

Livia Jesacher-Rößler

Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams

Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse

Zusammenfassung

*Im Zuge des Reformprojekts „Grundkompetenzen absichern“ wurden Schulen in Österreich, deren Schüler*innen über einen längeren Zeitraum nicht die Mindestanforderungen erfüllten, dazu verpflichtet, multiprofessionelle Beratungsteams zur schulischen Entwicklungsarbeit zu Rate zu ziehen. Diese Teams setzten sich aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen und Vertreter*innen der Schulpsychologie zusammen. Erstmals wurden somit systematisch verschiedene Professionen damit beauftragt, Schulen in ihrer Entwicklungsarbeit zu begleiten. Der folgende Beitrag fokussiert auf die Zusammenarbeit sowie auf Beratungsverständnisse der Akteur*innen in diesen Teams und diskutiert Befunde einer empirischen Studie dazu.*

Schlüsselwörter: Multiprofessionelle Teams, Schulentwicklungsberatung, Schulentwicklung, Kooperation, Professionalisierung, Österreich

School Development Support through Multi-professional Teams

Responsibilities, Cooperation Practices and Understandings of Counselling

Abstract

As part of the reform project “Securing Basic Competences”, schools in Austria whose pupils did not meet the minimum requirements over a longer period were required to consult multi-professional advisory teams for school development purposes. These teams were composed of school development counsellors, subject specialists, and representatives of school psychology. Thus, for the first time, different professions were systematically commissioned to accompany schools in their development work. The following article focuses on the cooperation and counselling understandings of the actors in these teams and discusses the findings of an empirical study.

Keywords: multi-professional teams, school development counselling, school development, cooperation, professionalization, Austria

1 Einleitung

Die bildungspolitische Maßnahme „Grundkompetenzen absichern“ („Gruko“) wurde 2017 in Österreich gestartet. Ziel dieser Intervention ist es, rund 500 Schulen mit einer hohen Anzahl von Schüler*innen, deren Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch mehrere Jahre in Folge die geforderten Grundkenntnisse in den Standardüberprüfungen nicht erreichten, zu unterstützen. Nach erfolgreicher Teilnahme sollten laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2017a) zum einen „die Zahl der Schüler*innen, die die Basiskompetenzen nicht beherrschen, [reduziert werden]“ und zum anderen „50% der teilnehmenden Schulen [...] eine signifikante [Leistungs-]Verbesserung ausweisen“ (Altrichter et al., 2020, S. 184).

Unterstützung zur Erreichung dieser Ziele erfolgt in Form von Multiprofessionellen Teams (MPT). Diese MPT setzen sich zusammen aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen sowie Vertreter*innen der Schulpsychologie. Konkret haben MPT die Aufgabe,

„Schulleitungen und Mitarbeiter*innen bei der Analyse der Gründe für die unterdurchschnittlichen Leistungen zu unterstützen und die Schule in einem mehrjährigen individuellen Verbesserungsprozess zu beraten und zu begleiten“ (Altrichter et al., S. 186).

Verantwortlich für die Zusammenstellung und Entsendung der MPT sind die Pädagogischen Hochschulen (PH). Während sowohl die Schulentwicklungsberater*innen als auch die Fachdidaktiker*innen an den PH angestellt sind, sind die Schulpsycholog*innen an den Bildungsdirektionen beschäftigt (vgl. Jesacher-Rößler et al., 2021).

Die Besonderheit des „Gruko“-Projektes liegt u. a. darin, dass die Dauer der Begleitung auf zwei Jahre terminiert ist und eine Problemanalyse zu Beginn des Beratungsprozesses extern, nämlich auf Basis von Standardergebnissen, erfolgt. Die Teilnahme ist verpflichtend und es kann seitens der Schulen nicht darauf eingewirkt werden, wer begleitet (Altrichter et al., 2021, S. 389 f.). Diese Form der Beratung auf intermediärer Ebene ist auch im Lichte einer Neuausrichtung des Steuerungshandelns im österreichischen Schulsystem zu betrachten. Rückgreifend auf evidenzorientierte Steuerungskonzepte werden Schulen mit „empirisch identifizierten Problemlagen von Seiten der Schulträger“ (ebd., S. 378) zur Teilnahme an externen Beratungsprozessen verpflichtet.

Die Unterstützungsmaßnahmen zielen vor allem auf die Fächer, in denen die Leistungsdefizite bestehen (vgl. BMBWF, 2017a). Carmignola, Ferlesch, Sobanski und Stolba (2021) merken an, dass laut BMBWF (2017b) die MPT untereinander gut abgestimmt sein sollten. Durch ihre „jeweilige professionelle Brille“ (ebd., S. 152)

könnten die gesammelten Informationen multiperspektivisch analysiert und daraus Ableitungen für die Unterstützungsangebote getroffen werden. Ferner soll die Gesamtleitung der MPT bei den Schulentwicklungsberater*innen liegen. Altrichter, Kemethofer und Soukup-Altrichter (2020) verweisen allerdings darauf, dass aus den Unterlagen des Ministeriums nicht hervorgeht, wie die Beratung und Begleitung ausgestaltet wird.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag Fragen rund um die Arbeit der MPT. Dafür wird zunächst auf theoretische Konzepte zu Multiprofessionalität und Kooperation im schulischen Kontext sowie auf Befunde zur Schulentwicklungsbegleitung eingegangen, bevor in einem zweiten Teil konkrete Ergebnisse einer empirischen Studie präsentiert und diskutiert werden.

