

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).

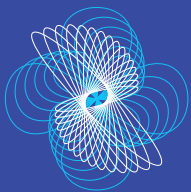
Zur Erforschung der SEB wurden dabei neben Daten aus Befragungen der Schulleitungen und der Kollegien leitfadengestützte Interviews mit schulischen Vertreterinnen und Vertretern und Beratungspersonen sowie Prozesstagebücher und Projektpläne der Projektschulen analysiert. Zu den interviewten schulischen 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.

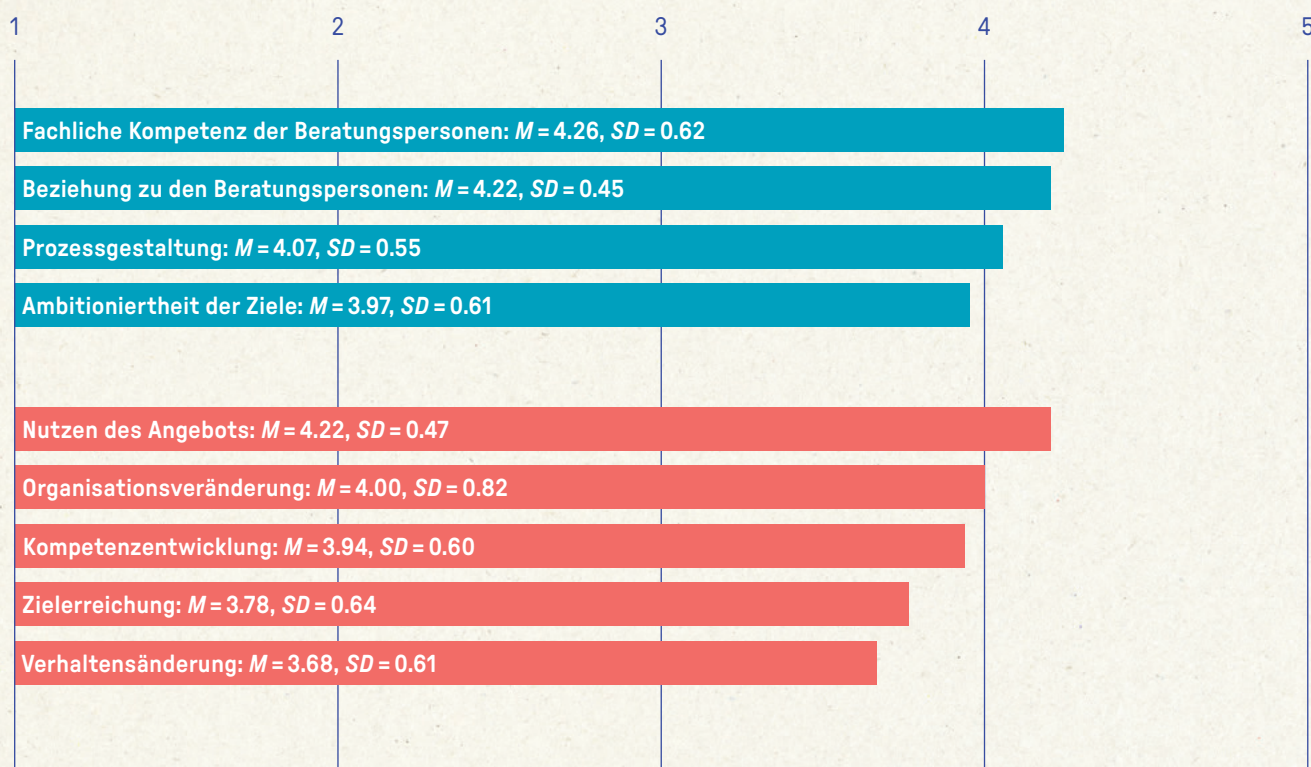
Die Untersuchung der Qualität von SEB in „impakt schulleitung“, differenziert nach Prozess- und Ergebnisqualität, beruht auf einer Befragung von Mitarbeitenden der Schulen, die direkt mit der SEB arbeiteten. Zum ersten Erhebungszeitpunkt haben insgesamt 73 Schulen (davon 73 Schulleitende, 380 Mitarbeitende) 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.

