

ABSCHLUSSBERICHT

Abschlussbericht zur Untersuchung

Die Strukturqualität von Beratung und Perspektiven auf Standards für die Schulaufsicht

DKJS

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Projekt: Beratende Schulaufsicht im Rahmen des Projekts „LiGa – Lernen im Ganztage“ (BeSa-II+)

im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) unter Mitarbeit des Instituts für Sozialforschung, Praxisberatung und Organisationsentwicklung GmbH (iSPO)

IMPRESSUM

HERAUSGEBERIN

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH
Tempelhofer Ufer 11 | 10963 Berlin
Tel.: (030) 25 76 76 - 0
www.dkjs.de
info[at]dkjs.de

Diese Publikation wurde von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des Programms „LiGa – Lernen im Ganztage“ angefertigt, gefördert von der Stiftung Mercator.

AUTOR:INNEN

Prof. Dr. Raphaela Porsch, Universität Vechta
Tobias Bauer, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

LAYOUT

die königskinder, Berlin

Der Abschlussbericht wurde im Mai 2025 fertiggestellt und veröffentlicht.

© DKJS 2025



„LiGa – Lernen im Ganztage“ ist eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator.



Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	4
2	Qualitätsdimensionen von Beratung durch Schulaufsicht.....	6
2.1	Personale Voraussetzungen für qualitätsvolle Beratung durch Schulaufsicht	8
2.2	Organisationale Bedingungen für qualitätsvolle Beratung durch Schulaufsicht	11
2.3	Standards für die Schulaufsicht	13
3	Untersuchungsmethode und Auswertung	16
3.1	Design, Ziel und Fragestellungen der Studie.....	16
3.2	Interviewleitfaden.....	17
3.3	Teilnehmendenakquise und Teilnehmende.....	18
3.4	Datenauswertung	20
4	Ergebnisse	21
4.1	Einordnung der berichteten Ergebnisse	21
4.2	Personale Voraussetzungen von Schulaufsicht für Beratung.....	22
4.2.1	Angewandte Beratungsansätze und Methoden in der Beratung	42
4.3	Organisationale Bedingungen von Beratung durch Schulaufsicht	52
4.4	Einstellungen zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht.....	66
5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	77
6	Fazit.....	84
	Quellen.....	86
	Anhang.....	88
	Interviewleitfaden	88

1 Vorwort

Im Rahmen der Umorientierung der Steuerung im deutschen Bildungssystem (Stichwort: „Neue Steuerung“) und der gewachsenen Autonomie der Einzelschulen haben sich auch die Aufgabenfelder der staatlichen Schulaufsicht verändert (van Ackeren-Mindl, 2024). Während Schulaufsicht ursprünglich die staatliche Kontrollfunktion nach §7 GG zu erfüllen hatte, ist für sie in den letzten Jahrzehnten auch die Unterstützung der Einzelschulen bspw. bei Schulentwicklungsfragen und damit die Beratungsfunktion relevant geworden. Evaluationsdaten lassen sogar erkennen, dass die Beratungsaufgabe zur zentralen Tätigkeit von Schulaufsicht geworden ist. Gemäß den Ergebnissen der Evaluation des LiGa-Programms sind etwa 70 Prozent der Aufgaben der Schulaufsicht inzwischen im Bereich Beratung und Unterstützung angesiedelt, während lediglich 30 Prozent auf Aufsicht und Kontrolle entfallen. Das Verhältnis dieser zwei zentralen Aufgaben von Schulaufsicht steht seit einigen Jahren im Fokus von Wissenschaft und Bildungspolitik. Insbesondere zur Ausübung der Beratungsaufgabe selbst und der Frage, wie diese möglichst qualitativ gestaltet werden kann, liegt noch wenig Empirie vor. Dieses Desiderat wurde im Programm „LiGa – Lernen im Ganztage“ erkannt und in insgesamt drei Teilstudien mit dem Titel „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa) bearbeitet.

Das Programm „LiGa – Lernen im Ganztage“ ist eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und der Stiftung Mercator. Im Programm wurden Ganztage Schulen in der Sekundarstufe aus vier Bundesländern dazu eingeladen, ihre pädagogischen Konzepte im Bereich des individualisierten Lernens sowie den Ganztage weiterzuentwickeln. Dabei wurde auch die Zusammenarbeit von Schulleitungen und Schulaufsicht sowie deren Professionalisierung adressiert. Mit der von der DKJS in Auftrag gegebenen BeSa-Studie wurden Mitarbeitende der Schulaufsicht zu ihrer Beratungstätigkeit interviewt. Während in der ersten Teilstudie (Porsch et al., 2022) das Beratungsverständnis und die Beratungspraxis von Mitarbeitenden der oberen und unteren Schulaufsicht aus den vier LiGa-Bundesländern im Fokus standen, widmete sich die zweite Teilstudie (Porsch et al., 2023) im Sinne eines qualitativen Längsschnitts vor allem der Qualität der Beratungstätigkeit. Der vorliegende Bericht stellt nun die zentralen Ergebnisse der dritten Teilstudie vor. Die dritte Teilstudie wurde von Mitte 2023 bis Ende 2024 durch Prof. Dr. Raphaela Porsch (Universität Vechta) und Tobias Bauer (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) wissenschaftlich begleitet und unter Mitarbeit des Instituts für Sozialforschung, Praxisberatung und Organisationsentwicklung GmbH realisiert. In ihr wurden Mitarbeitende der unteren Schulaufsicht aus den übrigen zwölf Bundesländern interviewt, um ausgehend von den

Befunden aus BeSa-I und BeSa-II eine gesamtdeutsche Perspektive zu erhalten. Fokussiert werden die personalen Voraussetzungen und organisationalen Bedingungen für eine qualitätsvolle Beratung sowie die Frage danach, inwieweit Mitarbeitende der Schulaufsicht einen Bedarf zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht sehen.

Bei allen Mitarbeitenden der Schulaufsicht, die sich Zeit für die Interviews genommen haben, möchten wir uns herzlich bedanken. Der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und den Mitarbeitenden des iSPO danken wir für Ihre Unterstützung. Ein besonderer Dank gilt darüber hinaus Erik Schäffer† für seinen Einsatz im Projekt.

Vechta & Magdeburg im Juni 2025

2 Qualitätsdimensionen von Beratung durch Schulaufsicht

Konkret zur Beratungsaufgabe und im Besonderen auch zur Beratungsqualität von Schulaufsicht in Deutschland liegen bislang kaum theoretische oder empirische Arbeiten vor. Zu dieser Erkenntnis sind die Autor:innen im Rahmen der Beschreibung der Studien BeSa-I und BeSa-II (Porsch et al., 2022, 2023) gekommen und sie erscheint weiterhin mit Blick auf Veröffentlichungen zutreffend. In den Abschlussberichten zu den beiden Teilstudien wurde bereits aufgezeigt, dass eine Beschreibung der Qualität von Beratung erfordert, differenzierter im Sinne eines Prozessmodells vorzugehen. Daher wurde im Rahmen von BeSa-II in Anlehnung an Donabedian (1980) sowie Tietze (2008) ein Modell zur Qualität von Beratung erstellt (s. Porsch et al., 2023, S. 6), dessen Darstellung im weiteren Projektverlauf stärker an den Charakter eines Prozessmodells angepasst wurde und einzelne Dimensionen mithilfe der Gesprächsdaten weiter konkretisiert wurden (s. Abbildung 1).



Abbildung 1: Qualitätsdimensionen im Kontext von Beratung

Es wird angenommen, dass sich die Qualität der Beratungstätigkeit auf vier Facetten bezieht, die einen Einfluss auf den Verlauf und das Ergebnis und den Erfolg der Beratung haben können. Als eine Rahmung der Strukturqualität besteht **Orientierungsqualität**, die durch normative Orientierungen, Leitideen oder/und institutionelle Rahmenkonzepte ermöglicht wird. Solche Beschreibungen umfassen bspw. Angaben, was die Aufgabe von Schulaufsicht im Rahmen ihrer Beratungsaufgabe ist, welche Rolle sie gegenüber Schulleitungen und Schulen haben,

wenn sie beraten, sowie Beschreibungen, wie Beratungsgespräche ablaufen können. Orientierungsqualität kann jedoch nur wirksam sein, wenn solche Rahmenvereinbarungen für die Beteiligten eine Verbindlichkeit besitzen und möglichst konsensuell abgestimmt worden sind. Das bedeutet Orientierungsqualität besteht nicht per se, sondern ist geknüpft an die organisationalen Bedingungen. Sofern solche orientierenden Beschreibungen für das berufliche Handeln oder die Anforderungen an eine gesamte Berufsgruppe oder Profession vorliegen, würde man diese als Standards bezeichnen. Standards liegen bereits für verschiedene pädagogische Akteursgruppen wie Lehrkräfte (KMK, 2004/2022; KMK, 2008/2024) vor und werden in den Kapiteln 2.3 und 4.5 mit Blick auf die Gruppe der Mitarbeitenden der Schulaufsicht im Besonderen fokussiert.

Strukturqualität als eine weitere Dimension der Qualität von Beratung berücksichtigt die personalen Voraussetzungen und organisationalen Bedingungen für Beratung. Zu den personalen Voraussetzungen im Kontext der Beratungstätigkeit zählen Merkmale der beratenden Personen. Dazu gehört bspw. das Wissen über die Durchführung von Beratungsgesprächen, welches im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen erworben wurde. Die organisationalen Bedingungen umfassen die Rahmenbedingungen, unter denen die Beratung stattfindet. Das sind u.a. räumliche oder zeitliche Strukturen, die für die Ausübung der Tätigkeit Relevanz besitzen.

Die Orientierungs- und Strukturqualität bedingen wiederum die **Prozessqualität**. In dieser Dimension wird die Qualität der Beratungstätigkeit selbst bzw. werden die interaktionalen Bedingungen angesprochen. Dazu gehört u.a. die Art der Kommunikation und inwieweit ein Vertrauensverhältnis zwischen der Beraterin bzw. dem Berater und den Beratenden vorhanden ist.

Zur Beratung gehört schließlich auch, dass mit ihr spezifische Ziele verfolgt und erreicht werden sollen. Die Ergebnisse aus Beratungsgesprächen lassen sich wiederum qualitativ mithilfe von Evaluationen (bspw. durch das Feedback der Beratenden) bewerten, d.h. die **Ergebnisqualität** kann im Sinne eines Outputs als Abschluss eines Prozessmodells angesehen werden. Das schließt nicht aus, dass Beratung als Aufgabe von Schulaufsicht keine abgeschlossene Handlung darstellt und auch die Beratung zu konkreten Projekten der Schulen mehrmalige Beratungsgespräche umfassen kann. Als angestrebte Ziele konnten in der Teilstudie BeSa-II (Porsch et al., 2023, S. 21 ff.) aus den Aussagen der Mitarbeitenden der Schulaufsicht u.a. die Ziele „Schulentwicklung/Schulerfolg ermöglichen und „Unterstützung und Empowerment der Schulleitung“ herausgearbeitet werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine (hohe) Qualität von Beratung durch Schulaufsicht im Sinne der Orientierungsqualität bereits durch Rahmenkonzepte oder Leitideen der Beratungsaufgabe ermöglicht wird, wenn sie auch nicht zwingend erforderlich für die Beratungsqualität eines einzelnen Beratenden sind. So ist es auch ohne einen normativen Rahmen möglich, dass die Interaktion dennoch gelingen und auch professionell sein kann. Beratungsqualität wird eher erreicht, wenn es günstige Strukturen – das umfasst die personalen Voraussetzungen der Berater:innen und organisationalen Bedingungen für die Beratung selbst – vorliegen. Die Qualität der interaktionalen Prozesse bzw. die Prozessqualität sollte so sein, dass die angestrebten Beratungsziele unter Berücksichtigung der Orientierungs- und Strukturqualität im Sinne normativer Vorstellungen erreicht werden. Diese Ergebnisqualität lässt sich mithilfe von Evaluationen erkennen.

Im Folgenden wird entsprechend der Schwerpunktsetzung in diesem Bericht der theoretische Hintergrund für die im Kapitel 4 dargelegten Ergebnisse beschrieben. Dazu wird zum einen detaillierter auf die Aspekte von Strukturqualität eingegangen: die personalen Voraussetzungen (Kap. 2.1) sowie die organisationalen Bedingungen (Kap. 2.2). Zum anderen wird auf die Standards für die Schulaufsicht (Kap. 2.3) eingegangen.

2.1 Personale Voraussetzungen für qualitätsvolle Beratung durch Schulaufsicht

Sofern Beratung durch Personen in einem spezifischen Anwendungskontext stattfindet, stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen der Berater:innen. Insbesondere in therapeutischen Berufen werden hohe Anforderungen an die Qualifikationen der Personen gestellt, die Beratungsgespräche durchführen dürfen.¹ Für Mitarbeitende der Schulaufsicht stellt die Beratungstätigkeit hingegen einen Aspekt ihres Aufgabenspektrums dar, für den bislang keine spezifische Qualifikation vorgelegt oder erbracht werden muss. Grundsätzlich erfolgt der Zugang zur Tätigkeit in der Schulaufsicht über das Lehramt und eine dann folgende Funktion als Schulleitung. Es stellt sich die Frage, inwieweit anzunehmen ist, dass Mitarbeitende der

¹ Das zeigt bspw. der Weg zum Psychotherapeuten auf: <https://www.dgps.de/psychologie-studieren/aus-und-weiterbildung/psychotherapie-fuer-erwachsene/>.

Schulaufsicht mit diesen Voraussetzungen über ausgeprägte Beratungskompetenzen für das ‚neue‘ Handlungsfeld verfügen.

Mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung ist festzuhalten, dass diese über die Bundesländer hinweg und auch innerhalb der Bundesländer heterogen gestaltet ist (ausführlich Porsch, 2025; auch Walm & Wittek, 2024). Da systematisch erfasste empirische Befunde kaum vorliegen, wird erfahrungsbasiert argumentiert, dass der Schwerpunkt in der ersten und zweiten Phase vor allem auf der Vermittlung der Unterrichtskompetenz liegt. In den Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2004/2022) wird im Rahmen der Kompetenz „Beurteilen“ zwar auch die Beratungstätigkeit als notwendige Aufgabe des Lehramts markiert. Doch trotz dieser Normativität ist diese Kompetenz nicht oder nur punktuell Ausbildungselement – eine Aussage, die in zahlreichen Arbeiten (z. B. Schlosser et al., 2022) wiederholt getroffen wird, Befunde aus Evaluationsstudien sind allerdings nicht bekannt. Für die Tätigkeit als Schulleitung wird dann zwar eine Beratungskompetenz vorausgesetzt, aber nicht in allen Bundesländern ist eine entsprechende (Nach-)Qualifizierung vor Dienstantritt verpflichtend. Dies gilt in gleicher Weise für die Mitarbeitende der Schulaufsicht.²

Die Frage, welche Voraussetzungen Mitarbeitende der Schulaufsicht besitzen, stand bereits in der Teilstudie BeSa-I im Zentrum des Forschungsinteresses. Aus Arbeiten zur Beratungskompetenz (z. B. Schnebel, 2017) und empirischen Studien zur Schulaufsicht (z. B. Dederling, 2021) wurde abgeleitet, was es mindestens an Voraussetzungen bzw. welche Teilkompetenzen es benötigt: Fachwissen, personale Ressourcen und Gesprächskompetenz (siehe Tabelle 1).

² In Sachsen-Anhalt besteht bspw. folgende Regelung (Erlass des MK, 2012): „Die Übertragung eines Beförderungsamtes gemäß § 4 Abs. 1 SchulDLVO LSA in der Schulaufsicht oder am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) ist erst möglich, wenn die Beamtin oder der Beamte erfolgreich eine Qualifizierungsphase (Einführungszeit) durchlaufen.“ Dann heißt es weiter: „Während der Einführungszeit nimmt die Beamtin oder der Beamte im Rahmen der verfügbaren Fortbildungskontingente an ausgewählten Fortbildungsveranstaltungen teil, die unter Berücksichtigung des Rahmenplans für die Durchführung der Einführungszeit für die zukünftige Aufgabenwahrnehmung von grundsätzlicher Bedeutung sind oder zur Kompetenzsteigerung beitragen. Dabei sind die Fortbildungsprogramme des Ministeriums für Inneres und Sport und des LISA zu nutzen“ (MK, 2012). Zum Zeitpunkt der Berichterstellung wurden jedoch im Katalog vom LISA keine Fortbildungen angeboten, die sich spezifisch an (zukünftige) Schulaufsichtsrät:innen richteten.

Tabelle 1: Teilkompetenzen von Beratungskompetenz von Mitarbeitenden der Schulaufsicht (eigene Darstellung aus Porsch et al., 2022, S. 8)

Teilkompetenzen	Definition
Fachwissen	u. a. Wissen über Theorien, Modelle und empirische Erkenntnisse von Schulentwicklung und über andere, spezifische Inhalte der Beratungsgespräche (u. a. rechtliches Wissen, pädagogische Konzeptualisierung von Ganztage), spezifisches Kontext-Wissen wie mögliche Ansprechpersonen für die Schulen, Fortbildungsangebote, etc.
Personale Ressourcen	Fähigkeiten der Beraterin/des Beraters wie Selbstreflexion (z. B. über die eigene Rolle als Schulaufsicht), Empathie, Kritikfähigkeit und Bewältigungskompetenz (u. a. in schwierigen Gesprächssituationen)
Gesprächs-kompetenz	soziale Fähigkeiten, kommunikative Fähigkeiten (u. a. Gesprächskompetenzen wie aktives Zuhören) sowie Wissen über den Ablauf von professionellen Beratungsgesprächen und Fähigkeiten zur Durchführung, Strategien zur zielorientierten Gesprächsführung

Das erforderliche Fachwissen für Mitarbeitende der Schulaufsicht stellt mindestens das rechtliche Wissen dar. Da Beratungsgespräche häufig im Rahmen der Unterstützung von Schulen bei der Schulentwicklung geführt werden, ist bspw. Wissen zur Implementation von Neuerungen in den Unterricht und in Schulen als Institution notwendig, aber auch ein breites Wissen über verschiedene Lehr-Lernkonzepte.

Personale Ressourcen sind persönliche Merkmale wie Empathie und Reflexionsfähigkeit, wobei mindestens letztere in pädagogischen Aufsätzen als Kompetenzen und weniger als „angeborene“ Eigenschaft angesehen wird. Schließlich lässt sich wie für Lehrkräfte formulieren, dass eine beraterische Grundhaltung vorhanden sein sollte, also den „Ethos einer partnerschaftlichen Haltung der Offenheit und des Interesses“ (Schnebel, 2017, S. 25).

Der dritte Aspekt Gesprächskompetenz bezieht sich auf die kommunikativen Fähigkeiten, um die Beratung zielorientiert durchführen zu können. Grundlage bieten verschiedene Beratungsansätze wie die Systemische Beratung, die von den Mitarbeitenden der Schulaufsicht im Rahmen der Teilstudie BeSa-II am häufigsten benannt wurde, sowie verschiedene Methoden zur Strukturierung bzw. zur Phasierung eines Beratungsgesprächs. In Anlehnung an Schlüter und Kress (2017) lassen sich dabei vier Methodengruppen bilden: (1) solche, die den Gesprächsablauf strukturieren (z.B. Phasenmodelle im Sinne eines Problemlöseprozesses), (2) Gesprächstechniken (insbes. Wiederholen, Paraphrasieren, Spiegeln, Zusammenfassen; Ich-Botschaften; Fragetechniken), (3) Techniken zur Visualisierung (z. B. Bildimpulse oder die

Verwendung von Holzfiguren wie in der Paartherapie), (4) Spezifische Methoden, die in pädagogischen oder therapeutischen Kontexten vielfach mit einer festen Bezeichnung bekannt sind (z. B. „Stolpersteine“). Im Rahmen der Teilstudie BeSa-II wurde als spezifische Methode bspw. die GROW-Methode genannt (Porsch et al., 2023). Zudem konnte über die Interviews in der Teilstudie BeSa-II eine weitere Kategorie identifiziert werden, sogenannte Hilfsmittel/Strategien, welche unterstützend durch Schulaufsicht in der Vorbereitung oder Durchführung bei Beratungsgesprächen zum Einsatz kommen. Das umfasst u.a. die gemeinsame Vorbereitung von Gesprächen oder die Verwendung von Literatur oder aktuelle schulbezogene Informationen für eine datenbasierte Beratung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die aktuellen Regelungen in den Bundesländern zur Besetzung von Mitarbeitenden in der Schulaufsicht überwiegend eine erfolgreiche Ausbildung und Tätigkeit als Lehrkraft und Führungserfahrungen vorsehen (i.d.R. bereits als Beamte im Schuldienst tätig). Mit diesem Zugangsweg wird vorausgesetzt, dass das für die Tätigkeit als Schulaufsicht benötigte Wissen und die für diese Tätigkeit notwendigen Kompetenzen wie die Beratungskompetenz in der (Lehramts-)Ausbildung, im Rahmen von Fort-/Weiterbildungen oder „erfahrungsbasiert“ bzw. im Selbststudium erlernt wurden. Die Mehrheit der in den Teilstudien BeSa-I (Porsch et al., 2022) und BeSa-II (Porsch et al., 2023) interviewten Mitarbeitenden der Schulaufsicht wünscht sich hingegen Angebote zur berufsbegleitenden Professionalisierung als auch zur Betreuung im Sinne von Supervision. Diese Interviews fanden mit Mitarbeitenden der Schulaufsicht aus vier der sechzehn Bundesländer statt. Da diese am Schulentwicklungsprogramms „LiGa – Lernen im Ganztage“ und in diesem Zusammenhang an einer Fortbildung zur „Systemischen Beratung“ teilnahmen, können sie darüber hinaus auf eine Qualifikation zurückgreifen, die nicht flächendeckend für Mitarbeitende der Schulaufsicht vorgesehen ist. Es stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen die Mitarbeitenden der Schulaufsicht aus den anderen Bundesländern für die Beratungstätigkeit mitbringen bzw. wahrnehmen und welche diesbezüglichen Bedarfe zur Weiterqualifizierung sie sehen.

2.2 Organisationale Bedingungen für qualitätsvolle Beratung durch Schulaufsicht

Neben den personalen Voraussetzungen sind auf struktureller Ebene auch die organisationalen Bedingungen relevant, um die Qualität der Beratungstätigkeit die

Schulaufsicht zu gewährleisten. Diese organisationalen Bedingungen werden bspw. von Methner et al. (2013, S. 66ff.) spezifiziert. Grundlegend wird auf die Raumsituation eingegangen, d.h. geeignete Räumlichkeiten für die Beratung sollten zur Verfügung stehen. Es wird u.a. darauf verwiesen, dass es sich um geschlossene Räume handeln sollte (insbesondere damit keine weiteren Personen zuhören), diese Räume nicht von Störungen betroffen sind und über die für ein Beratungsgespräch benötigten Sitzgelegenheiten als auch weiteren Hilfsmittel (z. B. Whiteboard) verfügen, um bspw. eine Visualisierung eines Prozesses vornehmen zu können.

Neben diesen räumlichen Rahmenbedingungen gilt der Faktor ‚Zeit‘ als eine weitere Rahmenbedingung. Es sollte ausreichend Zeit zur Verfügung stehen und kein Zeitdruck entstehen.

„Zeitdruck ist nicht nur für die Erarbeitung des Themas, das Herausstellen von Zielen und das Finden von Handlungsalternativen ungünstig, sondern wirkt sich auch bewusst (und unbewusst) auf die Gesprächsatmosphäre aus.“

(Methner et al., 2013, S. 70)

Im Kontext von Beratungsgesprächen verweisen die Autor:innen darauf, dass der Zeitaspekt in Texten zu Beratung kaum kritisch reflektiert wird, obwohl die zeitlichen Ressourcen aller Teilnehmenden – selbstverständlich auch im Schulkontext – klar begrenzt sind.

