

# Professionelle Beziehungsgestaltung als Kompetenz in der Schulentwicklungsberatung

Sarah Mayr, Gerda Reisinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
[sarah1.mayr@ph-linz.at](mailto:sarah1.mayr@ph-linz.at); <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-07>

EINGEREICHT 14 APR 2025

ÜBERARBEITET 31 MAI 2025

ANGENOMMEN 10 JUN 2025

Der Text beleuchtet die professionelle Beziehungsgestaltung als zentrale Kompetenz in der Schulentwicklungsberatung. Aus systemischer und gruppensystemischer Perspektive wird aufgezeigt, wie Beziehung, Kommunikation und das bewusste Arbeiten mit Gruppendynamiken wesentliche Wirkfaktoren für nachhaltige Veränderung sind. Besonders das Zusammenspiel zwischen Schulleitung und Berater:in sowie die Reflexion von Rollen, Erwartungen und Widerständen stehen im Fokus. Beziehung wird dabei nicht als Rahmen, sondern als aktives Gestaltungselement verstanden. Der Beitrag argumentiert, dass nachhaltiges organisationales Lernen nicht durch das starre Abarbeiten der geplanten Schritte einer Projektarchitektur entsteht, sondern durch prozessorientierte Beratung, die auf Beziehung, Beteiligung und flexible Reaktion auf das konkrete Geschehen setzt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulentwicklungsberatung, Beziehungsgestaltung, Systemtheorie, Gruppendynamik, Organisationsentwicklung

## 1. Einleitung

Wie können Schulentwicklungsberater:innen durch professionelle Beziehungsgestaltung Veränderungsprozesse in Schulen wirksam begleiten? Diese Fragestellung bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. In einer zunehmend komplexen schulischen Realität sind Berater:innen gefordert, nicht nur Wissen und Methoden einzubringen, sondern auch die sozialen und emotionalen Dynamiken in Schulen aktiv zu gestalten. Die These des Beitrags lautet: Professionelle Beziehungsgestaltung ist eine zentrale Kompetenz in der Schulentwicklungsberatung, die nachhaltiges organisationales Lernen erst ermöglicht. Zunächst wird eine theoretische Hinführung zur Schulentwicklungsberatung im Kontext der „lernenden Organisation“ gegeben. Im Anschluss daran werden zentrale Aspekte der Beziehungsgestaltung als beraterische Kompetenz herausgearbeitet – insbesondere in Bezug auf dyadische und gruppendynamische Prozesse sowie die Bedeutung von Rollenklarheit und Widerstand. Abschließend fasst das Fazit die wesentlichen Argumente zusammen und reflektiert die Ausgangsfrage erneut im Licht der gewonnenen Erkenntnisse.

## 2. Schulentwicklungsberatung in der „lernenden Organisation“ Schule

In der Komplexität, die die heutige Lebenswelt mit sich bringt, stellt die Bewältigung von ständigen Veränderungen, sowohl intern als auch extern, auch für die Organisation Schule eine dauerhafte Aufgabe dar. Seit der 2017 verabschiedeten Bildungsreform gilt im österreichischen Bildungssystem der Schulstandort selbst mit seinen individuellen, kontextspezifischen Herausforderungen als Motor für Reformmaßnahmen, aus dem Verständnis heraus, dass ausschließlich zentrale Verwaltung weder sinnvoll noch möglich sei (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMWF] 2024, S. 6).

Wie im Weißbuch für Schulentwicklungsberatung ausgeführt, versteht sich diese als Unterstützungsangebot für Schulen, sowohl im pädagogischen als auch im organisationalen Bereich, um Schulen zu ermöglichen, den an sie gestellten Anforderungen standortspezifisch zu begegnen. Schulentwicklung zielt auf bewusste, systematische Weiterentwicklung des Unterrichts, des Personals und der Organisation von Einzelschulen ab, wobei es „um die aktive Gestaltung der Entwicklung“ geht, „mit dem Ziel, dem Bildungsprozess von Schülerinnen und Schülern den bestmöglichen Rahmen zu bieten“, vor dem Hintergrund, dass „durch die steigende Schulqualität Lernfortschritte und Kompetenzentwicklungen bei Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden können“ (BMWF, 2024, S. 9). Als inhaltliches Bezugssystem für die Beratung dient dabei der Qualitätsrahmen für Schulen (BMWF, 2024, S. 12). Schulentwicklungsberatung, die Unterstützung bei der Lösung standortspezifischer Probleme bieten soll, integriert dazu unterschiedliche Beratungsmodelle: „Während die Expertenberatung Lösungen für Probleme anbietet, geht es in der Prozessberatung darum, die Problemlösekompetenz der Schule zu verbessern. In der Praxis der Schulentwicklungsberatung sind meist beide Aspekte zugleich gefragt“ (BMWF, 2024, S. 12). Berater:innen treten demgemäß als beobachtende „facilitators“ oder „critical friends“ auf, manchmal auch als impulsgebende „technical experts“ (BMWF, 2024, S. 12). Da es jedoch auf lange Sicht um die Stärkung von Eigenständigkeit geht, liegt der Schwerpunkt auf non-direktiven Interventionen wie Reflexion und die Gestaltung von Austausch- und Feedbacksituationen (Buhren & Rolff, 2018, S. 46).