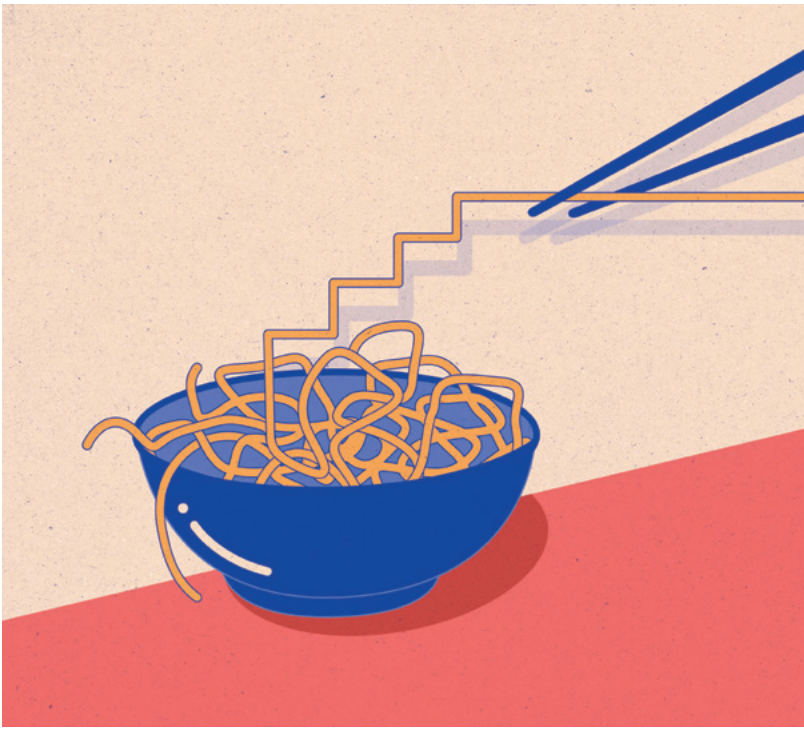
Insgesamt zeigen die Auswertungen zur Prozess- und Ergebnisqualität der SEB durchweg positive Bewertungen (vgl. Huber et al., 2022 für eine ausführlichere Darstellung der Ergebnisse). Hinsichtlich der Prozessqualität der SEB bewerteten Schulleitungen und beteiligte Mitarbeitende auf einer fünfstufigen 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.

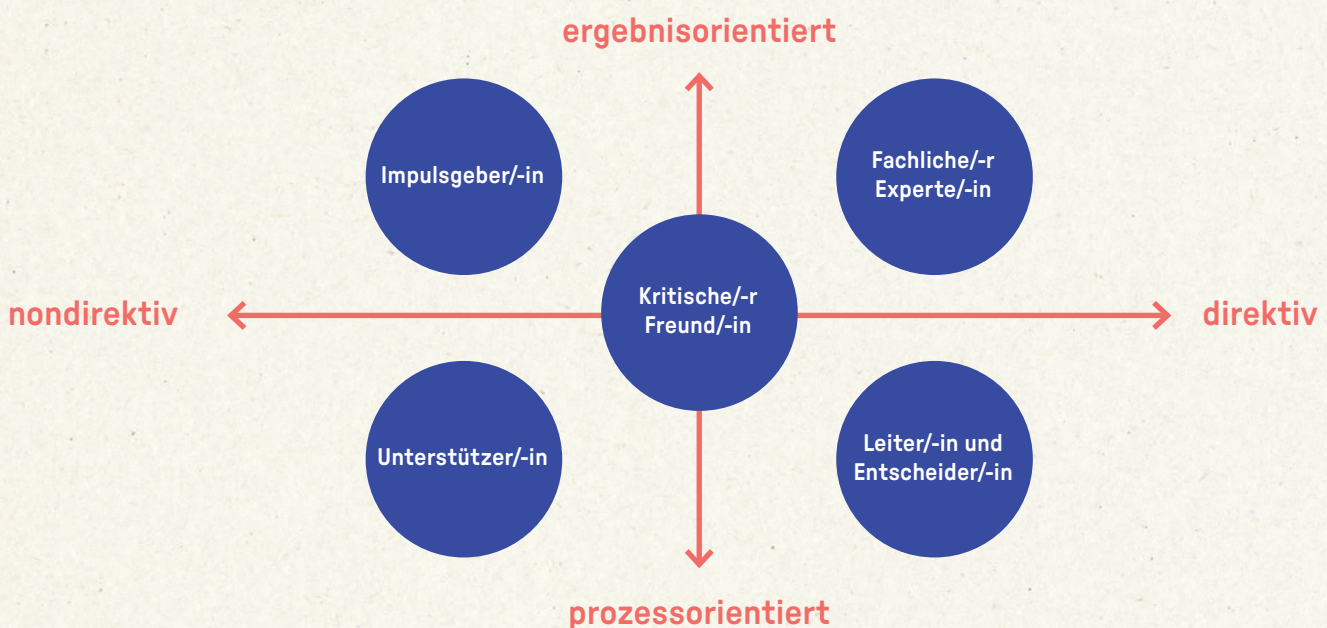
Wie in der Abbildung unten dargestellt zeigt sich in den Ergebnissen zu den Rollen ein Spannungsfeld zwischen ergebnisoffener Bedürfnisbegleitung (nondirektiv, prozessorientiert) und strategischer Expertenberatung (direktiv, ergebnisorientiert). Dabei ist der kritische Freund bzw. die kritische Freundin 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 Personalfuktuation 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.

