

phpublico


Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Dezember 2025

1

**Schule
entwickeln**

5

**beraten
führen**

Kristina Braun  Stefan Brauckmann-Sajkiewicz  David Kemethofer 

„Die wissen ja auch nicht so genau, was sie wollen“ – Empiriegestützte Einsichten in die Rolle und das Handeln von Schulentwicklungsberater:innen in Kärnten

In einem zunehmend komplexen schulischen Umfeld gewinnen externe Unterstützungsangebote wie die Schulentwicklungsberatung an Bedeutung für Innovation und Professionalisierung. Schulentwicklungsberater:innen agieren dabei nicht ausschließlich für die implementationsgetreue Umsetzung bestimmter Vorgaben, sondern werden als vermittelnde Akteur:innen im schulischen Mehrebenensystem verstanden. Dabei unterstützen diese Schulen, indem sie externe Steuerungsimpulse in den schulischen Kontext übersetzen, schulische Aushandlungsprozesse moderieren und die Kommunikation sowie Kooperation zwischen Schulleitungen und Kollegien fördern. Sie begleiten Entwicklungsprozesse sowohl als Antwort auf lokale Bedarfe als auch im Rahmen übergeordneter Vorgaben. Erste Ergebnisse einer qualitativen Feldstudie deuten darauf hin, dass Schulentwicklungsberater:innen eine Vermittler:innenrolle zwischen den Erwartungen der Bildungsdirektionen und der Eigenlogik der Schulen einnehmen. Ihre Funktion umfasst die Vermittlung zwischen Kollegien und Administration, die Mediation in Konflikten sowie die Förderung der Professionalisierung von Lehrkräften und Schulleitungen. Von entscheidender Relevanz ist dabei das Ausmaß, in dem externe Vorgaben an schulische Prozesse adaptiert werden und partizipative Aushandlungsprozesse ermöglicht werden. Die durch qualitative Inhaltsanalyse herausgearbeiteten Befunde aus dem Shadowing von 17 Beratungsprozessen an Kärntner Schulen veranschaulichen, wie Schulentwicklungsberater:innen ihre intermediäre Rolle in der Praxis ausgestalten.

1 Einleitung

Die Schulentwicklungsberatung (SEB) wird als systemische, prozessorientierte Begleitung schulischer Veränderungsprozesse verstanden (Altrichter et al., 2021b; Dederling, 2024). Als externe Unterstützungsstruktur ist sie in das Mehrebenensystem von Bildungspolitik, Schulaufsicht und Einzelschule eingebettet (BMBWF, 2024). In dieser Position übernimmt sie eine intermediäre Funktion: Sie begleitet lokale Entwicklungsprozesse, unterstützt Kooperationen und trägt dazu bei, externe Reformimpulse in den schulischen Kontext einzubetten (Altrichter & Maag-Merki, 2015; Webs & Manitijs, 2021). Diese Funktion ist ambivalent, da sie einerseits die schulische Autonomie stärken und andererseits Rechenschaftsanforderungen absichern soll (Brauckmann & Eder, 2019). Auch international wird die Bedeutung externer Schulberatung für Entwicklungsprozesse betont, etwa im Hinblick auf die Rolle von Berater:innen als „agents for school improvement“, die durch Expertise, Beziehungsgestaltung und ethisches Handeln Entwicklungsprozesse unterstützen (Odendaal & du Plessis, 2018).

Während die Relevanz externer Beratung in der Schulentwicklungsforschung sowohl im deutschsprachigen (Dederling, 2024) als auch im internationalen Kontext regelmäßig betont wird (Creemers et al., 2013; Gunter et al., 2015; Swaffield, 2004; Tajik, 2008), mangelt es an empirischen Erkenntnissen insbesondere zur praktischen Umsetzung von SEB. Häufig dominieren programmatische Konzepte oder Angebotsbeschreibungen (Krainz & Kemethofer, 2023). Im *Nationalen Bildungsbericht 2021* wird zwar auf internationale Erfolgsfaktoren – wie präzise Auftragsklärung, realistische Zielvereinbarungen, verbindliche Prozessgestaltung, die Schlüsselrolle der Schulleitung und multiprofessionelle Expertisen verwiesen (Altrichter et al., 2021b) – doch bleibt unklar, wie diese Faktoren im österreichischen Kontext greifen und wo Spannungen sichtbar werden.