2 Schulentwicklungsberatung in multiprofessionellen Teams

2.1 Multiprofessionalität und Kooperation im schulischen Kontext

Externe Schulentwicklungsberatung durch multiprofessionelle Teams ist im deutschsprachigen Raum wenig verbreitet. Geläufiger sind innerschulische Beratungssettings, in denen verschiedene Professionen (Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Lehrpersonen) zusammenarbeiten (vgl. Carmignola et al., 2021). Vielfach zielt diese gemeinsame Arbeit auf die Förderung von (einzelnen) Schüler*innen ab (z.B. in inklusiven Settings) bzw. wird versucht, Akteur*innen verschiedener (inner- und außerschulischer) Lernsettings bspw. im Rahmen ganztägiger Bildung miteinander zu verbinden (Kielblock et al., 2020).

Multiprofessionalität charakterisiert sich durch „die Zusammenführung von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen“ (Bauer, 2018, S. 731), die „jeweils spezifische Expertise, Wissensbestände und Kompetenzen in die Bearbeitung von Problemstellungen“ (vgl. ebd.) einbringen. Herausforderungen der Multiprofessionalität in schulischen Organisationen sind zum einen die Dominanz bestimmter Leitprofessionen (z.B. der Pädagogik) und zum anderen strukturelle Bedingungen, die die Zusammenarbeit der Teams beeinflussen (z.B. parallele statt übergreifende Arbeitspraxen) (vgl. ebd., S. 733). Bauer führt überdies an, dass „das mangelnde Wissen um die fachlichen Perspektiven und möglichen Zugänge der anderen in den jeweiligen Feldern und Bereichen“ (ebd., S. 735) zu Konflikten führen kann. Förderlich für die Arbeit in multiprofessionellen Teams ist eine Klärung, wer welche Rolle übernimmt, wie Routinen für den Informationsaustausch aussehen und wie Kooperationsstrukturen gestaltet werden (vgl. Kielblock et al., 2020).

Kooperation kann nach Balz und Spieß als „wechselseitig[e] Abstimmung zwischen [...] gleichberechtigte[n] Partner[n] [...], die] auf ein gemeinsam vereinbartes Ziel und Ergebnis“ (2009, S. 19f.) hinarbeiten, definiert werden. Laut Vollmer (2016) haben die involvierten Parteien dabei „einerseits einen Anspruch auf Autonomie, sind andererseits jedoch hinsichtlich der Erreichung der Ziele aufeinander angewiesen“ (S. 251). Kooperation kann zudem unterschiedliche Formen annehmen: Angefangen bei einer Form der Zusammenarbeit, bei der primär ein Austausch (z.B. von Materialien) erfolgt, über Kooperationsformen, bei denen Aufgaben an verschiedene Akteur*innen delegiert werden, bis hin zu einer gemeinsamen ko-konstruktiven Praxis (vgl. Böttcher & Maykus, 2014; Gräsel et al., 2006).

Ko-konstruktion wird bei Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) als Prozess beschrieben, bei dem Kooperationspartner*innen sich „intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (ebd., S. 210f.). Diese Form der Zusammenarbeit gilt als komplex und anspruchsvoll und bedarf eines hohen gegenseitigen Vertrauens der Kooperationspartner*innen. Die Autor*innen halten in ihren Ausführungen jedoch fest, dass nicht jede Aufgabe bzw. jeder Kontext automatisch eine ko-konstruktive Herangehensweise fordert.

2.2 Entwicklungsbegleitung zwischen Fach- und Prozessberatung

Entwicklungsbegleitung bzw. -beratung kann in unterschiedlichen Formen ausgestaltet werden. Schein (1978) unterscheidet zwischen dem Modell „content expert“, bei dem Expert*innen inhaltliches Wissen anbieten, und einem Modell „process facilitator“, bei dem Berater*innen einen Entwicklungsprozess begleiten. Im Modell der Expert*innenberatung wird zwischen einem Zugang unterschieden, in dem Spezialist*innenwissen zur Verfügung gestellt wird, auf das die organisationalen Akteur*innen gezielt zugreifen können, und einem Zugang, bei dem die beratende Partei eine Diagnose samt Rezept zur Heilung anbietet („Arzt-Patienten-Beziehung“). Das Modell der Prozessberatung kann entweder im Sinne einer „katalytischen“ oder „mediatorischen“ Beratung erfolgen (ebd., S. 22). Während bei der katalytischen Beratung keine Lösung, sondern eine Begleitung zur selbständigen Lösungsfindung offeriert wird, werden beim mediatorischen Ansatz mögliche Lösungswege aufgezeigt (vgl. ebd.).

Nach Moldaschl (2001) kann die Fach- bzw. Expert*innenberatung als normativ bezeichnet werden. Berater*innen zeigen einen „Königsweg“ (S. 139) auf. Asbrand (2022) konstatiert hinsichtlich der Fachberatung, dass häufig Formate wie Lehrer*innenfortbildungen eingesetzt werden. Prozessberatung wird als kommunikativ charakterisiert. Dabei wird die Übereinkunft für eine Lösung im Dialog zwischen

Berater*in und Klient*in angestrebt (vgl. Wimmer, 2004). Dies hat auch Einfluss auf die Beziehung zwischen den Parteien. Eine Prozessberatung bedeutet eine intensivere Auseinandersetzung mit den organisationalen und operationalen Kontexten der Organisation (vgl. Canback, 1998).

