

Klaus-Jürgen Tillmann/Kathrin Dederling/Martin Goecke/Melanie Rauh

## **Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen**

Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung

---

### **Zusammenfassung**

*Berichtet wird über eine empirische Studie, die erstmals einen Überblick über Gestaltung, Ablauf und Ergebnisse von externen Beratungsprozessen in der Schulentwicklung (bezogen auf Nordrhein-Westfalen) gibt. Gefragt wird nach dem Stellenwert, der hier den Unternehmensberatern und -beraterinnen zukommt – und deren konkreten Arbeitsweisen im Spannungsfeld von Prozess- und Expertenberatung. Zudem wird dargestellt, wie die Arbeit von Unternehmensberatern und -beraterinnen von Schulleitungen, Funktionsträgern und „normalen“ Lehrkräften nachträglich bewertet wird.*

*Schlüsselwörter: Beratung, Schulentwicklung, empirische Studie*

### **Management Consultants in State Schools**

An Insight in the Professional Practice of External School Development Consultation

#### **Abstract**

*This article reports on an empirical study, which gives an overview of design, course of action and results of external consultation processes in school development for the first time (concerning North Rhine-Westphalia). It deals with the question of significance that is assigned to the management consultants – and their concrete working methods which oscillate in the tension between process and expert consultation respectively. Besides, it determines how the work of management consultants is assessed by school administrations, functionaries and “ordinary” teachers afterwards.*

*Keywords: consultation, school development, empirical study*

## 1. Einleitung

Immer mehr Schulen engagieren bei der Weiterentwicklung ihrer Organisation und ihrer pädagogischen Arbeit Experten und Expertinnen von außen. Sie betreiben also Schulentwicklung nicht mehr nur aus eigener Kraft, sondern lassen sich von anderen Personen beraten und anleiten. Hierfür stehen heute auch mehr Menschen als früher mit ganz unterschiedlichen Ausbildungen und Werdegängen zur Verfügung: In Deutschland und auch anderswo ist inzwischen ein Markt entstanden, auf dem neben staatlichen Einrichtungen (z.B. Fortbildungsinstitutionen) auch kommerzielle Unternehmensberatungen als Anbieter auftreten. Mit den verschiedenen Formen einer externen Schulentwicklungsberatung haben wir uns im Rahmen eines empirischen Forschungsprojekts beschäftigt (vgl. Dederling u.a. 2013). Auf die hierzu ermittelten Ergebnisse greifen wir in diesem Beitrag zurück: Sie beziehen sich auf die Einbindung und Arbeitsweisen jener Experten und Expertinnen, die als Unternehmensberater und -beraterinnen qualifiziert sind und mit diesen Kompetenzen in Schulen tätig werden. Diese Befunde sind insofern von besonderer Bedeutung, als der Einsatz von Unternehmensberatern bzw. -beraterinnen im schulischen Bereich in der fachöffentlichen Diskussion auch kritisch betrachtet wird: Die Aktivitäten dieser Beratergruppe stehen häufig unter dem Verdacht, schulische Prozesse fremdgesetzten ökonomischen Kriterien unterwerfen zu wollen (vgl. Böttcher 2006).

Bevor wir auf diese spezifische Thematik näher eingehen, sollen zunächst der Stand der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema Schulentwicklungsberatung und der Kontext des erwähnten Forschungsprojektes skizziert werden.

## 2. Diskussions- und Forschungsstand

Unter externer Schulentwicklungsberatung wird hier eine professionelle Beratungsarbeit verstanden, die sich durch eine theoriegeleitete, überprüfbare und transparente Gestaltung des Vorgehens auszeichnet. Beratung umfasst dabei unterschiedliche Arbeitsformen wie etwa Supervision, Coaching und Fortbildung, aber auch die Moderation von Problemanalysen oder die Hilfe bei der Aufstellung von Handlungsprogrammen (vgl. Rolff u.a. 2000). Insgesamt geht es um eine „entwicklungsfördernde Beratung, die in der einzelnen Schule die zu beratende Einheit sieht“ (Schönig 2000, S. 94).

### 2.1 Der deutschsprachige Diskussions- und Forschungsstand

Schulentwicklungsberatung wird seit den 1990er-Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Literatur thematisiert (vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1990); dabei wird aber ganz überwiegend konzeptionell und handlungsanleitend argumentiert. So haben

z.B. Rolff u.a. (2000) ein umfassendes Konzept entwickelt, in dem sie neun Felder der Schulentwicklungsberatung (z.B. Ziele klären, Projekte planen, Schulleitungen beraten) darstellen. In jüngeren Systematisierungsversuchen wird dies aufgenommen; dabei wird externe Schulentwicklungsberatung als eine unterstützende Arbeitsform (neben anderen) angeführt, um die Entwicklung der Einzelschule voranzutreiben (vgl. Berkemeyer 2011). In alle diese konzeptionellen Arbeiten fließen bisher nur sehr wenige Erkenntnisse über die Praxis der Schulberatung ein. Diese entstammen entweder den eigenen Beratungsaktivitäten der erziehungswissenschaftlichen Autoren und Autorinnen (vgl. z.B. Philipp 2007) oder aber der Evaluation von Beratungsaspekten in einigen schulischen Modellvorhaben (vgl. Bastian/Rolff 2001; Holtappels/Klemm/Rolff 2008; Horstkemper u.a. 2012). Im Unterschied etwa zur Schulinspektion (vgl. z.B. Dietrich/Lambrecht 2012) wurde die externe Schulentwicklungsberatung im deutschsprachigen Bereich bisher nicht zum Gegenstand einer systematischen empirischen Forschung gemacht, so dass „gesicherte Aussagen über die Häufigkeit, mit der externe Beratung in Schulentwicklungsprozessen praktiziert wird, [...] ebenso wenig möglich [sind] wie Aussagen über Effekte“ (Arnold/Reese 2010, S. 302). Insbesondere hier trifft zu, dass die Prozesse der Schulentwicklung bisher viel zu wenig erforscht wurden (vgl. Rolff 2010).