Weitere organisationale Bedingungen speziell für die Beratungstätigkeit von Mitarbeitenden der Schulaufsicht sind ihre Möglichkeiten, um Informationen zu erlangen sowie ihre Entscheidungsbefugnisse bzw. Handlungsmöglichkeiten. Ersteres betrifft im Besonderen die Integration an den Schulen und inwieweit sie Kenntnisse über die Schulen und dort tätigen Kolleg:innen besitzen. Eine Beratung ohne solches Wissen kann kaum erfolgreich sein. Letzteres betrifft die Transparenz der Handlungsmöglichkeiten einer beratenden Schulaufsicht, die ihr überhaupt zur Verfügung stehen. Da sich die nachfolgende Studie mit denjenigen Mitarbeitenden der Schulaufsicht beschäftigt, die direkt mit den Schulen in Kontakt stehen, sind die Mitarbeitenden der Schulaufsicht zwar den Schulen selbst formal übergeordnet, gleichzeitig aber noch (mindestens) einer weiteren Behörde bzw. Institution wiederum untergeordnet. Zudem sind je nach Anlass verschiedene weitere Institutionen bzw. Akteur:innen in Beratungs- und Entscheidungsprozesse involviert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die organisationalen Bedingungen einer Beratung bedeutsam für die Qualität von Beratungsgesprächen durch Mitarbeitende der Schulaufsicht sind. Sie sind jedoch in BeSa-I und BeSa-II nicht explizit in der Auswertung der Interviews berücksichtigt worden. Entsprechend stellt sich die Frage, welche organisationalen Bedingungen Mitarbeitende der Schulaufsicht als relevant benennen und inwieweit sie mit Blick auf die Ausübung ihrer Tätigkeit Defizite sehen.

2.3 Standards für die Schulaufsicht

Zum Zeitpunkt der Befragung liegen keine von der KMK verabschiedeten Standards für Mitarbeitende der Schulaufsicht vor, werden jedoch seit einigen Jahren von verschiedenen Personen – auch den Mitarbeitenden der Schulaufsicht selbst – eingefordert. Beispielsweise lautet eine These, die im Anschluss an das Nationale Bildungsforum mit dem Fokus auf Schulaufsicht 2024 formuliert wurde: „Welche Qualifizierung braucht die Schulaufsicht? In der KMK-Gemeinschaft sind die Länder aufgefordert, das Berufsbild, aber auch Karrierewege gemäß bundesweiten Leitbildern und Zielstellungen zu definieren und eine umfassende und den Aufgaben entsprechende Qualifikation vor Antritt des Amtes verbindlich sicherzustellen. (...) Dafür sind in den Ländern u.a. Laufbahnverordnungen zu überarbeiten. *Bundesweite Standards für Schulaufsichten* bilden dafür die Grundlage“ (NBF, 2024, S. 6; Kursivsetzung der Autor:innen). Das ebenfalls 2024 veröffentlichte Empfehlungspapier der DKJS zur Beratenden Schulaufsicht leitet aus den BeSa-Studien sowie den Programmiererfahrungen aus „LiGa - Lernen im Ganztage“ ab: „Professionelles Handeln von Schulaufsicht bedarf verlässlicher und klar definierter Strukturen, Prozesse und Konzepte in den Schulbehörden.“ und fordert u.a., die Entwicklung von Referenzrahmen und Kompetenzstandards für Beratungsqualität und Angebote zur Professionalisierung der Schulaufsicht (DKJS, 2024, S.4-5)

Standards sind Beschreibungen von Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die nicht angeboren sind, sondern in einer Ausbildung erworben werden sollen bzw. können. Oser definiert wie folgt: „Standards seien optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen“ (Oser, 1997, S. 28). Im Zuge der bereits eingangs angesprochenen veränderten Steuerung im Bildungswesen wurden zunächst Standards für die schulische Bildung formuliert, um die Ergebnisse von Lehr-Lernprozessen in pädagogischen Institutionen (Schulen und Universitäten) messbar zu machen.

Anschließend wurden dann auch Standards zur Qualifikation des Lehrpersonals verabschiedet, um deutschlandweit vergleichbare Lehramtsabschlüsse gewährleisten zu können. Entsprechend liegen seit mehr als zwanzig Jahren für ausgewählte Fächer Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz vor als auch „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004/2022) sowie Standards für die Ausbildung in den Fächern und Fachdidaktiken (KMK, 2008/2024). Zuletzt wurden im Dezember 2024 Standards für die Schulleitungen verabschiedet, genannt „Orientierungsrahmen zur Qualifizierung von Schulleitungen“ (KMK, 2024). Standards können entsprechend auch „nur“ Beschreibungen von Aufgaben bzw. Tätigkeitsfeldern sein oder, wie es bei den Standards für die Qualifikation des Lehrpersonals und der Schulleitungen der Fall ist, Anforderungen an die Ausbildung bzw. Qualifizierung formulieren.

Zu klären ist nun, wie die Standards für Mitarbeitende der Schulaufsicht gestaltet werden können. In der Implementationsforschung geht man grundsätzlich davon aus, dass Innovationen erfolgreich implementiert werden, wenn verschiedene Bedingungen berücksichtigt werden (Gräsel, 2010). Am bedeutsamsten ist dabei sicher die betroffene Akteursgruppe selbst, also die Mitarbeitenden der Schulaufsicht. Die Mitarbeitenden sollten eine günstige Einstellung zu dieser Innovation besitzen und darüber hinaus im Prozess der Einführung bzw. Erstellung der Standards beteiligt werden. Bislang sind den Autor:innen keine belastbaren Befragungen zur Einstellung von Schulaufsicht zu Standards bekannt. Orientieren ließe sich ferner am Diskurs zur Einführung von Standards für die Lehrerbildung in Deutschland, den insbesondere Ewald Terhart (2007, 2014) zusammengefasst hat. Tulodziecki und Grafe (2006) führen zudem eine Reihe von Pro- und Kontraargumenten an, die in der Debatte eine Rolle spiel(t)en. Als Argumente für diese Standards lassen sich danach u.a. aufzählen:

- Sie bieten überprüfbare (normative) Ziel- und Aufgabenbeschreibungen (Orientierungsfunktion).
- Sie erlauben anhand von Kompetenzstufen unterschiedliche Ausprägungsgrade von Personen/-gruppen festzustellen, u.a. für Zertifizierung (Zertifizierungs- und/oder Evaluierungsfunktion).
- Die Qualifizierung der Profession kann erhöht/gesichert werden, da Anforderungen für angehende und im Beruf befindliche Professionelle formuliert werden (Qualifizierungsfunktion).
- Der Ausweis von Standards stellt einen Beitrag zur Professionalisierung der Profession und der einzelnen Akteur:innen dar, so dass das öffentliche Ansehen gesteigert werden kann (Professionalisierungsfunktion).

Als Argumente gegen die Einführung von Standards, die im Diskurs identifiziert wurden, sind u.a. zu erwähnen:

- Es besteht die Gefahr oder Befürchtung einer Verengung und Vereinseitigung des Bildes einer Profession.
- Die Festlegung an Kompetenzen berücksichtigt nicht Veränderungen der Profession (so dass regelmäßige Aktualisierung notwendig sind).
- Die Einführung von Standards folgt einem Top-down-Ansatz, der als weniger erfolgreich als ein Bottom-up-Ansatz angesehen wird und nicht gelingt, sofern nicht die betroffene Akteursgruppe einbezogen wird.
- Standards reflektieren ein System, welches „technokratisch enthumanisiert“ (Terhart, 2007, S. 10) und „Ausdruck neoliberal-ökonomistischen Kontroll- und Effizienzdenkens“ sei (Terhart, 2014, S. 305).

Deutlich wird, dass die Einführung von Standards für die Lehrkräftebildung nicht nur positive Effekte haben kann. Es stellt sich davon ausgehend die Frage, wie Mitarbeitende der Schulaufsicht selbst die Idee der Einführung von Standards für ihre Berufsgruppe verhandeln.

3 Untersuchungsmethode und Auswertung

3.1 Design, Ziel und Fragestellungen der Studie

Bei dem Forschungsprojekt „**Beratende Schulaufsicht**“ (**BeSa**) handelt es sich um eine qualitative Interviewstudie, die in insgesamt drei Teilstudien von 2022 bis 2024 realisiert wurde. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Beratungstätigkeit der Schulaufsicht. In diesem Bericht werden ausgewählte Ergebnisse der zuletzt durchgeführten **Teilstudie BeSa-II+** vorgestellt, wobei zwei Schwerpunkte – die Strukturqualität von Beratung sowie die Einführung von Standards – für diesen Bericht gewählt wurden. Konkret werden folgende Fragestellungen adressiert:

(1) Personale Voraussetzungen von Schulaufsicht für Beratung

- Welche personalen Voraussetzungen besitzen Mitarbeitende der Schulaufsicht für die Beratungstätigkeit, welche werden als bedeutsam angesehen?
- Welche Bedarfe und Herausforderungen für die Beratungstätigkeit lassen sich auf Grundlage dieser Aussagen herausarbeiten?

(2) Angewandte Beratungsansätze und Methoden in der Beratung

- Welche Methoden werden von den Mitarbeitenden der Schulaufsicht in der Beratung angewendet und auf welchen Beratungsansätzen beruhen Beratungsgespräche durch Mitarbeitende der Schulaufsicht?
- Inwieweit lässt sich aus den Beschreibungen der Beratungspraxis auf Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung ableiten?

(3) Organisationale Bedingungen von Beratung durch Schulaufsicht

- Welche organisationalen Bedingungen für die Beratung durch Schulaufsicht lassen sich aus den Beschreibungen der Interviewten herausarbeiten?
- Welche Bedarfe und Herausforderungen für die Beratungstätigkeit lassen sich auf Grundlage dieser Aussagen ableiten?

(4) Einstellungen zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht

- Welche Einstellungen zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht besitzen Mitarbeitende der Schulaufsicht?
- Welche Argumente für und gegen die Einführung von Standards für die Schulaufsicht werden von den Mitarbeitenden der Schulaufsicht benannt?

Die Fragen zu den Themenbereichen (1) und (2) wurden bereits in den Teilstudien BeSa-I/II gestellt. Jedoch fanden diese Interviewstudien lediglich mit zwölf bzw. elf Personen aus vier Bundesländern statt, so dass für die Teilstudie BeSa-II+ mit der größeren Gruppe an Interviewten (s. Abschnitt 3.3) die Möglichkeit besteht, ein umfassenderes Bild der personalen Voraussetzungen und insbesondere der angewandten Beratungsansätze und Methoden der Beratung herauszuarbeiten sowie davon Bedarfe und Herausforderungen der Mitarbeitenden der Schulaufsicht in Deutschland abzuleiten.

Die Fragen zum Themenbereich (3) konnten in den Teilstudien BeSa-I/-II nicht abgebildet werden, da die organisationalen Bedingungen nicht (direkt) adressiert wurden. Dahingehend wurde dieser Bereich im Interviewleitfaden (s. Anhang) zur Teilstudie BeSa-II+ explizit aufgenommen und konnte daher im Sinne des zugrunde gelegten Modells zur Beratungsqualität (siehe Kap. 2.1) als Teil von Strukturqualität von Beratung mithilfe der Daten abgebildet werden. Im Besonderen interessiert, inwieweit sich im Rahmen der Beschreibung der organisationalen Bedingungen Herausforderungen für die Realisierung der Beratungstätigkeit ableiten lassen.

Der Themenbereich (4) – die Implementation von Standards für die Schulaufsicht – wurde in der Teilstudie BeSa-I als Empfehlung formuliert und den elf Interviewten der Teilstudie BeSa-II im Sinne einer Validierung der Forderung nach solchen Standards vorgelegt. Die Antworten verweisen auf unterschiedlichen Einstellungen der Interviewten zu Standards. Da in diesem Zusammenhang jedoch nicht alle Interviewten differenzierter auf ihre Perspektive zur Einführung von Standards für Mitarbeitende der Schulaufsicht eingegangen sind, wurde im Interviewleitfaden zur Teilstudie BeSa-II+ (s. Anhang) explizit danach gefragt. Diese Frage erscheint angesichts der im Dezember 2024 eingeführten Standards für die Schulleitungen in Deutschland virulent.

3.2 Interviewleitfaden

Um vergleichbare Informationen zu gewinnen, wurden die Interviews leitfadengestützt unter Berücksichtigung der Schwerpunkte der Leitfäden der beiden vorangegangenen Teilstudien BeSa-I und BeSa-II geführt. Der Leitfaden deckte Fragen zu folgenden Schwerpunkten ab:

1. Fragen zur Person: Qualifizierungswege
2. Prozessstruktur von Beratungssituationen

3. Bedeutung und Wissen über Beratungsansätze von Schulaufsicht
4. Anforderungsprofil und Bedingungen von Schulaufsicht
5. Personenkompetenzen / Persönliche Voraussetzungen
6. Ziele von Beratung aus Sicht der Schulaufsicht
7. Standards für die Schulaufsicht
8. Ausgewählte soziodemographische Daten

Der vollständige Interviewleitfaden findet sich im Anhang dieses Berichts.

3.3 Teilnehmendenakquise und Teilnehmende

Ziel bei der Akquise der Interviewpartner:innen war es, über die Teilstudien hinweg Mitarbeitende der Schulaufsicht aus allen Bundesländern abzubilden. Da in den vorangegangenen Teilstudien BeSa-I und BeSa-II bereits in vier Bundesländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) Interviews mit Mitarbeitenden der Schulaufsicht geführt wurden, wurden in dieser Teilstudie Mitarbeitende der Schulaufsicht aus den verbleibenden zwölf Bundesländern berücksichtigt. Das Erreichen der verbliebenen Bundesländer ist mit Blick auf die große strukturelle Diversität der Schulaufsicht im Ländervergleich von zentraler Bedeutung. In folgenden Bundesländern wurden in der vorliegenden Studie Gespräche geführt:

- Baden-Württemberg
- Bayern
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersachsen
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Thüringen

Insgesamt konnten über alle zwölf Bundesländer hinweg 45 Interviewpartner:innen gewonnen werden. Die Zusammensetzung des finalen Samples nach Bundesländern ist in Abbildung 2 dargestellt.

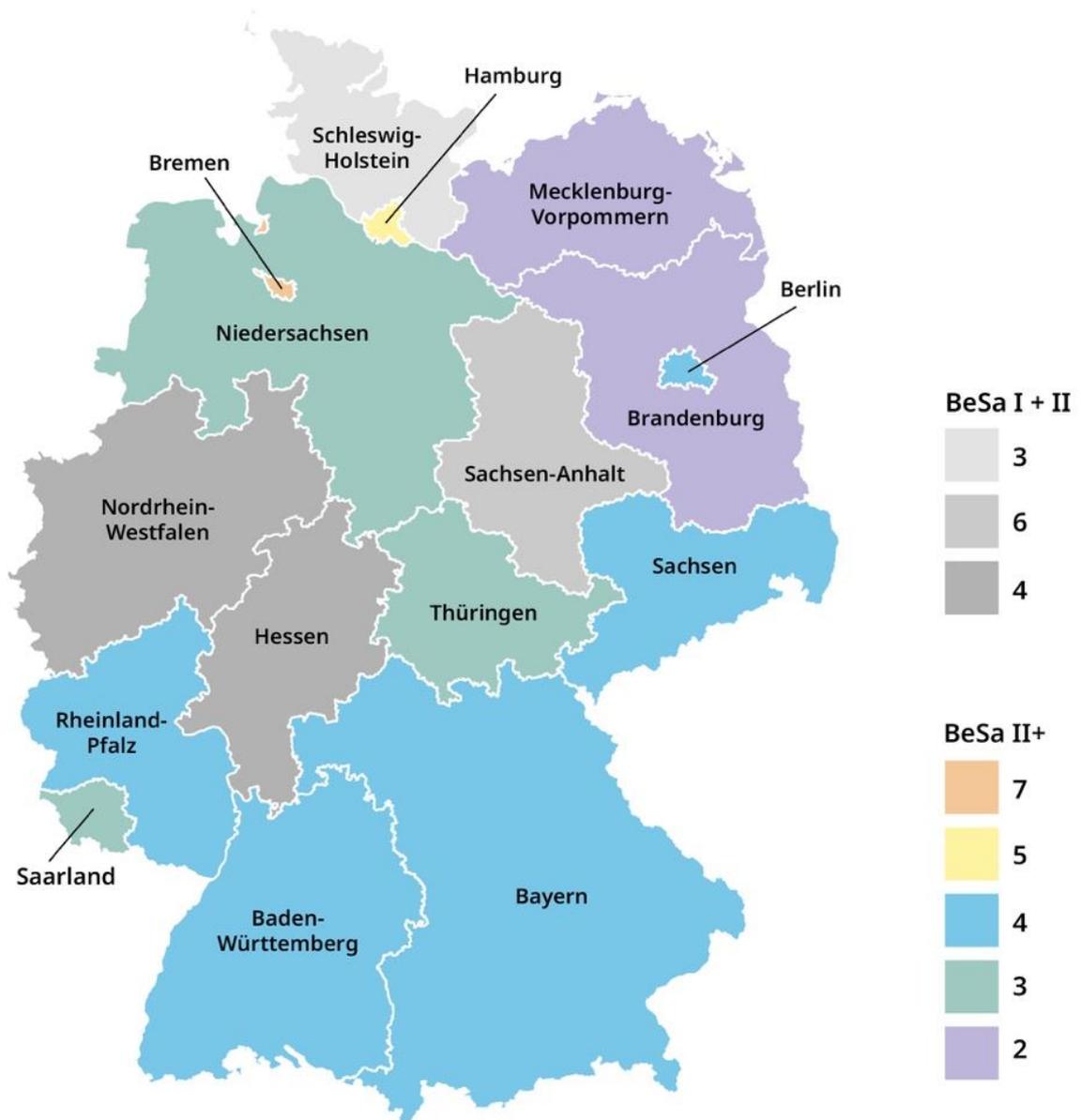


Abbildung 2: Anzahl der Interviewpartner:innen nach Bundesland

Der Interviewzeitraum erstreckte sich von November 2023 bis Oktober 2024. Die Interviews wurden per Videokonferenz oder telefonisch durchgeführt. Hierbei variierte die Dauer der Interviews zwischen 45 und 90 Minuten.

3.4 Datenauswertung

Die Interviews wurden nach Einverständniserklärung der Teilnehmenden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Transkription erfolgte in zwei Schritten: zunächst mithilfe der AI-Transkriptionssoftware Whisper und anschließend per manueller Überprüfung/Korrektur. Personenbezogene Informationen wurden zum Schutz der Interviewten anonymisiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022). Der in den vorherigen Teilstudien entwickelte Kodierleitfaden wurde zunächst auf ausgewählte Interviews angewendet und mit Blick auf das nun vorliegende Datenmaterial angepasst. Um die Konsistenz der Auswertung zwischen den auswertenden Personen zu sichern, wurde eine Kodierschulung durchgeführt. In diesem Rahmen fand eine Probekodierung statt, bei der die Kategorien erläutert und der Umgang mit nicht eindeutig zuordenbaren Aussagen besprochen wurde. Die weitere Anwendung des Kodierleitfadens wurde ebenfalls unterstützt, um die Trennschärfe der Kategorien zu sichern, bis der Kodierleitfaden finalisiert wurde. Die finale Kodierung wurde mit der Daten- und Textanalysesoftware MAXQDA 2024 durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Einordnung der berichteten Ergebnisse

In Anlehnung an die Dimensionen zur Qualität von Beratung (s. Kapitel 2) wurde in den Interviews geprüft, inwieweit die Aussagen der Interviewten auf die Dimensionen *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Prozessqualität* und *Ergebnisqualität* verweisen. Ziel war es, über diese Aussagen ein Bild von Beratungsqualität in der Schulaufsicht zu entwickeln. Es zeigt sich wie in den zwei ersten Teilstudien von BeSa, dass wenige Aussagen zur Orientierungsqualität vorgenommen wurden. Allerdings lassen sich einzelne Aussagen zu den „(rechtlichen) Vorgaben“, die den organisationalen Bedingungen zugeordnet wurden, als Aussagen im Sinne dieses Qualitätsaspekts verstehen. Dagegen lassen sich klar Perspektiven herausarbeiten, die sich auf die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Beratung beziehen. Eine Übersicht der Kategorien, die aus den transkribierten Interviews herausgearbeitet wurden, findet sich in Tabelle 2.

Tabelle 2: Kategorien zum Themenbereich „Beratungsqualität“ (eigene Darstellung)

Orientierungsqualität	Strukturqualität		Prozessqualität	Ergebnisqualität
	Personale Voraussetzungen	Organisationale Bedingungen		
Normative Orientierungen	Qualifizierung/ Kompetenzen zu Beratung	(Rechtliche) Vorgaben*	Haltung der Gesprächspartner:innen*	Prozesse*
Leitideen	Fach-/Kontextwissen	Stellung der Schulaufsicht*	Transparenz der Rolle	Produkte*
Institutionelle Rahmenkonzepte	Erfahrungen (mit Beratung)	Ressourcen (Zeit, Anzahl der betreuten Schulen)*	Art der Kommunikation	
	Rollenverständnis	Personen/ Strukturen zur Unterstützung*	Vertrauensverhältnis	
	Haltung des Beratenden*	Eingebundenheit an Schulen*		

Anmerkung: *Neue Kategorien in BeSa-II+ (im Vergleich zu BeSa-II).

In Bezug auf die Beratungsqualität werden nachfolgend ausschließlich Ergebnisse zu den personalen Voraussetzungen und den organisationalen Bedingungen, also Ergebnisse zur **Strukturqualität** von Beratung, berichtet. In der Darstellung wird einerseits auf besonders häufige, d. h. typische Aussagen verwiesen. Es werden andererseits aber auch Aussagen einzelner Interviewten dargelegt, wenn sie den jeweiligen Gegenstand im Besonderen reflektierten oder in anderer Weise, differenziert zum Verständnis beitragen konnten.

4.2 Personale Voraussetzungen von Schulaufsicht für Beratung

Als personale Voraussetzungen für die qualitätvolle Beratung von Schulaufsicht, die von den Interviewten selbst im Rahmen der Interviews benannt wurden, ließen sich insgesamt fünf Aspekte herausarbeiten, die nachfolgend beispielhaft mit Zitaten illustriert werden sollen: (a) Qualifizierung/Kompetenzen zu Beratung, (b) Fach-/Kontextwissen, (c) Erfahrungen (mit Beratung), (d) Rollenverständnis sowie (e) die Haltung der beratenden Person. Letztere Kategorie ist neu hinzugekommen im Vergleich zu den Ergebnissen der Teilstudie BeSa-II.