Wenngleich sich in der Literatur diese zwei Ansätze deutlich unterscheiden lassen, weist Wimmer (2004) darauf hin, dass in der Praxis immer häufiger eine Vermischung stattfindet. Ähnlich argumentieren auch Dalin und Rolff (1990) sowie Dederig (2017), die von Berater*innen in schulischen Kontexten sowohl Prozesskompetenzen als auch inhaltliche Expertise erwarten. Lindau-Bank (2012) bezeichnet diesen Ansatz als „prozessorientierte Fachberatung“ (S. 46). Königswieser, Sonuç, Gebhardt und Hillebrand (2006) nennen diese Kombination „Komplementärberatung“. Dabei arbeiten Vertreter*innen unterschiedlicher Beratungsansätze komplementär in einem Team zusammen.

Bussey, Welch und Mohammed (2014) zeichnen im Zuge eines Literaturreviews zu effektiver Beratung in schulischen Kontexten nach, dass Berater*innen neben fachlichem Wissen auch über Kenntnisse der Prozessberatung verfügen sollten. Des Weiteren sind interpersonale Kompetenzen wie u. a. Vertrauen aufbauen, Beziehungen herstellen und Überzeugungskraft (vgl. ebd., S. 170) relevant. Überdies sollte beim Beratungsprozess agil und flexibel vorgegangen werden (ebd.). In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass Beratungsprozesse datengestützt erfolgen sollten.

3 Kontext und Fragestellungen der Studie

Befunde von Camignola et al. (2021) und Jesacher-Rößler et al. (2021) konnten bereits zeigen, dass die Umsetzung des „Gruko“-Projektes unterschiedlich erfolgt. Aufbauend auf diese erste Befundlage wurde ein Folgeprojekt in Tirol konzipiert, welches durch die Tiroler Wissenschaftsförderung (TWF) finanziert wird. Dieses Projekt fokussiert mittels einer qualitativen Untersuchung auf die Arbeits- und Beratungssprachen innerhalb der MPT.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die folgenden Fragestellungen:

- Wie beschreiben die unterschiedlichen Professionen ihre Aufgabenbereiche in den MPT?
- Wie erlebten die verschiedenen Professionsvertreter*innen die Zusammenarbeit in den MPT?
- Welche Gelingensbedingungen und Verständnisse von Schulentwicklungsberatung werden durch die verschiedenen Mitglieder der MPT beschrieben?

4 Methoden

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Datengrundlage dieses Beitrags stützt sich auf qualitative Forschungsergebnisse der Untersuchung in Tirol. Hierzu wurde ein Design angelegt, das Gruppendiskussionen vorsieht. In der Planung sollten ursprünglich drei bis fünf Personen mit möglichst unterschiedlichen professionellen Hintergründen pro Gruppendiskussion teilnehmen.

Aufgrund der pandemischen Lage mussten die Gruppengespräche im Mai 2021 online durchgeführt werden. Von den insgesamt 21 Personen, wovon sieben als Schulentwicklungsberater*innen, elf als Fachdidaktiker*innen und drei als Schulpsycholog*innen im Schuljahr 2020/2021 Teil eines MPT waren, sagten neun Personen für die Gruppengespräche zu. Die Verteilung der Personen auf die unterschiedlichen Professionen ergab sich wie folgt: sechs Schulentwicklungsberater*innen, zwei Fachdidaktiker*innen, ein*e Vertreter*in der Schulpsychologie. Insbesondere bei letztgenannter Profession war nur noch eine Person erreichbar, da die anderen Vertreter*innen zum Zeitpunkt der Befragung karenziert waren. Die Teilnehmer*innen teilten sich wie folgt auf die drei Gruppendiskussionszeitpunkte auf:

1. Gespräch: drei Schulentwicklungsberater*innen (SEB);
2. Gespräch: zwei Fachdidaktiker*innen (FD), ein*e Vertreter*in der Schulpsychologie (SP);
3. Gespräch: drei Schulentwicklungsberater*innen, wovon eine Person auch als Fachdidaktiker*in eingesetzt wurde.

4.2 Erhebungsinstrument und methodische Vorgehensweise

Das Gruppengespräch wurde im Sinne einer Gruppendiskussion nach Bohnsack, Przyborski und Schäffer (2011) angelegt. Dabei wurde die folgende Impulssequenz durch die Forscherin vorgegeben: „Beschreiben Sie bitte Ihre Rolle innerhalb des Teams und erläutern Sie bitte die verschiedenen Aufgabenfelder der MPT-Mitglieder genauer“. Im Verlauf der Diskussion folgten zunächst nur immanente Nachfragen, gegen Ende wurden exmanente Fragen formuliert (vgl. ebd., S. 500). Diese direkten Fragen umfassten Themen, sofern diese nicht zuvor angesprochen wurden, aus den Bereichen: *Zusammenarbeit im Team / Aufgabenverteilung; institutionelle Anbindung und Umsetzung der MPT; Professionsverständnisse innerhalb der MPT, Verständnis von Schulentwicklung innerhalb der MPT*. Um zu gewährleisten, dass die Gruppendiskussionen untereinander verglichen werden konnten, wurden alle Diskussionen mit der

gleichen Einstiegssequenz eröffnet (ebd., S. 499). Die Gruppendiskussionen dauerten ca. 1,5 Stunden. Die Gespräche wurden online mittels ZOOM-Call geführt und sowohl audio- als auch videographiert. Von jeder Diskussionsrunde wurde ein Transkript erstellt.

