



# **Schulaufsicht** *in Zeiten* *der* **Transformation**

**Erste Ergebnisse aus einer Interviewstudie  
mit Führungskräften der Schulaufsicht**

Ausführlicher Bericht  
von Prof. Dr. Kathrin Dederling und Leonie Thorwarth,  
Universität Erfurt

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Im Fokus: leitfadengestützte Interviews mit Schulaufsichtspersonen</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Ausgewählte Themenbereiche: Ausgangslage und Forschungsstand</b>	<b>7</b>
3.1	Nutzung von Daten und Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung ...	7
3.2	Führungsverhalten den nachgeordneten Schulen gegenüber .....	8
<b>4</b>	<b>Ergebnisse: Themenbereich „Nutzung von Daten und Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung“</b>	<b>12</b>
4.1	Kontextinformationen zu Daten und Datennutzung in den Untersuchungsländern .....	12
4.2	Relevanz von Daten und Datennutzung .....	13
4.3	Nutzung von Daten .....	15
4.4	Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung .....	16
4.4.1	Austausch über Daten zwischen Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen .....	17
4.4.1.1	Qualitätsgespräche .....	17
	Gesprächsgrundlage .....	17
	Gesprächsablauf .....	18
	Gesprächsteilnehmende .....	19
4.4.1.2	Ziel- und Leistungsvereinbarungen .....	19
4.4.2	Austausch über Daten zwischen Schulaufsichtspersonen .....	21
<b>5</b>	<b>Ergebnisse: Themenbereich „Führungsverhalten den nachgeordneten Schulen gegenüber“</b>	<b>23</b>
5.1	Umgang von Schulaufsichtspersonen mit Schulleitungen und Schulen .....	23
5.1.1	Kontexte und Intensität des Umgangs .....	23
5.1.2	Art des Umgangs .....	24
5.2	Führungskonzepte und Führungsstile von Schulaufsichtspersonen .....	26
5.2.1	Führungskonzepte .....	26
5.2.2	Führungsstile .....	27
	Transaktionale Führung .....	27
	Partizipative Führung .....	28
	Transformationale Führung .....	29
5.3	Verzichtbares Führungsverhalten von Schulaufsichtspersonen .....	31
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>33</b>
<b>7</b>	<b>Literatur</b>	<b>35</b>

# 1 Einleitung

Der vorliegende Ergebnisbericht präsentiert erste Ergebnisse der Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“, die in den Jahren 2025 und 2026 im Auftrag der Heraeus Bildungsstiftung und der *Wübben Stiftung Bildung* von einem Projektteam der Universität Erfurt durchgeführt wird.

In der Studie wird die Schulaufsicht in Deutschland zum einen als Unterstützungssystem schulischer Transformation und zum anderen als Teil des Gesamtgefüges vielfältig existierender Unterstützungssysteme schulischer Transformation beleuchtet und entsprechend unter zwei Untersuchungsschwerpunkten betrachtet. Mit Blick auf ihren ersten Schwerpunkt – *Schulaufsicht als Unterstützungssystem schulischer Transformation* – verfolgt die Studie das Ziel, ein detailliertes Bild des Auftrags sowie der Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten der Schulaufsicht innerhalb der Bildungsverwaltung zu gewinnen. Sie intendiert in diesem Kontext ferner, zu ermitteln, wie die Schulaufsicht ihre Führungsaufgabe den ihr nachgeordneten Schulen gegenüber realisiert und mittels welcher Instrumente und Strategien sie die Schulen bei deren Transformation – verstanden als Weiterentwicklung im Sinne einer Vorbereitung auf zukunftsrelevante Anforderungen – unterstützt. Mit Blick auf ihren zweiten Untersuchungsschwerpunkt – *Schulaufsicht als Teil des Gesamtgefüges vielfältig existierender Unterstützungssysteme schulischer Transformation* – verfolgt die Studie zum anderen das Ziel, Erkenntnisse zu den Wechselwirkungen zwischen Schulaufsicht und anderen Unterstützungssystemen in der Begleitung schulischer Transformationsprozesse zu gewinnen. Es interessiert die Gestaltung der Aufgaben- und Rollenverteilung, potenzieller Schnittstellen und möglicher Kooperationen zwischen den Unterstützungssystemen. Dabei sollen auch Kommunikationsformen, -strukturen und -muster zwischen den Unterstützungssystemen identifiziert werden und es soll eine Einschätzung vorgenommen werden, inwiefern im Gesamtgefüge der Unterstützungssysteme Kohäsion beim Erreichen der Unterstützungszwecksetzung besteht. Die Ergebnisse sollen der Schulaufsicht Hinweise für ihre Profilklärung bzw. -stärkung, Professionalisierung und Weiterentwicklung bereitstellen und weitere Steuerungsakteurinnen und -akteure mit Informationen versorgen, die für eine Erhöhung der systemimmanenten Kohäsion des unterstützenden Gesamtgefüges genutzt werden können.

Der explorativ angelegten Studie liegt ein Mixed-Methods-Design zu Grunde, mit dem in fünf deutschen Bundesländern mit unterschiedlichem Verwaltungsaufbau der Schulaufsicht Daten erhoben und ausgewertet werden. Den in Deutschland existierenden Varianten gemäß werden Bundesländer mit einstufigem Aufbau (Verwaltungsebene: Ministerium), zweistufigem Aufbau (1. Verwaltungsebene: Ministerium – 2. Verwaltungsebene: Landesschulamt/Oberschulämter oder Staatliche Schulämter) und dreistufigem Aufbau (1. Verwaltungsebene: Ministerium – 2. Verwaltungsebene: Landesschulämter/Regierungsbezirke – 3. Verwaltungsebene: Staatliche Schulämter) einbezogen. Ihrem anteilmäßigen Vorkommen entsprechend werden jeweils ein Land mit einstufigem und dreistufigem Aufbau und drei Länder mit zweistufigem Aufbau berücksichtigt:

Verwaltungsaufbau Schulaufsicht	Bundesland (anonymisiert)
Einstufig	Land A
Zweistufig	Land B
Zweistufig	Land C
Zweistufig	Land D
Dreistufig	Land E

Tabelle 1: Übersicht über die in die Studie einbezogenen Bundesländer

Die Datenerhebung erfolgt über drei unterschiedliche (qualitative wie quantitative) Zugänge, von denen die ersten beiden sukzessive aufeinander aufbauen. Durchgeführt werden

- (1) leitfadengestützte Interviews mit Schulaufsichtspersonen der unterschiedlichen Verwaltungsebenen in Leitungspositionen (zwei bzw. drei pro Land, n=11)<sup>1</sup>,
- (2) eine standardisierte Befragung von Schulaufsichtspersonen der unterschiedlichen Verwaltungsebenen mit einer Zuständigkeit für ihnen zugewiesene Schulen (n=200+) und
- (3) leitfadengestützte Interviews mit Mitarbeitenden weiterer zentraler Unterstützungssysteme (Landesinstitute, Qualitätsentwicklungsinstitute, Schulträger) in Leitungspositionen (drei pro Land, n=15).

In diesem Bericht werden ausgewählte Befunde der leitfadengestützten Interviews mit Schulaufsichtspersonen der unterschiedlichen Verwaltungsebenen in Leitungspositionen (1) präsentiert.

<sup>1</sup> Für weitergehende Analysen wurden insgesamt 29 Interviews (drei bis neun pro Land) durchgeführt.

## 2 Im Fokus: leitfadengestützte Interviews mit Schulaufsichtspersonen

Im Zeitraum von Februar bis Juli 2025 wurden jene elf Interviews mit Schulaufsichtspersonen der unterschiedlichen Verwaltungsebenen in Leitungspositionen durchgeführt, die die Grundlage des vorliegenden Berichts darstellen:

Bundesland (anonymisiert)	Interviews
Land A	2
Land B	2 (je 1 auf oberer und unterer Verwaltungsebene <sup>2</sup> )
Land C	2 (je 1 auf oberer und unterer Verwaltungsebene)
Land D	2 (je 1 auf oberer und unterer Verwaltungsebene)
Land E (dreistufig)	3 (je 1 auf oberer, mittlerer und unterer Verwaltungsebene)

Tabelle 2: Übersicht über die Interviews pro Land

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner erfolgte auf Vorschlag der Ansprechpersonen für die Studie in den einbezogenen Bundesländern. Als Gesprächspartnerinnen und -partner fungierten Schulaufsichtspersonen, die qua ihres Amtes (und ihrer Leitungsfunktion) über einen privilegierten Zugang zu Informationen und ein Überblickswissen zu den Themenbereichen der Studie verfügten und in dieser Hinsicht als Sachverständige bzw. Expertinnen und Experten für die Thematik zu verstehen sind (Meuser & Nagel, 2009). Es handelt sich bei ihnen um Schulaufsichtspersonen in der Leitungsfunktion von Organisationseinheiten (z. B. Staatliches Schulamt) oder Abteilungs- oder Referatsleitungen innerhalb von Organisationseinheiten (z. B. Ministerium oder Landesschulamt/Regierungsbezirk). Die Interviews wurden auf Basis eines Leitfadens durchgeführt, der – auch wenn er eher als Orientierungshilfe denn als starres Instrument verstanden wurde – den Gesprächsverlauf strukturierte und in eine Richtung lenkte, die für die Beantwortung der Forschungsfragen von Interesse war (Helfferich, 2011). Zugleich ermöglichte sein Einsatz die Vergleichbarkeit der Aussagen. Im Mittelpunkt der Interviews stand die Handlungspraxis von Schulaufsicht, die die Interviewpartnerinnen und -partner vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen erläutern konnten (Flick, 2021). Im Zuge der Einstiegsfrage des Leitfadens wurden sie gebeten, knapp ihren beruflichen Werdegang (1) zu beschreiben. Zentrale Themenkomplexe des Leitfadens waren die derzeitige eigene Aufgabenwahrnehmung (2), die Nutzung von Daten und die Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung durch Schulaufsicht (3), der Auftrag bzw. die Rolle von Schulaufsicht (4), das Führungsverhalten von Schulaufsicht den nachgeordneten Schulen gegenüber (5) und das Verhältnis der Schulaufsicht zu und ihre Handlungskoordination mit anderen Unterstützungssystemen (6).

2 Unabhängig von den in den einzelnen Bundesländern gängigen Bezeichnungen werden in der Studie die Bezeichnungen *obere*, *mittlere* und *untere* Verwaltungsebene verwendet.

Die Gespräche erstreckten sich über einen Zeitraum von 65 bis 125 Minuten und fanden per Videotelefonie mithilfe des Programms Webex statt. Sie wurden auch mit diesem Programm aufgezeichnet und anschließend vollständig, zeilenweise und in Standardorthografie (nach den Regeln von Dresing & Pehl, 2018) transkribiert. Bei der Auswertung wurde die Technik der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse angewendet (Mayring, 2022). Dabei wurde das Ziel verfolgt, inhaltliche Aspekte, die sich auf die Thematik beziehen, aus dem Material herauszufiltern (ebd.). Es wurde ein Kategoriensystem erstellt, dessen Elementen (Codes) Textsegmente zugeordnet wurden. Die Kategorien wurden zunächst aus den Themenkomplexen des Leitfadens abgeleitet, also deduktiv gebildet. Zahlreiche Kategorien wurden aus dem Material heraus generiert, also induktiv gebildet. Dem zentralen Moment der inhaltsanalytischen Technik der Strukturierung entsprechend wurde jeder Teil des Interviewmaterials in dem Raster der vorab definierten Kategorien eingeordnet – und damit das komplette Material seiner Struktur nach erfasst. Es wurde zunächst genau definiert, welche Textbestandteile jeweils unter die gebildeten Kategorien fallen (Definition der Kategorien). Des Weiteren wurden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollten (Bestimmung von Ankerbeispielen), und – bei bestehenden Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien – Regeln zur Ermöglichung einer eindeutigen Zuordnung formuliert (Festlegung von Kodierregeln). Im Rahmen eines ersten Materialdurchgangs wurden die vorab formulierten Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln probeweise auf die Transkripte der Schulaufsichtsinterviews angewendet; anschließend war eine Modifizierung des Kategoriensystems erforderlich, weil zahlreiche Kategorien – wie oben erwähnt – aus dem Material generiert wurden. Der Hauptdurchgang durch das Material implizierte dann eine Kennzeichnung der Fundstellen, gefolgt von der eigentlichen Materialextraktion und bearbeitung je nach zugewiesener Kategorie. Bei beiden Durchgängen wurde computergestützt unter Nutzung des Textverarbeitungsprogramms MAXQDA 24 vorgegangen.

Nachfolgend werden Ergebnisse zu zwei Themenbereichen präsentiert: a) zur Nutzung von Daten und Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung und b) zum Führungsverhalten den nachgeordneten Schulen gegenüber.

### 3 **Ausgewählte Themenbereiche: Ausgangslage und Forschungsstand**

Zuvor erscheint es jedoch sinnvoll, die konzeptionelle und rechtliche Ausgangslage und den empirischen Forschungsstand zu diesen beiden Themenbereichen knapp zu umreißen.