(a) Qualifizierung/Kompetenzen zu Beratung

Unter diesem Aspekt wurden Aussagen kodiert (N = 128 in 36 Interviews), die eine (erwerbzbare) Qualifikation oder konkrete Kenntnisse (z.B. Kenntnisse der systemischen Beratung) zu Beratung als notwendige Voraussetzung thematisieren. Identifizieren lassen sich Aussagen, die sich auf die Beschreibung von besuchten Fortbildungen beziehen, die sie für die Tätigkeit in der Schulaufsicht und im Besonderen der Beratung qualifizieren. Ferner wurden von mehreren Interviewten auch Bedarfe angesprochen, wie das folgende Beispiel aufzeigt: „Also wir kriegen wenig Fortbildung „Wie berate ich richtig?“, das kenne ich jetzt nicht“ (T18, Pos. 23). Allerdings verweist diese Person, die ein Studium im Bereich Sonderschullehramt absolviert hat, auch auf ihre Ausbildung vor der Schulaufsichtstätigkeit, in der bereits Kompetenzen zu Beratung eine Rolle spielten:

„Aber Gespräche führen, Gespräche strukturieren, das schon und das habe ich immer wieder gemacht in meiner beruflichen Laufbahn. Und angelegt tatsächlich im Studium im Referendariat. Bereits durch das Studium, weil das unterscheidet sich einfach noch mal das Sonderschulpädagogikstudium von dem Lehramtsstudium, dem

klassischen Lehramtsstudium, weil wir, weil wir doch tatsächlich andere Schwerpunkte haben.“

(T18, Pos. 23)

Trotzdem viele der Interviewten von ihren besuchten und als lernförderlich bewerteten Fortbildungen während ihrer Tätigkeit oder in ihrer Arbeit als Schulleitung berichten, wird auch das Defizit angemerkt, dass es keine berufsvorbereitende Qualifizierungsmaßnahme speziell für die Schulaufsicht gibt:

„Letzten Endes eine systematische Qualifizierung, Vorbereitung auf vielleicht Tätigkeiten in der Schulaufsicht gibt es nicht. Und letzten Endes auch das, was uns umtreibt, aber auch natürlich im Alltag immer liegen bleibt, ist so eine gemeinsame Qualifizierung nochmal auf den Weg zu bringen, weil es einfach bestimmte Dinge im Beratungskontext... Also wir haben ja durchaus auch sehr viele herausfordernde Situationen, auch in der Einzelfallberatung.“

(T29, Pos. 29)

Als beispielhaft für mehrere Aussagen kann die folgende Aussage gelten:

„Schulrat ist ein Anlernberuf, keine Ausbildung.“

(T35, Pos. 27)

Sehr deutlich formuliert die folgende Person einen Bedarf für die Ausübung ihrer Beratungstätigkeit:

„Eine systematische Fortbildung in diesem Bereich wäre sicherlich wünschenswert, dass ich einfach klarer weiß, welche Ansätze gibt es eigentlich in diesem Bereich, in dieser Beratungstätigkeit für die Schulen.“

(T45, Pos. 39)

(Besuchte) Fortbildungen spezifisch zur Beratungsaufgabe werden von mehreren Personen benannt. Allerdings wird der Hinweis gegeben:

„Es gibt welche, aber in der Anzahl zu wenig.“

(T5, Pos. 41)

Zudem werden Aussagen getroffen, dass ein Besuch keine Verpflichtung darstelle, aber

„Das hielte ich für wichtig.“

(T1, Pos 51)

Die Bedeutung von Qualifizierungsmaßnahmen zum Erwerb von Beratungskompetenz wird kaum in Frage gestellt, wenn auch die folgende Aussage durchaus andeutet, dass die Vorstellung besteht, dass die Persönlichkeit (auch) eine Rolle spielt:

„Man hat entweder das Glück, irgendwie so ein relativ gutes Händchen für Gespräche zu haben, oder man hat es nicht. Aber da wünschte ich mir tatsächlich eine konkrete Ausbildung.“

(T9, Pos. 46)

Nicht allen Interviewten stehen als Mitarbeitende der Schulaufsicht in allen Bundesländern ausreichend Fortbildungen zur Verfügung oder dürfen überhaupt – wie die nachfolgende Aussage illustriert – von ihnen in Anspruch genommen werden:

„Also wir haben nicht den Zugriff auf die Veranstaltungen, die für Lehrkräfte und Schulleiter angeboten werden. Und da ist schon so ein gewisses Loch oder Vakuum entstanden. Da gibt es quasi keine spezifischen Fortbildungen oder Qualifizierungsmodule, für Schulaufsicht.“

(T36, Pos. 55)

Die Situation bzw. das Angebot an (adressatengerechten) Fortbildungen unterscheidet sich laut Darstellung in den Gesprächen in den Bundesländern. Die folgende Person expliziert dies deutlich:

„Aber das ist in den einzelnen Bundesländern sehr, sehr unterschiedlich. Weil es immer wieder ein Thema ist, auf Bundesebene, wenn wir unsere Kongresse haben, dass da die Forderung ist, die zielgerichtete und regelmäßige Fortbildung von Schulaufsicht. Das ist ein Riesenthema. Das wird vernachlässigt. Wir suchen uns ganz viel selbst.“

(T20, Pos. 57)

Neben einem Bedarf an grundlegenden Beratungstechniken werden inhaltlich Wünsche für Fortbildungen im Bereich der systemischen und in der datengestützten Beratung geäußert, die Teilnahme an einer Coaching-Ausbildung sowie ein Training für Beratung in unterschiedlichen Modi, bspw. Beratung am Telefon:

„Diese Gespräche führe ich schon oft am Telefon (...). Wenn man da so ein Telefonat führt, ist das noch schwieriger.“

(T1, Pos. 63)

Von Mitarbeitenden aus zwei Bundesländern wird jedoch auch berichtet, dass sie geeignete Fortbildungen besucht haben bzw. die Angebote bestehen, welche sich spezifisch an die Schulaufsicht richten.

(b) Fach-/Kontextwissen

Insgesamt 73 Aussagen wurden von 28 Interviewten zum Fach- und/oder Kontextwissen, welches für die Beratungstätigkeit relevant ist, getätigt. Die Aussagen thematisieren spezifisches Wissen der Mitarbeitenden der Schulaufsicht, um Beratungsgespräche qualitativvoll durchführen zu können. Es wird aber auch auf Herausforderungen in Bezug auf diese Anforderung eingegangen.

Kontextwissen bezieht sich u.a. auf die Kenntnisse der Region bzw. der Institutionen und Personen, die in der Region für die Schulleitungen bzw. Schulen Ansprechpartner:innen sind. Dahingehend ist es Schulaufsichten möglich, Netzwerke aufzubauen oder mindestens Kontakte herzustellen. Die folgenden zwei Beispiele illustrieren diese Voraussetzung bei zwei Interviewten:

„Und was ich natürlich einfach habe durch meine langjährige Tätigkeit, ich habe einfach eine Expertise, dass ich sagen kann, da gibt es Unterstützungssysteme. Wenden Sie sich doch an den und den oder überlegen Sie sich das oder ich kenne Schulen untereinander, dass ich sage, wenden Sie sich doch mal an den Schulleiter oder an den didaktischen Leiter von der Schule.“

(T10, Pos. 15)

„Also das ist auch ein ganz wichtiger Punkt in der Beratung, dass man sich natürlich über die Strukturen, sei es Kinder- und Jugendhilfe, sei es Kommune, Träger und so weiter, dass man sich dort sozusagen sehr gut auskennen sollte und auch gut vernetzt sein sollte, um einfach in der Beratungstätigkeit. Ich kann als Schulaufsicht nicht alles wissen, aber ich kann wissen, wer ist eventuell der richtige Ansprechpartner, den meine Schule jetzt benötigt für die Unterstützung und Beratung an der Stelle.“

(T6, Pos. 19)

Als eine Herausforderung für die Tätigkeit der Schulaufsicht wird von Person T7 thematisiert, dass sie über eine Vielfalt an Wissen verfügen muss, die sich aufgrund der verschiedenen Handlungsfelder und beteiligten Institutionen ergeben:

„Also für mich persönlich ist, glaube ich, die immer wiederkehrende Herausforderung, dass wir als Teil des Schulamts-Schulaufsichtssystems natürlich wissen, wie manche Dinge funktionieren. Also wie geht Stellenbesetzung? Wie arbeitet die Personalabteilung im Schulamt, die ja verantwortlich ist, die Schulen mit Personal zu versorgen? Was sind die Baustellen, die wir dort kennen? Was sind da die Schwierigkeiten und Herausforderungen? Und gleichzeitig aber an der Schule zu sehen, dass Bedarfe so groß sind, dass man eigentlich viel schneller agieren müsste, dass sie viel schneller sich Hilfe oder einfach Lösungen erhoffen und dass ich aber weiß, als Teil dieses Amts- und Behördensystems, dass diese Lösungen manchmal einfach nicht schneller machbar sind.“

(T7, Pos. 21)

Angesprochen wird in diesem Zitat im Besonderen, dass die Tätigkeit ‚an‘ einer Schule und gleichzeitig im Schulamt unterschiedliche Perspektiven aufzeigt. Konkret wird aus Sicht der Schule gesehen, dass eine zeitlich schnelle(re) Bearbeitung von Anliegen wünschenswert wäre, aber aus Sicht der Behörde nicht immer realisierbar sind.

Als zentrales Wissen wird „der verwaltungsrechtliche Hintergrund“ (T5, Pos. 25) am häufigsten benannt, aber auch Wissen über aktuelle pädagogische Entwicklungen sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine weitere Perspektive auf die Bedeutung inhaltlichen Wissens wird nachfolgend eröffnet:

„Wir müssen über die Historie bei bestimmten Schulen, bei bestimmten Kollegen Bescheid wissen, wir müssen das rechtlich einordnen können. Wir müssen auch klar erkennen können, wo unsere Zuständigkeit beginnt und endet.“

(T5, Pos. 25)

Die Kenntnisse über die Schulen und Lehrkräfte, die in der Verantwortung einer Schulaufsicht liegen, werden von dieser Person als auch von weiteren Interviewten thematisiert. Sie reflektiert jedoch auch über die eigene „Zuständigkeit“ bzw. Rolle – ein Thema, welches noch einmal in Abschnitt (d) Rollenverständnis aufgegriffen wird.

Person T14 greift ebenfalls das Thema der Kenntnis der eigenen Schulen auf und sieht darin eine Herausforderung – auch aufgrund der hohen Anzahl an betreuten Schulen:

„Als Schulaufsicht fehlt ebenso der direkte Einblick in den Unterricht, ja, ins Kollegium. Ja, da ist man eben von den Aussagen der Schulleitung ein Stück weit abhängig.“

(T14, Pos. 27)

Es gibt vielfältige Aussagen, die sich auf die Beschreibung des eigenen Fach- bzw. Kontextwissens oder des notwendigen Wissens inhaltlicher Art, insbesondere über Rechtsfragen, beziehen, oder Beschreibungen, inwiefern bestimmtes Wissen als relevant für die qualitätvolle Ausübung der Beratungstätigkeit erachtet wird. Über die Anforderung prinzipiell über hohes Wissen in vielen Bereichen zu verfügen, was aber nicht leistbar ist, spricht bspw. Person T4: *„Aber das ist die Kehrseite dieses Jobs tatsächlich. Und wir sind auch im Berufsbild in allen Themen mit drin. Wir sind überall, egal ob es Bildungsgangsentwicklung ist, irgendwelche Personalthemen, irgendwelche bildungspolitischen Themen, weil wir sind so das Nadelöhr und wir müssen alles wissen. Und dann ist es so, man geht in Termine mit so einem Halbwissen oft“* (T4, Pos. 57). An anderer Stelle wird von Person T4 auch ein Unwissen in manchen Bereichen transparent gemacht, mit dem sich Mitarbeitende der Schulaufsicht konfrontiert sehen:

„Und ich habe auch immer noch Fragen und ich weiß auch immer noch bei bestimmten Themen nicht wie ich vorgehen muss und das ist in der Schulaufsicht dadurch, dass das so vielfältig ist und so komplex ist und ich auch jeden Tag vor neuen Aufgaben stehe und Themen habe, die ich noch nie gehört habe.“

(T4, Pos. 51)

Vor dem Hintergrund der Grenzen des eigenen Wissens bei gleichzeitig hohem Anspruch an die Mitarbeitenden der Schulaufsicht hat Person T4 für sich folgende ‚Lösung‘ gefunden:

„Also daher, weil wir sind ein bisschen so eine eierlegende Wollmilchsau, müssen irgendwie alle Themen können. Insofern, ich bin aber gar nicht Expertin in allen Themen. Ich kann dann nur sagen, hol die Person, hol die Person, hol die Person dazu, um da dich noch zu professionalisieren und kann Tipps und Hinweise geben, aber selber zu allen Themen gut beraten zu können, kann ich nicht.“

(T4, Pos. 63)

Grenzen des Wissens markiert auch Person T2, die Mitarbeitende der Schulaufsicht nicht als allwissende Expert:innen versteht, sondern letztlich ein bestimmtes Wissen als Voraussetzung sieht:

„Man kann nicht überall Spezialist sein. Aber ich muss wenigstens wissen, was ich der Schule raten kann. An wen sie sich auch wenden kann, der da der Fachmann ist.“

(T2, Pos. 56)

Neben den Fragen, inwieweit umfängliches Wissen aufgrund der Komplexität der Profession überhaupt von den Mitarbeitenden der Schulaufsicht zu erwarten ist und inwieweit daher eher eine Kenntnis geeigneter Personen nötig ist, an die man bei Bedarf verweisen kann, stellt sich Person T5 dagegen die Frage nach weiterem Wissen, welches sie bräuchte, um die Qualität von Beratung zu erhöhen:

„Das weiß ich nicht, ob es hilfreich oder weniger hilfreich wäre, einfach noch ein paar mehr psychologische medizinische Kenntnisse, bin mir aber nicht sicher, ob das hilfreich wäre oder ob das sogar umschlagen könnte in ein gefährliches Halbwissen, das wieder problematisch wäre, weil ich mir dann Lösungen vorstelle, die ich gerne schnell überstülpen würde, die aber tatsächlich keine Lösung sind.“

(T5, Pos. 61)

(c) Erfahrungen (mit Beratung)

Beratungserfahrung im engeren Sinne wurde von 22 Personen in insgesamt 31 Aussagen thematisiert. Zudem wurden 64 Aussagen von 30 Personen kodiert, die weitere Erfahrungen thematisieren, die man als (beratende) Schulaufsicht mitbringen sollte.

Als notwendige Erfahrung für die (beratende) Tätigkeit in der Schulaufsicht wird sehr häufig die Tätigkeit als Schulleitung angegeben, u.a. „um zu wissen, welche Tragweite manche Entscheidung haben kann“ (T40, Pos. 39). Schulleitungen haben ebenfalls in verschiedener Weise Beratungsgespräche zu führen, so dass Erfahrungen als relevant angesehen werden (z.B. T20, Pos. 71). Auch Person T26 verweist auf die Bedeutung – und aus ihrer Sicht zwingenden Notwendigkeit – Erfahrungen als Schulleitung zu besitzen und adressiert zudem den Diskurs um die Einstellung von Mitarbeitenden ohne diese Voraussetzung:

„Idealerweise verfügt derjenige, diejenige, auch über Praxiserfahrung, weil vielleicht vorher auch mal in der Schulleitung tätig gewesen. Ich sage jetzt mal so, wenn das, ich überspitze es ein bisschen, weil ich weiß, welche Gedankengänge in ganz Deutschland da momentan auch wabern. Wenn ich da jetzt einen Volljuristen habe, der von Schule überhaupt keine Ahnung hat, glaube ich schwerlich, dass ich dann A die Kompetenzen erwarten könnte oder hätte, die es braucht. Es geht auch mit Sicherheit um Akzeptanz von der anderen Seite, weil Schulleitungen, zumindest kann ich das für [Bundesland] sagen, oder Schulleiter erwarten schon eben genau diese Kompetenzen auch von uns. Weil sonst sagen die Schulleitungen vielleicht auch zu Recht, was erzählen sie mir da und was berechtigt sie dazu? Weil sie ein Jurist sind oder weil sie besonders gut verwalten, dann sind sie aber wahrscheinlich für mich nicht der richtige Ansprechpartner, wenn es darum geht, meine Schule weiterzubringen.“

(T26, Pos. 67)

Explizit formuliert wird die Ablehnung der Einstellung von Jurist:innen als Mitarbeitende für die Schulaufsicht bzw. jene, die Schulleitungen betreuen.

Neben den dargelegten Vorbehalten argumentiert die folgende Person ebenfalls für die Voraussetzung als Schulleitung gearbeitet zu haben, in folgender Weise:

„Also die Aufgaben in Schulleitung sind ja genauso vielschichtig und müssen ja genauso umgesetzt werden, wie als Schulaufsicht auch, nur hat

sich der Kosmos verändert. Während ich in der, in der Schule halt nur meine kleine Schule habe, meinen Mikrokosmos, und dort die ganzen Beratungen mache, ist es in der Schulleitung halt schon im Prinzip sehr ähnlich, nur ich berate halt dann die Schule und nicht die Klasse oder so. Also, von daher ändert sich von der Struktur her gar nicht so unbedingt so viel. So, von den Inhalten natürlich, klar, weil ich auf einmal eine andere Position habe. Von daher ist also von der Kompetenz her so Gespräche zu führen, glaube ich, sind viele Kollegen davon, dazu befähigt, aufgrund ihrer vergangenen Einheit, weil sie das sowieso schon gemacht haben. Sie haben Personalentwicklungsgespräche geführt, sie haben evaluiert, haben Konfliktgespräche geführt mit Eltern, mit Lehrern und so weiter. Sie sind in diesem Bereich ja durchaus total erfahren.“

(T32, Pos. 97)

Die Ähnlichkeit der Aufgaben wird hervorgehoben und damit die Erfahrungen grundsätzlich als Anknüpfungspunkt für das neue Handlungsfeld angesehen.

Zudem wird auf die Qualifizierung für die Tätigkeit als Schulleitung verwiesen, die auch für die aktuelle Tätigkeit hilfreich sind:

„Also wir haben alle, als wir Schulleitung geworden sind, haben wir ja Module durchlaufen, um Konfliktgespräche zu führen oder schwierige Gespräche zu führen und das habe ich tatsächlich noch sehr im Hinterkopf. Angefangen bei: Wie setzt man sich hin? Wo sitzt man? Also ich sitze dann nicht an meinem Schreibtisch und jemand muss dann auf einem kleinen Stuhl vor mir sitzen, sondern wir sitzen irgendwie am runden Tisch oder über Eck.“

(T12, Pos. 39)

Person T10 beschreibt ihre Vorstellung darüber, warum bzw. wann Erfahrung für die Beratungstätigkeit im Besonderen generell ‚wirksam‘ ist:

„Ich finde, Beratungskompetenz hat auch immer was mit Erfahrung zu tun. (...) Je sicherer ich in dem bin, was ich tue und in dem... je kompetenter ich in meinem Aufgabengebiet bin, umso höher ist meine

Beratungskompetenz. Das gesetzt, ich bringe diese menscheInnen, empathischen Sachen irgendwie auch noch mit. Ich bin gut in der Beratung, weil ich diesen Job schon lange mache.“

(T10, Pos. 81)

Die Ausübung bzw. Wiederholung der Beratungstätigkeit würde aus ihrer Sicht zu mehr Sicherheit und Kompetenzen führen, wobei die Frage offenbleibt, inwieweit dieser Zusammenhang auch für weniger erfolgreiche Gespräche zutrifft bzw. welche Rolle diese für die Entwicklung spielen.

Erfahrung wird jedoch nicht allein als Beitrag zur individuellen Kompetenzentwicklung angesehen, sondern auch für die Glaubwürdigkeit in der Berufspraxis spiele sie eine Rolle:

„Und das halte ich nach wie vor auch noch als sehr, sehr wichtig und wesentlich in der Akzeptanz bei Schulleitungen, dass man da aus Erfahrung auch sprechen kann und sagen kann, ich habe das selbst auch so erlebt. Und ja, dass man da nicht so theoretisch nur weiß, wie es geht.“

(T43, Pos. 7)

Neben Aussagen, die Erfahrung allgemein als hilfreich für ihre (beratende) Tätigkeit beschreiben, beschreibt T15 die Bedeutung im Sinne eines Lernprozesses genauer, der durch Handlungen mit Fehlern und Rückmeldungen charakterisiert werden kann:

„In dieser Zeit habe ich natürlich zahlreiche Erfahrungen gesammelt in unterschiedlichsten Gesprächs- und Kommunikationssettings. Viele Fehler natürlich auch gemacht. Viel dabei gelernt. Aber das ist sowieso das, wo man am meisten lernt, über das Machen von Fehlern. Und dann den Rückmeldungen, wenn man dann auch in der Lage ist, das sozusagen zu reflektieren und zu verstehen, was da vielleicht falsch oder schief gelaufen ist.“

(T15, Pos. 11)

Ferner werden auch weitere Handlungsfelder, neben der Schulleitungsaufgabe als Erfahrungsräume benannt und ihr Nutzen für die aktuelle Tätigkeit hervorgehoben,

bspw. vorherige Tätigkeiten in der Lehrerfortbildung, in der Schulentwicklung, im Qualitätsmanagement, in einer ehrenamtlichen Tätigkeit oder Erfahrungen bezogen auf unterschiedliche Institutionen in unterschiedlichen Bundesländern oder Regionen und in verschiedenen Vorberufen (mit Führungs- und/oder Beratungsaufgaben). Beispielsweise hat eine Person als Wissenschaftler:in selbst häufig Interviews geführt und bewertet diese Erfahrungen wie folgt:

„Ich war ja lange in der Wissenschaft und habe auch relativ viele Interviews geführt. Also unheimlich viele und auch lange und Gruppendiskussionen. Da verinnerlicht man relativ viel von dem, was an Beratungs- oder an Leitfäden oder als Vorgehensweise, Strukturoffenlegungen und klare Gliederungen und alles sowas und Reflexionen. Das ist bei mir sehr automatisiert.“

(T19, Pos. 47)

Schließlich haben mehrere Interviewte auch auf Alltags- bzw. Lebenserfahrung verwiesen, um herausfordernden Situationen als Berater:in begegnen zu können:

„Und Erfahrungen, sage ich mal, vielleicht selber Erfahrungen aus dem eigenen Leben. Ich habe selber vier Kinder und weiß, wie es manchmal schwierig ist.“

(T23, Pos. 29)

(d) Rollenverständnis

Aussagen wurden dieser Kategorie zugeordnet (N = 234 in 43 Interviews), wenn sie sich auf die (Klarheit über die) Rolle als Schulaufsicht beziehen. Berücksichtigt wurden ferner weitere Aussagen zur Rolle von Schulaufsicht, insbesondere konkrete Beschreibungen der Aufgaben von Schulaufsicht. Genannt wurden in den Gesprächen nicht allein die Beratung und die Aufsicht als Aufgaben, sondern u.a. die folgenden Tätigkeiten: das Führen, das Netzwerken, das Moderieren, das Schulen (mit)entwickeln, das Achten auf das Einhalten von Vereinbarungen, das Unterstützen von Schulleitungen, das Zuweisen bzw. Verteilen von Personal, das Treffen von Entscheidungen und das Entwickeln von Personal.

Auf das Verhältnis der beiden zentralen Aufgaben Beratung und Aufsicht im Rahmen der Schulaufsichtstätigkeit geht bspw. Person T22 ein:

„Ich habe immer auch noch eine beratende Funktion. Ich muss aber sagen, dass ich den Eindruck habe, dass das in den letzten Jahren immer weniger geworden ist. Also, dass dieser Bereich ausgebaut wurde, eben durch vorrangig eher klassische Aufsichtsaufgaben und ein Anwuchs auch von Verwaltungsaufgaben, die Beratungstätigkeit immer mehr in den Hintergrund geraten ist.“

(T22, Pos. 8)

Viele der Interviewten beschreiben ihr Tätigkeitsfeld genauer oder erklären auch die Aufgabe einer spezifischen Tätigkeit. Beispielsweise beschreibt Person T45, wie sie ihrer Beratungsaufgabe nachkommt:

„Beratung in dem Sinne, dass ich jetzt in die Schulen gehe und sage, hier, da gibt es ein Problem, das mache ich weniger. Was bei mir vorkommt, ist, die Schulen rufen an und haben eine konkrete Frage und ich reagiere dann darauf.“

(T45, Pos. 15)

Auf die Realisierung der Beratungsaufgabe bezogen reflektiert die Person T38 selbstkritisch über die Vereinbarkeit mit ihrer Führungsaufgabe und den Grenzen:

„Und ich glaube, es kommen eben auch Führungskompetenzen mit hinein, weil ich ja eben der Vorgesetzte bin. Das heißt, und in dem Sinne kann ich kein echtes systemisches Beratungssetting aufbauen. Ein echter systemischer Coach würde ja sagen, es ist mir völlig egal, was hier passiert. Du entwickelst deine Lösung. Und das ist natürlich hier eine Mischrolle. Das heißt, es geht eben darum. Dann den anderen auch klarzumachen, okay, welche, in welcher Rolle ist was möglich und was nicht? Und wo vermischt sich das?“

(T38, Pos. 23-24).

Eine erfolgreiche Ausübung der verschiedenen Aufgaben, die dann zu einer „Mischrolle“ führt, ist dann seitens des Interviewten möglich, wenn Transparenz geschaffen wird.