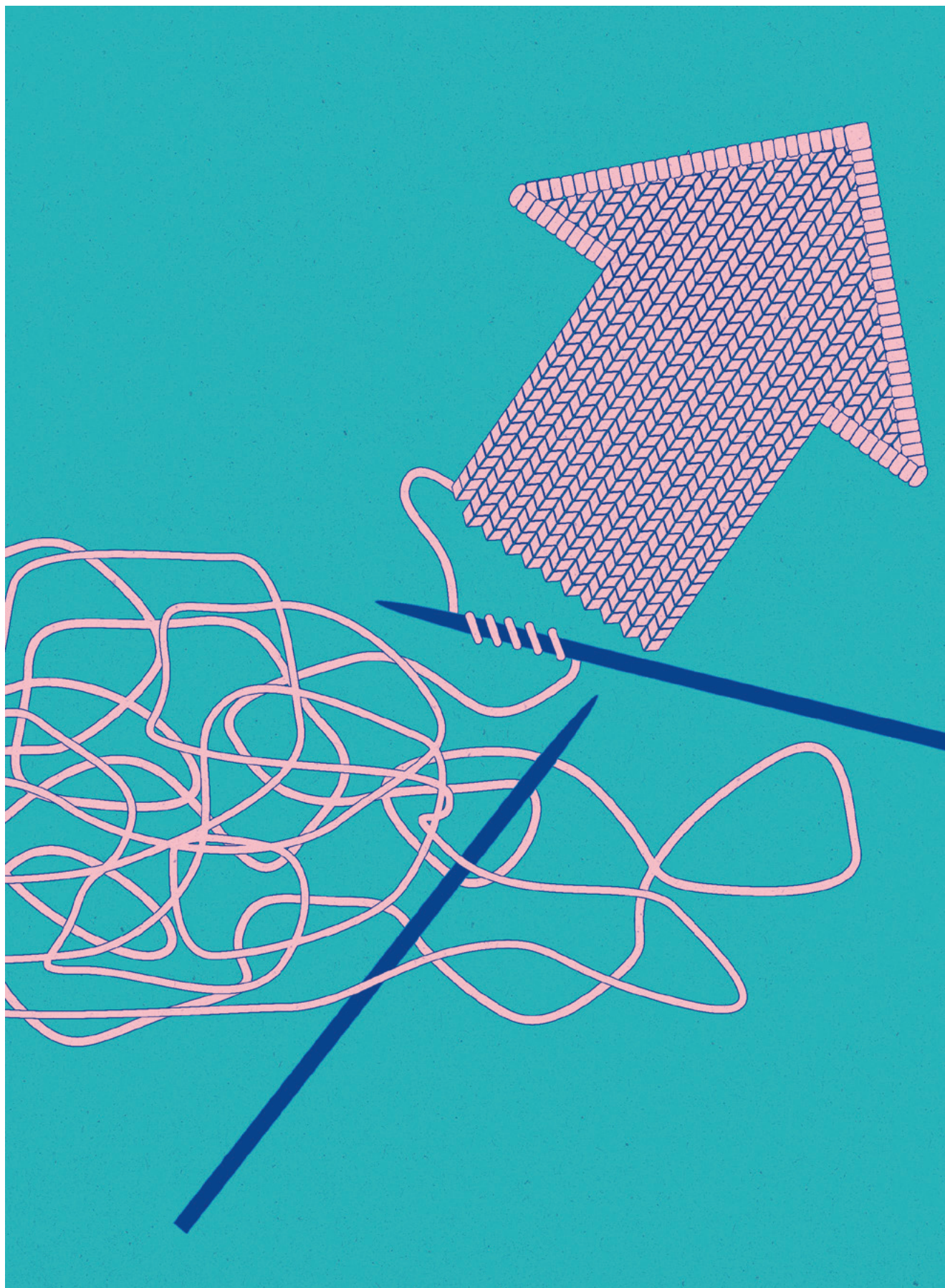
Ein zentrales Thema im Bereich **Personal** war die Verbesserung der Kommunikation und Kollaboration im Team (28 Prozent der Schulen), ergänzt durch Maßnahmen zur mentalen Gesundheit und zum Umgang mit Konflikten, die jeweils 11 Prozent der Schulen beschäftigten.