Diese Spannungen treten insbesondere bei verpflichtenden Reformprogrammen hervor. Das Projekt „Grundkompetenzen absichern (Gruko)“ basierte auf einem output-orientierten Qualitätsverständnis, das durch standardisierte Testungen überprüft wurde (Altrichter et al., 2021a). Studien

zeigen, dass die Umsetzung weder linear noch konfliktfrei verläuft. Während in einigen Schulen externe Vorgaben formalisiert und blockiert wurden, gelang es in anderen, die Problemdefinition produktiv zu erweitern und eigenständige Entwicklungsarbeit anzustoßen (Hofmann & Carmignola, 2019; Kemethofer et al., 2021). Damit wird sichtbar, dass Beratung in Zwangskontexten eine doppelte Funktion aufweist: Sie fungiert zugleich als Unterstützung und als Kontrolle. Der verpflichtende Rahmen kann Widerstände auslösen, aber auch Entwicklungsprozesse initiieren, die ohne äußeren Druck nicht entstanden wären (Krainz & Claußen, 2020).

Vor diesem Hintergrund erhält das Weißbuch zur Ausrichtung von Schulentwicklungsberatung in Österreich (BMBWF, 2024) besonderes Gewicht. Es formuliert eine normative Perspektive, indem es die Rollen der Akteur:innen differenziert beschreibt: Die Schulleitungen verantworten Koordination und Umsetzung, die Schulentwicklungsberater:innen (SEBs) begleiten durch Auftragsklärung und Prozesssteuerung, die Qualitäts-Schulkoordinator:innen (Q-SK) unterstützen Schulen bei der Implementierung von Qualitätsstandards, die Schulqualitätsmanager:innen (SQM) sichern Steuerung und Monitoring in den Bildungsdirektionen und die externen Evaluator:innen liefern Rückmeldungen zur Qualitätsentwicklung. Braun et al. (2025) weisen dabei insbesondere auf das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Standortbezogenheit hin. Einerseits sollen Beratungsleistungen durch verbindliche Rahmenkonzepte professionalisiert und vergleichbar gemacht werden, andererseits erfordert Schulentwicklung stets eine standortspezifische Anpassung. Beratung bewegt sich damit an der Schnittstelle zwischen Standardisierungsvorgaben und der Eigenlogik einzelner Schulen. Ihre Wirksamkeit hängt davon ab, wie es gelingt, externe Impulse mit lokalen Entwicklungsinteressen zu verbinden. Offen bleibt jedoch die konkrete Umsetzung: Wie werden diese Rollen im schulischen Alltag tatsächlich ausgefüllt? Wie verlaufen Beratungsprozesse im Zusammenspiel mit Bildungsdirektion, Schulleitung und Kollegium? Und welche Spannungen entstehen dabei zwischen top-down initiierten Vorgaben und den Eigenlogiken der Einzelschulen? Die bisherige Forschung beschreibt die

intermediäre Position von SEB, ohne jedoch die Materialisierung dieser Position in konkreten Beratungssituationen zu untersuchen.

Im Gegensatz dazu liefern internationale Studien bereits detaillierte Einblicke in Aktivitäten, Interventionsmodelle und Spannungsfelder in Beratungsprozessen (Gunter et al., 2015; Swaffield, 2004; Tajik, 2008). Hier setzt die vorliegende Studie an. Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen, erfolgt die Erfassung der Praxis von Schulentwicklungsberater:innen in Österreich explorativ mittels Shadowing (McDonald, 2005). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie SEBs ihre Rolle in konkreten Aushandlungsprozessen gestalten und zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Eigenverantwortung vermitteln. Das Ziel besteht darin, die Diskrepanz zwischen der normativen Rahmung im Weißbuch und der tatsächlichen Praxis sichtbar zu machen und so ein differenziertes Verständnis der intermediären Funktion von SEB zu gewinnen.