#### 3.1 **Nutzung von Daten und Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung**

In den letzten 25 Jahren ist in den deutschsprachigen Ländern eine neue Politik der Qualitätssicherung implementiert worden, in deren Rahmen den als eigenverantwortlich betrachteten Schulen einerseits eine größere Gestaltungsautonomie gewährt und höhere Verantwortung übertragen und andererseits eine strikte Überprüfung von Zielvorgaben abverlangt wurde (Heinrich, 2016). Für diese Überprüfung von Zielvorgaben ist ein umfängliches System der Evidenzbeibringung eingeführt worden, das verschiedene Instrumente der externen Evaluation umfasst (Dedering, 2024). Die Daten aus diesen Evaluationen sollen Lehrkräfte und Schulleitungen für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule nutzen. Zur Unterstützung dieser Prozesse an den Schulen sind auch Schulaufsichtspersonen aufgefordert, sich mit den Daten auseinanderzusetzen (Hartong & Dabisch, 2023).

Während die Nutzung von Daten durch Lehrkräfte und Schulleitungen bereits Gegenstand zahlreicher Untersuchungen gewesen ist, liegen zur Nutzung von Daten durch die Schulaufsicht in ihrer täglichen Arbeit und im Zuge der Unterstützung von Schulen bei ihrer Qualitätsentwicklungsarbeit bislang kaum empirische Befunde vor. Eine erste größere Studie ist jüngst von Hartong & Dabisch (2023) präsentiert worden. Deren Ergebnisse zeigen für die Untersuchungsländer Brandenburg, Bremen, Hamburg und Hessen, dass Dateninfrastrukturen in den letzten Jahren enorm ausgeweitet worden sind. In diesen Bundesländern werden Daten in unterschiedlichen Verfahren (statistische Auswertungen, Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen, Schulinspektionen / externe Evaluationen) generiert, sodass verschiedene *Datentypen* (Daten zu Schülerzahlen, Anteilen bestimmter Schülergruppen, Unterrichtsausfällen, Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern, Daten zum Qualitätsmanagement an Schulen etc.) verfügbar sind (ebd.; Dabisch, 2023).

Die Schulaufsichtspersonen (der unteren Verwaltungsebene) in diesen Bundesländern schätzen die *Relevanz von Daten und Datennutzung* für ihre Arbeit unterschiedlich ein: Während die einen es als hilfreich erachten, immer mehr Daten zur Verfügung zu haben, sehen die anderen die Expansion als vor allem politische und für die Praktiken der Schulaufsichtspersonen eher wenig sinnvolle Strategie (Hartong & Dabisch, 2023).

Schulaufsichtspersonen konstatieren in ihrer täglichen Arbeit an vielen Stellen eine *Nutzung von Daten* und nehmen ihre eigene Tätigkeit als datenbasiert wahr. Viele von ihnen gehen sehr differenziert mit Daten um; Hartong und Dabisch (2023) finden in ihren Interviews Hinweise auf eine laufende Auseinandersetzung und situativ bedingte Ein-

ordnung von Daten. Dabei betonen Schulaufsichtspersonen ihr kontextuelles Wissen zu den Schulen, welches sich in alltäglichen (nicht nur) schulentwicklungsbezogenen Interaktionsprozessen mit Schulleitungen (bei Schulbesuchen und in Gesprächen, Telefonaten sowie E-Mails) aufbaue. Den wenig formalisierten Interaktionsprozessen schreiben sie eine sehr große Bedeutung zu, was dazu führt, dass sie bei der Rezeption von Daten mitunter bewusst Einschränkungen vornehmen oder bei der Interpretation von Daten eigene Schwerpunkte setzen (ebd.).

Eine *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung* wird in den Untersuchungsländern über einen *Austausch über Daten von Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen* bzw. Schulleitungsteams realisiert. Dazu sind formalisierte *Qualitätsgespräche* etabliert worden, in denen beide Seiten

„**regelmäßig zusammenkommen, um anhand von Daten über die Schulentwicklung zu diskutieren, vergangene Entwicklungen zu resümieren sowie Aufgabenfelder bis zum nächsten Gespräch festzuschreiben**“ (ebd., S. 46).

Die Absprachen werden in *Ziel- und Leistungsvereinbarungen* als (neuem) Instrument einer datenbasierten Qualitätsentwicklung und -steuerung festgehalten (ebd.). Hartong und Dabisch (2023) arbeiten heraus, dass der wachsende Grad der Formalisierung von Datenpraktiken (z. B. mit Blick auf die Rahmung und Ausgestaltung der Qualitätsgespräche) einerseits und die technische Beschaffenheit der Dateninfrastrukturen (etwa hinsichtlich der Gestaltung von Datenplattformen oder der [automatischen] Übermittlung von Datenübersichten an die Schulaufsichtspersonen) andererseits für die Nutzung von Daten wichtig sind. Schulaufsichtspersonen leisten aber immer Übersetzungsarbeit, um den unterschiedlichen Kontexten von Schulentwicklung gerecht zu werden. Empirische Erkenntnisse zu einem *Austausch über Daten zwischen Schulaufsichtspersonen* liegen bisher nicht vor.

### 3.2 **Führungsverhalten den nachgeordneten Schulen gegenüber**

Die gesetzlich festgelegten Aufgaben der Schulaufsicht umfassen ein breites Spektrum, das sich von der allgemeinen Kontrolle und Weisung in inneren und äußeren Schulangelegenheiten über die Planung und Ordnung des Unterrichtswesens und die Förderung und Beratung der Schulen bis hin zur Qualitätsevaluation und -sicherung erstreckt (Hugo et al., 2023). Zu den Aufgaben der Schulaufsicht zählen damit gleichermaßen aufsichtliche/kontrollierende wie unterstützende/beratende Funktionen. Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben hat die Schulaufsicht auch eine Führungsfunktion den ihr nachgeordneten Schulen gegenüber inne (Dedering & Kallenbach, 2024; Hugo et al., 2023). Führung lässt sich als zielorientiertes und anlassbezogenes, intendiertes Einwirken auf andere verstehen, in eine erwünschte Richtung zu handeln (Bieber et al., 2024; Muster et al., 2020). Die Führungsaufgabe der Schulaufsicht ergibt sich daraus, dass die Gesamtverantwortung für Schulqualität trotz der Delegation von Verantwortlichkeiten auf die Schulebene weiterhin der Schulaufsicht obliegt und dass diese sicherzustellen hat, dass die als eigenverant-

wortlich betrachteten Schulen in Richtung der geltenden Qualitätsvorstellungen agieren und formulierte Qualitätsstandards erreichen (Hugo et al., 2023).

Empirische Befunde zur Realisierung der Führungsaufgabe von Schulaufsicht weisen darauf hin, dass die Funktionen des Kontrollierens, Regulierens und Legitimierens sowohl aus Selbst- als auch Fremdperspektive (durch Schulleitungen und Lehrkräfte) weiterhin stark verankert sind (u. a. Adenstedt, 2016; Hermstein et al., 2020; Hugo et al., 2023). Der Unterstützungsfunktion kommt eine wachsende Bedeutung zu; sie umfasst ein breites Spektrum an Aufgaben und Leistungen, unter denen die Beratung weit verbreitet ist (u. a. Dederling, 2021b). Es fehlt jedoch ein gemeinsames Verständnis und entsprechende Kompetenzen werden oft erst „on the job“ entwickelt (Porsch et al., 2024). Das in der Literatur konstatierte Spannungsverhältnis von kontrollierenden und unterstützenden Aufgaben und die Doppelfunktion der Schulaufsicht als Vorgesetzte und Unterstützerin der Schulen werden nicht grundsätzlich als Rollenkonflikt bzw. als problematisch wahrgenommen (u. a. Dederling, 2020; Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2020; Porsch et al., 2024).

Im Hinblick auf den *Umgang von Schulaufsichtspersonen mit Schulleitungen und Schulen* zeigen empirische Befunde, dass sowohl Schulaufsichtspersonen als auch Schulleitungen das gegenseitige Verhältnis als partnerschaftlich, vertrauensvoll und dialogisch ansehen, was sie als Grundlage eines offenen Umgangs mit Fehlern betrachten (Dederling, 2020). Die Interaktion vollziehe sich auf „Augenhöhe“ (ebd.). Betont wird die Relevanz einer direkten und transparenten Kommunikation als Voraussetzung für eine gute Umsetzung der Führungsaufgabe. Dennoch bleibt das strukturell vorgegebene Hierarchiegefälle zwischen beiden Personengruppen bestehen (Herrmann, 2020; Klein, 2021) und im Bewusstsein der Beteiligten (Dederling, 2020). So sehen sich Schulaufsichtspersonen teils mit einem Wissens- und Kompetenzvorsprung gegenüber Schulleitungen ausgestattet (ebd.). Hierarchiedenken tritt aus Sicht von Schulleitungen im Zusammenhang differenter (pädagogischer bzw. organisatorischer) Vorstellungen auf und hängt von Eigenschaften und Einstellungen der Schulaufsichtspersonen ab (Dederling, 2021a). Vertraulichkeit ende in jedem Fall, wenn rechtliche Vorgaben verletzt werden.

In Bezug auf *Führungskonzepte und Führungsstile* legen erste Ergebnisse dar, dass Schulaufsichtspersonen dem *Konzept der supervidierenden Führung* entsprechend agieren (Dederling & Kallenbach, 2024). Sie arbeiten als externe Partnerinnen bzw. Partner der eigenständigen Schulleitungen mit diesen gemeinsam zielorientiert an bestehenden Herausforderungen, unterstützen sie bei der strategischen Arbeit und evaluieren die Wirkung der durch sie realisierten Fach- und Führungsprozesse sowie der durch sie getroffenen Entscheidungen. Ihre wichtigste Aufgabe besteht dementsprechend in der Beobachtung der Arbeit an der Schule und der genauen und hilfreichen Rückmeldung an die Schulleitungen als Verantwortliche dieser Arbeit. Die Schulaufsichtspersonen behalten aber die Deutungshoheit über Sachverhalte und Situationen und geben nicht nur Empfehlungen, sondern stellen auch Forderungen. Ihnen obliegt die „Führung von Führung“, wobei sie die Verantwortung für übergreifende und strategische Fragestellungen zur Sicherung der Schulqualität wahren (Schmelzer & Löffler, 2020).

Im Führungshandeln von Schulaufsichtspersonen sind unterschiedliche *Führungsstile* erkennbar. Verhaltensweisen von Schulaufsichtspersonen lassen sich 1) dem *transaktionalen Führungsstil* zuordnen, bei dem Führungskräfte in einer hierarchisch organisierten

Austauschbeziehung mit den Geführten erwünschtes Verhalten bzw. Zielerreichungen mit entsprechenden Belohnungen verknüpfen und entweder die Einhaltung von Standards / rechtlichen Vorgaben kontinuierlich überprüfen und durch aktive Eingriffe ggf. (wieder-)herstellen oder – zurückhaltender – erst bei Vorliegen von Problemen aktiv werden (Harazd & van Ophuysen, 2011). Schulaufsichtspersonen berichten entsprechend, Standards und gesetzliche Vorgaben bei Schulbesuchen oder durch Sichtung von Leistungs- und Qualitätsmessungen zu überprüfen und bei Regelverstößen oder drohender Standardunterschreitung einzugreifen (Dedering & Kallenbach, 2024). In anderen Fällen greifen sie erst bei konkreten Problemen ein, etwa bei Vorwürfen wegen Distanzverletzungen durch Lehrkräfte (ebd.). Nach eigenen Angaben schaffen Schulaufsichtspersonen schließlich Klarheit und sichere Handlungsgrundlagen, wenn rechtliche Regulierungen das schulische Handeln nur sehr abstrakt vorformen (Hermstein et al., 2020).

Entscheidungen werden oftmals im Modus der reinen *Instruktion* (z. B. Weitergabe von Verwaltungsanweisungen während der Coronapandemie) und der *Instruktion nach vorausgehender Partizipation* (u. a. nach Ausschöpfung der Mittel der Verhandlung oder des gemeinsamen Erörterns) getroffen. Erwähnt werden auch der Modus der *Instruktion nach Konsultation* (z. B. bei ausbleibender Festlegung eines Weges durch die Schule nach Aufzeigen von Möglichkeiten, wie die Schule vorgehen könnte) und der *Partizipation* (z. B. bei gemeinsamer Lösung eines Verteilungsproblems zugezogener Schülerinnen und Schüler auf Schulen einer Region).

