

impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG

Schulen beraten, begleiten, bewegen





INHALT

Editorial	4
------------------------	----------

Mit Rückenwind zum Wandel: Schulentwicklungsbegleitung an Schulen im Brennpunkt	6
Eine Einordnung	

Schulentwicklungsbegleitung im Programm „impakt schulleitung“ – Qualität, Arbeitsweisen und Gelingensbedingungen	8
Forschungsbeitrag von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Julia Alexandra Schneider und Jane Pruitt	

„Das System macht sich durch Schulentwicklungsberatung selbst klüger“	24
Interview mit Susanne Rossbach	

„Schulentwicklungsberatung ist kein Add-on, sondern eine Notwendigkeit“	28
Interview mit Dr. Christoph Winkler	

„Wertvolle Sicht von außen“	32
Schulporträt – Schulentwicklung in der Theodor-Storm-Gemeinschaftsschule in Kiel	

Impressum	39
------------------------	-----------

LIEBE LESERINNEN UND LESER,



um Kinder und Jugendliche bestmöglich auf ihrem Bildungs- und Lebensweg zu unterstützen, müssen Schulen sich stetig weiterentwickeln. Schulentwicklung ist keine Option, sondern eine Daueraufgabe, bei der es im Kern darum geht, eine Schule besser zu machen. Jeden Tag. Aus Sicht einer Schulleitung, die zwischen Unterrichtsorganisation, Personalführung, Bürokratie und akutem Krisenmanagement oft kaum Zeit für langfristige Entwicklung findet, kann das zu einer sehr großen Herausforderung werden – insbesondere an Schulen im Brennpunkt. Schulentwicklung fängt damit an, dass eine Schule systematisch ihre Bedarfe ermittelt, sich Ziele steckt, diese im Blick behält und verfolgt, dass sie Prozesse etabliert, Rollen im Team definiert und das Kollegium mitnimmt. Dies ist schon für geübte und erst recht für ungeübte Schulleitungen eine riesige und gleichzeitig eine zentrale Aufgabe. Viele von ihnen, wenn auch längst nicht alle, haben dafür eine ausgebildete Begleitung oder Beratung an ihrer Seite. Eine Person, die dabei hilft, Strukturen aufzubauen, Prozesse nachhaltig anzulegen und als „critical friend“ immer wieder einen wertvollen Tipp von außen geben kann.

Die Schulentwicklungsbegleitung war neben den Akademien und dem Coaching ein zentrales Element unseres Programms „impakt schulleitung“ in Nordrhein-Westfalen, das sich gezielt an Leitungen von Schulen im Brennpunkt richtete. Über drei Jahre wurden Schulleitungen begleitet. Das Programm bildete die Grundlage für unsere Zusammenarbeit mit Schleswig-Holstein („PerspektivSchul-Programm“) und Rheinland-Pfalz („S⁴ Schule stärken – starke Schule“). Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber hat das Programm wissenschaftlich begleitet und den Einsatz der Schulentwicklungsbegleitung oder SEB über den gesamten Programmzeitraum untersucht. Einen Einblick in die Ergebnisse gibt er in diesem Magazin gemeinsam mit Jane Pruitt und Julia Alexandra Schneider.

Wir als Stiftung greifen regelmäßig auf den Baustein der Schulentwicklungsbegleitung zurück, weil er sich bewährt hat. In Nordrhein-Westfalen gibt es dazu bereits seit einigen Jahren Erfahrungen, wie Susanne Rossbach von der Bezirksregierung Arnsberg in einem Gespräch mit uns schildert. Die Bezirksregierung hat ein übergreifendes Qualifizierungs-

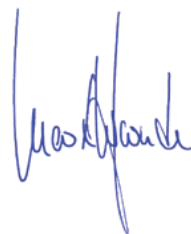
konzept für Schulentwicklungsberatung entwickelt, das 2016 in einem Erlass mündete. Arnsberg hatte dabei die Federführung und bildet bis heute die Beraterinnen und Berater für ganz NRW aus.

Wie eine Schule konkret von einer externen Begleitung profitiert, zeigt das Schulporträt der Theodor-Storm-Gemeinschaftsschule in Kiel. Schulleiter Carsten Haack beschreibt, wie er gemeinsam mit einem externen Berater über zehn Jahre hinweg nachhaltige Veränderungen angestoßen hat. In einem weiteren Interview spricht Schulentwicklungsberater Dr. Christoph Winkler nicht nur über sein Rollenverständnis, sondern auch über die „historische Chance“, die er im Startchancen-Programm sieht, einen Beraterpool in allen Bundesländern aufzubauen und dieses Instrument nachhaltig und flächendeckend den Schulen anzubieten.

Diese Hoffnung haben wir auch. Denn gerade Schulen im Brennpunkt brauchen Unterstützung in ihrem Entwicklungsprozess, der vom Startchancen-Programm an den 4.000 teil-

nehmenden Schulen in ganz Deutschland angestoßen werden sollte. Bei dieser Aufgabe können Schulentwicklungsbegleitungen eine ganz wesentliche Rolle übernehmen. Das Beispiel aus Arnsberg zeigt, dass es bereits Konzepte für deren Qualifikation gibt. Auch unsere gebündelten Erfahrungen mit dieser Aufgabe finden Sie in diesem Magazin.

Viel Freude bei der Lektüre!



Dr. Markus Warnke

Geschäftsführer der *Wübben Stiftung Bildung*



MIT RÜCKENWIND ZUM WANDEL: SCHULENTWICKLUNGS- BEGLEITUNG AN SCHULEN IM BRENNPUNKT

Eine Einordnung

Was genau mit Schulentwicklungsbegleitung, die häufig auch als Schulentwicklungsberatung oder Prozessbegleitung bezeichnet wird, gemeint ist, ist bislang nicht klar definiert.

Forschende in diesem Themenfeld (z. B. Dederling et al., 2013; Kamarianakis, 2021) verstehen darunter, sofern der Begriff nicht auf den Prozess, sondern auf einen Menschen bezogen wird, recht allgemein eine nicht dem Kollegium angehörige Person, die durch ihr Prozess- und Expertenwissen in einem individuell festgelegten Zeitraum Schulen dabei hilft, Schulentwicklungsprozesse anzuleiten und umzusetzen. Dabei nutzt die externe Person unterschiedliche Arbeitsformen und -weisen, um die schulischen Akteure bei der Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung von Schulentwicklungsmaßnahmen zu unterstützen. Konkret tragen Schulentwicklungsbegleitungen etwa dazu bei, gemeinsam im Kollegium die Ausgangssituation der Schule zu beschreiben, Ziele für die Schul- und Unterrichtsentwicklung klar herauszuarbeiten, einzelne Prozesse zu priorisieren bzw. zu fokussieren und bei der Umsetzung der jeweiligen Vorhaben zu beraten. Ziel der Begleitung ist die Verbesserung der pädagogischen Qualität der Einzelschule.

Die wenigen bisher vorgelegten Studien zur Schulentwicklungsbegleitung weisen darauf hin, dass eine staatlich wie auch nicht staatlich organisierte externe Begleitung von Schulen im Zuge ihrer Entwicklungsarbeit in der Praxis inzwischen weit verbreitet ist (Adenstedt, 2016; Dederling et al., 2013). Mit Blick auf Programme für Schulen im Brennpunkt in den Bundesländern zeigt sich, dass Schulentwicklungsbegleitende bzw. -beratende häufig in die Programmstrukturen einbezogen werden – wie beispielsweise in den Programmen „impakt schulleitung“, „PerspektivSchulen“ oder „23+ Starke Schulen“. Auch im Startchancen-Programm des Bundes und der Länder, das 4.000 Schulen seit 2024 eine besondere Unterstützung verspricht, wird der Schulentwicklungsbegleitung eine wichtige Rolle zugesprochen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2024).

Für die zunehmende Relevanz der Schulentwicklungsbegleitung an Schulen im Brennpunkt sprechen auch aktuelle Stiftungsinitiativen: etwa die Kooperation der Robert Bosch Stiftung mit der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) und der TU Dortmund zur Entwicklung einer Qualifizierungsreihe

für Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernder Lage, das „Austauschforum Schulentwicklung – Beraterinnen und Berater im Dialog“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung sowie eine wissenschaftliche Expertise von Kathrin Dederling und Kathrin Racherbäumer zum Thema, die von der Robert Bosch Stiftung gefördert wird. Auch die *Wübben Stiftung Bildung* setzt sich seit Beginn ihrer Arbeit für und mit Schulen im Brennpunkt mit dem Thema anhand von unterschiedlichen Zugängen systematisch auseinander.

Aber welche Bedeutung hat die Schulentwicklungsbegleitung in der Arbeit der *Wübben Stiftung Bildung*? Neben Akademien zur Professionalisierung, Coaching und einem Projektbudget wurde Schulentwicklungsbegleitung als ein **zentraler Baustein in Unterstützungsprogramme für Schulleitungen** an Schulen im Brennpunkt integriert. In enger Kooperation mit Bezirksregierungen und verschiedenen Bundesländern konnten folgende Unterstützungsprogramme entwickelt werden: „impakt schulleitung“, „impakt schulleitung digital“, „PerspektivSchul-Programm“, „S⁴ Schule stärken – starke Schule“ sowie „GANZTAGSSCHULE GEMEINSAM GESTALTEN“ und „JuMbb – Junge Menschen bildungsgerecht begleiten“. Die Impulse und Anregungen für die Schulleitungen im Rahmen der Akademien konnten dabei mithilfe der Schulentwicklungsbegleitung für die jeweilige Schule übersetzt werden, d. h., dass die Schule bei der Planung und Umsetzung des selbst gewählten Schulentwicklungsprojekts unterstützt wurde. In diesem Zusammenhang ließ sich auch eine entsprechende **Forschung zu Schulentwicklungsbegleitung** anstoßen, die Einblicke unter anderem zum Nutzen, zu den Gelingensbedingungen und Besonderheiten der Begleitung von Schulen im Brennpunkt generieren sollte (→ SEITE 9).

Die gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse sind in **Qualifizierungs- und Reflexionsformate für Schulentwicklungsbegleitende bzw. -beratende** in unterschiedlichen Transferkontexten mit Blick auf die Arbeit mit Schulen im Brennpunkt (z. B. in Länderkooperationen im Startchancen-Programm) einge-

flossen. Darüber hinaus hat die Stiftung bereits eine offene **Austauschreihe für Schulentwicklungsbegleitende bzw. -beratende** durchgeführt. Weitere Dialogformate zur Schulentwicklungsbegleitung im Brennpunkt, die sich insbesondere an die Verantwortlichen in den Bundesländern richten, sind gerade in Planung.

Die Erfahrungen in den beschriebenen Kontexten zeigen, dass eine gute Schulentwicklungsbegleitung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung an Schulen im Brennpunkt leisten kann. Das Spezifische von Schulentwicklungsbegleitung an diesen Schulen lässt sich aus unserer Sicht auf die Ausgangssituation der Schülerinnen und Schüler zurückführen: die Gleichzeitigkeit und die Verdichtung unterschiedlicher Herausforderungen wie beispielsweise Armut, Bildungsferne und Diskriminierung. Um Schulen dabei zu unterstützen, dieser Ausgangssituation pädagogisch sinnvoll zu begegnen und ein zentraler Ort zur Ermöglichung von Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler zu sein, ist Schulentwicklungsbegleitung ein wichtiges Scharnier.

Gute Schulentwicklungsbegleitung kann einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung an Schulen im Brennpunkt leisten.



SCHULENTWICKLUNGS- BEGLEITUNG IM PROGRAMM „IMPAKT SCHULLEITUNG“ – QUALITÄT, ARBEITSWEISEN UND GELINGENSBEDINGUNGEN

von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Julia Alexandra Schneider und Jane Pruitt

Was macht eine gute externe Schulentwicklungsbegleitung aus? Wie gelingt sie – insbesondere in herausfordernder Lage? Die Fragen gewinnen nicht nur mit Blick auf das Startchancen-Programm zunehmend an Relevanz. Die Begleitstudie zum Programm „impakt schulleitung“ hat über einen Zeitraum von neun Jahren (2015–2024) systematisch Daten erhoben und ausgewertet. Der Beitrag fasst die zentralen Ergebnisse zusammen – mit Blick auf Gelingensbedingungen und strukturelle Anforderungen an Schulentwicklungsbegleitung.

1. BEGLEITUNG DER SCHULENTWICKLUNG ALS UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT

In den letzten Jahren gewinnt Schulentwicklungsbegleitung (SEB) als Unterstützungsangebot für Schulen zunehmend an Bedeutung. Bei Schulentwicklungsbegleitung – auch bezeichnet als Schulentwicklungsberatung oder Prozessbegleitung – handelt es sich um ein Unterstützungsangebot für Schulen über einen längeren Zeitraum durch eine externe

Person in der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit (Huber & Pruitt, 2023, 2024; Huber, 2022a; Huber et al., 2022). Besonders Schulen im Brennpunkt (Huber, Schneider & Pruitt, 2020) sehen sich oft mit komplexen Anforderungssituationen konfrontiert, wo externe Beratung für die Schulentwicklung hilfreich ist (vgl. Huber, 2018; Huber, 2022b; Mintrop, 2020).

Die zunehmende Relevanz der SEB für diese Schulen zeigt sich besonders deutlich in großangelegten Bundesprogrammen wie dem Startchancen-Programm, das 2024 mit einer zehnjährigen Laufzeit gestartet ist und explizit Schulentwicklungsberatung bzw. Schulentwicklungsbegleitung als einen zentralen Baustein beinhaltet (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2024). Zugleich etabliert sich ein wachsender Forschungsbereich zur SEB. Trotz dieser Entwicklungen gibt es vor allem im deutschsprachigen Raum nur wenig Forschung darüber, wie sich SEB, insbesondere an Schulen im Brennpunkt, konkret gestaltet und welche Faktoren zum Gelingen der Beratungsprozesse beitragen (vgl. Altrichter et al., 2021; Dederich, Kamarianakis & Racherbäumer, 2022).

Der folgende Beitrag geht diesen Fragen nach. Er stellt dabei jeweils zunächst Befunde aus bereits vorliegenden Studien vor und geht dann jeweils auf das konkrete methodische Vorgehen und die Ergebnisse aus der Begleitstudie des Programms „impakt schulleitung“ (→ INFOKASTEN) ein – einer fünfjährigen längsschnittlichen Mixed-Methods-Studie mit Schulen unterschiedlicher Schularten in sozial benachteiligtem Umfeld in Nordrhein-Westfalen (vgl. Huber et al., 2022).

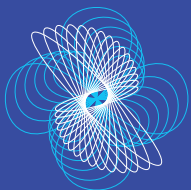
Zur Erforschung der SEB wurden dabei neben Daten aus Befragungen der Schulleitungen und der Kollegien leitfadengestützte Interviews mit schulischen Vertreterinnen und Vertretern und Beratungspersonen sowie Prozesstagebücher und Projektpläne der Projektschulen analysiert. Zu den interviewten schulischen Vertreterinnen und Vertretern gehören Schulleitungen, stellvertretende Schulleitungen, Mitglieder der Steuergruppen, Lehrpersonen, Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Leitende und Mitarbeitende des offenen Ganztagsschulbetriebs. Die Prozesstagebücher umfassten Protokolle, die von den Beratungspersonen begleitend zu jeder Beratungssitzung verfasst wurden. Diese methodische Herangehensweise ermöglichte es, sowohl quantitative Veränderungsmuster als auch qualitative Prozessdynamiken zu erfassen.

