



Lernen
im
Ganztag



ABSCHLUSSBERICHT

Beratende Schulaufsicht (BeSa) im Rahmen des Programms „LiGa – Lernen im Ganztag“

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

Prof. Dr. Falk Radisch | Dr. Larissa Habeck
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 Ganztag“ 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

Dr. Larissa Habeck

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



GESTALTUNG

die königskinder, Berlin
Foto: © DKJS/Jann Wilken

Dieser Abschlussbericht wurde im Dezember 2022 fertiggestellt und im März 2023 veröffentlicht.

© DKJS 2023

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



INHALTSVERZEICHNIS

1	HINTERGRUND UND ZIELE DER UNTERSUCHUNG	4
2	SCHULAUF SICHT IN DEUTSCHLAND	5
2.1	Aufgaben von Schulaufsicht	5
2.2	Beraten und Beratungskompetenzen von Schulaufsicht.....	5
2.2.1	Professionelles Beratungsverständnis.....	6
2.2.2	Beratung als Aufgabe der Schulaufsicht.....	6
2.2.3	Beratungskompetenz von Schulaufsicht	7
2.3	Ganztag als Schulentwicklungsaufgabe.....	9
3	VORGEHEN.....	11
3.1	Untersuchungsmethode und Auswertung	11
3.2	Vorgehen & Teilnehmer:innen der Phase 1	13
3.3	Vorgehen & Teilnehmer:innen der Phase 2	14
3.4	Datenauswertung.....	14
4	ERGEBNISSE	14
4.1	Beratungstätigkeit und Beratungsverständnis von Schulaufsicht.....	14
4.1.1	Fallbeschreibung Phase 1	15
4.1.2	Fallbeschreibungen Phase 2.....	17
4.2	Qualifizierungsbedarfe von Schulaufsicht im Kontext von Beratung.....	23
4.2.1	Qualifizierungsmaßnahmen von Schulaufsicht im Kontext von Beratung: Ergebnisse aus Phase 1	23
4.2.2	Qualifizierungsmaßnahmen von Schulaufsicht im Kontext von Beratung: Ergebnisse aus Phase 2.....	24
4.3	Schulaufsicht und Ganztag	26
4.3.1	Überzeugungen, Verantwortungszuschreibung sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen zum Thema Ganztag: Ergebnisse aus Phase 1	26
4.3.2	Überzeugungen, Verantwortungszuschreibung sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen zum Thema Ganztag: Ergebnisse aus Phase 2	27
4.4	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	32
5	HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	34
6	FAZIT	39
	QUELLEN	40
7	ANHANG.....	43
7.1	Interviewleitfaden Phase 1	43
7.2	Interviewleitfaden Phase 2	44

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. Am Programm nehmen Ganztagschulen in der Sekundarstufe aus vier Bundesländern teil, um ihre pädagogischen Konzepte im Bereich des individualisierten Lernens weiterzuentwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung wird als kooperative Aufgabe angesehen, was sich auch in der Zusammensetzung der am Programm beteiligten Akteur:innen zeigt. Ein zentrales Element im Projekt ist die Kooperation von Schulaufsicht und Schulleitung. Im Rahmen der zweiten Programmphase (2020 bis 2024) sollen wirksame Steuerungsansätze für die Qualitätsentwicklung (weiter-)entwickelt werden und langfristig im Regelsystem der beteiligten Bundesländer implementiert werden.