Empirische Befunde weisen zudem auf Verhaltensweisen von Schulaufsichtspersonen hin, die sich 2) dem *partizipativen Führungsstil* zuordnen lassen. Bei diesem Stil werden Geführte im Sinne einer aktiven Mitgestaltung von Arbeitsabläufen und Entscheidungsfindungen an Führungsprozessen beteiligt, übernehmen aber auch Verantwortung (Tulowitzki & Pietsch, 2020). Schulleitungen, teils auch Schulträger, sind dementsprechend oftmals Teil eines regelmäßigen Austausches in unterschiedlichen Formaten, die formal geschaffen werden (Dedering & Kallenbach, 2024). Bei der Klärung von z. B. Konfliktfällen werden die unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen einbezogen und es erfolgt eine Vermittlung durch die Schulaufsicht (ebd.).

Im Führungshandeln der Schulaufsichtspersonen finden sich ferner Verhaltensweisen, die 3) dem *transformationalen Führungsstil* zugeordnet werden können. Mit Fokus auf Erfordernisse für Veränderungen nehmen Führungskräfte u. a. Einfluss auf die Wert- und Zielvorstellungen der Geführten, vermitteln ihnen inspirierende Zukunftsvisionen und regen innovatives Denken und Handeln an. Schulaufsichtspersonen suchen entsprechend bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven und schlagen den Schulleitungen neue Wege der Aufgabenbearbeitung vor (ebd.). Die oben erwähnte Beratungstätigkeit von Schulaufsichtspersonen lässt sich in diesem Sinne ebenfalls als Ausdruck des transformationalen Führungsstils interpretieren. Empirische Befunde belegen, dass sie mit dem Ziel der Vorbeugung gegen aufsichtliche Anlässe vollzogen und entweder eher passiv (im Sinne eines Bereitstehens im Bedarfsfall) oder eher aktiv (im Sinne eines Hinweisens auf erkannte Handlungsbedarfe und auf Angebote eigener oder fremder Unterstützung, etwa durch Schulentwicklungsberater/innen) ausgeführt wird (ebd.).

Im Rahmen einer Untersuchung, in der Schulaufsichtspersonen ihr Führungshandeln anhand transformationaler, transaktionaler und Laissez-faire-Verhaltensweisen selbst einschätzen, wird *transformationales Führungsverhalten* am häufigsten bestätigt, gefolgt von *transaktionaler Führung*. Führungsverhalten im Sinne von *Laissez-faire* (als Vermeiden bzw. Ausbleiben von Führung) wird im Durchschnitt eher selten attestiert. Damit zeigt sich, dass das Führungshandeln eher durch aktive Verhaltensweisen gekennzeichnet ist und passive Verhaltensweisen eher abgelehnt werden (Bock et al., 2025; Dederling & Kallenbach, 2024).

In Bezug auf *verzichtbares Führungsverhalten* schließlich werden in einer empirischen Studie zum einen *formale Aspekte* des Auftretens von Schulaufsicht herausgearbeitet, wie etwa ein unprofessioneller Umgangston, das Schüren von Ängsten und ein Ausspielen von Macht. Zum anderen werden *inhaltliche Aspekte* thematisiert, etwa mit Blick auf die Formulierung unkonkreter Entwicklungserwartungen oder die Bevorzugung von Schulen aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich (Dederling & Kallenbach, 2024).

## 4 **Ergebnisse: Themenbereich „Nutzung von Daten und Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung“**

Da die Interviewpartnerinnen und -partner in ihren Ausführungen stark vor ihrem länderspezifischen Kontext argumentieren, wird in der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse vielfach auf die Bundesländer rekuriert, aus denen sie stammen. Die Zugehörigkeit der Schulaufsichtspersonen zu den Verwaltungsebenen tritt in den Schilderungen hinter der Länderzugehörigkeit zurück und wird dementsprechend nur referiert, wenn sie spezifisches Handeln bedingt.

### 4.1 **Kontextinformationen zu Daten und Datennutzung in den Untersuchungsländern**

Aus den Schilderungen der Interviewpartnerinnen und -partner wird klar, dass die Nutzung von Daten und die datenbasierte Schulentwicklung in den Bundesländern unterschiedlich weit entwickelt sind. Dabei berichten Schulaufsichtspersonen aus allen Bundesländern von einem aktuellen Bestreben der Bildungspolitik und Bildungsadministration, die diesbezüglichen Aktivitäten entweder (erneut) anzustoßen oder systematischer und verbindlicher weiterzuentwickeln. Die Befragten aus zwei Bundesländern (Land B, Land D) beschreiben, dass die bestehende Dateninfrastruktur vor einiger Zeit zunächst zurückgebaut worden sei, indem Qualitätsentwicklungsinstitute abgeschafft und/oder Verfahren der Schulinspektion / externen Evaluation ausgesetzt bzw. in ihrem Einsatz beschränkt wurden. Dieser Rückbau von Strukturen wird von einer Schulaufsichtsperson für ihr Bundesland (Land D) explizit auf fehlende personelle Ressourcen zurückgeführt. In beide Ländern besteht angesichts der sich verändernden Sicht auf die Bedeutsamkeit von Daten und deren Nutzung für die Schulentwicklung daher offenbar ein größerer Entwicklungsbedarf als in den anderen drei Bundesländern (Land A, Land C, Land E), die von einer kontinuierlichen Ausdehnung der Dateninfrastruktur (mitunter inklusive einer Gründung neuer Qualitätsentwicklungsinstitute) in den letzten Jahren geprägt sind.

Die befragten Schulaufsichtspersonen aus diesen drei Bundesländern erzählen denn auch von einem (mitunter bereits vor einigen Jahren) begonnenen Prozess zur Etablierung einer Strategie der datenbasierten Schulentwicklung sowohl auf der Ebene der Schulen als auch auf jener der Schulaufsicht. Dieser ist – so wird deutlich – in den Bundesländern unterschiedlich weit fortgeschritten. Eine/r der Befragten erläutert die Entwicklung in seinem/ihrem Bundesland wie folgt:

**„ Da stand zunächst jetzt in den letzten Jahren im Vordergrund, überhaupt das zu etablieren, diese, diese Datenstrategie, dass wir datengestützt vorgehen. Und wie kommunizieren wir das mit den Schulen? Welche Tools haben wir da zur Verfügung? Mit welcher Zielsetzung tun wir das? Und das ist erstmals jetzt in diesem Schuljahr vollständig über alle Schularten etabliert, dass es an allen Schularten durch alle Schulaufsichten durchgeführt wird. Und jetzt folgt in diesem Jahr**

**unsere Jahrestagung und wir schauen zurück: Welche Erfahrungen haben wir gemacht? Was hat gut geklappt in diesem Prozess? Was stellen wir uns noch als Änderungen im Prozess für die Zukunft vor?“ (IntC1OE)**

Insgesamt sei nicht davon auszugehen, so eine andere Aussage aus den Interviews, „dass das schon in allen Köpfen drin ist“ (IntA1OE), aber man sei „auf einem guten Weg“ (IntA1OE). In den Bundesländern finden zur Weiterführung der Entwicklung (regelmäßig) landesweite Veranstaltungen statt, etwa jährliche Tagungen (Land A, Land C), an denen viele Schulaufsichtspersonen teilnehmen.

Aus den Aussagen der Befragten lässt sich ableiten, dass zum Zeitpunkt der Untersuchungsdurchführung in allen Bundesländern verschiedene Verfahren der Datengenerierung eingesetzt werden, die ein breiteres Spektrum an Datentypen bereitstellen:

- Alle Bundesländer verfügen über umfängliche (amtliche oder schulaufsichtsinterne) Statistiken zu Schule und Unterricht, also über vielfältige Übersichten (z. B. zu Unterrichtsausfällen oder Anteilen spezifischer Gruppen von Schülerinnen und Schülern).
- In allen Bundesländern wird darüber hinaus an Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten in Jahrgang 3 und 8) teilgenommen, worüber vor allem Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Lernbiografie gewonnen werden.
- Vier Bundesländer (Land A, Land C, Land D, Land E) führen zentrale Abschlussprüfungen durch und erhalten so Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern am Ende von und bei Übergängen in Bildungsgänge(n).
- In zwei Bundesländern (Land A, Land E) werden Schulinspektionen / externe Evaluationen flächendeckend, in zwei weiteren Bundesländern (Land C, Land D) für bestimmte Schulen eingesetzt, die Daten zu Prozessen des Lehrens und Lernens bereitstellen.

In drei Bundesländern (Land A, Land D, Land E) wird nach Aussage der befragten Schulaufsichtspersonen an der Ausweitung der Dateninfrastruktur gearbeitet, etwa über eine schulindividuelle Zusammenführung von Daten unterschiedlichen Typs unter einer Identifikationsnummer: „Und das Ganze ergibt dann ein Bild“ (IntE1OE), um auf dieser Basis eine passgenaue Unterstützung der Schulen erreichen zu können. Genannt werden in diesem Zusammenhang ferner die Etablierung eines flächendeckenden Monitorings „von der 1. Klasse im Prinzip bis zum Abitur“ (IntE1OE), um an jeder Stelle im System Wissen generieren zu können, und eine Überführung bereits vorhandener Datenerfassungssysteme in ein integriertes Managementsystem.

## **4.2 Relevanz von Daten und Datennutzung**

Die Interviewpartnerinnen und -partner aus allen Bundesländern und auf allen Verwaltungsebenen von Schulaufsicht stellen in ihren Ausführungen die hohe Bedeutsamkeit von Daten für die Schulaufsicht zur schulischen Qualitätsentwicklung heraus. Es herrscht die Auffassung vor, dass man „an Daten [...] nicht vorbei[komme]“ (IntE1OE) und dass alle verfügbaren Daten wichtig seien. Daten wird „ein sehr großes Potenzial“ (IntB1OE) beigemessen: Sie ermöglichten es, die schulische Situation insgesamt oder spezifische Sachverhalte an Schulen (besser) einzuordnen und die Perspektive zu erweitern. Auch

könnten durch sie (eigene oder transportierte) Wahrnehmungen objektiviert werden. Eine/r der Befragten führt dazu aus:

**„ Wenn man solche Zahlen dann in einen Kontext stellen kann und Vergleichsdaten hat, kann man auch daraus was ablesen und auch Belastungen beispielsweise einfach anders einordnen und gefühlte Wahrnehmungen auch mit Daten untermauern.“** (IntB1OE)

Unter Einbeziehung von Daten könne mit den Schulen verbindlicher agiert werden: „Wir können gucken: ‚Leute, also sind wir uns einig, dass wir da ein Problem haben?‘“ (IntE1OE), und über notwendige Maßnahmen zur Schulentwicklung könne „viel zielgerichteter [...] auf Tatsachengrundlage“ (IntC1OE) gesprochen werden. Dabei stellen mehrere Schulaufsichtspersonen dem datenbasierten Handeln explizit das Handeln „aus dem Bauch heraus“ (IntA2OE) oder nach einem „Bauchgefühl“ (IntE2UE) gegenüber. Veränderungen sind bei Reaktionen von Schulaufsichtspersonen auf Forderungen von Seiten der Schulen erkennbar:

**„ Das ist das, was wir eben nicht mehr erlauben, dass wir jetzt aus dem Bauch heraus einer Schulleitung was zugestehen, weil sie sagt: ‚Ich glaube, bei uns ist das und das gerade wichtig.‘ Dann sagen wir: ‚Okay, dann gucken wir uns die Datenlage an.‘“** (IntA2OE)

Diese Veränderungen zeigen sich auch bei der Entwicklung pädagogischer Programme:

**„ Du wirst an keine Konzeption herangehen nur nach dem Motto: ‚Ich habe da so ein Bauchgefühl und würde gerne was ändern‘, sondern du willst erstmal eine Zahlenbasis haben.“** [IntE1OE]

Die veränderte Vorgehensweise wird als „Paradigmenwechsel [bezeichnet], der einen riesengroßen Mehrwert hat“ (IntE2UE).

Eine/r der Befragten betont darüber hinaus die Relevanz von Daten auch für die interne Qualitätsentwicklung der Schulaufsicht: Auch die Schulaufsicht müsse datenbasiert handeln, also ihr eigenes Handeln anhand von Daten reflektieren und verändern:

**„ Mir ist vollkommen klar, dass auch Prozesse, die wir angehen – ja, dass das alles nur auf der Basis von einer Datenanalyse vollzogen werden kann ... Also insofern sehr streng datenbasiert, weil: Gefühlte Geschichten sind gefühlte Geschichten und die ... haben keine Evidenz.“** (IntA1OE)

Exemplarisch wird auf die Neukonzipierung des Qualifizierungsprogramms potenzieller Schulaufsichtspersonen im Falle erkennbarer Defizite verwiesen. Über die Evaluation des Handelns von Schulaufsicht könne dessen Qualität verbessert werden, was wiederum den Schulen und ihrer Qualitätsentwicklung zugutekommen könne.

### 4.3 Nutzung von Daten

Den Ausführungen der befragten Schulaufsichtspersonen lässt sich entnehmen, dass sie selbst – ebenso wie ihre Kolleginnen und Kollegen, auf die sie vielfach Bezug nehmen – in ihrer täglichen Arbeit an vielen Stellen Bezug auf Daten nehmen und dass sie die Tätigkeit der Schulaufsicht als datenbasiert wahrnehmen.