Für den vorliegenden Beitrag wurde ein inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren eingesetzt (Mayring, 2015). Diesem Analyseverfahren zufolge entspricht jede Gruppendiskussion einer Auswertungseinheit; die drei Fragestellungen bilden die jeweiligen Kontexteinheiten und einzelne Schlagworte bzw. Satzfragmente die dazugehörigen Kodiereinheiten. Dem Dreischritt nach Mayring folgend wurden die entsprechenden Textstellen bzw. Schlagworte paraphrasiert, generalisiert und reduziert.

Das induktive Kategoriensystem ergibt für die Überkategorie (ÜK) „Aufgabenbereiche und Rollen“ für die drei Professionen unterschiedlich viele Unterkategorien (9 SEB; 6 FD; 7 SP); die ÜK „Zusammenarbeit“ umfasst elf Unterkategorien. Im Themenkomplex „Verständnisse von Beratung und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Beratung“ wurden die Kategorien deduktiv erstellt. Dabei wird einerseits unterschieden zwischen den Kategorien „Fach- bzw. Expertenberatung“ und „Prozessberatung“. Andererseits erfolgt für die Erstellung eines Kategoriensystems bezogen auf Gelingensbedingungen für erfolgreiche Beratung eine Orientierung an den Dimensionen nach Bussey, Welch und Mohammed (2014). Diese deduktiven Kategorien (z. B. Inhalts- und Prozesswissen, Flexibilität und Agilität) wurden durch induktive Kategorien (z. B. Achtsamkeit) ergänzt. Die Kategoriensysteme sind innerhalb der „Gruko“-Forschungsgruppe intercodiert worden. Sie bieten die Grundlage für die Beantwortung der in diesem Beitrag formulierten Forschungsfragen.

5 Ergebnisse

5.1 Wahrgenommene Aufgabenbereiche

In den Gruppendiskussionen wurden sowohl die eigenen als auch die Aufgabenbereiche der anderen beschrieben. Ferner erläuterten die Befragten sowohl ihre Kompetenzen im Begleitprozess mit den Schulen als auch ihre Rolle innerhalb der MPT.

Als zentral verantwortlich für die Leitung und damit die Koordination und Organisation der Zusammenarbeit innerhalb der MPT zeichnen die Schulentwicklungsberater*innen (SEB) (vgl. Int2_SP1_Z. 758 f.). Sowohl in ihrer eigenen Einschätzung als auch der Fremdeinschätzung fühlten sich die SEB verantwortlich dafür, dass sie die „MPT zusammenhalten“ (Int3_SEB4_Z. 31), diese „koordinieren und steuern“ (Int1_SEB3_Z. 92 f.). Aus Sicht der Fachdidaktiker*innen (FD) spielten die SEB die „Hauptrolle“ (Int2_FD2_Z. 768) im „Gruko“-Begleitprozess. Diese steuernde Funkti-

on ging zum Teil so weit, dass die SEB auch Personaländerungen innerhalb der MPT vornahmen und etwa die Fachdidaktiker*innen austauschten (vgl. Int1_SEB3_Z. 117f.) bzw. entschieden, ob der Einsatz der Schulpsycholog*innen nötig sei (vgl. Int1_SEB1_Z. 416 ff.).

Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass auch die Kommunikation mit den Schulen in erster Linie über die SEB erfolgte (vgl. Int2_FD1_Z. 684f.). So fungierten diese als „Vertrauenspersonen“ (Int1_SEB1_Z. 35) und „Ansprechpartner*in“ für die Schulleitungen. Im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen übernehmen sie Aufgaben wie etwa das „Dokumentieren“ (Int3_SEB4_Z. 38f.) und „Protokollieren“ (Int3_SEB6_Z. 175) sowie die „Moderation“ (Int3_SEB5_Z. 351) von Veranstaltungsformaten und Steuergruppengesprächen. SEB konstatieren zudem „den Prozess im Auge“ (Int3_SEB5_Z. 122) gehabt zu haben bzw. „der rote Faden“ gewesen zu sein, „der also, sozusagen, an der Schule die Schulentwicklung aufrecht gehalten hat“ (Int3_SEB6_Z. 169f.). Im Zusammenhang mit den im „Gruko“-Projekt geforderten Ist-Analysen zeigt sich in den Diskussionen, dass die SEB sowohl relevante Daten im MPT geteilt haben (vgl. Int1_SEB3_Z. 366 ff.) als auch (z. T. gemeinsam mit Fachdidaktiker*innen) eigene Daten an den Schulen erhoben haben (vgl. Int2_FD1_Z. 355).

Die in den Daten beschriebenen Kernaufgaben der FD liegen zum einen im Organisieren von Fortbildungen und zum anderen in der Beantwortung von fachspezifischen Fragen:

„ich habe meine Rolle einfach gesehen da, diesen Blick darauf zu werfen, auf Fragen einzugehen, wenn sie [...] jetzt eben fachliche Fragen gehabt haben“ (Int2_FD1_Z. 93 f.).