## 2.2 Der anglo-amerikanische Diskussions- und Forschungsstand

Schulentwicklungsberatung bezieht sich auf die Schule als Organisation und als Kollektiv; sie wird deshalb als Teil einer *organisationalen Beratung* angesehen. Theoretische Ansätze hierzu sind in den 1960er-Jahren in den USA entstanden (vgl. Schein 1969) und anschließend auch im deutschsprachigen Raum rezipiert worden. Dabei wird grundlegend unterschieden zwischen einer Experten- bzw. Fachberatung einerseits und Prozessberatung andererseits (vgl. Schein 1969, 2000). Während die Fach- bzw. Expertenberatung konkrete Problemlösungen anbietet, geht es in der Prozessberatung darum, die Problemlösekompetenz des Ratsuchenden zu verbessern. Anders formuliert: Bei der Expertenberatung kennt die Schule ihr Problem; der Berater bzw. die Beraterin soll Lösungsbeiträge liefern. Bei der Prozessberatung schafft der Berater oder die Beraterin die Arbeitssituation, die es den Akteuren erlaubt, ihre Probleme selbst zu entdecken und zu beheben.

Nun wurde in den USA nicht nur ein solcher Theoriediskurs zur organisationalen Beratung angestoßen, sondern es wurde über Schulentwicklungsberatung auch empirisch geforscht. Dabei geht es um die Rolle und die Arbeitsweise der externen Experten und Expertinnen, die dort als *Change Agents* bezeichnet werden und die in den Schulen einen positiven Wandel bewirken sollen. Diese Form der Unterstützung schulischer Innovationen wird seit den 1970er-Jahren empirisch untersucht (vgl. z.B. Lippitt 1979; Reid 1990). Tajik (2008) hat diese Studien in einer Metaanalyse zusammengefasst und dabei dargestellt, in welcher Weise diese Berater und Beraterinnen in

den Schulen agieren. Dabei hat er in den etwa 25 vorliegenden Untersuchungen ca. 20 unterschiedliche Rollenbeschreibungen gefunden, die er zu drei Haupttypen zusammenfasst: (1) Die *Unterstützer und Unterstützerinnen* geben den Lehrkräften vor allem Anregungen und befähigen sie, den Wandel selbst zu gestalten; (2) die *technischen Experten und Expertinnen* fungieren vornehmlich als Trainer, Lösungsgeber und Anweiser, und (3) die *kritischen Freunde und Freundinnen* sehen ihre primäre Aufgabe darin, die Lehrkräfte durch Rückmeldungen in ihren innovativen Absichten zu bestärken.

Insgesamt zeigt die US-amerikanische Forschung, dass bei aller Vielfalt der Beratungsansätze die Unterscheidung zwischen Prozessberatung und Expertenberatung auch einen empirischen Kern aufweist: Konkrete Beratungsprozesse weisen in aller Regel (und bei vielen Variationen) eher die eine oder die andere Einfärbung auf. Dass es dabei nicht nur die „reinen“ Formen gibt, sondern dass in der Praxis auch Elemente von Prozess- und Expertenberatung zusammenfließen, wird in der jüngeren deutschen Diskussion stark betont (vgl. z.B. Wimmer 2004).

### 3. Das Projekt „Wie beraten die Berater?“

Vor dem Hintergrund der eher spärlichen Forschungslage im deutschsprachigen Raum ist das schon erwähnte Forschungsprojekt<sup>1</sup> an der Universität Bielefeld durchgeführt worden, das die Verbreitung, Ansätze und Verläufe externer Schulentwicklung systematisch untersucht hat.

#### 3.1 Problemstellung und Theorieperspektiven

Im Mittelpunkt des Projekts stehen Beratungsprozesse an allgemein bildenden Schulen mit Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (Gymnasien, Haupt-, Real- und Gesamtschulen), bei denen schulfremde Berater oder Beraterinnen tätig werden, um Schulentwicklungsprozesse anzuregen und zu begleiten. Dementsprechend geht die Studie der übergeordneten Frage nach, auf welche Weise sich diese Beratungsprozesse in Schulen vollziehen. Dabei handelt es sich bei der Untersuchung nicht um eine Evaluation der Schulentwicklungsberatung in Nordrhein-Westfalen; dieses Bundesland fungiert vielmehr exemplarisch als Feld für eine erste explorative Analyse.

Für die empirische Untersuchung werden drei Theoriekonzepte als fruchtbar erachtet, die sich der externen Schulentwicklungsberatung aus einer jeweils anderen Perspektive nähern: die Beratungstheorie, die Schulentwicklungstheorie und

<sup>1</sup> Dem Forscherteam des DFG-geförderten Projekts gehörten an: Klaus-Jürgen Tillmann (2006-2012), Martin Goecke (2008-2012), Melanie Rauh (2008-2012), Helen Knauf (2006-2009) und Kathrin Dederich (2009-2012).

das Konzept von Educational Governance (hierzu ausführlich Dederling u.a. 2013). In beratungstheoretischer Hinsicht wird u.a. auf die oben referierten Konzepte der Experten-/Fachberatung und Prozessberatung rekurriert. Eine theoretische Einordnung dieser Art erlaubt es, bei der Analyse konkreter Beratungsfälle zu fragen, an welcher Stelle dieses Kontinuums die gefundene Beratungspraxis verortet werden kann. Dies lässt sich anhand von vier Dimensionen des Beratungsprozesses konkretisieren (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Dimensionen des Beratungsprozesses

Dimension der Beratung	„reine“ Prozessberatung	„reine“ Expertenberatung
Zielsetzung	Es geht um eine Erweiterung des Problemhorizonts und die Herstellung von Problemlösungsfähigkeit.	Es geht um eine Festlegung von Lösungsvorschlägen und eine Umsetzung von Entscheidungen.
Wissens- und Erfahrungsbezug	Relevant sind wissenschaftliches Wissen (und Prozess Erfahrungen) über den Ablauf von Kommunikation und die Herbeiführung von Entscheidungen.	Relevant sind wissenschaftliches Wissen (und fachliche Erfahrungen) zum jeweiligen inhaltlichen Problembereich.
Problemdefinition und Problemlösung	Probleme sind vage und diffus; eine gemeinsame Diagnose von Berater bzw. Beraterin und schulischen Akteuren führt zu ihrer Konkretisierung. Der Berater/die Beraterin hilft den Akteuren, Problemlösungsvorschläge zu entwickeln.	Probleme werden von den schulischen Akteuren identifiziert und benannt. Der Berater/die Beraterin entwickelt in der vorgegebenen Linie konkrete Lösungsvorschläge und managt die Umsetzung.
Kompetenzen und Rolle des Beraters bzw. der Beraterin	Gefordert werden vor allem prozessbegleitende Kompetenzen (z.B. Konfliktmediation, Verfahren der Entscheidungsfindung). Der Berater/die Beraterin fungiert als kompetenter Moderator/kompetente Moderatorin.	Gefordert werden vor allem fachlich-inhaltliche Kompetenzen (z.B. Kenntnisse über die Umsetzung von Leseförderung). Der Berater/die Beraterin fungiert als inhaltliche(r) Fachexperte/ Fachexpertin.