Das Verständnis von Schule als lernende Organisation bildet dazu die wesentliche Bezugstheorie für Schulentwicklungsberatung (BMWF, 2024, S. 13). Anknüpfend an systemische Ansätze wird Schule als soziale Organisation und Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Organisationen verstanden, für die es jedoch die spezifischen pädagogischen Zielsetzungen und Aufgaben mitzudenken gilt (Buhren & Rolff, 2018, S. 17). Dabei wird der Fokus nicht nur auf Ergebnisse, sondern vor allem auf Entwicklungsprozesse gelegt, die sich schrittweise und zyklisch vollziehen, und die die Organisation von innen heraus gestalten (Buhren & Rolff, 2018, S. 17). Die „lernende Schule“ ist somit nicht nur Ort des

individuellen Lernens, sondern auch des organisationalen Lernens, das als Voraussetzung dafür gilt, dass Organisationen in ihren Umwelten nicht nur anschlussfähig bleiben, sondern sich von innen heraus weiterentwickeln können. Peter Senge, der mit seinem systemischen Ansatz von Organisationsentwicklung die Idee der „lernenden Organisation“ maßgeblich mitprägte, formuliert:

In our view, a learning school is not so much a distinct and discrete place (for it may not stay in one building or facility) as a living system for learning – one dedicated to the idea that all those involved with it, individually and together, will be continually enhancing and expanding their awareness and capabilities. (Senge, 2012, S. 7)

Schule als „lernende Organisation“ zu begreifen bedeutet also, sie als ein Ganzes zu verstehen, das, gleich eines lernenden Organismus, in der Lage ist, sich selbst-organisiert Strategien, Strukturen und Kultur aufzubauen, aufrechtzuerhalten und diese in einer sich ständig verändernden Umwelt immer wieder entsprechend zu erneuern und zu erweitern. Diese (Re-) Strukturierungs- und Anpassungsprozesse als Reaktion auf Einwirken des gesellschaftlichen, bildungspolitischen und auch des ganz unmittelbaren, regionalen Kontexts stellen sich stets als Herausforderung und als Chance gleichermaßen dar. Die Herausforderungen zu bewältigen und die Chancen zu ergreifen kann dann gelingen, wenn ein Verständnis dafür herrscht, dass es das Zusammenwirken von Beteiligten braucht, die in der Lage sind, autonom, sozial verantwortlich, reflektiert und bewusst zu handeln und zu entscheiden.

Damit wird klar, dass die Gestaltung von Schulentwicklungsberatung die Beziehung in den Mittelpunkt zu stellen hat, und zwar in doppelter Hinsicht: Schule erfüllt die zentrale gesellschaftliche Aufgabe, Lernen und Entwicklung zu ermöglichen, wobei Beziehungen im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen. Sie sind die Grundlage für ein konstruktives Miteinander, positive Lernerfahrungen und nachhaltige Lernprozesse. Dasselbe gilt für organisationales Lernen: Veränderung und Entwicklung sind ohne Beziehungen nicht denkbar. In diesem Zusammenhang wird die Beziehungsgestaltung zu einem entscheidenden Faktor in Beratungsprozessen. Durch die aktive Einbindung der Mitglieder in Veränderungsprozesse können vorhandene Potenziale genutzt und weiterentwickelt werden. Diese Partizipation stärkt die Anpassungsfähigkeit der Organisation und fördert organisationales Lernen, indem Wissen und Handlungsweisen erweitert werden (Oberreiter, 2021, S. 31).

Lernende Organisationen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu begleiten bedeutet demgemäß, neben den Prozessen und Strukturen auch die Kultur und damit die Menschen, die eine Organisation ausmachen, insbesondere auch die Menschen und ihre Beziehungen, die diese prägen, im Blick zu haben. Beratung heißt immer auch, Beziehungen zu führen und zu gestalten und ein Verständnis davon zu haben, was es dazu braucht. Die folgenden Ausführungen greifen diese Aspekte auf und vertiefen sie.

### 3. Beziehung als Wirkfaktor in der Beratung

Nicht nur in der Pädagogik wird die positiv erlebte Beziehung als entscheidender Wirkfaktor für Motivation, Lernen und Entwicklung verstanden, auch in der Beratung gilt die Beziehung als einer der wichtigsten unspezifischen Wirkfaktoren, wie Ryba (Ryba, 2019, S. 148 ff.) in einem Überblick mit Bezugnahme auf Ergebnisse aus der Psychotherapieforschung (Bordin, 1979; Frank, 1961; Nocross, 2002; Gahlleitner, 2017) aufzeigt. In verschiedenen anderen Beratungsansätzen kommt der Beziehung zwischen Klient:in und Therapeut:in bzw. Berater:in aus konzeptueller Sicht ein unterschiedlicher Stellenwert zu (Ryba, 2019, S. 159).

Während in humanistischen Ansätzen die Gestaltung einer förderlichen Beziehung im Zentrum steht, richten systemische Ansätze den Fokus auf Beziehung als Wechselwirkung zwischen den Elementen eines Systems. Kommunikation als das Beobachtbare des Beziehungsgeschehens zwischen Systemen (psychischen sowie sozialen) liefert Anhaltspunkte dafür, wo sich im zwischenmenschlichen Geschehen förderliche oder möglicherweise destruktive Muster etablieren bzw. etabliert haben, ohne Ursachen und Wirkungen einer Person bzw. deren innerpsychischen Zuständen zuzuschreiben. Aus systemischer Sicht ist für die zwischenmenschliche Beziehungsdynamik der Aspekt der Erwartungskonformität besonders relevant: Wie Richter und Groth (2023) ausführen, bestimmen gegenseitige Erwartungen, die Kommunikationsteilnehmende voneinander haben, wer man als Person in einer sozialen Situation „ist“. Häufig sind Erwartungen an Rollen und Funktionen gekoppelt, die Menschen in Organisationen einnehmen. Indem jede/r eine unterschiedliche Perspektive auf „den/die andere/n“ mitbringt, variieren zudem zunächst die Erwartungen an die Person. „In diesem Sinne ist die Person ein Bündel von Erwartungen, welches sich über die Zeit stabilisiert und festigt“ (Richter & Groth, 2023, S. 50). Agieren Personen erwartungskonform, werden sie von anderen tendenziell als stimmig und stabil wahrgenommen und vermitteln damit für die aktuelle Situation die Idee eines „sicheren“ Gegenübers, mit dem ein gestaltender, affektiv positiv gefärbter Austausch möglich scheint. „Soziales Miteinander ordnet sich durch stabile Erwartungen“, formuliert Eidenschink (Eidenschink 2024, S. 30).