Konkret widmet sich dieser Beitrag folgenden Fragestellungen: Wie werden die Qualität und der Nutzen von SEB von den Schulen eingeschätzt? Wie gestaltet sich die SEB an Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern konkret in der Praxis? Welche Rollen übernehmen die Beratungspersonen? Was sind typische Phasen und Ablaufmuster? Welche Inhalte werden

bearbeitet und welche Formate, Verfahren und Methoden kommen dabei zum Einsatz? Und was sind Gelingensbedingungen auf den Ebenen der Beratungsperson, der Schule und des gemeinsamen Arbeitskontexts? Diese Fragen sind nicht nur für die Weiterentwicklung entsprechender Programme für Schulen im Brennpunkt relevant, sondern auch von zentraler Bedeutung für das grundlegende Verständnis von externer Schulentwicklungsbegleitung.

2. QUALITÄT UND NUTZEN VON SCHULENTWICKLUNGSBEGLEITUNG

Im Hinblick auf die Einschätzung der Qualität und des Nutzens von SEB liegen erste empirische Befunde aus Sicht der Beratungspersonen und Schulen aus dem deutschsprachigen (Dedering et al., 2013; Goecke, 2018; Holzäpfel, 2008) und internationalen Forschungskontext (Chapman et al., 2011) vor. So wurde gemäß den Forschungsarbeiten von Holzäpfel (2008, S. 195) sowohl aus Sicht der Schulen als auch der Beratungspersonen der Beitrag von SEB für den Entwicklungsprozess von Schulen als eher gering eingeschätzt – wobei Mitglieder der Evaluations- bzw. Steuergruppe, die in engerem Kontakt mit der Beratungsperson standen, SEB ein deutlich größeres Wirken zuschrieben. Demgegenüber wurde der Gesamtnutzen im Rahmen der Studie rund um das Forschungsteam von Dedering et al. (2013) und Goecke (2018) insgesamt als recht positiv eingeschätzt. Besonders positiv wurde der Nutzen von SEB-Prozessen bewertet, die länger als zwei Jahre andauerten und an Schulen mit einem hohen Schulentwicklungsniveau hinsichtlich ihrer Aktivitäten stattfanden (Dedering et al., 2013).



**impakt
schulleitung**

„impakt schulleitung“ zielte darauf ab, Schulleiterinnen und Schulleiter von Schulen im Brennpunkt zu stärken und sie bei der Weiterentwicklung ihrer Schule zu unterstützen. Das Programm umfasste verschiedene Bausteine: Akademien zur Professionalisierung, persönliches Führungskräftecoaching, ein Projektbudget sowie Schulentwicklungsbegleitung.

Die SEB war in „impakt schulleitung“ als Prozessbegleitung und unterstützende Strukturierung des Entwicklungsprozesses an der Schule sowie auch der wirkungsorientierten Planung eines konkreten Schulentwicklungsprojekts konzipiert. Jeder Programmschule stand dabei ein Stundenkontingent von 33 Stunden zur Verfügung. Teilgenommen am dreijährigen Programm haben 75 Schulen im Brennpunkt in Nordrhein-Westfalen.

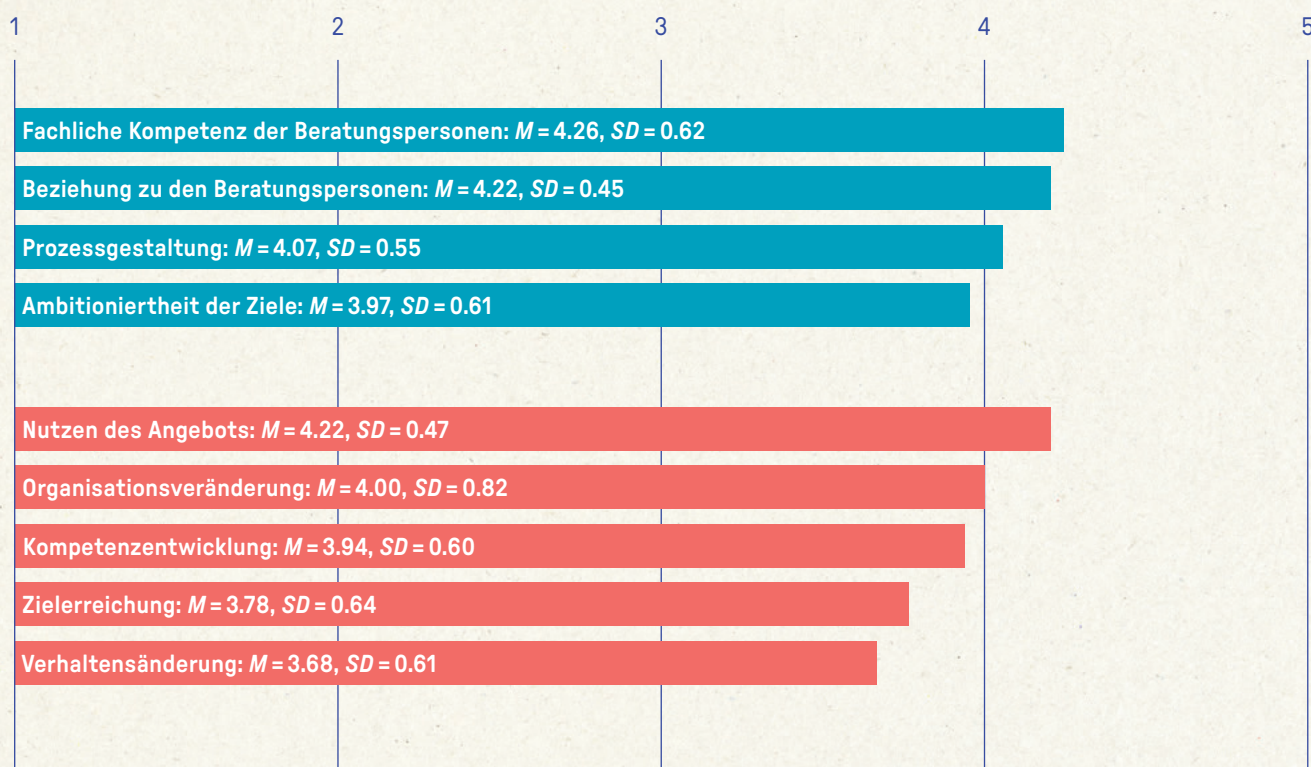
Die Untersuchung der Qualität von SEB in „impakt schulleitung“, differenziert nach Prozess- und Ergebnisqualität, beruht auf einer Befragung von Mitarbeitenden der Schulen, die direkt mit der SEB arbeiteten. Zum ersten Erhebungszeitpunkt haben insgesamt 73 Schulen (davon 73 Schulleitende, 380 Mitarbeitende) an der Befragung teilgenommen, zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt 69 Schulen (davon in t2: 67 Schulleitende, 271 Mitarbeitende und in t3: 68 Schulleitende, 329 Mitarbeitende). Die Ergebnisse basieren auf den Mittelwerten der drei Erhebungszeitpunkte, wobei pro Erhebungszeitpunkt die Daten aller befragten Personen pro Schule aggregiert wurden. Einige Skalen wurden nur zum dritten Erhebungszeitpunkt eingesetzt. Die Prozessqualität der SEB wurde anhand der Einschätzungen zur Ambitioniertheit der Ziele, Beziehung zwischen Beratungsnehmenden und Beratungspersonen, Kompetenz der Beratungsperson und Prozessgestaltung der SEB erfasst. Die Ergebnisqualität der SEB wurde anhand der Einschätzungen zu ihrem Nutzen, der Zielerreichung (der gesetzten Ziele), der Kompetenzentwicklung und durch SEB bewirkte Verhaltensänderungen und Organisationsveränderungen abgebildet.

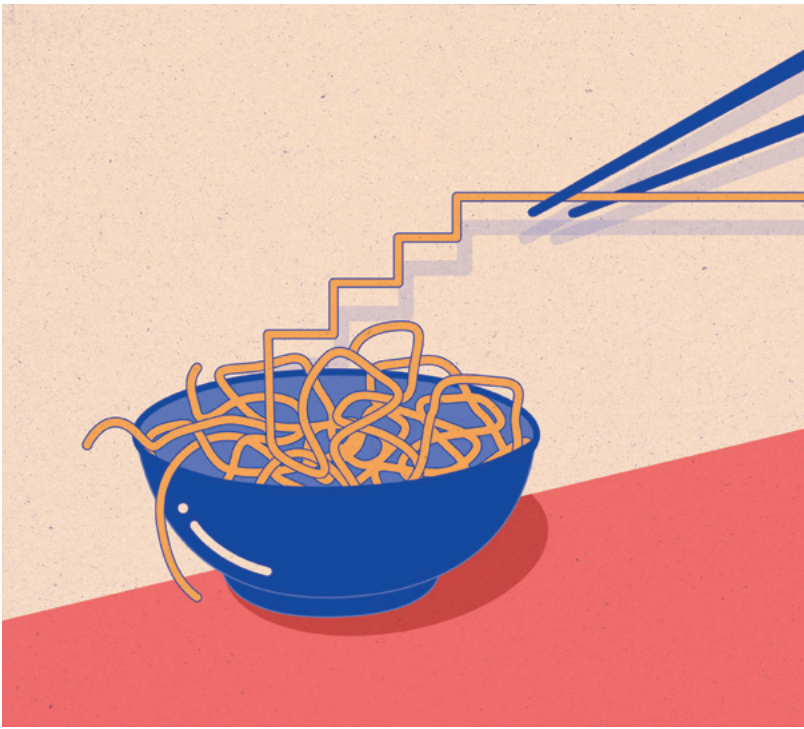
Insgesamt zeigen die Auswertungen zur Prozess- und Ergebnisqualität der SEB durchweg positive Bewertungen (vgl. Huber et al., 2022 für eine ausführlichere Darstellung der Ergebnisse). Hinsichtlich der Prozessqualität der SEB bewerteten Schulleitungen und beteiligte Mitarbeitende auf einer fünfstufigen Skala, wobei 5 einem hohen und 1 einem niedrigen Wert entspricht, die Beziehung zu den Beratungspersonen ($M = 4.22$, $SD = 0.45$) und deren fachliche Kompetenz ($M = 4.26$, $SD = 0.62$) besonders hoch. Auch die Prozessgestaltung ($M = 4.07$, $SD = 0.55$) und die Ambitioniertheit der Ziele ($M = 3.97$, $SD = 0.61$) wurden positiv eingeschätzt. Bei der Ergebnisqualität erhielten sowohl der Nutzen des Angebots ($M = 4.22$, $SD = 0.47$) als auch die Zielerreichung ($M = 3.78$, $SD = 0.64$), die Kompetenzentwicklung ($M = 3.94$, $SD = 0.60$), die Verhaltensänderung ($M = 3.68$, $SD = 0.61$) und die Organisationsveränderung ($M = 4.00$, $SD = 0.82$) durch die SEB eine positive Einschätzung. (→ GRAFIK UNTEN)

Mithilfe von Korrelationen nach Pearson wurde zudem untersucht, wie die Einschätzungen zu den Prozess- und Ergebnisqualitäten der SEB zusammenhängen. Die Ergebnisse zeigen,

Bewertung der Prozess- und Ergebnisqualität der SEB

1 = niedrige Bewertung, 5 = hohe Bewertung (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung)





Es zeigt sich eine hohe Vielfalt und Komplexität in der Beratungspraxis – sowohl zwischen als auch innerhalb der einzelnen Beratungsprozesse.

dass Schulen, die die Ziele der SEB als ambitioniert einschätzten, die Ergebnisqualität insgesamt positiver bewerteten (Angebotsnutzen ($r = .31, p < .01$), Zielerreichung ($r = .28, p < .01$), Kompetenzentwicklung ($r = .41, p < .01$), Verhaltensänderung ($r = .41, p < .01$) und Organisationsveränderung ($r = .41, p < .01$)). Besonders stark hängen die Wahrnehmung der Schulen zur Beziehung mit der SEB (z. B. Angebotsnutzen: $r = .86, p < .01$), die Einschätzung ihrer Kompetenz (z. B. Angebotsnutzen: $r = .75, p < .01$) und die Prozessgestaltung (z. B. Verhaltensänderung: $r = .91, p < .01$) mit der Einschätzung der Ergebnisqualitäten der SEB zusammen. Für das Stundenkontingent zeigen sich überwiegend kleine negative und nicht signifikante Korrelationen zu den Ergebnisqualitäten. Lediglich bei der Zielerreichung ist ein schwach positiver Zusammenhang zu beobachten ($r = .15$), der jedoch nicht signifikant ist. Bei der Sitzungsdauer ergibt sich ein differenzierteres Bild: Während die meisten Korrelationen schwach und nicht signifikant sind, zeigt sich bei der Zielerreichung ein kleiner, aber signifikanter positiver Zusammenhang ($r = .29, p < .05$). Insgesamt spricht dies dafür, dass ein höherer Zeitaufwand nicht automatisch mit besseren Ergebnisqualitäten verknüpft ist, jedoch in Bezug auf die Zielerreichung eine Rolle spielen kann.

Die Untersuchung der Auswirkungen von SEB erfolgte ebenfalls quantitativ und beruhte neben dem Fragebogen zur Einschätzung der Qualität und des Nutzens der SEB auf einem weiteren Fragebogen. Dieser bezog sich auf die Arbeitssituation und Schulqualität und wurde im Gesamtkollegium eingesetzt. Mithilfe von autoregressiven Regressionsanalysen wurde untersucht, wie die Ergebnis-

qualitäten der SEB über die Programmlaufzeit mit verschiedenen Schulqualitätsmerkmalen einhergehen. Dabei wurde jeweils ein Merkmal der Schulqualität zum dritten Messzeitpunkt (abhängige Variable) unter Kontrolle derselben Variable zum ersten Messzeitpunkt (Kontrollvariable t1) sowie ein Merkmal der Ergebnisqualität (Einflussfaktor, Effektivvariable) eines Programmbausteins/einer Intervention regressiert.