Stärker bezogen auf die Rolle als Führungskraft lässt sich folgende Beschreibung einordnen, die ebenfalls das Verhältnis der verschiedenen Aufgaben reflektiert, aber sehr klar auf die Aufsichtsaufgabe bezogen ist:

„Natürlich müssen wir an bestimmten Stellen auch Entscheidungen treffen, das gehört ja auch zu unserem Job dazu, wenn eine Schule etwas umsetzen möchte und wo wir sagen müssen, nee, das entspricht nicht der Richtlinie, das entspricht nicht der Verordnung oder das ist nicht richtig kommuniziert worden, dass man dann sagt, okay, an der Stelle machst du das bitte anders und entscheidest anders.“

(T27, Pos. 13)

Auch die folgende Aussage zeigt eine Klarheit über die Aufgaben als Schulaufsicht auf:

„Und wo ist halt meine andere Rolle, wo ich auch sagen muss, ich bin ja auch vorgesetzte Behörde. Dann sind die Interessen unterschiedlich. Ich habe da ein Verständnis dafür, dass die Kollegin sagt, aber sie will nicht, dass ihr eigenes Kind in den Kindergarten geht, nur damit sie unterrichten kann. Aber das ist dann nicht mein Blick. Das kann sie mit der Beauftragten für Chancengleichheit oder mit dem Personalrat, besprechen, weil ich gucken muss, wie die Schule versorgt ist.“

(T36, Pos. 39)

Eine erkenntnisreiche Beschreibung zum Thema „Rolle“ liefert Person T7, die zwei ‚Typen‘ von Schulaufsicht in Bezug auf ihr primäres Rollenverständnis und ihre entsprechend damit verbundenen Aufgaben (in seinem Schulamt) unterscheidet, und zwar die „Aufsichtsreferenten als Dienstvorgesetzte“ sowie die „wirklich klassische Beratungseinheit“:

„Wir trennen bei uns im Schulamt für uns im Kopf sozusagen hauptsächlich sehr die Rolle zwischen, hier gibt es einen wirklichen Aufsichtsreferenten als Dienstvorgesetzten, der solche Aufträge eher nicht bekommt, sondern der mit Schulleitungen quasi klärt, welches Personal kriegst du im nächsten Jahr und zeigt nochmal deine Pläne oder warum hast du schon wieder diese Elternbeschwerde, das ist die Fünfte dieses Jahr. Und uns als wirklich klassische Beratungseinheit die eher auftragsorientiert arbeitet und weniger disziplinarisch oder vorgehend

arbeitet und in diesem Gefühl, wenn ich jetzt die Schule ständig wieder anrufe und nerve, habe ich das Gefühl, ich springe von der einen Rolle in die andere.“

(T7, Pos. 37)

Ferner wird sich auf den Entwicklungsprozess zur Schulaufsicht bezogen, die in der Regel vorher Schulleitung war und sich in diesem Sinne Anforderungen ändern. Im Rahmen der Beschreibung der Aufgaben, die es für diesen Beruf bzw. Profession zu erlernen gilt, wird auch die Rollenfindung als Entwicklungsaufgabe beschrieben, wie die folgende Aussage illustriert:

„Und der letzte Punkt ist auch, die richtige Rolle finden. Häufig kann man beobachten, dass (...) ein Neubesetzter, also dienstjunger Schulleiter, dienstjunge Schulleiterin, sich nicht in der richtigen Rolle findet. Also noch zu sehr Lehrperson sind und noch nicht verstanden haben, dass sie als Führungskraft, ich sage es jetzt mal in Führungszeichen, die Seite des Tisches gewechselt haben. Und genauso kommt es der Schulaufsicht vor, sie kriegen eine profilierte Schulleiterin, neuen Schulleiter in die Schulaufsicht, aber er denkt, oder sie denkt noch zu lange aus der Perspektive der Schulleitung, was ja nicht verkehrt ist. Aber trotzdem muss man seine Rolle finden als Schulaufsicht. Und das sind alles so Dinge, wo ich glaube, wo Fortbildung und Beratung ansetzen sollten.“

(T40, Pos. 11)

Mehrere Interviewte thematisieren, welche der beiden Rollen sie für sich eher sehen. Beispielsweise:

„Aber ich sehe unsere Rolle oder meine Rolle wirklich in der Beratung und Unterstützung. Ganz, ganz klar. Und das ist eigentlich, das A und O, das ist die tägliche Arbeit, dass die Schulleiterinnen fit sind, selber ihre Entscheidungen kompetent zu treffen und auch sie zu ermutigen, Entscheidungen einfach zu treffen.“

(T42, Pos. 41)

Auch Person T5 diskutiert zwei verschiedenen Typen von Schulaufsicht(srollen) und lehnt für sich selbst die Rolle ab, einzig schulaufsichtlich tätig zu sein. Sie sieht aber auch die Herausforderungen, eine passende Rolle („dazwischen“) als Schulaufsicht zu finden:

„Wir haben Kolleginnen und Kollegen, die sagen, nee, ich bin nur rein schulaufsichtlich tätig und andere mischen sich ganz intensiv in die Belange der Schule ein, wo ich wieder der Meinung bin, beide Positionen sind aus meiner Sicht eigentlich nicht zu vertreten. Ich bin keine Aufsicht, das geht nicht. Das ist nicht meine Funktion, dafür braucht man mich auch tatsächlich nicht. Wenn man rein disziplinarisch tätig werden kann, kann man auch Juristen dafür nehmen. Das ist aber bewusst nicht gewollt. Und auf der anderen Seite muss man aber auch Schulen in ihrer Eigenständigkeit ernst nehmen und ich bin kein Hilfsschulleiter oder übergeordneter Schulleiter, das auch nicht. Und dazwischen die Rolle zu finden, ist nicht ganz einfach und die ist auch nicht wirklich geklärt.“

(T5, Pos. 41).

Folgende Aussage von Person T6 verweist auf die Referenzgruppe der Schulleitung, die im Mittelpunkt der Tätigkeit von (dieser) Schulaufsicht steht:

„Man muss einfach, man muss da sehr vernetzt denken an der Stelle und immer mit der Zielstellung, wie kann ich als Schulaufsicht sozusagen auch meine Schulleiter möglichst entlasten? Das sehe ich als ganz wesentlich eine Aufgabe letztendlich und dafür sind wir auch da.“

(T6, Pos. 21)

Im Zusammenhang mit der Unterstützung von Schulleitungen wird jedoch auch – wie bereits oben durch T5 (Pos. 41) – an ihre Rolle in der Schule gedacht:

„Ohne aber gleichzeitig auch die Schulleiterin oder den Schulleiter quasi, ich sage das mal, zu entmündigen. Das sind eigenständige Dienststellen, die müssen natürlich vor Ort viele Probleme und Konflikte lösen. Und es darf auch nicht so aussehen, dass wir quasi so als, wie soll ich das sagen, da einfach willkürlich rein regieren.“

(T5, Pos. 23)

Eine Übernahme von Aufgaben, insbesondere das Lösen von Konflikten, kann zwar entlastend für eine Schulleitung wirken, aber auch die Rolle bzw. das Ansehen der Schulleitung an der Schule gefährden – so die Überlegung dieser Person.

Mehrere Mitarbeitende der Schulaufsicht sehen sich als neutral an und/oder besitzen den Wunsch, es sein zu wollen:

„Denn ich bin als Schulaufsicht vielleicht manchmal in den Augen der Kolleg:innen am Anfang jemand gewesen, per se steht die doch auf der Seite der Schulleitung. Das ist ja deren Vorgesetzte und sozusagen für die ist sie auch zuständig. Aber ich glaube, dass auch innerhalb dieses Prozesses sich mir gegenüber ganz viel getan hat, nämlich ein sich öffnen, ein Vertrauen fassen, dass ich tatsächlich neutral bin, was ja meine Aufgabe ist, neutral all dem gegenüber zu bleiben.“

(T28, Pos. 23)

Die Eigenverantwortung der Schulen, die in allen Bundesländern schulrechtlich verankert ist, wird von Person T27 betont:

„Wir haben auch im Schulgesetz verankert natürlich die Eigenverantwortung der Schule, wo ich auch der Schule nicht absprechen möchte, dass sie oder der Schulleitung oder das Kollegium, dass sie die Experten für die Situation vor Ort sind und da eben diese Möglichkeiten zu geben.“

(T27, Pos. 47)

Entsprechend müssen die Mitarbeitenden der Schulaufsicht adaptiv entscheiden, was sie einer Schule ‚überlassen‘ und wann sie sich ‚einmischen‘ oder sogar Entscheidungen übernehmen. Die Person T27 hat zudem nach einer Beschreibung sehr herausfordernder Situationen (z.B. Todesfall eines Schülers) über die Rolle als Schulaufsicht grundsätzlich reflektiert, von der sie annimmt, dass man ihr vorrangig eine „Sheriff-Funktion“ zuspricht. Sie deutet die Notwendigkeit einer stärkeren Rolle als Berater:in und Begleiter:in an, die pädagogisch agiert.

„Aber ich glaube schon, dass es noch mal für uns hilfreich ist und das wäre das, das treibt mich immer auch um, hier an der Stelle noch mal

auch die Schulaufsicht in einem anderen Kontext besser aufstellen zu können, um genau solche Beratungs- und Begleitprozesse, also weg von dieser Sheriff-Funktion, die häufig ja auch der Schulaufsicht zugeschrieben wird. Da läuft etwas nicht in Schule, da müsst ihr hin und müsst das mal regeln. Damit ist es ja nicht getan, sondern diese Prozesse oder diese Abläufe in Schule und die Hintergründe sind sehr viel komplexer. Und das hat eben nicht nur eine rein zahlenmäßige oder fiskalische Betrachtung, sondern da ist eben die Pädagogik gefragt.“

(T27, Pos. 29)

Die Grenzen von Handlungsmöglichkeiten in der Rolle als Schulaufsicht werden von T35 am Beispiel des Lehrkräftemangels beschrieben:

„Als Personalschulrat habe ich die nicht immer ganz dankbare Aufgabe, Lehrer so über die Schulen zu verteilen, dass überall die Schülerinnen und Schüler letztlich auch halbwegs ihre Lehrerinnen und Lehrer bekommen. Ich produziere keine zusätzlichen Lehrer, aber ich verteile sie halt. Und jetzt kann es eben passieren, dass eine Schule viele Lehrkräfte hat, eine andere Schule wenige. Und dann muss ich das ausgleichen. Und das findet... – Ja, mit wenig Begeisterung von denen statt, die dann von der Schule A an die Schule B müssen.“

(T35, Pos. 35)

Ihre Erzählung über eine ‚Auseinandersetzung mit einer Lehrerin, die versetzt werden sollte und die/den Mitarbeiter:in darauf in einem Telefonat beschimpft, beendet die Person wie folgt:

„Ich finde das Beispiel gar nicht so falsch, weil da sehen Sie, wie begrenzt, wie eingeschränkt die Spielräume eines Schulrats sind. Also ich ändere ja nicht den Lehrermangel in der Bundesrepublik, um Gottes willen, kleines Rädchen. Sondern ich bin ja auf dem Land, ich habe zu wenig Lehrer und ich habe ein Problem. Mehr ist es nicht.“

(T35, Pos. 35)

Die Ausübung einer kaum dankbaren Aufgabe, die aus einem von ihr nicht verantworteten Problem entstanden ist, führt jedoch nicht dazu, dass die Person resigniert oder die Angriffe der Lehrerin persönlich nimmt.

Klare Grenzen zieht auch Person T33, die zwar die Beratungsaufgabe nicht per se ablehnt, aber folgende Einwände formuliert:

„Ich bin da sehr nach dem Prinzip unterwegs, hilf mir, es selbst zu tun. Natürlich bin ich in dem Gespräch und in der Beratung, aber es ist überhaupt nicht leistbar. Ich kann nicht 21 Schulen mit jeweils zehn unterschiedlichen Anliegen permanent in irgendeiner Form beraten. Das ist auch nicht mein Auftrag in der Richtung.“

(T33, Pos. 51)

Eine Reihe von Interviewten bewertet die Doppelaufgabe von Beratung und Aufsicht. Beispielweise heißt es, „das macht es auch interessant und herausfordernd“ (T1, Pos. 69). Eine Person verweist dagegen auch auf die Anforderungen von ‚außen‘ bzw. in diesem Fall den Vorstellungen der Landesregierung – trotz anderslautender schulrechtlicher Bestimmungen in diesem Bundesland –, was Mitarbeitende der Schulaufsicht für eine Rolle ausüben sollten:

„Ich glaube, das ist in [Bundesland] gerade ein ganz emotionales Thema. Insbesondere für mein Dezernat. Weil die Landesregierung gesagt hat, wir haben nichts mit Bildung zu tun, sondern wir sind Verwaltungskräfte. Und das hat uns getroffen. Wir sehen das natürlich anders. Wir finden schon, dass wir einen Bildungsauftrag haben und auch Bildung weitergestalten.“

(T39, Pos. 63)

Diese Einstellung lässt sich laut Person T39 wie folgt erklären:

„Es geht natürlich immer um Bezahlung. Wir kriegen halt weniger als andere. Und die Begründung war, wir sind Verwaltungsbeamte. Dafür sind wir gut bezahlt. Dafür sind wir gut bezahlt. Und die anderen machen eben Bildungsarbeit. Und das würden wir nicht. Was natürlich in meinen Augen Quatsch ist, weil wenn nicht wir, auch wer denn dann?“

(T39, Pos. 63)

Die Passage könnte thematisch der Orientierungsqualität zugeordnet werden, allerdings erscheint die Zuschreibung, dass Schulaufsicht *keine* Beratungsaufgabe haben soll, mit der von der befragten Person und ihrer Wahrnehmung der Rolle von Schulaufsicht nicht übereinzustimmen. Dahingehend wurde hier die Kategorie „Rollenverständnis“ gewählt, die auch das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit den von ‚anderen‘ zugewiesenen Aufgaben darstellen kann.

Schließlich möchte eine Person eine Verschiebung hin zu mehr Beratung in ihrer Tätigkeit oder in der Darstellung von einzuführenden Standards einen entsprechenden Schwerpunkt (s. Kapitel 4.5). Zudem wünscht sie sich eine andere Bezeichnung ihrer Berufsgruppe:

„Und da wünschte ich mir tatsächlich, dass es, also das wirklich, also ich würde eigentlich gerne nicht Schulaufsicht heißen, sondern ich würde gerne einfach nur Schulrätin heißen. Also Rat ist zwar auch ein doofes Wort... In Österreich ist es ja mittlerweile so, dass die Schulaufsicht Schulmanagerin oder ähnliches betitelt werden. Also das fände ich viel besser.“

(T9, Pos. 68)

Eine weitere Schulaufsicht deutet die Aufgabe an, Innovationen an den Schulen zu implementieren, ein Prozess, der mitunter auch eine Veränderung der Einstellungen der Beteiligten benötigt und wo der Anspruch von Neutralität wiederum kaum umsetzbar scheint:

„Da ist natürlich jetzt für uns die Aufgabe hier dafür zu sorgen, dass dann eine andere Haltung bei den Schulen entsteht.“

(T45, Pos. 21).

Diese Aussage verweist ferner bereits auf die nächste Kategorie, die Haltung des Beratenden, deren Ergebnisse nachfolgend vorgestellt werden sollen.

(e) Haltung der beratenden Person

Schließlich konnten auch Aussagen zur Haltung der beratenden Personen gegenüber denjenigen, die sie beraten, kodiert werden (N = 51 in 22 Interviews). Mehrheitlich werden Aussagen getroffen, die eine Offenheit, Verständnis o.ä. gegenüber den Beratenden wie Schulleitungen als wesentlich erachten und vor allem aus der eigenen Perspektive bzw. Erfahrung heraus argumentieren. Beispiele sind:

„Mein Entwicklungsbereich ist der, dass ich aufpassen muss, dass ich nicht ungeduldig werde. Und dass ich auch die Dinge nicht persönlich nehme.“
(T2, Pos. 54)

„Oder dass ich auch ja, kriegen wir hin machen wir schon, wird schon also aus dem Optimismus, den ich mitbringe und da auch tatsächlich eine Offenheit dafür habe, dass es mir erstmal wurscht ist also was, mit welchem Problem sie sich rumschlagen. Wir gucken erstmal und entblättern das erstmal und legen sie auf den Tisch und schauen das mal zusammen an. Also auch so eine Neugier dafür was alles geben kann und wie die Sicht derjenigen ist auf die Welt die da vor mir sitzen. Eine Offenheit tatsächlich.“
(T7, Pos. 57)

„Also für mich ist, würde ich so beginnen, für mich ist auf der einen Seite die Haltung wichtig. Ja, ich bin Schulaufsicht. Aber ich bin fest davon überzeugt, dass es hier um eine eigenverantwortliche Schule geht. Da bin ich wieder beim systemischen Ansatz. (...) Dann aber grundsätzlich, wie gesagt, die Haltung, dass es darum gehen muss, sie dahin zu entwickeln oder sie in ihrer Entwicklung zu begleiten, dass sie möglichst autonom agieren können. Und dazu bedarf es meiner Ansicht nach neben, wie gesagt, der eigenen Haltung und vielleicht oder hoffentlich auch den Kompetenzen damit umzugehen, auch der methodischen Kompetenzen.“
(T38, Pos. 59-60)

4.2.1 Angewandte Beratungsansätze und Methoden in der Beratung

Neben der in Kapitel 4.2 bearbeiteten Frage, was aus Sicht von Schulaufsicht bedeutsam für die Erfüllung der Beratungsaufgabe ist und inwieweit sie über diese Voraussetzungen verfügen, wurden die Mitarbeitenden der Schulaufsicht wie in der Teilstudie BeSa-II gefragt, welchen (a) Beratungsansätzen sie ggf. in ihrer Praxis folgen und (b) welche spezifischen Methoden sie in Beratungsgesprächen anwenden.

(a) Beratungsansätze

In den insgesamt 45 Interviews mit den Mitarbeitenden der Schulaufsicht finden sich Verweise auf lediglich zwei Beratungsansätze, die der Systemischen Beratung (Nußbeck, 2019) und in einem Fall die Transaktionsanalyse in der Beratung (Gührs & Nowak, 2014).

Die Systematische Beratung wurde von sieben Personen thematisiert. So verweist die Person T34 darauf, dass ihr – als sie bereits im Dienst war – die Möglichkeit angeboten wurde, eine entsprechende Fortbildung zu besuchen:

„Also wir haben hier im Ministerium die Möglichkeit gehabt, aus verschiedenen Fachreferaten, also wurde uns angeboten, eine systemische Beraterausbildung zu durchlaufen, die auch speziell dann auf unsere Gruppe auch zugeschnitten war hier im Haus. Und das hat sich gerade so ein bisschen überschritten, weil sich zu dem Zeitpunkt auch meine Art zu beraten, etwas verändert hat. Also früher war ich immer so diejenige, die gesagt hat, ja, versuchen Sie doch mal das oder machen Sie doch mal das oder ich an Ihrer Stelle würde jenes tun. Und das hat man dann gelernt in dieser Beraterausbildung, dass die Lösung halt zur Person passen muss und eigentlich aus der Person selbst generiert werden muss und man die richtige Frage stellt und nicht die Antworten schon mitliefert.“

(T43, Pos. 13)

Angedeutet wird von der Person T34 auch, dass sie vorher ohne Rückgriff auf ein bestimmtes Beratungskonzept beraten hat. Zudem wird von ihr eine Entwicklung angesprochen – von einer Beratung, die auf Vorschläge bzw. „Antworten“ ausgerichtet war, zu einer Beratung, die stärker von einem Verstehen des Problems ausgeht und den Beratenden durch Fragen selbst zu einer Lösung des Problems bringt. Dieses

Vorgehen lässt sich in vergleichbarer Weise in der Literatur finden, bspw. im Rahmen des PELZ-Modells von Sickinger (2006).

Sechs Personen aus verschiedenen Bundesländern geben an, an einer ‚systemischen Ausbildung‘ teilgenommen zu haben, zwei davon haben explizit eine Ausbildung als ‚Systemischer Coach‘ abgeschlossen. Eine weitere Person verweist lediglich darauf, dass es im Team einige ‚Systemische Berater:innen‘ gäbe.

Person T38 hebt die Passung des systemischen Beratungsansatzes zum Schulaufsichtskontext hervor, verweist aber auch auf Adaptionen ihrerseits:

„Ich habe es ja gesagt, eine systemische Ausbildung. Das heißt tatsächlich dann eben vom Klienten oder eben von, in dem Falle von der Schule her zu überlegen. Und natürlich bin ich da nicht interessenlos. Aber in dem Sinne ist es keine echte systemische Beratung, aber solche Elemente kommen hinein. Und dann zu überlegen, okay, wie kann man quasi die Kraft der Schule wecken oder entfalten in so einem Prozess?“

(T38, Pos. 20)

Person T35 schätzt ihre Kompetenzen in diesem Bereich sehr selbstkritisch ein. Sie hatte keine Möglichkeit, an einer Fortbildung teilzunehmen, sondern hat ihr Wissen im Selbststudium erworben:

„Ja, da sehen Sie genau, auf welchem Niveau ich mich da bewege. Also ich habe mal ein Buch gelesen über den systemischen Ansatz und mir ist das so ein Gedanke, eben nicht nur auf die Person zu schauen, sondern das System als Ganzes oder als Teil Ganzes zu verstehen, das ist mir geläufig. Und wenn Sie das jetzt aber mit einer professionellen Qualifikation in diese Richtung vergleichen, dann liegen da natürlich Welten dazwischen, das habe ich mir dann erworben.“

(T35, Pos. 61)

Die Ausbildung als Systemischer Coach führt in der Wahrnehmung von Person T34 zu einer Qualitätssteigerung der Beratungsgespräche. Das führt sie wie folgt aus:

„Also das hilft einem schon, die Gespräche entsprechend aufzubauen, zu strukturieren, durchzuführen, zu reflektieren auch wieder. Also das eine ist ja, das Gespräch zu führen. Aber es heißt es ja auch, ich muss es im Nachgang reflektieren. Was war gelungen? Was war nicht gelungen? Wo möchte ich vielleicht beim Folgegespräch auch noch mal nachfassen? Wie klar war alles? Insofern, ja, war das auf jeden Fall hilfreich, weil man ein anderes Instrumentarium an die Hand bekommen hat über die Ausbildung.“

(T34, Pos. 34-35)

Person T15 führt die Transaktionsanalyse in der Beratung an. Sie verweist darauf, dass sie diese nicht systematisch erlernt hat, sondern im Rahmen der Beschreibung des Lebenslaufs damit in Berührung gekommen ist:

„Dann habe ich vier Jahre lang als stellvertretender Schulleiter Erfahrungen sammeln können und dort relativ eng mit meiner Chefin, der damaligen Schulleiterin, zusammengearbeitet. Und diese Chefin, die hat zur gleichen Zeit auch eine zusätzliche Ausbildung noch absolviert. Und die hat auch eine zusätzliche Ausbildung noch absolviert im Bereich Moderation, Kommunikation und so weiter, wo sie mich auch immer hat daran teilhaben lassen... also die Kurve schon mal zu kriegen in die Richtung, die Sie wahrscheinlich dann später interessieren wird. Wo wir uns also schon immer sehr intensiv ausgetauscht haben über Gesprächssettings und wie man in Gesprächssettings agiert. Und sie war oder ist bis heute ein großer Anhänger der Transaktionsanalyse, mit der ich dann sozusagen über Bande auch zum ersten Mal da schon in Berührung gekommen bin.“

(T15, Pos. 11)

Eine Person fasst ihre Wahrnehmung zur Qualifizierung für die Beratungstätigkeit selbstkritisch zusammen:

„Also mir ist jetzt in unserem Gespräch deutlich geworden, wie improvisiert wir in Ihren Fragen im Bereich Beratung, als Schulaufsicht, ich schränke es auf [Bundesland] ein; wie improvisiert wir da eigentlich

agieren. Das fand ich einfach interessant und denke jetzt so im Alltag nicht drüber nach. Und genau so ist es. Ja.“

(T35, Pos. 79)

(b) Methoden in der Beratung

Basierend auf der für die Teilstudie BeSa-II entwickelten Klassifizierung werden insgesamt fünf Methoden in der Beratung durch Schulaufsicht unterschieden, die in der Tabelle 3 beschrieben sind. Die rechte Spalte gibt die Anzahl der in allen 45 Interviews kodierten Textstellen an.

