *#schuleverantworten, 3*(4), 52–58. https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a377.

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2002). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Campus.

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2014). *Externe Berater im Change-Management-Prozess* (1. Aufl.). Campus.

Dyrda, K. (2008). *Zusammen geht es besser: Teamarbeit in Schulen* (1. Aufl.). Hermann Luchterhand.

Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching: Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen*. Verlag an der Ruhr.

Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). *Die 4 Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. ZLL21.

Feldhoff, T. (2011). *Schulische Steuergruppen als Agenten des Wandels*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5. Aufl.). Teachers College Press.

Furtner, M. & Baldegger, U. (2024). *Self-Leadership und Führung: Theorien, Modelle und praktische Umsetzung*. Springer Gabler.

Gieske-Roland, M., Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2014). *Peer Review an Schulen*. Beltz.

Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung: Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen* (1. Aufl.). Springer VS.

Greve-Grönebaum, K. & Tillmann, T. (2019). *Rahmenkonzept Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage*. Robert Bosch Stiftung / Die Deutsche Schulakademie. [Publikation kann auf Anfrage bei der Robert Bosch Stiftung zur Verfügung gestellt werden]

Hallier, H. (Hrsg.) (2013). *Gute Beratung zwischen Hybris und Bescheidenheit: BeraterInnen über sich, ihre Arbeit und ihren Anspruch an Professionalität*. Leutner.

Hardeland, H. (2016). *Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*. Schneider Hohengehren.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Schneider.

Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Visible Learning: Auf den Punkt gebracht* (4. Aufl.). Schneider Hohengehren.

Heid, E. (2017). School Turnaround – Berliner Schulen starten durch. Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an zehn Grund- und Sekundarschulen in kritischer Lage. Zwischenbilanz nach der ersten Projektphase (2012–2015). In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 219–239). Waxmann.

Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht* (Diss. von 2011). Springer VS.

Hellmich, F., Görel, G. & Löper, M. F. (Hrsg.) (2018). *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*. Kohlhammer.

Hermann, J. (2022). Schulentwicklungsbegleitung als Profession. Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 114(4), 404–415.

Hofert, S. (2021). *Agiler führen: Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität* (3. Aufl.). Springer Gabler.

Holtappels, H. G. (2013). *Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen: Befunde aus der Ganztagsschulforschung* (1. Aufl.). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2019). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Waxmann.

Jäger, R. S. & Haag, L. (2020). *Schul- und Unterrichtsentwicklung – aber wie? Eine Anleitung zur Optimierung von Schule und Unterricht mit Checklisten zu Überprüfung*. utb.

Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams. Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. *Die Deutsche Schule, 114*(4), 363–377.

Junghans, C (2022). *Seminardidaktik*. Cornelsen.

Kamarianakis, E. (2021). Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen. Diss. an der TU Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/40376/1/Dissertation_Kamarianakis_2021_07_09.pdf

Klein, E. D., & Bremm, N. (Hrsg.) (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (1. Aufl.). Springer VS.

Klein, E. D. (2021). Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In T. Webs and V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen: Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 195–213). wbv.

Klein, E. D. & Hejtmanek, R. A. (2023). „Data Richness“ als Merkmal erfolgreicher Schulen. Ein Systematisierungsversuch. In: K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen* (Educational Governance, Bd. 55) (S. 197–220). Springer VS.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (2020). Schulqualität als Resultat einer Verschränkung von Systemebenen. Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In *„Neue Steuerung“ – Renaissance der Kybernetik (Die Deutsche Schule, Beiheft, 15)* (S. 58–73). Waxmann.

König, E. & Volmer, G. (2012). *Handbuch Systemisches Coaching: Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer*. Beltz.

Königswieser, R., Sonuç, E., Gebhardt, J. & Hillebrand, M. (Hrsg.) (2008). *Komplementärberatung: Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how*. Schäffer-Poeschel.

Königswieser, R. & Exner, A. (2019). *Systemische Intervention: Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager* (9. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

Krizanits, L. (2009). *Die systemische Organisationsberatung. Wie sie wurde, was sie wird*. Facultas.

Krizanitis, J. (2022). *Einführung in die Methoden der systemischen Organisationsberatung*. Carl-Auer.

Lauterburg, C. & Doppler, K. (2014). *Widerstand im Change-Management-Prozess*. Campus.

Lemuz, A. J. L. (2023). *Entwicklung von Managementfähigkeiten für Führungskräfte*. Verlag Unser Wissen.

Lindemann, H. (2018). *Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie: Ein Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). wbv.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung.

Luig, C. (2023). *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung: Eine multiperspektivische Governancestudie zu Koordinationsprozessen bei der Schulinspektion* (1. Aufl.). Springer VS.

Lungershausen, H. (2021). *Strukturen in der Schule erkennen und gestalten*. Carl Link.

Lutterer, W. (2021). *Eine kurze Geschichte des systemischen Denkens*. Carl-Auer.

Manitius, V. & Dobbelstein, P. (Hrsg.) (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Waxmann.

Martens, J.-U. & Kuhl, J. (2023). *Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. Kohlhammer.

Meier-Gantenbein, K. (2012). *Handbuch Bildung, Training und Beratung: Zwölf Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung*. Beltz.

Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung. Praxisbuch Meyer*. Cornelsen Pädagogik.

Meyer, H. & Jank, W. (2015). *Didaktische Modelle. Praxisbuch Meyer*. Cornelsen Pädagogik.

Meyer, H. (2024). *Was ist guter Unterricht? Praxisbuch Meyer*. Cornelsen Pädagogik.

Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Educational Publishing.

