



Lernen  
im  
Ganztag



ABSCHLUSSBERICHT

## Beratungsqualität und -praxis aus Sicht von Schulaufsicht

Projekt: Beratende Schulaufsicht (BeSa-II) im Rahmen des Programms „LiGa - Lernen im Ganztag“

Prof. Dr. Raphaela Porsch | Dr. Nicole Zaruba  
OTTO-VON-GUERICKE-UNIVERSITÄT MAGDEBURG

Prof. Dr. Falk Radisch  
UNIVERSITÄT ROSTOCK

# IMPRESSUM

Eine Untersuchung im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS).

## HERAUSGEBERIN

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

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

## AUTOR:INNEN

### **Prof. Dr. Raphaela Porsch**

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik

### **Prof. Dr. Falk Radisch**

Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung  
Professur für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik

### **Dr. Nicole Zaruba**

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik



## GESTALTUNG

die königskinder, Berlin  
Foto: © DKJS/Andy Weiland

Dieser Abschlussbericht wurde im Dezember 2023 fertiggestellt und im März 2024 veröffentlicht.

© DKJS 2024

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



# Inhaltsverzeichnis

1	HINTERGRUND UND ZIELE DER UNTERSUCHUNG .....	4
2	BERATUNGSQUALITÄT .....	5
2.1	Grundlagen der Qualität von Beratung .....	5
2.2	Qualitätsvolle Beratung durch Schulaufsicht.....	6
3	BERATUNGSPRAXIS .....	8
3.1	Beratungsansätze .....	8
3.2	Beratungsmethoden.....	9
4	VALIDIERUNG DER HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN .....	11
4.1	„Member Check“ als Validierungsmethode.....	11
4.2	Handlungsempfehlungen aus BeSa-I mit Erläuterungen .....	12
5	UNTERSUCHUNGSMETHODE UND AUSWERTUNG .....	16
5.1	Design, Ziel und Fragestellungen der Studie .....	16
5.2	Interviewleitfaden.....	17
5.3	Teilnehmendenakquise und Teilnehmende .....	18
5.4	Datenauswertung .....	18
6	ERGEBNISSE .....	18
6.1	Beratungsqualität aus Sicht von Schulaufsicht.....	18
6.2	Orientierung an Beratungsansätzen und Nutzung von Beratungsmethoden .....	24
6.3	Validierung der Empfehlungen zu BeSa-I.....	28
6.4	Adaptives Schulaufsichtshandeln für besonders belastete Schulen .....	39
7	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	40
8	FAZIT .....	46
	Quellen .....	47
	Anhang .....	49
	Interviewleitfaden.....	49

# 1 HINTERGRUND UND ZIELE DER UNTERSUCHUNG

Das Programm „LiGa – Lernen im Ganzttag“ stellt eine Initiative der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und der Stiftung Mercator dar. Im zweiten Programmzeitraum von 2020 bis 2024 nahmen Ganzttagsschulen in der Sekundarstufe aus vier Bundesländern teil, um ihre pädagogischen Konzepte im Bereich des individualisierten Lernens weiterzuentwickeln. Diese Schulentwicklungsaufgabe erfordert die Kooperation mehrerer Akteur:innen. In LiGa wurde daher neben den Einzelschulen die Zusammenarbeit und Professionalisierung von Schulleitungen und Schulaufsicht adressiert.

Im Laufe der ersten Programmphase wurde deutlich, dass die Schulaufsicht eine Akteur:innengruppe im Schulsystem darstellt, welche bislang wenig Aufmerksamkeit erhalten hat. Da sie neben Tätigkeiten der Aufsicht bzw. Kontrolle zu verschiedenen Anlässen beraten soll, stellte sich 2022 u. a. die Frage, welches Verständnis Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht von Beratung haben, was sie als ihre Rolle im Kontext von Schulentwicklung und im Zusammenhang mit der Einführung von Ganzttag sehen, und ferner, welche Qualifizierungsbedarfe sie in diesem Zusammenhang aufweisen. Die von der DKJS beauftragte Studie „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa) adressierte diese Fragen und beantwortete sie mithilfe von Einzelinterviews mit Leitenden und Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht (Porsch et al., 2022).

Der vorliegende Bericht stellt Ergebnisse der zweiten Teilstudie der von der DKJS in Auftrag gegebenen Studie „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa) vor. Sie wurde 2023 durch die Otto-von-Guericke-Universität (Prof. Dr. Raphaela Porsch & Dr. Nicole Zaruba) sowie die Universität Rostock (Prof. Dr. Falk Radisch) realisiert. Die Studie knüpft an die Ergebnisse von BeSa-I an. Im Sinne eines qualitativen Längsschnitts konnten fast alle Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht, die in BeSa-I interviewt wurden, noch einmal befragt werden. In BeSa-II wurde nun weiterführend und vertiefend nach Vorstellungen zur Qualität von Beratung und der Beratungspraxis durch Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht gefragt sowie eine Validierung der insgesamt neun abgeleiteten Handlungsempfehlungen mit den Teilnehmer:innen vorgenommen, die Ergebnis von BeSa-I waren.

*Die Autor:innen bedanken sich erneut bei allen Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht, die sich Zeit für die Interviews genommen haben, sowie für die Unterstützung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Im Besonderen gilt unser Dank der fachlichen und organisatorischen Unterstützung durch Dr. Alexander Wedel.*

*Magdeburg & Rostock im Dezember 2023*

## 2 BERATUNGSQUALITÄT

### 2.1 Grundlagen der Qualität von Beratung

Unter Beratung verstehen Schwarzer und Posse (2008) „eine freiwillige, kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Dies geschieht in der Regel durch die Vermittlung von neuen Informationen und/oder durch die Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Informationen“ (S. 139). Dieser Vorstellung von Beratung in pädagogischen Kontexten schließt sich die Frage an, wann diese Form der Beratung erfolgreich ist. Um professionelles Handeln von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht zu ermöglichen und einfordern zu können, soll dazu grundlegend der Begriff der Qualität herangezogen werden. Dieser ist grundsätzlich positiv konnotiert im Sinne ‚guter Qualität‘ (Zech, 2015, S. 1). Qualität von Beratung in Schule wird in der Literatur vielfach an der Beratungskompetenz der Beratungspersonen festgemacht. Konkret sollen diese „über wissenschaftlich fundierte Handlungskonzepte und Kompetenzen verfügen, die in langjährigen Ausbildungen meist berufsbegleitend erworben werden und die sich an klientenzentrierten, systemischen oder ressourcenorientierten Grundlagen und Konzepten orientieren“ (Bennewitz & Wegner, 2020, S. 48). In Übersichten zur Qualität von Einrichtungen und Handeln im Bildungswesen bzw. der Qualitätssicherung lassen sich diese *personalen Voraussetzungen* jedoch lediglich als *ein* relevantes Element identifizieren.

Das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) benennt eine Reihe von Anforderungen im Sinne von Erwartungen (u. a. Transparenz), die auch als Prinzipien guter Beratung gelten können. Abschließend formulieren die Mitglieder des Forums: „Eine hohe Qualität kann dann erreicht werden, wenn die Anforderungen erfüllt sind, d. h., wenn Beratung in einer zufriedenstellenden Qualität *angeboten, durchgeführt* und in ihrer Wirkung *nachgewiesen* werden kann“ (nfb, 2011, S. 12; Kursivsetzung im Original). Festgelegt wird damit nicht, was hohe Qualität von Beratung ausmacht. Dagegen wird deutlich, dass neben der Formulierung von Beratungsprinzipien, die grundlegend bzw. bereichsübergreifend gelten, mindestens drei Bereiche zur Festlegung von Qualität in einem Feld von Beratung betrachtet werden können: das Angebot, die Durchführungsqualität und die Zielerreichung. Donabedian (1980), der ein Qualitätsmodell für Pflegeeinrichtungen entwickelt hat, welches vielfach auch für die Qualitätssicherung in anderen Bereichen herangezogen wurde, unterscheidet in vergleichbarer Weise drei Bereiche zur Qualität von Institutionen: die *Strukturqualität* (Rahmenbedingungen und personale Voraussetzungen), die *Prozessqualität* (Handlungsabläufe) und die *Ergebnisqualität* (Zielerreichung). Tietze (2008) ergänzt in seinem Aufsatz zur „Qualitätssicherung im Elementarbereich“ einen vierten Bereich, die sog. *Orientierungsqualität*: „Dieser Qualitätsbereich beinhaltet die normativen Orientierungen, Leitideen und Überzeugungen, unter denen das pädagogische Handeln (Prozessqualität) stattfindet bzw. stattfinden soll“ (S. 18). Tietze verweist dazu auf Curricula für den Vorschulbereich der Bundesländer, aber auch auf „die einrichtungsspezifischen pädagogischen Konzeptionen, die zunehmend als Orientierungsrahmen für das konkrete pädagogische Handeln in den Einrichtungen gefordert werden“ (ebd.). Im vorliegenden Bericht steht die Beratung durch Schulaufsicht im Fokus. Da bislang kaum theoretische

Konzeptionen zur Festlegung von Beratung für diesen pädagogischen Bereich vorliegen, werden die skizzierten Klassifikationen zur Ableitung einer Definition für Beratung in diesem Handlungsbereich herangezogen.

Die vier Felder von Qualität im Handlungsfeld Beratung werden in Abbildung 1 zusammengefasst und definiert. Die Darstellung soll implizieren, dass alle Dimensionen in einem Wechselverhältnis stehen und für die Qualität von Beratung eine Rolle spielen.

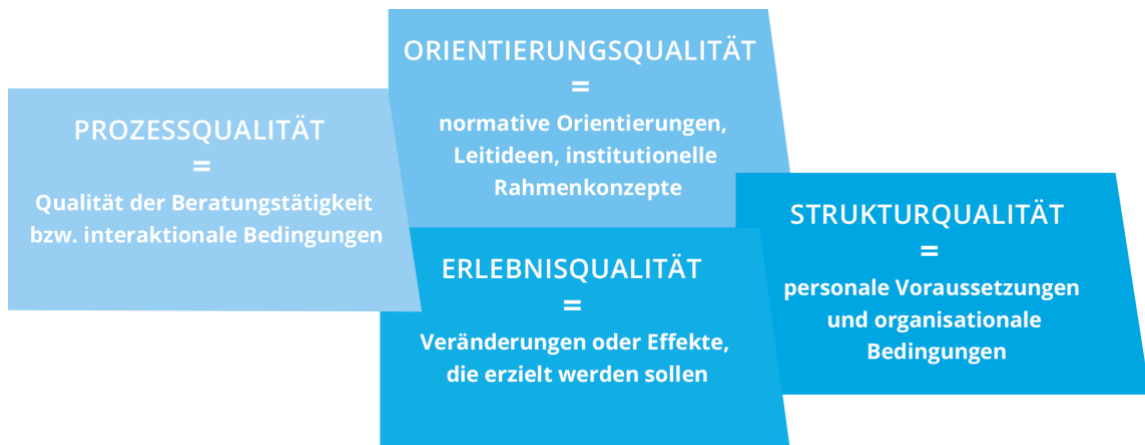


Abbildung 1: Qualitätsdimensionen im Kontext von Beratung

Vor diesem Hintergrund lässt sich – im Sinne einer Arbeitsdefinition – festhalten, dass eine (hohe) Qualität von Beratung dann gegeben ist, wenn die vorhandenen Strukturen einschließlich der personalen Voraussetzungen und organisationalen Bedingungen sowie die Qualität der interaktionalen Prozesse bzw. die Prozessqualität ausreichend sind, um die angestrebten Beratungsziele unter Berücksichtigung der Orientierungsqualität im Sinne normativer Vorstellungen zu erreichen. Mithilfe dieser ersten Definition und unter Nutzung des empirischen Materials soll im Weiteren versucht werden, diese Beschreibung für den Untersuchungskontext zu konkretisieren.

## 2.2 Qualitätsvolle Beratung durch Schulaufsicht

Bislang sind keine konzeptionellen oder empirischen Arbeiten bekannt, die sich spezifisch auf die Qualität von Beratung durch Schulaufsicht beziehen. Die „neue“ Aufgabe von Schulaufsicht, Beratung und begrifflich weiter gefasst die Unterstützung von Schulen, insbesondere im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprojekten, wurde jedoch in mehreren Arbeiten aufgegriffen (z. B. Huber, 2020). Röder und Manitus (2020) stellen die These auf, dass „Schulentwicklungsberatung [...] von Schulaufsicht nur geleistet werden [kann], wenn sie entsprechend qualifiziert ist bzw. wird“ (S. 241). Sie formulieren zudem den Anspruch, dass Forschung notwendig ist, „die eruiert, ob und inwiefern Schulaufsicht mit Schulentwicklungsberatungsarbeit tatsächlich Effekte erzielt“ (ebd.). Dahingehend lässt sich ableiten, dass im Feld Vorstellungen eines Modells von Beratung vorhanden sind (s. Abb. 1:



Struktur- und Ergebnisqualität), jedoch noch einer Ausschärfung und empirischen Validierung bedürfen.

Befunde aus BeSa-I (Porsch et al., 2022) verweisen u. a. auf erste Anforderungen in Bezug auf die personalen Voraussetzungen von Schulaufsicht. Diese Konkretisierung ist notwendig, da grundsätzlich festgestellt werden kann, dass für zahlreiche pädagogische Handlungsfelder Standards zur Qualifikation fehlen. Entsprechend formuliert Nußbeck (2019): „Bislang gibt es noch keine verbindliche Kompetenzbeschreibung oder Aus- und Weiterbildungsstandards für die Berater in Beruf und Weiterbildung“ (S. 153). Sassenscheidt (2020) behauptet, dass „Fortbildung für Schulaufsicht und Schulverwaltung [...] eher die Ausnahme“ sei (S. 245). Ferner gibt er an, dass es bereits in einigen Ländern und einzelnen Schulaufsichtsbehörden Leitbilder für Schulaufsicht gibt. Diese ermöglichen einerseits ein gemeinsames Beratungsverständnis der Institution und ferner die Überprüfung der Orientierungsqualität, d. h. den Abgleich der realisierten Beratungspraxis mit den Anforderungen, die in diesen Dokumenten formuliert werden. Auf Landesebene hat bspw. Schleswig-Holstein bzw. das Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2014 ein Eckpunktepapier mit dem Titel „Qualität sichern und entwickeln. Aufgaben von Schulen, Schulaufsicht und IQSH“ veröffentlicht (MBW, 2014). Darüber hinaus können untergeordnete Behörden der Schulaufsicht weitere Referenzdokumente erstellen, die konkreter das Tätigkeitsfeld Beratung für die Mitarbeitenden der jeweiligen Einheiten berücksichtigen. Das benannte Dokument fokussiert vorrangig die Aufgaben von Schulaufsicht in Abgrenzung zu anderen Akteur:innen und Institutionen im Bundesland.

Neben der Qualität der Durchführung bzw. Prozessqualität von Beratung, die in zahlreichen Lehrbüchern ‚allgemein‘ abgebildet wird (z. B. Nußbeck, 2019), indem u. a. geeignete Beratungsansätze und -methoden für Beratende in pädagogischen Handlungsfeldern dargelegt werden (s. Kapitel 3), stellt sich die Frage, inwieweit die Ergebnisqualität bzw. die Ergebnisse von Beratung durch Schulaufsicht bislang thematisiert und empirisch untersucht wurden. In den Rechtsdokumenten (Schulgesetze, Erlasse o. a.), die Aufgaben von Schulaufsicht spezifizieren (Porsch, 2022), wird Beratung auch im Sinne einer Zielorientierung deutlich. Beispielsweise heißt es im Schulgesetz für Nordrhein-Westfalen (MSB, 2022): Die Schulaufsichtsbehörden besitzen die Aufgabe, „Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu beraten und zu unterstützen“ (§ 3 Absatz 1).

Evaluationen oder wissenschaftliche Untersuchungen, die sich auf die Wirksamkeit von Beratung durch Schulaufsicht beziehen, sind jedoch nicht bekannt. Das ist nicht verwunderlich, da sich Beratung zwar durchaus in ihrer (subjektiven) Qualität bewerten lässt (bspw. durch die Schulleiter:innen als Beratene), aber Schulentwicklungsprojekte werden durch eine Vielzahl von Akteur:innen getragen, so dass einzelne Personen wie die Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht sowie ihre Beratungstätigkeit nicht oder nur schwierig und aufwändig eindeutig mit den Ergebnissen eines solchen komplexen und langwierigen Prozesses in Verbindung gebracht werden können. Das soll nicht bedeuten, dass die Festlegung auf Ziele für Beratungsgespräche sowie die Klarheit seitens der Beratungspersonen in Bezug auf das Ergebnis ihrer Tätigkeit keine Relevanz besitzen. Die valide und verlässliche Überprüfung einer Zielerreichung ist allerdings in der Komplexität des Gesamtsystems mit Herausforderungen verbunden. Vor diesem Hintergrund interessiert zunächst weniger die Frage der konkreten und tatsächlichen Zielerreichung als

vielmehr die Frage, welche Ziele Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht in ihrer Beratungstätigkeit praktisch verfolgen.

## 3 BERATUNGSPRAXIS

### 3.1 Beratungsansätze

Eine Vielzahl an Beratungsansätzen und -methoden in pädagogischen Kontexten sind bekannt, aber bislang liegen kaum Kenntnisse über die Beratungspraxis von Schulaufsicht vor. Arbeiten fokussierten vor allem grundlegend die ‚neuen‘ Aufgaben und im Besonderen das (potentielle) Spannungsfeld „Kontrolle/Aufsicht“ vs. „Beratung“ (z. B. Dederling, 2020) und weniger die konkrete Praxis der Beratung durch Schulaufsicht.

Beratungspraxis kann als übergeordnete Kategorie betrachtet werden und einerseits Beratungsansätze und andererseits konkrete Beratungsmethoden umfassen (s. Abbildung 2). Beratungsansätze sind „konzeptionell begründete Handlungsmodelle [...], in denen Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren in einem sinnhaften und erprobten Zusammenhang stehen“ (Schubert et al., 2019, S. 63). Es lassen sich nach Schubert et al. (2019) drei Ansätze unterscheiden: *therapieschulenorientierte Ansätze*, *kontextorientierte Ansätze* sowie *ressourcenorientierte Ansätze*. Zu den therapieschulenorientierten Ansätzen werden wiederum tiefenpsychologisch fundierte, psychodynamische Beratungsansätze, verhaltenstheoretisch orientierte Beratungsansätze, humanistische Beratungsansätze und systemische Beratungsansätze gezählt. Trotz des Begriffes „Therapie“ sind diese nicht zwingend mit einer Therapie verbunden. Ein Unterschied zwischen Beratung und Therapie liegt neben der Zielausrichtung u. a. darin, dass eine Beratung eher kurzfristig angelegt ist; eine Therapie kann mitunter mehrere Jahre benötigen.

Systemische Beratung als ‚prominenter Ansatz‘ in pädagogischen Kontexten lässt sich wie folgt kennzeichnen:

„Beratungsobjekt ist nicht das Individuum an sich, sondern das Beziehungs- bzw. Interaktionssystem, also typischerweise die Familie, das Paar, das Arbeitsteam. Individuelles Verhalten wird verstanden als durch das Beziehungssystem ‚verursacht‘ und verweist somit wiederum auf das System zurück, in dem es sich entwickelt. Die Mitglieder eines Systems wirken ständig wechselseitig aufeinander. Maßgebend für diesen zirkulären Prozess sind nicht die Eigenschaften der beteiligten Personen, sondern die Kommunikations- und Interaktionsweisen und die wechselseitigen Auffassungen/Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen (Konstrukte) der Systemmitglieder“ (Schubert et al., 2019, S. 91).

Als kontextorientierte Ansätze werden der lebensweltorientierte Ansatz und der sozialökologisch-transaktionale Ansatz unterschieden. Für ressourcenorientierte Ansätze werden keine Differenzierungen vorgenommen. Ressourcenorientierte Beratung zielt auf die Stärkung der Individuen oder Gemeinschaften einer Institution:

„Neben der Erfassung von individuellen und gemeinschaftlichen Belastungen, Erwartungen und Anforderungen rücken in einer Beratung auch individuelle und



gemeinschaftliche Bewältigungsmöglichkeiten, also Kompetenzen und Ressourcen und gleichermaßen auch die potenziell gegebenen wechselseitigen Unterstützungs- wie auch Behinderungsprozesse in den Fokus“ (Schubert et al., 2019, S. 130).