Besonders deutliche Zusammenhänge zeigen sich im Bereich der Handlungskoordination der Steuergruppe: Höhere Einschätzungen zum Angebotsnutzen ($\beta = .32, p < .01$), zur Zielerreichung ($\beta = .29, p < .01$) und Kompetenzentwicklung ($\beta = .27, p < .01$) sowie zu wahrgenommenen Verhaltensänderungen ($\beta = .31, p < .01$) durch die SEB stehen jeweils signifikant mit einer verbesserten Handlungskoordination der Steuergruppe in Verbindung. Auch mit den wahrgenommenen Organisationsveränderungen zeigt sich ein positiver, wenngleich schwächerer Zusammenhang ($\beta = .16, p < .05$). Für das Kommunikationsklima zeigen sich ebenfalls positive Zusammenhänge: Sowohl eine als Folge der SEB wahrgenommene Kompetenzentwicklung ($\beta = .11, p < .05$) als auch Verhaltensänderungen ($\beta = .12, p < .05$) sind mit einer Verbesserung des schulischen Kommunikationsklimas assoziiert. Darüber hinaus zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Kompetenzentwicklung durch die SEB und einer verbesserten programmatischen Kooperation ($\beta = .12, p < .01$). Für andere Merkmale der Schulqualität, wie Eigenverantwortung und Innovation, Unterrichtskooperation sowie die Kooperation mit externen Partnern, konnten hingegen keine signifikanten Zusammenhänge mit den Ergebnisqualitäten der SEB nachgewiesen werden.

Diese Ergebnisse geben erste Hinweise auf die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Umsetzung der SEB: Je stärker Schulen die Intervention als wirksam wahrnehmen, desto positiver fallen die Verbesserungen zentraler Merkmale der Schulqualität aus.

3. ARBEITSWEISEN VON SCHULENTWICKLUNGSBEGLEITUNG

Rolle der Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter

Mit Blick auf die Rollen und Funktionen der Beratungspersonen konnte Tajik (2008) in einer umfangreichen Analyse von mehr als 25 Studien eine große Vielfalt dieser ausmachen und die Beratungspersonen in drei breitere Rollenkategorien zusammenfassen: Unterstützende (facilitators), kritische Freundinnen und Freunde (critical friends) und technische Expertinnen und Experten (technical experts). In der Rolle der „facilitators“ unterstützen die Beratungspersonen im Wesentlichen die Schulen in den verschiedenen Prozessen der Schulentwicklung. Als „critical friends“ spiegeln die Beratungspersonen in erster Linie die Handlungen der schulischen Akteurinnen und Akteure, um diese in eine systematische und kritische Analyse ihrer Praktiken einzubeziehen. Sie können also Veränderungen anregen, indem sie Annahmen, Werte und Praktiken der Veränderung in Schulen in Frage stellen. Als „technical experts“ wiederum geben sie den schulischen Akteurinnen und Akteuren explizite Anweisungen für den Entwicklungsprozess und unterstützen die Schulen bei der Mobilisierung von Ressourcen und Fachwissen.

Im Kontext von „impakt schulleitung“ wurden weitergehende qualitative Analysen zu den Rollen der Beratungspersonen durchgeführt. Diese beruhen auf leitfadengestützten, halbstrukturierten Einzelinterviews mit elf Beratungspersonen, die insgesamt 50 Projektschulen begleitet haben (siehe auch Schneider & Huber, in Vorb. a). Ergänzend wurden die Prozesstagebücher und 40 leitfadengestützte, halbstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus zehn dieser Projektschulen ausgewertet.

Die Analysen sowohl der Interviews mit den verschiedenen Akteursgruppen als auch der Prozesstagebücher mittels qualitativer Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2015) zeigen, dass Beratungspersonen im Prozess der SEB viele verschiedene Rollen einnehmen. Diese lassen sich fünf übergeordneten

Kategorien zuordnen, die sich in der Ausprägung dessen unterscheiden, wie viel Verantwortung die Beratungsperson für den Entwicklungsprozess und das Beratungsergebnis übernimmt.

Es zeigen sich zum einen die von Tajik (2008) formulierten Rollenkategorien, nämlich:

→ **Unterstützer/-in:**

Unterstützende Begleitung des Schulentwicklungsprozesses ohne Verantwortung für das Beratungsergebnis

→ **Kritische/-r Freund/-in:**

Analyse und kritisches Hinterfragen bestehender Annahmen, Werte und Praktiken

Die Rolle als technische Expertinnen und Experten (technical experts) wurde aufgrund der Analysen angepasst, nämlich:

→ **Fachliche/-r Expertin/Experte:**

Einbringen von Fachwissen und konkreten Inhalten zu spezifischen Themen

→ **Leiter/-in und Entscheider/-in:**

Aktive, direktive Steuerung des Schulentwicklungsprozesses durch Lösungsvorschläge, Prozessleitung und das Treffen von Entscheidungen

Zum anderen lässt sich in unserer Studie eine weitere Rollen-kategorie identifizieren, nämlich:

→ **Impulsgeber/-in:**

Inhaltliche Anregung mit Offenheit gegenüber der Umsetzung

Wie angedeutet wurde hinsichtlich der Rolle als technische Expertinnen und Experten (technical experts) eine Differenzierung in fachliche Expertinnen und Experten sowie Leitende und Entscheidende vorgenommen. Während sich beide Rollen durch eine direktive Herangehensweise auszeichnen, unterscheiden sie sich grundlegend in ihrer Orientierung auf ein inhaltliches Ergebnis oder den Prozess. Die oder der Leitende bzw. Entscheidende arbeitet primär prozessorientiert und übernimmt die Leitung und aktive Steuerung des Entwicklungsprozesses, ohne dabei auf ein spezifisches Endergebnis zu fokussieren.

**Schulentwicklungs-
begleiterinnen und
-begleiter nehmen
viele verschiedene
Rollen ein.**

Der fachliche Experte bzw. die fachliche Expertin hingegen agiert ergebnisorientiert und stellt gezielt Fachwissen zur Verfügung, um konkrete inhaltliche Lösungen und Resultate zu erreichen.

Darüber hinaus konnte im Rahmen der Analysen noch die Rolle des oder der Impulsgebenden als weitere Kategorie identifiziert werden. Im Rahmen dieser bringt die Beratungsperson zwar inhaltliche Anregung in Form von Impulsen ein und arbeitet dabei ergebnisorientiert, agiert aber im Vergleich zur Rolle der fachlichen Expertinnen und Experten nondirektiv und überlässt der Schule die vollständige Autonomie über den Umgang mit diesen Impulsen.

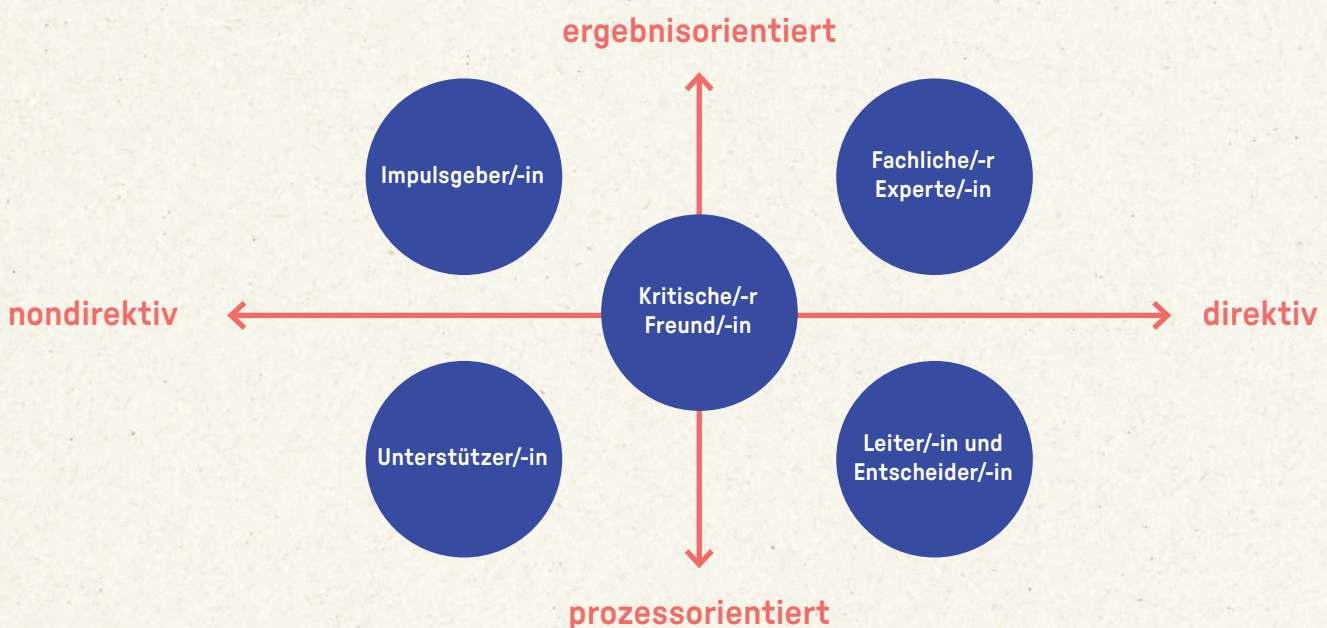
Wie in der Abbildung unten dargestellt zeigt sich in den Ergebnissen zu den Rollen ein Spannungsfeld zwischen ergebnisoffener Bedürfnisbegleitung (nondirektiv, prozessorientiert) und strategischer Expertenberatung (direktiv, ergebnisorientiert). Dabei ist der kritische Freund bzw. die kritische Freundin in der Mitte angeordnet, weil die Beratungsperson in dieser Rolle weder rein passiv wie eine neutrale Prozessbeobachtung noch direktiv im klassischen

Sinne einer Expertenberatung agiert. Als kritischer Freund oder kritische Freundin beobachtet, analysiert und spiegelt die Beratungsperson Strukturen, Abläufe und Kommunikationsmuster, ohne dabei selbst Entscheidungen zu treffen, aktiv zu steuern oder explizite fachliche Inhalte hineinzugeben. Dennoch kann diese analytische Spiegelung eine steuernde Wirkung entfalten, da sie den Beteiligten neue Perspektiven auf ihre eigenen Prozesse eröffnet.

Obwohl sich die befragten Beratungspersonen in den Interviews mehrheitlich als Prozessberatende und -begleitende beschrieben, die ausschließlich Prozessverantwortung übernehmen, zeigt die Analyse ihrer Tätigkeitsbeschreibungen anhand der Prozesstagebücher und Interviews eine oft hybride Praxis. In der Praxis kombinieren viele Beratungspersonen Elemente der Prozess- und Expertenberatung in unterschiedlichen Gewichtungen. Wenngleich das Programm für die Beratungspersonen eine Rolle als Prozessbegleiterinnen bzw. -begleiter vorsah, kollidierte dieser Auftrag und auch das eigene Beratungsverständnis der Beratungspersonen allerdings wiederholt mit den Erwartungen einer strategischen, direktiven Expertenberatung auf Seiten

Rollen von Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern

(Schneider & Huber, in Vorb. a)



einiger Schulen. Auffällig ist bei rund der Hälfte der Schulen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach einer aktiven Mitwirkung oder sogar Verantwortungs- und Gestaltungsübernahme durch die Beratungsperson. Dieses hängt möglicherweise mit den besonderen Anforderungen und spezifischen Belastungen des Schulstandorts im Brennpunkt zusammen, die den eigenständigen Entwicklungsprozess erschweren und die dafür verfügbaren Kapazitäten begrenzen können und daher den Wunsch nach einer Beratungsperson hervorrufen, die ergebnisorientiert, direktiv, aktiv mitwirkend und auch Aufgaben übernehmend agiert.

Phasen und Ablauf der Schulentwicklungsbegleitung

In Bezug auf die Phasen der SEB wurden erste empirische Befunde von Goecke (2018) und zuletzt von Cuklevski und Schwarz (2021) in den Diskurs eingebracht, die auch von Handreichungen (z.B. Huber et al., 2014; Rolff, 2023) zum SEB-Prozess postuliert werden, bestehend aus verschiedenen aufeinanderfolgenden Phasen, wie etwa: Kontakt-, Bestandsaufnahme-, Strategieentwicklungs-, Strategieumsetzungs- und Evaluationsphase. Goecke (2018) konstatiert aber, dass der tatsächliche Ablauf in der Praxis oft nicht jenem theoretischen Idealtyp entspreche. So seien Entwicklungsnotwendigkeiten in den untersuchten Schulen häufig bereits vor Inanspruchnahme der Beratungsleistung identifiziert worden, wodurch die in Handreichungen oft postulierte Bestandsaufnahmephase entweder ganz wegfalle oder „verhältnismäßig kurz“ (Goecke, 2018, S. 388) ausfalle. Auch die wiederholten Unterbrechungen im Verlauf der SEB liefern entsprechende Hinweise auf eine standortspezifisch erhöhte Belastungssituation, da diese Schulen häufiger mit einem höheren Krankenstand oder Personalfluktuations konfrontiert sind (vgl. Chiang, Clark & McConnell, 2017; Sass, Hannaway, Xu, Figlio & Feng, 2012).

Die Auswertung der Phasen der SEB im Kontext von „impakt schulleitung“ erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse von leitfadengestützten, halbstrukturierten Einzelinterviews mit elf Beratungspersonen, die insgesamt 50 Projektschulen begleitet haben und am Ende der Beratungsprozesse befragt wurden (siehe auch Schneider & Huber, in Vorbereitung a). Ergänzend wurden die Prozesstagebücher und 40 leitfadengestützte, halbstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus zehn dieser Projektschulen mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2015) ausgewertet.

Bei den Ergebnissen zeigt sich ein spezifisches Muster aus aufeinander aufbauenden Phasen (vgl. Schneider & Huber, in Vorb. a), das eine hohe Übereinstimmung mit den von Huber, Hader-Popp & Schneider (2014) beschriebenen Phasen der SEB aufweist. Der SEB-Prozess beginnt mit der Kontaktaufnahme (Matching) und Auftragsklärung, gefolgt von einer Bestandsaufnahme der schulischen Ist-Situation. Diese mündet in eine Strategieentwicklungsphase, in welcher Ziele und Maßnahmen definiert werden. Nach der Umsetzung schließt der SEB-Prozess idealerweise mit seiner Evaluation ab. (→ GRAFIK UNTEN)

Obwohl diese Phasen über die untersuchten Fälle hinweg wiederkehrend erkennbar waren, zeigte sich, dass nicht jeder SEB-Prozess immer nach diesem Muster verläuft.

Phasen der Schulentwicklungsbegleitung

(vgl. Schneider & Huber, in Vorb. a)



Zwischen den einzelnen Phasen kam es immer wieder zu Zwischenreflexionen und entsprechenden Nachjustierungen oder Unterbrechungen durch akute Themen, Krisen oder Herausforderungen (z. B. Personalfluktuations, hoher Krankenstand) im Schulalltag oder Abbrüchen der SEB. Darüber hinaus wurde auch von Stagnationen in Phasen der Bestandsaufnahme und der Strategieentwicklung berichtet, etwa weil es zu keiner Einigung auf konkrete Entwicklungsprojekte kam oder der Fokus auf die Rechtfertigung und detaillierte Reflexion der bestehenden schulischen Situation bzw. der schwierigen Lage gerichtet war, ohne dass überhaupt konkrete Maßnahmen oder Ideen für die Schulentwicklung erarbeitet wurden. Diese Befunde weisen auf einen Zusammenhang mit den spezifischen Anforderungssituationen von Schulen im Brennpunkt hin.