Quelle: Schein 1969; Schönig 2000; Wimmer 2004

### 3.2 Methodisches Vorgehen

Es wurden zwei Teiluntersuchungen durchgeführt: Zum einen hat eine standardisierte Befragung der Leitungen aller allgemein bildenden Schulen mit Sekundarstufe I in NRW stattgefunden. Das Ziel bestand darin, grundlegende Informationen über wesentliche Merkmale externer Schulentwicklungsberatung zu generieren – etwa über die Häufigkeit von Beratung, die Vermittlung und Herkunft der Berater und Beraterinnen, Inhalte, Arbeitsformen, Finanzierung von Beratung etc. Von den insgesamt 2.042 Schulleitungen nahmen 957 an der Befragung teil (Rücklaufquote: 46 Prozent). Die Fragebögen wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS (Version 20) aufbereitet und ausgewertet. Es wurden Häufigkeiten und Korrelationen berechnet sowie Varianz- und Faktorenanalysen vorgenommen.

Zum anderen wurden Fallstudien an Schulen durchgeführt, um konkrete Beratungsprozesse genauer zu analysieren und daraus verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen. Unter Berücksichtigung des *Schulformkontextes* (Gymnasium, Gesamtschule, Haupt-/Realschule) und der *Profession des Beraters bzw. der Beraterin* (Tätigkeit innerhalb/außerhalb des Schulsystems) wurden sechs Schulen ausgewählt. An diesen wurde der „Fall“ – verstanden als Beratungsprozess an den Schulen – jeweils mittels Informationen aus drei Erhebungs- und Auswertungsverfahren rekonstruiert: (1) anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) jener Dokumente, die im Beratungsprozess entstanden sind (Brief- und Mailkontakt zwischen Schule und Berater bzw. Beraterin, Protokolle von Arbeitssitzungen usw.); (2) mittels qualitativer Interviews mit den am Beratungsprozess am stärksten beteiligten Personen (u.a. Schulleitung, Steuergruppenmitglieder, Berater/Beraterinnen): Die Analyse der fünf bis acht Interviews pro Fall erfolgte inhaltsanalytisch mit Hilfe des Textverarbeitungsprogramms MAXQDA; (3) über eine standardisierte Befragung aller Lehrkräfte: Pro Fall wurden zwischen 20 und 87 Fragebögen anhand des Datenverarbeitungsprogramms SPSS (Version 20) ausgewertet. Dazu wurden Häufigkeiten und Korrelationen berechnet.

Die Ergebnisse wurden auf der Ebene der einzelnen Fälle zu einem komplexen Bild zusammengefügt. Anschließend wurde ein systematischer Fallvergleich nach dem Prinzip des maximalen und des minimalen Vergleichs vorgenommen (zu den methodischen Einzelheiten vgl. Dederich u.a. 2013).

#### **4. Unternehmensberater und -beraterinnen in der Schulentwicklungsberatung**

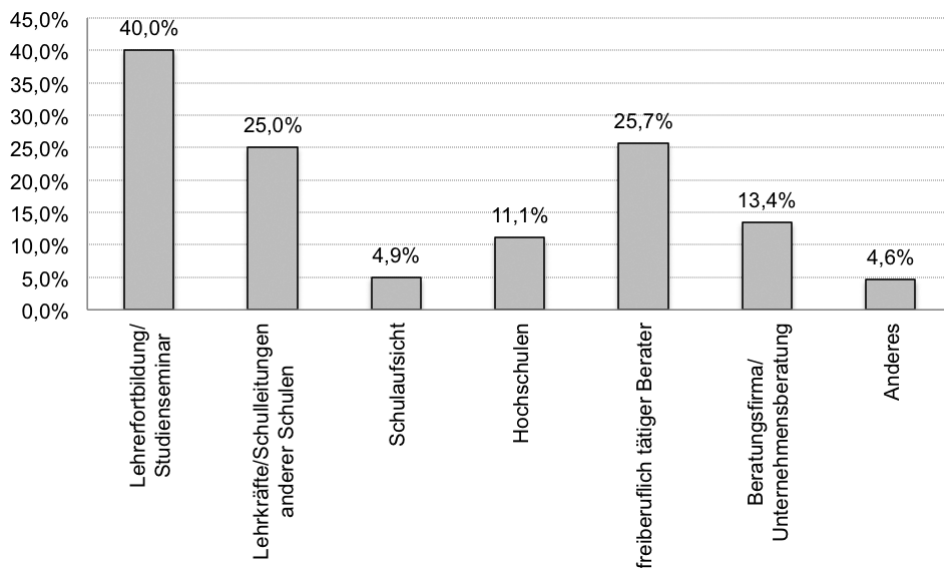
Bei der externen Schulentwicklungsberatung handelt es sich generell um ein relativ weit verbreitetes Instrument der Schulentwicklung, das in allen Schulformen eingesetzt wird: Die Frage, ob sie in den letzten fünf Jahren mindestens einmal mit einem externen Berater oder einer externen Beraterin zusammengearbeitet haben, wird von 46 Prozent (n = 440) der nordrhein-westfälischen Schulleitungen bejaht. Dabei reicht das schulformspezifische Spektrum von 42 Prozent Beratungen an Hauptschulen bis zu 48 Prozent an Gesamtschulen. Die Beratungen gestalten sich in Ablauf und Intensität höchst unterschiedlich. Zudem gilt: Je länger der Beratungsprozess dauert, desto vielfältiger sind die dabei praktizierten Arbeitsformen.