Die Fokussierung auf eine Schaffung, Aktivierung oder Bewusstmachung von Ressourcen kann auch innerhalb eines systemischen Beratungsansatzes eine Rolle spielen. Ein:e Berater:in kann sich also durchaus an zwei oder mehr grundlegenden Beratungsansätzen orientieren, sofern deren Vereinbarkeit gegeben ist und sich diese bzw. einzelne Komponenten integrieren und ergänzen lassen. Aufgrund der Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Beratungsgegenstände und -anlässe im Rahmen der Schulaufsicht dürften eine fundierte Kenntnis unterschiedlicher Ansätze sowie ein reflektierter und situativ bewusster flexibler Umgang mit unterschiedlichen Ansätzen ein entscheidendes Merkmal der Strukturqualität bzw. der personalen Voraussetzungen und infolge der Prozessqualität darstellen.

### 3.2 Beratungsmethoden

Neben Beratungsansätzen lassen sich verschiedene Beratungsmethoden unterscheiden, die zur Anwendung in Gesprächen durch die Schulaufsicht (oder andere Berater:innen) kommen können. Orientiert an Schlüter und Kress (2017) werden vier Methodengruppen unterschieden (s. Abbildung 2):

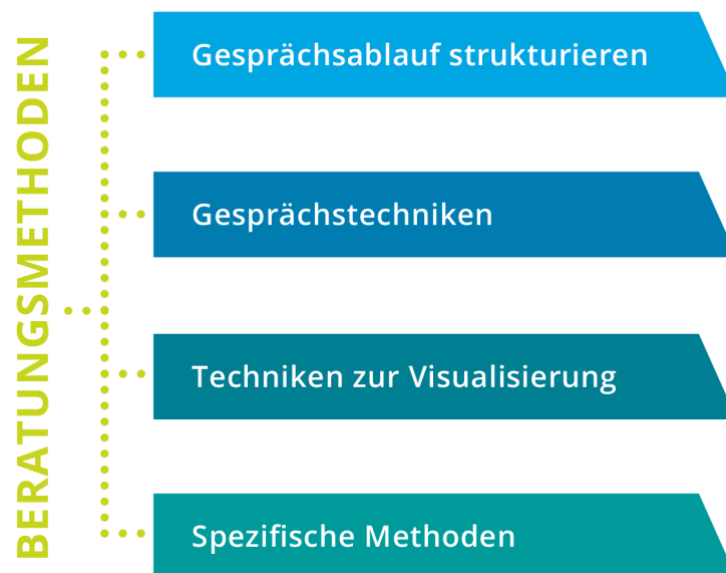


Abbildung 2: Beratungsmethoden

- **Gesprächsablauf strukturieren:** Es werden in der Literatur (u. a. Schubert et al., 2019, S. 155ff.) verschiedene Phasenmodelle genannt, die den Prozess der Beratung bzw. das Beratungsgespräch selbst in Phasen mit spezifischen Funktionen einteilen. Als einer der Ersten hat Kaminski (1970) Beratung bzw. Therapie als einen Problemlösungsprozess aufgefasst und unterscheidet entsprechend vier Phasen: Problemdefinition, Zielentwicklung, Problemlösung und Evaluationsphase. Ein Beispiel ist in Abbildung 3 dargestellt.
- **Gesprächstechniken:** Sie beziehen sich auf drei Grundtechniken oder Haltungen der Gesprächsführung, die dann im Gespräch mit spezifischen Techniken umgesetzt werden können. Diese lauten: „1. Ich lasse mich auf die Sichtweise meines Gegenübers ein – Ich höre ihm bzw. ihr aufmerksam zu und biete anschließend meine Deutung, von dem, was er oder sie gesagt hat, zur Präzisierung an. 2. Ich erzähle von meinem Erleben und meiner Sicht auf die Welt. 3. Ich frage die andere Person nach seiner bzw. ihrer Sicht der Dinge“ (Schlüter & Kress, 2017, S. 76). Entsprechend lassen sich die folgenden Techniken zuordnen (ebd.): 1. Wiederholen, Paraphrasieren, Spiegeln, Zusammenfassen; 2. Ich-Botschaften; 3. Fragetechniken.
- **Techniken zur Visualisierung:** Visualisierung in einem Beratungsgespräch bietet mehrere Vorteile und hat verschiedene Funktionen, bspw. die Entlastung der Gesprächspartner:innen oder die Orientierung an einem vorher festgelegten Gesprächsablauf. Zu den Techniken zählen u. a. die Verwendung von Stichwortkarten, von Diagrammen oder Strukturbildern (z. B. Zeitleisten, Venn-Diagramme) oder Bildimpulse.
- **Spezifische Methoden:** Hierunter werden Methoden mit einer festen Bezeichnung verstanden, die in Lehrbüchern oder Fortbildungsveranstaltungen vermittelt werden und einzelne Funktionen einer Beratung im Besonderen adressieren und fokussieren. Vergleichbar mit Unterrichtsmethoden (z. B. Gruppenpuzzle) werden mit ihrer Hilfe Beratungsgespräche (vor-) strukturiert und sollen die Beratenden unterstützen. Beispielsweise sollen mit der Methode „Stolpersteine“ Handlungsmöglichkeiten generiert und miteinander abgewogen werden, was in ‚normalen‘ Gesprächen vermutlich weniger differenziert und fokussiert gelingen würde.

## Lösungszyklus, kreisförmige Darstellung

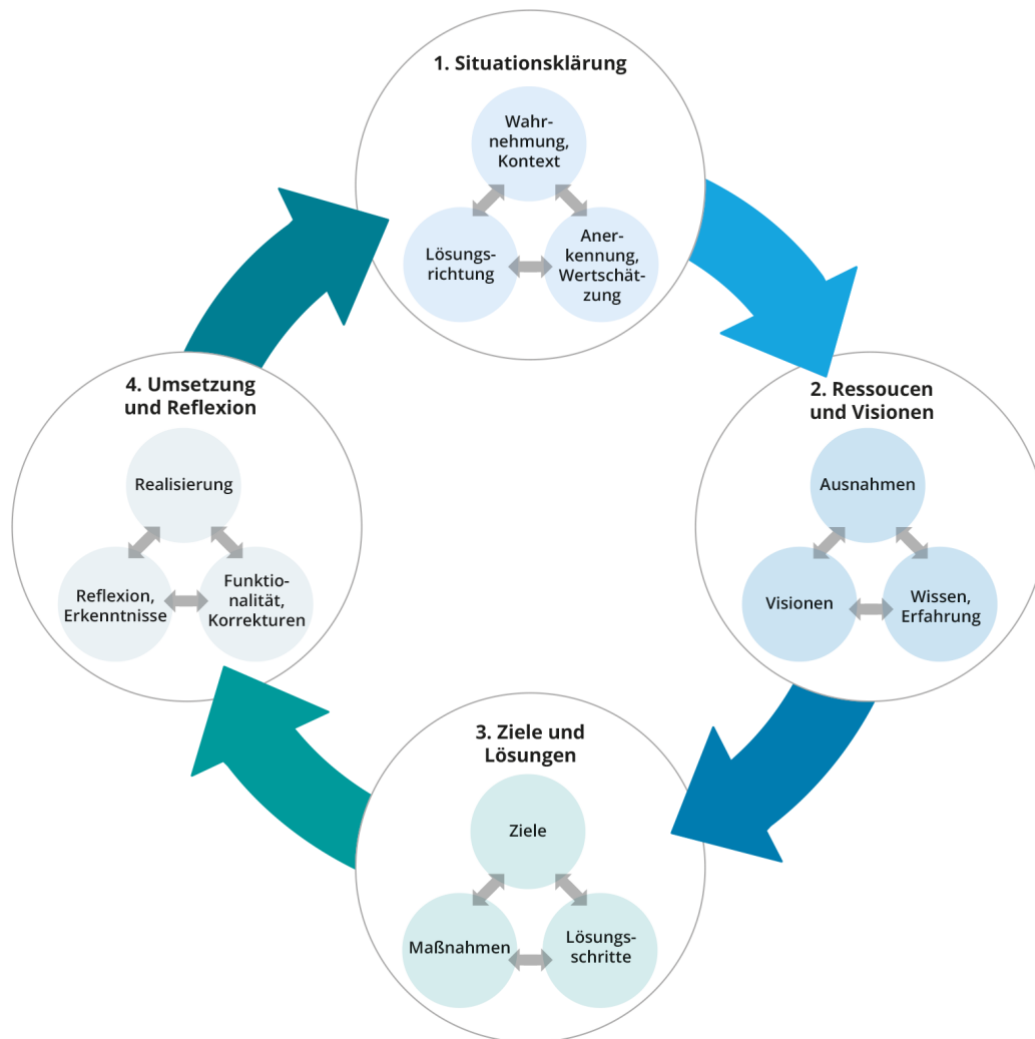


Abbildung 3: Problemlösezyklus (Quelle: Vetter et al., 2013 aus Pfister et al., 2018, S. 255)

## 4 VALIDIERUNG DER HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

### 4.1 „Member Check“ als Validierungsmethode

Mit der im Kapitel 5 vorgestellten Befragung, an der 11 der 12 Mitarbeiter:innen aus BeSa-I erneut teilnahmen, wurde auch das Ziel verbunden, die formulierten Handlungsempfehlungen mithilfe der Befragten zu validieren. Anders als in der quantitativen Forschung, in der eine breite Anerkennung von Kriterien zur Güte von Studien besteht, unterliegen Kriterien zur Absicherung der Qualität in qualitativen Studien noch stärker einem Diskurs. Es besteht durchaus ein Konsens für die Notwendigkeit, aber gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass die Auswertung qualitativer Daten Interpretation, Rekonstruktion und Bedeutungszuschreibung bedeutet, die nie vollständig standardisiert

werden können, da die Perspektiven der Forschenden eingehen. Dennoch existieren durchaus mehrere Ansätze, die Kriterien für die Qualitätssicherung in qualitativer Forschung formulieren (für eine zusammenfassende Darstellung s. Döring & Bortz, 2016, S. 106ff.). Analog zum Qualitätskriterium der internen Validität in der quantitativen Sozialforschung sollen Ergebnisse sowie Interpretationen qualitativer Forschung nach Lincoln und Guba (1985) u. a. dem Kriterium der Vertrauenswürdigkeit gerecht werden, „also das Publikum überzeugen, dass die Ergebnisse der jeweiligen qualitativen Studie wirklich aussagekräftig sind und etwas über die untersuchte soziale Wirklichkeit aussagen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 108).

Ein Ansatz, das Kriterium der Vertrauenswürdigkeit zu sichern, besteht darin, die Ergebnisse der Studie mit (einigen) befragten Personen kommunikativ zu validieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Das bedeutet, dass die Studienergebnisse den Teilnehmenden zur Diskussion vorgelegt werden und Zustimmungen, Ergänzungen oder auch abweichende Sichtweisen aufgenommen werden. Im Kontext der vorliegenden Studie wurde dies durch eine Zweitbefragung der Teilnehmer:innen aus BeSa-I im Sinne eines qualitativen Längsschnittes ermöglicht. Dabei wurden die im Rahmen von BeSa-I formulierten neun Handlungsempfehlungen den Befragten visuell unterstützt durch ein Handout vorgestellt und es wurde gefragt, inwiefern die Teilnehmenden den Schlussfolgerungen zustimmen, ob sie abweichende Meinungen aufweisen oder die Schlussfolgerungen ergänzen möchten. Dafür wurden die Empfehlungen vorgelesen und kurz inhaltlich erläutert. Bei Handlungsempfehlung III (Kriterien für den Erfolg von Beratung, s. Kap. 4.2) wurde ein Schwerpunkt gesetzt, um zu explorieren, welche Vorstellungen seitens der Befragten zu Standards der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität sowie deren Sicherung aus ihrer Praxisperspektive vorliegen.

## 4.2 Handlungsempfehlungen aus BeSa-I mit Erläuterungen

Insgesamt wurden auf Grundlage der Ergebnisse der Studie BeSa-I neun Handlungsempfehlungen formuliert, die entsprechend der in 4.1 vorgestellten Methode den Interviewten vorgelegt wurden.

### I. Abgestimmtes Beratungsverständnis

#### **Beratungspraxis braucht ein abgestimmtes Beratungsverständnis.**

Obwohl die Befragten der Schulaufsicht auf Nachfrage nach ihrem Beratungsverständnis vielfach auf Elemente eines in der Literatur bestehenden Beratungsverständnisses verwiesen haben, bleibt für die Praxis offen, inwieweit dieses für das praktische Handeln angewendet und realisiert wird. Ebenfalls ist offen, inwieweit dieses Verständnis Grundlage für Prozesse der Abstimmung innerhalb von Behörden ist und ob bspw. die Beratungsgespräche in ähnlicher Weise durchgeführt werden. Es wurde deutlich, dass dies zu unterschiedlichen Beratungspraxen und inkohärenten Vorgehensweisen innerhalb der

Schulaufsicht und auch zwischen unterschiedlichen beratenden Systemen führt. Es ist für eine Weiterentwicklung wünschenswert, sich innerhalb von Institutionen der Schulaufsicht und weiterer beratender Instanzen Zeit zu nehmen, um über das Beratungsverständnis zu reflektieren und dieses abzustimmen. Für die Schulaufsicht ist es hilfreich und qualitätssteigernd, einen Konsens zum Beratungsverständnis zu finden, schriftlich zu fixieren und transparent zu machen. Dies ist vor allem wichtig, um die Schulen (insbesondere Schulleitungen) über die Möglichkeiten und Grenzen von Beratung durch Schulaufsicht zu informieren.

## II. Spannungsfeld Kontrolle – Beratung

**Die zwei Aufgaben – Beratung und Kontrolle – stellen ein Spannungsfeld für Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht dar. Dies sollte mit Eintritt in die Berufspraxis kontinuierlich reflektiert und geklärt werden.**

Die Mitarbeiter:innen in der Schulaufsicht agieren in einem Spannungsfeld zwischen Beratungs- und Aufsichtsfunktion, das verschiedene, widerstreitende Anforderungen mit sich bringt. Zwischen diesen beiden Funktionen muss situativ jeweils austariert werden. Diese Herausforderung von Schulaufsicht (sowie bspw. Lehrkräften) wurde empirisch bereits in mehreren Arbeiten untersucht (z. B. Dederling, 2020). Ein Bewusstsein für die verschiedenen Anforderungen stellt eine wichtige Voraussetzung für reflexives, professionelles Handeln dar. Es erscheint sinnvoll, nicht nur ein wiederkehrendes Weiterbildungs- und Fortbildungsangebot für Schulleiter:innen zur Beratungstätigkeit im Allgemeinen anzubieten, sondern spezifische Angebote, die auf das eigene Handlungsfeld und die entsprechenden Aufgaben zugeschnitten sind. Systematische Supervisions- und Mentoringmöglichkeiten für die Mitarbeitenden der Schulaufsicht könnten hier ein zentrales Instrument sein. Daneben erfordert das Handeln in komplexen, spannungsreichen pädagogischen Handlungssituationen Teamstrukturen des regelmäßigen fallbezogenen Austauschs und der Supervision. Diese sollten im Berufsalltag mit entsprechenden Zeitstrukturen und einer hohen Bedeutsamkeit verankert sein.

## III. Kriterien für den Erfolg von Beratung

**Beratende Tätigkeiten, wie sie durch Schulaufsicht stattfinden, benötigen eine Bestimmung von Standards der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität.**

Damit sowohl für die Beratenden – hier Schulaufsicht – als auch diejenigen, die beraten werden – hier Schulleitungen –, Erwartungen möglichst wenig Differenz aufweisen bzw. die Differenz transparent reflektiert werden kann, braucht es (Qualitäts-)Standards in Bezug auf die Strukturen, die Prozesse und die Ergebnisse von Beratungsgesprächen. Die Interviews mit der Schulaufsicht deuten teilweise auf unterschiedliche Vorstellungen hin, wann Beratung gelungen ist. Neben den Schulaufsichtsrät:innen selbst könnten solche Standards für die Schulleitungen eine klare(re) Orientierung geben, was von Beratungsgesprächen zu erwarten ist. Strukturen beziehen sich bspw. auf die Frage, zu welchem Zeitpunkt (und zu welchen Gegenständen) Beratung bei der Schulaufsicht oder anderen Institutionen angefragt werden kann bzw. wer die Verantwortung für welche Aufgabe trägt.

Prozessqualität umfasst die Herstellung von Klarheit, was die Vorbereitung, Umsetzung und Nachbereitung von Beratungsgesprächen betrifft, also die Festlegung und transparente Beschreibung konkreter Einzelschritte der Beratung. Ein gelungener Beratungsprozess zeigt sich kurzfristig an erarbeiteten Lösungsansätzen oder/und daran, dass die beratene Person sich in der Lage fühlt, entsprechende Ideen selbständig zu entwickeln und umzusetzen (Stichwort „Empowerment“). Langfristig kann durchaus als Erfolgskriterium gelten, wenn Lösungen für ein Problem gefunden und umgesetzt wurden, Schulentwicklungsprozesse initiiert werden konnten oder Schulleitungen so weit gestärkt wurden, dass sie sich in der Lage fühlen, Lösungen selbst zu finden bzw. den Prozess an ihrer Schule erfolgreich weiterzuführen. Zur Überprüfung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität braucht es entsprechende evaluative Instrumente.

#### IV. Beziehungsarbeit

**Eine durch Wertschätzung und Vertrauen gekennzeichnete Beziehung ist zentrale Grundlage für Beratung. Regelmäßigem, auch informellem Austausch und der Beziehungsarbeit sollte im Rahmen von Netzwerken aus Schulleitungen und Schulaufsicht Raum gegeben werden.**

Die Relevanz von Netzwerken besteht nicht allein im formalisierten Austausch von Informationen zwischen den Beteiligten. Sie bieten einen wichtigen Rahmen und Gelegenheit für die Beziehungsarbeit. Diese ist im Besonderen notwendig, um Wertschätzung und Vertrauen entwickeln zu können, die für Beratungsgespräche zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht Grundlage und wichtige Gelingensbedingung sind. Daher sind Netzwerke bzw. Veranstaltungen so zu gestalten, dass ein Rahmen geschaffen wird, der Beziehungen nachhaltig stärkt. Auf dieser Grundlage können Beratungsgespräche geführt werden, bei denen nicht die Aushandlung oder Ausgestaltung von hierarchisch geprägten Rollen, sondern die gemeinsame (gleichberechtigte) Suche nach Lösungen im Vordergrund steht.

#### V. Qualifizierung und Personalentwicklung

**Die Qualifikation von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht als einer eigenständigen Profession ist maßgeblich für den Erfolg ihrer Kontroll- und Beratungstätigkeit. Eine an ihrer Führungstätigkeit und ihren Aufgaben orientierte stetige Unterstützung und Personalentwicklung ist daher notwendig.**

Die Interviews mit den Leitenden und Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht zeigen auf, dass Schul-aufsicht als eine eigene Profession verstanden werden sollte, die ein breites und komplexes Handlungsprofil aufweist. Eine zu Beginn der Tätigkeit verbindliche Qualifizierung stellt eine wichtige Basis dar, sollte jedoch angesichts der stark auf situationsabhängige Kommunikation ausgerichteten Arbeit durch weitere – allen als Angebot zur Verfügung stehende – im Berufsalltag verfügbare Maßnahmen zur Unterstützung (wie Coaching oder Supervision) ergänzt werden. Strukturierte Personalentwicklung (wie jährliche Entwicklungsgespräche) durch die Leitenden von



Schulaufsicht ist notwendig, um individuelle Qualifizierungsbedarfe identifizieren und entsprechende Maßnahmen planen und umsetzen zu können.