Bereits vor Beginn des Programms LiGa wurde deutlich, dass für die Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht im Vergleich zu Schulleitungen in Deutschland relativ wenig Angebote zur Unterstützung ihrer beruflichen Aufgaben (s. Kapitel 2.1) bestehen. Im Laufe des Programms wurde zudem deutlich, dass neben Unterschieden in den Strukturen und Qualifizierungsvoraussetzungen kaum Wissen über die Rolle der Schulaufsicht in der Schulentwicklung besteht. In Forschungsarbeiten wurde vor allem das Spannungsverhältnis von Aufsicht bzw. Kontrolle vs. Beratung thematisiert (z. B. Dederling, 2020). Insgesamt stellt die Schulaufsicht eine Akteur:innengruppe im Schulsystem dar, welche bislang wenig Aufmerksamkeit erhalten hat. Eine zentrale und weiterhin aktuelle Schulentwicklungsreform in Deutschland stellt die Umwandlung von Halbtags- in Ganztagschulen dar, deren Erfolg maßgeblich von der Zusammenarbeit von allen Akteur:innen im Bildungssystem abhängt (s. Kapitel 2.3). Die Schulaufsicht soll in diesem Kontext maßgeblich ihre Beratungsfunktion (s. Kapitel 2.2) ausüben. Bislang ist jedoch keine wissenschaftliche Arbeit bekannt, die im Kontext von Ganztag Überzeugungen von Schulaufsicht sowie das berufliche Handeln im Aufgabenfeld Beratung näher untersucht hat.

Der vorliegende Bericht stellt Ergebnisse der von der DKJS in Auftrag gegebenen Studie „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa) vor (Kapitel 4) und wurde 2022 durch die Otto-von-Guericke-Universität (Prof. Dr. Raphaela Porsch & Dr. Nicole Zaruba) sowie die Universität Rostock (Prof. Dr. Falk Radisch & Dr. Larissa Habeck) realisiert. Die Studie bestand aus zwei Phasen – in Phase 1 wurden Leitende der Schulaufsicht interviewt und in Phase 2 Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht (ausführlich vgl. Kapitel 3). Die Ergebnisse, die durch Systematisierung und Analyse aus den Einzelinterviews abgeleitet wurden, münden in Handlungsempfehlungen (Kapitel 5).

Die Autor:innen bedanken sich 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 durch Dr. Alexander Wedel.

Magdeburg & Rostock im Dezember 2022

2 SCHULAUFSICHT IN DEUTSCHLAND

2.1 Aufgaben von Schulaufsicht

In Deutschland „[steht das] gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates“ (Art. 7, Abs. 1 GG). Dieses Verfassungsgebot wird durch die Schulaufsicht realisiert. Ihre Aufgaben „umfass[en] die Fachaufsicht über die Schulen, die Dienstaufsicht über die Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal sowie die Rechtsaufsicht über die Schulträger hinsichtlich der Aufgaben der äußeren Schulverwaltung“ (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 187). Diese Aufgabenfelder – vornehmlich bezüglich der Vorschriftenkontrolle – wurden in den letzten 25 Jahren in allen Bundesländern sukzessive erweitert. Über alle Länder hinweg lässt sich im Besonderen die Unterstützung bei der Schulentwicklung einschließlich der Beratung von Schulen als weitere zentrale Aufgabe herausstellen.

Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulen und insbesondere Schulleitungen kann u. a. die Bereitstellung von materiellen und personellen Ressourcen darstellen, umfasst aber auch Angebote zur Evaluation, Professionalisierung der Akteur:innen und Qualitätssteigerung der Schulen (vgl. Klein, 2021, S. 198). Um „Schulen zur Schulentwicklung zu befähigen“ (ebd.), kann die Schulaufsicht Unterstützung bieten, wobei – anders als im Aufgabenbereich der Aufsicht – solche Maßnahmen und Angebote einschließlich der Beratung wenig konkret in den Rechtsdokumenten der Länder beschrieben werden (Porsch, 2022). Neben einer eher breiten Definition der Begriffe *Unterstützung* und *Beratung* (s. Kapitel 2.2.1), die eine Reihe von Handlungen in der Praxis impliziert (vgl. auch Dederling, 2021), ist Schulentwicklung vor allem Aufgabe der Schulen selbst (Stichwort „Selbstständige Schule“). Schließlich ist Schulentwicklungsberatung in einigen Bundesländern nicht allein Aufgabe der Schulaufsicht, sondern die Rechtsdokumente geben klar vor, dass weitere Akteur:innen wie etwa die Landesinstitute zu beteiligen sind. Vor diesem Hintergrund besteht in der Literatur Uneinigkeit darüber, inwieweit es sinnvoll sei, Schulaufsicht für Schulentwicklungsberatung als zentralen Akteur:innen einzusetzen. Es wird kritisch diskutiert, sie für die Netzwerkgestaltung und als Vermittler zwischen den verschiedenen Akteur:innengruppen einzusetzen (z. B. Dobbstein et al., 2020). In Abhängigkeit davon stellt die Frage, welche Beratungskompetenzen Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht aufweisen sollen, einen weiteren Diskussionspunkt dar (s. Kapitel 2.2.3).