Inhalte und Themen der Schulentwicklungsbegleitung

Im Hinblick auf die Inhalte und Themen von SEB konnten im deutschsprachigen Kontext etwa im Zuge des Forschungsprojekts von Dederling et al. (2013) und Goecke (2018) oder von Adenstedt (2016) und Schöning (2000) empirische Befunde erbracht werden. Besonders häufige Beratungsthemen sind demnach etwa die Schulprogrammentwicklung, Teamentwicklung/Kooperation und Diagnostik/individuelle Förderung (Goecke, 2018, S. 291).

Die Auswertungen aus „impakt schulleitung“ zu den Inhalten und Themen der SEB mittels qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse von 60 Prozesstagebüchern und 57 Projektplänen zeigen eine große Vielfalt an Themen sowohl zwischen als auch innerhalb einzelner SEB-Prozesse (vgl. Forcella & Huber, in Vorb. a). Diese lassen sich den zentralen Bereichen des Handlungsmodells Schulgestaltung (basierend auf Huber, 2003; Huber, Schneider & Lussi, 2025) – Unterricht und Erziehung, Personal, Organisation sowie

Bildungslandschaft (Vernetzung der Schule) – zuordnen und beschränken sich meist nicht auf ein Thema pro Schule.

Viele Inhalte und Themen bezogen sich auf den Bereich **Unterricht und Erziehung**, mit einer hohen Vielfalt. Zentrales Thema war hier insbesondere Individualisiertes Lernen (61 Prozent der Schulen), gefolgt von der Förderung der Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler (40 Prozent der Schulen). Weitere Themen umfassten die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien (33 Prozent der Schulen), kooperatives Lernen (26 Prozent) und Sprachförderung (23 Prozent der Schulen), was die Breite der unterrichtsbezogenen Entwicklungsarbeit unterstreicht.

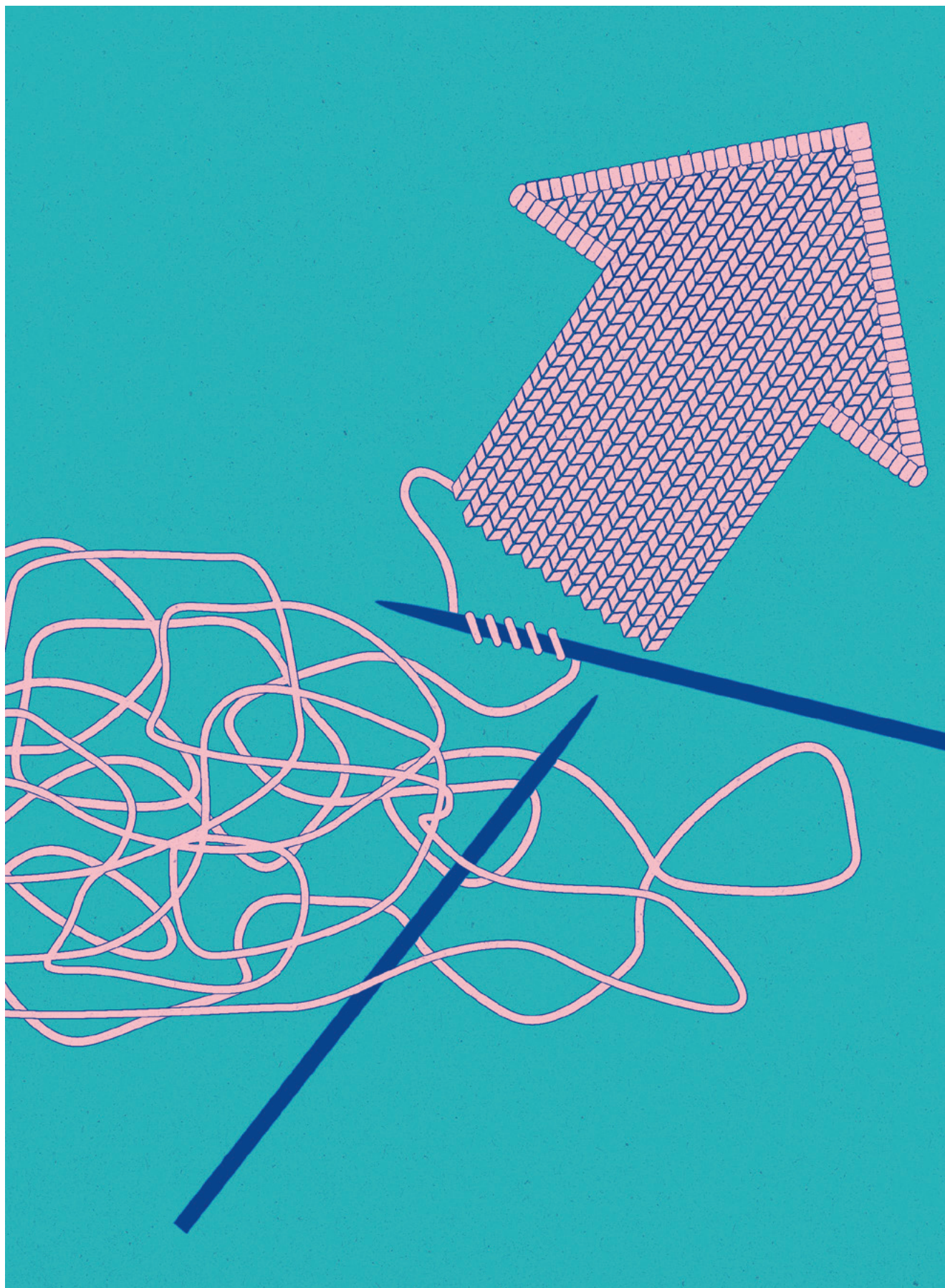
Ein zentrales Thema im Bereich **Personal** war die Verbesserung der Kommunikation und Kollaboration im Team (28 Prozent der Schulen), ergänzt durch Maßnahmen zur mentalen Gesundheit und zum Umgang mit Konflikten, die jeweils 11 Prozent der Schulen beschäftigten.

Im Bereich der **Organisation** standen Einigung zu und Erstellung von Regularien mit Angaben von 70 Prozent der Schulen klar im Vordergrund, wobei Konzepte, Regelwerke und Leitbilder entwickelt werden. Zusätzlich arbeiten den Auswertungen zufolge 23 Prozent der Schulen an der Struktur- und Prozessoptimierung, während Raum und Infrastruktur sowie Projektplanung weitere wichtige Aspekte darstellen.

In wenigen Fällen bezogen sich die Inhalte der SEB auf die **Vernetzung der Schule** mit der Bildungslandschaft. 16 Prozent der Schulen arbeiten demnach an der Elternzusammenarbeit und lediglich 7 Prozent an der Vernetzung mit externen Organisationen.

Im Kontext der Begleitstudie von „impakt schulleitung“ war auffällig, dass in fast der Hälfte aller untersuchten Schulen (48 Prozent) als Ziel formuliert wurde, zunächst überhaupt erst einmal ein Thema oder Ziel für das Projekt festzulegen, welches im Rahmen der SEB verfolgt wird, bzw. eine entsprechende Projektplanung zu erstellen. SEB zeigt sich somit als Unterstützungsleistung, die Schulen nicht nur bei der Umsetzung vielfältiger, bereits definierter Ziele, sondern schon bei der grundlegenden Klärung ihrer Entwicklungsbedürfnisse behilflich sein kann. Diese Befunde lassen vermuten, dass externe SEB für Schulen im Brennpunkt besonders bedeutsam sein könnte, da möglicherweise zunächst Kapazitäten für systematische Schulentwicklungsprozesse aufgebaut werden müssen, viele Schulen also zunächst lernen müssen, strukturiert an ihrer Entwicklung zu arbeiten, bevor sie konkrete inhaltliche Ziele verfolgen können.

Oft ist das erste Ziel,
ein Ziel zu finden.



Formate, Verfahren und Methoden der Schulentwicklungsbegleitung

Zu den Formaten und Verfahren (Buer, 2007) der SEB konnten grundlegende empirische Befunde im Rahmen von deutschsprachig (Kamarianakis, 2021; Kamarianakis & Webs, 2019; Knauf, Goecke & Rauh, 2010; Schöning, 2000) und englischsprachig (Cameron, 2010; Swaffield, 2004; Tajik, 2008; Wehbe, 2019) publizierter Forschung erzielt werden. Das Forschungsteam rund um Dederig et al. (2013, S. 112) konnte im Rahmen seiner Studie acht grundlegende Arbeitsformen von SEB ausmachen und diese mittels Faktorenanalyse auf drei Beratungstypen eingrenzen: 1) Arbeit mit Kollegiumsgruppen, 2) Fortbildungen, 3) Coaching und Beratung der Leitungsebene. Befunde zu den Methoden, die in der SEB eingesetzt werden, liegen unterdessen keine vor.

Die Auswertung der Formate, Verfahren und Methoden der SEB im Kontext von „impakt schulleitung“ erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse von leitfadengestützten, halbstrukturierten Einzelinterviews mit elf Beratungspersonen, die insgesamt 50 Projektschulen begleitet haben und am Ende der Beratungsprozesse befragt wurden (siehe auch Schneider & Huber, in Vorb. a). Ergänzend wurden die Prozesstagebücher und 40 leitfadengestützte, halbstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus zehn dieser Projektschulen mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2015) ausgewertet. Es zeigt sich eine hohe Vielfalt und Komplexität in der Beratungspraxis sowohl zwischen als auch innerhalb der einzelnen Beratungsprozesse (vgl. Schneider & Huber, in Vorb. a). Dabei lassen sich die identifizierten Arbeitsformen in drei grundlegende Kategorien systematisieren: Formate, Verfahren und Methoden der SEB.

Formate. Sie konstituieren den strukturellen Rahmen der SEB. Die Analysen zeigen, dass die wichtigsten Formate Prozessbegleitung, Moderation, Supervision, Fortbildung und Coaching und (in Ausnahmefällen) Steuerung und Leitung umfassen.

Verfahren: Sie hingegen bezeichnen die konkreten Tätigkeiten und Ansätze der SEB, welche innerhalb der Formate zur Anwendung kommen. Die Analysen zu den Verfahren zeigen, dass Beratungspersonen eine große Bandbreite an Verfahren

nutzen. Hierzu zählen etwa die Analyse und Datenerhebung zur systematischen Erfassung der Schulsituation, die Reflexion, Interpretation und Evaluation zur Bewertung und Weiterentwicklung von Prozessen, aber auch die Vermittlung von Fachkenntnissen, Wissen oder externen Referentinnen und Referenten. Darüber hinaus werden sowohl aus Sicht der Beratungspersonen als auch der Vertreterinnen und Vertreter der Schulen die Strukturierung und Präzisierung des gesamten Entwicklungsprozesses oder konkreter Vorhaben sowie die Implementierung und Professionalisierung der Steuergruppe als wichtige Tätigkeiten und Aufgaben der SEB hervorgehoben.

Methoden: Sie umfassen die spezifischen Werkzeuge, Techniken und Instrumente, die von den Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern zur Durchführung der Verfahren in den verschiedenen Phasen des Entwicklungs- und SEB-Prozesses eingesetzt werden. Diese können wiederum übergeordneten Kategorien zugeordnet werden und reichen von Methoden zur Ideensammlung und Zielklärung, wie etwa die SMART-Methode, über Methoden zur Visualisierung, Strukturierung, Moderation, Prozesssteuerung und -evaluation bis hin zu Methoden des Problemlösens, der Reflexion sowie der Konfliktbearbeitung und Verbesserung der Kommunikation. Darüber hinaus wurden kooperative Methoden, wie etwa die Think-Pair-Share-Methode, von den Beratungspersonen eingesetzt.

Die Analyse der Formate, Verfahren und Methoden der Beratungspersonen zeigt zwei Auffälligkeiten. Erstens offenbart diese eine hohe Diversität und Divergenz zwischen den eingesetzten Formaten, Verfahren und Methoden. Neben klassischen Formaten, wie etwa Prozessbegleitungen oder Moderationen von Steuergruppensitzungen, übten Beratungspersonen auch Tätigkeiten im Sinne von Fortbildungen mit inhaltlich-fachlichen Expertinnen- und Experteninputs und in wenigen Ausnahmefällen sogar steuernde und leitende Tätigkeiten aus, vor allem dann, wenn der schulische Entwicklungsprozess stagnierte und Entscheidungskompetenz der Schule fehlte. Zweitens ist auffällig, dass einige Beratungspersonen Coachingtätigkeiten ausübten, obwohl im Rahmen der Teilnahme am Programm „impakt schulleitung“ ein Coachingangebot für die Schulleitung durch einen separaten Coach bestand. Diesbezüglich wurde sowohl von Beratungspersonen als auch Vertreterinnen und Vertretern der Schulen der Wunsch formuliert, SEB und Coaching in die Hände ein und derselben Person zu legen.