Vielfach beschreiben die FD ihren Aufgabenbereich auch als „Input geben“ (Int2_FD1_Z. 110) bzw. „theoretischen Hintergrund anbieten“ (Int2_FD1_Z. 375). Dies wurde u. a. auch als limitiert wahrgenommen: „meine andere Tätigkeit hat sich im Prinzip auf die Vorträge und auf die Gruppendiskussionen [...] beschränkt“ (Int2_FD2_Z. 732 ff.). Die SEB beschreiben den Kompetenzbereich der FD ähnlich eng (vgl. Int3_SEB5_Z. 130). Mehrfach wird in den Diskussionen betont, dass die SEB aus ihrer Sicht über keine fachliche Kompetenz bzw. keine Praxiserfahrung in einer bestimmten Schulform verfügen und daher die FD als „Experten/ Expertinnen“ (Int3_SEB4_Z. 839 ff.) schätzen.

Die dritte Professionsgruppe bilden Vertreter*innen der Schulpsychologie (SP). Aus der eigenen Beschreibung geht hervor, dass ihrerseits vor allem „bei Konferenzen [...] psychologische Themen übernommen [wurden]“ (Int2_SP1_Z. 16 ff.). Zudem beschreibt die Vertretung der SP die eigene Rolle im MPT als jene, „die am meisten Blick von außen einbringen könne[n]“ (Int2_SP1_Z. 44 f.). Aus Sicht der FD han-

delt es sich bei der Arbeit der SP grundsätzlich um „eine schwierige Arbeit“ (Int2_FD1_Z. 195), weshalb ihr Einsatz im Rahmen der „Gruko“-Begleitung auch vor allem bei konfliktbehafteten Situationen erfolgt. Ihre Kompetenz liegt diesbezüglich vor allem im „persönlichen Coaching“ (Int2_FD1_Z. 818 f.). Vertreter*innen der SEB sehen den Kompetenzbereich der SP vor allem bei bestimmten Themen (z.B. Wohlbefinden) bzw. bei der Diagnostik von einzelnen Schüler*innen („austesten“) und ebenfalls im Bereich der „Supervision“ (Int3_SEB6_Z. 968 f.) bzw. des „Coachings“ (Int3_SEB4_Z. 862 f.) von Schulleiter*innen.

5.2 Erlebte Zusammenarbeit

Die Qualität der Zusammenarbeit wurde von allen befragten Professionsvertreter*innen als hoch eingeschätzt. Die Arbeit im MPT erlebten die Mitglieder als „kollegial, partizipativ und gleichberechtigt“ (Int1_SEB2_Z. 76) und „sehr harmonisch“ (Int2_FD1_Z. 556 f.). Als Gelingensfaktoren dafür wurde einerseits auf die Entwicklung von gemeinsamen Zielen und Visionen verwiesen:

„Was bei uns wichtig war, und auch schön war, ist wirklich, dass wir versucht haben, gemeinsam am Anfang [...] das Anliegen gemeinsam zu finden mit dem Steuerungsteam und der Schulleitung“ (Int1_SEB2_Z. 216 ff.),

und andererseits die gegenseitige Akzeptanz der unterschiedlichen Expertisen hervorgehoben:

„[...] weil jeder ist von einem Bereich einfach Spezialist. Und da kann ich niemanden das absprechen“ (Int2_FD1_Z. 304 f.);
 „[...] dass wir bei unserer Profession bleiben und die nicht verleugnen und auch unser Wissen einbringen“ (Int2_SP1_Z. 419 f.).

Zudem wurde von allen Befragten betont, dass die Entwicklung einer gemeinsamen Praxis für die Begleitung der Schulen von besonderer Bedeutung war. Neben gemeinsamen Vorgesprächen (vgl. Int3_SEB5_Z. 134 f.; Int2_FD1_Z. 294 f.; Int2_SP1_Z. 598 f.) und der Klärung eines Grundverständnisses hinsichtlich des Beratungszugangs (vgl. Int1_SEB2_Z. 710 ff.) wurde auch angeführt, dass „mögliche Szenarien“ (Int2_FD1_Z. 611 ff.) für den Begleitprozess der betrauten Schulen durchgespielt und diskutiert wurden. Unterstützend für die Entwicklung einer gemeinsamen Praxis waren Instrumente wie etwa digitale Plattformen (z.B. „MS Teams“), über die die Mitglieder kommuniziert und Daten und Dokumente ausgetauscht haben bzw. unterschiedliche Eindrücke zusammenführten (vgl. Int1_SEB1_Z. 408 f.).

Für die Kooperation mit den Schulen erschien es den Befragten wichtig, im Vorfeld zu klären, wer welche Rolle im Team innehat (vgl. Int1_SEB1_Z. 738 ff.) und – auf-

grund der begrenzten Ressourcen – wer wann bei Veranstaltungen am Schulstandort dabei ist (vgl. Int3_SEB6_Z. 352; Int2_SP1_Z. 783 f.).

Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit bereitete den Befragten der häufige Wechsel innerhalb der Teams (vgl. Int3_SEB6_Z. 217 f.). Kritisch diskutiert wurde auch die Zusammenarbeit mit den Rückmeldemoderator*innen, die mit den Schulen eine Besprechung der Bildungsstandsergebnisse – Ausgangspunkt für alle „Gruko“-Begleitprozesse – durchgeführt haben. Vielfach, so die Hinweise aus den Diskussionen, gab es zwischen den Moderator*innen und den MPT keinen Austausch bzw. erfolgte dieser nicht automatisch, sondern musste aktiv eingefordert werden (vgl. Int1_SEB2_Z. 299). Eine Sonderrolle nahm die Schulpsychologie ein, die oft zwar am Anfang, dann jedoch im Verlauf des Begleitprozesses nicht mehr Teil des MPT war (Int3_SEB4_Z. 884 ff.).