In Bezug auf unterschiedliche *Datentypen* geben Schulaufsichtspersonen aus allen Bundesländern an, mit Daten der (amtlichen wie schulaufsichtsinternen) Statistik zu Schule und Unterricht zu arbeiten. In vier Bundesländern (Land A, Land C, Land D, Land E) greifen sie ferner auf Daten aus Lernstandserhebungen zurück – überwiegend aus den jährlich in Jahrgang 3 und 8 durchgeführten Vergleichsarbeiten (VERA), mitunter aus zusätzlichen landesspezifischen Verfahren zur Leistungsmessung. Dass sie Daten aus Abschlussprüfungen einbeziehen, erwähnen die Schulaufsichtspersonen aus zwei Bundesländern (Land D, Land E). Auch Daten aus Schulinspektionen / externen Evaluationen werden von Schulaufsichtspersonen aus zwei Bundesländern (Land C, Land D) verwendet. Die Nutzung von Daten aus internen Evaluationen (u. a. aus zentralen Klassenarbeiten auf Schulebene) geben schließlich Schulaufsichtspersonen aus drei Ländern an (Land A, Land C, Land D).

Damit zeigt sich, dass statistische Daten (zur Lehrkräfteversorgung, zum Unterrichtsausfall, zum Anteil spezifischer Schülergruppen) sowie Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern einen großen Stellenwert in der Arbeit von Schulaufsichtspersonen einnehmen, wohingegen anderen Daten (z. B. zur Prozessqualität von Lehren und Lernen aus Schulinspektionen / externen Evaluationen) eine geringere Bedeutung zukommt. Eine/r der Befragten führt aus, zusätzlich statistische Daten zur Schulaufsicht in die eigene Arbeit zu integrieren (z. B. die Anzahl der Schulen, die von Schulaufsichtspersonen betreut werden, oder die Bewerbungsquote von Lehrkräften, die vorab eine Qualifizierung zur Schulaufsichtstätigkeit durchlaufen haben).

Die beschriebene Datennutzung hängt auch von den *Zugriffsmöglichkeiten auf Daten* ab, die zum einen mit der generellen Verfügbarkeit der Daten in den Bundesländern (siehe Abschnitt 4.1) und zum anderen mit der Bereitstellung der Daten für die Schulaufsicht in Zusammenhang steht. So berichtet eine Schulaufsichtsperson, nicht auf die Leistungsdaten der Schülerschaft zurückgreifen zu können, weil diese in dem Bundesland (Land B) beim Landesinstitut verbleiben, der Schulaufsicht also nicht zur Verfügung gestellt werden.

Für alle Bundesländer berichten die Befragten von uneingeschränkten Zugriffsmöglichkeiten auf Daten der (amtlichen und schulaufsichtsinternen) Statistik zu Schule und Unterricht, für vier Bundesländer (Land A, Land C, Land D, Land E) auf alle vorhandenen Daten. Die abrufbaren Daten variieren allerdings je nach Verwaltungsebene der Schulaufsicht hinsichtlich ihres Aggregationsgrades. Dabei gilt: Je höher die Verwaltungsebene, umso höher der Aggregationsgrad. Für ein Bundesland mit zweistufigem Verwaltungsaufbau der Schulaufsicht erklärt eine/r der Befragten, dass Schulaufsichtspersonen auf der oberen Ebene auf Daten der höchsten aggregierten Ebene (Daten von Schulen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt) zurückgreifen können, wohingegen Schulaufsichtspersonen auf der unteren Ebene regionale Daten (Daten von Schulen in Landkreisen im Vergleich

zum Landesdurchschnitt) abrufen könnten. Eine interviewte Person der oberen Ebene der Schulaufsicht mit dreistufigem Verwaltungsaufbau bringt das dahinterstehende Prinzip wie folgt auf den Punkt:

**„ Umso weiter runter du gehst, umso mehr ist die Schule im Mittelpunkt, und umso mehr es dann zu uns geht, geht es eher um das System.“ (IntE1OE)**

Dass für Schulaufsichtspersonen der oberen Verwaltungsebene ein Zugriff auf schul-individuelle Daten auch gar nicht erforderlich sei, führt eine weitere befragte Person an und begründet dies damit, dass diese Mitglieder der Schulaufsicht eine landesweite Verantwortung für Schulen innehätten und Gespräche mit einzelnen Schulen in ihrem Bundesland nicht in ihren Aufgabenbereich fielen (IntA1OE).

#### 4.4 Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung

Für die schulische Qualitätsentwicklung nutzen Schulaufsichtspersonen Daten nach Angaben der Interviewten zum einen unter einer *systemischen Perspektive*. In allen Bundesländern und auf allen Verwaltungsebenen werden Daten der (amtlichen und schulaufsichtsinternen) Statistik insbesondere im Kontext der Ressourcenausstattung von Schulen herangezogen. Eine/r der Interviewten erklärt: Die Verteilung neu einzustellender Lehrkräfte auf Schulen

**„ funktioniert natürlich nur datenbasiert, indem wir angemeldete Schüler/innen ... die Statistiken nehmen, die Soll-Ist-Differenz oder Soll-Ist-Entwicklung, um da entsprechend ganz klar steuern zu können.“ (IntB2UE)**

Auch im Kontext einer Überprüfung von Standards und rechtlichen Vorgaben greifen Schulaufsichtspersonen auf statistische Daten zurück. So umreißt eine der befragten Personen auf der oberen Verwaltungsebene verschiedene Tätigkeiten der Kontrolle (z. B. der Vorlage und Qualität von Verträgen zwischen Schulaufsicht und Schulen) und des Monitorings (z. B. in Bezug auf geflüchtete Schülerinnen und Schüler).

Eine andere befragte Schulaufsichtsperson – ebenfalls auf der oberen Verwaltungsebene – thematisiert darüber hinaus den Kontext der Konzeptentwicklung. Er/sie bezieht hier noch weitere Quellen ein:

**„ Du willst erstmal eine Zahlenbasis haben, immer wissen: Wie viele Schülerinnen und Schüler betrifft es? Du willst auch immer eine Analyse, du gehst analytisch ran. Also was gibt es schon? Also welche Wege sind schon besritten worden? Und welche theoretischen Ansätze gibt es zu irgendwas? Also, wissenschaftsbasiert muss es sein und es muss natürlich evidenzbasiert sein.“ (IntE1OE)**

Für die schulische Qualitätsentwicklung nutzen Schulaufsichtspersonen Daten nach Angaben der Befragten zum anderen unter einer *einzel schulischen Perspektive*. In allen

Bundesländern treten die Schulaufsichtspersonen der unteren, mittleren und oberen Verwaltungsebene (je nach Zuständigkeit) in einen Austausch mit den Schulleitungen und Schulleitungsteams, für die sie zuständig sind. Dies wird im nachfolgenden Abschnitt näher entfaltet.

#### 4.4.1 **Austausch über Daten zwischen Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen**

In einem Bundesland (Land B) findet dieser Austausch nur punktuell im Bedarfsfall statt. Wenn Schulen mit wahrgenommenen Belastungen und damit verbundenen Forderungen (z. B. in Bezug auf Lehrkräfteversorgung oder Schulsozialarbeit) an die Schulaufsichtspersonen herantreten, lassen diese sich entsprechende statistische Daten gezielt aufbereiten (z. B. den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte oder sonderpädagogischem Förderbedarf). Auf Basis einer Datenanalyse wird eine Einschätzung vorgenommen und eine angemessene Lösung erörtert:

**„ Ist es wirklich die reine personelle Ressource, die aufgestockt werden muss? Oder sind nicht andere Dinge wie beispielsweise Studientage zum Umgang mit so einer Belastung auch zielführend?‘ Also das besprechen wir dann schon mit den Schulleitungen.“ (IntB1OE)**

##### 4.4.1.1 **Qualitätsgespräche**

In den anderen vier Bundesländern sind für den Austausch formalisierte Qualitätsgespräche etabliert worden, in denen Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams einmal pro Jahr über aktuelle Daten zur Schule sprechen. Die Gespräche finden in den Schulen, in der Schulaufsichtsbehörde oder auf regionalen Schulleitungsdienstberatungen statt.

##### **Gesprächsgrundlage**

Die Gesprächsgrundlage bilden in zwei Bundesländern die schulspezifischen Ergebnisse aus Lernstandserhebungen (Land A) bzw. Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen (Land D). In den beiden anderen Bundesländern (Land C, Land E) kommen so genannte Datenblätter (i. S. eines Überblicks bzw. einer Zusammenstellung qualitätsrelevanter Daten für Schulen) zum Einsatz. Sie beinhalten unterschiedliche Datentypen (statistische Angaben und Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern) und variieren hinsichtlich ihres Informationsgehaltes. Sie enthalten beispielsweise Leistungsvergleiche, Entwicklungskurven zu Leistungen und Abschlüssen etc. und ermöglichen, dass

**„ man schon sehen kann: Wo steht meine Schule und was sind Erklärungen für das Positive, aber auch für Herausforderndes?“ (IntC2UE)**

Über die von der Schulaufsicht gelieferten Daten hinaus werden in zwei Bundesländern (Land A, Land E) weitere Daten – z. B. aus schulinternen Evaluationen – bzw. zusätzliche Informationen (so genannte „weiche“ Daten, IntE2UE) einbezogen, die entweder von den Schulen oder den Schulaufsichtspersonen eingebracht werden. Nach Aussage

der befragten Schulaufsichtspersonen werden durch sie die schulischen Situationsbeschreibungen ergänzt oder schulseitige Ideen für neue Entwicklungsschwerpunkte eingebracht.

Thematisiert wird in diesem Zusammenhang, dass ein ausgewogener Umgang mit „harten“ Daten (also statistischen Daten sowie Daten aus Lernstandserhebungen u. Ä.) wichtig sei: Die Daten dürften einerseits nicht als unumstößlich betrachtet werden, andererseits dürften sie aber auch nicht einfach abgelehnt werden, nach dem Motto: „Ja, das stimmt ja sowieso nicht, was da drinsteht, sondern wir wissen es besser“ (IntE2UE).

Ferner wird hervorgehoben, dass auch das Wissen, das die Schulaufsichtspersonen in der alltäglichen Interaktion mit den Schulleitungen und Schulen generieren, bedeutsam sei: Die Schulaufsichtspersonen seien „dicht dran“ (IntC2UE) und über die Bedingungen und Herausforderungen an den Schulen daher gut informiert. Dieses Kontext- oder Erfahrungswissen sei „ein sehr hilfreicher Bestandteil auch regionalisierter Plausibilisierungen“ (IntC2UE).

### **Gesprächsablauf**

Die datenbasierten Qualitätsgespräche folgen einem vorgegebenen Ablauf. So ist den Beteiligten laut Aussage einer Interviewperson aus Land E klar,

**„ dass bei diesem [Qualitätsgespräch] die zur Verfügung stehenden Daten angeschaut, interpretiert [werden sollen], bzw. das soll jede/jeder im Vorfeld: sich die Daten anschauen und interpretieren. [...] Und dann soll im [Qualitätsgespräch] eben darüber gesprochen werden, in einem so genannten Expertendialog, dass man sich darauf verständigt: ‚Was ist uns aufgefallen und finden wir vielleicht einen gemeinsamen Schwerpunkt, wo wir sagen: Das setzen wir jetzt um?‘“**  
(IntE2UE)

Hier zeigt sich, dass sowohl die Schulleitungen als auch die Schulaufsichtspersonen zur Vorbereitung auf das Gespräch eine Leistung zu erbringen haben: Erwartet wird, dass beide Seiten zunächst unabhängig voneinander die Daten rezipieren und analysieren, um auf dieser Basis in einen gemeinsamen Dialog zu gehen, in dem beiden Seiten ein Expertenstatus zuerkannt wird. Dass sowohl die Schulleitungen als auch die Schulaufsichtspersonen Stellung zu den Daten nehmen müssten, berichtet eine/r der Befragten aus Land D. Eine Schulaufsichtsperson aus Land C schildert, dass zunächst die Schulseite die Möglichkeit erhalte, ihre Sichtweise zu explizieren, während sie in der Position der Fragenden, der Sich-Vergewissernden bleibe:

**„ Dass ich zunächst frage: ‚Wie sehen Sie die Werte, die im Schuldatenblatt abgebildet sind? Wie sehen Sie Ihre Schule da aufgestellt?‘ Und dann darüber in einen Dialog gehe und vielleicht nachfragen kann, wenn mir etwas nicht schlüssig erscheint oder wenn etwas für mich offengeblieben ist. Und so kommen wir dahin, dass wir einen ständigen evidenzbasierten Qualitätsdialog mit der Schule haben, in dem die Schule merkt: ‚Ah, okay, das fragt nicht nur meine unmittelbar zuständige Schulaufsicht, sondern das interessiert sozusagen auf allen Ebenen.‘“**  
(IntC10E)

In diesem Zitat kommt zum Ausdruck, dass die Schulaufsichtsperson der oberen Verwaltungsebene, der keine Schulen zugewiesen sind, durch ihre Anwesenheit in Qualitätsgesprächen den Schulleitungen das besondere Interesse der gesamten Schulaufsicht an Schulentwicklung deutlich macht.