Mintrop, R., Bremm, N., Kose, C. & bildung.komplex (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *Die Deutsche Schule, 114*(4), 389–396.

Moebius, S. & Hahn, S. (2023). Die Bedeutung verschiedener Wissensformen bei Unterstützungsangeboten zur schulinternen Evaluation. Vortrag auf der EMSE-Tagung „Transfer – Potenziale und Herausforderungen" am 22. Juni 2023 an der Universität Hamburg.

Nowak, C. (2015). *Geometrien der Veränderung: 70 Modelle für Führung, Coaching und Change-Management*. Limmer-Verlag.

Patrzek, A. (2021). *Systemisches Fragen: Professionelle Fragekompetenz für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Springer Gabler.

Philipp, E. (2000). *Teamentwicklung in der Schule: Konzepte und Methoden* (3. Aufl.). Julius Beltz.

Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung: Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Julius Beltz.

Philipp, E. (2023). *Steuergruppen auf den Punkt gebracht*. Debus Pädagogik.

QUA-LiS NRW, Schulentwicklung NRW – Evaluation/Diagnose – Evaluation – Schulinterne Evaluation. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/schulinterne-evaluation

Radatz, S. (2010). *Einführung in das systemische Coaching*. Carl-Auer.

Referenzrahmen Schulqualität der Bundesländer. Deutscher Bildungsserver. https://www.bildungsserver.de/bildungswesen-allgemein/referenzrahmen-schulqualitaet-10098-de.html

Reineck, U. & Anderl, M. (2012). *Handbuch Prozessberatung: Für Berater, Coaches, Prozessbegleiter und Führungskräfte*. Beltz.

Richert, A. E., Stoddard, P. & Kass, M. (2001). The promise of partnership for promotion reform. In F. O'C. Rust & H. Freidus (Hrsg.), *Guiding School Change. The Role and Work of Change Agents* (S. 136–154). Teachers College Press.

Rolff, H.-G. (2006). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff, *Professionswissen Schulleitung* (S. 296–364). Beltz.

Rolff, H.-G. (2007). Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change-Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Juventa.

Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2010). *Führung, Steuerung, Management*. Kallmeyer.

Rosa, H., Buhren, C. G. & Endres, W. (2018). *Resonanzpädagogik & Schulleitung: Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Beltz.

Schein, E. H. (2012). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Der Aufbau einer helfenden Beziehung* (3. Aufl.). EHP Edition Humanistische Psychologie.

Schein, E. H. & Schein, P. (2018). *Organisationskultur und Leadership*. Vahlen.

Schein, E. H. & Schein, P. (2019). *Humble Leadership: Erfolgreich Führen mit Beziehung, Offenheit und Vertrauen: Führungskompetenzen III*. EHP Edition Humanistische Psychologie.

Schiersmann, C., Friesenhahn, J. & Wahl, A. (2015). *Synergetisch beraten im beruflichen Kontext: Selbstorganisation sichtbar machen*. Hogrefe.

Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2010). *Systemische Interventionen*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schreyögg, A. (2000). Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. *OSC. Organisationsberatung Supervision Clinical Management, 7*(3), 213–224.

Schulentwicklung: Institute und Materialien der Länder. https://www.bildungsserver.de/bildungswesen-allgemein/schulentwicklung-institute-und-materialien-der-laender-5079-de.html

Schwarz, J. E. & Überlacker, F. (2023). Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R&E SOURCE. Online Journal for Research and Education, 10*(1). https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1157

Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung – Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. ZIEL.

Siebert, H. (2016). *Lernen und Bildung Erwachsene*. wbv.

Siebert, H. (2016). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Konstruktivistische Perspektiven*. ZIEL.

Simon, F. B. (2007). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Carl-Auer.

Simon, F. B. (2020). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Carl-Auer.

Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie: Wie gelingt guter Unterricht?* Beltz.

Wahl, A. (2018). Selbstorganisation fördern in der beruflichen Beratung – Die Synergetik als meta-theoretisches Rahmenkonzept zur Fundierung eines integrativen Beratungsansatzes. Diss. an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/25096/

Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Carl-Auer.

Zech, R. (2010). *Handbuch Management in der Weiterbildung*. Beltz.

Impressum

Herausgegeben von der
Robert Bosch Stiftung GmbH

Autor:innen
Julia Oefner, Studiendirektorin, Fachleiterin und überfachliche Seminarleiterin in der Lehrerausbildung, Fachberaterin Unterrichtsentwicklung, Systemische Beraterin, Systemische Coachin, Trainerin und Lehrtrainerin Schulentwicklungsberatung in NRW, Trainerin Schulentwicklungsberatung der Robert Bosch Stiftung

Rainer Grüne-Rosenbohm, Ltd. Regierungsschuldirektor a. D., ehemaliger Leiter des Dezernats Lehrerfortbildung Arnsberg, verantwortlich für die Weiterentwicklung der Schulentwicklungsberatung in NRW, Systemischer Berater, Systemischer Coach, Trainer Schulentwicklungsberatung

Verantwortlich bei der Robert Bosch Stiftung
Gisela Hoiman, Gisela.hoiman@bosch-stiftung.de
Christian Hausner, Christian.hausner2@bosch-stiftung.de

Gestaltung
mischen, www.mischen-berlin.de

Lektorat
Julia Kühn, Berlin
Julia Wittich (Designmanagement)

Copyright 2026
Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten

Robert Bosch Stiftung GmbH
Heidehofstraße 31
70184 Stuttgart
www.bosch-stiftung.de

Zitiervorschlag
Oefner, J. & Grüne-Rosenbohm, R. (2026). *Referenzrahmen Systemische und systematische Schulentwicklungsberatung*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.