5.3 Gelingensbedingungen für und Verständnis(se) von Schulentwicklungsberatung im Kontext von „Gruko“

In der Ergebnisdarstellung bezüglich des/der Verständnis(se)s von Schulentwicklungsberatung wird neben den tatsächlich berichteten Zugängen der Beratung auch darauf eingegangen, welche Gelingensbedingungen die Befragten für eine erfolgreiche Beratung festmachen konnten. Dabei wird unterschieden zwischen Kompetenzen, über die Berater*innen verfügen, und Kapazitäten, die Schulen bzw. schulische Akteur*innen, die beraten werden, aufweisen sollten.

Von allen Professionsvertreter*innen wurde betont, dass die Fähigkeit, als Berater*in eine Beziehung zu den zu beratenden Personen aufbauen zu können, wichtig sei (vgl. Int1_SEB3_Z. 373; Int2_FD2_Z. 333 f.). Dabei sei es förderlich, das „Gegenüber auch als Expert*innen wahr[zu]nehmen“ (Int2_SP1_Z. 421 f.) und eine „Vertrauensbasis zu schaffen“ (Int1_SEB1_Z. 272 f.). Berater*innen sollten überdies verlässlich sein und mit „Achtsamkeit“ vorgehen (Int1_SEB3_Z. 675 f.). Beratungssituationen würden auch häufig ein flexibles Vorgehen erfordern, bei dem z.B. „ganz schnell ein[...] zweite[r] Plan im Kopf entwickelt“ (Int2_FD2_Z. 260 ff.) werden müsste. Berater*innen bräuchten je nach Vorgehensweise ein ausgewiesenes Expert*innenwissen bzw. die Kompetenz, Prozesse gestalten zu können (Int3_SEB5_Z. 122; SEB_6_Z. 180 ff.). Um mit Widerständen umgehen zu können, so die Befragten, sei es außerdem wichtig, dass man „Schule[n] motiviert und überzeugt“ (Int3_SEB4_Z. 243) bzw. „die Schulleitung vom Nutzen überzeug[t]“ (Int2_FD2_Z. 236).

Schulen, bei denen eine erfolgreiche Beratung gelingt, zeigen einen Willen zur Veränderung (Int1_SEB4_Z. 656 f.), verstehen, dass es strukturelle Umgestaltungen (z.B. bezogen auf die Zusammenarbeit) braucht (vgl. Int1_SEB1_Z. 230) und auch die

Schulleitung eine entscheidende Rolle bei der Zielerreichung spielt (ebd., Z. 203 f.). In den Gruppendiskussionen wurde überdies mehrfach auf die Rahmenbedingungen des „Gruko“-Projektes verwiesen. Diese seien zum Teil kontraproduktiv, da u. a. nur bestimmte Formate in der Leistungsverrechnung der Beratenden abgebildet werden könnten (z. B. Fortbildungen, pädagogische Konferenzen), nicht jedoch Hospitationen oder Vor- und Nachgespräche mit Schulentwicklungsteams (vgl. Int1_SEB2_Z. 517 f.). Außerdem seien die Ressourcen sehr knapp bemessen (Int1_SEB1_Z. 529 f.). Ferner erfolge die Zuteilung der MPT-Mitglieder zu den Schulen nur in seltenen Fällen auf Wunsch der Schulen (vgl. Int2_SP1_Z. 150 f.). Auch das Faktum, dass auf Basis der Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen Entwicklungsthemen (vor-)definiert wurden, wurde kritisch diskutiert (vgl. Int3_SEB4_Z. 55 ff.).

Bezogen auf die Beratungsverständnisse lässt sich zusammenfassen, dass Fachdidaktiker*innen oft thematischen Input liefern, während Schulentwicklungsberater*innen eher den Transferprozess begleiten:

„Also, wir können zwar sagen, ‚Diese Konzepte und diese Konzepte und diese Konzepte sind gut, die erreichen das‘, aber, dass das auch in den Unterricht implementiert wird, dafür braucht es etwas anderes. [...] gerade bei diesen schulinternen Lehrerfortbildungen, einfach [...] ein Schulentwickler dabei ist [...], der praktisch unterstützend beiträgt“ (Int2_FD1_Z. 798 ff.).

Unterschiedliche Wahrnehmungen gibt es hinsichtlich der Auftragsklärung bzw. der Zielformulierung. Während einige Befragte die Ziele aus den Bildungsstandartergebnissen ableiten (vgl. Int1_SEB3_Z. 457 f.), verweisen andere darauf, dass schuleigene Themen im Begleitprozess Vorrang haben (vgl. Int3_SEB4_Z. 291 ff.). Divergierende Aussagen wurden dazu getroffen, wer die Entwicklungsziele definiert, also ob diese durch die Beratungsteams (vgl. Int2_FD1_Z. 653 f.) gesetzt werden oder durch die Schulen selbst (vgl. Int3_SEB4_Z. 291 ff.).