„Blitzlichter, über die wir ins Gespräch kommen mit den Schulleitungen“ (IntC2UE) – Anlässe also für eine gemeinsame Reflexion – sind nach Aussage einer befragten Schulaufsichtsperson beispielsweise Krankenstände an einer Schule im Vergleich zum Landestrend, Entwicklungen in Bezug auf die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler oder die Umsetzung von Maßnahmen nach dem letzten Qualitätsgespräch.

### **Gesprächsteilnehmende**

In einem Bundesland (Land E) sind nach Angabe der Interviewten an den Gesprächen jeweils nur die Schulaufsichtsperson und die Schulleitungsperson beteiligt. Entgegen der Kritik vieler Schulleitungen hält dies eine/r der Befragten aus dem Land für richtig,

**„ weil ich es für einen Wert an sich halte, dass man [...] ein Vier-Augen-Gespräch führen kann [...], und zwar auch in der Symmetrie. [...] Dass man hier wirklich unter denjenigen, die die Verantwortung für dieses System tragen, diesen Dialog führen kann.“ (IntE2UE)**

Für ein anderes Bundesland (Land C) wird konstatiert, dass die zuständigen Schulaufsichtspersonen, Schulleitungsteams und die örtlichen Personalräte in die Gespräche einbezogen werden; Letztere, um Erklärungen für Krankenstände zu erhalten und Lösungswege für deren Reduzierung zu diskutieren.

Eine Schulaufsichtsperson merkt kritisch an, dass die Qualitätsgespräche nicht „das vermeintliche Allheilmittel für alle Themen der Politik“ (IntE2UE) sein dürften. Hier sei es die Aufgabe der Schulaufsicht, entsprechenden Erwartungen entgegenzuwirken und deutlich zu machen, dass Schulaufsichts- und Schulleitungsperson entscheiden, was im Gespräch thematisiert werde. Zusätzliche, von der Politik gesetzte Themen würden von den eigentlichen Daten ablenken.

#### **4.4.1.2 Ziel- und Leistungsvereinbarungen**

In vier Bundesländern fließen die Ergebnisse der datenbasierten Gespräche den Berichten der Interviewten zufolge in Ziel- und Leistungsvereinbarungen ein, die in drei Fällen (Land C, Land D, Land E) im Rahmen der Strategie der datengestützten Schulentwicklung als Instrument neu eingeführt worden und in einem Fall (Land A) schon lange etabliert, aber erst seit wenigen Jahren datenbasiert sind. Für dieses Bundesland stellen die Befragten heraus, dass die Ziele als eine Mischung aus administrativ vorgegebenen Themenbereichen (z. B. Förderung von Basiskompetenzen) und schulindividuellen Themenbereichen beschrieben werden können. Die Gewichtung bzw. Priorisierung der Ziele sei optional. Bei der gemeinsamen Maßnahmenplanung werde von Seiten der Schulaufsichtspersonen versucht, „Maßnahmen zu identifizieren, die relativ kurzfristige Effekte auch haben können“ (IntC2UE), und überlegt:

**“ Was können wir dazu beitragen? Wo können wir Unterstützungssysteme in die Schule holen? Was bedeutet welches Ziel und was kann schulaufsichtlich von uns auch dazu beigetragen werden?“ (IntA2OE)**

Damit wird deutlich, dass nicht nur die Schulen in der Pflicht stehen, tätig zu werden, sondern auch die Schulaufsichtspersonen. Ein/e Befragte/r hebt in diesem Zusammenhang die Doppelfunktion des Instruments der Ziel- und Leistungsvereinbarungen hervor:

**“ Deshalb nicht nur Zielvereinbarung, weil ein Ziel ist da, aber es wird auch eine Leistung ... und Leistung nicht von der Schule, sondern für die Schule. Das ist diese Leistung. Da wird dann vereinbart: Welche Unterstützung braucht die Schule gegebenenfalls? Und die wird dann festgehalten. Das ist eine Leistung.“ (IntE1OE)**

Die Schulaufsichtspersonen müssten Sorge dafür tragen, dass die formulierten Ziele umgesetzt werden können. Dies bedeute auch, Ziele zu formulieren, „hinter denen sich auch die Schulgemeinde versammeln kann“ (IntC2UE). Die Vereinbarungen sollte man „nicht überfrachten“ (IntC2UE).

Die jährliche Durchführung von datenbasierten Qualitätsgesprächen und die Formulierung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die in den Bundesländern in unterschiedlichem Rhythmus/Timing erfolgt (im Abstand von einem Jahr bis zu drei Jahren), sind als Elemente eines Entwicklungskreislaufs zu verstehen, d. h., die jährliche Auswertung der jeweils aktuellen Daten in den datenbasierten Qualitätsgesprächen wird für die Beobachtung nutzbar gemacht, wie sich die Schulen entwickeln und wo sie hinsichtlich der Erreichung der (mitunter längerfristig) formulierten Ziele stehen.

Die in Abschnitt 4.1 erwähnte Tatsache, dass sich die Schulaufsichten in den Bundesländern hinsichtlich der datenbasierten Schulentwicklung in einem Prozess befinden, fällt auch hier ins Gewicht. So erläutert eine/r der Interviewten – vor dem Hintergrund offensichtlicher Legitimierungsprobleme den höheren Verwaltungsebenen der Schulaufsicht im Land gegenüber:

**“ Wir haben gesagt, wir starten mit allen Schulen, und wir machen hier einen relativ aufwendigen Prozess, der sehr, sehr zeitaufwendig ist, auch für die [Schulaufsichtspersonen]. Und das führt nicht unbedingt sofort, innerhalb von kürzester Zeit, sechs Wochen oder sowas, zu einer Ziel- und Leistungsvereinbarung, sondern die braucht. Und ich habe da schon angekündigt, schon immer wieder mal, letztes Jahr auch schon: Irgendwann wird die exponentiell steigende Kurve kommen. Da sind wir jetzt am Anfang.“ (IntE2UE)**

Darüber hinaus sind im Entwicklungsprozess Modifikationen in der Planung erforderlich, etwa weil vorgesehene Elemente nicht umsetzbar sind. Für das Beispiel einer Datenbank zur zahlenmäßigen Erfassung und inhaltlichen Überprüfung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen wird ausgeführt:

**„ Und da haben wir festgestellt, die Datenbank, die eben entstanden ist, bevor wir mit den Schulen in den Prozess gegangen sind, quasi am grünen Tisch, dass die nicht unbedingt der Praxis standhält, und die müssen wir auch wieder anpassen.“**  
(IntE2UE)

#### 4.4.2 Austausch über Daten zwischen Schulaufsichtspersonen

In den Interviews wird ersichtlich, dass die Schulaufsichtspersonen nicht nur mit den ihnen zugeordneten Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams in einen Austausch über Daten treten, sondern auch mit anderen Schulaufsichtspersonen. In den Schulaufsichten dreier Bundesländer (Land A, Land D, Land E) erfolgt dieser Austausch nach Aussagen der Befragten systematisch (im zweistufig organisierten Land D auf der unteren Ebene und im dreistufig organisierten Land E jeweils auf der mittleren und der unteren Ebene), etwa in Dienstbesprechungen, Beratungen und Konferenzen innerhalb einzelner Referate/Dezernate oder über Referate/Dezernate hinaus. So berichtet eine/r der Befragten, dass in seiner/ihrer Behörde regionale Auswertungen von Lernstandserhebungen und Abschlussprüfungen im Rahmen von Dienstbesprechungen Gegenstand von Rezeptions- und Reflexionsgesprächen seien:

**„ Und dann gucken wir uns die Daten an und gehen auch gemeinsam ins Brainstorming: Was bedeutet das für die Einzelschule? Was müssen wir uns vielleicht überlegen? Wo braucht es Unterstützung? Was können wir vielleicht reingeben für schulinterne Fortbildung?“** (IntA2OE)

Eine andere Schulaufsichtsperson stellt heraus, dass aus dem Austausch untereinander auch die Möglichkeit erwachse, Informationen über Entwicklungsmaßnahmen von Schulen an andere Schulen mit ähnlichen Entwicklungsvorhaben im Sinne eines Best-Practice-Lernens weiterzugeben. Außerdem könnten Fortbildungsbedarfe an das Landesinstitut mit der Bitte um eine entsprechende Angebotserstellung gemeldet werden. Mitunter gestaltet sich ein Austausch über die einzelnen Organisationseinheiten einer Verwaltungsebene sowie die unterschiedlichen Verwaltungsebenen hinweg aber auch schwierig. Eine/r der Interviewten charakterisiert den ebenenübergreifenden Austausch als „unterbelichtetes Feld“ (IntE2UE) und sieht den Grund dafür in der dreistufigen Organisationsstruktur der Schulaufsicht in seinem/ihrer Land und der großen Entfernung zwischen den Einrichtungen der mittleren und unteren Ebene, die das Führen von Gesprächen verhindere (IntE2UE).

Dieselbe befragte Schulaufsichtsperson gibt weiter an: Da ein Austausch von den oberen Verwaltungsebenen nicht offiziell forciert werde, finde dieser auf der unteren Ebene derzeit eher informell statt, etwa zwischen den Schulaufsichtspersonen einer bestimmten Schulart oder den Leitungen der Einrichtungen der unteren Schulaufsicht. Es wird vermutet, dass wegen des fehlenden ebenen- und einrichtungsübergreifenden Austausches die Vorstellungen von datenbasierter Schulentwicklung „doch relativ weit auseinander[gehen]“ (IntE2UE). In der Schulaufsicht zweier Bundesländer (Land B, Land C) hingegen ist ein systematischer Austausch über Daten innerhalb der Schulaufsicht laut Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner bisher weder auf den einzelnen Verwaltungsebenen

noch über die Ebenen hinaus systematisch etabliert worden. Er finde „leider im Moment nicht strukturiert, sondern tatsächlich eher zufällig [statt]“ (IntB10E).

Begründet wird dies auch mit dem derzeitigen Umsetzungsstand der Strategie zur Nutzung von Daten und zur datengestützten Schulentwicklung. So konstatiert eine befragte Schulaufsichtsperson: „So weit sind wir [...] noch nicht“ (IntC10E). Aus ihrer Sicht wäre ein „gemeinsamer Blick auf die Daten [...] eine nächste Ausbaustufe“ (IntC10E) im Prozess der Strategieetablierung und wird als

**” so eine Art Vorlauf für alle Schulaufsichten [gesehen], die dann später in den [...] Gesprächen mit den Schulen im Lichte der schon auf der Ebene der Schulaufsicht ausgetauschten Beobachtungen ihre Gespräche anlegen können.“** (IntC10E)

## 5 Ergebnisse: Themenbereich „Führungsverhalten den nachgeordneten Schulen gegenüber“

Da die Ausführungen der Interviewten zu diesem Themenbereich über die einbezogenen Bundesländer ebenso wie über die unterschiedlichen Verwaltungsebenen hinweg homogen sind, wird bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung nicht länderspezifisch und nur punktuell nach Verwaltungsebenen differenziert.

### 5.1 Umgang von Schulaufsichtspersonen mit Schulleitungen und Schulen

#### 5.1.1 Kontexte und Intensität des Umgangs

Die Befragten berichten, dass Interaktionen zwischen Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen zum einen in *formalisierten* Kontexten stattfinden. Sie verweisen auf vielfältige Formate: auf Tagungen bzw. Konferenzen, die landesweit und/oder regional, schulartübergreifend und/oder schulartspezifisch organisiert sind, auf Dienstbesprechungen von Schulaufsichtspersonen mit den ihnen zugewiesenen Schulleitungen, auf Besuche von Schulaufsichtspersonen an Schulen und auf die in Abschnitt 4.4.1.1 behandelten datenbasierten Qualitätsgespräche.

Zum anderen vollziehen sich Interaktionen zwischen Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen in *wenig formalisierten, alltäglichen* Kontexten. Mehrere Schulaufsichtspersonen der mittleren und unteren, vereinzelt auch der oberen Verwaltungsebene berichten, dass Schulleitungen den Austausch „schon sehr“ (IntE3ME) nutzen. Die Kontaktaufnahme wird als „niedrigschwellig“ (IntB1OE) beschrieben; sie erfolge zumeist telefonisch („Das Telefon ist ein sehr beliebtes Mittel der Wahl bei uns“, IntE3ME). Es könne immer passieren, „dass ein Anruf kommt mit: ‚Du, ich habe mal eine kurze Frage, kannst du mir da helfen?‘, also ein Sachaustausch“ (IntB1OE), oft mehrmals täglich:

„**Ich bekomme im Tagesverlauf so zwischen fünf und zehn Anrufe von Schulleitungen, wo sie einen Rat brauchen, rechtlich oder im situativen Umgang mit Dingen.**“ (IntC2UE)

Eine Interviewperson charakterisiert ihre Organisationseinheit in diesem Zusammenhang als „so eine Art Helpdesk in allen Angelegenheiten“ (IntA1OE). Die Schulaufsichtspersonen versuchen, kontinuierlich erreichbar zu sein und zeitnah auf Anfragen zu antworten oder eine Rückmeldung zu geben; zudem besuchen sie Schulen in Krisenfällen auch spontan. Eine Schulaufsichtsperson stellt hier allerdings heraus, dass Schulbesuche nie unangekündigt erfolgen.