Wenn Personen in beruflichen Kontexten unterschiedliche Rollen einnehmen, füllen sie diese mit ihrer Persönlichkeit auf unterschiedliche Weise aus. Wie Richter und Groth ausführen, passen Menschen in der Regel dabei ihr Verhalten an die Erwartungen an die Rolle an, wobei es aber durchaus Gestaltungsspielraum gibt (Richter & Groth, 2023, S. 53). So kann es aber für Irritation sorgen, wenn eine Person ihrer Rolle nicht „gerecht“ und damit „unberechenbar“ wird. Aus systemischer Sicht ist die Tatsache der Unkalkulierbarkeit jedoch selbstverständlicher Bestandteil des sozialen Miteinanders. So schreibt Eidenschink:

Jeder könnte in jeder Situation etwas anderes tun und sagen, als das, was er tut und sagt. Dieser Gedanke ist für soziale Konflikte immens bedeutsam. [...] Wir Menschen sind füreinander unkalkulierbar. Unkalkulierbarkeit bedeutet, dass kein Mensch, keine Gruppe, keine Organisation, kein Staat verlässlich weiß, wie die anderen handeln werden. Erwartungen darüber können ständig enttäuscht werden. (Eidenschink, 2024, S.30)

Dieses Prinzip der Kontingenz ist ein grundlegender Gedanke systemischer Denkansätze und verdeutlicht die Unvermeidlichkeit sozialer Konflikte, was sie auch ein Stück weit „normalisiert“. Insofern geht es, aus einem systemischen Beratungsverständnis heraus, in der Schulentwicklungsberatung nicht um die Vermeidung von Konflikten, sondern um die Frage der Regulation: Was braucht es, um sie möglichst frühzeitig zu erkennen und konstruktiv in die Kommunikation zu bringen, anstatt sie auszublenden und damit möglicherweise zu eskalieren, mit entsprechenden negativen Auswirkungen auf das Prozessgeschehen.

#### 4. Zusammenspiel von Schulleitung und Berater:innen

In Schulentwicklungsprozessen ist das Zusammenspiel zwischen der Schulleitung und den Schulentwicklungsberater:innen und weiteren relevanten Akteur:innen von zentraler Bedeutung für den Prozess. Bezugnehmend auf den oben ausgeführten Aspekt der Erwartungskonformität erscheint Rollenklarheit im Zusammenspiel von Schulleitung und Berater:innen zentral, wie auch Buhren und Rolff (2018, S. 49) ausführen: Schulentwicklungsberater:innen erfüllen innerhalb des Gestaltungsspielraums zwischen Experten- und Prozessberatung eine Vielzahl von Aufgaben, was eine Klärung der Rollen zu Beginn des Beratungsprozesses notwendig macht. „Die Klärung der Rollen liegt aber immer in der Verantwortung der Berater:innen. Dazu müssen die Berater:innen erkennen, welche Erwartungen an sie gestellt werden und welche Aktivitäten und Interventionen mit den Erwartungen verbunden sind“ (ebd.). Die Schulleitung ist als Auftraggeberin und Initiatorin eines Veränderungsprozesses zentrale Ansprechpartnerin und aufgrund ihrer Führungsrolle in der Organisation auch Entscheidungsträgerin, was das Geschehen innerhalb der Schule anbelangt:

Die Schulleitungen haben letztlich die Verantwortung, die für die Schule verfügbaren Ressourcen – ob Lehrende, Unterstützungs- oder Verwaltungspersonal, Infrastruktur oder Sachaufwand – unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen bestmöglich für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern nutzbar zu machen. (BMWf, 2024, S. 13)

Als Personen außerhalb der Organisation obliegt Schulentwicklungsberater:innen die Gestaltung der Prozessarchitektur. Sie unterstützen die Schulleitung bei der Planung und Umsetzung von Veränderungsvorhaben und bringen dazu ihre Expertise in die Organisation ein, insbesondere durch die methodische Gestaltung gruppendynamischer Prozesse und deren Begleitung, aber auch durch Moderationen oder fachliche Inputs. Dabei stehen sie aber weder zur Schulleitung noch zu anderen schulischen Personen in einer hierarchischen Beziehung (BMWf, 2024, S. 14).

Doch diese formale Rollenklarheit bedeutet nicht selbstredend qualitätsvolle Zusammenarbeit. So betonen Buhren & Rolff, dass es im Verlauf eines Beratungsprozesses immer wieder zu neuen Erwartungen an die Arbeit der Berater:innen kommen kann, was möglicherweise Unzufriedenheit sowohl bei Klient:innen als auch bei Berater:innen zur Folge hat (Buhren & Rolff, 2018, S. 49). Umgekehrt liegt es auch immer wieder an den Berater:innen selbst, ihre Erwartungen an die Schulleitung auf Angemessenheit hin zu überprüfen.

Sowohl die bestehende Organisationskultur als auch die Persönlichkeiten der Schulleitung und der Berater:innen beeinflussen die Richtung des Prozesses, in dem sich zwei „Führende“ mit jeweils unterschiedlichen Kompetenzen, Aufgaben und Funktionen mit ihren jeweils unterschiedlichen Expertisen, Erfahrungen und Persönlichkeiten begegnen. Eine für den Beratungskontext relevante Perspektive in Hinblick auf das Zusammenspiel von Erwartungen und der Beziehung zwischen Berater:in und Klient:in liefert der Sozialwissenschaftler und Organisationspsychologe Edgar Schein. Auch er definiert Beziehung als „Sortiment von *gegenseitigen Erwartungen* an das künftige Verhalten des anderen, basierend auf früheren Interaktionen miteinander“ (Schein, 2017, S. 40) und setzt dies als Ausgangspunkt für sein Konzept des „*vorurteilsfreien Beratens*“, das systemische und personenzentrierte Aspekte kombiniert. Schein plädiert für eine beraterische Beziehung, die, vor allem auf Berater:innenseite, durch Personalisierung, fürsorgliches Interesse und völlige Erwartungsoffenheit geprägt ist. Er argumentiert, dass dort, wo Menschen nicht nur als Rollenträger:innen betrachtet und Erwartungen beiseitegelassen werden, sich der Raum für Begegnungen öffnet, aus der sich frei von Vorannahmen, Zuschreibungen und Schubladisierungen eine Beziehung von Mensch zu Mensch entwickeln kann, die ein Mehr an Möglichkeiten zulässt (Schein, 2017, S. 40).