Tabelle 3: Kategorien zum Themenbereich „Methoden in der Beratung“ mit Kurzbeschreibung und Anzahl der kodierten Einheiten (eigene Darstellung)

Methode	Kurzbeschreibung	Anzahl kodierter Einheiten
Gesprächsablauf organisieren	Es wird gesagt, dass ein Gespräch eine fest strukturierte Reihenfolge hat oder/und eine grundlegende Strukturierung der Gespräche wird explizit beschrieben	39
Gesprächstechniken	Es werden bspw. die Anwendung konkreter Fragetechniken, die Formulierung von Ich-Botschaften oder die Anwendung von Moderationstechniken erwähnt.	89
Techniken zur Visualisierung	Es werden Techniken zur Visualisierung beschrieben, die im Rahmen von Beratung eingesetzt werden.	13
Spezifische Methoden	Es werden fest etablierte bzw. in der Literatur zu Beratung bekannte Methoden benannt oder es wird über die Auswahl einer bestimmten Sozialform für das Erreichen eines Beratungsziels gesprochen.	82
Hilfsmittel	Es werden Hilfsmittel benannt, die in Beratungsgesprächen oder zur Vor- bzw. Nachbereitung eingesetzt werden.	28

Den **Gesprächsablauf organisieren/(vor-)strukturieren** stellt eine relativ häufig genannte Methode dar, die von 18 Personen beschrieben wurde. Allerdings unterscheidet sich der beschriebene Strukturierungsgrad deutlich. So wird von einigen Interviewten lediglich ein formaler Rahmen geschaffen, indem bspw. eine Tagesordnung verschickt wird, an die sich versucht wird zu halten, oder es wird konkreter im Sinne eines Beratungsgesprächs mit einer Zielorientierung ein Ablauf strukturiert, der von einigen Interviewten auch transparent gegenüber den Beratenden gemacht wird:

„Also ich schaue mir genau an, was will ich in dem Gespräch und wo will ich hin. Das heißt auch eine Zielverantwortung habe ich vorher schon formuliert. Ich gehe auch mit dieser Vorbereitung in dieses Gespräch rein, ich sage auch genau, wie das Gespräch ablaufen wird und es läuft immer nach dem Schema ab, erst mal wird der Sachstand von mir dargestellt, dann hat das Gegenüber die Möglichkeit, den Sachstand darzustellen, dann wird analysiert, warum die eine Seite das so sieht und die andere Seite das so sieht. Ist auch ganz wichtig, weil es kann ja sein, dass irgendwelche Informationen an falschen Tatsachen beruhen. Und der nächste Schritt ist dann, welche Lösungsansätze gibt es denn? Wie könnten wir denn aus dem gemeinsamen Nenner kommen? Und aus diesen Lösungsansätzen versuche ich dann optimalerweise auf meine Zielvereinbarung zu kommen, die ich mir vorher schon gedacht habe, das will ich das am Schluss vom Gespräch rauskommt. Klappt natürlich nicht immer, wenn es so klappt, bin ich glücklich.“

(T23, Pos. 61)

Auffallend ist jedoch, dass in keinem der Aussagen ein in der Literatur standardisiertes Vorgehen (bspw. die PELZ-Methode, s. Sickinger, 2006) für einen Ablauf benannt wird. Das angeführte Beispiel wird dem PELZ-Modell durchaus gerecht, weicht jedoch darin ab, dass die/der Berater:in bereits vorab eine Zielvorstellung hat, die sie/er verfolgt. Dagegen wäre im PELZ-Modell eine Lösung gemeinsam im Gespräch zu finden und klar nicht durch die/den Berater:in ‚mitzubringen‘.

Eine Person äußert sich zudem kritisch zur Strukturierung von Gesprächen, zumindest wenn es um Konfliktgespräche geht:

„Also bei einem Konfliktgespräch finde ich ist das das Schlimmste [einem festen Ablauf zu folgen], was man machen kann. Das ist jetzt meine persönliche Meinung.“

(T23, Pos. 62)

Am zweithäufigsten wurden Aussagen zu konkreten **Gesprächstechniken** formuliert: 30 Personen haben insgesamt 89 thematisch passende Aussagen zu dieser Kategorie getroffen. Folgende Techniken wurden u.a. benannt: Fragetechniken (u.a. offene Fragen stellen), Verwendung eines Leitfadens, Moderationstechniken, Feedback-Techniken oder Perspektivwechsel anregen. Diese Techniken schließen sich wechselseitig nicht immer aus, bspw. die Nutzung von Fragen, um einen Perspektivwechsel zu evozieren:

„Mit Skalenfragen zu arbeiten, mit Perturbationen, also mit Verwirrung zu arbeiten, also einfach mal so einen Kontrapunkt zu setzen.“

(T34, Pos. 81)

In verschiedener Weise wurde ausgedrückt, dass Zuhören als Methode für sie wichtig ist. Konkreter wurde u.a. das „aktive Zuhören“ benannt. Betont wird u.a., dass es einerseits im Sinne von Wertschätzung der Gesprächspartner:innen wichtig ist, alle zu Wort kommen zu lassen und andererseits, die verschiedenen Perspektiven in die Lösungsfindung einfließen zu lassen – eine Sicht, die jedoch nicht alle Interviewten explizit formulierten. Als weitere Technik bzw. Methode wird das „Spiegeln []“ beschrieben:

„Da gibt es ja so Techniken des Spiegeln, dass ich versuche so die gegenseitige Körperhaltung einzunehmen, dass ich versuche, Äußerungen meines Gegenüber erst mal aufzugreifen und positiv zu verstärken.“

(T1, Pos. 63)

Zudem verweist die Person darauf, dass sie die Begriffe nicht immer kenne, zugleich deutet sie eine kritische Haltung zu Gesprächstechniken an, wenn sie das Wort „Manipulation“ verwendet:

„Ich tue mich immer ein bisschen schwer mit der Begrifflichkeit Gesprächstechniken, weil sich das nach Manipulation anhört, aber es ist ja letztendlich eine Gesprächstechnik, die ein, das Gegenüber, aber das

Gespräch erleichtern soll. Ich versuche den ja nicht negativ zu beeinflussen. Das habe ich tatsächlich mal eine Zeit lang trainiert.“

(T1, Pos. 63)

Das Paraphrasieren wird von einer Person umschrieben:

„Also, das war so ein Kommunikationsmodell, das man in verschiedenen Schritten durch ein Gespräch durchgeht, um zu einem möglichst guten Ergebnis zu kommen. Und einer dieser Schritte war, die Person, die andere Person sagt jetzt mal mit ihren Worten genau das, was ich jetzt gerade gesagt habe, was bei ihr angekommen ist.“

(T37, Pos. 67)

Allerdings wird nicht eindeutig klar, inwieweit sie diese Methode tatsächlich nutzt und inwieweit sie tatsächlich den Nutzen sieht. Sie führt weiter aus: *„Und so Spielchen mache ich im Alltag nicht, habe das aber als Blaupause grundsätzlich im Hinterkopf“* (ebd.). Zwei Personen verweisen explizit auf Schulz von Thun und beziehen sich dazu auf das Vier-Ohren-Modell, welches für sie selbst eine Hilfe darstelle, weil sie damit daran denken, dass es nicht lediglich die Sachebene gibt, die Personen adressieren.

Insgesamt haben elf Personen über Methoden zur Veranschaulichung gesprochen. Eine ausführliche Beschreibung zur Nutzung von verschiedenen **Techniken zur Visualisierung** in Beratungsgesprächen nimmt Person T38 vor:

„Also, was ich ganz gerne mag, ist, das haben wir zum Beispiel bei diesem Konflikt, von dem ich vorhin gesprochen habe, gemacht. Da hatte ich mir mehrere Karteikartenfarben, vier oder so hatten wir. Und dann hat jeder Karteikarten bekommen und dann wurde zugeordnet zu den Farben, auf die Karteikarten Probleme, Wünsche, Lösungsideen, Verabredungen und so weiter geschrieben. Das haben sie jeweils für sich ausgefüllt. Dann haben wir es auf den Tisch gebracht und haben dann da entsprechend sortiert, haben geclustert, haben zugeordnet, haben gegebenenfalls Dinge ergänzt oder auch weggenommen, sodass man dann anhand der Karteikarten auf dem Tisch gemeinsam arbeiten konnte. (...). Teilweise geht es ganz simpel um Flipcharts, wo man Stichworte notiert. (...) Das ist immer eine Frage, wenn eine Schulleitung das möchte und sich darauf

einlässt, dass man dann tatsächlich über Bild-Assoziationen arbeitet. Sei es über Fotos oder über die Darstellung in Form von Zeichnungen oder oder... Und darüber dann über, ich sage mal, über einen etwas kreativeren Umweg zu dem eigentlichen dahinterliegenden Kern geht. Also jetzt nur so, beispielhaft.“

(T38, Pos. 95-96)

Als **spezifische Methoden** werden solche verstanden, die in der Literatur nicht den Gesprächstechniken (z. B. aktives Zuhören), sondern als fest etablierte Methoden bekannt sind und gleichermaßen die Funktionen erfüllen, dass sie zur Steigerung der Qualität eines Beratungsgesprächs einen Beitrag leisten. Einschränkend muss angemerkt werden, dass nicht alle interviewten Personen einen Fachbegriff oder den Namen einer von ihnen beschriebenen Methode erklären konnten. Berücksichtigt wurden auch Beschreibungen von verschiedenen Sozialformen bzw. Gruppenkonstellationen für Beratung, die für das Erreichen der Beratungsziele intendiert ausgesucht werden.

Folgende illustrierende Beispiele geben einmal einen Einblick in die von insgesamt 31 Personen skizzierten Techniken:

„(...) der Innen- und Außenkreis. Das ist eine Sache, die ich sehr häufig anwende und auch begrüße, das Gruppenpuzzle.“

(T14, Pos. 71)

„Auch viel handelnd in Gruppenarbeiten, dass sie sich mal so visionär mit der Schule aus verschiedenen Perspektiven, was wünschen sich Lehrkräfte, was wünschen sich Kinder, was wünschen sich vielleicht andere Mitarbeiter, aber auch Eltern.“

(T39, Pos. 27)

„Da habe ich mir eine Beraterin noch mit dazu geholt, so als neutrale Person. Wenn ich da, ich komme ja da in der Rolle der Schulrätin. (...) Um da eine neutrale ... – Und deshalb lade ich ja auch immer den Träger des Hortes, sodass das so ein Gleichgewicht irgendwie auch ist.“

(T41, Pos. 17-19)

„Das nennt sich Objectives and Key Results. Das ist aus meiner Sicht, es ist auch sehr, sehr bekannt und anerkannt, eine Form, um mit Zielen zu arbeiten, die einfach kurzzyklischer sind, die auch mehr, ich sage mal, dieser schnelllebigen Welt Rechnung tragen und auch die Möglichkeit bieten, die Ziele sozusagen auf die gesamte Schulgemeinde zu bringen.“
(T31, Pos. 74)

„SMART-Formulierungen, wo es dann darum geht, eben die Ziele entsprechend zu formulieren, dass sie umsetzbar sind. Also das ist eines der grundlegenden Ziele.“
(T2, Pos. 58)

„Was wir auch sehr viel hier machen, das ist auch Fallberatungen untereinander, kollegiale Fallberatungen, also systematisch auch, aber auch manchmal einfach während einem Kaffee, dass man einfach mal erzählen kann, mit was man da jetzt gerade so betraut ist. Und jetzt in meiner Rolle als Referatsleitung kommen auch viele meiner Kolleginnen und Kollegen dann auch zu mir und sagen, ich habe das und das, ich weiß gar nicht so genau, wie ich damit umgehen soll. Und dann überlegen wir da gemeinsam.“
(T43, Pos. 27)

Schließlich wurden 28 Aussagen von 18 Interviewten zu **Hilfsmitteln** identifiziert, die in den Beratungsgesprächen selbst oder zur Vor- oder Nachbereitung der Gespräche verwendet werden.

Zur Vorbereitung geht Person T8 bspw. wie folgt vor:

„Ich habe mich auf dieses Gespräch vorbereitet, indem ich die inhaltlichen Punkte nochmal aufgegriffen habe, die die Eltern vorgebracht haben und ich die auf Schlagwortkarten gebracht habe und dem Elternteil dann vorgebracht habe.“
(T8, Pos. 33)

Die Person T19 verweist auf die Nutzung eines selbst entwickelten „Beratungsformulars“ für den Ablauf von Gesprächen, formuliert aber auch Bedarfe:

„Aber gibt es nicht. Ich habe ein paar Grundlagen oder ein paar Unterlagen, aber von anderen zum Thema Gestaltung von Hospitation, dass man so ein Beratungsformular hat. Vieles ist selbst entwickelt, eine entsprechende Vorbereitung meinerseits. Aber richtig auf standardisierte Dinge zurückgreifen kann ich nicht.“

(T19, Pos. 43)

Für die Gespräche mit den Schulen werden von diesen Unterlagen angefordert, wie in folgender Aussage ausgeführt:

„Und da ist es so, dass wir immer zu Beginn des Schuljahres, dass wir da das Schulprofil anfordern, so mit den Schulentwicklungszielen, den zeitnahen, dann mittelfristigen und langfristigen Zielen, welche Unterstützung sich die Schulen suchen. Und da kann man ja schon viel ablesen. Und da muss man eben gucken, wie wir da vorgehen können.“

(T14, Pos. 45)

Mit ähnlicher Intention wird aus einem anderen Bundesland von folgendem Vorgehen berichtet:

„Um dem Ganzen dann auch nochmal einen etwas stabileren Rahmen zu geben, auch eine sogenannte Ziel- und Leistungsvereinbarung mit der Schule abschließen, die dann einen Prozess für die nächsten zwei, drei Jahre festschreibt, auf den man dann auch innerhalb dieses Zeitraums und regelmäßigen Abständen wieder gemeinsam schaut, um dann zu überprüfen, ob diese Verabredungen, die man getroffen hat, dann auch entsprechend eingehalten werden.“

(T15, Pos. 45)

Für die Durchführung der Gespräche mit Schulleitungen führt eine Mitarbeitende der Schulaufsicht an, dass sie eine Vorlage erhalten hat:

„Das gibt es tatsächlich, da haben wir einmal einen offiziellen Vorbereitungsbogen von der Behörde, den ich umgeschrieben habe für

meine Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche, weil ich diesen Bogen zu unpersönlich fand.“

(T18, Pos. 47)

Mit (digitalen) Karten für die Auswahl und Festlegung von Zielen arbeitet die folgende Schulaufsicht:

„Einmal so einen Kartenkasten. Den gibt es einmal digital. Und dann kann man den eben auch, kann man eben sich auch die Kärtchen... mit Kärtchen arbeiten für die Schulentwicklung. Und anhand diesem Orientierungsrahmen machen wir dann die Zielvereinbarung.“

(T19, Pos. 58)

Neben den Zielen wird zudem aus einzelnen Bundesländern berichtet, dass Daten der Schulen für die Gespräche als Grundlage verwendet werden:

„Wenn sich in Schulentwicklung etwas bewegt, das kann auch sein, wir kriegen ja Leistungsdaten. Also die Schule kriegt Leistungsdaten, Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler also die Leistungsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler. Die bekomme ich ja auch als Schulaufsicht. Und wir nehmen die immer als Gesprächsanlass auf, wenn wir in die Schulen gehen.“

(T18, Pos. 65)

Die folgenden weiteren Hilfsmittel wurden in den Interviews genannt: einen Inspektionsbericht, Protokolle (die bei bestimmten Anlässen von allen Beteiligten unterschrieben werden sollen), eine Zeitleiste (an der aufgezeigt wird, wo man gerade steht im Prozess), ein Handlungsleitfaden und ein Fragenkatalog.

4.3 Organisationale Bedingungen von Beratung durch Schulaufsicht

Die organisationalen Bedingungen stellen einen weiteren Teil der Strukturqualität von Beratung dar, der sich in den Daten der bisherigen Teilstudien BeSa-I und BeSa-II so

bisher nicht abbilden ließ. Auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung der 45 Interviews konnten nun fünf organisationale Bedingungen kategorisiert werden: (a) (Rechtliche) Vorgaben, (b) Stellung der Schulaufsicht, (c) Ressourcen (Zeit, Anzahl der betreuten Schulen), (d) Unterstützung durch Kooperation, und die (e) Eingebundenheit an Schulen. Das ermöglicht künftig eine differenzierte Beschreibung der organisationalen Rahmenbedingungen von Beratungsgesprächen.

(a) (Rechtliche) Vorgaben

Unter diesem Aspekt wurden Aussagen kodiert (N = 122 in 36 Interviews), die Aussagen zu rechtlichen oder weiteren Vorgaben enthalten und für die (Beratungs-)Tätigkeit von Schulaufsicht eine Rolle spielen.

Zum einen wird auf spezifische Vorschriften, die für die Schulen und ihre jeweiligen Akteur:innen gelten, zum anderen wird auf Herausforderungen zur Realisierung dieser Vorschriften in der Praxis verwiesen. Ein Beispiel ist die Finanzlage der Städte und Kommunen, die im Rahmen der Beschreibung eines herausfordernden Beratungsfalls durch Person T27 angeführt wird:

„Ja, wir können das nachvollziehen, aber die Bedingungen sind so, wir können das leider nicht anders darstellen. Und dann hat sie, also sie wollte dann auf bestimmte Dinge immer fest, uns auch festnageln und sagen, das steht doch da geschrieben in der und der Verordnung, sagen, ja, das steht da geschrieben, aber wir haben kein Geld oder [das Bundesland] hat kein Geld und Baumaßnahmen können erst in drei Jahren genehmigt werden und, und, und, das wollte sie nicht gelten lassen und von daher war eben genau diese Situation nicht ganz so erfolgreich.“

(T27, Pos. 15)

Mitarbeitende der Schulaufsicht sind zudem relativ häufig mit der folgenden Situation (seitens Eltern) konfrontiert, wenn es um das Thema der rechtlichen Regelungen geht:

„Also, der erste Reflex ist, ich lege Widerspruch ein. Am besten noch direkt mit Einschaltung eines Anwalts. Die Anwälte verdienen dann hier ihr Geld mit uns, weil in der Regel die Schulen bei der Sache irgendwelche Formfehler begangen haben. Sei es, dass sie vor der Ordnungsmaßnahme nicht die Eltern kontaktiert haben, den Schülern auch nicht mitgeteilt haben mit Zeugen, was eigentlich los ist und ihnen keine Gelegenheit

geben, bevor die Ordnungsmaßnahme verhängt wurde, hier Stellung zu nehmen und solche Dinge.“

(T45, Pos. 21)

Deutlich wird erwartungsgemäß, dass Person T45 diese Eskalationsstufe vermeiden möchte. In mehreren Interviews wurde zudem auf die Notwendigkeit und das Bemühen um das Einhalten rechtlicher Regelungen im Schulkontext hingewiesen.

Schulaufsichten sagen jedoch, dass sie in Einzelfällen von Regelungen abweichen möchten:

„An anderer Stelle würde man manchmal gerne auch anders entscheiden, kann es aber auch nicht oder darf es auch nicht, weil einfach die Regularien anders sind. Wir können keine Ausnahme machen, dass Schüler später nach den Ferien wieder in den Unterricht kommen, weil irgendwie die Oma Geburtstag hat oder solche Geschichten.“

(T27, Pos. 21)

Die Beratungstätigkeit oder andere Tätigkeiten der Schulaufsicht werden jedoch nicht allein durch rechtliche Regelungen gerahmt, sondern durch ihre Eingebundenheit in einer Institution, deren Strukturen Person T22 wie folgt beschreibt:

„Also wir haben klassischerweise ja noch eine sehr hierarchische Struktur in der Verwaltung, die noch aus dem alten Preußen kommt, so ungefähr. Da ist immer noch festgehalten, also die Dienstwege sind festgelegt und, und, und, die ja im Regelfall auch eingehalten werden und was ja auch an bestimmten Stellen durchaus Sinn macht. Aber unsere Gesellschaft ist vielfältiger, differenzierter geworden und die Aufgabenstellungen auch im Bereich der Verwaltung sind differenzierter, vielfältiger geworden, dass es auch in der Verwaltung neben dieser hierarchischen Struktur eine viel stärkere Vernetzungsstruktur und Kommunikationsstruktur über die unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen hinweg geben muss. Aber das spiegelt sich noch in keinem Organigramm oder in keiner Organisationsverfügung wider. Und das ist für mich der Mangel. Also dass es nicht so klare Strukturen gibt, in denen eben auch nicht nur der vermittelte Austausch in der Hierarchiestufe über Vorgesetzte stattfindet,

sondern eben auch die unmittelbare Kommunikation mit denjenigen, die bestimmte Aufgabenstellungen zu erledigen haben. Und das ist ein Mangel in der Organisationsentwicklung, in der Verwaltung.“

(T22, Pos. 30)

Die sehr kritische Aussage an der Struktur mit seinen Hierarchien wird von Person T22 als nicht mehr zeitgemäß bewertet. Diese Struktur würde insbesondere die Kommunikation erschweren, was u.a. von Person T28 bestätigt wird:

„Was mich tatsächlich auch nach fünf Jahren immer wieder ausbremst, sind die völlig unpassenden Strukturen innerhalb der Behörde.“

(T28, Pos. 71)

Eine andere Person sieht insbesondere die aktuelle Rechtslage in Bezug auf das Beamtenrecht als veränderungsbedürftig an, denn Konsequenzen sind bei Fehlverhalten kaum zu erwarten und Handlungsmöglichkeiten seitens der Schulaufsicht sind eingeschränkt:

„Also ich glaube, da bräuchte man tatsächlich einen etwas anderen Rechtsrahmen, dass wir zwischendurch auch mal deutlich machen können, wenn Leute nicht von sich aus einsichtig werden, ja, trotz aller Gespräche, dass man dann früher auch tatsächlich Maßnahmen erhalten kann. Ja, auch gegen den Willen der Kollegen gemacht werden können (...). Aber da ist das Beamtenrecht tatsächlich sehr, ja, sehr problematisch.“

(T5, Pos. 39)

Ähnlich sieht es Person T44, die zu dem Schluss kommt:

„Und das Beamtenrecht, das muss ich hier jetzt auch irgendwo ketzerisch sagen, lähmt uns so ein bisschen.“

(T44, Pos. 26)

Die Handlungsmöglichkeiten seien vielfach durch beamtenrechtliche Regelungen eingeschränkt, das bedeutet, dass einige Aufgaben wiederum nicht umsetzbar sind, auch wenn sie in Zeiten von Fachkräftemangel notwendig wären (bspw. Personalversetzungen).