2.2 Beraten und Beratungskompetenzen von Schulaufsicht

Ausgehend von einer kurzen Darstellung, was unter professioneller Beratung im Allgemeinen verstanden werden kann und welche Merkmale professionelle Beratungsprozesse charakterisieren, wird im Rahmen dieses Kapitels auf das spezifische Handlungsfeld der Schulaufsicht eingegangen. Dabei werden konkrete Spannungsfelder herausgearbeitet, die die Beratungstätigkeit von Personen der Schulaufsicht rahmen.

2.2.1 Professionelles Beratungsverständnis

In Abgrenzung zu einem alltagssprachlichen Beratungsverständnis geht Beratung als pädagogisch-professionelles Handlungsfeld über das Geben von Ratschlägen hinaus: Professionelle Beratung zielt darauf ab, die Entscheidungs- und Handlungssicherheit der ratsuchenden Person zu erhöhen (Schwarzer & Buchwald, 2006; Schubert et al., 2019). Die professionelle Beratungskompetenz der beratenden Person ist dabei durch ein explizites theoretisches Gerüst bzw. eine entsprechende Leitlinie gekennzeichnet und erfordert ein fundiertes wissenschaftliches Hintergrundwissen, welches in der Regel im Rahmen spezifischer Aus- bzw. Weiterbildungen erworben wird (Schwarzer & Buchwald, 2006; Goecke, 2018).

Die Vielfalt von Ansätzen und Konzepten, auf denen professionelle Beratung beruhen kann, ist groß. Diese sind oft angelehnt an die psychotherapeutischen Schulen. Zu nennen wären bspw. eine psychoanalytisch orientierte Beratung, systemische Beratung oder klientenzentrierte Beratung (Überblick Kapitel 3 in Schnebel, 2017). Konzeptübergreifend weist professionelle Beratung folgende Merkmale auf: Es handelt sich um eine soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen, die in der Regel auf einer *freiwilligen Inanspruchnahme* beruht (Schubert et al., 2019). Die Entscheidungshoheit in Bezug auf die Problemlösung liegt zu jedem Zeitpunkt bei der ratsuchenden Person. Allerdings wird im Rahmen der Beratung nicht zwingend ein Problem gefunden, sondern „vielmehr reflektiert, gedeutet, eingegrenzt und möglicherweise umgedeutet“ (Hertel & Schmitz, 2010, S. 53). Im oben genannten Sinne – vor allem in der therapeutischen Beratung – liegt die Verantwortung dafür bei dem Ratsuchenden. Im schulischen Kontext liegt die Verantwortung stärker auf beiden Akteur:innengruppen (Berater:in und Ratsuchende/r). Weitere Spezifika für den schulischen Kontext und insbesondere der Beratung von Schulleitungen durch Schulaufsicht werden nachfolgend dargelegt.

2.2.2 Beratung als Aufgabe der Schulaufsicht

Im Kontext der Schulaufsicht stellt Beratung ein eher neues Handlungsfeld dar. Wurden der Schulaufsicht bis in die 2000er Jahre vor allem die Aufgaben Kontrolle, Weisung und Intervention zugeschrieben, so wird nun zunehmend erwartet, beratend tätig zu sein und so die Eigenständigkeit von Einzelschulen zu stärken (vgl. z. B. Kuper, 2020). Das pädagogisch-professionelle Handeln von Personen der Schulaufsicht bewegt sich also in einem Spannungsfeld zwischen einer Beratungs- und Aufsichtsfunktion. Beide Funktionen sind gleichermaßen zu erfüllen, sodass es zu widersprüchlichen Handlungsanforderungen kommt, welche kurz weiter ausdifferenziert werden sollen:

- **Freiwilligkeit / Eigenverantwortung vs. Rechenschaftspflicht und Verbindlichkeit**
Wie bereits dargelegt, beruht ein Beratungsprozess auf einer freiwilligen Inanspruchnahme durch den Ratsuchenden. Im spezifischen Handlungsfeld der Schulaufsicht haben es die beratenden Personen allerdings auch mit Fällen zu tun, in denen z. B. Beschwerden an sie herangetragen werden oder Problemlagen anderweitig dazu

führen, dass eine Intervention im Sinne der Wahrung der Aufsichtsfunktion notwendig wird. Die Schulen stehen dabei gegenüber der Schulaufsicht in einer Weisungsabhängigkeit bzw. Rechenschaftspflicht und die Schulaufsicht hat die Verantwortung, sicherzustellen, dass rechtliche Rahmenbedingungen verbindlich beachtet und eingehalten werden.

- **Verpflichtung gegenüber der ratsuchenden Person vs. Verpflichtung gegenüber der Organisation**

Personen der Schulaufsicht agieren in unterschiedlichen Arbeitsbündnissen. Zum einen wenden sich einzelne Agierende der Schulen ratsuchend an die Schulaufsicht, allen voran die Schulleitung, aber auch Lehrpersonen, Eltern oder Schüler:innen. Personen der Schulaufsicht müssen dabei neben Anliegen einzelner Personen aber stets die gesamte Einzelschule als Organisation im Sinne der Schulentwicklung im Blick behalten. Sie agieren insofern stets in einem Spannungsfeld zwischen personenzentrierter und organisationaler Beratung.

- **Vertraulichkeit vs. Transparenz**

Die Beratungstätigkeit von Personen der Schulaufsicht bewegt sich stets in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an Vertraulichkeit, der für individuelle Beratungen wichtig und notwendig ist, und Transparenz, wenn es um die Erfüllung der Aufsichtsfunktion im Sinne der gesamten Einzelschule und des Schulsystems geht. Es kann beispielsweise in letzterem Sinne notwendig werden, mit Wissen, das im Rahmen individueller Beratungsprozesse gewonnen wurde, an andere agierende Personen an den Schulen heranzutreten. Zudem kann aus dem Beratungsprozess die Notwendigkeit entstehen, weitere intervenierende Maßnahmen zu ergreifen, die vielleicht nicht im Sinne der beratenden Person sind, aber zur Erfüllung der Aufsichtsfunktion notwendig werden.

2.2.3 Beratungskompetenz von Schulaufsicht

Um die teilweise widersprüchlichen und zumindest anforderungsreichen Aufgaben im Bereich Beratung realisieren zu können, braucht es Beratungskompetenz. Bislang fehlen dezidierte Anforderungsbeschreibungen und Übersichtsarbeiten zur Beratungskompetenz von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht, sodass nachfolgend Anforderungen adaptiert werden, die für Pädagog:innen/Lehrkräfte formuliert worden sind (u. a. von Hertel, 2009; Schnebel, 2017). Grundsätzlich lässt sich im schulischen Kontext nach Gudjons (2005) eine *beraterische Grundhaltung* als „Ethos einer partnerschaftlichen Haltung der Offenheit und des Interesses“ (Schnebel, 2017, S. 25) als Anforderung formulieren. Für die Beratungskompetenz lassen sich darüber hinaus mindestens die in Tabelle 1 aufgeführten Aspekte unterscheiden.

Tabelle 1: Aspekte von Beratungskompetenz von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht (eigene Darstellung)