## VI. Standards für die Schulaufsicht

**Zur Orientierung für Einstellungsanforderungen sowie Qualifizierungsmaßnahmen ist eine länderübergreifende Festlegung von Standards mit der berufsspezifischen Beschreibung von Kompetenzen für die Schulaufsicht wünschenswert.**

Neben abgestimmten Beratungskonzepten, die Aushandlungsprozesse anregen und zu einem transparenten Vorgehen beitragen können, erscheint es sinnvoll, sich auf länderübergreifender Ebene Gedanken über die Aufgaben und notwendigen Kompetenzen der Schulaufsicht zu machen. Entsprechende Konzepte für den Beruf von Lehrer:innen oder Schulleiter:innen liegen seitens der KMK bereits vor oder sind im Entstehen. Eine entsprechende Ausformulierung für das Handlungsfeld der Schulaufsicht würde zu einem einheitlicheren Vorgehen beitragen und dafür Sorge tragen, dass alle relevanten Aspekte im Blick behalten werden können. Derzeit existieren große Unterschiede zwischen den Bundesländern – sowohl hinsichtlich der organisationalen Struktur von Schulaufsicht als auch hinsichtlich Aufgabenverteilungen und -zuständigkeiten. Resultierend sind die tatsächlichen Anforderungen an die Kompetenzen von leitenden Personen und Schulrät:innen durch stark unterschiedliche Tätigkeitsprofile geprägt und entsprechend unterschiedlich. Ein gemeinsamer Rahmen kann diese Unterschiedlichkeit darstellbar machen und zum Beispiel für länderübergreifende kooperative Weiterbildungsmaßnahmen und Abstimmungsprozesse effizient genutzt werden.

## VII. Entwicklung von Fortbildungsmodulen in multiprofessionellen Teams

**Um die Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht in ihrer Tätigkeit und Professionalisierung zu unterstützen, sind auf der Grundlage von ‚Standards für die Schulaufsicht‘ Fortbildungen zu konzipieren. Dazu ist eine Entwicklung in multiprofessionellen Teams zielführend.**

Die Interviews haben auf unterschiedliche Qualifizierungsbedarfe verwiesen. Grundsätzlich sind Fortbildungsangebote für Schulaufsicht in allen Bundesländern wünschenswert. Für diese Veranstaltungen sollten die Standards für die effektive Planung und Gestaltung von Fortbildungen (z. B. Lipowsky & Rzejak, 2021) berücksichtigt werden. Für die Konzeption und Umsetzung sind verschiedene Expertisen einzubinden und Module zu entwickeln. Themen wie auch Inhalte sollten gemeinsam von Schulaufsicht, Schulleitung und Berater:innen festgelegt werden. Diese gemeinsame Entwicklung ermöglicht nicht nur die Einbindung der verschiedenen Perspektiven, sondern lässt auch die Möglichkeit offen, diese Module sowohl für Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht als auch für Schulleitungen anzubieten und in der Realisierung gleichzeitig den Austausch und die Vernetzung dieser beiden Gruppen mit anzubahnen.

## VIII. Schulaufsicht als Expert:innen für Schulentwicklung

**Die Ganztagschulreform kann nur in der ko-konstruktiven Zusammenarbeit mit allen Akteur:innen gelingen. Die Schulaufsicht kann mit ihrer breiten Expertise einen wesentlichen Beitrag leisten.**

Nicht immer ist es sinnvoll, dass alle Bildungsakteur:innen gemeinsam an der Realisierung einer Reform in allen Phasen beteiligt sind. Auch ist das Gelingen solcher umfassenden und komplexen Beteiligungsprozesse sehr voraussetzungsvoll. Nichtsdestotrotz ist bekannt, dass die breite Akzeptanz einer Neuerung wie der Einrichtung oder Umgestaltung von Schulen als Ganztagschulen eine wesentliche Grundlage darstellt (Rogers, 2003). Zur Herstellung einer breiten Akzeptanz braucht es auch die Einbindung aller Beteiligten und entsprechende Unterstützungssysteme. Schulaufsichten verfügen über eine hohe und breite Expertise und vielfältiges Wissen, resultierend aus der Zusammenarbeit mit vielen unterschiedlichen Schulen. Sie verfügen zum Beispiel aufgrund ihres Tätigkeitsprofils und ihrer Zuständigkeit über umfassendes, in der Regel regionales Überblickswissen, insbesondere zum Themenfeld Schulentwicklung. Dieses Wissen sollte für die Umsetzung umfassender Vorhaben wie der Ganztagschulreform systematisch genutzt werden. Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht sollten als Multiplikator:innen und Koordinator:innen sowie Moderator:innen und Inputgebende einer Netzwerkstruktur der (themenbezogenen) Schulentwicklung unterstützend und auch aktiv gestaltend tätig werden.

## IX. Verhältnisklärung der Institutionen

**In den Bundesländern stehen neben den Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht weitere Institutionen bzw. Expert:innen für Beratung und Unterstützung im Kontext von Schulentwicklung zur Verfügung. Das Verhältnis zueinander sollte geklärt werden, um Rollenkonflikte und Reibungsverluste zu vermeiden.**

In vielen Bundesländern können Schulen bzw. Schulleitungen für Schulentwicklungsprozesse auf verschiedene Unterstützungsinstanzen zurückgreifen. Neben der Beratung durch die jeweils zu-ständigen Mitarbeiter:innen in der Schulaufsicht stehen beispielsweise weitere Expert:innen der Schulämter oder anderer Institutionen zur Verfügung. Diese breite Expertise gilt es zu vernetzen und das Verhältnis der verschiedenen Instanzen zu klären, um Rollenkonflikte und Reibungsverluste zu vermeiden. Günstig ist, diese Akteur:innen mit ihrer jeweiligen spezifischen Expertise gemeinsam für Schulentwicklungsprozesse wie die Ganztagschulreform von Anfang an einzubinden und zu koordinieren. Eine Vernetzung der verschiedenen Instanzen ist dafür unerlässlich.

# 5 UNTERSUCHUNGSMETHODE UND AUSWERTUNG

## 5.1 Design, Ziel und Fragestellungen der Studie

Bei dem Forschungsprojekt „**Beratende Schulaufsicht**“ (BeSa) handelt es sich um eine qualitative Interviewstudie, die insgesamt in drei Teilstudien von 2022 bis 2024 realisiert

wurde bzw. wird. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Beratungstätigkeit der Schulaufsicht. Die in diesem Bericht fokussierte **Teilstudie BeSa-II** verfolgt folgende zentrale Fragestellungen:

- Welche Determinanten müssen aus der Sicht von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht erfüllt sein, damit ein Beratungsgespräch als erfolgreich bewertet werden kann?
- Inwieweit orientieren sich Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht an Beratungsansätzen? An welchen? Welche Methoden nutzen sie für ihre Beratungstätigkeit?
- Wie bewerten die Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht im Rahmen eines qualitativen Längsschnitts die Plausibilität und Relevanz der Empfehlungen, die auf den Befunden der BeSa-I-Studie basieren?

## 5.2 Interviewleitfaden

Die Befragungen wurden als leitfadengestützte Interviews (Einzelinterviews) umgesetzt, die online via Zoom durchgeführt wurden. Die Interviews wurden durch eine:n der drei Autor:innen durchgeführt. Der Interviewleitfaden ist im Anhang dieses Berichts beigelegt.

Der Interviewleitfaden fokussiert folgende Themenbereiche:

- (Mögliche) Veränderungen in den Tätigkeiten und Inhalten
- Prozessstruktur von Beratungssituationen
- Bedeutung und Wissen über Beratungsansätze von Schulaufsicht
- Erwartungen und Ansprüche an Beratung aus Sicht der Schulaufsicht
- Anforderungsprofil von Schulaufsicht
- Validierung der Ergebnisse aus Teilstudie BeSa-I
- Entwicklungen im Bereich Ganztage

Es handelt sich dabei überwiegend um explizit gestellte Fragen. So wurden die Personen zum Beispiel direkt gefragt, was für sie ein grundlegendes Ziel in der Beratung von Schulleitungen darstellt. Ein Anteil des Leitfadens wurde in Form offener, stärker erzählgenerierender Fragen konzipiert. Hier wurden die Personen gebeten, konkrete Erlebnisse aus Beratungsfällen aus dem letzten Jahr zu schildern. Der Anteil offener Fragen ermöglicht es einerseits den Teilnehmenden, eigene Priorisierungen bei der Beantwortung der Fragen vorzunehmen, und andererseits den Forscher:innen, auch implizite bzw. vorreflexive Wissensbestände zu rekonstruieren.

Die Teilnehmer:innen wurden zunächst zu Veränderungen in ihrer Tätigkeit befragt. Anschließend wurden sie offen zu Erlebnissen im Beratungskontext aus dem letzten Jahr gefragt. Danach sollten die Teilnehmenden von Handlungsansätzen und Methoden, die sie in der Beratung nutzen, berichten. Im Anschluss wurden sie zu Zielen ihrer Beratungstätigkeit sowie ihrer wahrgenommenen Wirksamkeit befragt. Im Rahmen einer Fallvignette sollten sie Stellung dazu nehmen, welche Kompetenzen und Wissensbestände sie als notwendig für Beratung im Kontext von Schulaufsicht erachten. Danach wurden ihnen die zusammengefassten Ergebnisse in Form von Handlungsempfehlungen aus BeSa-I auf

einem Handout vorgestellt und es wurde für eine Validierung der Ergebnisse aus BeSa-I abgefragt, inwiefern sie ihre Perspektive abgebildet sehen oder ob sie alternative Sichtweisen haben. Zum Schluss wurden sie gefragt, welche Entwicklungen es in ihrem Bereich zum Thema Ganztage im letzten Jahr gab und welche Entwicklungen sie mit Blick auf die Einführung des Rechtsanspruchs im Jahr 2026 noch als nötig ansehen.

### 5.3 Teilnehmendenakquise und Teilnehmende

Ziel war es, die Befragung in vier verschiedenen Bundesländern mit den bereits in BeSa-I befragten zwölf Personen zu realisieren. Diese Personen wurden 2022 im Rahmen des Projekts LiGa („Lernen im Ganztage“) angefragt und 2023 erneut um eine Teilnahme gebeten. Hintergrund des gezielten Samplings der bereits in BeSa-I befragten Personen war es, u. a. im Sinne eines qualitativen Längsschnitts die Ergebnisse aus BeSa-I kommunikativ zu validieren sowie zum Thema Beratung vertiefende Perspektiven abbilden zu können. Das wurde dadurch ermöglicht, dass bereits im ersten Interview eine Arbeitsbeziehung aufgebaut wurde, die von Vertrauen geprägt ist, da bspw. die Ansprüche an die Anonymisierung von Informationen bereits einmal eingelöst wurden. Ebenso konnte auf das vorherige Gespräch Bezug genommen werden und gezielt Entwicklungen des zurückliegenden Jahres adressiert werden. Das Ziel einer erneuten Teilnahme konnte fast vollständig erfüllt werden, lediglich eine Person wollte nicht teilnehmen, sodass elf Mitarbeitende aus der Schulaufsicht befragt werden konnten. Sechs Befragte waren weiblich. Diese Interviews dauerten zwischen 38 und 90 Minuten und wurden über einen Videochat (Zoom) durchgeführt.

### 5.4 Datenauswertung

Die Tonspuren der Interviews wurden nach Zustimmung der Teilnehmenden mithilfe der Recording-Funktion von Zoom aufgezeichnet und anschließend einem einfachen inhaltlich-semanticen Transkriptionsverfahren (Dresing & Pehl, 2018) unterzogen. Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch in MAXQDA 20 ausgewertet. Dabei wurde eine Kombination der zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse genutzt (Mayring, 2010).

## 6 ERGEBNISSE

### 6.1 Beratungsqualität aus Sicht von Schulaufsicht

In Anlehnung an die Dimensionen zur Qualität von Beratung (vgl. Kapitel 6.1 & 6.2) wurde in den Interviews geprüft, inwieweit diese auf Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität verweisen. Ziel war es, über diese Aussagen ein Bild von Beratungsqualität in der Schulaufsicht zu entwickeln. Es zeigt sich, dass keine Aussagen zur Orientierungsqualität vorgenommen wurden. Dagegen lassen sich Perspektiven

herausarbeiten, die sich auf die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Beratung beziehen. Eine Übersicht der Kategorien, die nachfolgend mithilfe von Zitaten erläutert werden, findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Kategorien zum Themenbereich „Beratungsqualität“ (eigene Darstellung)

Orientierungsqualität	a) Strukturqualität		b) Prozessqualität	c) Ergebnisqualität
	Personale Voraussetzungen	Organisationale Bedingungen		
<i>Normative Orientierungen</i>	Qualifizierung/ Kompetenzen zu Beratung		Haltung der Schulleitung	Schulentwicklung/Schulerfolg ermöglichen
<i>Leitideen</i>	Fach-/ Kontextwissen		Transparenz der Rolle	Einzelanlässe bearbeiten
<i>Institutionelle Rahmenkonzepte</i>	Berufs-/ Praxiserfahrung		Art der Kommunikation	Unterstützung und Empowerment der Schulleitung
	Rollenverständnis		Vertrauensverhältnis	

*Anmerkung:* Kursive Nennungen sind nicht aus dem Material abgeleitete, theoretisch gebildete Kategorien, die weiteren Themen beziehen sich auf Kategorien, die aus dem Material (induktiv) abgeleitet wurden.

### a) Strukturqualität

Unter Strukturqualität lassen sich personale Voraussetzungen und organisationale Bedingungen fassen, wobei in den Interviews organisationale Bedingungen nicht benannt wurden. Jedoch wurden von den Befragten eine Reihe von personalen Voraussetzungen benannt, die sich vier Themen zuordnen lassen: 1) *Qualifizierung/Kompetenzen zu Beratung*, 2) *Fach-/Kontextwissen*, 3) *Berufs-/Praxiserfahrung* und 4) *Rollenverständnis*.

Unter *Qualifizierung/Kompetenzen zu Beratung* wurden Aussagen berücksichtigt, die eine Qualifikation – allgemeine oder konkrete Kenntnisse (z. B. Kenntnisse der systemischen Beratung) – zu Beratung als notwendig für eine qualitätsvolle Durchführung von Beratung thematisieren. So beschreibt Fall L: „Um da erfolgreich beraten zu können, und da gehört natürlich dazu, dass sie ein Verständnis von systemischer Beratung hat“ (Fall L, Abs. 37).

Fall L begründet die Notwendigkeit, Kenntnisse in systemischer Beratung aufzuweisen, wie folgt: „Weil wir arbeiten mit Menschen und wir haben eine hohe Verantwortung und da kann ich es nicht immer nur meiner eigenen Intuition überlassen oder nur situativ reagieren“ (Fall L, Abs. 39).

Als weiteren Faktor, um Strukturqualität zu sichern, nennen die Befragten *Fach-/Kontextwissen*. Das bezieht sich auf spezifisches Wissen für die Inhalte der Beratung wie rechtliche Fragen oder schulstrukturelle Merkmale (*Was?*) wie auch den Rahmen der Beratung, insbesondere für Schulentwicklungsprojekte (*In welchem Kontext?*). Fall G führt wie folgt aus: „Sie [die neue Mitarbeiterin, die im Rahmen einer Vignette im Interview vorgestellt

wurde] muss wissen, wie Schule funktioniert. [...] Und zwar bezogen auf die Schulform. Das ist nämlich ein großer Unterschied. Gerade im Hinblick auf kleine Grundschulen. Menschen aus großen Systemen mit Lehrämtern, in der Regel gymnasial oder beruflich, können sich nur schwer vorstellen, wie so eine Grundschule abläuft. Weil es von der Funktionsstruktur her häufig ein ganz anderes System ist. Also, Schulform-bezogene Kenntnisse sind extrem wichtig“ (Fall G, Pos. 25).

Des Weiteren gehen die Befragten auf *Berufs-/Praxiserfahrung* ein. Darunter wurden Aussagen berücksichtigt, die Erfahrungen mit Beratung als hilfreich ansehen. Zwei Befragte haben dazu Angaben formuliert. Fall C beschreibt den Vorteil eigener Erfahrungen wie folgt: „Genügend eigene Erfahrung in der Praxis, um das einschätzen zu können. Um die Tragweite einschätzen zu können, zu was da beraten wird“ (Fall C, Pos. 33). Mit Verweis darauf, dass Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht vorher mehrheitlich Schulleiter:innen waren, betont Fall H die Notwendigkeit, ihre Erfahrungen weiterzugeben: „Also, ich fände das ganz gruselig, wenn wir hier an unserer Stelle mit den Erfahrungen, die wir vorher, wir waren alle selbst vorher Schulleiterin oder Schulleiter, eigene Erfahrung als eigene Erfahrung sichtbar zu machen, die auch so zu beschreiben und zur Verfügung zu stellen, finde ich genauso wichtig. Also jetzt eigene Erfahrung, sage ich mal, bewusst nicht zu teilen, fänd ich schräg“ (Fall H, Pos. 38).

Von drei Personen wurde explizit auf ihre Erfahrungen (als Schulleiter:in) verwiesen:

„Also die /, ich selber frage mich immer vorher: Wie hättest du dieses Problem oder diesen Ansatz gelöst? Wir kommen ja aus /, im Prinzip kommen wir ja aus dem gleichen [...] wie die Schulleiter. Wir sind alle als Schulaufsichtsbeamte mal Schulleiter gewesen und haben eigentlich vor den gleichen Problemen gestanden wie die, die jetzt als Beratungsanfrage bei uns ankommen. So dass ich eigentlich immer erst mal in mich selber reinhorche: Wie wärst du mit der Situation umgegangen? Was hättest du in dem Fall gemacht?“ (Fall A, Pos. 21).

Die Ressource der Erfahrungen wird durchaus (selbstkritisch) reflektiert. So rekurriert Fall L sowohl auf das Potential als auch die Grenzen von Erfahrungen:

„Aber dazu kommt vielleicht auch mittlerweile bei mir auch viel Erfahrung, also einfach auch sowohl Lebenserfahrung als auch Berufserfahrung, das ist natürlich auch ein Pfund, was man hat, wo man gut zurückgreifen kann, aber natürlich nur Erfahrung reicht auch nicht, manchmal ist es auch gut, sich sozusagen wieder zu besinnen. Weil es einem auch im Gespräch eine gute Struktur gibt und die, letzten Endes sind ja diese Beratungsgespräche, das sind ja dienstliche Dinge, die wir da führen, oder professionelle Dinge, die auch einen gewissen Background brauchen“ (Fall L, Pos. 27).

Worauf man sich „besinnen“ soll, wird nicht ausgesprochen, jedoch lässt sich dem Nachsatz „gewissen Background“ und dem gesamten Gespräch entnehmen, dass vermutlich professionelle Beratungskompetenzen wie auch Fachwissen (s. Kapitel 6.1) gemeint sind, die benötigt werden.



Schließlich wurde das *Rollenverständnis* als eine personale Voraussetzung für qualitätsvolle Beratung thematisiert. Zum einen wird Klarheit und Sicherheit der eigenen Rolle als Schulaufsicht benannt, da man als Expert:in berät, zum anderen auch das Bewusstsein, dass Beratung und Kontrolle verschiedene Aufgaben darstellen. Ein Beispiel: „Sie [die neue Mitarbeiterin, die im Rahmen einer Vignette im Interview vorgestellt wurde] sollte wissen, sie muss wissen, dass nicht sie in der Verantwortung ist, den Schulentwicklungsprozess aufzusetzen, sondern dass ihre Rolle die ist, die Schulleiter:in durch Fragen zu unterstützen, eine Idee für das System der Schulleiterin zu finden“ (Fall H, Abs. 38). Fall H bezieht sich eindeutig auf die Rolle der Mitarbeiter:in der Schulaufsicht, die hier unterstützend und beratend ist, aber nicht die Verantwortung für das Gelingen des Schulentwicklungsprozesses trägt. Gleichzeitig betont die befragte Person: „Auf der anderen Seite finde ich genauso wichtig, dass sie anerkennt, dass sie Expertin ist, also dass sie eine Expertenberatung durchführt“ (Fall H, Abs. 38).