Die Ergebnisse unserer Schulleitungsbefragung deuten nun darauf hin, dass der professionelle Hintergrund der Berater und Beraterinnen sehr heterogen ist. Abbildung 1 zeigt, dass der große Anteil der Berater und Beraterinnen (40 Prozent) aus der Lehrerfortbildung und aus den Studienseminaren kommt. Ebenfalls aus pädagogischen Arbeitszusammenhängen kommen die Berater und Beraterinnen, die als Lehrkräfte oder als Schulleiterin bzw. Schulleiter tätig sind (25 Prozent). Auf der an-

deren Seite finden wir eine große Zahl von Experten und Expertinnen, die entweder als freiberufliche Berater bzw. Beraterinnen arbeiten (26 Prozent) oder als Mitglied einer Beratungsfirma agieren (13 Prozent). Indem wir uns auf diese vier meistgenannten „Herkünfte“ von Beratern und Beraterinnen beziehen, können wir zwei sehr unterschiedliche berufliche Einbindungen – zwei Beratermilieus – identifizieren:<sup>2</sup>

- *Pädagogische Berater und Beraterinnen*, die in der Lehrerfortbildung bzw. als Schulleitung oder Lehrkräfte hauptberuflich im Schulsystem beschäftigt sind und die neben ihrer pädagogischen Haupttätigkeit auch Beratungen und Fortbildungen in Schulen durchführen. Sie leisten ihre Beratungsarbeit vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, die z.T. in Zusatzausbildungen erworben wurden, und bringen umfangreiche Erfahrungen aus Schulen und Schulentwicklung ein.
- *Unternehmensberater und -beraterinnen*, die ihre Beratungsarbeit hauptberuflich betreiben und dabei freiberuflich oder mit Firmeneinbindung agieren. Sie leisten ihre Beratungsarbeit in der Regel vor dem Hintergrund betriebswirtschaftlicher und managementtheoretischer Konzepte und bringen dabei meist umfangreiche Erfahrungen aus der „freien Wirtschaft“ ein.

Abb. 1: Berufliches Umfeld der Berater und Beraterinnen, Mehrfachnennungen möglich<sup>3</sup>, Prozentwerte bezogen auf die Anzahl beratener Schulen, die auf diese Frage geantwortet haben (n = 432)



Quelle: eigene Darstellung

- 2 Die Berater und Beraterinnen aus der Schulverwaltung und den Hochschulen (insgesamt ca. 16 Prozent) werden hier vernachlässigt, um den Vergleich zwischen den beiden anderen Beratermilieus kontrastierend herauszuarbeiten.
- 3 Mehrfachnennungen sind möglich, da bei einzelnen Beratungsmaßnahmen auch mehrere Berater und Beraterinnen tätig waren.

Abbildung 1 zeigt, dass etwa 65 Prozent aller Beratungsmaßnahmen in den letzten fünf Jahren von einem Pädagogischen Berater bzw. einer Pädagogischen Beraterin, 39 Prozent hingegen von einem Unternehmensberater bzw. einer Unternehmensberaterin durchgeführt worden sind. Damit zeigt sich, dass die Unternehmensberater und -beraterinnen, die uns hier besonders interessieren, eine bedeutsame Gruppe unter den Schulentwicklungsberatern und -beraterinnen darstellen.

#### 4.1 Unternehmensberater und -beraterinnen und Pädagogische Berater und Beraterinnen im Vergleich

*Häufigkeiten und Strukturen:* Tabelle 2 zeigt, dass beide Beratergruppen an allen vier Schulformen tätig sind; dabei agieren in jeder Schulform mehr Pädagogische Berater und Beraterinnen als Unternehmensberater und -beraterinnen.

Tab. 2: Beratergruppen nach Schulformen, in Zeilenprozent, Chi-Quadrat = .039 (s)

Schulform	Beratergruppe		Gesamt (100%)
	Pädagogische/r Berater/in (in %)	Unternehmens- berater/in (in %)	
Hauptschule	73,4	26,6	n = 94
Realschule	54,8	45,2	n = 93
Gymnasium	58,6	41,4	n = 111
Gesamtschule	55,3	44,7	n = 38
Gesamt	n = 206	n = 130	N = 336

Quelle: eigene Berechnungen

Allerdings sind dabei die quantitativen Relationen signifikant verschieden: Während in Hauptschulen nur 27 Prozent aller Beratungen von Unternehmensberatern und -beraterinnen durchgeführt werden, sind es in Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen jeweils mehr als 40 Prozent. Damit wird in diesen Schulformen fast die Hälfte der Beratungen von Unternehmensberatern und -beraterinnen betrieben. Dies liegt vor allem daran, dass gerade in Hauptschulen besonders häufig Projekte zur Unterrichtsentwicklung stattfinden (s.u.) und dass Probleme des Schulmanagements in größeren Schulen (insb. in Gymnasien und Gesamtschulen) eine höhere Bedeutung haben. Es kommt hinzu, dass diese großen Schulen auch eher die Möglichkeit haben, Unternehmensberater und -beraterinnen zu finanzieren (s.u.).

Bei den Aktivitäten zur Schulentwicklung sind in Nordrhein-Westfalen seit vielen Jahren große Modellprojekte bedeutsam, die von Stiftungen initiiert und finanziert werden. So waren von den 957 Schulen unserer Befragung 117 (12 Prozent) an dem umfassenden Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ beteiligt (vgl. Lohre 2004;



Holtappels/Klemm/Rolff 2008). Unsere Befragung zeigt, dass *innerhalb* eines solchen überregionalen Projekts die Beratungen zu 68 Prozent von Unternehmensberatern und -beraterinnen durchgeführt werden, während es bei Projekt-unabhängigen Beratungen nur 33 Prozent sind. Damit lässt sich empirisch belegen, dass die überregionalen Modellvorhaben (und die dahinter stehenden Stiftungen) sich in den Schulen als „Türöffner“ für Unternehmensberatungen betätigen.

*Inhalte und Themen nach Beratertypen:* Wir haben die Schulleitungen gebeten, die Themen zu benennen, zu denen sie externe Beratung in Anspruch genommen haben. Es zeigt sich, dass wir es hier mit drei gut unterscheidbaren Themenfeldern zu tun haben. Eine *erste* Gruppe von Aktivitäten bezieht sich auf den Unterricht, auf die Vermittlung von Methodenkompetenzen an die Schülerinnen und Schüler und damit verbunden auf die Entwicklung schulinterner Curricula (Beispiel: „Aufbau eines Kompetenztrainings von Klasse 5-9, das allgemeine methodische Basisfähigkeiten und soziales Lernen verzahnt“). Eine *zweite* Gruppe von Aktivitäten richtet sich als Qualifizierungsangebot vor allem an die Mitglieder der Schulleitungen und der Steuergruppen (Beispiel: „Fortbildung der Steuergruppe im Bereich Projektmanagement sowie kontinuierliche Beratung in den Steuergruppensitzungen“). Und zum *Dritten* werden (inhaltlich unterschiedliche) Maßnahmen genannt, die an den jeweiligen Schulen aktuell von besonderer Bedeutung sind und deren Entwicklung durch externe Beratung begleitet wird (Beispiel: „Entwicklung des gebundenen Ganztags: Unterstützung durch Kompetenzteam“).