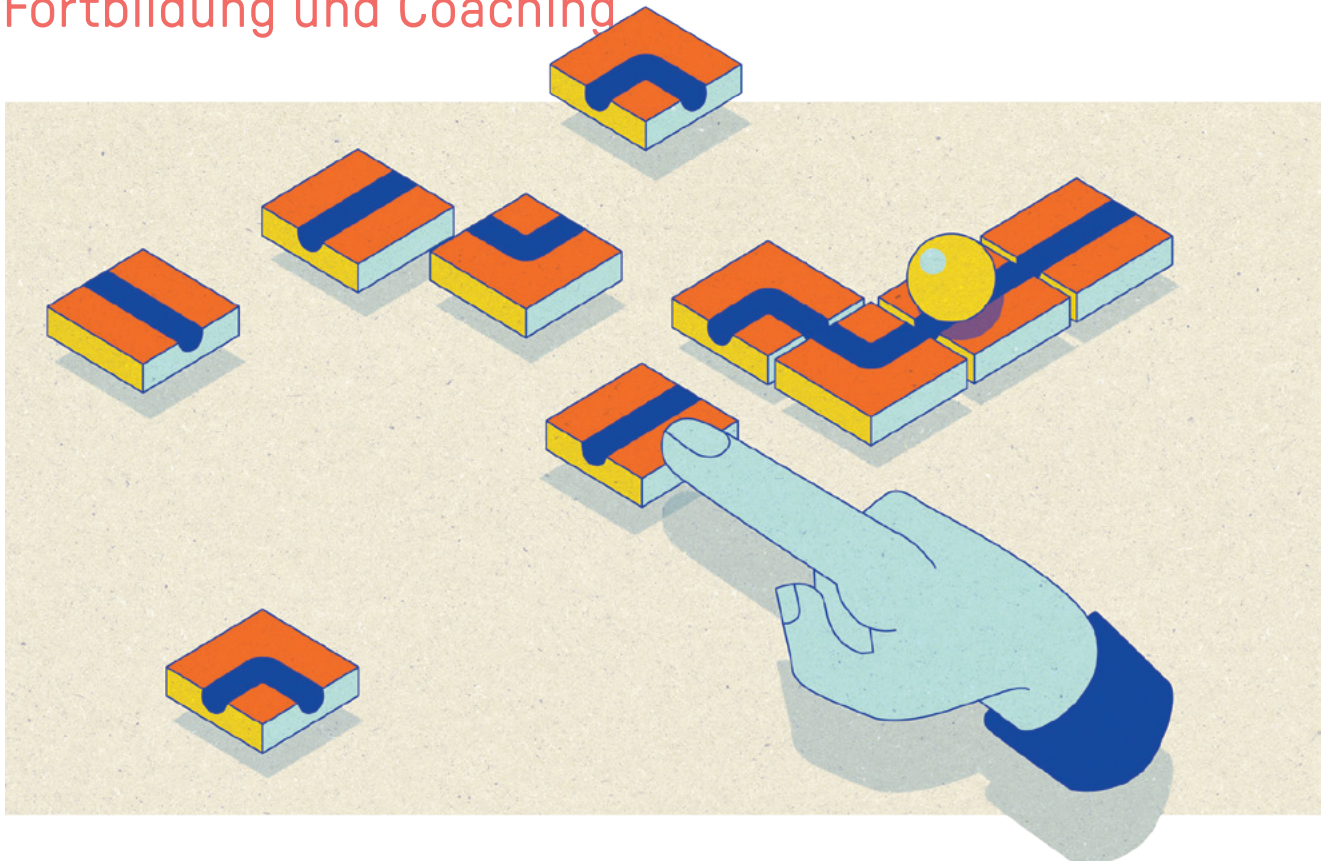
4. GELINGENSBEDINGUNGEN VON SCHULENTWICKLUNGSBEGLEITUNG

Zu den Gelingensbedingungen von SEB liegen mehrere empirische Studien aus dem deutschsprachigen (Bauer & Schwarz, 2022; Bodlak, 2018; Cuklevski & Schwarz, 2021; Dederling et al., 2013; Kamarianakis, 2021; Schmid-Waldmann, 2015) und internationalen Forschungskontext (Hazle Bussey, Welch & Mohammed, 2014; Miles, Saxl & Lieberman, 1988; Mohammed, Welch & Hazle Bussey, 2015; Owens et al., 2017) vor. Diese befragten Beratungspersonen, Schulleitungen und/oder Mitarbeitende mit einem qualitativen, quantitativen oder Mixed-Methods-Design. Durch die Auswertung von Interviews mit Schulleitungen, Beratungspersonen sowie Mitarbeitenden, die aktiv am Schulentwicklungsprozess beteiligt waren, identifizierte Kamarianakis (2021, S. 206–209) auf den Ebenen der Beratungspersonen, Beratungsnehmenden und des Beratungssystems insgesamt 18 Merkmale, welche das Gelingen von SEB begünstigen. Sowohl im Rahmen der Interviews von Kamarianakis (2021, S. 208) als auch von Cuklevski & Schwarz (2021, S. 9)

wurde beispielsweise der Schulleitung eine wichtige, unterstützende und initiiierende Funktion im Hinblick auf Schulentwicklung und SEB zugesprochen. Auf der Basis von Interviews mit Schulleitungen zeigte sich in den Arbeiten von Bauer & Schwarz (2022, S. 10) eine positive und offene Grundhaltung aller Beteiligten gegenüber Schulentwicklung und SEB als maßgeblichster Einflussfaktor für einen erfolgreichen SEB-Prozess.

Für die qualitative Analyse der Gelingensbedingungen von SEB in „impakt schulleitung“ (siehe auch Forcella & Huber, in Vorb. b, c, d) wurden Einzelinterviews mit elf Beratungspersonen, die insgesamt 50 Schulen begleitet haben, und Einzel- und Gruppeninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus 16 dieser Schulen mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Nach dem Modell der organisationalen Beratung als soziales System (Dederling et al., 2013; erweitert durch Goecke, 2018; vgl. auch Schöning, 2000) lassen sich die identifizierten Gelingensbedingungen nach der Beratungsperson, der Schule und dem gemeinsamen Arbeitskontext differenzieren.

Die wichtigsten Formate umfassen
Prozessbegleitung, Moderation, Supervision,
Fortbildung und Coaching



Von Seiten der **Beratungsperson** ist als Gelingensbedingung vor allem ihr methodisches Know-how zu nennen: Er oder sie muss über das nötige Wissen und die Erfahrung verfügen, um Schulentwicklungsprozesse zu begleiten. Dazu gehört auch die Fähigkeit zur Unterstützung der Reflexion im System sowie zum Umgang mit Widerständen. Als nützlich erweisen sich auch die Anregung zur Reflexion durch Verlangsamung und kritische Fragen sowie die Neutralität der Beratungsperson und der Blick von außen, welcher neue Perspektiven und Objektivität mit sich bringt. Darüber hinaus werden die Orientierung an den Machbarkeiten und Ressourcen der Schule, die emotionale Unterstützung im Sinne des Bestärkens und die Verstärkung im Sinne einer problemorientierten Unterstützung durch die Beratungsperson als Gelingensbedingungen hervorgehoben.

Von Seiten der **Schule** ist zunächst eine grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung und zur kritischen Reflexion der eigenen Praxis eine notwendige Voraussetzung. Ebenso muss Vertrauen in die Beratungsperson vorhanden sein sowie die Bereitschaft, Verantwortung für den Prozess zu übernehmen und die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu kommunizieren. Damit diese Voraussetzungen wirksam werden können, braucht es zudem ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen: Es muss genügend Zeit für die Beteiligten zur Verfügung stehen, um sich mit dem Entwicklungsprozess auseinanderzusetzen, und es müssen Mittel vorhanden sein, um externe SEB zu finanzieren.

Schließlich gehört auch der **gemeinsame Arbeitskontext**, also die gemeinsame Gestaltung des SEB-Prozesses durch Beratungsperson und Schule, zu den Gelingensbedingungen. Notwendig ist hier vor allem die Passung zwischen Schule und Beratungsperson, die durch Akzeptanz und Rollenklarheit entsteht. So führen eine beidseitige Einlassung auf den SEB-Prozess, ein sorgfältiger Auswahlprozess mit Wahlfreiheit, Vertrauen und persönlicher Verbundenheit sowie die Systemnähe der Beratungsperson zu Akzeptanz.



Rollenklarheit wiederum entsteht durch passende gegenseitige Erwartungen und eine offene Kommunikation über Ziele und Vorstellungen. Darüber hinaus zeigen sich insbesondere die Zielfokussierung und -klarheit, aber auch die Einbindung des gesamten Kollegiums als nützliche Bedingungen für den Erfolg eines SEB-Prozesses.

Zudem zeigen die Ergebnisse, dass grundlegende Rahmenbedingungen benötigt werden, wie der Zugang zur SEB und deren zeitliche Möglichkeiten. Hinzu kommen weitere Faktoren, die je nach Situation unterschiedlichen Nutzen stiften können – beispielsweise Unterstützung bei der Zielklarheit in komplexen Schulentwicklungssituationen (Forcella & Huber, in Vorb. b). Die Ergebnisse weisen eine insgesamt hohe Kongruenz zwischen der Perspektive der schulischen Akteurinnen und Akteure und derjenigen der Beratungspersonen auf.

5. DISKUSSION, FAZIT UND AUSBLICK

Die vorliegende Studie liefert neue Erkenntnisse zur Ausgestaltung sowie zu Qualität, Auswirkungen und Gelingensbedingungen von SEB und leistet einen wichtigen Beitrag zur tiefergehenden Erforschung der SEB an Schulen im Brennpunkt.

Anknüpfend an Befunde aus deutschsprachig (Dedering et al., 2013; Kamarianakis, 2021; Kamarianakis & Webs, 2019; Knauf, Goecke & Rauh, 2010; Schönig, 2000) und englischsprachig (Cameron, 2010; Swaffield, 2004; Tajik, 2008; Wehbe, 2019) publizierter Forschung zeigen die Ergebnisse eine hohe Vielfalt und Komplexität in der Ausgestaltung der SEB an Schulen (im Brennpunkt), sowohl im Hinblick auf den Ablauf als auch die Formate, Verfahren und Methoden. Dabei finden sich die Beratungspersonen oft in einem Spannungsfeld zwischen offener Prozessbegleitung (nondirektiv, prozessorientiert)

und strategischer Expertenberatung (direktiv, ergebnisorientiert) wieder. Ursache hierfür sind oftmals Abweichungen zwischen dem eigenen Beratungsverständnis der Beratungspersonen und ihrem Auftrag durch die *Wübben Stiftung Bildung* auf der einen Seite und den Erwartungen, Anforderungen, Bedarfen und Bedürfnissen der Schulen auf der anderen Seite. Auch spiegelt sich diese große Vielfalt der Ausgestaltung von SEB in ihren Inhalten und Themen wider, die sich sowohl dem Handlungsbereich Unterricht und Erziehung als auch Personal, Organisation sowie Bildungslandschaft (Vernetzung der Schule) zuordnen lassen und sich dabei meist nicht auf ein Thema pro Schule beschränken.

Die Befunde zur Qualität und zu den wahrgenommenen Veränderungen durch die SEB im Kontext von „impakt schulleitung“ sind anschlussfähig an Befunde von Dedering et al. (2013) und Goecke (2018). So bewerten Schulleitungen und Mitarbeitende sowohl die Prozessqualität (insbesondere die Beziehung zu den Beratungspersonen und deren fachliche Kompetenz) als auch die Ergebnisqualität (hoher Nutzen, Erreichung der gesetzten Ziele und positive Veränderungen auf Individual- und Organisationsebene) durchweg positiv. Zudem zeigen sich signifikante positive Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit der SEB und zentralen Schulqualitätsmerkmalen wie der Handlungskoordination der Steuergruppe und dem schulischen Kommunikationsklima. Dies weist auf die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Umsetzung der SEB: Je stärker Schulen die Intervention als wirksam wahrnehmen, desto eher zeigen sich positive Veränderungen in den zentralen

Rollenklarheit entsteht durch passende gegenseitige Erwartungen und eine offene Kommunikation über Ziele und Vorstellungen.



Schulentwicklungsbegleitung ist kein Selbstläufer – ihr Erfolg hängt maßgeblich von Ressourcen, Passung und professioneller Umsetzung ab.

Merkmale schulischer Zusammenarbeit und Steuerung. Weitere Gelingensbedingungen lassen sich auf den drei Ebenen Beratungsperson (z. B. methodisches Know-how, Anregung zur Reflexion, Neutralität, emotionale Unterstützung), Schule (z. B. ausreichende Ressourcen, Veränderungsbereitschaft, Vertrauen) und gemeinsamer Arbeitskontext (z. B. Passung zwischen Schule und Beratungsperson, Rollenklarheit, Zielfokussierung, Einbindung des Kollegiums) identifizieren, wobei eine hohe Übereinstimmung zwischen den Perspektiven der schulischen Akteurinnen und Akteure und den Beratungspersonen besteht. Während ausreichende strukturelle Ressourcen sowie eine ausreichende Passung zwischen Schule und Beratungsperson als unverzichtbare Grundvoraussetzungen identifiziert werden konnten, erwiesen sich etwa die Zielfokussierung, methodisches Know-how, die Einbindung des Kollegiums, Anregung zur Reflexion, Stärkung und Ressourcenorientierung sowie der Blick von außen und Neutralität als nützliche Faktoren.

Die Befunde zur Qualitätseinschätzung unterstreichen zwar die hohe Akzeptanz und Wertschätzung der SEB. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass SEB keinen Selbstläufer darstellt, sondern ihr Gelingen von spezifischen Kontextbedingungen, wie notwendigen Ressourcen, und der Qualität der Umsetzung (z. B. der Passung zwischen Schule und Beratungsperson) abhängt. Dabei ist insbesondere auf angemessene Ressourcen und die Schaffung unterstützender Rahmenbedingungen, wie z. B. eines adäquaten Auswahlverfahrens und Matchings zwischen Beratungsperson und Schule, zu achten. Auch wird deutlich, dass SEB viele verschiedene Formate, Verfahren und Methoden innerhalb eines Unterstützungsangebots vereint und damit mit einem hohen Anspruch an die Qualifizierung der Beratungspersonen verbunden ist. Um eine Passung zwischen der Beratungskompetenz und den vielfältigen Tätigkeitsanforderungen mit den damit verbundenen Schulentwicklungsherausforderungen, Bedürfnissen und Bedarfen der Schule zu erzielen, bedarf es in Vorbereitung auf die SEB eines klaren Auswahlprozesses und einer klaren Auftrags-, Erwartungs- und Rollenklärung sowie unterschiedlicher Expertise bei den Beratungspersonen.

Mit den hier dargestellten Befunden trägt die Studie dazu bei, Forschungslücken zur SEB zu schließen, und bietet eine bisher einmalige empirische Basis zur längsschnittlichen Analyse von SEB aufgrund des systematischen Umfangs und des Differenzierungsgrads der Datenanalyse sowie der designbasierten Multiperspektivität, Multimethode und des Längsschnitts. Die bereits vorliegenden Analysen bieten somit eine gute Basis für die Weiterentwicklung der SEB als Unterstützungsangebot für Schulen im Bildungssystem.

In künftiger Forschung kann daran mit weiteren Analysen zu Aspekten wie Arbeitsweisen, Qualität, Nutzen und Wirkung angeknüpft werden. Dazu werden aktuell weiterführende Analysen veröffentlicht, die gezielt offene Fragen aufgreifen und vertiefende Betrachtungen der Inputmerkmale (Schneider & Huber, in Vorb. b), Prozessmerkmale (Forcella & Huber, in Vorb. a; Schneider & Huber, in Vorb. a), Ergebnismerkmale (Output, Outcome) (Schneider & Huber, in Vorb. c) und Gelingensbedingungen (Forcella & Huber, in Vorb. b, c, d) von SEB sowie differenzierte Wirkungsanalysen (u. a. Schneider & Huber, in Vorb. d) umfassen. Darüber hinaus wird ein theoretisches Strukturmodell (Huber & Schneider, in Vorb.) vorgestellt, welches zentrale Kernelemente und deren Beziehung zueinander aus den bestehenden theoretischen Zugängen integriert und unter Einbezug des einschlägigen wissenschaftlichen Fachdiskurses weiter kontextualisiert und differenziert.

Die Literaturliste zum Beitrag finden Sie unter:

www.wuebben-stiftung-bildung.org/literaturverzeichnis-2025-schulentwicklungsbegleitung_impakt_schulleitung



INFORMATIONEN ZU DEN AUTORINNEN UND AUTOREN:



UNIV.-PROF. DR. STEPHAN GERHARD HUBER

ist Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls *Leadership, Quality Management and Innovation* an der Johannes Kepler Universität Linz sowie Leiter des Center for Educational Leadership and Management der Linz School of Education, der Arbeitsgruppe Personal-, Organisations- und Systementwicklung des Leibniz-Instituts IPN Kiel/Berlin und des Instituts für Bildungsqualität und Bildungsinnovation (IBB Schweiz).