Die Notwendigkeit von „*vorurteilsfreier Beratung*“ ergibt sich laut Schein außerdem aus der Tatsache, dass Organisationen und ihre Mitglieder in der heutigen Welt in zunehmendem Maße gefordert sind, mit Unsicherheit zurechtzukommen, und erweitert damit die Perspektive auf die Organisation in ihrer Umwelt. Führungskräfte, so Schein, die Beratungs- und Entwicklungsanliegen an Berater:innen herantragen, tun dies nicht vorrangig als Einzelperson mit ihren individuellen Problemen, sondern als Teil eines Systems, in dem sie sich in einer Schlüsselposition befinden. Anliegen und Probleme, die sie beschäftigen, haben Auswirkungen auf die Organisation in ihrer Gesamtheit. Dabei spiegeln sie die

Komplexität der sozialen Umwelt, aus der heraus sie entstehen, wider: berufliche Diversität, hohe Fluktuation, sich ständig verändernde Teamkonstellationen, Zeitdruck, Digitalisierung etc. – all dies erzeugt ein hohes Maß an Unsicherheit. Wer versucht, in instabilen, komplexen Umwelten Lösungen zu finden, muss immer damit rechnen, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Form nicht mehr angemessen sind (Schein, 2017, S.27). Mit dieser Unsicherheit gilt es sowohl im Berater:innen- als auch im Klient:innensystem zurechtzukommen. Schein schließt hier gedanklich an Luhmann an, der Vertrauen als notwendigen sozialen Mechanismus beschreibt, der umso mehr dort notwendig sei, wo Sachbeherrschung allein nicht ausreicht, Dinge unter Kontrolle zu bringen: „Eher wird man damit rechnen müssen, dass Vertrauen mehr und mehr in Anspruch genommen werden muss, damit technisch erzeugte Komplexität der Zukunft ertragen werden kann“ (Luhmann, 2000, S.20).

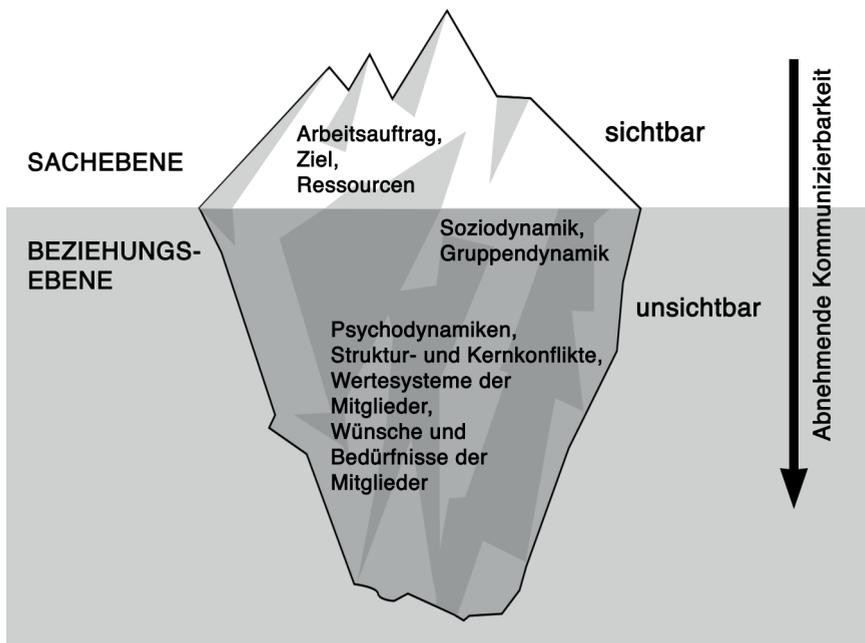
Um im Rahmen der Herausforderungen, die sich aus der Umwelt heraus ergeben, Schulentwicklungsprozesse *erfolgreich* bzw. *entwicklungsförderlich* zu gestalten, ist der Beziehungsaufbau ein wesentlicher Faktor, da Prozesse intersubjektiver Kommunikation das Potenzial haben, in Unsicherheit stabilisierend zu wirken (Luhmann, 2000, S.26). Wenn es gilt, eine Beziehung zu gestalten, in der die nötige Offenheit und das nötige Vertrauen herrschen, die es braucht, um auch Schwierigkeiten und „Fehlschläge“, die unvermeidlich auftauchen, gemeinsam und konstruktiv zu meistern, dann ist die professionelle Beziehung zwischen Berater:in und Schulleitung nicht nur ein Rahmen für Veränderungsprozesse, sondern selbst ein zentraler Gegenstand der Reflexion. Im Sinne des *Hier-und-Jetzt-Prinzips* wird davon ausgegangen, dass sich zentrale Dynamiken des Klient:innenensystems unmittelbar in der Beratungssituation abbilden (König, 2004, S.2).

## 5. Von der Dyade zur Gruppe

Ein Blick in die Praxis zeigt: Das grundsätzliche Spannungsfeld zwischen theoretischem Anspruch und gelebter Realität kommt, wie so oft im pädagogischen Kontext, auch in der Schulentwicklung deutlich zum Tragen. Die Klarheit theoretischer Konzepte ist in der tatsächlichen Beratungssituation selten in Reinform vorzufinden. Funktionen, Verantwortlichkeiten und Aufgaben – wie sie in Modellen beschrieben werden – sind in der Realität eher als Entwicklungsziele denn als Ausgangslage zu verstehen. Der Beratungsprozess beginnt häufig in einem Feld, das von Unsicherheiten, verschiedenen Erwartungshaltungen und oft unklaren Rollen geprägt ist.