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

Die Frage stellt sich, inwieweit Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht über Beratungskompetenz bzw. die einzelnen Kompetenzen und das notwendige Fachwissen verfügen. Alle Bundesländer haben zur Einstellung von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht Vorgaben, wobei grundlegend die abgeschlossene Ausbildung als Lehrer:in eine zentrale Voraussetzung darstellt. Da es sich um eine Leitungsfunktion handelt, werden zusätzlich entweder Erfahrungen in der Führung (von Bildungseinrichtungen, z. B. als Schulleiter:in) oder/und die Teilnahme an einer vorbereitenden Qualifikationsmaßnahme vorausgesetzt. Systematische Kenntnis, inwieweit Beratungskompetenz dabei eine Rolle spielt und inwieweit Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht über Beratungskompetenz verfügen, bietet die wissenschaftliche Literatur aktuell nicht. Zudem gibt es neben den Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht, die bspw. in Schulämtern tätig sind und für eine Anzahl an Schulen zuständig sind, in einigen Bundesländern sog. Fachberater:innen. Beispielsweise heißt es für das Land Berlin im Schulgesetz von 2022 (§ 105, Absatz 8)¹: „Fachberaterinnen und Fachberater erfüllen Beratungs-, Koordinierungs-, Betreuungs- und Organisationsaufgaben. Zu Fachberaterinnen oder Fachberatern sind in der Regel hauptamtliche Lehrkräfte zu bestellen, die diese Aufgabe im Rahmen ihres Hauptamts wahrnehmen.“ Inwieweit und in welchen Institutionen diese Lehrkräfte Beratungskompetenz erworben haben, ist ebenfalls nicht bekannt.

¹ Quelle: <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php>

Zwar ist in der Lehramtsausbildung aufgrund der Anforderungen durch die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019) Beratung als Aufgabe von Lehrkräften in der Ausbildung vorgesehen, jedoch ist nicht bekannt, inwieweit und in welcher Phase (Studium, Vorbereitungsdienst, Aus- und Weiterbildung) diese Kompetenz systematisch (im Rahmen curricularer Regelungen obligatorisch bzw. wahlobligatorisch oder auf freiwilliger Basis als ergänzendes Angebot) an den jeweiligen Standorten vermittelt wird.

2.3 Ganztag als Schulentwicklungsaufgabe

Ausgehend vom Entstehungskontext des vorliegenden Projekts ist das Thema Ganztag hier von besonderer Bedeutung. Insofern soll nachfolgend kurz darauf eingegangen werden, vor welchem Hintergrund Ganztag eine flächendeckende Aufgabe der Schulentwicklung darstellt, was eine Ganztagsschule ist und welche Formen sich unterscheiden lassen. Zudem wird auf ausgewählte Forschungsergebnisse zum Ganztag als Aufgabe der Schulentwicklung eingegangen.

Die Einführung von Ganztagsschulen gehört zu den zahlreichen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, die nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2001) beschlossen wurden (KMK, 2002). 2003 bis 2009 stellte der Bund mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 4 Milliarden Euro zur Verfügung, um den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen zu fördern. Mit dem Ausbau der Ganztagsschulen geht die Hoffnung auf eine neue und veränderte Unterrichts- und Lernkultur, in der die Ganztagsschule als umfassender Lern- und Lebensort mit einer pädagogischen Einheit aus Unterricht, außerunterrichtlichen Angeboten und Freizeit am Schulort fungiert, einher (vgl. Prüß, 2009). Mit den Ganztagsschulen verbinden sich dabei im gesellschaftlichen wie im wissenschaftlichen Raum zahlreiche Hoffnungen und Erwartungen: So sollen unter anderem die individuellen Fördermöglichkeiten von Schüler:innen verbessert, Lernmotivation und Schulfreude erhöht, der Kompetenzerwerb gefördert, Integration erleichtert und nicht zuletzt zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf beigetragen werden, um dadurch den Abbau sozialer Ungleichheit zu begünstigen (vgl. u. a. BMBF, 2003; BMFSFJ, 2005; Ottweiler, 2003, 2005; StEG-Konsortium, 2010).