In Bezug auf die *Intensität* der Interaktionen lässt sich festhalten, dass die Schulaufsichtspersonen für sich selbst und ihre Organisationseinheiten oftmals ein „recht enges Verhältnis“ (IntE3ME) konstatieren und angeben, mit den Schulleitungen „in der Regel in sehr, sehr engem Kontakt“ (IntA1OE) zu stehen, für die Schulaufsicht in ihrem Bundesland

insgesamt jedoch mitunter regionale Unterschiede und damit eine größere Variabilität ausmachen. Als Begründung für einen zu weitmaschigen Kontakt werden fehlende zeitliche und personelle Ressourcen ins Feld geführt. Die Interviewten verweisen auf die Relevanz eines (regelmäßigen) Kontaktes zwischen Schulaufsicht und Schulen. So meint eine/r der Befragten, eine Schulaufsichtsperson tue

**„ gut daran, mindestens einmal im Jahr an jeder Schule, für die sie zuständig ist, für die Kolleginnen und Kollegen sichtbar zu sein, z. B. in eine Gesamtkonferenz zu gehen, sich zu zeigen, auch mal zu sagen: ‚Was ist sozusagen in der Region gerade – womit beschäftigen wir uns?‘ [...] Vielleicht – unbedingt – auch einen Dank auszusprechen für die geleistete Arbeit vor Ort und aber auch da zu sein für Fragen.“** (IntA10E)

Die Sichtbarkeit und die Bekanntheit führe dazu, dass Abgrenzungstendenzen von Schulleitungen und Lehrkräften der Schulaufsicht gegenüber abnehmen: „Dann hört auch dieses Denken von ‚Die da oben‘ auf“ (IntA10E).

Darüber hinaus ermögliche ein bestehender Kontakt, dass Kenntnis vom beruflichen Hintergrund von Schulaufsichtspersonen genommen werde, was wiederum zu einer Erhöhung der Akzeptanz von Entscheidungen führe:

**„ Und da hilft es natürlich in der Akzeptanz, sage ich mal, von Entscheidungen, wenn da [...] auch tatsächlich ein Kontakt herrscht, um sagen zu können: ‚Na ja, wir kennen ja Schulrealität und wir wissen auch, wie Schulleitung geht, weil wir das selbst gemacht haben.“** (IntB10E)

Dies habe umgekehrt auch positive Auswirkungen auf die Tätigkeit der Schulaufsichtspersonen:

**„ Und ja, das empfinde ich als sehr nützlich und hilfreich für meine Arbeit, einfach wenn ich weiß: Okay, das Gegenüber kann auch einschätzen, wie ich zu Entscheidungen gekommen bin und dass die eben nicht aus Unkenntnis der Realität heraus geschehen, sondern durchaus auch mit praktischer Erfahrung fundiert sind.“** (IntB10E)

### 5.1.2 Art des Umgangs

Die Interviewten betonen, dass den Schulleitungen das strukturelle Gefälle zwischen Schulaufsicht und Schulen bewusst sei: Bei der Interaktion beider Personengruppen „steht letztlich immer ein Elefant im Raum und der Elefant heißt ‚Hierarchie‘“ (IntC2UE). Die Schulleitungen „wissen: Wir sind ihre Dienstvorgesetzten“ (IntA20E). Im direkten Umgang miteinander beschreiben die Befragten dieses formal hierarchische Verhältnis allerdings als gleichwertig; beide Seiten begegneten sich „auf Augenhöhe“ (IntA20E). Es bestehe kein Interesse daran, „Hierarchien rauszukehren, [...] das bringt nichts, das wissen wir auch“ (IntC2UE). Begründet wird die Gleichwertigkeit zum einen damit, dass

„die Schulleitungen [...] auch Führungskräfte [sind]“ (IntA2OE). Zum anderen wird ihnen der Status von Expertinnen bzw. Experten für ihre Schule und für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zugestanden.

Mehrere Interviewte stellen heraus, dass Vertrauen die „Basis unserer Zusammenarbeit“ (IntA1OE) darstelle, oder sprechen beim Umgang mit Schulleitungen und Schulen von vertrauensvollem Handeln bzw. Handeln in vertrauensvollem Rahmen. Das Vertrauen bestehe aufgrund der Dauerhaftigkeit der Beziehungen: Die Schulaufsichtspersonen und die ihnen zugeordneten Schulen „sind über mehrere Jahre miteinander verknüpft“ (IntD1OE). Zudem trage das Vorverständnis der Schulaufsichtspersonen, die über denselben Schularthintergrund wie „ihre“ Schulleitungen verfügen, zum Vertrauen bei.

Die befragten Schulaufsichtspersonen geben übereinstimmend an, mit Schulleitungen wertschätzend und respektvoll umzugehen. Sie agierten ihrem Gegenüber zugewandt und seien bemüht, empathisch zu handeln. Dabei träten sie verständnisvoll, also im Bewusstsein der Schwierigkeiten und Herausforderungen, denen sich die Schulleitungen gegenübersehen, auf. Sie betrachten sich als den Schulleitungen gegenüber offen und unvoreingenommen. So erklärt eine Schulaufsichtsperson etwa im Kontext von Beschwerden von Eltern über Schulen:

**„ Und dann gibt es kein Top-down-Gespräch: ‚Was haben Sie denn da gemacht und wie kann das sein?‘ Sondern wir hören erstmal an, wir erzählen: Was war bei uns los? Wir geben die Perspektive, dass wir eine Klärung brauchen und dass die und die Fragen aufgekommen sind, dass wir eine Stellungnahme brauchen.“** (IntA2OE)

Mehrere Schulaufsichtspersonen erklären, dass sie Sachverhalte verstehen wollen und sich den Schulen daher zuhörend und Rückfragen stellend nähern:

**„ Der Zugang muss immer ein dialogischer sein. Ich muss zuerst verstehen: Was ist die Situation konkret vor Ort? Was sind die Wahrnehmungen konkret vor Ort? Und erst dann kann ich in eine Bewertung einsteigen.“** (IntC1OE)

Trotz unterschiedlicher Perspektiven gehe es immer um eine Problemlösung: „Wir müssen gucken: Wie können wir dann Lösungen finden im Konfliktfall?“ (IntA2OE). Die Perspektive der Schulaufsichtspersonen ist ihren Angaben zufolge immer eine schulindividuelle: Zwar müssten Schulen als gleich wichtig und gleichwertig betrachtet werden; dennoch müssten spezifische Bedingungen an den Schulen berücksichtigt und entsprechende Bewertungen der Wirksamkeit von Maßnahmen vorgenommen oder Entscheidungen für Unterstützungsangebote getroffen werden.

In den Beschreibungen der Interviewpartnerinnen und -partner wird deutlich, dass sie fürsorglich mit den Schulleitungen und Schulen umgehen und sich bei Bedarf auch schützend vor sie stellen:

**„ Das gibt es auch: Schulleitungen werden [...] auch angeschossen von Eltern, von Öffentlichkeit, wo es auch an die Substanz geht und ans Eingemachte und wo man auch vor Ort Unterstützung braucht und einfach auch mal ein wertschätzendes Wort, aber auch eine Zusicherung: ‚Ich schütze dich. Verweise diese Eltern oder verweis diese Menschen an mich. Ich bin für dich da, ich schütze dich, leitet das weiter an mich!‘“ (IntC2UE)**

Bei allem Verständnis und aller Fürsorglichkeit charakterisieren sich die Befragten in ihrem Umgang mit Schulleitungen und Schulen schließlich auch als zielorientiert und mitunter fordernd.

## **5.2 Führungskonzepte und Führungsstile von Schulaufsichtspersonen**

### **5.2.1 Führungskonzepte**

Das Führungshandeln der Schulaufsichtspersonen orientiert sich am *Konzept der supervidierenden Führung* (siehe Abschnitt 3.2). In ihren Beschreibungen nehmen die Interviewpartner/innen jeweils Bezug auf einzelne Elemente dieses Konzepts. Herausgestellt wird die den Schulleitungen zugestandene Autonomie und die damit verbundene eigenständige und eigenverantwortliche Realisierung von Fach- und Führungsprozessen an den Schulen. Dabei müsste auch in schwierigen Situationen die Kommunikation mit dem Kollegium von den Leitungspersonen selbst übernommen sowie die Verantwortung für weniger gute eigene Entscheidungen getragen werden. Es könne nicht gesagt werden: „Das Schulumt war es“ (IntE2UE). Eine/r der Befragten erläutert dazu:

**„ Das ist also eine starke Schulleitung mit einer maximalen Autonomie; aber eben einer Verantwortung, die darin liegt, diese Autonomie verantwortungsvoll umzusetzen im Sinne der bildungspolitischen Vorgaben des Landes.“ (IntE2UE)**

Bezug genommen wird ferner auf die Aufgaben der Schulaufsichtspersonen in diesem Zusammenhang: Sie beobachten die Arbeit an den Schulen und deren Wirksamkeit und geben den Schulleitungen ein Feedback. Aus Sicht der Befragten sind sie dafür verantwortlich, dass potenzielle Bedarfe der Schulen erkannt und angemessene Möglichkeiten zu deren Bearbeitung bereitgestellt werden. Die Schulaufsichtspersonen behalten aber die Deutungshoheit über Sachverhalte und Situationen, wie die folgende Schilderung zeigt:

**„ Und dann kann [es] sein, ich komme zu einer anderen Bewertung als die Menschen vor Ort. Das kann schon sein. Gerade wenn man im überregionalen Vergleich vielleicht noch mal höhere Erkenntnisse hat, wo man sagen kann: ‚Das mag sich für euch so darstellen aus Sicht der Einzelschule, aber wir können euch sagen, das führt euch zu einem bestimmten Problem. Und deswegen machen wir folgende Ansage: Ihr müsst bitte diesen Weg gehen.‘ Aber da könnte ich ja er-**

**klären, wie ich dazu komme, also wie das Verhältnis sich darstellt zu dem, was vor Ort schon gemacht und gedacht worden ist.“ (IntC1OE)**

Ihnen obliege die Sicherung von Schulqualität. Dazu ist es nach Auffassung der Interviewten wichtig, dass die Schulaufsichtspersonen gewährleisten, dass sie selbst wie auch die Schulleitungen gesetzliche Vorgaben und pädagogische Standards einhalten, denn

**“ Schulen sollen und wollen auch durchaus gestalten, aber sie haben Rahmenbedingungen zu beachten, und diese durchzusetzen, ist Sache der Schulaufsicht.“ (IntD1OE)**

Die Interviewpartnerinnen und -partner machen deutlich, dass Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen eine gemeinsame Verantwortung für den Erfolg von Bildungs- und Entwicklungsprozessen tragen. Aus diesem Grund werde gemeinsam zielorientiert an Herausforderungen gearbeitet.

### 5.2.2 Führungsstile

Im Führungshandeln der Schulaufsichtspersonen lassen sich unterschiedliche Führungsstile (siehe Abschnitt 3.2) erkennen.

#### Transaktionale Führung

Hinweise auf diesen Führungsstil finden sich in den Ausführungen der meisten Schulaufsichtspersonen. Viele von ihnen geben an, den Schulen gegenüber mitunter Vorgaben zu formulieren, die definitiv umgesetzt werden müssen. Sie treffen Entscheidungen also im Modus der *reinen Instruktion*, denken und entscheiden allein und geben anschließend gut instruierte Anweisungen. Dies sei durch den Auftrag der Schulaufsicht gerechtfertigt. Dieser Modus wird von den Befragten aber nur „manchmal“ (IntA2OE) bzw. „in ganz seltenen Fällen“ (IntB1OE) angewendet. Dann aber sei es notwendig,

**“ zu sagen: ‚Da gibt es jetzt gerade keine Diskussion, das müssen wir jetzt machen und das machen wir auch und so und so gehen wir vor.‘“ (IntA2OE)**

Entscheidungen werden auch im Modus der *Instruktion nach vorausgehender Partizipation* getroffen, bei dem die Führungskraft die Geführten an Klärungsprozessen beteiligt. Dies veranschaulicht das vorhergehende Zitat zum Nachweis, dass die Schulaufsichtspersonen sich die Deutungshoheit von Sachverhalten und Situationen vorbehalten. Es sei immer im Einzelfall abzuwägen, welche Vorgaben gemacht werden können; sie erfolgten auf Basis der Erfahrungen von Schulen sowie einer Auswahl von Optionen der Ausgestaltung.