2 Anlage der Teilstudie

Die vorliegende Studie wird im Rahmen des Projekts „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung (B3)“ durchgeführt (Kemethofer et al., 2024). Dabei werden Daten mittels Interviews und Beobachtungen erhoben. Konkret wurden im Untersuchungszeitraum insgesamt 17 Beratungsprozesse an Schulen wissenschaftlich begleitet. Die Beratungsprozesse wurden von acht Schulentwicklungsberater:innen durchgeführt, die jeweils in Tandems arbeiteten. Auf diese Weise wurden 25 Beobachtungseinheiten protokolliert, die sowohl formelle Termine als auch informelle Situationen – etwa Pausen oder An- und Abreisen – einschlossen. Beobachtet wurden dabei sowohl Bürotage der SEBs als auch Beratungssituationen mit Schulleitungen, Steuergruppen, dem Kollegium oder Treffen mit anderen Berater:innen der Pädagogischen Hochschule. Ergänzend wurden Mikrointerviews mit den Schulentwicklungsberater:innen durchgeführt.

Die Beobachtungen wurden vollständig verschriftlicht, um eine systematische Auswertung zu ermög-

lichen. Die Dauer der Begleitung orientierte sich am Prinzip der theoretischen Sättigung (Flick, 2021), sodass unterschiedliche Formen von Aufgaben, Kommunikationsmustern und Kooperationskonstellationen berücksichtigt werden konnten.

Die Datenaufbereitung und -analyse erfolgte mit Unterstützung der Software MAXQDA. Zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit wurde ein Kodierleitfaden unter Berücksichtigung theoretischer Vorannahmen entwickelt (z. B. intermediäre Rolle, Steuerungslogiken, Professionalisierung). Die Kategorienbildung erfolgte somit sowohl deduktiv als auch induktiv auf Basis der im Material identifizierten wiederkehrenden Sinnstrukturen. Die Kodierung folgte den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Der Kodierprozess wurde mehrfach überprüft, um Konsistenz und Reliabilität sicherzustellen. Zur Intracoderreliabilität wurde eine Teilstichprobe des Materials nach einem zeitlichen Abstand erneut kodiert, um die Stabilität der Zuordnungen zu prüfen.

Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Einbeziehung typischer sowie abweichender Situationen gelegt, um so ein möglichst breites Bild der Beratungspraxis zu gewinnen. Die Kombination aus Beobachtungen und Interviews ermöglicht es, sowohl die beobachtbaren Handlungen als auch die subjektiven Deutungen der Beteiligten sichtbar zu machen und wechselseitig zu kontextualisieren.

3 Ergebnisse

Zwischen den Ebenen: Aushandeln statt Durchsetzen

Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass die Tätigkeit der SEBs in hohem Maße durch Kommunikation gekennzeichnet ist. So bewegen sie sich zwischen Schulleitungen, Kollegien, SQMs, weiteren Beratungspersonen, Pädagogischen Hochschulen, Bildungsdirektionen und dem Ministerium. Ihre Rolle besteht weniger in der Durchsetzung von Vorgaben, sondern vielmehr in deren Anpassung und Auslegung im schulischen Alltag.

Ein zentrales Element stellt die Auftragsklärung

dar: Während die Schulleitungen Bedarfe und Erwartungen artikulierten, klärten die SEBs, welche Formen der Zusammenarbeit realisierbar sind und wie sich ihre Rolle gegenüber anderen Akteur:innen abgrenzen lässt. Wie eine Beratungsperson formulierte: „Die Auftragsklärungsgespräche mit den Schulleitungen dienen dazu, besser zu verstehen, was die Schulen von den SEBs brauchen.“ (SEB1 in 02S_CL)

Besonders häufig wurden Gespräche über die Zusammenarbeit mit SQMs geführt, die teilweise als ambivalente Instanz beschrieben wurden. Kommentare wie „das wird der:dem SQM nicht gefallen“ (10S_FU) oder „die Gespräche mit der:dem SQM sind nicht einfach“ (21S_CL) tauchten wiederholt auf. SEBs betonten dabei regelmäßig ihre eigenständige Rolle: „Wir haben den Auftrag zur Beratung und nicht zum stillen Post spielen.“ (SEB5 in 21S_CL)

Die Analysen zeigen, dass das Verhältnis zwischen Schulen und SQMs sowohl Spannungen als auch Chancen birgt. In einem Fall schlug die SEB vor, die:den SQM einzuladen, um Transparenz über den Schulentwicklungsplan herzustellen. Die Schulleitung zeigte sich jedoch zurückhaltend und ein gemeinsames Treffen kam nicht zustande. In einem anderen Beispiel führte die Ablehnung einer geplanten „Bildungsmesse“ durch die:den SQM zu Irritationen bei Schulleitung und Lehrkörper. Gleichzeitig zeigten sich Schulen in solchen Situationen handlungsfähig, indem sie eigene Wege fanden, geplante Maßnahmen dennoch umzusetzen.