6 Diskussion

Betrachtet man zunächst den Kontext, in welchem die MPT Schulen beraten, sind einige Ergebnisse eher eine Konsequenz des Projektdesigns und weniger der professionseigenen Verständnisse der MPT-Mitglieder. Das Konzept der „Gruko“-Begleitung, das eine externe Analyse des Ist-Zustands vorsieht und die Beauftragung zur Umsetzung an eine Organisation (PH), die bestimmten institutionellen Vorgaben folgt bzw. folgen muss, vergibt, führte dazu, dass sich eher ein Ansatz der Fach- bzw. Expert*innenberatung entwickelte. So können aufgrund der internen Strukturen die Schulentwicklungsberater*innen und Fachdidaktiker*innen nur im Rahmen vorgegebener Formate (z. B. schulinterne Fortbildungsreihen) ihre Beratungsangebote stellen.

Dies wiederum führt zu Erwartungshaltungen der Teilnehmer*innen (Input-Angebote), die die Beratenden eher in eine Expert*innenrolle versetzen.

Des Weiteren erfolgt die Zielsetzung der Beratung eher extern, nämlich durch die Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen, und weniger dem Ansatz einer prozessorientierten Beratung folgend, bei der die Ziele durch die organisationalen Akteur*innen gesetzt werden. Diesbezüglich zeigen die Befunde jedoch, dass teilweise von den Vorgaben abgerückt wurde und Entwicklungsberatungen erfolgten, die sich auch anderen Themen (abseits der Bildungsstandartergebnisse) widmeten. Bezogen auf die erste Frage, die die Aufgabenbereiche der MPT-Mitglieder adressiert, kann festgehalten werden, dass die Befragten ihre Kompetenzbereiche klar voneinander abgrenzen konnten. Aus den Beschreibungen lässt sich weiterhin ableiten, dass sich die Beratungsteams, wie von Wimmer (2004) beschrieben, in einem Kontinuum zwischen Expert*innen- und Prozessberatung bewegten. Ihr Selbstverständnis, eine Komplementärberatung (vgl. Carmignol et al. 2021; Königswieser et al., 2006) anzubieten, scheint jedoch objektiv wenig existent, da Beratungsverständnisse in den Diskussionen eher implizit beschrieben wurden.

Hinsichtlich der zweiten Ausgangsfrage, die sich der erlebten Zusammenarbeit widmet, zeigen die Ergebnisse, dass sich die MPT-Mitglieder als gleichberechtigte Partner*innen innerhalb der Teams wahrgenommen haben, insbesondere bezogen auf ihren Expert*innenstatus. Die Befunde geben wieder, dass eine gemeinsame Vorgehensweise entwickelt und Ziele definiert wurden (vgl. Balz & Spieß, 2009). Dies spricht für eine ko-konstruktive Arbeitspraxis (vgl. Gräsel et al., 2006). Ausgehend von den Schilderungen kann zudem angenommen werden, dass die Ko-Konstruktion zu einer internen Professionalisierung der MPT-Mitglieder geführt hat. Gleichzeitig spiegeln die Daten aber auch wider, dass das präferierte Instrument der FD Fortbildungen waren. Diese wurden primär von den FD organisiert – dabei fand selten ein Austausch mit bzw. ein Einbezug der anderen MPT-Mitglieder statt. Möglicherweise beschränken die vorgegebenen Fortbildungssettings hier eine andere Form der Zusammenarbeit bzw. Anbindung der FD-Beratung an die Schulentwicklungsbegleitung (vgl. Lipowsky & Rzejka, 2019).

Eine Sonderrolle nimmt die Schulpsychologie ein, die nur manchmal Teil des MPT war. Dies kann zum einen darin begründet sein, dass Schulpsychologie über weniger Ressourcen verfügt als die Akteur*innen der PH, zum anderen zeigen die Ergebnisse, dass die Rollen und Aufgaben, die der Schulpsychologie zugeteilt wurden, für die Beratungsprozesse nur in bestimmten Situationen als relevant eingestuft wurden (z. B. Einzelcoaching Schulleitung).

Die dritte zu untersuchende Frage zielte darauf ab, Gelingensbedingungen und Verständnisse der Schulentwicklungsarbeit in MPT nachzuzeichnen. Diesbezüglich verweisen die Befunde darauf, dass Berater*innen über bestimmte Kompetenzen verfü-

gen sollten, damit Beratungsprozesse gelingen. Konkret zeigen die Ergebnisse, dass vor allem zwischenmenschliche Fähigkeiten (vgl. Bussey et al., 2014) wie der Aufbau von Beziehungen, Flexibilität und Agilität, Achtsamkeit und Vertrauensbildung bzw. -vermittlung entscheidend seien. Weniger hervorgehoben wurde inhaltliches Wissen bzw. die Kompetenz, Prozesse begleiten zu können. Auch hierfür könnte eine Begründung im „Gruko“-Design liegen: Die Beratungsteams wurden nicht durch die Schulen direkt beauftragt, da die Teilnahme nicht freiwillig war. Dadurch hatten die Schulen fast keinen Einfluss darauf, wer Mitglied des Beratungsteams wurde. Die Beratenden stießen vielfach auf Widerstand, auf den sie dann mit einem beziehungs-förderlichen Zugang reagieren mussten, für den zwischenmenschliche Fähigkeiten besonders wichtig sind. Hinweise bezüglich der Rechenschaftspflicht bzw. Verantwortungsübernahme zur Zielerfüllung gab es in den Diskussionen keine.