Wohl ist von beiden Seiten die entsprechende Professionalität zu erwarten, doch gestalten sich soziale Begegnungen im schulischen Kontext als komplexe, vielschichtige Situationen, die von inneren psychischen Systemen, individuellen Erfahrungen sowie institutionellen Rahmenbedingungen geprägt werden. Berater:innen- und Klient:innensystem lassen sich zwar klar voneinander unterscheiden,

doch in der Praxis ist die Zusammenarbeit oft vielschichtiger. Schulentwicklungsberater:innen arbeiten häufig im Tandem, während auf Klient:innenseite nicht nur die Schulleitung, sondern auch Steuergruppen oder schulische Gremien Teil des Beratungsprozesses sind. Entscheidungen entstehen in diesem Spannungsfeld nicht linear oder ausschließlich rational, sondern in einem Aushandlungsprozess, der sowohl bewusste als auch unbewusste Ebenen berührt. Daher braucht es in der Schulentwicklungsberatung einen differenzierten Blick, der die professionelle Beziehung zwischen Berater:innen- und Klient:innensystem nicht nur auf dyadischer, sondern insbesondere auch auf gruppenspezifischer Ebene versteht. In Gruppen spielen neben sichtbaren Interaktionen auch tiefere, oft unbewusste Dynamiken eine Rolle. Ein hilfreiches Modell zur Analyse dieser gruppenspezifischen Prozesse ist das Eisbergmodell (Abb. 1).



**ABB. 1** Eisbergmodell (angelehnt an König & Schattenhofer, 2020, S. 27)

Über der Wasseroberfläche befindet sich die Arbeits- oder Sachebene, auf der es um die Aufgaben und Arbeitsziele geht. Sie steht im Zentrum der Kommunikation der Mitglieder (König & Schattenhofer, 2020, S. 28). Unter der Oberfläche, auf der soziodynamischen Ebene, wirken jede Menge unbewusste Dynamiken, unausgesprochene Normen und informelle Hierarchien. Gerade in schulischen Veränderungsprozessen zeigen sich in Gruppen oft unausgesprochene Konflikte, verdeckte Rollenzuschreibungen oder Ängste, die rational nicht direkt benannt werden, aber das Handeln maßgeblich beeinflussen. Neben den offiziell benannten Führungs-

personen (Schulleitung, Stellvertretung) gibt es häufig Kolleg:innen, die durch ihre Erfahrung, informelle Autorität oder kommunikative Präsenz großen Einfluss ausüben – sei es unterstützend oder blockierend. Um diese tieferliegenden Strukturen zu verstehen, ist eine bewusste Wahrnehmung der Gruppenprozesse entscheidend: Wer hört wem zu? Wer reagiert auf wen oder nicht? Wer und was findet Beachtung oder nicht? Welche Vorschläge werden aufgegriffen, welche nicht?

Neben Normen und Machtverhältnissen prägen Rollen das Gruppengeschehen. Die gruppensystemische Betrachtungsweise versteht die Rolle als „eine Art Tauschhandel zwischen Individuum und Gruppe“ (Antons, Ehrensperger & Milesi, 2019, S. 250) und meint damit, dass sich „in jeder Gruppe bestimmte, der Aufgabe und der personellen Zusammensetzung entsprechende, Rollenmuster herausbilden, die nur teilweise von den individuellen Eigenschaften der jeweiligen Rollenträger bestimmt sind“ (König & Schattenhofer, 2020, S. 47). Die Beziehungen der Gruppenmitglieder sind von gegenseitigen Erwartungen an ihr Verhalten geprägt. Während einige Mitglieder aktiv das Gespräch lenken und Meinungen prägen, übernehmen andere eher vermittelnde oder zurückhaltende Rollen. Durch die gruppensystemische Brille kann der Blick auch auf die Phänomene gerichtet werden, „die eine Störung zu sein scheinen oder ein Risiko für einzelne oder die ganze Gruppe bedeuten könnten“ (Antons et al., 2019, S. 278). Dazu zählen insbesondere unausgesprochene Konflikte, Widerstände und Tabus, die das Gruppengeschehen maßgeblich beeinflussen. Werden sie ignoriert, können sie sich destruktiv auf die Zusammenarbeit auswirken. Werden sie jedoch professionell aufgegriffen, ermöglichen sie Entwicklung – sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene. Der Umgang mit diesen „Störungen“ verlangt von Berater:innen eine hohe Sensibilität, um das Nicht-Gesagte zu erkennen, sichere Räume für Klärung zu schaffen und damit Veränderungspotenziale nutzbar zu machen. Der Widerstand, als Reaktion auf Veränderung betrachtet (Antons et al., 2019, S. 304), kann sich in Beratungsprozessen auch gegen die Berater:innen richten und kennzeichnet oft einen Moment, in dem bestehende Handlungsmuster und Selbstverständlichkeiten in Bewegung geraten. Entscheidend ist daher, Widerstand nicht zu pathologisieren oder zu bekämpfen, sondern ihn als wertvollen Hinweis auf unbewusste Dynamiken oder ungelöste Spannungsfelder zu nutzen. So verstanden ist Schulentwicklungsberatung keine lineare Abfolge von Planung, Umsetzung und Evaluation, sondern ein prozesshaftes, oft herausforderndes, aber auch äußerst wirkungsvolles Zusammenspiel von Reflexion, Beziehungsgestaltung und strukturierter Intervention – eingebettet in die Dynamik schulischer Realitäten.