Die von den Schulleitungen genannten Maßnahmen wurden von uns in die Trias von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung eingeordnet (vgl. Rolff 2010). Da Organisations- und Personalentwicklung häufig nicht trennscharf zu unterscheiden waren, werden sie hier als gemeinsame Kategorie zusammengefasst.

Tab. 3: Beratungsinhalte nach Beratergruppen, in Zeilenprozent, Chi-Quadrat = .000 (sss)

Inhalt der Beratung	Beratergruppe		Gesamt (100%)
	Pädagogische/r Berater/in (in %)	Unternehmensberater/in (in %)	
Unterrichtsentwicklung	79,2	20,8	n = 178
Organisations- und Personalentwicklung	38,5	61,5	n = 148
Gesamt	n = 198	n = 128	N = 326

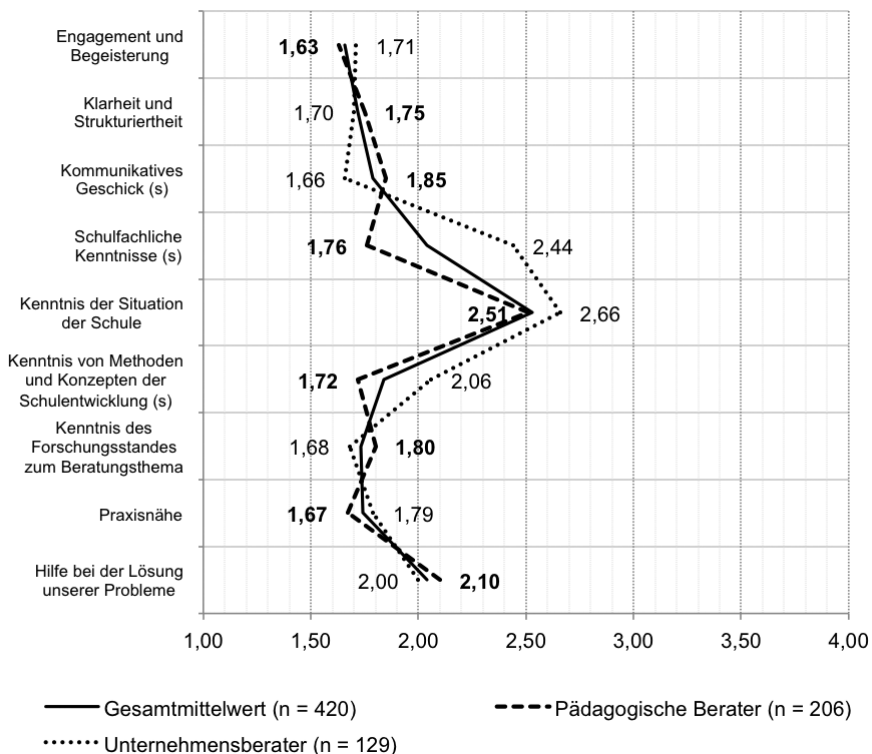
Quelle: eigene Berechnungen

Die Ergebnisse in Tabelle 3 zeigen zunächst, dass die externen Schulentwicklungsberater und -beraterinnen in nennenswertem Ausmaß sowohl Aktivitäten der Unterrichtsentwicklung als auch der Organisations- und Personalentwicklung begleiten. Dabei finden sich eindeutige Prioritäten, was den Einsatz der beiden Beratergruppen

betrifft: Projekte der Unterrichtsentwicklung werden zu 79 Prozent von Pädagogischen Beratern und Beraterinnen und nur zu 21 Prozent von Unternehmensberatern bzw. -beraterinnen betreut. Bei den Beratungen zur Organisations- und Personalentwicklung findet sich eine umgekehrte, allerdings nicht ganz so schiefe Verteilung: 62 Prozent dieser Beratungen werden von Unternehmensberatern bzw. -beraterinnen, 38 Prozent von Pädagogischen Beratern und Beraterinnen durchgeführt. Wir finden in der Praxis der Schulentwicklungsberatung somit eine weitreichende thematische Arbeitsteilung, die mit den Herkunfts-Qualifikationen der jeweiligen Beratergruppen übereinstimmt.

*Bewertungen der Schulleitungen:* Die Schulleitungen sind gebeten worden, abschließend die Kompetenzen ihrer externen Berater und Beraterinnen auf einer Viererskala einzuschätzen (vgl. Abbildung 2).

Abb. 2: Schulleitungs-Einschätzung der Beraterkompetenzen nach Beratergruppen, Skala: 1 = sehr stark bis 4 = schwach



Quelle: eigene Darstellung

Neun Beraterkompetenzen standen zur Bewertung; die Ergebnisse sind insgesamt deutlich positiv. Fast alle Kompetenzbewertungen liegen zwischen 1 („sehr stark“) und 2 („stark“), nur bei einem einzigen Merkmal („Kenntnis der Situation der Schule“) liegt die Bewertung (2,66) oberhalb des Skalen-Mittelwerts (2,5) und damit im negativen Bereich. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schulleitungen ganz überwiegend mit der Arbeit ihrer Berater und Beraterinnen zufrieden sind. In der Bewertung von Pädagogischen Beratern bzw. Beraterinnen und Unternehmensberatern bzw. -beraterinnen gibt es dabei nur geringe Unterschiede. In sechs von neuen Kompetenzen gibt es keine Differenzen; bei drei Kriterien finden wir signifikant unterschiedliche Bewertungen: Beim „kommunikativen Geschick“ werden die Unternehmensberater und -beraterinnen besser eingeschätzt, und bei den „schulfachlichen Kenntnissen“ und den „Kenntnissen von Methoden und Konzepten der Schulentwicklung“ erhalten die Pädagogischen Berater und Beraterinnen die besseren Bewertungen.<sup>4</sup>

Dies spricht dafür, dass die Schulleitungen beide Beratergruppen als hilfreich und unterstützend erlebt haben. Die weiter vorn angesprochene Distanzierung von Pädagogen und Pädagoginnen gegenüber Unternehmensberatern bzw. -beraterinnen findet in diesen Daten somit keine Unterstützung. Dieses unerwartete Ergebnis kann – so unsere Vermutung – auch daran liegen, dass Schulleitungen einen spezifischen Blick auf die Schule als eine zu organisierende Einrichtung haben – und dass sie deshalb die Managementkompetenzen der Unternehmensberater und -beraterinnen besonders wertschätzen.