Die Schulaufsichtspersonen erklären, jene Erwartungen, die sie an Schulleitungen und Schulen in Bezug auf schulisches Handeln oder die schulische Qualitätsentwicklung haben, klar zu formulieren. Betont wird, dass es nicht darum gehe, „nur höflich [zu] begleiten“ (IntE1OE). Eine Verknüpfung erwünschten Verhaltens bzw. einer Zielerreichung

mit entsprechenden Belohnungen und eine Festsetzung von Belohnungen im Falle der Zielerreichung werden hingegen nicht erwähnt. Dies ist ggf. damit zu erklären, dass Schulaufsichtspersonen Schulleitungen gegenüber kaum Incentives einsetzen können. Berichtet wird davon, die Einhaltung von Standards zu kontrollieren und aktiv zu werden, wenn auftretende Fehler die Gefahr einer Standardunterschreitung erkennen lassen. Eine Interviewperson nennt hier das Beispiel einer falschen Statistikeingabe von Lehrkräftebedarfen durch eine Schulleitung, bei dem ein aufsichtliches Einschreiten der Schulaufsichtspersonen erforderlich wurde.

Schulaufsichtspersonen erklären zudem, etwas zurückhaltender erst einzugreifen, wenn Probleme bereits vorliegen. Gemeint sind hier rechtliche Regelverstöße oder pädagogische Verfehlungen: „Disziplinarangelegenheiten“ (IntA2OE), Situationen, „wenn Schulleitungen wesentliche Aufgaben nicht erfüllen“ (IntE2UE) oder „wo wir deutlich über der Linie sind“ (IntC2UE). In diesen Fällen greifen Gespräche mitunter nicht mehr, wie eine/r der Befragten ausführt:

**„ Wenn es dann wirklich in den disziplinarrechtlichen Bereich geht und ich sagen muss: ‚Jetzt sind wir halt im juristischen Bereich, jetzt muss ich Sie über die Rechtslage aufklären‘, dann ist es halt so. Dann braucht man auch nicht mehr drüber reden. Also wenn dann die Vorstellungen so weit auseinander sind.“**  
(IntE3ME)

Erforderlich sind dann Abmahnungen und weitere disziplinarische Maßnahmen. Auch hier betont eine Schulaufsichtsperson aber den Ausnahmecharakter: „Das kommt auch vor, ist aber wirklich der Notfall“ (IntE2UE).

### **Partizipative Führung**

Hinweise auf diesen Führungsstil finden sich in Aussagen aller Interviewpartnerinnen und -partner. Viele Schulaufsichtspersonen beschreiben ihr Führungsverhalten explizit als „sehr kooperativ“ (IntB1OE) bzw. „sehr kooperativ angelegt“ (IntD1OE) und erklären, dass die Interaktion mit den Schulleitungen „ganz oft [...] ein partizipativer Prozess“ (IntA2OE) sei. Eine Schulaufsichtsperson charakterisiert die gemeinsame Arbeit mit Schulleitungen als Kern und zugleich als Leitaspekt des Handelns von Schulaufsicht.

In ihren Schilderungen rekurren die Befragten auf zahlreiche Situationen, in denen Schulleitungen im Sinne einer aktiven Mitgestaltung von Arbeitsabläufen und Entscheidungsfindungen beteiligt werden und Verantwortung übernehmen. Im Hinblick auf die Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung ist dies in Abschnitt 4.4.1 bereits ausführlich dargelegt worden. Doch auch im Zuge der Entwicklung pädagogischer Konzepte werden Schulleitungen einbezogen, indem sie von einer Schulaufsichtsperson der oberen Verwaltungsebene um einen „Praxischeck“ (IntE1OE) gebeten werden, bevor die Konzepte umgesetzt werden:

**„ Und das ist so mein Bezug zur Schule, dass ich da Teilhabe einfordere und sage: ‚Nur, wenn ihr sagt, dass es möglich ist, dann funktioniert es auch.‘** (IntE1OE)

Eine andere Schulaufsichtsperson bezieht sich ferner auf den Fall krisenhafter Situationen an Schulen und erwähnt, dass sie Schulleitungen als Expertinnen bzw. Experten immer um eine Einschätzung des Sachverhaltes anhalte.

Die Interviewten konstatieren, analog zu den inzwischen verbreiteten teamorientierten Führungspraktiken in Schulen mittlerweile enger und „im offenen Austausch“ (IntA2OE) mit den Schulleitungen zusammenzuarbeiten. Es werde versucht, viele Formate zum Austausch zu organisieren, um miteinander im Gespräch zu sein und zu „versuchen, irgendwie eine Lösung zusammen zu finden“ (IntE3ME). Die große Relevanz von Partizipation führt eine Schulaufsichtsperson auf die historische Entwicklung des Steuerungs- und Schulentwicklungsbereiches in ihrem Land zurück:

**„ Es gab da also keinen, der da kam und wusste, wie es geht, sondern es war ein gemeinsames Lernen sowohl der Schulleitungen als auch der Schulaufsicht.“**  
(IntD1OE)

Einer anderen Aussage zufolge liegt der Grund dafür im beruflichen Hintergrund von Schulaufsichtspersonen und deren Nähe zur Schulpraxis:

**„ Das ist mein Anspruch. Also ich bin nicht Primus inter Pares, aber ich bin auch mal in diesem Job gestartet. Ich bin jetzt woanders, aber das ist mir wichtig, auch hier diesen Zusammenhalt auch nochmal klarzumachen.“** (IntE1OE)

Einige Schulaufsichtspersonen gehen in ihren Ausführungen explizit auf das Nebeneinander von *transaktionalen* und *partizipativen* Führungsstil in ihrem Führungshandeln ein. So wird herausgestellt, dass *trotz* des hierarchischen Verhältnisses und gelegentlich notwendiger Instruktionen der Schulaufsichtspersonen zusammengearbeitet werde:

**„ Und trotzdem sind wir im offenen Austausch auf Augenhöhe, versuchen im Schulterschluss mit unseren Schulleitungen Schulentwicklung, Unterrichtsqualität usw. zu verbessern.“** (IntA2OE)

Darüber hinaus wird erläutert, dass beide Führungsstile mitunter sogar in ein und derselben Situation zur Anwendung kommen:

**„ Aber Schulaufsicht muss hin, wenn Signale aus der Schule kommen: Hier findet gar kein professioneller Matheunterricht mehr statt. [...] Dann bin ich [...] in einer Intervention und gehe dann aber gleich mit der Schule in diesen Dialog: ‚Okay, was können wir tun? [...] Welche Daten brauchen wir? Welche Maßnahmen leiten wir ab?‘“** (IntA2OE)

## Transformationale Führung

Hinweise auf diesen Führungsstil finden sich ebenfalls in den Aussagen aller Interviewpartnerinnen und -partner. So wird berichtet, dass Einfluss auf die Wert- und Zielvorstellungen der Schulleitungen genommen werde, indem bestimmte Vorstellungen – etwa über ein gemeinsames Verständnis des Bildungsauftrags oder in Bezug auf spezifische Haltungen – vermittelt werden. Eine/r der Befragten gibt in diesem Kontext zu:

“**Also, da bin ich auch appellativ unterwegs und versuche, die Schulleitung mitzunehmen, auch zu ‚pushen‘ und [...] immer wieder den Fokus auf ihre wichtige Führungsaufgabe auch immer wieder noch mal deutlich zu machen.**“ (IntA2OE)

Darüber hinaus werden den Schulleitungen auch visionäre Spielräume eröffnet: Eine befragte Person berichtet,

“**den Schulleitungen deutlich zu machen: Sie haben viel mehr Handlungsspielräume, als sie meinen zu haben. Da gibt es viel mehr, was zulässig ist. [...] Und da sind wir eher so die Ermutiger.**“ (IntE2UE)

Schließlich wird erwähnt, dass es wichtig sei, „außerhalb von ausgetretenen Pfaden“ (IntE1OE) zu agieren, also neue Wege zu beschreiten und dies auch an die Schulleitungen weiterzugeben. Hier kommt die für den *transformationalen* Führungsstil kennzeichnende Anregung der Geführten zu innovativem Denken und Handeln zum Ausdruck.

Geht man davon aus, dass Schulaufsichtspersonen Schulleitungen durch Beratungen neue Lösungswege aufzeigen und sie zu innovativem Denken und Handeln anregen (können) bzw. dass durch ihre Beratungen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden können (etwa, indem rechtliche Unklarheiten beseitigt werden), lassen sich auch die beratenden Tätigkeiten diesem Führungsstil zuordnen. Ihnen kommt in der Arbeit von Schulaufsichtspersonen eine große Bedeutung zu, wie schon in Abschnitt 5.1 zum Ausdruck kam: Dort wurde erwähnt, dass Schulaufsichtspersonen den Schulleitungen in vielfältigen Belangen als Ansprechpartnerinnen bzw. -partner zur Verfügung stehen und Auskunft geben, „die im besten Fall auch gleichzeitig eine Beratung und Unterstützung ist“ (IntA1OE). Die Schulaufsichtspersonen leisten dabei überwiegend Fachberatungen zu rechtlichen und pädagogischen Fragen. Eine/r der Interviewten stellt hier die Bedeutung einer angemessenen fachlichen Qualifikation heraus:

“**Es muss schon mit fachlicher Expertise unterlegt sein, das Ganze. Und das versuche ich bei mir auch mit Fachlichkeit zu unterlegen. In schulrechtlicher Hinsicht, aber auch letztlich aus der Erfahrung heraus – ich war selbst 15 Jahre Schulleiter –, aus Erfahrung heraus. Und es gibt wenig Situationen inzwischen, die ich noch nicht erlebt habe.**“ (IntC2UE)

Mitunter werden konkrete Lösungen unterbreitet, die aber als Vorschlag betrachtet werden, mitunter wird auf das Unterbreiten von Problemlösungen zunächst bewusst verzichtet und es werden eher Möglichkeitsräume umrissen. In den Ausführungen wird

klar, dass die Schulaufsichtspersonen entweder selbst beratend tätig werden oder auf bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebote bzw. entsprechende Anlaufstellen für Beratung und Unterstützung hinweisen.

### 5.3 **Verzichtbares Führungsverhalten von Schulaufsichtspersonen**

Die Schulaufsichtspersonen benennen schließlich Verhaltensweisen, die sie für ihr Führungshandeln ablehnen. Diese beziehen sich zum einen auf *formale Aspekte* ihres Auftretens. Als „No-Go“ wird in dieser Hinsicht Respektlosigkeit den Schulleitungen und Schulen gegenüber, insbesondere ein Beschämen bzw. Herabsetzen, betrachtet. Eine befragte Schulaufsichtsperson erklärt dazu:

“ **Also, wenn mich eine Schule anruft und sagt: ‚Na, das, was Sie da rumgeschickt haben, das geht nicht, weil ...‘ oder so, dann auf keinen Fall zu sagen: ‚Stellen Sie sich mal nicht so an! [...] Also kein ‚Blaming‘.‘** (IntA1OE)

Auch den Schulleitungen nicht zuzuhören, sondern direkt zu erklären, was nicht gehe, wird von den Interviewten als verzichtbare Verhaltensweise herausgestellt. Darüber hinaus wird ein Rückzug auf Machtstrukturen bzw. ein Ausspielen von Machtmöglichkeiten („Wir sind das Ministerium“, IntB1OE) explizit abgelehnt. Das hierarchische bzw. autoritäre Anweisen von Schulleitungen als „Reinregieren [...] per Dekret oder sowas“ (IntE2UE) wird als „sehr rückwärtsgewandt und nicht zeitgemäß“ (IntA2OE) eingestuft. Eine/r der Befragten erläutert:

“ **Das Nicht-Partizipative, das Nicht-Mitnehmen der Schulleitung, einfach nur Überstülpen, irgendwelche Dienstanweisungen per Mail zu verschicken oder irgendwas. Also das sind für mich alte Strukturen, alte Denkmuster aus alten Führungskonzepten.**“ (IntA2OE)

Die Schulaufsicht könne heute auf diese Weise nicht mehr denken und agieren, so eine andere Schulaufsichtsperson, denn

“ **das funktioniert nur in Krisensituationen wie bei Corona oder wie bei der Bundeswehr im Kampfeinsatz. Da macht man selbstverständlich solche Ansagen. Weil es aber auch keine Möglichkeit gibt, gut abzuwägen und eine Umfeldanalyse vorzunehmen gemeinsam.**“ (IntC1OE)

Hier besteht mitunter jedoch eine Diskrepanz in den Wahrnehmungen von Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen:

“ **Das wird natürlich von einigen Schulleitungen trotzdem immer wieder gesagt: ‚Das Schulamt hat aber vorgegeben, wir müssen das so machen.‘ – Das sagen wir nie!“** (IntE2UE)

Schließlich wird eine fehlende Professionalität im Konfliktfall problematisiert:

**“ Also, man kann in der Sache einen Dissens haben. Das darf sich aber nie auf die persönliche oder menschliche Ebene übertragen.” (IntB10E)**

Zum anderen beziehen sich die verzichtbaren Verhaltensweisen auf *inhaltliche Aspekte*, etwa auf die Ablehnung von Anfragen von Schulleitungen mit der Begründung, nicht zuständig zu sein, und die Ablehnung der eigenen Verantwortlichkeit im Falle negativer Ergebnisse:

**“ Und dann zu sagen: ‚Hey, ihr Schulen habt es aber falsch gemacht.‘ Oder so was und nicht zu überprüfen: Hängen wir da vielleicht auch mit drin? Haben wir vielleicht irgendwo was vergessen? Haben wir den Fokus bei der Ziel- und Leistungsvereinbarung vielleicht falsch gestellt? Aus Bequemlichkeit oder ‚um des lieben Friedens willen‘? Weil es vielleicht nicht wehgetan hat?“ (IntE2UE)**

Demgegenüber wird jedoch auch das unreflektierte Unterbreiten eines Hilfsangebotes ohne vorhergehende Prüfung, ob Hilfe überhaupt gewollt ist und ob das spezifische Angebot für die Schule das richtige ist, als abzulehnende Verhaltensweise von Schulaufsichtspersonen genannt.