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.

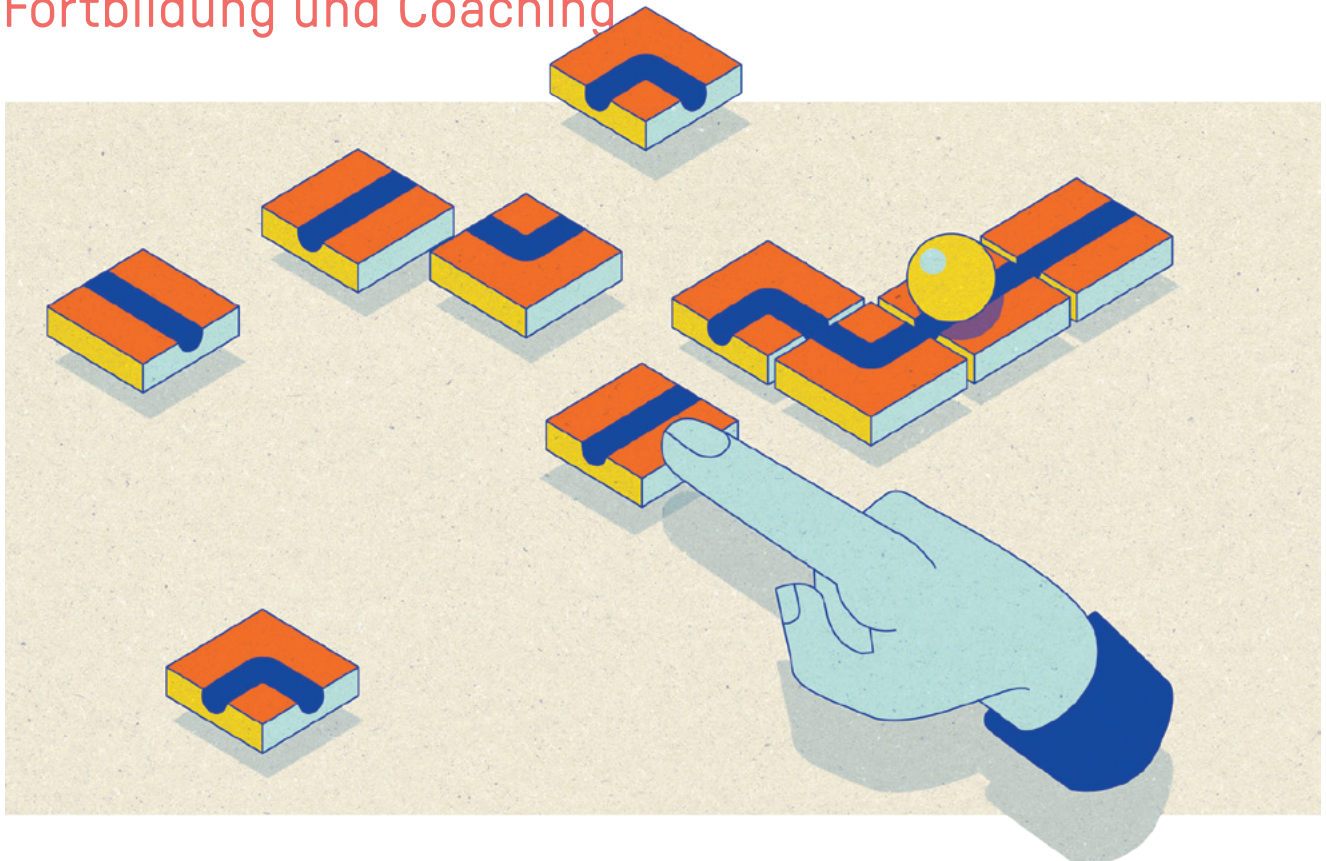
4. GELINGENSBEDINGUNGEN VON SCHULENTWICKLUNGSBEGLEITUNG

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.