## 6. Beziehungsgestaltungskompetenz als Merkmal beraterischer Professionalität

Die bisherigen Darstellungen zeigen auf, dass bereits auf der Mikroebene der Beziehungen eines Schulentwicklungsprozesses aus beraterischer Sicht ein Spektrum

an Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten in Hinblick auf Kultur, Struktur und Strategie aufzut, das kontextabhängig im Prozessverlauf immer wieder neu ausgetotet und in Verbindung gebracht werden muss. Zentrale Voraussetzung dafür ist eine ausgeprägte Beziehungsgestaltungskompetenz, die es Berater:innen ermöglicht, situativ angemessen, wertorientiert und prozessbewusst zu handeln. Angelehnt an Kreuser (2022) wird Beratungskompetenz in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit verstanden, einen durch Werte bestimmten Bezug herzustellen – zwischen der eigenen professionellen Rolle, der individuellen Persönlichkeit, der konkreten Situation mit ihren spezifischen Dynamiken sowie einem stimmigen, verantwortungsvollen Handeln, das der Situation und den beteiligten Personen gerecht wird.

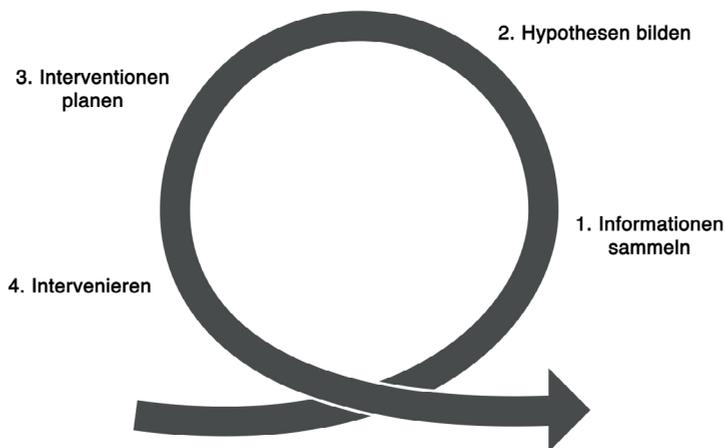
### **Kultur: eine unterstützende Haltung verkörpern**

Die Kultur der Beziehungsgestaltung ist zentral für erfolgreiche Beratungsprozesse. Eine unterstützende Haltung zu verkörpern bedeutet hier mehr als bloß freundlich zu sein. Sie zeigt sich etwa darin, dass Schulentwicklungsberater:innen in Gesprächen mit der Schulleitung oder Steuergruppe ein echtes Interesse an der Situation vor Ort zeigen – auch wenn diese von Unsicherheit, Überlastung oder Ambivalenz geprägt ist. Das Selbstverständnis der Beratenden gründet sich darauf, in einer „helfenden“ Rolle zu agieren – mit dem Ziel, Klient:innen zu befähigen, ihre eigenen Anliegen zu erkennen und zu verstehen, was sie innerlich beschäftigt. Dies erfordert vor allem die Fähigkeit des empathischen Zuhörens sowie die Kunst des ehrlich interessierten Nachfragens, um einen echten Dialog zu ermöglichen. Vorurteilsfreie Beratung unterstützt darüber hinaus die Umstrukturierung von Denkprozessen, und hilft dabei, Probleme umzuformulieren, Rollen zu überdenken und neue Perspektiven zu eröffnen (vgl. Schein, 2017, S. 34). Praktisch wird dies z. B. in der frühen Phase eines Beratungsprozesses deutlich, wenn es darum geht, das Anliegen gemeinsam zu klären: Was steht wirklich im Zentrum des Veränderungswunsches? Was bewegt die Beteiligten unter der Oberfläche?

### **Struktur: für geeignete Kommunikationsstrukturen sorgen**

Die Struktur der Prozessarchitektur in Schulentwicklungsprozessen umfasst mehrere Elemente, die eine reflektierte Gestaltung des Miteinanders und eine konstruktive Zusammenarbeit fördern. So bildet das Verhältnis zwischen Berater:innen und Schulleitung einen zentralen Bestandteil: Bereits der Erstkontakt, sorgfältiges Contracting, regelmäßige Reflexionsschleifen und gezieltes Schulleitungs-Coaching schaffen die Grundlage für einen kontinuierlichen Abgleich von Perspektiven und dem Aufbau von Vertrauen – insbesondere, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden oder Widerstände auftreten. Ebenso wichtig ist der Austausch zwischen Be-

rater:innen und anderen Akteur:innen wie Projektgruppen, Steuergruppen oder Kollegien. Regelmäßige Feedbackschleifen, auch mit minimalen Interventionen, ermöglichen es, auf der Metaebene Transparenz über die methodische Gestaltung zu schaffen („Was tun wir hier miteinander und wozu?“). Ein offener und gezielter Umgang mit Widerständen – der sowohl aufnehmend als auch abgrenzend gegenüber Lösungs- und Erwartungsdruck erfolgt – fördert das gemeinsame Klären von Entscheidungsprozessen und stärkt das Miteinander. In der Praxis zeigt sich häufig, dass Steuergruppen als Schnittstelle zwischen Berater:innen und Kollegium eine besondere Rolle einnehmen. Hier entsteht oft ein Spannungsfeld zwischen der Aufgabe, Veränderung zu gestalten, und der Zugehörigkeit zum Kollegium – mit all seinen impliziten Normen und Loyalitätskonflikten. Berater:innen sind in solchen Situationen gefordert, diese Ambivalenzen anzusprechen und Räume zu schaffen, in denen Unsicherheiten nicht als Schwäche, sondern als Teil des Entwicklungsprozesses verstanden werden dürfen. Darüber hinaus spielt der interprofessionelle Austausch unter den Berater:innen selbst eine bedeutende Rolle. Die Arbeit in Tandems erlaubt einen umfassenderen Blick auf Gruppendynamiken, reduziert „blinde Flecken“ und ermöglicht den Abgleich von Irritationen. Im Sinne der unter anderem von Schmidtborn und Königswieser (2013) beschriebenen systemischen Schleife (Abb. 2) trägt dies zur Planung der nächsten adaptiven Schritte bei. So werden auch persönliche Herausforderungen aus der Interaktion mit der Schulleitung oder Kolleg:innen in intervisorischen Reflexionsprozessen bearbeitet.