Vor dem Hintergrund dieser Schulleiter-Einschätzungen lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass Unternehmensberater und -beraterinnen in der Schulentwicklungsberatung eine bedeutsame Rolle spielen. Sie unterstützen mit ihrer Arbeit dabei ganz überwiegend Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung und konzentrieren sich vor allem auf die Verbesserung der Managementkompetenzen des Leitungspersonals und auf die Effektivierung organisatorischer Abläufe.

Diese eher grobe Einordnung der schulischen Tätigkeit der Unternehmensberater und -beraterinnen wollen wir in unserem zweiten Forschungsschritt – den Fallstudien – differenzieren und verfeinern. Ausgehend von den weiter vorn dargestellten Unterschieden zwischen einer Prozess- und einer Expertenberatung ergeben sich daraus vor allem die folgenden Fragen:

- 1) Mit welchen Konzepten von Beratung, mit welchen Beratungsstrategien treten die Unternehmensberater und -beraterinnen in die Schulen ein?

---

4 Einfaktorielle Varianzanalyse. Effektstärke ( $\eta^2$ ) bei „Kommunikativem Geschick“ .015, bei „Kenntnissen von Methoden und Konzepten der Schulentwicklung“ .052, bei „Schulfachlichen Kenntnissen“ .165.

- 2) Welche Resonanz darauf zeigt sich bei den verschiedenen schulischen Akteuren – bei Funktionsträgern und „normalen“ Lehrkräften?

Hierzu präsentieren wir zwei Fälle, die nach unserer Ansicht sehr gut aufzeigen, mit welcher unterschiedlichen Arbeitsweisen Unternehmensberater und -beraterinnen in Schulen agieren – und welche Kombinationen von Prozess- und Expertenberatungen dabei auftreten können.

## 4.2 Unternehmensberater im Vergleich

Wir stellen im Folgenden Ergebnisse aus den Fallstudien *Balstadt* und *Dingtrup*<sup>5</sup> vor.

### 4.2.1 Der Fall Balstadt

Die Gesamtschule *Balstadt* liegt in einer nordrhein-westfälischen Stadt mit 42.000 Einwohnern; an ihr werden ca. 1.200 Schülerinnen und Schüler von etwa 100 Lehrkräften unterrichtet. Die Schule wurde 2006 mit einem Label ausgezeichnet, das ihr für langjähriges Engagement im Bereich der Berufsorientierung verliehen wurde. Mit dieser Auszeichnung war der „Gewinn“ einer Beratung verbunden, die an der Schule durchgeführt werden sollte. Der Beratungsbedarf wurde also nicht von der Schule und ihren Lehrkräften artikuliert, sondern von außen an sie herangetragen. Hierzu war ein Unternehmensberater aus einer kommerziellen Beratungsfirma vorgesehen, der bei der Preisvergabe bereits feststand. Bei ihm handelte es sich um einen betriebswirtschaftlich orientierten Experten für Unternehmensanalysen, der zunächst eine Beratungsstrategie verfolgte, die eng an das Qualitätsmanagement-System EFQM<sup>6</sup> angelehnt war. Beabsichtigt war eine im Ergebnis offene „Selbstbewertung“ zur umfassenden Ermittlung der Stärken und Schwächen der Schule. Damit wird deutlich, dass es dem Berater um eine Erweiterung des Problemhorizonts der schulischen Akteure ging, auf der die Herausbildung von Problemlösefähigkeit aufbauen sollte. Zu einer solchen Analyse – und somit zu einer gemeinsamen Problemdiagnose – kam es jedoch nicht. Vielmehr wurden die Themen, bei denen der Berater tätig wurde, von der Schule bereits vorab festgelegt. Bestimmt wurden auf diese Weise drei Themen (u.a. zum selbstständigen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler), zu denen Arbeitsgruppen gebildet wurden. Diese arbeiteten über ein Jahr (2006 bis 2007) hinweg relativ eigenständig daran, ihre selbstformulierten Ziele zu erreichen. Dabei wurden sie von dem Berater im Rahmen von sechs Veranstaltungen begleitet. Er fungierte als kompetenter Moderator, der den Arbeitsprozess begleitete und bei Bedarf mit seinen Prozessenerfahrungen und Kompetenzen (etwa zur Anleitung der Entscheidungsfindung) bereitstand.

5 Namen und Orte der Schulen wurden zum Zwecke der Anonymisierung verfremdet.

6 Hierbei handelt es sich um ein Qualitätsmanagement-System, das 1988 von der European Foundation for Quality Management entwickelt wurde (vgl. EFQM-Foundation 2003).

Da die Arbeitsgruppen jeweils nur aus fünf bis sechs Mitgliedern bestanden, war nur ein kleiner Teil des Kollegiums in die Beratung einbezogen. Auch bei dem Versuch, zumindest in den drei Arbeitsgruppen eine Stärken-Schwächen-Analyse mit dem vom Berater konzipierten Instrument durchzuführen, traten erhebliche Widerstände auf. Trotzdem lagen in zwei Gruppen am Ende des Prozesses brauchbare Ergebnisse (z.B. ein Dokument zur methodischen Organisation des selbstständigen Arbeitens) vor. Das bedeutet also, dass die vom Berater vorgesehene Übertragung des Instruments an der Schule nicht realisiert werden konnte. Eine umfassende Prozessberatung als offene Analyse von Problembereichen wurde von der Schule demnach abgelehnt. Dies hat den Berater nach eigener Aussage sehr enttäuscht. Innerhalb der drei thematischen Arbeitsgruppen wurde die Prozessberatung als Hilfestellung der Aktivitäten von den beteiligten Lehrkräften rückblickend jedoch sehr positiv bewertet. Daraus lässt sich ableiten, dass Prozessberatung als positiv erlebt wird, wenn die unmittelbare Arbeit der Lehrkräfte unterstützt wird.