Die fehlende Bereitschaft, in schwierigen Situationen mit den Schulleitungen und Schulen im Austausch zu bleiben und sich um eine gemeinsame Problemlösung zu bemühen, gilt ebenfalls als „No-Go“:

**“ Klar gibt es natürlich immer mal Situationen, wo man schon an sich halten muss, wo man denkt: ‚Ach Gott. So, jetzt muss ich dreimal tief durchatmen, um nicht zu explodieren.‘ Das gibt es schon manchmal auch [...] Aber wichtig ist, dass man immer im Gespräch bleibt, also das Gespräch nie abreißen lässt. Das ist, glaube ich, wirklich das Allerwichtigste. Zumindest noch, solange noch eine normale, halbwegs normale Lösung in Sicht ist.“ (IntE3ME)**

Problematisiert werden schließlich eine fehlende Rollenklarheit und professionelle Distanz von Schulaufsichtspersonen, die als fehlende Voraussetzungen für ein angemessenes Führungshandeln verstanden werden können.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Bericht wurden Ergebnisse der Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“ zu zwei Themenbereichen präsentiert: Im Hinblick auf den Themenbereich „Nutzung von Daten und Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung“ legen die Befunde dar, dass die Schulaufsichtspersonen in den Untersuchungsländern bezüglich der Realisierung einer datenbasierten Schulentwicklungsstrategie in unterschiedlich weit entwickelten Kontexten agieren. Übereinstimmend wird jedoch die große Relevanz von Daten und Datennutzung, insbesondere für die Unterstützung von Schulentwicklung, herausgestellt. Schulaufsichtspersonen nehmen in ihrer Arbeit vielfach Bezug auf unterschiedliche Datentypen (z. B. statistische Übersichten zu Anteilen spezifischer Schülergruppen oder Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern), auf die sie in Abhängigkeit von der Verwaltungsebene, auf der sie tätig sind, auf unterschiedlichen Aggregations-ebenen Zugriff haben. Für die schulische Qualitätsentwicklung werden Daten zum einen unter einer systemischen Perspektive (z. B. Konzeptentwicklung) und zum anderen unter einer einzelschulischen Perspektive (z. B. einzelschulische Qualitätsentwicklungsarbeit) herangezogen. Schulaufsichtspersonen treten in allen Bundesländern in einen Austausch mit Schulleitungen über Daten, in einem Land wenig formalisiert und nur im Bedarfsfall, in vier Ländern regelmäßig in formalisierten Qualitätsgesprächen. In zwei Ländern wurden hierfür so genannte Datenblätter (i. S. einer Zusammenstellung qualitätsrelevanter Daten für Schulen) eingeführt. Im Zuge der Qualitätsgespräche diskutieren Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen als Expertinnen bzw. Experten über den aktuellen Stand der Entwicklungsarbeit, resümieren vergangene Entwicklungen und schreiben zukünftige Arbeitsschwerpunkte fest. Die Gesprächsergebnisse fließen in Ziel- und Leistungsvereinbarungen ein, die beide Seiten – sowohl die Schulen als auch die Schulaufsicht – in die Verantwortung nehmen, für die Umsetzung der formulierten Ziele Sorge zu tragen. Der Austausch über Daten zwischen Schulaufsichtspersonen ist in den Schulaufsichten der Bundesländer unterschiedlich weit entwickelt. In drei Bundesländern erfolgt er auf den einzelnen Verwaltungsebenen innerhalb von Organisationseinheiten (z. B. in Staatlichen Schulämtern) oder über diese hinweg bereits systematisch.

In Bezug auf den Themenbereich „Führungsverhalten den nachgeordneten Schulen gegenüber“ lässt sich festhalten, dass die Schulaufsichtspersonen über vielfältige Interaktionen mit Schulleitungen und Schulen sowohl in formalisierten Kontexten (z. B. Tagungen, Dienstbesprechungen, Qualitätsgespräche) als auch in wenig formalisierten, alltäglichen Kontexten (insbesondere Telefonate) berichten. Die Intensität der Interaktionen wird als hoch charakterisiert; es werden hier allerdings regionale Unterschiede innerhalb der Bundesländer konstatiert.

Wenngleich das hierarchische Gefälle zwischen Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen bewusst ist, wird das Verhältnis beider Parteien im alltäglichen Umgang miteinander von allen Befragten übereinstimmend als gleichwertig wahrgenommen. Den Umgang mit Schulleitungen beschreiben die Interviewpartnerinnen und -partner als respektvoll, verständnisvoll und offen. Es geht ihnen darum, die Sachverhalte an Schulen zu verstehen und ggf. nach Lösungen zu suchen. Schulindividuelle Besonderheiten werden berücksichtigt. Schulaufsichtspersonen agieren nach eigenen Angaben zielorientiert und mitunter fordernd. Das Führungshandeln der Schulaufsichtspersonen orientiert sich am

Konzept der *supervidierenden Führung*, in dessen Rahmen Schulaufsichtspersonen – bei einer Verantwortung der eigenständigen Schulaufsicht für Führungsprozesse und -entscheidungen auf Schulebene – die „Führung von Führung“ (Schmelzer & Löffler, 2020) mit einer Letztverantwortung für die Sicherstellung von Schulqualität übernehmen. Im Führungshandeln der Schulaufsichtspersonen lassen sich Verhaltensweisen identifizieren, die dem *transaktionalen*, *partizipativen* und *transformationalen* Führungsstil zugeordnet werden können. Dabei lassen sich die vielfältigen Beratungstätigkeiten von Schulaufsichtspersonen unter den letztgenannten Führungsstil subsumieren, wenn davon ausgegangen wird, dass die Schulleitungen durch die Beratung neue Lösungswege aufgezeigt bekommen und zu innovativem Denken und Handeln angeregt werden (können) bzw. dass durch die Beratung die Voraussetzungen dafür geschaffen werden (können). Als Verhaltensweisen, die sie für ihr Führungshandeln ablehnen, stellen die Schulaufsichtspersonen *formale* Aspekte (z. B. das Beschämen und das autoritäre Anweisen von Schulleitungen) sowie *inhaltliche* Aspekte (etwa das Ablehnen von Verantwortlichkeit) heraus.

Die Erkenntnisse des ersten qualitativen Zugangs der Studie bestätigen in beiden Themenbereichen die empirischen Befunde der bereits vorliegenden Studien (vgl. Abschnitt 3), erweitern sie an vielen Stellen jedoch auch (z. B. im Hinblick auf den Austausch über Daten zwischen Schulaufsichtspersonen).

Die Ausführungen der interviewten Schulaufsichtspersonen haben zu einem fundierten Überblick über die beiden präsentierten Themenbereiche geführt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Befragten aufgrund der Leitungspositionen, die sie auf den unterschiedlichen Verwaltungsebenen der Schulaufsicht bekleiden, nicht nur über ihre eigene Handlungspraxis, sondern darüber hinaus über die Handlungspraxis ihrer Kolleginnen und Kollegen berichten konnten. In der nun anstehenden standardisierten Befragung von Schulaufsichtspersonen der unterschiedlichen Verwaltungsebenen mit einer Zuständigkeit für ihnen zugewiesene Schulen wird es möglich sein, die Angaben zum einen zu untermauern und zum anderen zu vertiefen. Beide Zugänge – die leitfadengestützten Interviews mit Schulleitungspersonen in Leitungspositionen und die standardisierte Befragung von Schulleitungspersonen mit Zuständigkeit für ihnen zugewiesene Schulen – werden abschließend ein umfassendes Bild von Schulaufsicht in den Untersuchungsländern ergeben.

## 7 Literatur

- Adenstedt, K. (2016).** *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments.* Klinkhardt.
- Bieber, G., Dohmen, T., Racherbäumer, K., & Stralla, M. (2024).** Editorial zum Schwerpunktthema: Führung im schulischen Mehrebenensystem. *DDS – Die Deutsche Schule*, 116(3), 229–238. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.03.01>
- Bock, T., Dederich, K., & Kallenbach, L. (2025).** Eine Frage des Stils? Führungsbezogene Selbsteinschätzungen von Schulaufsichtspersonen im Lichte des Full Range of Leadership-Modells. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00497-2>
- Dabisch, V. (2023).** The practices of data-based governance: German school supervision, professionalism and datafied structurations. *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 29(1), 48–72. <https://doi.org/10.31244/tc.2023.01.03>
- Dederich, K. (2020).** Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer“ Aufgaben. In D. E. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung. Reihe Educational Governance* (Bd. 48, S. 289–311). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_14)
- Dederich, K. (2021a).** Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen – Praktische Umsetzung und Erkenntnisse aus der Forschung. *Schulverwaltung aktuell* (Österreich), 9(1), 7–10.
- Dederich, K. (2021b).** Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 235–254. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00290-x>
- Dederich, K. (2024).** Unterstützungssysteme im einzelschulischen Entwicklungsprozess – Eine Betrachtung auf Basis des Konzepts der Schulentwicklung als Regulationsprozess. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 179–205. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y>
- Dederich, K., & Kallenbach, L. (2024).** Das Führungsverhalten von Schulaufsicht: Eine empirische Annäherung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 116(3), 252–267. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.03.03>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018).** Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Eigenverlag.
- Flick, U. (2021).** *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Rowohlt.
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. (2011).** Transformationale Führung in Schulen: Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *JERO – Journal for Educational Research Online*, 3(1), 141–167.
- Hartong, S., & Dabisch, V. (2023).** Datafizierte Schulaufsicht?! Zur Erfassung des komplexen Zusammenspiels von wirkmächtigen Dateninfrastrukturen und vielfältigen Datenpraktiken. In A. Bock, A. Breiter, S. Hartong, J. Jarke, S. Jornitz, A. Lange & F. Macgilchrist (Hrsg.), *Die datafizierte Schule* (S. 37–60). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38651-1>

- Heinrich, M. (2016).** Zum Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht. Zwei Institutionen zwischen Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie* (S. 155–174). Waxmann.
- Helfferich, C. (2011).** *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Springer VS.
- Hermstein, B., Hußmann, A., & Vaskova, A. (2020).** Inklusionsorientierte Schulentwicklung zwischen Schulaufsicht, Schulträger und Einzelschule – Theoretische Explorationen anhand einer Interviewstudie. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 313–334). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_15)
- Herrmann, J. (2020).** Schulaufsicht als Beratungsinstanz? Zur Bedingung der Möglichkeit einer Beratung durch die Hierarchie. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 359–372). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_17)
- Hugo, J., Klein, E. D., & Jesacher-Rößler, L. (2023).** Welche Schulaufsicht braucht Schule? Zwischen Empirie und Recht. *Pädagogische Führung*, 34(4), 149–152.
- Jesacher-Rößler, L., & Kemethofer, D. (2020).** Kooperation auf regionaler Ebene – Schulaufsicht und Schulleitung im Dickicht institutioneller Umwelten. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 335–358). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_16)
- Klein, E. D. (2021).** Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitiuis (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen: Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 195–213). wbv.
- Mayring, P. (2022).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009).** Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T., & Koepf, T. (2020).** Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten: Grundzüge, Implikationen und Forschungsperspektiven. In C. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung: Sinn und Unsinn* (S. 285–305). Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26530-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26530-4_13)
- 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 Ganztage“ (BeSa-II). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS).
- Schmelzer, F., & Löffler, J. (2020).** Anspruch und Wirklichkeit: vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 88–108). Raabe.
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020).** Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(5), 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>



**Prof. Dr. habil. Kathrin Dederling**

Professorin für Bildungsinstitutionen und  
Schulentwicklung

**Universität Erfurt**

Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Lehrgebäude 2/116i  
Nordhäuser Str. 63  
D-99089 Erfurt

E-mail: [kathrin.dederling@uni-erfurt.de](mailto:kathrin.dederling@uni-erfurt.de)

Februar 2026