„Botschafter:innen“ aktueller Reformimpulse

Mehrfach wurde beobachtet, dass SEBs als Übermittler:innen neuer ministerieller Vorgaben adressiert wurden – etwa beim Schulentwicklungsplan oder beim Handyverbot. In einigen Fällen wurden diese Impulse vorrangig behandelt, was dazu führte, dass Beratungsabläufe angepasst oder unterbrochen wurden.

Gleichzeitig relativierten Schulleitungen und Kollegien die Bedeutung dieser Dokumente, indem sie sie u.a. als „Papier für die Schublade“ (20S_FU) bezeichneten. Solche Einschätzungen deuten dar-

auf hin, dass externe Vorgaben nicht automatisch handlungsleitend wirken, sondern in der Praxis neu verhandelt werden. Für SEBs ergibt sich daraus die Aufgabe, zwischen formaler Dokumentation und den Entwicklungsinteressen der Schulen zu vermitteln.

Steuergruppen und kollektive Steuerung

Das Weißbuch hebt die Bedeutung von Steuergruppen für Schulentwicklungsprozesse hervor. Die Beobachtungen zeigen jedoch, dass deren Einrichtung nicht selbstverständlich gelingt.

In einem Fall führte die Abwesenheit der Schulleitung bei einem Kick-off-Termin zu erheblichen Vorbehalten im Kollegium: „Wir wurden hier alle nur hineingelegt, wir wissen gar nicht, was geplant ist“ (07S_Kickoff). Der Vorschlag zur Einrichtung einer Steuergruppe wurde mit der Begründung abgelehnt, dies sei zu hierarchisch, wie eine Lehrperson verdeutlichte: „von oben nach unten geht nichts“ (LP in 07S_Kickoff). Der Prozess wurde später nicht fortgeführt.

Andere Beispiele implizieren dagegen, dass Steuerungsimpulse auch aus dem Kollegium heraus entstehen können. In einem Fall leitete eine Lehrperson die Steuergruppe und prägte damit die Entwicklungsrichtung, während die Schulleitung eine eher begleitende Rolle einnahm. Gleichzeitig bleibt die Schulleitung institutionell verankert, etwa durch das Online-Format für SEB-Anträge, das ohne ihre Genehmigung nicht weitergeleitet werden kann (13S_FU). Dies lässt erkennen, dass Steuerung sowohl formal gesichert als auch informell gestaltet sein kann.

Suchbewegungen und Orientierung

In vielen Fällen zeigten Schulleitungen zu Beginn der Beratung noch offene oder vage Vorstellungen zu Entwicklungszielen. Eine Beraterin beschrieb dies mit der Metapher: „Du entscheidest, ob man normal durchs Fernglas durchschaut oder ob du es umdrehst und die Herausforderung sehr klein machst. (...) Den ‚Filter‘ dafür setzt die SL.“ (03S_Hotline)

Auch im Antragsprozess kam es zu Unsicherheiten, wenn die von der Pädagogischen Hochschule angebotenen Formate an Unterstützungsangebote „nicht eingeordnet“ werden konnten (05S_BC). Berater:innen erkennen in solchen Situationen auch eine gewisse Zurückhaltung seitens der Kollegien: „Die wissen ja auch nicht so genau, was sie wollen. Ich würde sie heute mal da abholen, wo sie gerade sind.“ (SEB5 in 10S_FU) Solche Suchbewegungen machten deutlich, dass Beratung oft dort ansetzt, wo Orientierung noch im Entstehen ist.

Professionalisierung und Unterstützungsbedarf

Besonders sichtbar wurde der Beitrag der SEBs in Situationen, in denen Schulleitungen temporär ausfielen – etwa durch Rücktritt oder längere Abwesenheit. In solchen Fällen äußerten Lehrpersonen zum Teil Unsicherheit bezüglich der Fortführung von Entwicklungsprozessen: „Meine Lehrer brauchen noch etwas Hilfe und ich kann auch immer noch dazu lernen.“ (02S_CL) Kollegien verharren trotz Inputs „in der Hilflosigkeit“ (05S_BC). In derartigen Situationen übernahmen SEBs eine strukturierende und stabilisierende Funktion, indem sie Orientierung boten und Prozesse anstießen.