**ABB. 2** Systemische Schleife

Wie es Schein (2017, S. 34) ausdrückt, sind für die Prozessgestaltung kleine Anpassungsbewegungen großen diagnostischen Interventionen vorzuziehen, da dies eine Haltung erfordert, die den echten Dialog in den Mittelpunkt stellt. Insbesondere in komplexen oder chaotischen Problemsituationen, in denen es keine

einfachen Lösungen gibt, ermöglicht eine dialogische Begegnung die gemeinsame Entscheidungsfindung, aus der sich nachhaltige Veränderungsprozesse entwickeln können. Luhmann (2000, S. 51) betont ergänzend, dass der Aufbau von Vertrauensbeziehungen schrittweise erfolgen muss – das „Prinzip der kleinen Schritte“ sei notwendig, um Systeme nicht zu überfordern und nachhaltige Anpassungsfähigkeit zu ermöglichen.

### Strategie: Selbstführung praktizieren

Die Begleitung von Gruppen in Entwicklungsprozessen erfordert von Berater:innen ein hohes Maß an Selbst- und Gruppenerfahrung, da sie sich oft in einem Spannungsfeld bewegen. Zwischen der klassischen Wissensvermittlung („*So funktioniert das*“) und dem erfahrungsbasierten Lernen im Hier und Jetzt („*Wie gehen Sie gerade miteinander um?*“) gilt es, eine Balance zu finden. Dabei kann die Versuchung groß sein, dem Wunsch der Teilnehmenden nach schnellen Lösungen nachzugeben, anstatt sich mit Widerständen und Konflikten auseinanderzusetzen. Doch genau diese Widerstände, Abwehrmechanismen und sogar das Scheitern sind oft erste Hinweise auf einen Veränderungsprozess – und damit Teil der eigentlichen Entwicklung (Ettl, 2024, S. 270). Diese Dynamik macht die Tätigkeit als Berater:in besonders anspruchsvoll und erfordert ein hohes Maß an persönlicher und professioneller Reflexion. Wer Schulentwicklungsprozesse begleitet, stellt sich immer wieder zur Verfügung und wird dabei, offen oder verdeckt, mit Unzufriedenheit, Widerstand oder dem Vorwurf der Inkompetenz konfrontiert. Die von König und Schattenhofer (2020, S. 104–109) benannten Kompetenzen für Gruppendynamiktrainer:innen lassen sich aus unserer Sicht auch auf Schulentwicklungsberater:innen übertragen. Eine entscheidende Fähigkeit ist die **Selbst- und Fremdwahrnehmung**. Berater:innen müssen nicht nur äußere Dynamiken in Gruppen und Organisationen beobachten, sondern auch ihre eigenen inneren Reaktionen reflektieren. Dies umfasst sowohl die bewusste Wahrnehmung der Interaktionen als auch das Erkennen unbewusster Prozesse, wie sie im Konzept der Übertragung und Gegenübertragung beschrieben werden. Während Übertragung die unbewusste Projektion früherer Beziehungserfahrungen auf aktuelle Interaktionen meint, bezeichnet Gegenübertragung die emotionale Reaktion der Berater:in auf diese Zuschreibungen. Eine bewusste Reflexion dieser Prozesse ermöglicht es, professionell mit Widerständen umzugehen und Interaktionen gezielt zu steuern – zum Beispiel in Steuergruppen, kollegialen Settings oder in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Darüber hinaus sind **Spontaneität und Ausdrucksfähigkeit** essenziell. Einerseits erfordert die Arbeit sprachliche Präzision und Nachvollziehbarkeit, andererseits die Fähigkeit, spontan auf das aktuelle Geschehen zu reagieren, ohne in starre Konzepte zu verfallen. Dies bedeutet, analytische Distanz und unmittelbare Prozessbeteiligung in eine produktive Balance

zu bringen – etwa dann, wenn in einer Sitzung emotionale Spannungen auftreten oder Erwartungen an die Beratung uneinheitlich formuliert werden. Ebenso wichtig ist die **Rollenflexibilität**. Berater:innen müssen in der Lage sein, auf unterschiedliche Personen, Kontexte und Erwartungen flexibel zu reagieren – sei es im Kollegium, in der Schulleitung oder in multiprofessionellen Teams. Dabei geht es nicht darum, allen Anforderungen gerecht zu werden, sondern bewusst verschiedene professionelle Rollen einzunehmen, ohne die eigene Positionierung zu verlieren. Schließlich ist der **Umgang mit Konflikten und Emotionen** eine zentrale Kompetenz. Emotionale Belastbarkeit bedeutet nicht, Emotionen zu unterdrücken oder stets die Fassung zu wahren, sondern vielmehr, sich auf intensive emotionale Prozesse einzulassen und gleichzeitig die Gewissheit zu haben, aus diesen wieder herausfinden zu können. Gerade in schulischen Veränderungsprozessen – etwa bei der Entwicklung neuer Leitbilder, internen Reibungen oder externem Reformdruck – entstehen häufig Spannungen, die nicht vermieden, sondern konstruktiv bearbeitet werden sollten.