Die Herausforderungen im Umgang mit (rechtlichen) Vorgaben zu schulaufsichtlichem Handeln zeigt folgender Fall auf:

„Dann kommt es zu diesen Situationen, dass die Klassenkonferenz, die Lehrkräfte, ja, die Bedeutung ihrer eigenen Noten nicht kennen und sagen, aber das ist kein Schüler, der den mittleren Bildungsabschluss machen kann, der kann nicht den mittleren Bildungsabschluss machen, hat aber formal quasi diese Sachen erreicht, passt in den Bereich, was dann misslungen ist, weil dann rufen die an, aber Sie können doch jetzt nicht von uns verlangen, dass wir das Kind hochstufen, aber das steht halt in der Verordnung drin. Ich kann ja als Schulaufsicht nicht sagen. Nee, natürlich, Sie haben recht, das Kind kann das bestimmt nicht, wenn Sie das so einschätzen, dann ist das bestimmt so, aber die formalen Dinge sagen halt was anderes aus. Da gibt es so ein Spannungsfeld und da muss ich als Schulaufsicht natürlich vertretend sagen, die formalen Bedingungen sind hier an der Stelle ausschlaggebend, sie müssen das Kind aufstufen.“

(T45, Pos. 23)

Dieses Beispiel ist eines neben weiteren, welches die Komplexität des pädagogischen Handlungsfelds aufzeigt, in dem die Schulaufsicht agiert. Viele der Interviewten betonen jedoch die Notwendigkeit, an den rechtlichen Vorgaben festzuhalten, auch weil individuell Nachteile befürchtet werden – insbesondere die Möglichkeit verklagt zu werden. Sehr selten wurde auf „Handlungsspielräume“ verwiesen, die bestehen würden:

„Aber innerhalb dieser rechtlichen Grundlage agieren wir manchmal sehr unterschiedlich. Da haben wir Spielräume. Da würde ich sagen, die würde ich auch gerne behalten.“

(T18, Pos. 77)

Die starke Dominanz von juristischen Fragen stellt für Person T14 eine aktuelle Herausforderung dar und kann auch als Konflikt mit ihrer (früheren) Rolle als Pädagog:in interpretiert werden:

„Ich spüre, dass ja, in der heutigen Zeit vieles wirklich, ja, juristisch sehr sauber sein muss und ja, eben der Umgang mit Widersprüchen, mit Dienstaufsichtsbeschwerden, also sowas alles, das ist eine enorme Herausforderung für mich als Pädagoge und ich spüre das auch, also wir haben einen Sachbearbeiter im ganzen Referat, der eben auch juristisch, also verwaltungstechnisch da ausgebildet ist, ja und ja, der hat drei Jahre gelernt und dann ist man heilfroh, wenn man mit ihm sich austauschen kann. Also diese, ja, diese Aufgaben, die durch ja, Beschwerden reinkommen, also ja, im juristischen Bereich, sage ich mal, ja, da habe ich, also brauche ich wahrscheinlich noch zwei, drei Jahre, um da mich wohler, also fitter zu fühlen.“

(T14, Pos. 91)

(b) Stellung der Schulaufsicht

Kodiert wurden Aussagen (n = 27 in 17 Dokumenten) zur Stellung der Schulaufsicht im Bildungs- bzw. Schulsystem und inwieweit dahingehend diese die Ausübung der Beratungsaufgabe beeinflusst. Anders als bei der Frage nach der (individuellen) Rolle und ihrer Auseinandersetzung beziehen sich die hier kodierten Aussagen eher auf die strukturellen Bedingungen zur Ausübung der Tätigkeit und fokussieren die Schulaufsicht als ganze Akteursgruppe innerhalb eines Systems aus mehreren Akteursgruppen bzw. Institutionen. Beispielsweise wird die Stellung der Schulaufsicht von Person T27 wie folgt beschrieben:

„In so einer Sandwich-Position, dass wir irgendwie zwischen den politischen Vorgaben und den Verwaltungsvorgaben und den Schulen stehen und gleichzeitig wissen, so wie herausfordernd die Situation in den Schulen ist und damit umzugehen, das ist schon an manchen Tagen eine besondere Herausforderung.“

(T27, Pos. 25)

Die Position der Schulaufsicht zwischen Schule und Ministerium oder Politik wird mehrfach aufgegriffen und als herausfordernd in ihrer Stellung beschrieben, da

„eine große Unzufriedenheit herrscht, dass diese mittlere behördliche Aufsichtsebene aus Sicht der Schulen nie das tut was sie tun soll oder nie so hilfreich ist, wie sie sein könnte oder, oder. Das liegt strukturell glaube

ich natürlich immer ein Stück weit auch daran, dass wir eben diese mittlere Ebene sind zwischen dem Ministerium was einfach Weisungen erlässt. Punkt ist und denjenigen die diese Weisungen dann weiterkriegen und umsetzen müssen und natürlich auch mit Personal versorgt werden oder eben nicht.“

(T7, Pos. 69)

Anders als bspw. Eltern oder einige Mitarbeitende der Schulaufsicht sich (gelegentlich) selbst wünschen, liegen Befugnisse bei verschiedenen Stellen. Das wird bspw. von Person T32 erläutert:

„Das ist in der Schulaufsicht bei uns, das ist immer eine gewisse Hierarchie. Wir sind ja die Mittelbehörde, es gibt ja die Schulen, es gibt die [...], das sind dann wir, die Schulaufsicht. Es gibt auch in [...] noch den Bereich der Personalverwaltung, die da auch noch einen anderen Part übernehmen. Und dann gibt es noch das Bildungsministerium, das die Rahmenbedingungen schafft.“

(T2, Pos. 32)

Die Person führt zudem aus, dass bspw. Eltern in Teilen direkt die Schulaufsicht um Unterstützung bitten und dabei die eigentlichen Ansprechpartner:innen, d. h. die Lehrkräfte und die Schulleitung „überspringen“. Gelegentlich wird aber selbst die Schulaufsicht „übersprungen“:

„Oftmals überspringen aber manche Eltern auch eine Kommunikation mit dem Schulleiter, zum Beispiel, wenn sie mit dem Lehrer nicht einverstanden sind. Und das kommt dann direkt bei uns an. Also das ist schon eine Sache, die haben wir oft. Eigentlich, wenn irgendwas nicht läuft, dann wird es an uns weitergetragen. Manchmal werden wir auch übersprungen und das geht direkt an das Ministerium oder an den Staatssekretären oder ähnlichem.“

(T2, Pos. 40)

Auch Person T45 bezieht sich auf die Stellung der Schulaufsicht, die auch politische Anweisungen umsetzen muss. Diesbezüglich benennt sie einen Vorrang vor anderen Aufgaben:

„Das heißt, das Problem, was ich am Anfang schon mal erwähnt habe, ist unsere Situation als oberste Landesbehörde einerseits, Schulaufsicht andererseits. Schulaufsicht lebt eigentlich davon, dass man über kontinuierliche Prozesse begleitet. Die oberste Landesbehörde, ist sehr stark von politischen Einflüssen betroffen. Das heißt, wenn in der Zeitung ein kritischer Artikel steht, dann brennt bei uns die Luft und dann muss man sofort reagieren. Und das konterkariert eigentlich diese kontinuierlichen Prozesse und führt zu sehr viel Arbeitsaufwand, der dann hier bei uns reinkommt.“

(T45, Pos. 41)

Auf die Situation einer zwei- bzw. dreistufigen Organisation der Schulaufsicht geht die Person T5 ein:

„Ich würde sagen insgesamt ist die Position, also jetzt speziell unsere, also wir in [Bundesland] haben die obere Schulaufsicht, das ist Ministerium, oder die Oberste Schulbehörde. Und wir haben die Schulbehörde, das ist die [Behördennamen], die dann quasi die Schulaufsicht vor Ort sozusagen sicherstellen soll.“

(T5, Pos. 43)

Die Person beschreibt weiter die unklaren Zuständigkeiten für Aufgaben, die bestehen, obwohl es prinzipiell eine Aufgabenverteilung gibt, die jedoch zuweilen ‚situationsabhängig‘ zu sein scheint:

„Da ist die Rollenklärung, wenn Sie da jetzt...formal könnten Sie immer sagen, finden Sie immer wieder so nette Formulierungen, wie Schulaufsicht, Direktor Personalentwicklung, Personalbeschaffung, Beratung und was weiß ich so frei, aber was das im Einzelnen bedeutet, das ist tatsächlich nicht geklärt. Und es wird auch immer wieder durch verschiedenste Stellen anders ausgelegt. Und es gibt auch immer wieder da Konflikte, wo man sagen muss, das ist jetzt meine Zuständigkeit, ist

nicht meine Zuständigkeit oder in bestimmten Situationen ist es Zuständigkeit, dann geht aber die obere Schulbehörde hin und sagt, jetzt ziehen wir das an uns, ohne dass das wirklich transparent wird.“

(T5, Pos. 43)

(c) Ressourcen: Zeit und Anzahl der betreuten Schulen

Zu den Ressourcen, die von den Interviewten als für die Beratungstätigkeit zur Verfügung stehend thematisiert wurden, gehören die Zeit sowie die Anzahl der betreuten Schulen.

In 39 Interviews (N = 103) wurde die zeitliche Ressource bzw. der Mangel an Zeit häufig als Erstes zur Frage nach den Rahmenbedingungen thematisiert. Person T37 sieht die zur Verfügung stehende Zeit als Chance für die Beratung selbst:

„Aber wenn ich mehr Zeit hätte, also wenn es mehr von mir geben würde, wäre natürlich die Chance schon größer, dass ich gemeinsam mit Schulleitungen in Schulen Unterricht anschauen könnte und in Beratung gehen könnte. Was könnten denn auch für verbessernde Momente, was könnte da notwendig sein? Also Zeit ist ein Aspekt.“

(T37, T49)

Es wird sich jedoch nicht nur individuell mehr Zeit gewünscht, um zur Qualität von Beratung beizutragen, sondern auch eine zeiteffiziente Arbeitsteilung. So schlägt bspw. Person T26 Folgendes vor:

„Sondern da wäre es natürlich schon gut, wenn wir dann nachhaltigere, nachhaltig wirksame Teams an die Schulen schicken könnten, wo wir dann wirklich sagen, weil das können wir dann auch irgendwann nicht mehr so begleiten aufgrund unserer Verwaltungstätigkeit und so weiter, kann ich mich jetzt nicht, jetzt sage ich mal, aufschwingen dazu, sozusagen jeden Tag an dieser Schule zu sein und neben dem Schulleiter zu sitzen und mit ihm zusammen das Ganze durchzusprechen. Irgendwo müssen wir es dann delegieren.“

(T26, Pos. 45)

Mehrere Interviewte sprechen an, dass es eine Zunahme an Verwaltungstätigkeit gäbe, so dass für die Beratungsaufgabe zunehmend weniger Zeit bliebe. Andere Mitarbeitende der Schulaufsicht reflektieren, ob

„diese beiden Funktionen, schulaufsichtliche Aufgaben und beratende Aufgaben, das alleine vom Umfang noch zusammenpasst, oder ob man klassische aufsichtliche Aufgaben nicht doch anders bewältigen kann.“

(T22, Pos. 70)

Die zeitlichen Grenzen bestehen nicht allein durch die Vielfalt an Aufgaben, sondern auch aufgrund der Vielzahl an Schulen, die betreut werden müssen. So berichtet Person T12:

„Also wir Schulaufsichten können nicht mehrere Schulen so eng begleiten, das geht gar nicht. Ich habe jetzt zwei Schulen, die ich in so einem Prozess drin habe, um mal zu gucken, ob es der richtige Weg ist für die Schulen, aber wir müssen auch gucken, wie kriegen wir das hin, Schulen gut zu begleiten, ohne so einen zeitlichen Aufwand für uns zu haben, denn wir haben alle so um die 20 Schulen, das geht dann natürlich nicht, Schulen so eng zu begleiten.“

(T12, Pos. 19)

Auch Person T35 führt die zeitlichen Rahmenbedingungen auf das „Mengenverhältnis“ zurück:

„Kann ich ganz eindeutig sagen: Ja, wir haben hier ungefähr 3000 Lehrkräfte, 40 Schulen und mit Amtsleitung acht Schulrätinnen und Schulräte. Das Mengenverhältnis ist so, dass wir viel zu wenig Zeit haben, um auf die einzelnen Fragestellungen, auf die einzelnen Anliegen wirklich einzugehen. Also da mangelt es uns maximal. Positiv gewendet: Und wenn ich viel Zeit hätte, wenn ich ausreichend Zeit hätte, würde ich oft an Schulen gehen, also in Präsenz sein. Und dann würde ich mir die Zeit nehmen, um wirklich für die einzelnen Menschen da zu sein. Und da sind wir weit davon entfernt. Also maximal eigentlich.“

(T35, Pos. 45)

Die Anzahl der Schulen, die Mitarbeitende der Schulaufsicht betreuen, wurde in insgesamt 22 Interviews angeführt. Schulaufsichten berichten, dass sie vier Schulen betreuen, häufiger 15 bis 22 Schulen, in einigen Fällen sogar 40 Schulen.

(d) Unterstützung durch Kooperation

In 41 der 45 Interviews wurden Aussagen (N = 150) zu Personen getätigt, mit denen die interviewten Mitarbeitenden der Schulaufsicht zusammenarbeiten und die sie als Unterstützung bei der Ausübung ihrer (Beratungs-)Tätigkeit sehen.

Die Kolleg:innen (der Schulaufsicht) werden in der Mehrheit der Interviews durch einen regelmäßigen oder anlassbezogenen Austausch als wesentliche Unterstützung benannt, wie das folgende Beispiel illustriert:

„Austausch mit anderen Kolleg:innen, jetzt auf der Schulrät:innen-Ebene zu bestimmten Themen. Und das ist hier in einem gut geführten Amt mit einem wirklich kollegialen Kollegium einer der Erfolgsfaktoren, warum es bei uns – man ist ja immer stolz auf seine eigene Arbeit –, irgendwie bei uns; warum es echt auch gut läuft, ja. Also wenn das nicht da wäre, Austausch, wäre der Job eigentlich auch zum Teil nicht machbar.“

(T37, Pos. 49)

Neben vielen Beschreibungen von Formen kollegialer Kooperation innerhalb eines Schulamtes o.ä. werden auch etablierte Strukturen für einen Austausch aufgezeigt:

„Wir haben aber auch Kollegen, die haben so einen, wie heißt das nochmal, ein Treffen, wo sie Fallbeispiele durchsprechen und sich gegenseitig beraten. Und das findet sogar wissenschaftlich statt. [I: Also ein bisschen auch im Sinne Supervision?] Genau. Supervision, dann haben wir noch Jour Fixe jede Woche. Einmal, wo wir auch diverse Dinge besprechen, durchsprechen. Das sind denke ich ganz wertvolle Termine, auch was den Austausch angeht.“

(T2, Pos. 88-90)

Im Kontrast zu den zahlreichen Beispielen für gelungene Kooperationen innerhalb der Schulaufsichtsteams wird jedoch von Person T26 auf eine fehlende Unterstützung

außerhalb seiner Institution verwiesen, insbesondere mit Blick auf die „*übergeordneten Stellen*“:

„Manchmal würde uns da auch eine gewisse oder eine noch stärkere Rückendeckung der übergeordneten Stellen natürlich helfen. Was meine ich mit Rückendeckung? Wir versuchen eben bisweilen geltendes Recht mehr oder weniger an der Basis umzusetzen und sagen, das und das geht jetzt nicht. Kriegen dann aber eher von oben so diese Rückmeldung, weil da kommt ja häufig dann eher das politische Thema mit ins Spiel. Und dann heißt, finden (...) eine vernünftige Lösung vor Ort, sodass alle damit zufrieden sind. Die Schulleitung kann ihr Gesicht wahren, die Eltern können es wahren. Manchmal spielen ja auch noch politische Akteure wie der Bürgermeister oder Landtagsabgeordnete auch noch mit rein, sodass alle ihr Gesicht wahren können. Können Sie dann nicht nochmal, bevor Sie die harte rechtliche Schiene sozusagen fahren, nochmal jemanden oder nochmal ein Gespräch führen, damit man es anders und niederschwellig ab- oder ausmoderieren können? (...). Das macht nochmal eine Zeit mit, aber da wäre dann manchmal auch wirklich es für uns hilfreich, wenn dann auch ein Ministerium mal sagen würde, also jetzt ist Ende der Fahnenstange und jetzt lassen wir es darauf ankommen. Aber da wird halt dann mehr politisch gedacht. Wir denken da halt rechtlich pädagogisch, sage ich mal.“

(T26, Pos. 51)

Neben den unterschiedlichen Motiven, die die Person offensichtlich nachvollziehen kann, wünscht sie sich mehr Rückhalt seitens des Ministeriums. Der Forderung nach Gesprächen bzw. einer Lösung ohne rechtliche Schritte, die sonst ggf. ein Gerichtsverfahren zur Folge hätten, kommt die Person nach, denn das „*kann man dann schon 15-mal machen, aber beim 16. Mal fragt man sich dann schon, wo ist jetzt dann der Mehrwert?*“ (ebd.).

Die Bedeutung von Austausch und qualitätsvollen Beziehungen zwischen den Akteur:innen der verschiedenen Institutionen, mit den Schulaufsicht in Kontakt ist, wird in folgender Aussage deutlich:

„Also gute Rahmenbedingungen sind immer die, dass wir eine gute Kommunikation haben zwischen den Beteiligten. Das heißt mal zwischen Schule und [Institution der Schulaufsicht]. Das haben wir, in dem wir regelmäßig Schulleiterdienstbesprechungen durchführen, auch persönlich miteinander sprechen, persönliche Besuche an den Schulen machen. Und aber auch von [Institution der Schulaufsicht] und Bildungsministerium, dass auch da eine gute Kommunikation besteht. Das haben wir mitunter, indem wir gemeinsame Besprechungen haben, wo auch sich ausgetauscht wird zu verschiedenen Themen.“

(T2, Pos. 38)

Konkret auf die Beratungstätigkeit bezogen, werden auch andere Institutionen genannt, die eine Ressource für die Schulen darstellen und auf die Mitarbeitende der Schulaufsicht verweisen können, so dass sie damit Entlastung erfahren:

„Was natürlich dann (...) auch der Fall sein kann, dass es zwischenmenschliche Beziehungen schwieriger sind, auch in einem Kollegium zum Beispiel. Wo ich dann auch an das (...) Landesinstitut verweise. Da gibt es extra Berater, die auch, oder Mediatoren, die auch mit den Kollegen arbeiten können, die dann beispielsweise einen Bevorgespräch machen und im Anschluss daran zu einer Gesamtkonferenz kommen oder zu einem Studientag kommen, um da ihr Fachwissen mit einzubringen und eben auch die Wogen zu glätten, sage ich jetzt einfach mal.“

(T2, Pos. 42)

Person T2 verweist zudem auf die Möglichkeit, Schulpsycholog:innen in Gespräche einzubinden, oder die Option, dass Schulleitungen sich direkt an diese wenden, was insbesondere für Gespräche mit Eltern häufiger genutzt wird.

Weitere Personengruppen, die in Beratungsfällen seitens der Schulaufsicht herangezogen werden und in den Interviews genannt wurden, sind u.a. Personen aus dem Rechtsreferat, dem Baureferat, der Personalabteilung und der Geschäftsführung, Dolmetscher:innen und Integrationsberater:innen. Zudem wird an verschiedene, in den Bundesländern eingerichtete Beratungsstellen (u. a. für Eltern), die Schulträger, Institutionen der Familienhilfe oder Einrichtungen für Fortbildungen durch die

Schulaufsicht verwiesen oder diese werden von den Mitarbeitenden der Schulaufsicht selbst als Beratungsinstanzen in Anspruch genommen.

Als günstige Bedingung für die Tätigkeit verweist Person T7 auf das Vertrauensverhältnis mit der vorgesetzten Person hin:

„Ja und ich muss dazu sagen, aber das ist sozusagen nichts, was uns fehlt, sondern was wir haben, deswegen können wir so gut arbeiten. Einfach das Vertrauen unserer Amtsleitung und der Menschen, die quasi uns dienstvorgesetzt sind, dass wir unsere Arbeit tun und dass wir sie gut tun.“

(T7, Pos. 39)

Person T28 berichtet auch von ‚praktischer‘ Unterstützung durch die vorgesetzte Person:

„Und dann bin ich zurück in unser Haus und habe meinem Vorgesetzten, nämlich dem Referatsleiter den Fall gesagt, auch nochmal geschildert und wir haben gemeinsam beschlossen, wir laden sie zu uns ins Haus ein und zwar nur die Eltern, wir nehmen komplett die Schule raus.“

(T28, Pos. 25)

Person T29 berichtet dagegen von einem „Kampf“, der eben auch durch eine fehlende Unterstützung seitens der „Hausspitze“ „verloren“ wurde:

„Und den Kampf, sage ich mal, habe ich ganz klar verloren, auch in Sachen mit der Politik, dass mich da die Hausspitze nicht unterstützt hat. Und ja, das würde ich als mein negativstes Erlebnis mit einschätzen, so.“

(T29, Pos. 30)

(e) Eingebundenheit an Schulen

Als vorerst letzte organisationale Bedingung für die Strukturqualität von Beratung ließen sich zudem in 15 Interviews insgesamt 25 Aussagen zur Eingebundenheit an den betreuten Schulen finden. Die Beschreibungen zur Integration der Schulaufsicht in die Schulen oder zumindest zum engen Kontakt mit den Schulen sind auch davon geprägt,

dass einige der Interviewten diese explizit als Erfolgsbedingung bzw. grundlegende Anforderung an die Schulaufsicht einordnen:

„Also wenn, das ist ja wichtig für Schulaufsicht, dicht an den Schulen dran zu sein, dass man auch immer wieder, also die Schule einschätzen kann, wo steht sie gerade.“

(T29, Pos. 86)

Thematisiert wird auch die Häufigkeit der Beratungen bzw. Besuche an den Schulen. In einem Gespräch wird ein Verweis auf den Stadt-Land-Unterschied vorgenommen:

„Also manchmal geht bei uns die Frage schon los, wo beraten wir eigentlich? Wir sind in einem Flächengebiet, also viele der Schulen, die wir betreuen, sind gefühlt aus der schulischen Sicht, für [Großstadt] ist das ein anderes Thema, aber für [Bundesland] haben die Schulen das Gefühl, sie sind so weit weg von unseren Büros, da kommen sie nicht hin. Also ist immer die Idee, dann fahren wir an die Schulen um Beratung zu tun oder aber machen das jetzt vermehrt online oder telefonisch.“

(T7, Pos. 39)

Die Schwierigkeit der Erreichbarkeit von Schulen im ländlichen Raum wurde erkannt und es werden alternative Modi der Beratung (per Telefon oder Videokonferenz) gewählt.

4.4 Einstellungen zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht

Von den 45 Interviewten haben nur 42 die Frage zur Einführung von Standards gestellt bekommen.³ Aus den Antworten auf die Frage ließen sich für die Einstellungen der interviewten Mitarbeitenden der Schulaufsicht induktiv folgende Kategorien bilden: (relative) Zustimmung, (eher) Ablehnung, unsichere Haltung und nicht bzw. anders

³ Eine Erklärung für die fehlende Frage in den drei Interviews lässt sich nicht mehr rekonstruieren, da das iSPO, welches die Interviews durchgeführt hat, seit Januar 2025 nicht mehr besteht.

beantwortet. Dahingehend zeigt sich, dass die Mehrheit mit 67 Prozent eine Zustimmung äußert und nur 14 Prozent solche Standards ablehnt (s. Abbildung 3).

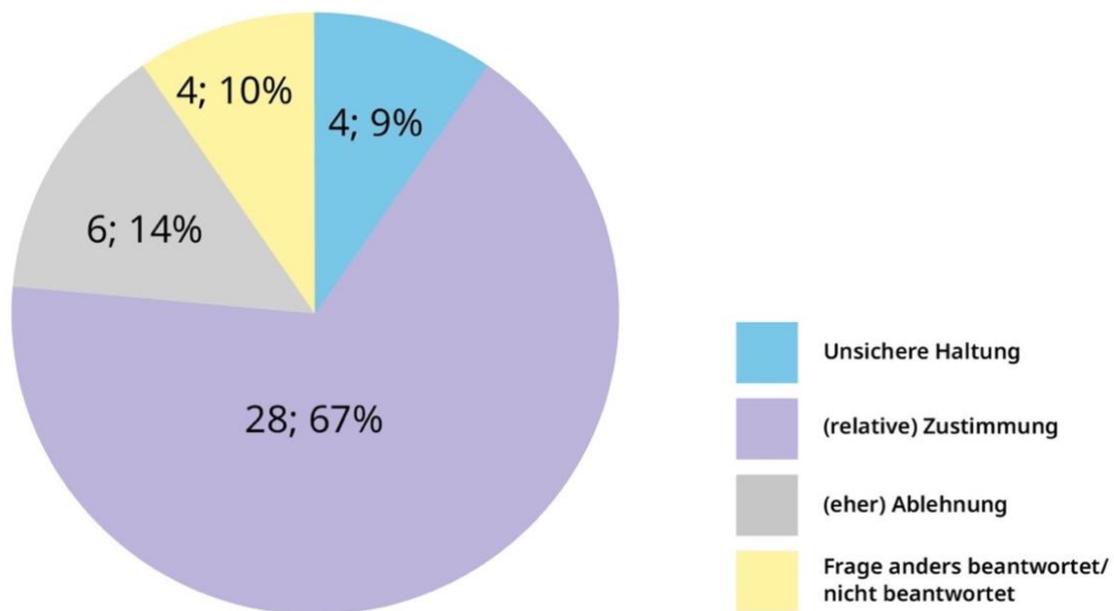


Abbildung 3: Anteil der Interviewten, die eine Einführung von Standards befürwortet, ablehnt, unsicher ist oder anders geantwortet hat

Ausgehend von der dargestellten Verteilung stellt sich die Frage, wie diese Einstellungen begründet werden, d.h. welche Argumente von den interviewten Mitarbeitenden der Schulaufsicht für oder gegen eine Einführung von Standards für die Schulaufsicht genannt wurden. In der nachfolgenden Tabelle 4 sind die Argumente für eine Einführung von Standards in insgesamt acht Kategorien zusammengefasst. Die fünf meistgenannten Kategorien werden anschließend erklärt und mit Beispielen illustriert.

Tabelle 4: Argumente für die Einführung von Standards laut den Aussagen der Schulaufsicht

Argumente für die Einführung von Standards	N absolut
Orientierungsfunktion - Klarheit über Aufgaben/Kompetenzen	20
Möglichkeit für die Prüfung von Wirksamkeit/Qualitätssicherung/Reflexion	5
(Bundesweite) Vereinheitlichung der Aufgaben durch Standards	5
Standards finden Anwendung bei Tätigkeit	5
Qualifizierungsfunktion - Voraussetzung für einheitliche Einstellungsvoraussetzungen/ Ausbildungskonzept	4
Standards ermöglichen/führen zu vergleichbarem Handeln/ Abstimmungsprozessen	3
Professionalisierungsfunktion - Akzeptanz der Profession	1
Hoher Aufwand/viele Ressourcen durch Föderalismus	1

Am häufigsten wurde mit der Orientierungsfunktion argumentiert, d.h. die Einführung von Standards für die Schulaufsicht wird mit mehr Klarheit über die Aufgaben oder Kompetenzen verbunden, wobei es einerseits eine Orientierung für die Profession selbst gibt und es andererseits um Transparenz um andere Akteursgruppen geht.