7 Limitationen und Ausblick

Aufgrund der begrenzten Anzahl der MPT resp. Mitglieder im Bundesland und der geringen Bereitschaft zur Teilnahme an den Gruppengesprächen beläuft sich die Zahl der befragten MPT-Mitglieder auf nur neun von insgesamt 21 möglichen Gesprächspartner*innen. Insbesondere die Vertreter*innen der Schulpsychologie sind dabei unterrepräsentiert. Aufgrund der limitierten Teilnehmer*innenzahl konnte das geplante Erhebungsdesign von maximal heterogenen Gruppengesprächen nicht realisiert werden und die Aussagen des Beitrags stützen sich daher nur auf eine kleine Stichprobe. In diesem Beitrag wird ausschließlich auf die Erfahrungen der befragten MPT-Mitglieder Bezug genommen, dies kann die Aussagekraft über die Gesamtwahrnehmung der MPT-Arbeit im „Gruko“-Projekt einschränken. Für eine umfassende Perspektive auf die Arbeit der MPT bedarf es auch der Einbeziehung der schulischen Beteiligten, dies wird im Gesamtprojektdesign berücksichtigt.

Bezüglich der bildungspolitischen Maßnahme „Grundkompetenzen absichern“ kann ergänzt werden, dass während der Projektumsetzung die Bildungsstandardüberprüfungen eingestellt bzw. neu aufgesetzt wurden, weshalb die seitens des BMBWF formulierte Zielerfüllung nicht in dieser Form überprüft werden konnte. Des Weiteren bleibt kritisch anzumerken, dass das Folgeprojekt „100 Schulen – 1000 Chancen“, welches besonders auf die Begleitung von Schulen in benachteiligter Lage abzielt, bis dato wenig bis keine Ansätze bzw. Erkenntnisse aus dem „Gruko“-Projekt aufgreift.

Aus Forschungssicht regen die Befunde u. a. dazu an, sich weiterführend mit Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozessen von Schulentwicklungsberater*innen zu befassen. Zudem liegt die Frage nah, inwiefern die innerhalb der MPT etablierten Kooperationsstrukturen Auswirkungen auf die Qualität der Begleitung haben. Ferner können sich u. a. durch die institutionelle Verankerung der MPT spannende For-

schungsfragen sowohl hinsichtlich ihrer Rolle in der einzelschulischen Entwicklungsbegleitung als auch im Kontext schulsystemischer Steuerung ergeben.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Kemethofer, D., & Soukup-Altrichter, K. (2021). Grundkompetenzen absichern – Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitinger, J. & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 177–193). Waxmann.
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rössler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3: Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 375–423). <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>
- Asbrand, B. (2022). Kommunikation auf Augenhöhe!? Zum Verhältnis von Forschungs- und Schulpraxis in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung. Vortrag im Rahmen der DGFE Sektionstagung *Schulpädagogik: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung* [online].
- Balz, H. J., & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen – Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Kohlhammer.
- Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 727–739). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_50
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2017a). *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2017b). *Rolle, Aufgaben und Verantwortlichkeit im Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Rollen%20Aufgaben%20und%20Verantwortlichkeit%20in%20GruKo%2020171016%20final.pdf>
- Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (2006). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Barbara Budrich.
- Böttcher, W., & Maykus, S. (2014). Ganztagsschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 139–154). Waxmann.
- Bussey, L. H. Welch, J. C., & Mohammed, M. B. (2014). Effective consultants: a conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform, *School Leadership & Management*, 34 (2), 156–178. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849684>
- Canback, S. (1998). The Logic of Management Consulting. *Journal of Management Consulting*, 10 (2), 3–12.
- Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F., & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & D. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit — Motivation — Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann* (S. 147–180). Kovac.
- Dalin, P., & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.

- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–178). Waxmann.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Jesacher-Rößler, L., Altrichter, H., Kemethofer, D., & Wölbitsch, L. (2021). Schulische Entwicklungsbegleitung durch Multiprofessionelle Teams. *Journal für Schulentwicklung*, 25 (3).
- Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12 (1), 47–66. <https://doi.org/10.25656/01:19118>
- Königswieser, R., Sonuç, E., Gebhardt, J., & Hillebrand, M. (2006). Das Komplementär-Modell. In R. Königswieser, E. Sonuç & G. Jochum (Hrsg.), *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how* (S. 85–102). Klett-Cotta.
- Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Bühren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40–70). Beltz.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 15–56). wbv.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Moldaschl, M. (2001). Reflexive Beratung. Eine Alternative zu strategischen und systemischen Ansätzen. In N. Degele, T. Münch, H. J. N. Pongratz & J. Saam (Hrsg.), *Soziologische Beratungsforschung. Perspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung* (S. 133–157). Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11451-2_8
- Schein, E. (1978). The Role of The Consultant: Content Expert or Process Facilitator? *Journal of Counseling and Development*, 56 (7), 22–26. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1978.tb04661.x>
- Vollmer, A. (2016). Interprofessionelle Kooperation. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 251–261). Julius Klinkhardt.
- Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung: systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Carl-Auer-Systeme.

Livia Jesacher-Rößler, geb. 1987, wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) an der Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung.

E-Mail: livia.roessler@uibk.ac.at

Korrespondenzadresse: Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Fürstenweg 176, 6020 Innsbruck, Österreich