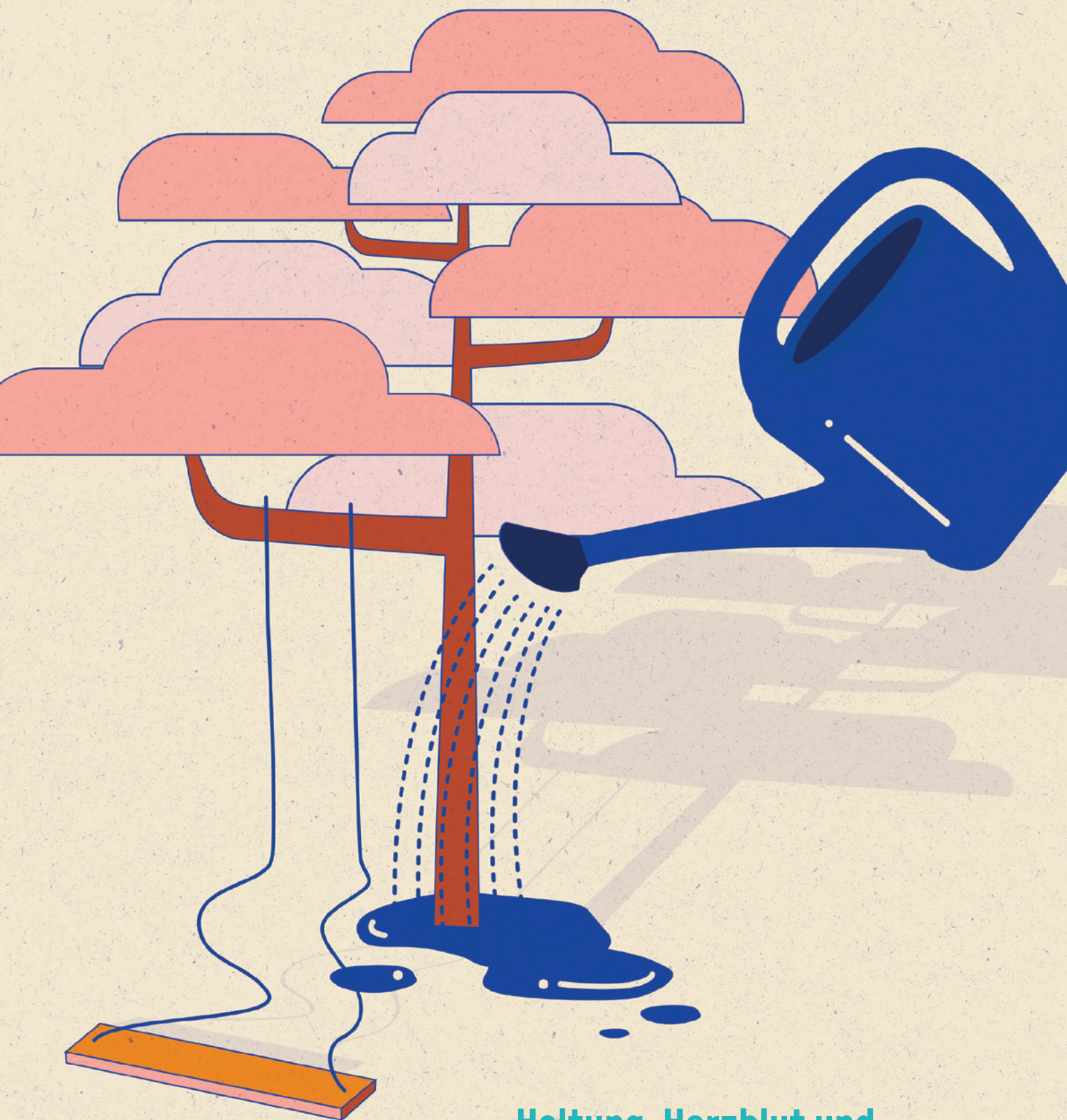
JANE PRUITT

ist seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin von Prof. Dr. Huber. Sie promoviert zur Wechselwirkung zwischen Schulleitung und affektivem Commitment im Kollegium – insbesondere in herausfordernden Schulkontexten unterstützt im Rahmen der Begabtenförderung durch die Stiftung der Deutschen Wirtschaft.



JULIA ALEXANDRA SCHNEIDER

ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin von Prof. Dr. Huber. Sie promoviert zur Unterstützung der Schulentwicklung durch Schulentwicklungsbegleitung unterstützt im Rahmen der Begabtenförderung durch das Evangelische Studienwerk Villigst.



„Haltung, Herzblut und
Lernbereitschaft gehören
hier einfach dazu.“

„DAS SYSTEM MACHT SICH DÜRM SCHULENTWICKLUNGSBERATUNG SELBST KLÜGER“

Interview mit Susanne Rossbach,
geführt von Tamara Endberg-Krenn und Sebastian Konietzko

Was braucht gute Schulentwicklungsberatung? Und wie bereitet man Menschen auf diese Rolle vor? Susanne Rossbach verantwortet in der Bezirksregierung Arnsberg die Qualifizierung von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern. Im Interview spricht sie über Haltung, über Rollenklarheit, lebenslanges Lernen – und über die Chancen, die Schulentwicklungsberatung für das System bietet.

Frau Rossbach, was macht für Sie gute Schulentwicklungsberatung aus – und worin liegt ihr Mehrwert für Schulen?

Susanne Rossbach: Die Schulentwicklungsberatung ist für mich ein Angebot, das Schulen darin unterstützt, ihre Entwicklung zu strukturieren und zu gestalten. Mit dem externen Blick kann es Schulen helfen, ihre Entwicklungsziele zu schärfen und sie in ihrer Eigenverantwortung zu stärken. Der Fokus liegt darauf, die Personen im System Schule zu befähigen, auf Dauer nachhaltig eigene Prozesse anlegen zu können und große Schulentwicklungsvorhaben zu steuern.

Und wie unterscheidet sich das von Begleitung und Coaching?

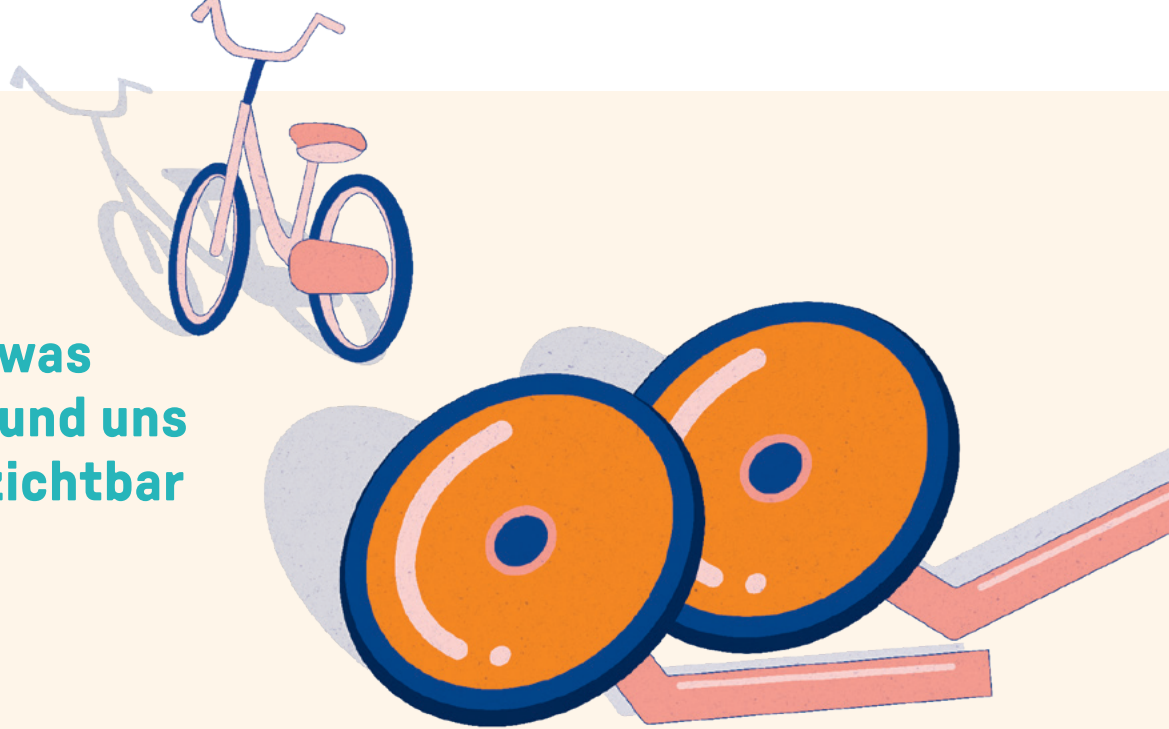
Den Begleitungsbegriff nehme ich so wahr, dass Personen hier eher an die Hand genommen und Prozesse bzw. bestehende Vorhaben gemeinsam umgesetzt werden, während es in der Beratung, so, wie wir sie in der Bezirksregierung Arnsberg verstehen, eher um die Befähigung

von Personen geht. Wir wollen etwas hinterlassen und uns letztlich verzichtbar machen. Hier arbeiten wir zum Beispiel auch mit Kurzschulungen, Modellen oder Tools, die wir übergeben. In der Praxis zeigt sich aber: Häufig meint Schulentwicklungsbegleitung auch Schulentwicklungsberatung.

Coaching unterscheidet sich dadurch, dass es sich nicht an das System Schule, sondern an Einzelpersonen richtet und diese stärkt, es ist dabei ergebnisoffener. Uns ist wichtig, dass beides Hand in Hand gedacht wird und im besten Fall einen Dreiklang mit der Supervision bildet. Denn während man bei der Schulentwicklungsberatung eher auf die Ressourcen und die Lösungen schaut, richtet man in der Supervision den Blick zurück und schaut zunächst, welche Störungen den Blick nach vorne verhindern.

Wann ist die Schulentwicklungsberatung aus Ihrer Sicht besonders wirksam?

Wenn es gelingt, gemeinsam einen klaren, zielorientierten Auftrag zu entwickeln, und dabei Vertrauen entsteht. Wir arbeiten systematisch – mit Auftragsklärung, Zieldefinition und einer Abschlussreflexion sowie Evaluation. Wichtig ist: Die Schule entscheidet, was sie umsetzt. Als staatliche Schulentwicklungsberatung orientieren wir uns dabei an dem Referenzrahmen Schulqualität. Wenn die Schule am Ende des Prozesses für sich feststellt, dass dieser Prozess sie in ihrer Schulentwicklung gewinnbringend unterstützt hat, dann waren wir wirksam. Das kann auch bedeuten, dass die Schule festgestellt hat, was in ihrer Schule, in ihrem System, nicht funktioniert.



„Wir wollen etwas hinterlassen und uns letztlich verzichtbar machen.“

Bei der Schulentwicklungsberatung scheint es stark um systemische Haltung zu gehen. Spielt auch Fachexpertise bei den Beratungspersonen eine Rolle?

Als systemische Organisationsberaterinnen und -berater zieht sich der systemische Ansatz und damit auch die Haltung bei uns durch. Das ist der Grundstein der Ausbildung. Dennoch haben die Beraterinnen und Berater häufig zwei Hüte auf. Sie beraten systemisch, sie geben teilweise aber auch Fachberatung mit Qualifizierungsanteilen, zum Beispiel in der Qualifizierung von Steuergruppen.

Wie ist die Qualifizierung von Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern bei Ihnen in der Bezirksregierung Arnsberg aufgebaut? Welche Entwicklung hat Schulentwicklungsberatung in NRW genommen?

Die Anfänge reichen weit zurück. Schon vor dem Jahr 2000 gab es in NRW erste Impulse, etwa durch den Modellversuch „Selbstständige Schule“. In Arnsberg haben wir damals gezielt Evaluationsberaterinnen und -berater ausgebildet. Daraus entstand später ein übergreifendes Qualifizierungskonzept für Schulentwicklungsberatung, das 2016 in einem Erlass mündete. Arnsberg hatte dabei die Federführung und bildet bis heute die Trainerinnen und Trainer für ganz NRW aus. Die Grundqualifizierung umfasst 180 Stunden in elf Modulen und läuft über ein Jahr. Sie richtet sich an Personen mit Vorerfahrung in Moderation, Unterrichtsentwicklung oder systemischer Beratung. Besonders wichtig ist uns dabei die Haltung: Die Schulentwicklungsberaterinnen und -berater haben eine professionelle Haltung des Nichtwissens. Das bedeutet, sie haben keine Schubladen, sondern gehen davon aus, dass jede Schule (jedes System) einzigartig ist. Sie unterstützen durch gezieltes Projektmanagement und „Sichtbarmachung“ durch unterschiedlichste Analysen, bilden Hypothesen und stellen diese zur Verfügung. Sie können anbieten, doch die Lösungen haben die Schulen selber. Sie haben größte Wertschätzung für jedes System.

Sie haben betont, wie wichtig Haltung auch in der Qualifizierung ist. Was zeichnet die professionelle Haltung in der Schulentwicklungsberatung aus?

Haltung ist bei uns ein zentrales Thema. Sie zieht sich wie eine Spirale durch die gesamte Qualifizierung. Wir arbeiten auf der Grundlage des Konstruktivismus: Wir glauben nicht, dass wir die ganze Wahrheit kennen, und können nur versuchen, immer mehr Perspektiven sichtbar zu machen. Das prägt unsere professionelle Haltung gegenüber Schulen. Aber auch intern ist Haltung entscheidend: Wie gehen wir miteinander um? Was erwarten wir voneinander? Bei uns gilt zum Beispiel, dass wir dem anderen grundsätzlich erstmal eine gute Absicht unterstellen. Wenn es doch irgendwo hakt, haben wir klare Möglichkeiten zum Austausch – auch mit Unterstützung durch Trainerinnen und Trainer.

Welche Kompetenzen sind entscheidend – und wie bereiten Sie Menschen auf diese komplexe Rolle vor?

Es geht um weit mehr als Fachwissen. Wir wollen Persönlichkeiten entwickeln, die systemisch denken, prozesshaft arbeiten und mit einer gemeinsamen Sprache beraten. Neben methodisch-fachlichen Inhalten wie Projektmanagement oder interner Evaluation steht die Arbeit mit Steuergruppen im Zentrum – inklusive Fortbildungsplanung, Feedbackkultur und kollegialer Hospitation. Zudem sehen wir uns an der Schnittstelle zur Unterrichtsentwicklung, sodass auch diese Themen einen großen Schwerpunkt in der Qualifizierung ausmachen. Hierbei geht es nicht darum, festzuhalten, wie etwas zum Beispiel im Fach Mathematik umgesetzt wird, sondern es geht darum, gemeinsam mit der Schule ein Verständnis von einer guten Lernkultur entwickeln zu können. Mit der Grundqualifizierung endet es bei uns zudem nicht, wir setzen auf lebenslanges Lernen durch intensive interne Weiterqualifizierung.

Gibt es Unterschiede in der Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernder Lage? Braucht es dazu besondere Kompetenzen?

Es finden sich häufig andere Ausgangslagen und damit andere Themen an Schulen in herausfordernden Lagen als an anderen Schulen. Themen wie zum Beispiel Umgang mit Gewalt stehen hier im Fokus. Themen, auf die die Schulen und Lehrkräfte nicht vorbereitet sind. Das bedeutet aber nicht, dass hier auch mehr Herausforderungen in der Beratung vorliegen. Es gibt sehr viele gute Schulen in herausfordernden Lagen mit sehr engagierten Personen, die unwahrscheinlich weit in der eigenständigen Schulentwicklung sind. An dieser Stelle versuchen wir, kritischer Freund oder kritische Freundin zu sein, den Blick zu öffnen und Fragen zu stellen.