„Aber ich glaube, dass es durchaus hilfreich wäre, auch für die Tätigkeit in der Schulaufsicht, aber letzten Endes dann auch in der Zusammenarbeit mit den Schulen, dass man ganz klar sagen kann, das ist der Rahmen, in dem wir uns alle bewegen, bewegen können, jede Schulaufsicht, jede Schule für sich und dass man weiß, wie der Fokus ist und das ist etwas, wo wir zu kommen wollen, zu kommen müssen und wo es einfach wirklich eine besondere Herausforderung ist oder wünschenswert wäre, das auch zu entwickeln, um einfach dann auch eine Verlässlichkeit für alle Beteiligten herzustellen und das ist momentan nicht ganz einfach.“

(T27, Pos. 47)

Andere sehen in der Einführung von Standards aber auch eine „Möglichkeit für die Prüfung von Wirksamkeit/Qualitätssicherung/Reflexion“, d.h. es geht hierbei sowohl um eine Prozess- als auch eine Produktperspektive: Standards können Grundlage für Qualitätsentwicklungsprozesse oder die Reflexion der Mitarbeitenden selbst sein (s. Beispiel 1), aber sie eröffnen auch die Möglichkeit die Wirkung bzw. Wirksamkeit des Handelns durch Schulaufsicht abbilden zu können (s. Beispiel 2).

Beispiel 1:

„(...) und es wäre vielleicht sehr erfrischend, dass Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamten, auch reflektieren können, entspreche ich diesen Standards? Wo erfülle ich diese schon? Wo kann ich nachsteuern mit Fort- und Weiterbildung? Wo bin ich noch nicht?“

(T44, Pos. 64)

Beispiel 2:

„(...) aber trotzdem vielleicht auch gewisse Standards mal zu entwickeln, zu sagen, wie kann denn Schulaufsicht möglichst effektiv und gut arbeiten. Das finde ich ein spannendes Feld, weil ich weiß, dass die Politik eigentlich von der Schulaufsicht erwartet und das darf sie auch zurecht.“

(T26, Pos. 85)

Standards für die Schulaufsicht bieten darüber hinaus die Möglichkeit, die Aufgaben von Schulaufsicht (bundesweit) zu vereinheitlichen:

„(...) weil ich feststelle, dass Schulaufsicht [...] unterschiedlich arbeitet zwischen den Regierungsbezirken. Zum Beispiel, wie Prüfungen ablaufen, ist in [Region A] anders wie in der [Region B]. Wie dienstliche Beurteilungen gegeben werden, geschrieben werden, ist in [Region A] anders wie in [Region B]. Da gibt es viel Gleiches, aber doch manches Unterschiedliches. Und da haben wir Schulräte schon oft gesagt, weil wir haben ja viele Lehrkräfte, die wechseln jetzt von [Region B] nach [Region A]. Und da sagen sie jetzt, Moment mal, warum läuft das bei euch anders, oder warum ist das so? Und da haben wir gesagt, wenn es Standards gäbe, wie wir alle vorgehen sollten, die aber das Ministerium (...) erlassen

muss, dann würden sich manche Fragen erledigen oder gar nicht erst stellen.“

(T24, Pos. 100)

Ein Potential von Standards besteht darin, dass Standards in der beruflichen Tätigkeit Anwendung finden können. Diese Vorstellung wird von Person T30 auf Grundlage eigener Erfahrungen mit den „Standards für die Lehrerbildung“ formuliert:

„(...) weil diese Standards für die Lehrerbildung in der Tat auch wenn ich noch hospitieren gehe, in Schulen und so weiter und so fort, die vergegenwärtige ich mir und die sind ja auch immer Grundlage, wenn wir über Unterricht reflektieren, logischerweise, und Lehrkräfte beurteilen.“

(T30, Pos. 92)

Die Standards für die Schulaufsicht würden im Sinne dieser Aussage gleichermaßen eine Möglichkeit zur Verwendung in der Tätigkeit oder konkret in der Bewertung der Schulaufsichten bieten.

Person T37 verweist zudem auf einen anderen ‚Anwendungsfall‘. Es fand eine Klausurtagung statt, bei der es zu einer Auseinandersetzung der teilnehmenden Mitarbeitenden der Schulaufsicht über das „vor langer Zeit erarbeitete Leitbild“ (T37, Pos. 85) kam:

„Wie leben wir es? Wie versteht der eine diesen Satz? Wie versteht der andere diesen Satz? Und zwar im sehr konkreten alltäglichen Geschehen. Und diese Prozesse, ich meine, das weiß man, so Leitbildentwicklungsprozesse sind das Relevante, nicht das Ergebnis.“

(ebd.)

Standards (bzw. Leitbilder) können insofern eine Grundlage für die Reflexion der an die Mitarbeitenden der Schulaufsicht gestellten Anforderungen darstellen.

Ein weiteres Argument für die Einführung von Standards liegt in ihrer Qualifizierungsfunktion. In den Interviews fanden sich Aussagen, dass Standards eine

Voraussetzung für einheitliche Einstellungsvoraussetzungen oder ein Ausbildungskonzept sein können:

„(...) und damit wir auch dieselben Kompetenzen mitbringen, die benötigt werden. Also dass da einfach ein gewisser Standard ist. Dass man auf Dinge schaut bei der Auswahl von Menschen für diesen Job, die auch nicht total unterschiedlich sind.“

(T28, Pos. 99)

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die sieben Kategorien an Argumenten, die gegen die Einführung von Standards sprechen. Insgesamt finden sich deutlich weniger Aussagen mit Kontra-Argumenten als Aussagen mit Pro-Argumenten. Die vier am häufigsten genannten Kategorien werden nachfolgend erklärt und mit Beispielzitate dargestellt.

Tabelle 5: Argumente gegen die Einführung von Standards laut den Aussagen der Schulaufsicht

Argumente gegen die Einführung von Standards	N absolut
Etwaige Standards existieren bereits (u.a. durch Einstellungsvoraussetzungen)	6
Standards wertlos ohne Implementation in Praxis	4
Schwierigkeiten der Operationalisierung	4
Einschränkungen durch Standards in Aufgabenausübung	4
Standards nicht mit Ressourcen realisierbar	3
Standards für Lehrpersonen/Schulleitung ausreichende Grundlage	3
Standards unterstützen Ersatz durch KI	1

Am ehesten haben die Interviewten darauf verwiesen, dass es ja bereits Standards gäbe, die in ihren Bundesländern bzw. für sie gelten. Das sind entweder Dokumente (Handbücher, Handreichungen, o.ä.) mit Beschreibungen der Aufgaben oder es wird sich auf die Einstellungsvoraussetzungen bezogen wie im folgenden Beispiel:

„Also, die Kompetenzen für Schulreferenten sind meines Erachtens vorhanden, weil es gibt Tätigkeitsbeschreibungen und Anforderungsprofile für Schulreferenten und aus diesen sind Kompetenzen abzuleiten, weil ich kann nur einem Anforderungsprofil entsprechen, wenn ich die notwendigen Kompetenzen habe“

(T11, Pos. 79).

Dass diese Anforderungen nicht einheitlich für alle Bundesländer gelten, wird dabei allerdings nicht thematisiert bzw. problematisiert.

Der Bedarf nach Standards für die Schulaufsicht wird durch einige Interviewte dahingehend in Frage gestellt, dass sie ihre Funktion nur erfüllen, wenn sie in der Praxis wirksam werden. Beide Beispielaussagen verweisen auf die Notwendigkeit, dass die Einführung von Standards nicht ausreiche, sondern mit weiteren Maßnahmen verbunden sein müsse (siehe auch Abschnitt c).

Beispiel 1:

„Ich weiß nicht, ob so eine umfangliche Ansammlung, ohne dass das irgendwie in eine Handlung, in eine Konkretisierung, in eine Fortbildung mündet, in eine Ausbildung – man könnte ja Schulräte auch grundlegend ausbilden –; ob da einfach nur eine Auflistung hilft, das bezweifle ich.“

(T35, Pos. 77)

Beispiel 2:

„Ich denke, reine Standards würden nur etwas bringen, wenn sie in entsprechenden Maßnahmen untersetzt sind.“

(T19, Pos. 97)

Darüber hinaus werden Schwierigkeiten in der Operationalisierung der Standards gesehen. Dabei geht es um die Fragen, welche Aufgaben bzw. Anforderungen in solchen Standards genannt werden sollten und wie konkret diese Beschreibungen sein sollen oder können.

Beispiel 1:

„So, und wenn man dann quasi dann die Frage stellt, was dann da an Kompetenzen erwartet wird, dann muss ich auch sagen, wann ist die denn gut ausgeprägt? Wann macht denn einer eine gute Beratung? Fünf Minuten am Telefon oder sollte jedes Beratungsgespräch mindestens 20 Minuten umfassen? Und dann wäre es schon kaputt.“

(T36, Pos. 104)

Beispiel 2:

„Ich meine, ich habe ja dazu auch promoviert mit Schulaufsicht und es ist was Schräges. Also die Gemeinschaft von Kontrolle und Unterstützung, also finde ich einfach, ist unvereinbar. Deswegen weiß ich nicht, wie da die Standards aussehen sollen.“

(T19, Pos. 91)

Das letzte Argument, welches von einzelnen interviewten Mitarbeitenden der Schulaufsicht gegen die Einführung von Standards angeführt wurde und hier dargestellt wird, ist die Befürchtung, dass es mit solchen Standards Einschränkungen in der individuellen Aufgabenausübung (Stichwort „Handlungsspielräume“) geben könnte.

Beispiel 1:

„Allerdings bin ich im Moment skeptisch, dass es da eine Vereinbarung geben könnte, die annähernd dem entspricht, wie ich arbeiten möchte.“

(T8, Pos. 87)

Beispiel 2:

„Dann gibt es Bereiche, da gibt es formal einen Rahmen, da komme ich gar nicht, den kann man Standard oder Rahmen nennen, da komme ich gar nicht dran vorbei, weil das eine rechtliche Grundlage ist. Aber innerhalb dieser rechtlichen Grundlage agieren wir manchmal sehr unterschiedlich. Da haben wir Spielräume. Da würde ich sagen, die würde ich auch gerne behalten.“

(T18, Pos. 77)

Neben Argumenten für oder gegen die Einführung von Standards nannten die Interviewten weitere Bedarfe. Am häufigsten wurde der Wunsch nach Fortbildungen für Mitarbeitende der Schulaufsicht genannt. Für eben jene könnten die Standards eine Referenz bilden. Insgesamt 30 Aussagen aus den 45 Interviews konnten sechs verschiedenen Bedarfen im Zusammenhang mit der Frage zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht zugeordnet werden:

- **Wunsch nach berufsbegleitenden Fortbildungen oder Fortbildungen für einzelne Kompetenzbereiche bzw. Tätigkeiten:**

„(...) man müsste mal vielleicht nochmal die Attraktivität des Jobs überprüfen, auch perspektivisch. Und daher finde ich irgendwie so Fortbildungen und so etwas mal zu implementieren. Das finde ich mal ganz schön, wenn ich mal so ein Highlight mehr habe.“

(T4, Pos. 75)

„Ich habe immer so ein bisschen gesagt, als, als Lehrerin oder als Schulleiterin habe ich immer sehr viel Fortbildung gemacht und dann kam ich immer wieder zurück und meine Kollegen haben gesagt, oh, jetzt ist sie wieder von irgendeiner Fortbildung gekommen und hat wieder irgendwelche Ideen, die sie umsetzen will und dann denke ich so, dass ich hier als Schullaufsicht auch so ein bisschen verdumme, also, weil man, ne, also... (...) Ja, und auch so dieses vielleicht auch gemeinsam, also, an einer Fortbildung oder zur Rolle der Schulaufsicht etwas zu erarbeiten, da fehlt uns gänzlich die Zeit und das finde ich total, wäre für mich total wichtig und ja, dass wir nicht mehr immer so in dieser Feuerwehrposition sind, Löschposition sind und da auch mehr geschult werden.“

(T29, Pos. 106-110)

- **Wunsch nach qualifizierte(re)n Kolleg:innen oder/und mehr Kolleg:innen, die in der Schulaufsicht tätig sind:**

„Insofern, dass man vielleicht drei, vier, fünf Personen in Verwaltung mehr braucht, um Schulen besser zu beraten.“

(T36, Pos. 104)

- **Wunsch nach einem Gesamtkonzept für die Schulaufsicht** (Standards werden eher als *ein* Element für die Professionalisierung und professionelle Tätigkeit der Schulaufsicht gesehen):

„Also ich sage es nochmal positiv: Die Darstellung oder die Erfassung von Kompetenzen macht Sinn, wenn es in ein Gesamtkonstrukt eingebunden ist, das darin mündet, die Menschen zu befähigen, das nachher auch umzusetzen. Wissen Sie, wie ich meine?“

(T35, Pos. 77)

- **Wunsch nach einer Qualifikation bzw. Erstausbildung von Beschäftigten in der Schulaufsicht** (s. Ergebnisse im Kapitel 4.2):

„Also auch überhaupt eine Ausbildung. Ich würde es mir auch noch stärker für die Schulleitungen wünschen. Da haben wir heute auch nochmal drüber geredet. Also der beste Lehrer am System wird Schulleiter und der beste Schulleiter wird Schulaufsicht. Das kann nicht die einzige Qualifikation sein!“

(T43, Pos. 93)

- **Wunsch nach einem Leitbild oder einer Aufgabenbeschreibung statt bundesweiten Standards** (mit Deskriptoren etc.):

„Aber tatsächlich so was wie vielleicht nicht Standards, aber tatsächlich so was wie ein Leitbild. Ein wirklich gut fundiertes Leitbild, das auch lebendig ist, das sich auch entwickelt, das aber nicht nur von der Schulaufsicht alleine entwickelt wird, sondern was auch nach außen kommuniziert werden kann, wo man auch Schulen sagen kann, hier, das ist mein

Schulaufsichtsbeamter, der muss das und das und das eigentlich können und das und das leisten, damit man mit realistischen Erwartungen herangeht und nicht mit unrealistischen Erwartungen.“

(T5, Pos. 75)

- **Wunsch nach Feedback und/oder eine Evaluation der Tätigkeit** (durch Externe):

„[Wir haben] ein Kernaufgabenpapier entwickelt schon vor mehreren Jahren, wo die verschiedenen Kernpunkte unserer Arbeit aufgelistet wurden. Also das sind dann Personalentwicklung, datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung, die politischen Vorgaben umsetzen und so was. Und an diesen Kernaufgaben haben wir jetzt unser neues Feedback entlang ausgerichtet und wollen damit also tatsächlich ein bisschen strukturierter anhand der Aufgaben, die wir haben, ein Feedback einholen. Dennoch ist es ja immer noch das Problem, dass wir selber die Fragen stellen. (...) Ich finde es sehr störend. Wir müssten jemanden haben, der unsere Arbeit evaluiert, der nicht wir ist.“

(T12, Pos. 63)

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend sollen die dargestellten Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden sowie im Besonderen Unterschiede zu und Gemeinsamkeiten mit den Ergebnissen der Teilstudien BeSa-I und BeSa-II aufgezeigt werden.

Personale Voraussetzungen von Schulaufsicht für Beratung

Insgesamt konnten Erkenntnisse zu folgenden Aspekten personaler Voraussetzungen für Beratung durch Schulaufsicht gewonnen werden: Qualifizierung/Kompetenzen zu Beratung, Fach-/Kontextwissen, Erfahrungen (mit Beratung), Rollenverständnis sowie die Haltung des Beratenden.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der **Qualifizierung oder den Kompetenzen für Beratung** wird deutlich, dass die Befragten mehrheitlich angeben, dass sie über keine Ausbildung verfügen, mit der sie im Besonderen zur Wahrnehmung der Beratungsaufgabe qualifiziert wurden. Mehrere Mitarbeitende der Schulaufsicht haben dahingehend den Wunsch geäußert, dass für ihre Profession eine Qualifizierungsmaßnahme entwickelt wird. Ergänzend oder alternativ sind Fortbildungen wünschenswert, die jedoch i.d.R. nicht für die Schulaufsicht angeboten werden oder – sofern sie thematisch passen – nicht auf das berufliche Handlungsfeld abgestimmt sind. Neben Möglichkeiten zum Coaching bzw. zur Supervision, wie es auch in der Teilstudie BeSa-I gewünscht wurde, wurde auch der Bedarf adressiert, in Fortbildungen Beratung in verschiedenen Settings (Präsenz, Video, Telefon) zu adressieren.

➔ In diesem Sinne wird deutlich, dass die erweiterte Befragtengruppe den Bedarf nach einer berufsspezifischen Grundausbildung als auch nach berufsbegleitenden Qualifizierungsangeboten, wie es in der Teilstudie BeSa-I bereits herausgearbeitet wurde, bestätigt.

Im Rahmen der Interviews wurde zur Frage nach dem **Fach-/Kontextwissen**, welches für die Beratungstätigkeit benötigt wird, grundsätzlich deutlich, dass von den interviewten Mitarbeitenden der Schulaufsicht neben konkretem Wissen, was als relevant für die (Beratungs-)Tätigkeit von Schulaufsicht angeführt wird,

epistemologische Aspekte, insbesondere auch der Umfang des eigenen Wissens bzw. dessen Limitationen reflektiert werden. So wird die Frage gestellt, in welchem Umfang es überhaupt möglich ist, das breite Wissen für diese Tätigkeit zu erlangen. Die Vorstellung von Generalist:innen („*eierlegende Wollmilchsau*“ wie T4 an Pos. 63 sagt) steht im Kontrast zum Anspruch an Spezialist:innen, der eben Spezialwissen bspw. in Bezug auf rechtliche Fragen haben müssen. Dieser Anspruch wird nicht von allen geteilt, sondern vielfach auf die Notwendigkeit verwiesen, dass es wichtig ist, Personen zu kennen, an die man verweisen kann.

→ Alle Mitarbeitenden der Schulaufsicht wissen um die Notwendigkeit von Fach- und Kontextwissen wie rechtliches Wissen oder Kenntnisse der Einzelschulen. Hinzugekommen ist im Vergleich zu den Teilstudien BeSa-I und BeSa-II die Auseinandersetzung mit der Frage, ob man als Schulaufsicht eher Generalist:in oder Spezialist:in sein sollte und wie man mit den eingeschränkten Möglichkeiten einer vollumfänglichen Wissensbasis aufgrund der Vielzahl an Aufgaben mit stetiger Notwendigkeit zur Wissenserweiterung umgehen kann.

Erfahrungen (mit Beratung) werden vielfach mit der Notwendigkeit von Erfahrung als Schulleitung verknüpft, die hilft, da die Aufgaben und Anforderungen der Schulleitungen damit bekannt sind. Dahingehend wird u.a. die Beschäftigung von Jurist:innen als Mitarbeitende der Schulaufsicht, die an Schulen beraten, abgelehnt. Die Tätigkeit als Schulleitung wird insofern als hilfreich gesehen, da es sich lediglich um einen etwas veränderten pädagogischen Handlungsraum handeln würde, in dem selbst vielfach beraten worden ist und die Qualifizierungsmaßnahmen als Schulleitung auch die Förderung der Beratungskompetenz umfassen würde. Damit wäre die Glaubwürdigkeit als Schulaufsicht höher. Schließlich wurden weitere Handlungsfelder genannt, in denen beraten wurde und die für die Sicherheit und Förderung der Beratungskompetenz in der aktuellen Tätigkeit bedeutsam seien.

→ Insgesamt werden Erfahrungen (mit Beratung) – im Besonderen diejenigen, die als Schulleitung gemacht wurden – grundlegend als positiv für die Beratungstätigkeit und die weiteren Aufgaben als Schulaufsicht gesehen. Dagegen wurde sich in der Teilstudie BeSa-II auch selbstkritisch zur Rolle von Erfahrungen geäußert die bspw. gegenüber Wissen zur Durchführung von Beratung weniger Relevanz haben sollten.

Die Aussagen zur **Rolle bzw. Rollenklarheit** als günstige Voraussetzung für die Durchführung von Beratung zeigt auf, dass sich die Mitarbeitenden der Schulaufsicht mit den Aufgaben – Beratung und Kontrolle bzw. Führung – auseinandersetzen. Deutlich wird auch, dass in Bezug auf das Aufsichtshandeln auf der einen Seite und die

Beratungstätigkeit auf der anderen Seite eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung erfolgt. Diskutiert wird auch, inwiefern Entscheidungen an einer Schule durch die Schulaufsicht getroffen werden sollten – auch um das Ansehen der Schulleitung als Führungskraft an einer Schule nicht zu gefährden. Betont wird mehrfach die ‚neutrale‘ Position, die Schulaufsicht hat oder welche sich die Person wünschen.

➔ Wie in den Teilstudien BeSa-I und BeSa-II werden die spezifischen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Erwartungen, die mit der Tätigkeit in der Schulaufsicht verbunden sind, stark reflektiert. Die Rollenausübung wird auch in einen Bezug zur Rolle der Schulleitung gesetzt, der im Sinne einer eigenständigen Schule eine zentrale Führungsaufgabe zukommt. Beratung und Aufsicht werden beide als zentrale Aufgaben der Schulaufsicht betrachtet, allerdings herrscht Uneinigkeit darüber, welchem Aspekt mehr Gewicht in der Berufstätigkeit beigemessen werden sollte.

Die **Haltung der Beratenden** wird als weitere personale Voraussetzung für das Gelingen von Beratungsgesprächen durch die Befragten thematisiert. Dabei wird vor allem der Anspruch an eine Offenheit gegenüber denjenigen, die beraten werden, explizit formuliert. Diese Offenheit brauche es im Besonderen, da die Schulleitungen bzw. die Schulen die Mehrheit ihrer Entscheidungen selbst treffen sollen. Insgesamt werden jedoch relativ wenige Aspekte benannt, die eine Haltung von Schulaufsicht in Beratungsgesprächen differenzierter und in Bezug auf mögliche Schwierigkeiten beschreiben. Als Anforderungen an Beratung gilt, dass Berater:innen „eine unabhängige Haltung einnehmen“ und „von Erwartungen bzw. Aufträgen Dritter weitgehend unabhängig sein“ (Dedering, 2020, S. 291) sollen. Dies kann u. a. wegen der weiteren Aufgabe der Kontrolle und Aufsicht durch Mitarbeitende der Schulaufsicht herausfordernd sein. Auch die hierarchische Situation, dass also Mitarbeitende der Schulaufsicht Vorgesetzte gegenüber den Schulleitungen und Lehrpersonen darstellen, erscheint als nicht auflösbare Situation, die jedoch für Beratungsgespräche bedeutsam ist. Auch dieser Aspekt wurde in den Interviews der verschiedenen Teilstudien nicht explizit thematisiert.

➔ Vorwiegend wird eine Haltung von Offenheit als Anspruch an die Beratenden in der Schulaufsicht formuliert. Die spezifischen Herausforderungen durch die Position und Befugnisse von Schulaufsicht gegenüber den Schulen werden jedoch nicht angesprochen, obwohl sie für den Anspruch als unabhängige:r :und neutrale:r Berater:in einen Widerspruch darstellen können.

Angewandte Beratungsansätze und Methoden in der Beratung

Wie in den Teilstudien BeSa-I und BeSa-II wurde in dieser Teilstudie erneut die Frage gestellt, welchen Beratungsansätzen Mitarbeitende der Schulaufsicht folgen und welche Methoden in der Beratung ihren Aussagen nach angewendet werden. Die Mehrheit der Befragten in den Teilstudien BeSa-I und BeSa-II, welche die gleichen Personen umfassten (qualitativer Längsschnitt), hat im Rahmen des Schulentwicklungsprogramms „LiGa – Lernen im Ganztage“ an einer Fortbildung zur ‚systemischen Beratung‘ teilgenommen und konnten entsprechend eine Aussage über einen Beratungsansatz, dem sie folgen, treffen. Dahingehend war es von Interesse, zu sehen, wie sich nun die Interviewten aus den weiteren Bundesländern äußern, die nicht in dem Programm involviert waren. Zusammenfassend wird deutlich, dass in den insgesamt 45 Interviews nur wenige Interviewte explizit einen **Beratungsansatz** benennen können, an dem sie sich orientieren. Einige wenige Personen geben an, an Aus- oder Fortbildungen zur ‚systemischen Beratung‘ teilgenommen zu haben. Dahingehend wird selbstkritisch von einer Person angemerkt, *„wie improvisiert wir da eigentlich agieren“* (T35, Pos. 79). Im Vergleich zu den Beratungsansätzen werden viele verschiedene **Methoden für die Durchführung von Beratung** formuliert, wenn auch weitgehend die Verwendung von Fachbegriffen, wie sie in der Beratungsliteratur vorkommen, fehlt. Unterscheiden lassen sich folgende Methoden: Gesprächsablauf organisieren, Gesprächstechniken einsetzen, Techniken zur Visualisierung, spezifische Methoden und Hilfsmittel anwenden. In mehreren Beschreibungen wird jedoch angedeutet, dass es einerseits keine systematische Ausbildung zur Anwendung dieser Methoden gegeben hat, so dass sich diese eher selbst angeeignet wurden. Gleichmaßen sind eingesetzte Hilfsmittel eher ‚selbst gesucht‘ oder ‚selbst konstruiert‘. Ausnahmen bilden die Bundesländer bzw. Behörden, die den Schulaufsichten bspw. schulbezogene Daten für die Beratungsgespräche mit den Schulen zur Verfügung stellen.