## b) Prozessqualität

Prozessqualität bezieht sich im Kontext von Beratung auf die Qualität der Interaktion, als interaktionale Bedingungen bezeichnet. Darunter wird u. a. die Art der Durchführung des Prozesses (die Beratungstätigkeit) verstanden, also die Kommunikationsqualität oder die Voraussetzungen (nicht auf Seiten des Beraters bzw. der Beraterin), um den Prozess qualitativ zu gestalten zu können. Die Interviewten der Schulaufsicht adressierten dahingehend vier Themen: 1) *die Haltung der Schulleitung*, 2) *die Transparenz der Rolle*, 3) *die Art der Kommunikation* und 4) *das Vertrauensverhältnis*, die sie als Merkmale für gelingende Beratung identifizieren.

In der Kategorie *Haltung der Schulleitung* wurden Aussagen berücksichtigt, die die Einstellung zu Beratung thematisieren, insbesondere die Frage, inwieweit Schulleiter:innen bereit sind, sich beraten zu lassen. Gelingende Beratung sei von der Bereitschaft abhängig, wie Fall I betont: „Und bei den Menschen, die sagen: Ja, der Austausch ist für mich wichtig, da funktioniert es einfach, dass man sagt: Ich könnte mir vorstellen, dass dieser Weg funktionieren könnte. Ich könnte mir vorstellen, dass die Maßnahme Wirkung zeigt, ja, dass das funktioniert“ (Fall I, Abs. 70). Anforderungen an Schulleitungen werden auch von Person B thematisiert: „Das kann aber genauso gut bedeuten, Schulleitungen, die aus meiner Sicht sich sehr stark an ihrer Rolle festhalten und eher über die Funktion kommen und nicht besonders nahbar sind und auch nicht besonders reflektiert auftreten. Zumindest nach außen sichtbar, an dieser Stelle, sagen wir mal, das Vertrauen, in sich selbst zu gehen, sich an der einen oder anderen Stelle auch ein Stück in Frage stellen zu lassen, ohne gleich das Gefühl zu haben, man ist dann in seiner Leitung bedroht“ (Fall B, Pos. 37). Deutlich wird, dass die/der Schulleiter:in neben einer Offenheit für Beratungsgespräche Reflexionsbereitschaft mitbringen sollte, die aus Sicht von Fall B auch für Leitende gegeben sein sollte. Fall B führt ferner aus, dass die Beratungstätigkeit dann wirksam sei, wenn die Schulleitungen um Unterstützung bitten, bzw. man „wenig ausrichte“, wenn der Kontakt nicht eingefordert wurde (Pos. 39).

Die *Transparenz der Rolle* stellt eine Anforderung an die Mitarbeiter:in der Schulaufsicht dar. Als Gelingensbedingung wird die Transparenzmachung der ‚doppelten‘ Rolle der Schulaufsicht mit einer Beratungs- und Kontrollfunktion gesehen. Fall I greift diesen Sachverhalt auf und bezieht sich auf die Kontroll- bzw. Aufsichtsfunktion: „Also vielleicht in Situationen, wo die Vorgesetztenfunktion tatsächlich wichtig ist, die noch mal deutlich zu machen, weil es einfach rechtliche Fragen sind, wo es keine Auslegung gibt in dem Fall, da geht es mit Anweisung“ (Fall I, Abs. 70). Das Explizieren der Rolle sieht Fall K ebenfalls als relevant an und fordert das für Beratungsgespräche am Beginn ein: „Also, erst mal eine ganz große Transparenz und eine Klarheit, dass es ein Beratungsgespräch ist. Weil ich bin ja auch ganz schnell in einer Rollenkonfusion unterwegs. Und gerade, bleiben wir mal bei diesem letzten Fall, ich muss natürlich manchmal auch nicht in Beratung, sondern aber zur selben Problematik oder zur ähnlichen Problematik schon im Personalgespräch und dienstrechtlich unterwegs sein. Und das muss vorher klar sein“ (Fall K, Pos. 26).

Die *Art der Kommunikation* stellt einen grundlegenden Qualitätsanspruch an Beratungsgespräche dar und ist eine wesentliche Gelingensbedingung. Trotzdem überrascht, dass nur eine Person auf diesen Aspekt eingegangen ist: „Aber auch eine Anweisung kann man schon mal verpacken“ (Fall I, Pos. 70). Allerdings wurden mehrere Gesprächstechniken, die von den Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht selbst angewendet werden, in den Interviews benannt (vgl. Kapitel 6.2).

Schließlich wurde von drei Befragten betont, dass es ein *Vertrauensverhältnis* zwischen der Schulleitung und der Schulaufsicht geben muss, damit ein Beratungsgespräch gelingen kann. Diese Anforderung wurde der Prozessqualität zugeordnet, kann jedoch auch als Anforderung an die Berater:innen gelten, die – soweit ihnen das möglich ist – dafür Sorge zu tragen haben und dazu u. a. Empathie besitzen müssen. Fall F betont die Relevanz auch für die Kommunikation: „Und ich glaube, was auch sehr wichtig ist, und das ist mir auch das Wichtigste bei der Arbeit, ist wirklich die Beziehungsarbeit mit den Schulleiterinnen und Schulleitern. Das ist auch meine oberste Priorität“ (Fall F, Pos. 25). Nur wenn die Beziehung zwischen den beiden Personen bzw. -gruppen im Sinne eines Vertrauensverhältnisses gut ist, ist eine Zusammenarbeit mit entsprechender Wirkung möglich. „Wenn allerdings, salopp formuliert, die Chemie zwischen der Schulaufsicht und Schule nicht stimmt, dann ist der Effekt gleich null. Dann geht es nämlich bei den Schulen in ein Ohr rein und das andere Ohr raus“ (Fall G, Pos. 23).

### c) Ergebnisqualität

Die Klarheit über die Ziele von Beratung ist wichtig, da sie einerseits das Beratungsgespräch in seiner Ausrichtung und Gestaltung beeinflussen und weil sie andererseits die Möglichkeit einer Evaluation oder Reflexion der Beratungstätigkeit schaffen. Zur Frage ‚Was soll die Beratung bewirken?‘ lassen sich drei Ziele in den Interviews ablesen: 1) *Schulentwicklung/Schulerfolg ermöglichen*, 2) *Einzelanlässe bearbeiten* sowie 3) *Unterstützung und Empowerment der Schulleitung*.

*Schulentwicklung/Schulerfolg ermöglichen* bezieht sich auf das Ziel, die Schule mithilfe der Beratungsgespräche weiterzuentwickeln und/oder den Schulerfolg der Schüler:innen zu unterstützen. Auf die konkrete Frage nach den Zielen seiner Beratungstätigkeit antwortete Fall H wie folgt: „Na ja, gute Schule ermöglichen. [...] die Beschulung zielführend so einzurichten, dass die Schüler eben ihrem Ziel näher kommen, nämlich dem Erreichen eines Schulabschlusses“ (Fall H, Abs. 29).

Neben der Beratung im Kontext von Schulentwicklung werden Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht regelmäßig gebeten, ganz konkret anlassbezogen zu beraten. Diese *Einzelanlässe* können sich auf Gespräche mit Lehrkräften, Eltern, Schüler:innen oder weiteren Akteur:innen beziehen.

Die Kategorie *Unterstützung und Empowerment der Schulleitung* stellt wiederum einen Bereich dar, der nicht zwingend anlassbezogene Beratung oder konkrete, fokussierte Unterstützung bei Schulentwicklungsprojekten ausschließt, aber durchaus eine andere Ebene einbezieht, und zwar stärker die Person der Schulleitung. Sie steht im Fokus, wenn Beratung stattfindet, und soll in der Weise gestärkt werden, dass sie in der Lage ist, ihr Ziel – wie die Durchführung eines Schulentwicklungsprojekts – gestärkt(er) zu verfolgen. Dazu das folgende Beispiel:

„Auf jeden Fall Unterstützung und dass die Schulleitungen, [...] also wenn sie Beratung anfragen, fühlen sich die Schulleitungen vor irgendeinem Problem stehend. Und das Ziel der Beratung ist dann halt eben, in unterstützender Weise Lösungsmöglichkeiten zu finden, sodass die Schulleitung eine Lösung umsetzen kann, mit der sie gut ihre Aufgaben weiter erfüllen kann. Also schon so zielgruppenorientierte Lösungssuche“ (Fall G, Abs. 21).

Die Perspektive der Kompetenzförderung der Schulleitung wird auch bei Fall I deutlich:

„Zur Selbsthilfe, oder mit Maria Montessori: Hilf mir, es selbst zu tun. Also ich möchte so beratend unterwegs sein, dass die Schulleiter, wenn sie mich beim nächsten Mal etwas fragen, nicht noch mal das Gleiche fragen, sondern dann eventuell auf einer anderen Ebene oder in einem anderen Kontext einen Problemaufriss haben, wo sie sagen: Damit komme ich jetzt nicht weiter. Ich habe das schon mit dem probiert, was wir das letzte Mal besprochen haben, aber das ist hier eine andere Sache, ja? Also, dass ich sage: Dort können Sie sich orientieren und das können Sie nutzen. Versuchen Sie es mal damit. Für mich ist es dann Erfolg, wenn die Schulleiter das dann auch tatsächlich so machen“ (Fall I, Pos. 68).

Bemerkenswert ist die Aussage insofern, als die befragte Person den Erfolg daran festmacht, ob Schulleiter:innen das entsprechend den ‚Ratschlägen‘ umsetzen, wenn doch eine Freiheit der Beratenen besteht.

Auch Fall B sieht *Empowerment* als zentrales Ziel an und definiert dieses als Erweiterung von Kompetenzen einschließlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen und der Sicherheit in ihrer Rolle als Führungskraft:

„Also [...] wenn ich das grundsätzlich sagen sollte, dann ist die Aufgabe, die ich für mich selber sehe, die Stärkung von Schulleitungen, ganz klar. Stärkung meint aber nicht

Stärkung jetzt der Rolle und der Funktion und des starken Nach-außen-Tretens, sondern Stärkung bedeutet Erweiterung von Handlungsoptionen vielleicht. Also Schulleitungen, die unsicher sind und die sich viel beraten lassen und die Situationen gerne durch mich abgedeckt haben möchten, dazu zu bringen, sich mehr zu vertrauen, sich selber mehr zu vertrauen, entscheidungsfähig zu sein, stärker entscheidungsfähig zu werden, sich auch mal zu trauen, eine Entscheidung zu treffen, von der sie nicht wissen, ob ich damit einverstanden bin. Weil das ihre Aufgabe ist, diese Entscheidung zu treffen und gegebenenfalls dann zu reflektieren, dass es entweder die richtige oder die falsche war“ (Fall B, Pos. 37).

## 6.2 Orientierung an Beratungsansätzen und Nutzung von Beratungsmethoden

### a) Beratungsansätze

Die Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht orientieren sich ausschließlich an Beratungsansätzen aus dem Bereich der therapieschulenorientierten Ansätze, welche hier nach Anzahl der Nennungen nachfolgend aufgelistet werden. Insgesamt werden aus diesen Ansätzen wiederum drei verschiedene Ansätze konkret benannt, wobei systemische Beratungsansätze am häufigsten zur Orientierung dienen (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Beratungsansätze, an denen sich Schulaufsicht orientiert (eigene Darstellung)

Beratungsansätze	Anzahl der Kodierungen
Systemische Beratungsansätze	7
Kooperative Beratung	2
Transaktionsanalytische Beratung	1
Methodenmix	2
Keine Zuschreibung	1

Die zwei weiteren Kategorien benötigen eine Erläuterung und Illustration. Unter Methodenmix haben wir Aussagen gefasst, die verdeutlichen, dass die Beraterin bzw. der Berater sich nicht allein an einem Beratungsansatz orientiert, sondern zwei oder mehr Ansätze im Beratungshandeln berücksichtigt. Ein Beispiel:

„Also ist ein Konglomerat aus diesen drei. Aber die, würde ich sagen, ja, (nein?), das sind fast ausschließlich meine Methoden, auf die ich zurückgreife. [...] Aber ich modifiziere das auch dann auch immer. Also ich halte mich da, genauso wie in der kollegialen Fallberatung, nicht jetzt strikt an so ein vorgegebenes Muster, sondern ich

variieren da. Weil, gut, ich kenne ja auch meine Pappenheimer so langsam“ (Fall C, Pos. 25).

Keine Zuschreibung hat Fall K vorgenommen, allerdings bewusst, wie er im folgenden Zitat erklärt:

„Ich würde nicht so weit gehen, dass ich sage, ich bin ein Fan von einem ganz bestimmten theoretischen Ansatz und den ziehe ich jetzt knallhart durch. [...] Also, wenn ich mich jetzt auf ein Modell einschließen würde und da vielleicht auch ein Trainer werde, dann ist mir das zu programmiert. Also, ich glaube, dann würde ich wieder zu stark aus der Situation rauslaufen oder würde bestimmte Dinge nicht machen können, auf die ich mich dann in dem Moment erst einlassen kann und einlassen muss. Aber da ist auch vielleicht mein persönlicher Geschmack dabei, dass ich mich auch gern ein Stück weit auf das Gespräch einlasse. Ich sage mal dazu, einfach die Kugel rollen zu lassen und dann in der Situation zu entscheiden, wie agiere ich jetzt“ (Fall K, Pos. 30).

Die Aussage deutet an – auch im Kontrast zu anderen Befragten, die deutlich stärker eine Orientierung an einem Ansatz benennen und auch für sich als hilfreich bewerten –, dass sich die Berater:innen in ihrem Wunsch nach einer Orientierungshilfe unterscheiden.

## b) Beratungsmethoden

In Bezug auf die verwendeten Methoden wurde die in Kapitel 3.2 eingeführte Klassifizierung aufgegriffen und vier Bereiche für die Darstellung der Aussagen zu Beratungsmethoden unterschieden: *Gesprächsablauf strukturieren*, *Gesprächstechniken*, *Techniken zur Visualisierung* und *spezifische Methoden*. Ergänzend wurde die Kategorie *Hilfsmittel/Strategien* eingeführt, die sich auf Aussagen zu Methoden bezieht, die nicht von den vier genannten Kategorien abgebildet werden.

Insgesamt vier der Befragten haben konkret darauf verwiesen, dass sie ihren *Gesprächsablauf strukturieren* würden, und zwar nach einem konkreten Ablaufschema.

„Und bei mir schwingt immer dieser, also das, ich kann jetzt nicht genau sagen, auf wen es zurückgeht, aber das ist dieser Problemlösezyklus, den ich praktisch vor mir sehe, und den habe ich auch manchmal, der hängt auch bei mir im Büro. Also das ist wie so ein, wie soll man das sagen, wie so ein Verstärker oder so, wo ich denke: Jetzt musst du daran denken. Oder bevor ich in die Beratung gehe, manchmal schreibe ich mir das auch irgendwo wie so eine Art Merker auf den Zettel, dass ich denke, so, da gucke ich dann zwischendurch mal drauf und denke, wo bist du jetzt, in welcher Phase, oder ich muss noch mal zurückgehen. Also doch, das ist schon auch ein wichtiges Grundgerüst, was ich habe“ (Fall L, Pos. 27).

Die befragte Person verweist darauf, dass sie versucht, diesem Zyklus zu folgen, dass sie unterstützend den Ablauf schriftlich fixiert und mit in Beratungsgespräche zur Absicherung nimmt.

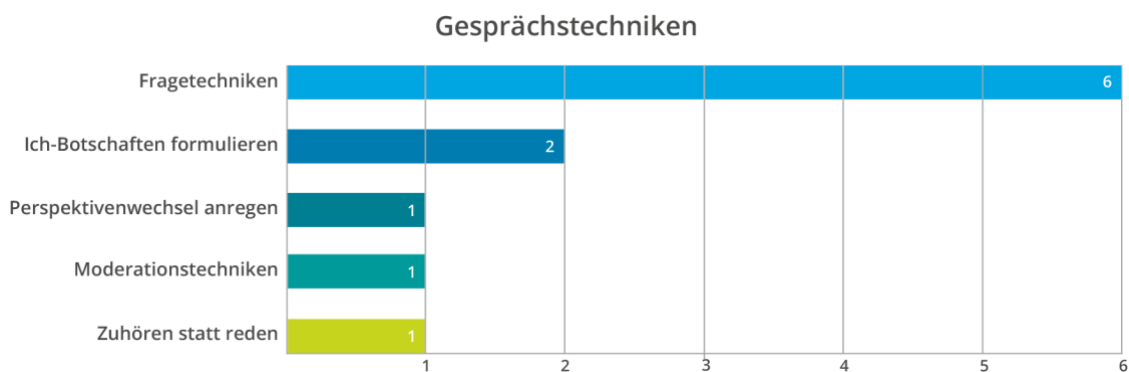


Abbildung 4: Arten der verwendeten Gesprächstechniken mit absoluten Nennungen (eigene Darstellung)

In Bezug auf verwendete *Gesprächstechniken* wurden insgesamt fünf verschiedene Techniken angeführt (s. Abbildung 4). Am häufigsten – mit neun Nennungen durch sechs der Befragten – wurde der Rückgriff auf Fragetechniken benannt: „Fragetechniken, die nehme ich mir tatsächlich auch bei kniffligen Sachen vorher noch mal raus schriftlich und notiere mir die, ja, bestimmte Fragen, um mich [...] selber zu disziplinieren“ (Fall I, Pos. 46). Auch Fall I bringt in ein Gespräch Fragen mit, um diese dann parat zu haben und zu verwenden. Vergleichbar geht auch Fall J vor: „In Krisensituationen zum Beispiel habe ich auch auf die W-Fragen zurückgegriffen, da haben wir uns geeinigt, dass wir die kurz und knapp beantworten, um zu vermeiden, dass die Emotionalität die Überhand gewinnt, sondern wir eben auf der Sachebene zunächst bleiben“ (Fall J, Pos. 29).

Fragen spielen jedoch auch eine große Rolle, da viele Gespräche seitens der Schulaufsicht am Telefon durchgeführt werden und damit eine Reihe von Beratungsmethoden nicht mehr Anwendung finden können:

„Was ich aber trotzdem mache, ist, dass ich immer viel frage, um auch die Sache zu verstehen. Weil auch Menschen, wenn sie aufgeregt sind, natürlich nicht in der Lage sind, das so sachorientiert und allumfassend zu schildern. Und Sender und Empfänger. Man ist ja dann meistens auch nur am Telefon. Das heißt, man sieht die Person ja auch nicht, die gerade mit einem spricht. Und von daher frage ich immer relativ viel“ (Fall F, Pos. 25).

Von Fall I wird betont, dass es grundlegend darum geht, dass diejenigen befragt werden, „um die es geht“ (Pos. 58), d. h. bspw. auch, mit den Schülerinnen und Schülern zu sprechen, wenn diese nicht an einem Elterngespräch teilnehmen. Zudem wird deutlich, dass neben den genannten W-Fragen Variationen an Fragen mit unterschiedlicher Zielrichtung eingesetzt werden. Beispielsweise ist für Fall H „[immer] die erste Frage [...]: Was würdest du denn gerne tun? Weil die Frage sofort dahin abzielt, die Menschen ernst zu nehmen und anzuerkennen, dass sie eben in ihrer Funktion sich ja schon mit der Situation auseinandergesetzt haben“ (Pos. 32). Fall I versucht mithilfe von Fragen u. a. Folgendes: „Oder so zum Beispiel Fragen, die das Thema noch auf die Spitze treiben, sozusagen: Was muss denn noch passieren oder was wäre denn das Schlimmste, was passieren könnte? Ja, um diejenigen, um die es geht, wirklich in das Zentrum des Gesprächs zu holen“ (Pos. 58).