Berater:innen reflektierten dazu: „...ist der Leidensdruck groß genug, dass sie daran arbeiten?“ (10S_FU). Hier wurde deutlich, dass SEBs nicht nur Impulse geben, sondern auch eine stabilisierende Unterstützung leisten, wenn die Steuerungsfähigkeit vor Ort eingeschränkt ist.

4 Diskussion und Ausblick

Im Zentrum dieses Beitrags stand die Frage, wie Schulentwicklungsberater:innen ihre Rolle in Aushandlungsprozessen gestalten und zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Eigenverantwortung vermitteln. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die intermediäre Rolle von SEB im Mehrebenensystem ambivalent angelegt ist, wie bereits im Problemaufriss skizziert (Altrichter & Maag-Merki, 2015; Webs & Maniti, 2021). In den Beobachtungen zeigte sich, dass SEBs einerseits ministerielle Reformvorhaben wie etwa den Schul-

entwicklungsplan oder Programme zur Sicherung von Grundkompetenzen in die Einzelschulen tragen. Andererseits werden sie in der Praxis vor allem als Prozessmoderator:innen wahrgenommen, die schulische Eigenlogiken aufgreifen, kollektive Reflexion ermöglichen und lokale Entwicklungsinteressen unterstützen.

Die in der Einleitung dargestellten Spannungen zwischen Standardisierung und Standortbezogenheit (Braun et al., 2025) spiegeln sich auch in den beobachteten Prozessen wider. Während einige Beratungen stark an formalen Qualitätsrahmen orientiert waren, entwickelten andere situativ angepasste Vorgehensweisen, um lokale Dynamiken und Ressourcen einzubeziehen. Diese Doppelrolle deutet weniger auf ein individuelles Rollenmissverständnis hin als vielmehr auf eine strukturelle Mehrdeutigkeit intermediärer Positionen: SEBs bewegen sich fortwährend im Spannungsfeld zwischen externer Steuerung und schulischer Autonomie. Die Analyse legt nahe, dass nachhaltige Entwicklungsprozesse insbesondere dann entstehen, wenn externe Vorgaben mit partizipativen Aushandlungen vor Ort in Einklang gebracht werden können. Für die Weiterentwicklung der SEB lässt sich daraus ableiten, dass nicht formale Vorgaben im Vordergrund stehen sollten, sondern Kompetenzen wie Kontextsensibilität, Moderationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Erwartungshorizonte in Beziehung zu setzen. Diese Befunde stehen in Einklang mit internationalen Studien, die externe Beratung als zentrale Ressource für Schulverbesserung verstehen, zugleich aber auf die Notwendigkeit professioneller, ethischer und relationaler Kompetenz hinweisen (Odendaal & du Plessis, 2018). Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Beratungsrollen deutlicher gegenüber Steuerungsrollen abgegrenzt werden, zugleich aber so flexibel gestaltet werden, dass schulische Eigenlogiken produktiv aufgenommen werden können. Schulentwicklungsberatung kann somit als eine Gestaltungsaufgabe gesehen werden, die das Potenzial birgt, das Mehrebenensystem Schule handlungsfähiger, reflexiver und zukunftsorientierter zu machen.

Die Rollen und Zuständigkeiten innerhalb der Schulentwicklungsberatung sollten im Zusammenspiel aller beteiligten Akteur:innen klar konturiert sein, zugleich aber ausreichend Freiräume lassen, um lokale Gegebenheiten und schulische Besonderheiten angemessen berücksichtigen zu können. Die besondere Wirkung von Beratung entfaltet sich insbesondere dann, wenn sie nicht primär als Vollzug von Reformvorgaben verstanden wird, sondern als ko-konstruktive Zusammenarbeit mit Schulleitungen und Kollegien, bei der gemeinsame Ziele entwickelt, reflektiert und umgesetzt werden. Die Ergebnisse unterstreichen zugleich, dass nachhaltige Wirkung weniger aus normativer Rahmung (BMBWF, 2024) als aus kommunikativer Anschlussfähigkeit und Kontextsensibilität entsteht. Eine nachhaltige Professionalisierung der Schulen kann dabei unterstützt werden, indem SEBs nicht nur externe Impulse einbringen, sondern gezielt die Eigenverantwortung der Schulen stärken und Entwicklungsprozesse aktiv gemeinsam mit den Akteur:innen gestalten.