#### **4.2.2 Der Fall Dingtrup**

Das Gymnasium *Dingtrup* liegt in einer nordrhein-westfälischen Stadt mit 97.000 Einwohnern; an ihm werden ca. 1.700 Schülerinnen und Schüler von etwa 120 Lehrkräften unterrichtet. Im Rahmen des Projekts „Selbstständige Schule“ hat das Gymnasium zwischen 2002 und 2008 umfassende Qualifizierungsangebote im Bereich des Schulmanagements und der Unterrichtsentwicklung wahrgenommen. Dabei hat sich eine große Zahl der Lehrkräfte für eine Teilnahme an dem Projekt entschieden, weil im Jahr 2001 selbst grundlegende Kompetenzen in den genannten Bereichen an der Schule nicht vorhanden waren. Die schulischen Akteure haben demnach ein bestehendes Defizit erkannt und durch Eintritt in den Modellversuch auch die Richtung zur Problemlösung übernommen. Im Hinblick auf die Qualifizierung im Bereich des Schulmanagements – um die es hier gehen soll – hat das Gymnasium *Dingtrup* an schulübergreifend organisierten Schulungen für Lehrkräfte auf Funktionsstellen (Schulleitung, Steuergruppe sowie Evaluationsberater) teilgenommen. Diese wurden von einem schulfernen Berater durchgeführt: einem Unternehmensberater, der über einen betriebswirtschaftlichen und organisationssoziologischen Hintergrund verfügte, der sich aber seit vielen Jahren mit schulischen Managementproblemen befasst. Er arbeitet mit einem entsprechenden Qualifizierungsprogramm, dessen Module feststehen, aber an die jeweils spezifische schulische Situation der Funktionsträger angepasst werden. Auf diese Weise nahm der Berater auch in *Dingtrup* die Problemdefinition und Lösungsrichtung des Gymnasiums auf.

In seiner Beratungs- und Schulungsarbeit richtete er sich an eine Teilgruppe des Gesamtkollegiums – an die Funktionsträger. In insgesamt drei bis zwölf Fortbildungsveranstaltungen vermittelte er den unterschiedlichen Funktionsträgergruppen zunächst inhaltliche Kenntnisse zur Schulentwicklung und deren Durchführung.

Thematisiert wurden so z.B. das Konfliktmanagement an Schulen oder die Projektplanung. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen (insb. Mitglieder der Schulleitung und der Steuergruppe) bewerteten diese Schulung und Beratung durchgängig positiv und lobten den Wissens- und Kompetenzzuwachs, den sie vor allem im Bereich des Schulmanagements erworben haben. Dies deckt sich mit den positiven Ergebnissen, die im Rahmen der Evaluation der Modellprojekte „Schule & Co.“ (vgl. Bastian/Rolff 2001, S. 32) und „Selbstständige Schule“ (vgl. Feldhoff 2007) gefunden wurden. Weit weniger positiv fallen hingegen die Einschätzungen der „normalen“ Lehrerinnen und Lehrer in *Dingtrup* aus. Sie bewerten diese Beratung, die sich ja ausschließlich an Funktionsträger richtet, sehr kritisch. Es kann gut sein, dass hier der von Krainz-Dürr (2003) herausgearbeitete „antihierarchische Affekt“ in Lehrerkollegien Wirkung zeigt.

In diesem Beratungskonzept erwartete der Unternehmensberater, dass nun die Funktionsträger zusammen mit „normalen“ Lehrkräften konkrete Schulentwicklungsprojekte entwerfen und realisieren. Dabei gestaltete sich die Anwendung aber sehr offen: Die Funktionsträger mussten selbst entscheiden, welche Schwerpunkte sie in ihrer innerschulischen Entwicklungsarbeit mit Hilfe der neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf welche Weise bearbeiten wollten. In *Dingtrup* wurde so u.a. die Installierung von Jahrgangsteams im Kollegium angegangen. Der Berater half den Funktionsträgern dabei, Arbeitsperspektiven zu entwickeln; er verzichtete aber selbst darauf, konkrete Lösungsvorschläge zu präsentieren, und verfuhr so nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“. Deutlich wird also, dass der Berater einerseits als Vermittler von Wissen für die Durchführung von Schulentwicklung und als Fachmann für das Management von Schulentwicklungsprozessen fungierte und somit als inhaltlicher Experte auftrat, dass er andererseits aber auch moderierender Begleiter eines von den schulischen Akteuren verantworteten Entwicklungsprozesses gewesen ist (vgl. Tabelle 1).

Mit Hilfe der mehrjährigen Unterstützungsangebote im Schulentwicklungsprojekt schaffte es das Gymnasium *Dingtrup*, einen systematischen Entwicklungsprozess in unterschiedlichen Bereichen (z.B. im Bereich der Teamentwicklung) in Gang zu setzen.

Auf der Basis beider Fallbeschreibungen können wir zusammenfassend festhalten: Beide Unternehmensberater unterstützen die Schulen bei Themen, die dem Bereich der Organisations- und Personalentwicklung zugeordnet werden können, und beide Berater arbeiten dabei mit Teilgruppen des Kollegiums. Betrachtet man allerdings die spezifischen Arbeitsweisen, die die Berater zeigen (mit den in Tabelle 1 angeführten Merkmalen), so finden sich deutliche Diskrepanzen: Während die Arbeitsweise des Beraters in *Balstadt* auf eine reine Prozessberatung ausgerichtet ist, weist jene des Beraters in *Dingtrup* sowohl Merkmale einer Prozess- als auch einer Experten- bzw. Fachberatung auf.

## 5. Fazit

Externe Schulentwicklungsberatung – das haben die Ergebnisse unserer Untersuchung ergeben – stellt in der Schulpraxis ein weit verbreitetes Instrument dar. Es lassen sich zwei unterschiedliche Typen von Beratern und Beraterinnen identifizieren:

- 1) Pädagogische Berater und Beraterinnen, die überwiegend zu Themen der Unterrichtsentwicklung arbeiten und dabei in eher kleineren Schulen das gesamte Kollegium einbeziehen, und
- 2) Unternehmensberater und -beraterinnen, die überwiegend mit Themen der Organisations- und Personalentwicklung befasst sind und dabei in eher großen Schulen mit Teilgruppen des Kollegiums arbeiten.

Beide Typen werden – bei aller Unterschiedlichkeit – von den Schulleitungen sehr positiv bewertet.