Fünf der Befragten benannten oder beschrieben mindestens eine der nachfolgend genannten *Techniken zur Visualisierung*, die im Kontext ihrer Beratungstätigkeit an Schulen Anwendung finden:

- Visualisierung auf Flipchart, Karten o. Ä.
- Clustern, Gewichten oder Sortieren von Karten
- Einen Problemlösezyklus visualisieren
- Die Verwendung von vorbereiteten Impulskarten
- Die Anwendung des sog. HOW-WOW-NOW-Schemas
- Aufstellungsmethoden

Aufstellungsmethoden sind aus therapeutischen Settings bekannt, werden aber mittlerweile auch in anderen Bereichen wie der Organisationsarbeit verwendet (z. B. Groth, 2004). Fall E verwendet sie auch in der Beratung mit Schulleitungen und beschreibt das Vorgehen wie folgt: „Ich habe hier so eine Sammlung von Holzpüppchen, die so in einer Kiste /, die ich schon mal mitnehme. Wo ich, wenn es Konstellationsprobleme im Leitungsteam gibt, solche Aufstellungsarbeiten mache mit der Schulleitung. Also sozusagen: Wie ist es jetzt gerade? Wie sind die Beziehungen? Wie hätten sie es gerne? Wie sollen sie sein? Um dann zu gucken, wie komme ich von A nach B“ (Pos. 33).

Schließlich wurden eine Reihe von *Gesprächsformaten* genannt, die in der Beratung durch Schulaufsicht Anwendung finden. In Abgrenzung zu den genannten Gesprächstechniken, die sich auf Techniken innerhalb eines Gesprächs beziehen und die Leitung und sprachliche Ausgestaltung betreffen, stellen Gesprächsformate verschiedene Organisationsformen für Gespräche dar. Insgesamt wurden fünf verschiedene Formate durch insgesamt fünf Interviewte genannt:

- Einzelgespräche statt Gruppengespräche
- Kennenlerngespräche
- Karussellgespräch bzw. Rundgespräch
- GROW-Methode<sup>1</sup>
- Kollegiale Fallberatung

Beschreibungen wurden in der Auswertung berücksichtigt, die sich auf organisationale und intendierte Zusammensetzungen von (verschiedenen) Personen(gruppen) in Gesprächen beziehen. Nachfolgend ein Beispiel für die Kategorie „Einzelgespräche statt Gruppengespräche“. Das bezieht sich zwar nicht auf einen ‚klassischen‘ Beratungsanlass („beschwert“), aber wurde im Kontext von Gesprächsformaten angeführt:

„Was ich auch tue, ist, die Settings zu verändern. Also zum Beispiel, wenn eine Familie kommt, die sich beschwert, ist ein Punkt bei mir, dass ich oft beispielsweise darum bitte, ob ich mit dem Kind einfach auch mal fünf Minuten alleine sein darf oder das Kind mal eine Zeit lang nicht dabei ist und im Nebenraum ist. [...] ich bemühe mich

---

<sup>1</sup> Die GROW-Methode besteht aus vier Phasen: Zuerst wird das Ziel definiert (Goal). Anschließend wird der aktuelle Ist-Zustand analysiert (Reality). Im dritten Schritt werden gemeinsam Möglichkeiten zur Erreichung des Ziels erarbeitet (Options). In der Schlussphase wird ein konkreter Plan zur Umsetzung erstellt (Will). Diese Sequenzierung verdeutlicht Gemeinsamkeiten mit der Kategorie ‚Gesprächsablauf strukturieren‘.

dann schon, Informationen zu schöpfen aus verschiedenen Konstellationen“ (Fall B, Pos. 27).

Schließlich wurden von drei Interviewten *Hilfsmittel/Strategien* benannt, die unterstützend in der Vorbereitung oder Durchführung bei Beratungsgesprächen zum Einsatz kommen. So würden mit Kolleg:innen gemeinsam Gespräche vorbereitet oder den Schulleiter:innen Fachliteratur mitgebracht, bspw. als Anregung für Schulentwicklungsprojekte. Zudem würden Datenblätter von Schulen zur Beratung zur Verfügung gestellt, die Grunddaten über eine Schule enthalten oder auch aktuelle Daten, bspw. zum Erfolg der letzten Abschlussprüfungen (Fall A, Pos. 47–48).

### 6.3 Validierung der Empfehlungen zu BeSa-I

Die neun Handlungsempfehlungen wurden den Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht präsentiert und es wurde um Stellungnahme gebeten. Folgende Leitfragen wurden in den Interviews gestellt: *Wie würden Sie diese Empfehlung aus Ihrer Sicht bewerten? Was finden Sie besonders wichtig? Was ist vielleicht für Sie weniger wichtig? Und gibt es vielleicht auch noch eine Empfehlung, die Sie ergänzen würden?* Insgesamt lässt sich vorweg resümieren, dass – soweit kommentiert – die Empfehlungen fast durchgehend als relevant für die Befragten gesehen wurden. Die Befragten mussten und haben sich allerdings nicht zu allen Empfehlungen geäußert. Nachfolgend werden strukturiert nach den Empfehlungen (jeweils Titel mit Kurzbeschreibung) die Begründungen für die Bedeutsamkeit der Empfehlung seitens der Interviewten zusammenfassend dargelegt und durch ausgewählte Fallbeispiele illustriert. Sofern zutreffend, werden zudem Ergänzungen oder Anpassungen, die formuliert worden sind, dargelegt.

#### I. Abgestimmtes Beratungsverständnis

##### **Beratungspraxis braucht ein abgestimmtes Beratungsverständnis.**

Es besteht Zustimmung, dass es ein abgestimmtes Beratungsverständnis von Schulleitung und Schulaufsicht geben muss, damit Beratung ihr Ziel erreichen kann. Das wird von Fall C aufgegriffen und betont, dass es ein gemeinsames Ziel braucht, und „das heißt nicht gute Schulaufsicht oder Erreichung des Ziels für die Schulaufsicht oder für den Schulleiter, sondern immer gemeinsam für die Kinder, die ja eben an den Schulen sind“ (Fall C, Pos. 55). Entsprechend sollte es immer eine Schüler:innenorientierung geben. Fall H gibt ebenfalls Zustimmung zur Handlungsempfehlung, geht aber stärker auf die Klärung für die Schulaufsicht selbst ein und betont die Besonderheit der Beratungssituation: „Und wichtig finde ich, dass wir unser Beratungsverständnis geklärt haben. Beratung in der Reinform, also als freiwilliges Zu-Erfragendes, das ist ja nur bedingt letztendlich in unseren Zusammenhängen möglich“ (Fall H, Pos. 42).

Fall G sieht die Forderung nach einem abgestimmten Beratungsverständnis innerhalb einer Behörde dagegen kritisch,

„weil es einfach zumindest bei uns von dem Aufgabengebiet her ja unterschiedliche als Beratung angelegte Dinge an den Schulämtern gibt. [...]. Also, zum einen haben wir in der Schulaufsicht die Beratungsaufgabe, dann haben wir Fachberater, dann haben wir im Bereich Fortbildung pädagogische Unterstützung, Schulberater, Schulentwicklungsberater [...]. Und da ein abgestimmtes Beratungsverständnis so allgemein, ich glaube, das ist ein bisschen utopisch“ (Fall G, Pos. 33).

Im Kontext der Auseinandersetzung mit Empfehlung III zu Beratungsqualität angesprochen, verweist Fall K auf die Nützlichkeit einer abgestimmten bzw. transparent kommunizierten Beratungspraxis – von Schulaufsicht und Schulleitung:

„Darum habe ich auch mit meinen Schulleitern diese Grundlagen, zum Beispiel der Problemfeldanalyse und so weiter, mit ihnen gemeinsam erarbeitet, um ganz einfach das Verständnis zu erzeugen, warum ich so komisch rede, wie sie es vielleicht manchmal finden, und nicht gleich die Antwort präsentiere. Und da wir beide, sowohl die Schulleitung als auch ich, dieses Mittel kennen, wissen sie ganz genau, worauf es hinausläuft. Und oftmals ist es beim Problem schon angewandt worden, das heißt also, ich bin hingekommen und der Problemlösezyklus war schon halb, sage ich mal, erfüllt“ (Fall J, Pos. 47).

Fall A sieht es nicht als realistisch an, dass es eine Abstimmung über ein Beratungskonzept über Bundesländer hinweg geben kann (Fall A, Pos. 47). Anzumerken ist, dass es nicht heißen muss, dass alle Mitarbeiter:innen in allen Bundesländern einem Konzept folgen müssen, sondern verschiedene Konzepte parallel bestehen, die man kennt und in ihren Potentialen und Grenzen reflektiert und denen man sich ggf. in ihrer Ausgestaltung annähert.

## II. Spannungsfeld Kontrolle – Beratung

**Die zwei Aufgaben – Beratung und Kontrolle – stellen ein Spannungsfeld für Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht dar. Dies sollte mit Eintritt in die Berufspraxis kontinuierlich reflektiert und geklärt werden.**

Fall C geht indirekt auf diese Empfehlung ein, indem hohe Zustimmung zur Bedeutung der Beziehung(sarbeit) ausgedrückt wird (s. Empfehlung IV): „Es ist natürlich ein riesiges Spannungsfeld, und es funktioniert da, wo gute Beziehungen da sind. Also das erleichtert das Ganze ja“ (Fall C, Pos. 49). Wann Beratung und wann Aufsicht notwendig sei, müsse man abwägen. Eine solche „Rollenfindung [sei] unumgänglich“ (Fall H, Pos. 44). Mehrere Interviewte stützen die Annahme, dass bei einer guten Beziehung etwaige Schwierigkeiten, die sich aufgrund der zwei Aufgabenbereiche ergeben, weniger relevant seien.

Fall A stellt eine in der Gruppe der Befragten abweichende Position dar und gibt im Sinne einer ‚Lösung‘ als Vorschlag an, eine Trennung der Aufgaben Aufsicht und Beratung bzw. Schulentwicklung vorzunehmen:

„Also ich wünsche /, wir wünschen uns ja manchmal auch für Schulen, dass es auf der einen Seite den reinen Verwaltungsmenschen gibt, der den ganzen Tag Verwaltung

übernimmt. Und auf der anderen Seite den pädagogisch Verantwortlichen. Und nicht diese Kombination. Weil die Schulleitungen sind auch ständig im Spagat“ (Fall A, Pos. 67).

Auch die Überzeugung von Fall F ist in Bezug auf die Annahme eines Spannungsfelds, welches in der Empfehlung auftaucht, eine Ausnahme:

„Es ist ein Spannungsfeld. Aber ich nehme es gar nicht so sehr als schlimmes Spannungsfeld wahr, weil man Aufsicht ja durchaus auch auf Augenhöhe ausüben kann. Also man muss ja nicht immer Top-down sein und sagen: ‚Friss oder stirb.‘ Man kann ja durchaus auch sanfte Wege finden, um Leuten zu sagen, das geht so nicht. Und dann ist es auch kein Thema, das miteinander zu kombinieren. Ja. Aber grundlegend würde ich dem jetzt nicht widersprechen. Ich würde es jetzt nur /. Also Spannungsfeld /. Ich würde es /. Also, ich für mich würde es persönlich nicht Spannungsfeld nennen, sagen wir es mal so“ (Fall F, Pos. 41).

Es deutet sich eine Relativierung der Aussage an, denn für Fall F „persönlich“ gäbe es dieses Spannungsfeld gar nicht. Sofern „auf Augenhöhe“ kommuniziert wird, treten hier keine Spannungen auf (vgl. auch Fall A, Pos. 83), sondern höchstens „Herausforderungen“ (Fall F, Pos. 43). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Empfehlung anpassen (bspw. „Die zwei Aufgaben – Beratung und Kontrolle – *können* ein Spannungsfeld für Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht darstellen“).

### III. Kriterien für den Erfolg von Beratung

#### **Beratende Tätigkeiten, wie sie durch Schulaufsicht stattfinden, benötigen eine Bestimmung von Standards der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität.**

Bereits in BeSa-I wurde auf die Bedeutung von Qualitätskriterien für Beratung verwiesen. In BeSa-II wurden die konkreteren Vorstellungen der Schulaufsichtsmitarbeiter:innen nach den drei Bereichen erfasst, um ein Bild von qualitativ hochwertiger Beratung im Kontext von Schulaufsicht zu entwickeln. Bei den Befragten findet sich größtenteils Zustimmung zur Forderung nach solchen Standards. Sie gehen jedoch auf einzelne Dimensionen bzw. Standards in unterschiedlicher Weise ein. So wird von Fall C besonders die Notwendigkeit der Zielklärung betont: „Also Ziele klären, Maßnahmen klären und Verantwortlichkeiten klären. Zeitrahmen klären. Und was noch dazukommt, die Evaluationskriterien müssen natürlich auch geklärt sein. Ich behelfe mich damit, dass wir das, habe ich gerade auch schon erwähnt, in so einem Projektraster machen“ (Fall C, Pos. 55). Die Verschriftlichung des Plans – als Projektraster bezeichnet – deutet gleichermaßen an, dass die Prozessqualität für ihn von hoher Bedeutung ist und als ergänzende Anforderung (s. Kapitel 6.1) der Prozess der Beratung bzw. die Beratungsgespräche selbst klar strukturiert sein sollten. Zudem wird deutlich, dass weder das Ende des Beratungsgesprächs noch die – individuell wahrgenommene – Zielerreichung den Abschluss bildet, sondern eine transparente und nachvollziehbare Evaluation, die bislang lediglich im Begleittext zur Handlungsempfehlung aufgeführt wird. Fall C führt aus:

„Wichtig ist, dass, oder da lege ich zumindest Wert darauf jetzt für mich, dass die Evaluationskriterien nicht irgendwann erstellt werden, sondern dass die Evaluationskriterien exakt zum gleichen Zeitpunkt wie die Erstellung der Projektschritte erstellt werden. [...] Kann sein, dass man die dann im Laufe der Zeit natürlich auch wieder ein bisschen anpassen muss. Aber wenn die von Anfang an klarliegen, dann habe ich die Kriterien für den Erfolg und von Beratung glasklar und transparent für alle Beteiligten eigentlich offenliegen“ (Fall C, Pos. 55).

Auch Fall K geht im Besonderen auf die Notwendigkeit von Evaluation der Beratungstätigkeit ein, da sie Qualitätsentwicklung und Professionalisierung ermögliche, aber oft vernachlässigt werde:

„Und wenn wir jetzt sozusagen am Erfolg oder am Ergebnis dran sind, ist es natürlich wichtig, das einfach mal zu überprüfen. Erfolgskontrolle zu machen. Und das würde ich unbedingt unterstreichen. Dass das ein ganz wichtiger Punkt ist. Weil wenn man sozusagen den Handlungskreis schließen möchte auf einer höheren Ebene, dann muss ich dazu kommen. Ansonsten bleibt das immer irgendwo /, habe ich ein Stück weit gearbeitet und dann kann ich sagen, klar, ich habe ein Ergebnis. Aber ich laufe ganz schnell Gefahr, dass das dann irgendwo versackt. Aber sobald ich auch die Evaluation mit im Denken habe oder im Arbeiten, dann kann ich in Kreisläufen arbeiten und sagen, ich komme wieder am Anfang an, nur auf einem höheren Niveau. Und starte wieder neu. Ja. Das finde ich sehr gut, dass Sie auch die Evaluation hier mit drin haben“ (Fall K, Pos. 61).

Fall F stimmt der Notwendigkeit von Evaluation der Beratungstätigkeit zu, aber sie muss „kurz und knapp und gut nutzbar sein. Weil ich einige Kollegen kenne, die noch mehr über Zeitknappheit jammern als ich jetzt“ (Fall F, Pos. 47).

Auch Fall I sieht die Notwendigkeit, Ziele festzulegen, und in Anlehnung an Empfehlung I und VI betont die Person die notwendige *gemeinsame* Abstimmung, denn „wenn wir Beratungen haben, wo mehrere Beteiligte aus unterschiedlichen Systemen sind, dann bereite ich mit Schulleitung die Beratung auch so vor, dass wir gucken: Also Anlass, was ist das Ziel, wie muss dann der Inhalt sein und wie setzen wir es um? Also, dass ich Schulleitung dann da mitnehme“ (Fall I, Pos. 98).

Fall H betont grundsätzlich die Notwendigkeit für Qualitätskriterien von Beratung wie auch für Standards für die Schulaufsicht (s. Empfehlung VI) und weist diese als Indikatoren für Professionalität im beruflichen Handeln aus: „Wenn wir über Qualität in Schule sprechen, dann sollten wir auch über Qualität und letztendlich Standards in Beratung sprechen. Denn das ist ja das, was ja /. Sonst diskutieren wir auf der Ebene unserer persönlichen Konzepte. Ist auch interessant, sollten wir aber nach 16:00 Uhr machen, wenn wir nicht mehr im Dienst sind“ (Fall H, Pos. 46).

Fall L meint, „da sind wir noch ganz in den Babyschuhen“ (Fall L, Pos. 45), und verweist auf fehlende (gemeinsam abgestimmte) Kriterien, obwohl vor einigen Jahren an seinem Schulamt Leitsätze formuliert worden sind:

„Aber es ist bis jetzt noch nicht gelungen, es wirklich auch in eine Qualität zu bringen, wo man sagt, das fixieren wir jetzt auch mal. Und das ist natürlich auch ein großes, ich sehe das als, dass jeder sozusagen Beratung macht, so wie er sie versteht, und wer sie sozusagen, wer diesen systemischen Ansatz hatte oder hat, der berät vielleicht jetzt anders. Und es gibt aber auch bei uns in der Schulaufsicht Kolleginnen und Kollegen, die das gar nicht haben. Die sagen, nein, das ist gar nicht mein Job und dazu bedarf es einer Abstimmung innerhalb unseres Hauses“ (Fall L, Pos. 45).

Solche (schriftlich dokumentierten und gemeinsam vereinbarten) Kriterien würden dazu beitragen, dass sich an solchen Qualitätskriterien orientiert werden kann und wird, dass die Beratungspraxis durch die Auseinandersetzung damit einheitlicher und professioneller wird. Bedenkenswert ist der Hinweis, dass es Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht gibt, die auf Beratung verzichten.

Fall A zweifelt dagegen, ob eine Festlegung von Standards für die Beratung überhaupt möglich sei (Fall A, Pos. 47). Gleichmaßen befürwortet die Person gewisse Standards und führt das Beispiel auf, dass jeder Schule ein Datenblatt zur Verfügung gestellt wird, um auf dieser Grundlage eine Beratung durchzuführen. Der Aspekt der Erfolgsmessung von Beratung dagegen sei schwierig, denn „ob man den Erfolg messen kann, das hängt dann auch immer davon ab, in welchem Bereich berate ich eigentlich“ (Fall A, Pos. 47).

#### IV. Beziehungsarbeit

**Eine durch Wertschätzung und Vertrauen gekennzeichnete Beziehung ist zentrale Grundlage für Beratung. Regelmäßigem, auch informellem Austausch und der Beziehungsarbeit sollte im Rahmen von Netzwerken aus Schulleitungen und Schulaufsicht Raum gegeben werden.**

Eine gute Beziehung und Beziehungsarbeit werden von mehreren Mitarbeiter:innen in der Schulaufsicht als äußerst relevant erachtet. Fall I verweist auf bestehende positive Beziehungen mit den Schulleitungen, die u. a. durch gemeinsame Treffen fortwährend gestaltet werden. Fall A benennt konkret die Schulleiterdienstversammlungen und betont vor allem die Kommunikation mit den Schulleiter:innen „auf Augenhöhe“, aber „das Entscheidende bei Beziehungsarbeit [ist], dass sie einfach das Gefühl haben, ich kann diesen Menschen jederzeit ansprechen“ (Fall A, Pos. 83). Ein wertschätzender Umgang sei u. a. wichtig, da das Miteinander wiederum Vorbild für die weiteren Akteure an den Schulen sei (vgl. Fall I, Pos. 47). Fall C verweist dagegen auf die Schwierigkeit, eine solche Beziehung aufzubauen, die er folgendermaßen begründet: „Es gibt nicht wenige Schulleiter, und das ist, glaube ich, deutschlandweit, das ist europaweit, wahrscheinlich auf der ganzen Welt so, die sehen die Schulaufsicht nicht unbedingt als Kooperationspartner an. Also ich habe auch schon gesagt, die Schulaufsicht ist der Feind der Lehrerschaft [...]. Also da kenne ich auch sehr viele Schulleiter, die vom Schulamt überhaupt nichts halten und schon gar nicht von den Beschäftigten im Schulamt. Und dann wird natürlich ein Beratungsprozess sehr, sehr schwierig“ (Fall C, Pos. 55). Fall L sieht das ähnlich und formuliert dahingehend als Abschluss des Interviews: „Also ich glaube, ich würde mir wünschen, aber das kann ich mir natürlich /

Ich würde mir wünschen, dass der Ruf der Schulaufsicht besser wäre (lacht), um es auf den Punkt zu bringen“ (Fall L, Pos. 68). Weiter wird konkretisiert, Fall L wünsche sich, „dass wir nicht so als Verwaltungsbehörde wahrgenommen werden, sondern wirklich als Behörde, die eine Verantwortung für Schulentwicklung hat und die mitgestaltet“ (ebd.). Fall H würde diese Empfehlung noch ergänzen „um diese gegenseitige Anerkennung einer positiven Fehlerkultur. Wenn wir auf der Ebene von Schulqualität von positiver Fehlerkultur sprechen, dann darf die nicht auf der Ebene von Schülerinnen und Schülern enden. Da muss man einfach sagen, ja, da, wo gearbeitet wird, da werden auch mal Entscheidungen getroffen, die man beim nächsten Mal so nicht mehr treffen würde“ (Fall H, Pos. 50). Schließlich spricht Fall F die Situation an, dass es vorkommen kann, dass Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht und Schulleitungen sich sehr gut kennen, bspw. aus dem Studium, und sogar ein „kumpelmäßiges Miteinander“ haben (Fall F, Pos. 49), aber trotzdem muss Professionalität in der Aufgabenbearbeitung im Vordergrund stehen: „Also die Beziehungsarbeit darf nicht der Rolle entgegenstehen, so könnte man es vielleicht sagen, dass man da eine Ausgewogenheit herstellt“ (ebd.).