Mit welchen Herausforderungen sehen Sie sich in Qualifizierungs- und Beratungspraxis konfrontiert?

Unterschiedliche Erwartungen in der Qualifizierung können eine Herausforderung sein. Daher starten wir in der Qualifizierung immer mit einem zweitägigen Prozess, in dem die gegenseitigen Erwartungen klar benannt werden können. Danach besteht immer noch die Möglichkeit, sich dagegen zu entscheiden, sollte es nicht passen. Eine Herausforderung in der Schulentwicklungsberatungspraxis ist die Rollenkomplexität: Unsere Schulentwicklungsberaterinnen und -berater stehen immer ein Stück weit zwischen zwei Systemen – der eigenen Schule und der Schulentwicklungsberatung. Das passt nicht immer nahtlos zusammen. Die Schule gibt ihnen Stunden für die Beratung frei, doch der Bedarf in der Schulentwicklungsberatung richtet sich häufig nicht nach festen Tagen. Hinzu kommt: Es fehlt an Perspektiven, an Aufstiegsmöglichkeiten. Es gibt so viele Schulentwicklungsberatungen, die mit enormem Engagement dabei sind, sich privat weiterzubilden, fachlich hoch kompetent sind – aber ich kann ihnen keine Beförderungsstelle anbieten. Das frustriert. Es braucht viel Herzblut, um trotzdem dabeizubleiben.

Was heißt „lebenslanges Lernen“ für Sie? Und wie wird es in Ihrer Arbeit konkret gelebt?

Lebenslanges Lernen ist für uns nicht nur ein Schlagwort, sondern gelebter Alltag. Unsere Schulentwicklungsberaterinnen und -berater sind in Regionalgruppen organisiert, die sich regelmäßig treffen – dort findet kollegiale Beratung und kontinuierliche Weiterentwicklung statt. Zusätzlich bieten wir thematische Fortbildungsevents an, auf die jede und jeder flexibel zugreifen kann, je nach Bedarf. Einige Angebote sind Pflicht, andere Kür, aber alle zielen darauf, Beratung weiter zu professionalisieren. Und deutlich wird: Wer in der Schulentwicklungsberatung ist, bleibt meistens dabei. Ich arbeite mit vielen Menschen seit über 20 Jahren zusammen.

Das zeigt, Haltung, Herzblut und Lernbereitschaft gehören hier einfach dazu.

Wenn man den Blick weitert: Welchen systemischen Mehrwert bringt Schulentwicklungsberatung mit sich?

Schulentwicklungsberatung bringt dem System etwas ganz Zentrales: einen externen Blick. Nur so werden blinde Flecke aufgedeckt und das System macht sich durch Schulentwicklungsberatung selbst klüger. Natürlich braucht es dafür Menschen mit Haltung und Kompetenz, die diesen Prozess begleiten. Aber es braucht auch die Bereitschaft im System, diese Ressource überhaupt einzusetzen. In Nordrhein-Westfalen haben wir mittlerweile rund 400 Schulentwicklungsberatungen – weil es damals jemanden gab, der an das Konzept geglaubt und es vorangetrieben hat. Es braucht solche Fürsprecherinnen und Fürsprecher, damit die Ressource wirksam werden kann.

Welche Rolle könnte Schulentwicklungsberatung im Startchancen-Programm aus Ihrer Sicht spielen – und was braucht es dafür?

Das Startchancen-Programm bietet eine bislang einmalige Gelegenheit, Schulen in herausfordernden Lagen nachhaltig zu unterstützen – Schulentwicklungsberatung sollte dabei eine zentrale Rolle spielen. Doch bislang fehlen dafür an vielen Stellen konkrete Impulse aus dem Land. Gerade die Bezirksregierungen könnten hier gemeinsam mit den Schulaufsichten unterstützen und regionale Strategien entwickeln. Ziel sollte ein kohärentes Unterstützungssystem sein, das Schulen nicht nur punktuell, sondern strukturell stärkt. Jetzt wäre der richtige Zeitpunkt, um diese Chance im Sinne nachhaltiger Systementwicklung zu nutzen – und sie nicht verstreichen zu lassen.

Vielen Dank für das Gespräch, Frau Rossbach.



SUSANNE ROSSBACH

verantwortet als Fachleitung bei der Bezirksregierung Arnsberg die Maßnahme Schulentwicklungsberatung. Die Federführung für die Maßnahme hat die BR Arnsberg seit dem Jahr 2010. Die Entwicklung des landesweiten Qualifizierungskonzepts hat die BR Arnsberg stark mitgeprägt. Sie übernimmt zugleich die Ausbildung der Trainerinnen und Trainer für ganz NRW.



**„Mein erster Gedanke ist deshalb nie:
Was läuft hier nicht? Sondern:
Was hält diese Schule zusammen?“**

„SCHULENTWICKLUNGS- BERATUNG IST KEIN ADD-ON, SONDERN EINE NOTWENDIGKEIT“

Interview mit Dr. Christoph Winkler,
geführt von Tamara Endberg-Krenn und Sebastian Konietzko

Mit klarem Blick, Struktur und viel Empathie – Dr. Christoph Winkler berät Schulen in herausfordernden Lagen. Im Interview spricht er über seine Haltung als Berater, über Stolpersteine und Erfolgsmomente im Alltag – und darüber, warum Schulentwicklungsberatung gerade in diesen Kontexten unverzichtbar ist.

Herr Dr. Winkler, Sie arbeiten seit Jahren mit Schulen in herausfordernden Lagen – was geht Ihnen durch den Kopf, wenn Sie als Schulentwicklungsberater eine solche Schule zum ersten Mal betreten?

Was mich in diesem Moment bewegt, ist vor allem Respekt. Ich weiß, dass ich in eine Schule komme, an der täglich Herausragendes geleistet wird – oft unter Bedingungen, die viele von außen gar nicht erahnen. Mein erster Gedanke ist deshalb nie: Was läuft hier nicht? Sondern: Was hält diese Schule zusammen? Mein Ziel ist es dann, gemeinsam mit dem Team herauszufinden, wo die Potenziale liegen, was schon erreicht wurde und wie wir auf dieser Basis konkret weiterarbeiten können.

Ist das für Sie der Kern von Schulentwicklungsberatung? Und gibt es einen Unterschied zu dem Begriff der Schulentwicklungsbegleitung?

Schulentwicklungsberatung heißt für mich, gemeinsam mit dem Kollegium einer Schule ein längerfristiges Projekt zu starten – mit meiner Perspektive von außen, einer klaren Struktur und sinnvoll genutzter Zeit. Im Unterschied zum Coaching, das

sich auf Einzelpersonen fokussiert, zielt die Beratung auf das System: auf Teams oder das ganze Kollegium. Beratung ist aus meiner Sicht punktuell. Ich komme gezielt in die Schule, gebe Impulse, stelle Fragen zur Zusammensetzung von Gruppen oder zur Einbindung von Kolleginnen und Kollegen. Begleitung dagegen ist intensiver: häufiger vor Ort, näher an Prozessen und Konferenzen dran. Aber beides braucht Klarheit, Struktur und Vertrauen, um zu wirken.

Was motiviert Sie an dieser Aufgabe, mit Schulen im Brennpunkt zu arbeiten?

Mich beeindruckt die Haltung vieler Pädagoginnen und Pädagogen an diesen Schulen: ihr Einsatz, ihr Wille, für jedes einzelne Kind einen Unterschied zu machen. Ich bewundere diese Menschen und sehe, was sie Tag für Tag leisten, dass sie ihre Energie investieren, obwohl sich manchmal wenig Erfolge zeigen. Und das treibt mich auch als Schulentwicklungsberater an. Ich versuche, gemeinsam mit dem Kollegium nächste Schritte zu entwickeln. Es geht nicht um den perfekten Plan, sondern darum, Potenziale zu erkennen, Ressourcen zu würdigen und konkrete Wege zu finden – auch wenn die Ausgangslagen schwierig sind.

Wie kann man sich die Ausgangslage an einer Schule vorstellen, die Sie beraten? Und was ist Ihr erster Schritt?

Oft ist die Ausgangslage komplex und geprägt von herausfordernden Rahmenbedingungen – etwa einer hohen Belastung im Schulalltag, fehlenden Strukturen oder multiplen Problemlagen bei den Schülerinnen und Schülern. Trotzdem beginnt Schulentwicklungsberatung für mich nicht mit schnellen Lösungen, sondern mit Fragen: Was sind die

„Ich würde mir wünschen, dass Länder diese Chance nutzen, um zum Beispiel Beratendenpools aufzubauen, mit klaren Profilen, aus denen Schulen auswählen können.“

Potenziale? Was wurde schon erreicht? In der Auftaktveranstaltung geht es daher zunächst darum, Ressourcen zu würdigen, gemeinsame Erfahrungen sichtbar zu machen und einen Blick auf das Verbindende zu werfen.

Welche Ziele stehen für Sie im Zentrum, wenn Sie Schulentwicklungsprozesse anstoßen – gerade in belasteten Kontexten?

Es ist wichtig, Ziele zu definieren. Gleichzeitig arbeite ich mit Schulen, an denen in kurzer Zeit unglaublich viel Unvorhersehbares passiert. Es ist eine enorme Dichte an Herausforderungen. Da geht es nicht um standardisierte Abläufe, sondern darum, einen strukturierten, verbindlichen Rahmen zu schaffen, in dem überhaupt Schulentwicklung stattfinden kann. Allein schon einen festen Termin zu etablieren, an dem gemeinsam über ein Vorhaben gesprochen wird – wie zum Beispiel die Einführung einer fünfjährigen Grundschule –, das kann den Unterschied machen. Sonst geht so ein Thema einfach unter im Alltag. Ich sehe es als meine Aufgabe, immer wieder an die Ziele zu erinnern, diese zu hinterfragen und sofern notwendig zu adjustieren, um keinen unnötigen Frust im Prozess zu verursachen.

Wie wirkt Schulentwicklungsberatung inmitten der vielen akuten Herausforderungen?

Sie schafft Verlässlichkeit und kollektive Wirksamkeit. Viele Lehrkräfte dort stehen vor Klassen voller Kinder, die kaum geschlafen haben oder mit leerem Magen zur Schule kommen. In dieser Realität hilft Schulentwicklungsberatung, Prozesse zu halten, Struktur zu geben und sichtbar zu machen, was trotz allem gelingt. Es geht darum, Erfolge zu würdigen, anzuknüpfen und weiterzumachen – auch wenn eine Leitung mal ausfällt oder Projekte ins Stocken geraten. Ohne diese Impulse würden viele Schulen schlicht nicht über Entwicklung sprechen, sondern Tag für Tag „Brände löschen“. Schulentwicklungsberatung bietet genau dafür den Raum und das Gerüst, und das über mehrere Jahre hinweg, deshalb kann hierdurch eine Schule verstetigt in kleinen Schritten wachsen.



Welche Haltung und Kompetenzen braucht es in der Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen – und wie gelingt es, dabei die Balance zwischen Nähe und professioneller Distanz zu wahren?

Gerade in belasteten Schulkontexten ist die Haltung entscheidend. Ich komme mit einer tiefen Wertschätzung für die Arbeit der Menschen vor Ort und mit der Bereitschaft, mich auf Unsicherheiten einzulassen. Die Prozesse sind selten planbar im klassischen Sinn. Es braucht Resilienz, Geduld und die Fähigkeit, auch dann dranzubleiben, wenn Entwicklungen stocken.

Natürlich ist das nicht immer einfach. Deshalb ist es wichtig, meine Rolle zu klären: Ich bin da, um zu strukturieren, zu begleiten, zu stärken. Und manchmal spreche ich das auch offen an – wenn ich aus der Rolle gehe und danach bewusst wieder hineinschlüpfe. Diese Klarheit hilft. Sie schafft Vertrauen. Und genau das ist die Grundlage, auf der Veränderung überhaupt erst möglich wird.

Was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Gelingensbedingungen im Prozess der Schulentwicklungsberatung?

Eine zentrale Bedingung ist die Bereitschaft, sich auf die konkrete Situation vor Ort einzulassen – auf die Schule, den Stadtteil, die Menschen. Wer mit einem starren Repertoire kommt, läuft Gefahr, an der Realität vorbeizuberaten. Genauso wichtig ist, wie bereits erwähnt, die Wertschätzung für die Menschen, die sich trotz schwieriger Umstände mit großem Engagement einbringen.

Gibt es einen Punkt, an dem Ihre Arbeit als Schulentwicklungsberater abgeschlossen ist?

Schulentwicklung ist nie fertig, das gilt auch für die Prozesse, die ich begleite. Aber natürlich gibt es einen Rahmen: Bei einem Projekt wie der fünfjährigen Grundschule würde ich sagen, dass drei bis fünf Jahre ein realistisches Zeitfenster sind. Danach braucht es oft neue Impulse und damit vielleicht auch eine neue Perspektive. Letztlich ist für mich aber der entscheidende Punkt erreicht, wenn die Gruppe selbst sagt: Du bringst uns keinen Mehrwert mehr. Dann ist meine Aufgabe erfüllt – nicht, weil alles abgeschlossen wäre, sondern weil der nächste Entwicklungsschritt eigenständig gegangen werden kann.

Wo liegen die Grenzen in der Schulentwicklungsberatung?

Schulentwicklungsberatung kann keine schnellen Lösungen liefern – auch wenn das manchmal erwartet wird. Gerade an Schulen in herausfordernder Lage stoßen Beraterinnen und Berater an Grenzen, wenn Kolleginnen und Kollegen sich konkrete Anweisungen erhoffen, wo eigentlich ein gemeinsamer Prozess gefragt ist. Beratung bleibt dann wirksam, wenn sie Beteiligung ermöglicht, nicht wenn sie vorgibt. Eine weitere Grenze liegt im Spannungsfeld der Kollegien: Zwischen engagierten Pädagoginnen und Pädagogen und jenen, die aus Überlastung nur noch durchhalten, braucht es viel Fingerspitzengefühl. Ohne tragfähige Akzeptanz zumindest in einem Großteil des Teams wird Schulentwicklung schwierig.

Und nicht zuletzt: Wenn zentrale Personen plötzlich ausfallen oder Prozesse ins Stocken geraten, kann Beratung diese Lücken nicht einfach schließen. Umso wichtiger ist es, Erreichtes sichtbar zu machen und die Menschen vor Ort für ihren gesellschaftlichen Beitrag zu würdigen. Denn Wertschätzung ist kein Extra, sondern ein tragender Teil von Schulentwicklungsprozessen. Manche Herausforderungen liegen aber tiefer im System und sind auf dieser Ebene allein nicht aufzulösen.

Wenn Sie eine strukturelle Stellschraube im System drehen könnten – welche wäre das?

Natürlich ist es das Offensichtliche: personelle Ausstattung. Es braucht schlicht mehr Ressourcen – damit zum Beispiel Unterrichtsverpflichtungen reduziert werden können und mehr Doppelsteckung im Klassenzimmer möglich ist. Das würde nicht nur die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern erleichtern, sondern auch Raum schaffen für professionelle Weiterentwicklung – etwa durch kollegiale Fallberatung. Für Schulentwicklungsprozesse braucht es aber vor allem eines: Zeit. Zwei Jahre reichen kaum aus, um wirksame Prozesse zu etablieren.