- ➔ Die Mehrheit der Mitarbeitenden der Schulaufsicht orientiert sich selten an Beratungsansätzen und kann nur wenige gängige Beratungsmethoden explizieren. Insgesamt zeigt sich in Bezug auf die dargestellte Praxis der Beratung aber, dass die für das Handlungsfeld zumeist fehlende Ausbildung zur Durchführung von Beratung nicht zu einer Vermeidung der Beratungstätigkeit führt, sondern dass die Mitarbeitenden der Schulaufsicht einfach ‚selbst gesuchte‘ oder ‚selbst konstruierte‘ Methoden nutzen. Zur Professionalisierung und Sicherung der Beratungsqualität sind aus unserer Sicht daher der Besuch von Veranstaltungen zum Erwerb von Beratungskompetenz für alle (berufseinsteigenden) Mitarbeitenden der Schulaufsicht empfehlenswert.

Organisationale Bedingungen von Beratung durch Schulaufsicht

Die organisationalen Bedingungen wurden in dieser dritten Teilstudie von BeSa erstmals erfasst. Es ließen sich bei der Analyse der 45 Interviews fünf Aspekte organisationaler Bedingungen kategorisieren: (Rechtliche) Vorgaben, Stellung der Schulaufsicht, Ressourcen (Zeit und Anzahl der betreuten Schulen), Unterstützung durch Kooperation und die Eingebundenheit an Schulen. **Vorgaben** wurden vor allem in Bezug auf die rechtlichen Vorgaben und ihre Folgen für die Tätigkeit in der Schulaufsicht thematisiert. Neben der Durchsetzung von Rechtsvorschriften beschäftigt das Thema vor allem dahingehend, dass Rechtssicherheit hergestellt wird, was insbesondere der Vermeidung von rechtlichen Auseinandersetzungen dienen soll. Die **Stellung der Schulaufsicht** wird als „*Sandwich-Position*“ (T27, Pos. 25) zwischen Politik und den Einzelschulen beschrieben. Diese Situation ist bedeutsam für die (Beratungs-)Tätigkeit, wenn auch deutlich wird, dass die Zuständigkeiten im Einzelfall nicht immer für alle Beteiligten klar sind. Als insgesamt defizitär wird von vielen Interviewten die **Ressource ‚Zeit‘** beschrieben – sie ist eine Gelingensbedingung für Beratungsgespräche. Aufgrund der hohen Anzahl an Schulen, die viele der Interviewten betreuen müssen, sowie der weiteren Aufgaben besteht mehrheitlich die Wahrnehmung, dass es zu wenig Zeit für ‚gute‘ Beratung gäbe. Die Mitarbeitenden der Schulaufsicht greifen u.a. auch deshalb oft auf Kooperationspartner zurück. Dazu zählen verschiedene andere Institutionen oder Einrichtungen mit einer bestimmten Expertise in Bezug auf den Beratungsanlass, aber vor allem auch Kolleg:innen aus der Schulaufsicht. Letztere stellen eine **Unterstützung** seitens der Organisation dar. In vielen Fällen finden dabei informelle Austausche zwischen den Mitarbeitenden der Schulaufsicht statt, in wenigen auch strukturierte und regelmäßige Treffen, die mehr als Absprachen umfassen, sondern auch emotionale Unterstützung sowie ein Austausch von Material und Informationen. Dahingehend wird die Bedeutung von Peers identifiziert und als bedeutende Ressource für die Bewältigung der Anforderungen an die Mitarbeitenden der Schulaufsicht markiert. Schließlich ist die **Eingebundenheit an Schulen** eine weitere organisationale Bedingung, die den Mitarbeitenden der Schulaufsicht hilft, ihre Beratungstätigkeit ausüben zu können.

➔ Insgesamt wird deutlich, dass die bislang in den Teilstudien BeSa-I und BeSa-II nicht betrachteten organisationalen Bedingungen neben den personalen Voraussetzungen als bedeutsam für die (Beratungs-)Tätigkeit der Schulaufsicht sind. Der Vielzahl an Aufgaben steht eine begrenzte und vielfach als zu kurz wahrgenommene Zeit für die Beratungsgespräche gegenüber. Weitere Ressourcen stellen vor allem Personen dar, die i.d.R. vor allem individuell geknüpfte Kontakte darstellen. Als besonders relevant wird in Bezug auf Personen der Austausch mit

Kolleg:innen aus der Schulaufsicht angesehen. Es scheint aus unserer Sicht insofern empfehlenswert, einerseits einen adäquaten Betreuungsschlüssel (wie viele Schulen kann ein:e Mitarbeiter:in der Schulaufsicht betreuen) festzulegen, andererseits Strukturen zum niedrigschwelligen Austausch innerhalb der Schulaufsicht (z.B. Kollegiale Fallberatung) zu schaffen.

Einstellungen zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht

In Bezug auf die Frage der Einstellungen zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht durch die Akteur:innengruppe selbst, zeigt sich in den Interviews, dass die Mehrheit der interviewten Personen einer Einführung von Standards zustimmen würde. Dies kann als eine günstige Ausgangslage für die aktuelle Entwicklung bzw. den Ruf nach Standards für die Schulaufsicht bewertet werden (s. NBF, 2024, S. 6). Die Argumente für die Einführung von bundesweiten Standards verweisen auf die potentiellen Vorteile von Standards. So können sie eine Orientierungsfunktion erfüllen, indem sie für die Mitarbeitenden der Schulaufsicht selbst als auch für weitere Akteur:innengruppen, insbesondere Schulleitungen, abbilden, welche Aufgaben die Schulaufsicht zu erfüllen hat und welche Rolle sie dabei einzunehmen hat. Die Beschreibungen können ferner Grundlage für die Reflexion der eigenen Tätigkeit sein oder für Feedback durch andere genutzt werden. Diesen Zuschreibungen liegt die Annahme von Qualitätssteigerung und (Selbst-)Professionalisierung mithilfe eines solchen Dokuments zugrunde.

Die Argumente gegen die Einführung von Standards sind jedoch in zweifacherweise von Bedeutung für den Prozess: Zum einen weisen sie grundsätzlich darauf hin, dass nicht alle Mitarbeitende der Schulaufsicht Standards für ihre Profession als notwendig erachten und dass Standards in der oben skizzierten Weise automatisch Anwendung finden würden. Zum anderen zeigen sie Bedenken auf, die bei der Formulierung solcher Standards und vor allem bei ihrer Implementation Beachtung finden sollten. Das häufigste Gegenargument stellt die Aussage dar, dass es bereits vergleichbare Dokumente im eigenen Bundesland gäbe. Das ist sicher nicht so zu deuten, dass die Frage nach bundesweiten Standards nicht verstanden wurde, sondern muss eher als Hinweis verstanden werden, dass es perspektivisch ‚parallel‘ existierende Dokumente geben könnte. Davon ausgehend würde sich die Frage stellen, wie diese normativen Vorgaben in der Praxis miteinander vermittelt werden können oder zu welchen Friktionen das führen kann. Ein Blick auf andere Akteur:innengruppen im Bildungswesen zeigt aber, dass das ein lösbares Problem darstellt. Zum Beispiel gibt es

für angehende Lehrpersonen bundesweite „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2022) und in den Bundesländern für die erste Phase an jeder Universität Studienordnungen mit Modulbeschreibungen sowie für die zweite Phase ein Kerncurriculum. Ferner stellen die schulischen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>), die für eine Auswahl an Unterrichtsfächern bestehen, die Grundlage für die Lehrpläne dar, die in jedem Bundesland schulformspezifisch formuliert worden sind. Die Erwartung an bundesweite Standards wäre demnach zunächst, dass sie eine orientierende Funktion haben, auf die in bestehenden oder neuen länderspezifischen Dokumenten Bezug genommen wird.

Die Aussagen, die sich eher gegen die Einführung von Standards sprechen, zeigen zudem berechtigte Zweifel an ihrer Wirksamkeit an. Dahingehend wurde u.a. angemahnt, weitere bzw. begleitende Maßnahmen mit zu berücksichtigen. Im Besonderen sind die Forderungen nach einer (für alle verbindlichen) Qualifizierungsmaßnahme für die Tätigkeit in der Schulaufsicht sowie nach berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen zu nennen. Um den Anforderungen von Standards – die Aufgabenbeschreibungen und/oder Kompetenzen einer Profession umfassen – zu genügen, braucht es für die Personen entsprechende Angebote, vice versa können Standards die Grundlage für ein Ausbildungsprogramm darstellen.

Basierend auf den Aussagen der interviewten Mitarbeitenden der Schulaufsicht kann daher die nachfolgende Empfehlung aus BeSa-I wiederholt und wie folgt ergänzt werden:

- ➔ Zur Orientierung für Einstellungsanforderungen sowie Qualifizierungsmaßnahmen ist eine länderübergreifende Festlegung von Standards mit der berufsspezifischen Beschreibung von Kompetenzen für die Schulaufsicht aus Sicht vieler Mitarbeitenden der Schulaufsicht selbst wünschenswert. Die Einführung von Standards sollte jedoch in allen Bundesländern durch weitere Maßnahmen wie Qualifizierungsangebote speziell für die Schulaufsicht ergänzt werden.

6 Fazit

Vor dem Hintergrund der Verschiebung von einer primär kontrollorientierten hin zu einer beratungs- und unterstützungsorientierten Schulaufsicht in Deutschland sind Mitarbeitende der Schulaufsicht gegenwärtig mit unterschiedlichen, in Teilen konträren Anforderungen konfrontiert. Mit den drei Teilstudien „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa) im Programm „LiGa“ sollte ein Beitrag zur empirischen Fundierung und theoretischen Weiterentwicklung des (neuen) Beratungsverständnisses von Schulaufsicht in dem sich wandelnden bildungspolitischen Kontext geleistet werden. Die dritte Teilstudie BeSa-II+ adressierte aufbauend auf den Erkenntnissen der Teilstudie BeSa-I zum Beratungsverständnis und der Beratungspraxis von Schulaufsicht sowie der Teilstudie BeSa-II zur Beratungsqualität erstmals eine gesamtdeutsche Perspektive. Für diesen Bericht wurden die personalen Voraussetzungen und die organisationalen Bedingungen für eine qualitätvolle Beratung durch die Schulaufsicht und die Einstellungen zur Einführung von Standards für die Schulaufsicht analysiert und systematisiert.

Die Beratungstätigkeit stellt inzwischen einen strukturell bedeutsamen Teil des professionellen Selbstverständnisses der Schulaufsicht dar. Die erhobenen Daten zeigen jedoch auch, dass es an einer systematischen (Weiter-)Qualifizierung für diese komplexe Aufgabe mangelt: Viele der interviewten Personen verfügen weder über eine spezifische Grundausbildung zu Beratung noch gibt es standardisierte Fortbildungsformate, die auf die konkreten Anforderungen der Schulaufsicht abgestimmt sind. Zwar wird häufig auf die eigene Berufserfahrung – insbesondere aus der Zeit als Schulleitung – zurückgegriffen, jedoch kann dieser unsystematische Zugang zu Beratung zu einem Mangel an Beratungsqualität beitragen. Das zeigt sich auch in der wenig theoretisch fundierten Beratungspraxis. Auch wenn Elemente systemischer Beratung ansatzweise genannt werden, dominiert ein eher pragmatisches, wenig konzeptualisiertes Vorgehen. Die Befunde zu den personalen Voraussetzungen unterstreichen die Dringlichkeit einer systematischen Professionalisierung mit Blick auf die Beratungstätigkeit durch obligatorische Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für die Schulaufsicht. Zu einem Mangel an Beratungsqualität können darüber hinaus auch organisationale Bedingungen wie fehlende Zeitressourcen, eine in Teilen unklare Stellung im Mehrebenensystem Schule, ein zu hoher Betreuungsschlüssel an Schulen und fehlende Austauschformate innerhalb der Schulaufsicht führen.

Eine besondere Relevanz kommt davon ausgehend der Diskussion um die Einführung bundesweiter Standards für die Schulaufsicht zu. Die Mehrheit der interviewten Personen spricht sich für ein Etablieren bundesweiter Standards aus, die sowohl der eigenen Professionalisierung als auch der Erwartungsklarheit im Mehrebenensystem dienen könnten. Gleichzeitig werden nachvollziehbare Bedenken hinsichtlich der Praktikabilität, der föderalen Umsetzbarkeit und der Notwendigkeit flankierender Maßnahmen – insbesondere verbindlicher Qualifizierungsformate – geäußert. Im Lichte bereits etablierter Standardisierungsprozesse in anderen Bildungsbereichen (z. B. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung) erscheint eine solche Entwicklung jedoch grundsätzlich anschlussfähig und sinnvoll.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde von BeSa-II+, dass das Gelingen der Beratungstätigkeit von verschiedenen personalen Voraussetzungen und organisationalen Bedingungen abhängig ist. Es bedarf einer Weiterentwicklung der Schulaufsicht in der Form, dass personale und organisationale Elemente der Beratungsqualität angemessen berücksichtigt werden. Dazu können bspw. die Einführung bundesweit anschlussfähiger Standards für die Schulaufsicht, der Aufbau kohärenter Qualifizierungsangebote und die Verbesserung der strukturellen Arbeitsbedingungen einen entsprechenden Beitrag leisten.

Quellen

Literatur:

- Dedering, K. (2020). Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? – Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer“ Aufgaben. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 289–311). Springer.
- Dedering, K. (2021). Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 235–254.
- DKJS (2024). Beratende Schulaufsicht im Fokus. Empfehlungen des Expert:innenrats im Programm „LiGa – Lernen im Ganztage“ für eine Qualitätsentwicklung der schulischen Steuerungsebene ganztägiger Bildung.
https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Publikationen/LiGa_Empfehlungspapier_Beratende_Schulaufsicht.pdf
- Donabedian, A. (1980). *Definition of Quality and Approaches to Its Assessment. Explorations in Quality Assessment and Monitoring, Volume I.* Health Administration Press.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004/2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022).
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2008/2024). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024).
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2024). Orientierungsrahmen zur Qualifizierung von Schulleitungen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024).
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Orientierungsrahmen-Schulleitungen.pdf
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Methner, A., Melzer, C., & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung*. Kohlhammer.
- NBF – Nationales Bildungsforum (2024). Was für eine Schulaufsicht ...braucht die Schule und das Land? https://nationales-bildungsforum.de/wp-content/uploads/2024/10/NBF_Thesenpapier_2024_2.pdf

- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Porsch, R. (2025). Quo vadis Lehrer*innenbildung in Deutschland? Aktuelle Modelle und ihre Perspektiven. *Das Hochschulwesen*, 73(1), 17–24.
- Porsch, R., Radisch, F., Zaruba, N. & Habeck, L. (2023). Abschlussbericht: Untersuchung Beratende Schulaufsicht (BeSa) im Rahmen des Projekts „LiGa – Lernen im Ganztag“. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Veröffentlicht unter https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Publikationen/BeSa_Abschlussbericht_LiGa.pdf
- Porsch, R., Zaruba, N. & Radisch, F. (2024). Abschlussbericht zur Untersuchung „Beratungsqualität und -praxis von Schulaufsicht“. Projekt: Beratende Schulaufsicht im Rahmen des Projekts „LiGa – Lernen im Ganztag“ (BeSa-II). Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Veröffentlicht unter https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Artikel/Bilder/Selbstverstaendnis/Abschlussbericht_BESA_2_final.pdf
- Schlosser, A., Paetsch, J., & Sauer, D. (2022). Die Veränderung von selbsteingeschätzter Beratungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Interventionsstudie bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(2), 105–121.
- Schlüter, A., & Kress, K. (2017). *Methoden und Techniken der Bildungsberatung*. Budrich.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz.
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2–14.
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 300v323.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme, Eckhard & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16–35). Beltz.
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2006). Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung – Internationale Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6(1), 34–44.
- van Ackeren-Mindl, I., Klemm, K., & Schmid-Kühn, S. M. (2024). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Springer VS.
- Walm, M., & Wittek, D. (2024). *Lehrerinnenbildung in Deutschland 2024. Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade*. Frankfurt. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=143575&token=d9ebab53701b78ffdad74dd3b90d7f54f370fc55&sdownload=&n=Expertise-Lehrerinnenbildung-in-Deutschland-2024--WEB.pdf>

Anhang

Interviewleitfaden

A) Datenschutzerklärung

B) Interviewleitfaden

(0) Erklärungen vor Interviewbeginn

Ich werde im nächsten Schritt die Aufnahme starten und Ihr Einverständnis mit der Aufzeichnung des Interviews erfragen. Das Einverständnis wird aufgezeichnet benötigt. Anschließend werde ich ein paar Informationen zum Interview geben. Danach haben Sie noch die Möglichkeit, Fragen zum Interview zu stellen. Ist das in Ordnung?

AUFNAHME STARTEN (NACH ZUSTIMMUNG)

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mit mir über Ihre Tätigkeiten im Kontext der Schulaufsicht ins Gespräch zu kommen. Sind Sie damit einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet wird? Für die spätere Auswertung wird ausschließlich die Tonspur genutzt.

EINVERSTÄNDNIS ABWARTEN (ES MUSS EINE KLARE ZUSTIMMUNG HÖRBAR SEIN)

Vielen Dank! Dann möchte ich Ihnen wie angekündigt noch ein paar Informationen zum Umgang mit dem im Interview Gesagten sowie zum Ablauf unseres Gesprächs geben:

Falls Sie während des Gesprächs Namen nennen oder anderweitige personenbezogene Daten äußern sollten, werden diese im Zuge der Transkription unkenntlich gemacht. Es wird darauf geachtet, dass keine Rückschlüsse auf Sie oder die von Ihnen benannten Personen, Schulen etc. möglich sind. Es wird sich verbindlich an die Vorgaben des Datenschutzes gehalten, sodass Ihre Angaben zu jeder Zeit vertraulich behandelt werden.

Ich werde nun gleich Impulse formulieren und ich möchte Sie bitten, sich mit diesen Impulsen auseinanderzusetzen. Nehmen Sie sich gerne auch Zeit, um nachzudenken,

und erzählen Sie dann so ausführlich wie möglich von allem, was Ihnen zu dem Impuls einfällt. Für mich ist alles interessant, was Sie mir erzählen.

Haben Sie noch Fragen zum Interview?

(1) Frage zur Person: Qualifizierungswege

Zu Beginn interessiert mich, wie Sie zu Ihrer Tätigkeit in der Schulaufsicht gekommen sind. Erzählen Sie mir bitte davon – beginnend bei Ihrer Qualifizierung nach der Schulzeit.

Überleitung: Vielen Dank für den persönlichen Einblick. Was mich besonders interessiert, ist Ihre Beratungstätigkeit in der Schulaufsicht. Im Folgenden möchte ich Sie zu Ihren Erfahrungen mit Beratung in der Schulaufsicht befragen.

(2) Prozessstruktur von Beratungssituationen

A. Bitte erzählen Sie mir als erstes so konkret wie möglich von einem Ihrer Beratungsfälle, den Sie als erfolgreich bezeichnen würden. Wie ging der Fall eigentlich los und wie ist er genau verlaufen?

Hinweise:

- Auf Chronologie achten. Ist alles erzählt? Ist der Ablauf vollständig (Anlass der Beratung – Gestaltung des Beratungsprozesses – Abschluss/Ergebnis der Beratung)?
- Ggf. Nachfragen zum Verständnis des Beratungsfalls

Nachfrage:

- Gab es Herausforderungen oder Probleme in diesem Beratungsfall? Wenn ja, wie sind Sie damit umgegangen?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten haben Sie sich in der Bewältigung zu Nutze gemacht?

B. Bitte erzählen Sie mir nun von einem Ihrer letzten Beratungsfälle, den Sie im Nachhinein als nicht erfolgreich bezeichnen würden. Auch hier würde mich interessieren, wie der Fall eigentlich losging und wie er genau verlaufen ist?

Hinweise:

- Auf Chronologie achten. Ist alles erzählt? Ist der Ablauf vollständig (Anlass der Beratung – Gestaltung des Beratungsprozesses – Abschluss/Ergebnis der Beratung)?

- Ggf. Nachfragen zum Verständnis des Beratungsfalls

Nachfragen:

- Gab es noch weitere Herausforderungen oder Probleme in diesem Fall? Wie sind Sie mit diesen umgegangen?
- Was hätte es aus Ihrer Sicht gebraucht, damit dieser Fall erfolgreicher verläuft?
- Hätten Ihnen – im Nachgang betrachtet – Kenntnisse und Fähigkeiten dabei geholfen, damit ähnliche Fälle erfolgreich verlaufen?
- Welche Rahmenbedingungen erachten Sie zudem als wichtig, damit Beratung gelingen kann?

C. Sie haben mir jetzt von zwei unterschiedlichen Beratungsfällen erzählt. Wie schätzen Sie diese beiden Fälle ein: Sind das aus Ihrer Sicht eher besondere oder ganz typische Fälle, von denen Sie mir erzählt haben?

D. Darüber hinaus würde mich interessieren, wie für Sie denn eigentlich ein ganz typischer Beratungsprozess abläuft.

(3) Bedeutung und Wissen über Beratungsansätze von Schulaufsicht

In so einem typischen Beratungsprozess orientieren Sie sich vielleicht auch an Handlungsansätzen oder verwenden Methoden und/oder Hilfsmittel. Welche Handlungsansätze, Methoden und/oder Hilfsmittel sind das, auf die Sie da zurückgreifen?

(4) Ziele von Beratung aus Sicht der Schulaufsicht

Sicher haben Sie auch ganz bestimmte Ziele, nach denen Sie Ihre Beratungstätigkeit gestalten. Vervollständigen Sie bitte den folgenden Satz: Für mich sind grundlegende Ziele in der Beratung von Schulen ...

(5) Personenkompetenzen / Persönliche Voraussetzungen

Damit Schulaufsicht bei der Beratung erfolgreich ist, sind bestimmte Kompetenzen notwendig.

A. Wo sehen Sie diesbezüglich Ihre eigenen Stärken und wo sehen Sie Ihre Schwächen?

B. Nehmen Sie davon ausgehend bitte auch Stellung zu folgender Aussage: Meine Beratungstätigkeit an den Schulen schätze ich im Allgemeinen als wirksam ein.

(6) Anforderungsprofil und Bedingungen von Schulaufsicht

Stellen Sie sich vor: Eine neue Kollegin fängt bei Ihnen in der Schulaufsicht an. Sie werden beauftragt, ihr beim Berufseinstieg zu helfen und sie als Mentor*in in der Begleitung eines ersten größeren Beratungsfalls zu einem Schulentwicklungsprojekt zu unterstützen. Sprechen Sie bitte darüber, was Sie von der Kollegin erwarten würden und wie Sie die Kollegin bei einem solchen Beratungsfall unterstützen würden.

(7) Abschließende Fragen

- Vermutlich kennen Sie die Standards für die Lehrer*innenbildung. Abschließend interessiert mich, inwieweit Sie sich auch Standards für die Schulaufsicht wünschen würden und warum.
- Wir haben jetzt über alles gesprochen, was mich in Bezug auf Ihre Beratungstätigkeit in der Schulaufsicht interessiert. Vielleicht gibt es aber noch Aspekte aus dem Gespräch, über die Sie gern noch sprechen möchten. Dafür möchte ich Ihnen gern die Gelegenheit geben: Möchten Sie noch etwas ergänzen?

C) Soziodemographische Daten



www.dkjs.de