## 7. Fazit

Die Begleitung von Personen, Gruppen und Organisationen in Entwicklungsprozessen stellt Schulentwicklungsberater:innen vor komplexe Anforderungen. Die eingangs formulierte Fragestellung lautete: Wie kann professionelle Beziehungsgestaltung dazu beitragen, Schulentwicklungsprozesse wirksam zu unterstützen? Die im Beitrag entwickelten Argumente zeigen deutlich: Es ist gerade die Qualität der Beziehungen – sowohl in dyadischer als auch in gruppenspezifischer Hinsicht –, die über die Wirksamkeit von Beratungsprozessen entscheidet. Berater:innen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen methodischer Anleitung und erfahrungsbasiertem Lernen, während sie mit Erwartungen, Widerständen, Beziehungs- und Gruppendynamiken und organisationalen Strukturen umgehen/arbeiten. Gerade in schulischen Kontexten, in denen vielfältige Akteur:innen, Rollenverständnisse und institutionelle Bedingungen aufeinandertreffen, zeigt sich die Komplexität dieser Aufgabe besonders deutlich. Doch genau diese Herausforderungen sind nicht als Hindernisse zu verstehen – sie sind vielmehr der Ausgangspunkt für nachhaltige Lernprozesse. Organisationales Lernen ist immer auch Beziehungsgestaltung und Gruppenlernen. Es vollzieht sich nicht allein auf der individuellen Ebene, sondern entsteht durch den Austausch, die Reflexion und die Aushandlungsprozesse innerhalb sozialer Systeme. Sowohl dyadische Beziehungen als auch Gruppen sind dabei die zentralen Orte, an denen sich neue Perspektiven entwickeln, bestehende Muster hinterfragt und Veränderungen verankert werden können. Dynamiken wie Rollenverteilungen, informelle Hierarchien oder Feedbackkulturen prägen die Art und Weise, wie Wissen aufgenommen, verarbeitet und weitergegeben wird. Gerade deshalb ist es entscheidend, nicht nur auf Strukturen und Inhalte zu achten,

sondern auch darauf, wie Menschen und Gruppen im schulischen Alltag miteinander lernen. Damit Lernen in Organisationen – und speziell in Schulen – nachhaltig wirksam wird, braucht es eine Prozesskultur, die gemeinschaftliche Reflexion und die aktive Auseinandersetzung mit Konflikten ermöglicht, denn Lernen geschieht nicht durch reine Informationsaufnahme, sondern durch kollektive Erfahrung und gemeinsame Sinnstiftung. Eine zentrale Aufgabe von Berater:innen ist es daher, Räume für diesen Prozess zu schaffen – Räume, in denen Unsicherheiten ausgehalten, neue Perspektiven ausprobiert und Veränderung als gemeinsamer Prozess erlebt werden kann. Letztlich zeigt sich, dass nicht das Vermeiden von Spannungen, sondern der bewusste und konstruktive Umgang damit der Schlüssel zu nachhaltigem organisationalen Lernen sein kann. Oftmals macht dabei ein minimaler, aber bewusst gesetzter Schritt im Sinne eines Miteinanders einen großen Unterschied im weiteren Entwicklungsgeschehen.

## Literatur

- Antons, K., Ehrensperger, H. & Milesi, R. (2019). *Praxis der Gruppendynamik* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252–260.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. 2. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMWF]. Medieninhaber, Verleger und Herausgeber. (2024). *Ausrichtung der Schulentwicklungsberatung in Österreich*. Weißbuch. Wien.
- Eidenschink, K. (2024). *Die Kunst des Konflikts. Konflikte schüren und beruhigen lernen*. Heidelberg: Carl Auer.
- Ettl, P. (2024). Methode und Interventionen in Organisationen. In M. Majce-Egger, K. Zajec, C. Pechtl & G. Eckert (Hrsg.), *Leben und Denken in Gruppen. Gruppendynamik und dynamische Gruppenpsychotherapie* (S. 260–272). Wien: facultas.
- Gahleitner, S. B. (2017). *Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Frank, J. D. (1961). *Die Heiler. Wirkungsweisen psychotherapeutischer Beeinflussung. Vom Schamanismus bis zu den modernen Therapien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- König, O. (2004). Vom Nutzen der Gruppendynamik für die Supervision. In Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.), *DGSv aktuell. Konzepte für Supervision. Neun theoretische und methodische Ansätze*. 04/2004 (S. 21–24). Eigenverlag. Verfügbar unter: [https://www.dggo.de/sites/default/files/2016-10/KOEN\\_1\\_2004.pdf](https://www.dggo.de/sites/default/files/2016-10/KOEN_1_2004.pdf)
- König, O. & Schattenhofer, K. (2020). *Einführung in die Gruppendynamik* (10. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

- Kreuser, K. (2022). Kompetenzen der Professionen. Kompetenzen für Mediation, Coaching und Supervision. In K. Kreuser, K. Sonnleitner, C. Lenz & S. Ferz (Hrsg.), *Beratungskompetenzen für Mediation, Coaching und Supervision* (S. 83–111). Münster, New York: Waxmann.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (4. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nocross, J. C. (2002). Empirically supported therapy relationships. In J. C. Nocross (Hrsg.), *Psychotherapy relationships that work. Therapist contributions and responsiveness to patients* (S. 3–16). Oxford: Oxford University Press.
- Oberreiter, E. (2021). *Die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen*. Dissertation. Universität Klagenfurt. Verfügbar unter: <https://permalink.obvsg.at/UKL/AC16444728>
- Richter, T. & Groth, T. (2023). *Wirksam führen mit Systemtheorie. Kernideen für die Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.
- Ryba, A. (2019). Die Beziehung als Wirkfaktor. In G. Roth & A. Ryba (Hrsg.), *Coaching und Beratung in der Praxis. Ein neurowissenschaftlich fundiertes Integrationsmodell* (S. 148–187). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schein, E. H. (2017). *Humble Consulting. Die Kunst des vorurteilslosen Beratens*. Heidelberg, Neckar: Carl Auer.
- Schmidtborn, A. & Königswieser, U. (2013). Unternehmenskultur als tragende Welle. In R. Königswieser, E. Lang, U. Königswieser & M. Keil (Hrsg.), *Systemische Unternehmensberatung. Die wirksamsten Theorien, Modelle und Konzepte für die Praxis* (S. 81–107). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Senge, P. M. (2012). Orientation. In P. M. Senge (Hrsg.), *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (1. rev. ed., S. 3–32). New York: Crown Business.