## V. Qualifizierung und Personalentwicklung

**Die Qualifikation von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht als einer eigenständigen Profession ist maßgeblich für den Erfolg ihrer Kontroll- und Beratungstätigkeit. Eine an ihrer Führungstätigkeit und ihren Aufgaben orientierte stetige Unterstützung und Personalentwicklung ist daher notwendig.**

Die Empfehlung findet breite Zustimmung, insbesondere da mehrheitlich betont wird, dass „man für die Rolle als Schulaufsicht, zumindest hier in unserem Bundesland, nicht qualifiziert wird“ (Fall F, Pos. 53). Laut Fall H sollte mit Qualifizierung und Personalentwicklung die Professionalität im beruflichen Handeln der Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht ermöglicht werden: „Wir müssen sicherstellen, dass die Menschen in Schulaufsicht nicht ihre persönlichen Konzepte als Grundlage für die /, für das Füllen der eigenen Rolle nutzen“ (Fall H, Pos. 52). Bei Fall C löst die Empfehlung Kritik an der derzeitigen Situation in Bezug auf die Qualifizierung der Mitarbeiter:innen in der Schulaufsicht im eigenen Bundesland aus. Konkret wird im Kontext von Personalentwicklung das Verfahren zur Besetzung von Stellen stark kritisiert, denn „das ist schon mehr als dem Zufall überlassen. Beziehungsweise das ist abhängig von persönlicher Sympathie oder Antipathie oder auch Parteizugehörigkeit der Amtsleiter“ (Pos. 57). Auch die weitere Personalentwicklung sei stark abhängig von der Amtsleitung. Zudem würden einige Stellen – trotz Kenntnis des Pensionierungsjahres – nicht rechtzeitig nachbesetzt. Fall L betont die Notwendigkeit von stetiger Qualifizierung für die Schulaufsichtstätigkeit. Einerseits sollte die Vermittlung von Inhalten für Beratung und andererseits auch die metakognitive Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit, bspw. mithilfe von Coaching oder Supervision, im Vordergrund stehen (Fall L, Pos. 49; s. auch Fall J, Pos. 43). Den letzten Punkt begründet die Person damit, dass es „häufig auch sehr [um] Emotionen [geht] / . Also da merke ich auch, dass das was mit mir macht, und da brauche ich einfach auch manchmal jemand, mit dem ich mal darüber reden kann“ (Fall L, Pos. 49). Sie wünscht sich eine Stärkung und manchmal auch andere, „die uns auch ein Feedback geben und vielleicht manchmal auch eine Kurskorrektur. Aber irgendwie jemand, der mich in



meiner Arbeit auch berät. Und das haben wir leider nicht“ (ebd.). Fall J differenziert zwischen verschiedenen Kompetenzen und notwendigen Wissenskomponenten der Schulaufsicht und betont, dass man wissen sollte, „was macht der Haushalt bei uns im Haus und was machen die Juristen und so weiter, das ist keine Frage, wie erstelle ich einen Bescheid, das ist auch alles wichtig. Aber diese Beratungstätigkeit kommt eigentlich zu kurz“ (Fall J, Pos. 43).

Fall A fasst die Situation zur Qualifizierung (in seinem Bundesland) wie folgt zusammen:

„Man wird Lehrer, dafür wird man ausgebildet, man wird Schulleiter, dafür wird man nicht ausgebildet, und man wird Schulrat, dafür wird man auch nicht ausgebildet. Das gibt es als Beruf so nicht. Also ich kann nicht Schulrat studieren. Ich kann auch nicht Schulleiter studieren. Also das ist eine Profession, die es /, lebt von der Erfahrung der Menschen, die sie gemacht haben als Schulleiter“ (Fall A, Pos. 85).

Diese Situation – einer fehlenden professionsspezifischen Ausbildung – sollte sich aus Sicht von Fall A ändern. Es wird vorgeschlagen, dass man Fortbildungen für die Schulaufsicht anbietet,

„die auf die Tätigkeit eines Schulrates vorbereiten. Sprich, wie führe ich Beratungsgespräche? Wie stelle ich schlechte Unterrichtsqualität fest? Wie, ja, wie umfassend kann ich Rechtsauskunft geben? Was /, wie gehe ich mit widerspenstigen Eltern um? All sowas, was man ja als Schulleiter auch macht. Aber jetzt eben aus einer anderen Sicht. Aus einer höheren Ebene“ (Fall A, Pos. 85).

Die Verwendung des Verbs „vorbereiten“ deutet darauf hin, dass eine Qualifizierungsmaßnahme vor Arbeitsbeginn angedacht ist. Zu diskutieren ist für den Vorschlag, inwieweit nicht die Lehrkräfteausbildung Beratungskompetenzen (u. a. mit Eltern) bereits stärker integrieren müsste.

## VI. Standards für die Schulaufsicht

**Zur Orientierung für Einstellungsanforderungen sowie Qualifizierungsmaßnahmen ist eine länderübergreifende Festlegung von Standards mit der berufsspezifischen Beschreibung von Kompetenzen für die Schulaufsicht wünschenswert.**

Fall C formuliert: „Also Standards für die Schulaufsicht, das wäre genial. Das wäre super“ (Fall C, Pos. 57). Nichtsdestotrotz hat er große Zweifel, ob aktuell (alle) Mitarbeiter:innen diese erreichen würden, und er sieht große Schwierigkeiten in der Verabschiedung solcher Standards: „Also Standards in der Schulaufsicht sind nur sehr schwer umzusetzen, weil, glaube ich, in der Praxis nicht gewollt“ (Fall C, Pos. 57). Mit solchen Standards könnte deutlich werden, dass Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht oder Bewerber:innen nicht die dann klar und transparent formulierten Voraussetzungen erfüllen. Mit Blick auf die Vielzahl der Schulämter im eigenen Bundesland einerseits sowie der verschiedenen Länder andererseits stellt sich für ihn die Frage, inwieweit es möglich ist, solche Standards tatsächlich flächendeckend konsensual zu vereinbaren, einzuführen und Akzeptanz für die Umsetzung zu erhalten – eine Sichtweise, die durch mehrere Befragte in ähnlicher Weise geäußert wurde.



Fall H sieht den Vorteil von Standards für die Schulaufsicht auch für die Bewerber:innen selbst und nicht allein für diejenigen, die sie einstellen: „Also, ich denke, dass es ist /, es wäre hilfreich für die Menschen in den Positionen, von vornherein zu wissen, welche Kompetenzen muss ich denn mitbringen. Sonst ist es ja so ein bisschen, also man bewirbt sich auf etwas und das ist so ein bisschen so eine Blackbox“ (Fall H, Pos. 54).

Die Mitarbeitenden der Schulaufsicht geben an, dass einige Bundesländer solche Standards haben oder diese zumindest in Vorbereitung sind. Nichtsdestotrotz wird eine Abstimmung zwischen den Ländern als wünschenswert gesehen, um Anforderungen für die Einstellung und/oder Qualifizierung bzw. Weiterbildung formulieren zu können. Auch Fall K sieht die Einführung von länderübergreifenden Standards als notwendigen Schritt und benennt ergänzend die Notwendigkeit einer Tätigkeitsbeschreibung für die Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht (Fall K, Pos. 55).

Die Verabschiedung von Standards wurde häufig im Kontext des deutschen Bildungsföderalismus betrachtet und reflektiert. Fall A formuliert abschließend prägnant:

„Was ich mir wünschen würde, wäre, wenn man wirklich irgendwann mal dazu kommt, dass Föderalismus hin, Föderalismus her, dass es vielleicht doch einheitliche Auffassung von Schulaufsicht in der gesamten Bundesrepublik gibt [...]. Das wäre so Traumziel“ (Fall A, Pos. 113–115).

## VII. Entwicklung von Fortbildungsmodulen in multiprofessionellen Teams

**Um die Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht in ihrer Tätigkeit und Professionalisierung zu unterstützen, sind auf der Grundlage von ‚Standards für die Schulaufsicht‘ Fortbildungen zu konzipieren. Dazu ist eine Entwicklung in multiprofessionellen Teams zielführend.**

Fall I betont im Besonderen die Realisierung der Empfehlungen V, VI und VII im Zusammenhang. Die interviewte Person vergleicht ihren Qualifizierungsweg – nebenberufliches Studium für die Tätigkeit in der Schulaufsicht – mit anderen Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht, die keine ergänzende Ausbildung erhalten haben, und sieht daher die besondere Notwendigkeit von Qualifizierung wie auch von Standards für die Schulaufsicht. In Bezug auf die Angebote zur Qualifizierung sieht die Person noch Bedarfe:

„Wir haben zwar jetzt in Bundesland X so eine Fortbildungsreihe modularisiert, nicht nur für Schulaufsicht, da sind viele Menschen mit bei. [...] Früher gab es ja dann so ein Aufstiegsverfahren, was sich aber eben auch nicht ausschließlich an der Arbeit der Schulaufsicht orientiert, und das fehlt. Das fehlt definitiv, weil das ist ja auch ein Forum zum Austausch, und den braucht es dringend, weil wir eben sehr oft mit uns selbst zu tun haben“ (Fall I, Pos. 108).

Fall L verweist darauf, dass es bei Multiprofessionalität auch darum geht, dass die unterschiedlichen Professionen, die neben Schulleitung und Lehrkräften für bzw. an den Schulen tätig sind, einbezogen werden:

„Also auch, wir haben ja verschiedene Professionen bei uns in der Schulaufsicht. Also wir haben die Leute, die sich um die Unterrichtsversorgung kümmern, wir haben die

Personalreferate, wir haben den Bereich Schulpsychologie, wir haben die schulfachlichen Referate. Und das ist so miteinander auch verbunden und ich glaube, es wäre gut auch zum Beispiel, wenn wir mit den Personalreferaten uns austauschen würden zu bestimmten Dingen, weil ja vieles auch miteinander oder auch mit der Unterrichtsversorgung, die auch mit ins Boot zu holen und das nicht voneinander losgelöst zu betrachten“ (Fall L, Pos. 57).

In ergänzender Weise führt Fall F aus, dass nicht allein in Bezug auf Fortbildungen die Zusammenarbeit mit anderen Professionen immer sinnvoll sei, und betont, dass diese als gleichberechtigte Partner:innen agieren sollten. Multiprofessionelle Kooperation – wie sie schon an Schulen stattfindet – sollte auch in der Entwicklung der Standards für die Schulaufsicht berücksichtigt werden (Fall F, Pos. 56).

## VIII. Schulaufsicht als Expert:innen für Schulentwicklung

**Die Ganztagschulreform kann nur in der ko-konstruktiven Zusammenarbeit mit allen Akteur:innen gelingen. Die Schulaufsicht kann mit ihrer breiten Expertise einen wesentlichen Beitrag leisten.**

**Statt einer Bewertung dieser Handlungsempfehlung ist vorrangig eine Beschreibung und Einordnung der Umsetzung der Ganztagschulreform erfolgt, zeitlich in Bezug auf das vergangene Jahr bzw. die erste Befragung. Mit anderen Worten: Wie hat sich die Ganztagschulreform aus Sicht der Schulaufsicht entwickelt?**

Fall C beschreibt für das eigene Bundesland, dass insbesondere im ländlichen Raum der Ganztags noch nicht flächendeckend eingeführt ist, was (auch) daran liege, dass (einige) Eltern und Lehrkräfte in diesen Regionen diese Reform nicht wollten. In der Folge lassen sich bspw. Lehrkräfte an andere Standorte – Schulen ohne Ganztags – versetzen. Besondere Schwierigkeiten in der Umsetzung werden ferner aufgrund des Fachkräftemangels gesehen (Fall C, Pos. 62–63). Ganz ähnlich sieht Fall J die Situation und unterscheidet einen städtischen und ländlichen Raum, letzterer mit besonderen Nachteilen, da aufgrund des Fachkräftemangels schwerer auf externe Personen zurückgegriffen werden kann (Fall J, Pos. 49). Neue Ganztagschulen würden in seinem Einzugsgebiet aktuell nicht mehr entstehen, sondern allein sog. Ganztagsangebote unterbreitet (ebd.).

Fall I sieht Probleme in der Umsetzung vor allem durch die knapper werdenden Ressourcen – nicht nur im Personalbereich – und erklärt das am Beispiel der Beförderung der Schüler:innen:

„Also wir haben jetzt eben leider auch vermehrt die Situation, dass bestimmte Dinge einfach wegbrechen, die nicht mehr erhalten werden können. Hat auch was zum Beispiel mit den Schulträgern und insbesondere mit der Schülerbeförderung im ländlichen Bereich zu tun, weil dort die Beförderungszeiten nicht an die schulischen Bedarfe orientiert sind, sondern nur nach wirtschaftlichen Maßgaben. Es werden Beförderungsangebote gestrichen, also zum Beispiel drei Busfahrzeiten werden auf zwei zusammengeschmolzen. Die dritte Busfahrzeit von hier aus war die 15:30 Uhr, die fällt weg, so dass die Schüler eben nach der letzten Unterrichtsstunde nur noch nach Hause fahren können. Die können die Angebote gar nicht mehr wahrnehmen,

aber sie müssten es, weil es in den soziokulturellen Räumen für manche Schüler kaum die Möglichkeit gibt, mit Gleichaltrigen zusammen zu sein“ (Fall I, Pos. 112).

Schwierigkeiten sieht Fall I zur Umsetzung von Ganzttag (ab 2026 verpflichtend an Grundschulen) auch mit dem Personalangebot und wünscht sich alternative Ausbildungswege, aber auch eine frühzeitige Nachqualifikation und eine Organisation von neuem Personal: „Es braucht eine Vorbereitung ab jetzt, es braucht vor allen Dingen eine Fortbildung zur inhaltlichen Umsetzung, weil Ganztagsangebot ist nicht einfach nur Betreuung der Kinder sicherstellen. Und es braucht den Blick auf die Ressourcen: Wen kann ich dafür gewinnen?“ (Fall I, Pos. 116). Auch Fall B sowie G sehen Herausforderungen im Fachkräftebedarf wie auch in den räumlichen Kapazitäten, die aus Sicht von Fall G bereits aktuell teilweise ausgeschöpft sind (Fall B, Pos. 57; Fall G, Pos. 49), wobei Fall B aktuell die Bemühungen stärker in strukturellen Veränderungen wie dem Ausbau von Räumen sieht: „Das nehme ich im Moment als stärker in der Diskussion befindlich wahr als die Frage, wie soll eigentlich die inhaltliche Qualität von Ganzttag aussehen“ (Fall B, Pos. 57). Eine mehrfunktionale Nutzung von Klassenräumen am Vor- und Nachmittag oder die über mehrere Stunden gestaffelte Essensversorgung sieht die Person G kritisch: „Das kann alles nicht sein! So kann keine Qualität in den Ganzttag kommen“ (Fall G, Pos. 49). Die bessere Ausstattung der Schulen, insbesondere der Grundschulen, hält sie für dringend notwendig:

„Natürlich kann man nicht immer bei allem nur nach Ressourcen rufen. Und man muss sich auch mal überlegen, wie setze ich diese Ressourcen, die ich habe, ein. Aber ich finde, es wäre an der Zeit, auch mal zu sagen, okay, und an der Stelle müssen wir über Ressourcen reden, weil es eine Aufgabenveränderung gegeben hat“ (Fall G, Pos. 55).

Fall G verweist ferner neben der Einführung von Ganzttag(skonzepten) auf die aktuellen Anforderungen an den Grundschulen in seinem Bundesland, u. a. Medienkonzepte zu schreiben, ein Lesekonzept zu erstellen und ukrainische Kinder zu integrieren, was Zeit in Anspruch nimmt und Personalressourcen erfordere.

Fall G und Fall B verweisen im Zusammenhang mit der Einführung des Ganztags an Grundschulen ab 2026 auf die Bedeutung von Schulträgern. Diese sind in unterschiedlichem Maße engagiert: So „haben viele kleine Schulträger trotz des Drucks, den die Schulen versuchen selber aufzubauen, immer noch überhaupt nicht begriffen [...], dass das für sie eine echte Schwierigkeit wird und dass sie sich längst hätten kümmern müssen. Weil das natürlich mit Kosten verbunden sein kann“ (Fall B, Pos. 55). Andere wären dagegen weiter und hätten sich bereits auf den Weg gemacht, um mit den verschiedenen Akteur:innen die Einführung des Ganztags vorzubereiten. Für die Schulleiter:innen gebe es aber im Vergleich zu früher häufiger die Möglichkeit, andere Schulleitungen anzusprechen, die bereits Erfahrungen in der Einführung gemacht haben (Fall B, Pos. 57).

Fall K dagegen beschreibt die erfolgreiche Einführung von Ganztagskonzepten an einigen ‚seiner‘ Schulen (Fall K, Pos. 63), betont nochmal die Notwendigkeit und verweist auf seine Überzeugung, dass „jede Schule [...] eigentlich eine Ganzttagsschule sein [müsste] und nicht irgendwie /. Ja. Ja, stehe ich immer noch dazu“ (Fall K, Pos. 64). Die erfolgreiche Einführung von Ganzttag an den Schulen begründet er mit drei Aspekten: seiner Initiative bzw. Impulssetzung an den Schulen, mit Erfahrungen der Schulen im Kontext von Corona (Aufholprogrammen), dass Mittel zielführend eingesetzt werden können und externe

Partner:innen durchaus zur Verfügung stehen, sowie drittens damit, „dass die Schulen jetzt natürlich auch durch die schlechte Unterrichtsversorgung auf der Suche nach Möglichkeiten sind, trotzdem einen ordentlichen Schultag insgesamt zu gestalten“ (Fall K, Pos. 68). Mit Blick auf die Grundschulen und das verpflichtende Angebot an Ganzttag ab 2026 sieht er es kritisch, wenn es als Auflage kommuniziert wird und die Schulen es allein umzusetzen haben. Als Strategie – um Akzeptanz für die Reform zu gewinnen und Partizipation zu ermöglichen – nennt er die Durchführung pädagogischer Tage mithilfe externer Partner:innen bzw. Institutionen, wobei er intentional vermeidet, im Titel explizit den Ganzttag zu nennen:

„Wir machen erst mal eine Bestandsaufnahme. Wir sammeln mit den Kollegen ihre Themen, die ihnen wichtig sind. Wählen dann bestimmte Themen aus, an denen weitergearbeitet wird. Bilden Arbeitsgruppen dazu und steuern impulstechnisch dann auch die Idee des Ganztags dort mit ein in diese Veranstaltung. Und wenn man es geschickt macht und gut moderiert [...], dann entsteht sehr schnell aus solch einem pädagogischen Tag die Initialzündung für solche Ganzttagsgeschichten“ (Fall K, Pos. 70).