Welche Rolle sollte Schulentwicklungsberatung im Startchancen-Programm spielen?

Eine ganz zentrale, denn so viel Zeit, so viele Ressourcen, wie sie das Startchancen-Programm nun bietet, gab es in dieser Form noch nie. Und die Schulen wissen das. Sie spüren die Unterstützung und wissen sie auch zu schätzen. Für viele fühlt sich das an, als würden die Früchte nur darauf warten, gepflückt zu werden – und gleichzeitig fehlt oft die Kapazität, sich im Schulalltag all dem zu widmen. Deshalb ist Schulentwicklungsberatung kein Add-on, sondern eine Notwendigkeit, um diese Ressourcen wirksam zu nutzen. Insofern ist das Startchancen-Programm eine historische Gelegenheit. Ich würde mir wünschen, dass Länder diese Chance nutzen, um zum Beispiel Beratendenpools aufzubauen, mit klaren Profilen, aus denen Schulen auswählen können. Das wäre ein strukturierter und nachhaltiger Weg.

Was wünschen Sie sich für die Zukunft der Schulentwicklungsberatung – insbesondere mit Blick auf Schulen im Brennpunkt?

Ich bin fest davon überzeugt, dass Schulentwicklungsberatung einen echten Mehrwert für diese Standorte bietet – gerade weil sie einen geschützten, verbindlichen Rahmen schafft. Einen Raum, in dem Menschen gemeinsam wirksam sein können, sich auf den Weg machen, Erfolge sichtbar werden und jemand da ist, der die Zeit und Struktur bietet, die sie sich im Alltag oft nicht nehmen können. Ich würde mir deshalb wünschen, dass dieser Mehrwert erkannt und gezielt in die Qualifizierung und strukturelle Verankerung von Schulentwicklungsberatung investiert wird.

Vielen Dank für das Gespräch, Herr Dr. Winkler



DR. CHRISTOPH WINKLER

ist Schulentwicklungsberater, Schulleitungscoach und Schulleiter des EBZ Berufskollegs in Bochum. Er begleitet seit vielen Jahren Schulen, insbesondere in herausfordernden Lagen, in langfristigen Entwicklungsprozessen. Sein Fokus liegt auf systemischer Beratung, Ressourcenorientierung und der Stärkung kollektiver Wirksamkeit in belasteten Schulkontexten.



„Wir möchten erfolgreiches Lernen trotz zahlreicher Schwierigkeiten ermöglichen und gleichzeitig unsere Lehrkräfte strukturiert unterstützen.“

CARSTEN HAACK

Carsten Haack (l.), Schulleiter der Theodor-Storm-Gemeinschaftsschule in Kiel, mit Schulentwicklungsberater Andreas Leipelt



WERTVOLLE SICHT VON AUSSEN

Carsten Haack und sein Kollegium entwickeln seit mehr als zehn Jahren ihre Schule weiter. Unterstützt werden sie dabei von einem externen Berater. Es tut sich viel.

Autorinnen und Autoren: Carola Hoffmeister, Tobias Lenartz

Fotos: Kaja Grope

Von der Kieler Förde sind es nur wenige Schritte bis zu dem denkmalgeschützten Backsteingebäude. Obstbäume wachsen vor dem Eingang. In den Fluren hängen bunte, fröhliche Kindermalereien. Der Pausenhof mit Tischtennisplatten und Street-Soccer-Court ist erlebnispädagogisch gestaltet: Die Theodor-Storm-Gemeinschaftsschule in Kiel wirkt wie ein idealer Ort zum Lernen und Lehren. Doch die Schule liegt im Stadtteil Wellingdorf, er gilt als sozialer Brennpunkt. Der Schulsozialindex 9 signalisiert: Hier ist die Belastung besonders groß.

Einen Tag vor den Sommerferien sitzt Schulleiter Carsten Haack mit Schulentwicklungsberater Andreas Leipelt in seinem Büro. Beide blicken erneut auf ein herausforderndes Jahr zurück. Armut und Migration bestimmen die Arbeit von Haack und seinem Team. „Bei uns hat jedes vierte Kind Fluchterfahrung“, sagt der Schulleiter. Fast alle Schülerinnen und Schüler sprechen zuhause kein Deutsch. Konflikte sind an der Tagesordnung, Schulabsentismus ist ein chronisches Problem. „Insgesamt starten unsere Schülerinnen und

Schüler immer fünf Schritte hinter der Grundlinie“, sagt Haack. Er blickt zu Andreas Leipelt: „Deshalb bin ich froh über jede Unterstützung.“

DREI PFEILER DER SCHULENTWICKLUNG

Seit über zehn Jahren arbeitet der Schulleiter nun mit dem systemischen Berater zusammen. 2009 musste Haack im Rahmen der Schulstrukturreform seine Realschule mit der benachbarten Grund- und Hauptschule fusionieren – und zwei unterschiedliche Welten zusammenführen. „An den Hauptschulen gab es geübte Leute im Umgang mit herausforderndem Verhalten. An der Realschule hingegen beruhte alles auf Fachautorität“, erinnert sich Haack.

Der Schulleiter nahm die Fusion zum Startpunkt einer systematischen Schulentwicklung. Dafür suchte er professionelle Begleitung und fand sie bei Andreas Leipelt. „Um eine Draufsicht auf unsere Strukturen gewinnen zu

„Bei uns kennt die Klassenleitung die jedes Kindes, außerdem seine familiären medizinischen Besonderheiten und s

CARSTEN HAACK

können, war ich dringend darauf angewiesen, mich mit jemandem von außen auszutauschen“, schildert Haack. Gemeinsam mit dem Berater identifizierten Haack und sein Team drei Kernziele: ein gemeinsames Commitment des Kollegiums, intensivierte Beziehungsarbeit mit den Kindern und Familien und die Entwicklung und Förderung individualisierter Lernmöglichkeiten. „Wir möchten erfolgreiches Lernen trotz zahlreicher Schwierigkeiten ermöglichen und gleichzeitig unsere Lehrkräfte strukturiert unterstützen“, erklärt Haack den Plan.

ENGMASSCHIGES UNTERSTÜTZUNGSSYSTEM FÜR LEHRKRÄFTE

Bei diesem Prozess nehmen die Klassenleitungen eine zentrale Rolle ein. „Das ist ein wesentlicher Unterschied zu anderen Schulen, an denen auffällige Kinder automatisch sozialpädagogischen Fachkräften zugewiesen werden oder in einem Trainingsraum landen, während sich die Klassenleitung auf den funktionierenden Rest konzentriert“, sagt Haack. „Bei uns kennt die Klassenleitung die Bedarfe jedes Kindes, außerdem seine familiären Verhältnisse, medizinischen Besonderheiten und sozialen Hintergründe. So kann sie den Großteil der Schülerinnen und Schüler individuell begleiten“, erklärt der Schulleiter.

In rund 20 Prozent der Fälle sind die Herausforderungen aber so groß, dass die Klassenleitung die Unterstützung des multiprofessionellen Teams braucht. Dieses hat Carsten Haack über die vergangenen zehn Jahre aufgebaut. Ermöglicht durch Fördermittel, die die Schule seit 2019 als PerspektivSchule vom Land erhält. Jeden Donnerstag

kommen seitdem Klassenleitungen, sozialpädagogische Fachkräfte sowie Mitarbeitende vom Allgemeinen Sozialdienst (ASD) zusammen, um diese Fälle zu besprechen. Gemeinsam werde dann entschieden, welche Unterstützung für das jeweilige Kind und seine Familie sinnvoll ist, erläutert Haack. Die klare Botschaft an die Kinder laute immer: „Wir sehen dich, wir lassen dich nicht allein. Wir bleiben bei dir, auch wenn es schwierig wird!“

ALTERNATIVE LEHRMATERIALIEN

Auch bei der Unterrichtsentwicklung haben Haack und sein Kollegium die Möglichkeiten des einzelnen Kindes ins Zentrum ihrer Bemühungen gestellt. Ihre Erfahrung: Die Rahmenpläne und Bildungsanforderungen sind für ihre Schülerinnen und Schüler oft zu schwer und zielen an ihrer Lebenswirklichkeit vorbei. Also machte sich das Kollegium daran, eigene, alternative Lehrmaterialien zu entwickeln. „Die Texte und Aufgaben müssen verständlich sein und das wiedergeben, was die Kinder kennen, erlebt haben oder sich vorstellen können“, erläutert Haack den Leitgedanken. Im schuleigenen Curriculum sortiert das Kollegium alles aus oder um, was die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler übersteigt. „Wir trennen uns beispielsweise von der Interpretation von Kurzgeschichten in den Abgangsklassen und etablieren in allen Klassen eine tägliche 20-minütige Lesezeit, in den Randstunden bekommen die Kinder weitere Unterstützungsangebote“, erklärt der Schulleiter.

Um die Curricula stetig weiterzuentwickeln, arbeiten Lehrkräfte in Kleingruppen zusammen. Digitale wie analoge Tools helfen, Unterrichtseinheiten zu dokumentieren, Lernerfolge

Bedarfe ären Verhältnisse, sozialen Hintergründe.“





zu verfolgen und Fördermaßnahmen zu koordinieren. „Alles mit dem Ziel, den Kindern und Jugendlichen die Basiskompetenzen zu vermitteln, die sie für den erfolgreichen Abschluss und Einstieg ins Berufsleben benötigen“, sagt Haack.

FORTSCHRITTE DURCH KONTINUIERLICHE BERATUNG

Andreas Leipelt unterstützt als Prozessbegleiter Schulleitung und Kollegium dabei auf unterschiedlichen Ebenen. Gemeinsam mit dem Schulleitungsteam koordiniert er die Schulentwicklungsprozesse, damit sie gut ineinandergreifen. Er begleitet in Krisensituationen, wenn etwa durch äußere Faktoren wie die Zuteilung eines zweiten Standorts im vergangenen Schuljahr etablierte Strukturen angepasst werden müssen. „Als neutraler Beobachter kann ich außerdem gut zwischen Parteien vermitteln“, beschreibt Leipelt seine Rolle. So moderiert er etwa verschiedenste Abspracheformate der Arbeitsgruppen und ermöglicht es Haack dadurch, sich in diesen Prozessen auf seine Rolle als Schulleiter zu konzentrieren und die Schule konzeptionell voranzubringen. „So entlaste ich das Schulleitungsteam und stabilisiere die Prozesse im Kollegium“, sagt Berater Leipelt.

Denn Schulentwicklung bedeutet grundlegende Veränderung – und die lasse sich nicht von oben verordnen, sondern nur gemeinsam anstoßen, aushandeln, umsetzen und leben, so Haack. „Partizipation ist hier der entscheidende Faktor. Daher haben wir vor vier Jahren eingeführt, dass alles, was mit Zweidrittelmehrheit im Kollegium beschlossen wird, gilt.“ Auch bei diesem Schritt hat ihn Berater Leipelt bestärkt. Für Haack ist er eine lohnende Investition: „Ich führe die Wirksamkeit unserer Schulentwicklung ganz klar auf die Kontinuität in der Prozessbegleitung zurück.“

GEWACHSENES COMMITMENT

Um die neu geschaffenen Strukturen abzusichern, gibt es mehr Personal an der Schule: vier zusätzliche Lehrkräfte, die die Schulleitung erweitern und die Klassenleitungen unterstützen. Außerdem sozialpädagogische Fachkräfte, die sich speziell den emotional-sozialen Herausforderungen der Kinder widmen – alles finanziert aus den Mitteln des Förderprogramms, seit 2024 heißt es „PerspektivSchule Kurs 2034. Das Startchancen-Programm in SH“.

Carsten Haack hat mit seinem Team viel erreicht. Der größte und wichtigste Erfolg für den Schulleiter aber ist der starke Zusammenhalt, der im Kollegium gewachsen ist.

Das Commitment, mit dem sich alle dem gemeinsamen Ziel verschrieben haben, „pädagogisch bestmöglich dafür zu sorgen, dass die Kinder sich angenommen, aufgehoben und ernst genommen fühlen“.

Doch Schulentwicklung endet nie, weiß Haack. Sein Ziel für die nähere Zukunft: mit datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung die Voraussetzung für den gezielten Einsatz von KI zu schaffen, um Lehrmaterialien noch genauer auf den individuellen Bedarf der Schülerinnen und Schüler zuschneiden zu können. „Mit dem Blick auf Bildungsgerechtigkeit müssen wir noch stärker zu Lerncoaches werden, die einzelnen Kindern gezielt helfen. Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen Mut machen: ‚Du schaffst das – auch wenn du es jetzt noch nicht kannst‘“

„Ich führe die Wirksamkeit unserer Schulentwicklung ganz klar auf die Kontinuität in der Prozessbegleitung zurück.“

CARSTEN HAACK





Die 2013 gegründete *Wübben Stiftung Bildung* ist eine private Bildungsstiftung mit Sitz in Düsseldorf. Ihre Vision ist es, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft gerechte Bildungschancen erhalten. Dafür ist ein Bildungssystem notwendig, das genau das besser gewährleisten kann. Um dieser Vision näher zu kommen, berät, begleitet und unterstützt die *Wübben Stiftung Bildung* Akteure des Bildungssystems bei der Weiterentwicklung von Schulen im Brennpunkt.

Dazu setzt die Stiftung operative Programme mit Ländern und Kommunen um, gibt mit ihrer wissenschaftlichen Einheit, dem *impaktlab*, auf Basis wissenschaftlicher Analysen und praktischer Erkenntnisse Impulse für das Bildungssystem und fördert im kleinen Umfang ausgewählte Projekte, um daraus zu lernen.

IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Bildungsstiftung gGmbH
Cantadorstraße 3
40211 Düsseldorf
0211 933708 00
info@w-s-b.org
www.wuebben-stiftung-bildung.org

Verantwortlich i. S. d. P.

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer Wübben Stiftung Bildung

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Johannes Kepler Universität Linz und Leibniz Institut IPN Kiel/Berlin
Julia Alexandra Schneider, Doktorandin bei Prof. Dr. Huber
Jane Pruitt, Doktorandin bei Prof. Dr. Huber
Carola Hoffmeister, freie Journalistin
Tobias Lenartz, freier Journalist

Redaktion

Tamara Endberg-Krenn, Wübben Stiftung Bildung
Dr. Hanna Pfänder, Wübben Stiftung Bildung

Fotografien

Peter Gwiazda, S. 4
privat, S. 23, 27, 32
Kaja Grope, S. 32–37

Illustrationen

Franziska Hohlt, www.franziska-hohlt.de

Gestaltung

fountain studio, www.fountainstudio.de

Korrektorat

Britta Metzing, www.compas-uebersetzungen.de

Druck

Das Druckhaus Print und Medien GmbH, Korschenbroich

© Wübben Stiftung Bildung / Oktober 2025

Zitationsweise: Wübben Stiftung Bildung (2025):
impaktmagazin. Schulen beraten, begleiten, bewegen. Düsseldorf.