Die beiden analysierten Beratungsfälle zeigen, dass die Aktivitäten von Unternehmensberatern bzw. -beraterinnen sich in der Spannbreite zwischen reiner Prozessberatung und einer Kombination von Prozessberatung und Experten- bzw. Fachberatung (z.B. zur Projektsteuerung) bewegen. Die Fallbeschreibungen veranschaulichen zudem, dass Unternehmensberater und -beraterinnen mit sehr unterschiedlichen Beratungsstrategien in Schulen eintreten: In dem einen Fall wurde zunächst versucht, ein betriebswirtschaftliches Qualitäts-Managementsystem schlicht auf die Schule zu übertragen. Dies scheiterte am Widerstand der schulischen Akteure. In dem anderen Fall ging der Berater von einer differenzierten Analyse schulischer Managementprobleme aus, um seine Beratung und Qualifizierung daran auszurichten. Damit gab er den Anstoß für eine schulische Qualitätsentwicklung. Beide Fälle zeigen zugleich, dass die vielfach behauptete Ablehnung von betriebswirtschaftlich und managementtheoretisch qualifizierten Beratern und Beraterinnen durch die schulischen Akteure so nicht anzutreffen ist: Von Schulleitungen und Funktionsträgern wird die Arbeit der Unternehmensberater und -beraterinnen dann durchgängig positiv bewertet, wenn sie sich auf ihre konkreten Arbeitsprobleme bezieht. Eine distanzierte Bewertung bei „normalen“ Lehrkräften findet sich dann, wenn sich die Unternehmensberater und -beraterinnen ausschließlich auf die Qualifizierung des Führungspersonals konzentrieren. Doch auch dies lässt sich positiv interpretieren: Auch die „normalen“ Lehrkräfte wollen von solch einer Beratung direkt profitieren.

## 6. Literatur

Arnold, E./Reese, M. (2010): Externe Beratung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 298-302.

- Bastian, J./Rolf, H.G. (2001): Vorabevaluation des Projekts „Schule & Co.“. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N. (2011): Unterstützungssysteme der Schulentwicklung zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In: Altrichter, H./Heim, C. (Hrsg.): Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 115-130.
- Böttcher, W. (2006): Outputsteuerung durch Bildungsstandards. In: Buchen, H./Rolf, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 673-710.
- Dalin, P./Rolf, H.G./Buchen, H. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dedering, K./Tillmann, K.J./Goecke, M./Rauh, M. (2013): Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet. Reihe Educational Governance, Bd. 23. Wiesbaden: VS.
- Dietrich, F./Lambrecht, M. (2012): Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. In: Die Deutsche Schule 104, H. 1, S. 57-70.
- EFQM-Foundation (2003): EFQM – Die Grundkonzepte der Excellence. URL: [http://www.efqm.org/en/PdfResources/PUB4478\\_FuCo\\_ge\\_v2.1.pdf](http://www.efqm.org/en/PdfResources/PUB4478_FuCo_ge_v2.1.pdf); Zugriffsdatum: 31.01.2013.
- Feldhoff, T. (2007): Qualifizierungsmaßnahmen der schulischen Steuergruppen im Rahmen des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in NRW. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim: Juventa, S. 139-156.
- Holtappels, H.G./Klemm, K./Rolf, H.G. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Münster u.a.: Waxmann.
- Horstkemper, M./Killus, D./Gottmann, C./Carl, F. (2012): Wie kommen Innovationen in die Schule? Schulinterne und schulübergreifende Transferstrategien im Schulnetzwerk „Reformzeit“. In: Huber, S.G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster u.a.: Waxmann, S. 299-322.
- Krainz-Dürr, M. (2003): Die Rolle der Schulleitung in der Steuerung von Entwicklungsprozessen. In: Rauch, F./Biott, C.H. (Hrsg.): Schulleitung – Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikation aus internationaler Perspektive. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag, S. 65-100.
- Lippitt, R. (1979): Consultation: Traps and Potentialities. In: Herriott, R.E./Gross, N. (Hrsg.): The Dynamics of Planned Educational Change: Case Studies and Analyses. Berkeley, CA: McCurthan Publishing, S. 258-273.
- Lohre, W. (Hrsg.) (2004): Verantwortung für Qualität. Band 1: Grundlagen des Projekts. Beiträge zu „Selbstständige Schule“. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Mayring, P. (<sup>1</sup>2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Philipp, E. (2007): Die Steuergruppe steuert – und irritiert. Problemskizze und Strategieempfehlungen aus Beratersicht. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim: Juventa, S. 85-95.
- Reid, G. (1990): A Struggle against Inspection. In: Curriculum Perspectives 10, H. 4, S. 56-58.
- Rolf, H.G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.G./Schelle C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-36.



- Rolff, H.G./Buhren, C.G./Lindau-Bank, D./Müller, S. (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim: Beltz.
- Schein, E.H. (1969): Process Consultation: Its Role in Organizational Development. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Schein, E.H. (2000): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Der Aufbau einer helfenden Beziehung. Köln: Ed. Humanist. Psychologie.
- Schönig, W. (2000): Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim: Juventa.
- Tajik, M.A. (2008): External Change Agents in Developed and Developing Countries. In: Improving Schools 11, H. 3, S. 251-271.
- Wimmer, R. (2004): Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis. Heidelberg: Carl Auer.

*Klaus-Jürgen Tillmann*, Prof. Dr. paed., geb. 1944, seit 1993 Professor für Schulpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, zugleich Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld, 2008 Eintritt in den Ruhestand, Ko-Leiter des DFG-Forschungsprojekts „Wie beraten die Berater?“.

*Kathrin Dedering*, Prof. Dr. phil., geb. 1974, seit 2011 Universitätsprofessorin für Schulpädagogik, Empirische Schulforschung, an der Universität Vechta, zuvor (2009 bis 2011) wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, Ko-Leiterin des DFG-Forschungsprojekts „Wie beraten die Berater?“.

*Martin Goecke*, M. Ed., geb. 1984, von 2008 bis 2012 wissenschaftliche Hilfskraft an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, seit 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Landtag Nordrhein-Westfalen.

*Melanie Rauh*, M. Ed., geb. 1983, von 2008 bis 2012 wissenschaftliche Hilfskraft an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg.

Anschrift für alle: Prof. Dr. Kathrin Dedering, Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften, Arbeitsbereich Schulpädagogik, Driverstr. 22, 49377 Vechta  
E-Mail: [kathrin.dedering@uni-vechta.de](mailto:kathrin.dedering@uni-vechta.de)