Literaturverzeichnis

Adenstedt, K. (2016). Schulentwicklungsberatung. Dissertation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (2015). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer.

Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (2021a). Grundkompetenzen absichern - Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In: Kemethofer, D., Reitinger, J. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Münster: Waxmann, S. 177-194.

Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021b). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, S. 375-469. <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>

BMBWF (2024). Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich. Weißbuch. Wien: BMBWF. Quelle: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=neuerscheinungen&pub=1085. Letzter Zugriff am 29.10.2024.

Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. Zeitschrift für Bildungsforschung, 9(1), S. 5-15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>

Braun, K., Frentz, J. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2025). Standardisierung und Standortbezogenheit von Schulentwicklungsberatung – (k)ein Widerspruch? Erziehung & Unterricht, 175(9-10), S. 797-806.

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: Main features and impact. School Leadership & Management, 33(2), S. 114-132. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.773883>

Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzelschulischen Entwicklungsprozess. Zeitschrift für Bildungsforschung, 14(2), S. 179-205. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y>

Flick, U. (2021). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. (9. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Gunter, H. M., Hall, D. & Mills, C. (2015). Consultants, consultancy and consultocracy in education policymaking in England. Journal of Education Policy, 30(4), S. 518-539. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.963163>

Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt "Grundkompetenzen absichern": Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. SchulVerwaltung aktuell, 7(6), S. 165-169.

Kemethofer, D., Altrichter, H., Jaksche-Hoffman, E. & Jesacher-Rößler, L. (2021). Die Umsetzung zentraler Reformimpulse auf regionaler Ebene: Das Beispiel "Grundkompetenzen absichern". Erziehung und Unterricht, 171(9-10), S. 866-875.

Kemethofer, D., Altrichter, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2024). Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Schulentwicklungsberatungsforschung im Rahmen der BMBWF Förderinitiative B3. SchulVerwaltung aktuell, 12(2), S. 46-48.

Krainz, U. & Kemethofer, D. (2023). Beratung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Was wir aus der Forschung wissen. SchulVerwaltung aktuell, 11(5), S. 146-147.

Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. Journal für Schulentwicklung, 24(1), S. 20-26.

Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse (13. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. Qualitative Research, 5(4), S. 455-473.

Obendaal, R. M. & du Plessis, E. C. (2018). The external school consultant as a proposed agent for school improvement. The Independent Journal of Teaching and Learning, 13(2), S. 82-97.

Rolf, H.-G. (2019). 30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz mit dem Plenum. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung zum Thema Schulentwicklungsberatung revisited. Deutsche Sporthochschule Köln.

Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. Improving Schools, 7(3), S. 267-278.

Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. Improving Schools, 11(3), S. 251-271. <https://doi.org/10.1177/1365480208098390>

Webs, T. & Manitius, V. (2021). Unterstützungssysteme für Schulen: zwischen Entwicklung von Einzelschulen und Steuerung des Schulsystems. In: Webs, T. & Manitius, V. (Hrsg.). Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 9-16.

Im Zuge der Erstellung des vorliegenden Manuskripts wurde ChatGPT (GPT-4 Pro) für redaktionelle Zwecke eingesetzt, konkret für die Prüfung des Manuskripts anhand vordefinierter Kriterien, die Identifikation orthografischer Fehler sowie die Überprüfung von Zitaten. Sämtliche KI-gestützte Tätigkeiten beschränkten sich auf unterstützende Maßnahmen und erstreckten sich nicht auf die eigenständige Erstellung wissenschaftlicher Inhalte, die inhaltliche Analyse oder die Kernentwicklung des Manuskripts. Diese Nutzung wird im Einklang mit den Vorgaben des KI-Leitfadens der Pädagogischen Hochschule Burgenland ausdrücklich und transparent ausgewiesen.

Die Stelle der Erstautorin wird durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Rahmen der Initiative „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung – B3“ gefördert. Ziel dieser Initiative ist es, das Feld der Bildungsforschung zu stärken, indem kooperative Doktoratsprogramme zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen etabliert werden.