## IX. Verhältnisklärung der Institutionen

**In den Bundesländern stehen neben den Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht weitere Institutionen bzw. Expert:innen für Beratung und Unterstützung im Kontext von Schulentwicklung zur Verfügung. Das Verhältnis zueinander sollte geklärt werden, um Rollenkonflikte und Reibungsverluste zu vermeiden.**

Fall H sieht hier großen Handlungsbedarf und räumt ein: „Oft wissen wir nicht voneinander, geschweige denn, dass wir ins Gespräch miteinander kommen“ (Fall H, Pos. 60). Mit Blick auf das eigene Bundesland sieht sie auch eher ein ‚Nebeneinander‘ der verschiedenen Institutionen, die Schulentwicklung vorantreiben sollen, und verweist auch auf die teilweise wenig wertschätzende Sprache, die genutzt wird, um über diese zu sprechen. Fall G steigt in die Rückmeldung wie folgt ein:

„Ich glaube, dass aus Sicht der Schulleitung ein völliges Chaos existiert, was man auch daran merkt, dass Schulleitungen häufig anfangen mit: ‚Ich habe da mal eine Frage, aber ich weiß gar nicht, ob ich bei Ihnen richtig bin.‘ Und in 70 Prozent der Fälle man entweder mit einem gefährlichen Halbwissen reagieren könnte, was man hoffentlich nicht tut und hoffentlich weiß, wo man die Leute hinvertrösten kann. Es herrscht ein Durcheinander, wer ist für was zuständig, und die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen funktioniert nicht“ (Fall G, Pos. 43).

Auch Person G stellt starke Defizite in Bezug auf die Transparenz der Rollen bzw. die Klarheit über die Zuständigkeiten der Ansprechpartner:innen für die Schulleitungen fest.

Fall A verweist darauf, dass Schulen selbstständig und faktisch ohne Wissen der Schulaufsicht Unterstützung für Schulentwicklung in Anspruch nehmen können. Bislang sei es nicht so, dass die Schulaufsicht zwangsläufig darüber informiert wird oder verpflichtend zu Treffen eingeladen wird (vgl. Fall A, Pos. 57). Fall A illustriert diese fehlende Einbeziehung wie folgt:

„Und dann kommen wir in die Schule, und dann denken wir: Huch, wieso kaufen die jetzt oder wollen die jetzt eine teure Kaffeemaschine haben? Ja, das hat unser Schulentwicklungsberater gesagt, davon hängt das Wellbeing der ganzen Schule ab“ (Fall A, Pos. 97).

Zur Frage der Verhältnisklärung sieht Person A vorrangig das Ministerium in der Pflicht, Klarheit zu schaffen, und schlägt dennoch einen Abstimmungsprozess bzw. Austausch unter den Personen vor (Fall A, Pos. 99).

## 6.4 Adaptives Schulaufsichtshandeln für besonders belastete Schulen

Neben den Rückmeldungen zu allen bzw. individuell ausgewählten Empfehlungen, die Sichtweisen auf die subjektive Bedeutung, die Praxis im eigenen Bundesland und Vorstellungen zu Hindernissen für die Realisierung umfassen, ist die Aussage von Fall E herauszustellen, der die Empfehlungen I bis IV gemeinsam betrachtet hat. Er hat sich für eine besondere Berücksichtigung von Schulleitungen ausgesprochen, die über wenig ausgeprägte Kompetenzen verfügen, bspw. im Führungshandeln:

„Schulen, die nicht funktionieren, weil Leitung schwach ist. Die haben Sie in keiner Ihrer Sachen drinnen. [...] Und genauso gehen Sie von einer idealtypischen Schulleitung, Schulaufsicht aus. Das ist ja auch alles richtig. So, ne? Ich finde das super. Die Handlungsempfehlungen sind toll, aber wo bleiben Schulleitungen, die das nicht umsetzen können? [...] Mir fehlt der Blick auf sogenannte *failing systems*. Die deswegen *failing systems* sind, weil die Leitung nicht mit den Kompetenzen ausgestattet ist. Und es an so vielen Stellen fehlt, dass man das auch nicht mal eben nachgecoacht und beraten kriegt. Da müsste deutlich mehr Input rein“ (Fall E, Pos. 59).

Sofern Schulleitungen – und das wären seiner Erfahrung nach etwa 5 Prozent aller Schulen – mit Führungsaufgaben überfordert sind, dann sind Vorschläge für Fortbildungen oder anderer Input seitens der Schulaufsicht nicht zwingend effektiv in dem Sinne, dass diese besonders belasteten Schulen bzw. Schulleiter:innen diese Anregungen tatsächlich selbstständig umsetzen können. Für sie sieht Fall E die Notwendigkeit, andere Maßnahmen anzuwenden:

„Aber nicht für /, diese Art muss man anders denken, da muss man Beziehungsarbeit anders denken. Also meine Strategie ist, ganz viel auf Beziehung, ganz viel auf: ‚Vertraue mir, glaube mir, wie ich das /. Lass uns das zusammen machen, dann kommen wir schrittweise zum Erfolg.‘ Hat aber von meinem eigentlichen Beratungsverständnis, deutlich offener zu denken und den Leuten Räume zu eröffnen, gar nichts mehr zu tun“ (Fall E, Pos. 59).

Die Vorstellung, adaptiv – ähnlich wie bei Mitarbeiter:innen – nach den Voraussetzungen der Schulleitungen vorzugehen, stellt einen wichtigen Punkt dar, weil die grundsätzliche Vorstellung einer selbstständigen Schule und Schulleitung, die relativ selbstständig

Entscheidungen bspw. im Bereich der Schulentwicklung trifft, an personale Voraussetzungen gebunden ist. Sofern diese nicht ausreichend vorhanden sind, ist eine stärkere Anleitung aus Sicht von Fall E notwendig (Pos. 61: „Die Kriterien für den Erfolg von Beratungen sind dort viel, viel kleinschrittiger“), um als Schulaufsicht eine Unterstützung darzustellen.

## 7 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

### Beratungsqualität

Anhand der Interviews mit den elf Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht zeigte sich, dass Beratungsqualität aus Sicht der Expert:innen zum einen stark durch die **personalen Voraussetzungen** der Berater:innen determiniert wird. Diese sollten Beratungskompetenzen, Fach-/Strukturwissen sowie Erfahrungen sowohl mit Beratung als auch mit den Situationen, für die sie beratend tätig sind, insbesondere durch vorherige Tätigkeit als Schulleitungen, besitzen. Schließlich sollten die Berater:innen Klarheit über ihre Rolle besitzen: Sie sind Expert:innen, aber tragen nicht die Verantwortung für die Umsetzung der Anliegen – ein Rollenverständnis von Vertreter:innen der Schulaufsicht in Deutschland, welches auch anders, bspw. im Sinne einer geteilten Verantwortung, sein könnte (für die USA: Klein & Bremm, 2020). Besondere Beachtung sollte daher den personalen Voraussetzungen gewidmet werden. Die Interviews verweisen im Besonderen auf die Notwendigkeit, dass es strukturierte Anlässe der Kompetenzentwicklung bzw. Professionalisierung der Schulaufsicht für den beratenden Aufgabenbereich braucht. Es konnten durch die Studie Aspekte strukturiert dargestellt werden, die aus Sicht der Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht die Grundlage für ein Kompetenzraster bilden können. Dies betrifft im Wesentlichen die vier Bereiche Beratungskompetenzen, Beratungserfahrung, Fach-/Strukturwissen (zu den Gegenständen der Beratung) und ein reflektiertes, klares Rollenverständnis.

Neben den personalen Voraussetzungen gelten die **organisationalen Bedingungen** als Bestandteile von Strukturqualität (vgl. Kapitel 2), die jedoch nicht explizit in den Interviews thematisiert wurden. Um diesen Bereich dennoch kurz zu illustrieren, kann einerseits auf die Daten zu BeSa-I verwiesen werden, in denen die Befragten die organisationalen Bedingungen gelingender Beratung angesprochen haben. Sie verweisen dabei z. B. auf fehlende Ressourcen wie Personal und Räumlichkeiten, welche verhindern können, Handlungsoptionen in Beratungsgesprächen zu erarbeiten. Ein weiterer dort angesprochener Aspekt ist u. a. die Kooperation bzw. die organisationale Kooperationsstruktur der beteiligten Personen als Gelingensfaktor, der einen durch Beratung unterstützten Entwicklungsprozess befördern kann (Porsch et al., 2022).

Zum anderen soll kurz skizziert werden, in welcher Weise förderliche Bedingungen für qualitätsvolle Beratungsgespräche für Schulaufsichten erreicht werden können. Dazu braucht es den Verweis auf Orientierungsqualität, indem bspw. Konzepte, Leitbilder, ein

Qualitätsentwicklungsrahmen o. Ä. verabschiedet werden. Darauf aufbauend und darauf ausgerichtet braucht es verbindliche Fortbildungsangebote, die bspw. zielführende Instrumente zur Beratung vermitteln, um damit die Voraussetzungen auf Seiten der Berater:innen zu schaffen. Organisationale Bedingungen beziehen sich jedoch vor allem auf die Rahmenbedingungen von Beratung. Führungskräfte der Beratenden sind verantwortlich, regelmäßig zu prüfen, inwieweit diese Bedingungen angemessen sind, damit Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht Beratung qualitativ durchzuführen können. Dazu gehört die Bereitstellung von Ressourcen, insbesondere von ausreichend Zeit für Beratung einschließlich Fahrzeiten, aber auch die Entwicklung von Möglichkeiten für digitale Beratungsangebote, Räumlichkeiten und Rahmenvorgaben. Die Rahmenbedingungen schließen auch die Sicherstellung personaler Voraussetzungen ein. Es muss gewährleistet sein, dass die Berater:innen über die nötigen Kompetenzen verfügen und selbst Unterstützung erfahren, bspw. durch die Möglichkeit, Supervision in Anspruch zu nehmen.

Der **Prozess der Beratung** sollte aus Sicht der befragten Schulaufsicht dadurch gestaltet werden, dass die Rolle der Schulaufsicht in der jeweiligen Gesprächssituation klar benannt wird bzw. allen Teilnehmenden klar ist, insbesondere da Schulaufsicht sowohl eine Aufsichts- als auch eine Beratungsfunktion hat, die in der konkreten Situation als teilweise widersprüchlich wahrgenommen werden. Beratung kann laut den Befragten nur gelingen, wenn Schulleitungen eine Haltung aufweisen, die von Offenheit und Reflexion und weniger von Legitimation und Rechtfertigung geprägt ist, bzw. wenn Beratung durch Schulaufsicht als wünschenswert angesehen wird. In diesem Sinne ist auch die Anforderung einzuordnen, dass grundlegend ein Vertrauensverhältnis bestehen muss oder geschaffen werden sollte. Situative Rollenklarheit ist hier ein komplexer und wesentlicher Faktor.

Als bemerkenswert wird gesehen, dass die Haltung der Schulleitungen von den Interviewten als Bestandteil der Prozessqualität eingeordnet und im Besonderen als relevant angesehen wird. Damit verorten die Befragten die Verantwortung für die Prozessqualität nicht allein bei sich selbst als Berater:innen, sondern auch auf Seiten der Beratenen. Da Beratung grundlegend als Form einer Interaktion mit einer Zielorientierung eingeordnet werden muss, ist wiederum eine beiderseitige Offenheit für den Beratungsprozess notwendig, die sich in einer entsprechenden Haltung manifestiert. Beratung weist in vielen Kontexten das Merkmal der Freiwilligkeit auf (Nußbeck, 2019). Diese ist jedoch für die Beratung von Schulleitung durch Schulaufsicht nicht in jedem Fall gegeben, was dazu führen kann, dass Schulleitungen nicht bereit sind, sich auf den Beratungsprozess einzulassen, und nicht die nötige Offenheit und Reflexionsbereitschaft aufzeigen. Dies kann einen Hinderungsgrund für erfolgreiche Beratung darstellen, der auch in den Interviews häufig thematisiert wird.

Schließlich werden für den Prozess selbst angemessene Formen der Kommunikation benötigt, um die Ziele von Beratung zu erreichen. Die Qualität der Kommunikation, bspw. durch Anwendung von etablierten Gesprächsführungstechniken wie dem Paraphrasieren, die in psychologisch-pädagogischen Settings zur Anwendung kommen sollen (z. B. Schlüter & Kress, 2017), wurde jedoch kaum genannt. Möglicherweise gehen die Expert:innen, die in

diesem Projekt befragt wurden, davon aus, dass die Verfügbarkeit solcher Techniken eine selbstverständliche bzw. grundlegende Voraussetzung darstellt.

Schließlich zeigte sich, dass die Befragten durchaus klare Vorstellungen von der **Ergebnisqualität** ihrer Beratungstätigkeit besitzen, diese jedoch zwischen den Befragten differieren. Neben anlassbezogener Beratung und der Realisierung von Schulentwicklungsprojekten, die wiederum den Bildungserfolg der Schüler:innen ermöglichen sollten, stellen die Unterstützung und das Empowerment der Schulleitungen ein zentrales Ziel von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht dar. Beratungsgespräche können eine doppelte Funktion besitzen: Sie sollen für den konkreten Anlass Unterstützung geben, aber auch nachhaltig die Kompetenzen einschließlich der Selbstwirksamkeit der Schulleitung erweitern.

Insgesamt lässt sich durch die geführten Interviews festhalten, dass die aus den vorliegenden theoretischen und pragmatisch-normativen Arbeiten abgeleiteten Strukturierungen und Merkmale einer guten Heuristik ein **praxisorientiertes Verständnis der Qualität von Beratung** abbilden lassen. Lediglich der Bereich der organisationalen Bedingungen wurde nicht direkt von den Interviewten adressiert. Aus den Antworten in BeSa-I (Porsch et al., 2022) lässt sich aber festhalten, dass hier vor allem Zeit-, Kooperations- und Absprachestrukturen maßgeblich sind. Dies erscheint vor allem notwendig, um die Merkmale der Orientierungsqualität in eine hohe und zielführende Prozess- und Ergebnisqualität umsetzen zu können. Dies kann und muss – je nach Leitideen, institutionellem Rahmenkonzept (z. B. bezüglich der inhaltlichen Strukturierung) und normativer Orientierung (z. B. bezüglich der Verortung) – zwischen den beiden Aufgaben Aufsicht und Beratung (und einer Klärung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten) ausgehandelt, festgelegt und umgesetzt werden.

## Beratungspraxis

Auf der Grundlage der Interviews lässt sich festhalten, dass die Mitarbeitenden der Schulaufsicht zumindest im Sample der vorliegenden Studie ausschließlich therapieschulenorientierte Ansätze für ihre konkrete Arbeit nutzen. Es konnte keine der beiden anderen von Schubert et al. (2019) unterschiedenen Kategorien identifiziert werden, also weder *kontextorientierte* noch *ressourcenorientierte* Ansätze. Dabei werden überwiegend konkrete systemische Beratungsansätze bevorzugt. Auffällig ist, dass zumindest in der konkreten Beschreibung die Nutzung eines einzigen Ansatzes präferiert wird. Eine situativ flexible Nutzung verschiedener Ansätze wurde nur in einem Fall geäußert. Erklärung bietet der Hintergrund der Befragten, die mehrheitlich im Rahmen des Programms LiGa („Lernen im Ganztage“) eine Schulung zu systemischer Beratung erhalten haben. Dahingehend lässt sich annehmen, dass andere Ansätze nicht hinreichend bekannt sind oder eine bewusste, professionelle Entscheidung für diesen Ansatz getroffen worden ist.

Hinsichtlich der konkret genutzten Techniken wurden eine Vielzahl an Beratungsmethoden genannt. Die meisten Nennungen beziehen sich dabei auf Gesprächstechniken, innerhalb



derer vor allem Fragetechniken eine prominente Rolle einnehmen. Für die Visualisierung nutzen die Mitarbeitenden der Schulaufsicht jeweils unterschiedliche Techniken, die sicherlich mit Erfahrungen auch in der bisherigen biographischen Prägung vor der Tätigkeit in der Schulaufsicht als Lehrkräfte und Schulleitungen verknüpft sind. Aufgrund des kleinen Samples stellt sich die Frage, inwieweit diese oder weitere Methoden Anwendung durch Schulaufsicht finden. Für die einführende oder fortlaufende Qualifizierung sind Formate zu überlegen, die Gelegenheiten schaffen, um neue Methoden kennenzulernen und zu erproben, um das Repertoire zu erweitern. Die Heterogenität der Antworten verweist auch darauf, dass ein Austausch zwischen den Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht, die in verschiedenen Bundesländern und Institutionen tätig sind, lohnenswert ist, um die Zusammenarbeit zu fördern.

## Validierung der Empfehlungen

Hinsichtlich der kommunikativen Validierung der Empfehlungen aus BeSa-I kann resümiert werden, dass die Interviewten die Empfehlungen als stimmig und hilfreich einschätzen und ihre in BeSa-I formulierte Perspektive in der Regel abgebildet sehen. Die Interviewten haben jeweils einzelne Empfehlungen fokussiert und für einige vertiefende, ergänzende und klärende Anregungen gegeben.

Für die Empfehlung I **„Abgestimmtes Beratungsverständnis“** bezogen sich die Ausführungen der Befragten vor allem auf die Herausforderung einer Klärung des Beratungsverständnisses innerhalb einer Institution. Die Klärung des Beratungsverständnisses innerhalb einer Behörde sollte im Blick behalten, dass verschiedene Anlässe auch unterschiedliche Ausrichtungen von Beratung und ein je unterschiedliches Verhältnis von Beratung und Aufsicht benötigen. Die Klärung des Verständnisses sollte sich nicht auf eine notwendige Gleichförmigkeit der Verständnisse und Vorgehensweisen richten, sondern eine bewusste, reflektierte und transparente Verortung ermöglichen. Eine Abstimmung bezieht sich auch auf die Beziehung mit den Schulleitungen, denen das Beratungsverständnis der Schulaufsicht transparent kommuniziert werden sollte.

Die Empfehlung II zum (möglichen) **„Spannungsfeld Kontrolle – Beratung“** wurde mit drei sehr unterschiedlichen Positionen kommentiert, die vereinfacht wie folgt zusammengefasst werden können: (1) Die zwei Aufgaben werden in der gemeinsamen Bearbeitung nicht als konträr angesehen. (2) Die zwei Aufgaben gemeinsam (durch eine Person) zu bearbeiten, stellt eine Herausforderung dar, die durch gute Beziehungsarbeit aufgelöst werden kann. (3) Die zwei Aufgaben werden ebenfalls als konträr angesehen und daher wird vorgeschlagen, eine Trennung der Aufgaben Aufsicht und Beratung bzw. Schulentwicklung vorzunehmen. Dahingehend lässt sich ableiten, dass die Empfehlung Anpassung braucht, und zwar dahingehend, dass es divergierende Einstellungen zu den zwei Aufgabenbereichen gibt.

Empfehlung III **„Kriterien für den Erfolg von Beratung“** wurde vertiefend in der Befragung untersucht und im Kapitel 6.1 dargelegt. Weiterführende Aspekte, die genannt wurden, sind die Notwendigkeit der Dokumentation sowie eine Evaluation, die den Abschluss bildet und

bislang in der Empfehlung nicht zentral aufgeführt ist, aber auch keinen ‚Standard‘ für Beratungsgespräche darstellt.

Die Bedeutsamkeit der **„Beziehungsarbeit“** (Empfehlung IV) wurde vielfach in den Interviews angesprochen bzw. an verschiedenen Stellen adressiert. Ein hohes Maß an Empathie als personale Voraussetzung wie auch die Notwendigkeit, Beziehungsarbeit im Vorfeld zu leisten, um erfolgreich das Spannungsfeld zwischen Aufsichts- und Beratungsfunktion auflösen zu können. Virulent sind in den Ausführungen zu dieser Empfehlung insbesondere jene, die auf den Ruf bzw. das Image der Schulaufsicht verweisen und dieses als eher schlecht beschreiben. Statt Verwaltungsbehörde zu sein, wünschen sich einige der Mitarbeiter:innen von Schulaufsicht, Mitgestalter:innen der Schulen sein zu dürfen, ein Bild, welches sich der Einschätzung nach noch nicht flächendeckend umgesetzt hat.

Die Komplexität des Aufgabenspektrums und Handlungsfeldes der Schulaufsicht kommt vor allem in den Kommentierungen und Anregungen zum Ausdruck, die sich auf die Empfehlungen zu Standards, Ausbildung und Personalentwicklung beziehen. Es wird insgesamt deutlich, dass ein Orientierungsrahmen und ein transparentes System der Personalentwicklung und die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen als großes und notwendiges Entwicklungsfeld von den Mitarbeitenden der Schulaufsicht gesehen werden.

Die Empfehlungen V und VI **„Qualifizierung und Personalentwicklung“** und **„Standards für die Schulaufsicht“** haben bei allen Befragten umfängliche Reaktionen ausgelöst, durchaus auch kritische Bemerkungen zur derzeitigen Ausbildung und Auswahl von Schulaufsicht. Für die Schulaufsicht wird als (teilweise fehlende) Voraussetzung vor allem die Beratungskompetenz thematisiert, wobei sich die Frage stellt – auch wenn die Beratenen (Schulleitungen) andere sind –, inwiefern diese nicht bereits einen Bestandteil der Lehrer:innenbildung darstellt. Indirekt kann geschlussfolgert werden, dass dieses Themenfeld bislang unzureichend in der ersten und auch zweiten Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland Berücksichtigung gefunden hat.

Es zeichnet sich ab, dass die Empfehlung VII **„Entwicklung von Fortbildungsmodulen in multiprofessionellen Teams“** auch das Bild von Schulaufsicht abbildet, die nicht nur mit unterschiedlichen Professionen an den Schulen zusammenarbeitet, sondern auch in sich selbst unterschiedliche Professionen zusammenführt (u. a. Schulpsycholog:innen). Vor diesem Hintergrund gab es zu dieser Empfehlung auch unter Verweis auf die Notwendigkeit von (stetigen) Qualifizierungsmaßnahmen kaum Dissens zu dieser Empfehlung.

Die Empfehlung VIII **„Schulaufsicht als Expert:innen für Schulentwicklung“** wurde vorrangig mit Blick auf den Ganzttag betrachtet, da dies das zentrale Thema des Programms LiGa ist und zudem in allen Bundesländern einen der aktuellen Reformaufträge im Schulwesen darstellt. Der Stand der Umsetzung wird von allen Befragten insgesamt als ausbaufähig gesehen und es wurden verschiedene Aspekte benannt, die die Umsetzung erschweren (z. B. Zusammenarbeit mit den Schulträger:innen). Besonders kritisch wird von der Schulaufsicht die Aufgabe gesehen, den Ganzttag in der Grundschule zu implementieren.

Insgesamt wird deutlich, dass die Befragten – Vertreter:innen der Schulaufsicht – Expert:innen für Schulentwicklung sind, die Fachwissen zum Thema besitzen, die Strukturen kritisch wie auch lösungsorientiert reflektieren können und an der Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten großes Interesse besitzen. Vor diesem Hintergrund lässt sich resümieren, dass die Empfehlung von hoher Bedeutung ist und Schulaufsicht noch stärker als bisher in die Schulentwicklungsarbeit eingebunden werden sollte.

Die letzte Empfehlung zur „**Verhältnisklärung der Institutionen**“ (Empfehlung IX) stieß auf breite Zustimmung unter den Befragten dahingehend, dass mehrere die Problematik als virulent sehen. Schulleitungen haben die Möglichkeit, sich an verschiedene Institutionen wie auch Personen innerhalb einer Institution zu wenden. Das wird dann kritisch, wenn bspw. die Schulaufsicht die Empfehlungen anderer Personen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen nicht kennt oder gar eine andere Sichtweise besitzt.

### Adaptives Schulaufsichtshandeln für besonders belastete Schulen

Es braucht adaptives Schulaufsichtshandeln für besonders belastete Schulen und/oder Schulleitungen, die über geringe Kompetenzen verfügen. Dieser Aspekt wurde ergänzend von einer/einem Befragten aufgeführt, wird jedoch als hochrelevant bewertet. Zahlreiche Forschungsarbeiten auch in Deutschland zeigen, dass „Schulen in ‚schwieriger‘ Lage“ (Bremm et al., 2016) vor vielfältigen Herausforderungen stehen. Schulen zeichnen sich „durch einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern [aus]“ (ebd., S. 325). Zudem ist bekannt, dass Schulen eher wenig Innovationsbereitschaft aufweisen und dahingehend die Lehrkräfte und Schulleitungen höheren Unterstützungsbedarf haben (Klein, 2018).

Diesen Umstand greift auch Fall E wie dargelegt im Interview auf und betont, dass ein adaptives Schulaufsichtshandeln notwendig ist – eine Forderung, die bislang nicht in den Handlungsempfehlungen adressiert worden ist. Von mehreren Befragten wurde zudem angeführt, dass Schulleitungen insbesondere im Berufseinstieg besondere Unterstützung seitens der Schulaufsicht benötigen. Auch diese Situation erfordert eine Adaptivität der Schulaufsicht. Schließlich wurde deutlich, dass Schulleitungen nicht immer die Schulaufsicht selbst als gleichrangige Partner:innen ansehen oder zumindest nicht deren Expertise für Schulentwicklung in Anspruch nehmen wollen. Dahingehend wird folgende zehnte Empfehlung ergänzend formuliert: **X. Die Heterogenität der Schulen und Schulleitungen erfordert adaptives Schulaufsichtshandeln.**

## 8 FAZIT

Der vorliegende Bericht fasst zentrale Befunde aus der zweiten Befragung von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht in den vier an LiGa beteiligten Bundesländern zusammen. Ziel war es, im Sinne eines qualitativen Längsschnittes die Ergebnisse der BeSa-I-Studie auf Validität zu prüfen sowie Perspektiven auf Beratungspraxis und Beratungsqualität in der Schulaufsicht strukturiert und vertiefend – aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Befragung – herauszuarbeiten.

Insgesamt wurde deutlich, dass aus Sicht der Mitarbeiter:innen in der Schulaufsicht vor allem personale Voraussetzungen eine wichtige Rolle für die Beratungsqualität spielen und diese aus Sicht der Befragten durch Professionalisierungsmaßnahmen vor und während der Tätigkeit in der Schulaufsicht erweitert werden sollten. Mit Blick auf die Prozessqualität wurde deutlich, dass Faktoren wie eine Rollenklarheit im Beratungssetting und Gesprächstechniken als relevant für qualitätsvolle Beratung angesehen werden. Beim Thema Ergebnisqualität sehen die Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht Beratung dann als erfolgreich an, wenn z. B. Schulentwicklungsprojekte u. a. unter Mitwirkung von Beratung realisiert werden oder Schulleitungen sich in ihrem Handeln bestärkt fühlen (Stichwort: Empowerment).

Mit Blick auf die Beratungspraxis der Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht zeigte sich, dass in der Beratung durch die Schulaufsicht vielfältige Methoden zum Einsatz kommen, die v. a. therapieschulenorientierten Ansätzen (vorrangig systemische Beratung) zuzuordnen sind. Das Methodenrepertoire könnte, z. B. in Professionalisierungsmaßnahmen, erweitert werden.

Aus der Validitätsprüfung der Empfehlungen, die anhand der Befunde in BeSa-I abgeleitet wurden, lässt sich resümieren, dass die neun Handlungsempfehlungen insgesamt eine breite Zustimmung erfahren haben, sich jedoch mit Blick auf Schulen in schwieriger Lage ergänzen lassen. Es wurde deutlich, dass Schulaufsicht v. a. für Schulen mit deutlichen Entwicklungsbedarfen eine Unterstützungsmöglichkeit darstellen kann. Allerdings wird sie nicht immer dazu in Anspruch genommen, bspw. weil Schulleitungen Schulaufsicht nur als Kontrollinstanz kennengelernt haben bzw. als solche wahrnehmen. Eine beratende Schulaufsicht, die Unterstützung von Schulleitungen und Schulentwicklung darstellt, wie sie von den Befragten in der vorgelegten Studie repräsentiert wird, braucht eine entsprechende Anerkennung. Es ist lohnenswert, Mitarbeiter:innen von Schulaufsicht in diesem Sinne zu qualifizieren und zu professionalisieren, um das Image von Schulaufsicht zu verbessern und Schulaufsicht als Profession zu stärken.

## Quellen

- Bennewitz, H., & Wegner, L. (2020). Beratung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer et al. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 47–52). utb.
- Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in ‚schwieriger‘ Lage. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Dederling, K. (2020). Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? – Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer“ Aufgaben. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 289–311). Springer.
- Donabedian, A. (1980). *The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment. Explorations in Quality Assessment and Monitoring, Volume I.* Health Administration Press.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* Springer.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* Eigenverlag.
- Groth, T. (2004). Organisationsaufstellung – ein neues Zauberinstrument in der Beratung? *Gruppendynamik*, 35(2), 171–184.
- Huber, S. G. (2020). Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 121–137). Raabe.
- Klein, E. D. (2018). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Die Deutsche Schule*, 110(1), 27–46.
- Klein, E. D., & Bremm, N. (2020). Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 263–285). Springer VS.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Sage.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- MBW – Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein (2014). *Qualität sichern und entwickeln. Aufgaben von Schulen, Schulaufsicht und IQSH. Eckpunkte.* Online unter: [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Service/Broschueren/Bildung/Qualitaet\\_sichern.p df? blob=publicationFile&v=1](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Service/Broschueren/Bildung/Qualitaet_sichern.p df? blob=publicationFile&v=1)
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2022). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. 2022 S. 250).* Online unter: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>
- Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie* (4. Aufl.). utb.

- Pfister, A., Lippmann, E., & Beutter, C. (2018). Problemlösen und Entscheiden. In E. Lippmann, A. Pfister & U. Jörg (Hrsg.), Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte (S. 239–324). Springer.
- Porsch, R., Radisch, F., Zaruba, N., & Habeck, L. (2022). Abschlussbericht. Beratende Schulaufsicht (BeSa) im Rahmen des Programms „LiGa – Lernen im Ganzttag“. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Online unter: [https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Publikationen/BeSa\\_Abschlussbericht\\_LiGa.pdf](https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Publikationen/BeSa_Abschlussbericht_LiGa.pdf)
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg.
- Röder, M., & Manitus, V. (2020). Schulaufsicht zwischen den Stühlen – Bedeutung und Rolle der Schulaufsicht für die Schulentwicklungsberatung. Eine Diskussion entlang von 9 Thesen. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken (S. 235–242). Raabe.
- Sassenscheidt, H. (2020). Personalentwicklung der Schulaufsicht: Impulse und Leitideen. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken (S. 243–269). Raabe.
- Schlüter, A., & Kress, K. (2017). Methoden und Techniken der Bildungsberatung. Budrich.
- Schwarzer, C., & Posse, N. (2008). Schulberatung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie (S. 441–451). Hogrefe.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme, Eckhard & R. Tippelt (Hrsg.), Qualitätssicherung im Bildungswesen (S. 16–35). Beltz 2008.
- Zech, R. (2015). Qualitätsmanagement und gute Arbeit. Grundlagen einer gelingenden Qualitätsentwicklung für Einsteiger und Skeptiker. Springer Fachmedien.

# Anhang

## Interviewleitfaden

### **VORAB: Erklärungen vor Interviewbeginn**

Ich würde jetzt die Aufnahme starten und beginne dann mit ein paar Erklärungen vor Interviewbeginn und erfrage Ihr Einverständnis mit der Aufzeichnung. Das brauchen wir aufgezeichnet. Danach haben Sie noch die Möglichkeit, Fragen zum Interview zu stellen – ist das in Ordnung?

### **AUFNAHME STARTEN!**

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mit uns heute wieder über Ihre Tätigkeiten der Schulaufsicht ins Gespräch zu kommen. Sind Sie damit einverstanden, dass wir unser Gespräch via Zoom aufzeichnen? Wir nutzen für die spätere Auswertung ausschließlich die Tonspur.

EINVERSTÄNDNIS ABWARTEN (ES MUSS EINE KLARE ZUSTIMMUNG HÖRBAR SEIN)

Vielen Dank – dann kommen wir jetzt zu ein paar Informationen zum Ablauf unseres Gesprächs: Falls Sie während des Gesprächs Namen oder andere personenbezogene Daten äußern sollten, werden diese im Zuge der Transkription verändert und unkenntlich gemacht. Wir achten darauf, dass Ihre Anonymität gewährleistet bleibt. Wir halten uns verbindlich an die Vorgaben des Datenschutzes, sodass Ihre Angaben zu jeder Zeit vertraulich behandelt werden. Wir haben Fragen vorbereitet. Diese sind allerdings gerade zu Beginn bewusst offen gehalten, lassen Sie sich davon bitte nicht irritieren. Nehmen Sie sich gerne die Zeit, kurz nachzudenken, und erzählen Sie dann einfach so ausführlich wie möglich von allem, was Ihnen in den Sinn kommt. Wir interessieren uns für alles, was Sie uns erzählen.

Haben Sie noch Fragen zum Interviewablauf?

(Vorher sagen, dass es offene Fragen sind und dass eigene Schwerpunkte gesetzt werden/es gibt kein Richtig/Falsch, wir interessieren uns für alles, was Sie erzählen)

### **(1) Zur Person - Veränderungen Tätigkeiten und Inhalte**

Beim letzten Interview haben Sie uns bereits einen Einblick in Ihre berufliche Biografie gewährt. Zu Beginn dieses Interviews würde ich Sie gern nach beruflichen Entwicklungen des letzten Jahres fragen. Das kann Veränderungen Ihrer Position einschließen oder auch inhaltliche Änderungen in Ihren Tätigkeiten.

### **(2) Prozessstruktur von Beratungssituationen**

**A.** Auch dieses Mal interessieren wir uns für den Aspekt der Beratungstätigkeit, der einen Teil Ihrer Tätigkeit darstellt. Bitte berichten Sie uns konkret von einem Ihrer letzten Beratungsfälle, gern aus dem letzten Jahr, den Sie als erfolgreich bezeichnen würden. Hier würde uns interessieren, was der Anlass der Beratung war, wie Sie diese durchgeführt haben und wie diese erfolgreich abgeschlossen wurde bzw. inwiefern Ziele erreicht wurden.

*Hinweis: Auf Chronologie achten. Ist alles erzählt? Anlass der Beratung, Durchführung, Abschluss, Zielerreichung?*

**B.** Bitte berichten Sie uns nun von einem Ihrer letzten Beratungsfälle, den Sie im Nachhinein als nicht erfolgreich einschätzen würden. Auch hier würde uns interessieren, was der Anlass der Beratung war, wie Sie diese durchgeführt haben und wie diese nicht erfolgreich abgeschlossen wurde bzw. inwiefern Ziele nicht erreicht wurden.

**C.** Sie haben nun zwei unterschiedliche Fälle geschildert. Welche Elemente kennzeichnen typischerweise eine Beratungssituation?

### **(3) Bedeutung und Wissen über Beratungsansätze von Schulaufsicht**

**A.** Gibt es Handlungsansätze für die Beratungsaufgabe, an denen Sie sich im Besonderen orientieren? (ggf. Begriff der ‚Systemischen Beratung‘ einbringen)

**B.** Welche Methoden oder Hilfsmittel nutzen Sie im Rahmen von Schulberatung (z. B. Art von Fragen, Impulse wie Bilder, etwas zeichnen lassen)?

### **(4) Erwartungen und Ansprüche an Beratung aus Sicht der Schulaufsicht**

**A.** Was stellt für Sie ein grundlegendes Ziel in der Beratung von Schulleitungen dar? Was soll Ihre Beratung sozusagen „bewirken“?

**B.** Wie wirksam schätzen Sie im Allgemeinen Ihre Beratungstätigkeit an den Schulen ein?

### **(5) Anforderungsprofil von Schulaufsicht**

Stellen Sie sich vor: Eine neue Kollegin fängt bei Ihnen in der Schulaufsicht an. Sie werden beauftragt, ihr beim Berufseinstieg zu helfen und ihr als Mentor:in in der Begleitung eines ersten größeren Beratungsfalls zu einem Schulentwicklungsprojekt zur Verfügung zu stehen. Was muss sie für die Beratung von Schulen wissen? Was sollte sie können?

### **(6) Member Check zu den Ergebnissen aus BeSa-I**

**A.** Nun haben wir viel über Ihre Vorstellungen und Ihr Wissen zu Beratung gesprochen. Vor einem Jahr konnten wir aus den Interviews Empfehlungen konstruieren. Diese würde ich Ihnen gerne zusammenfassend vorstellen.

*VORSTELLUNG mit Visualisierung durch Dokument „Handlungsempfehlungen“*

Wie würden Sie diese Empfehlungen aus Ihrer Sicht bewerten? Welchen Aspekt finden Sie besonders wichtig? Welchen finden Sie weniger wichtig? Warum? Gibt es noch eine Empfehlung, die Sie gern ergänzen würden?

**B.** Ich würde gern noch einmal im Speziellen auf den Punkt 3 eingehen: Kriterien für den Erfolg von Beratungen. Im Ergebnis der Studie BeSa-I konnten wir herausarbeiten, dass



beratende Tätigkeiten, wie sie durch Schulaufsicht stattfinden, eine Bestimmung von Standards der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität benötigen, damit alle an der Beratung Beteiligten ähnliche Vorstellungen vom Prozess haben. Konkret haben wir formuliert:

Damit sowohl für die Beratenden – hier Schulaufsicht – als auch diejenigen, die beraten werden – hier Schulleitungen –, Erwartungen möglichst wenig Differenz aufweisen, braucht es Standards in Bezug auf die Strukturen, die Prozesse und die Ergebnisse zur Qualität von Beratungsgesprächen. Die Interviews deuten teilweise auf unterschiedliche Vorstellungen seitens der Schulaufsicht hin, wann Beratung gelungen ist. Neben den Schulrät:innen selbst können solche Standards für die Schulleitungen eine klare(re) Orientierung geben, was von Beratungsgesprächen zu erwarten ist. Strukturen beziehen sich bspw. auf die Frage, zu welchem Zeitpunkt Beratung durch die Schulaufsicht oder andere Institutionen angefragt wird bzw. wer die Verantwortung für welche Aufgabe trägt. Prozessqualität umfasst die Herstellung von Klarheit, was die Vorbereitung, Umsetzung und Nachbereitung von Beratungsgesprächen betrifft, also die Festlegung konkreter Einzelschritte der Beratung. Ein gelungener Beratungsprozess zeigt sich kurzfristig an erarbeiteten Lösungsansätzen bzw. daran, dass die beratene Person sich in der Lage fühlt, entsprechende Ideen selbständig zu entwickeln und umzusetzen (Stichwort „Empowerment“). Langfristig kann als Erfolgskriterium gelten, wenn Lösungen für ein Problem gefunden und umgesetzt wurden, Schulentwicklungsprozesse initiiert werden konnten oder Schulleitungen so weit gestärkt wurden, dass sie sich in der Lage fühlen, Lösungen selbst zu finden bzw. den Prozess an ihrer Schule erfolgreich weiterzuführen. Zur Überprüfung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität braucht es entsprechende evaluative Instrumente.

Teilen Sie diese Einschätzung? Welche Merkmale wären Ihnen besonders wichtig, damit Beratung erfolgreich ist?

### **(7) Ganzttag**

**A.** Wir haben beim letzten Mal in unserem Interview relativ ausführlich über das Thema Ganzttag gesprochen. Jetzt in der Rückschau ein Jahr später – wie würden Sie die Entwicklung zum Thema Ganzttag in Ihrem Bereich bewerten?

**B.** Wenn man bedenkt, dass 2026 ein Rechtsanspruch auf einen Ganztagsbetreuungsplatz in der Grundschule besteht: Inwiefern sehen Sie die Schulen in Ihrem Bereich auf die Umsetzung des Anspruchs vorbereitet? Was muss aus Ihrer Sicht noch passieren?

### **(8) Abschluss**

Haben Sie noch weitere Gedanken zum Abschluss unseres Gesprächs?