Doch wann werden Schulen überhaupt als Ganztagsschulen bezeichnet? Eine Antwort auf diese Frage ist aufgrund historischer Entwicklungen und auch aufgrund des Bildungsföderalismus in der Bundesrepublik nicht leicht zu beantworten. Bargel und Kuthe (1991) weisen schon zu Beginn der 1990er Jahre darauf hin, dass eine Systematisierung und Abgrenzung von „Halbtagschulen“ bestenfalls an organisatorischen Rahmenbedingungen (Öffnungszeiten und Verbindlichkeit der Teilnahme) möglich ist – und trotzdem für viele der schulindividuell stark unterschiedlichen Modelle und Umsetzungsvarianten eine Klassifizierung schwer möglich ist. Eine mögliche Antwort für ein länderübergreifendes Verständnis stellt die Kultusministerkonferenz bereit. Ausgehend von dieser Definition (vgl. u. a. KMK, 2021) sind Schulen Ganztagsschulen, wenn im Primar- und Sekundarbereich I

- ein mindestens sieben Zeitstunden an mindestens drei Wochentagen umfassendes Ganztagsangebot verfügbar ist.
- für alle Tage des Ganztagsbetriebs Mittagessen bereitgestellt wird.
- die Ganztagsangebote von der Schulleitung organisiert, beaufsichtigt und verantwortet werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.

Dabei lassen sich drei Formen von Ganztagschulen hinsichtlich des Verpflichtungsgrades bei der Teilnahme der Schüler:innen am Ganztagsangebot unterscheiden (vgl. ebd.): An Schulen der (1) *vollgebundenen Form* sind alle Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich I verpflichtet, am Ganztagsangebot teilzunehmen. In der (2) *teilgebundenen Form* sind es hingegen nur einzelne Klassen oder Jahrgänge. Davon zu unterscheiden ist (3) die *offene Form*, in der die Teilnahme am Ganztagsangebot freiwillig ist und auf Wunsch einzelner Schüler:innen bzw. von deren Erziehungsberechtigten in Anspruch genommen werden kann. Es muss dabei für alle Schüler:innen ein entsprechendes Angebot zur Verfügung gestellt werden.

Ganztagschulen können sich neben dem Verpflichtungsgrad bei der Teilnahme dahingehend unterscheiden, ob die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Anteile in einem integrativen oder additiven Verhältnis zueinanderstehen und wer die Trägerschaft der außerunterrichtlichen Teile innehat (vgl. Oelerich, 2007). Insbesondere bei offenen Formen von Ganztagschulen kooperieren Schulen oft mit außerschulischen Trägern, allen voran Sportvereinen und Trägern musisch-kultureller Bildung (StEG-Konsortium, 2019).

Ein weiteres Verständnis, das weitgehend auf die Unterscheidung von unterschiedlichen Formen verzichtet und Parameter für schulindividuelle Umsetzungsvarianten benennt (z. B. begründete Umfänge der außerunterrichtlichen Teile und des Verpflichtungsgrades, Zielsetzung und inhaltliche Ausrichtung der Ganztagschule usw.), wurde u. a. von Radisch, Klemm und Tillmann (2017) vorgelegt.

Maßgeblich für die bildungsadministrative Begleitung und Betreuung der Ganztagschulen, etwa durch die Schulaufsicht, sind allerdings die ländereigenen Definitionen, die sich an der dargestellten gemeinsamen Vereinbarung zur Ganztagschule auf Ebene der KMK orientieren. Seit 2006 werden auf dieser Basis jährlich statistische Daten zu allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform erhoben und berichtet. Ausgehend davon arbeiten im Schuljahr 2020 bundesweit je nach Schulform zwischen 58 Prozent (Realschulen) und 89 Prozent (Integrierte Gesamtschulen) der Schulen im Ganztagsbetrieb (vgl. KMK, 2021, S. 9). Wie bereits beschrieben, unterscheiden sich der Ausbau zu Ganztagschulen und die Art und Weise der Umsetzung zwischen den Bundesländern. Auch Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen zeigen, dass z. B. in östlichen Bundesländern längere Betreuungszeiten angeboten werden und auch mehr Schüler:innen an Ganztagsangeboten teilnehmen (vgl. StEG-Konsortium, 2015, S. 96-97). Die Ergebnisse dieser Studie verweisen weiter darauf, dass es insbesondere von der Angebotsqualität abhängig ist, inwieweit sich die Teilnahme am Ganztags positiv auf Aspekte wie Lernmotivation oder Sozialverhalten

auswirkt und insofern die schulbildungsbezogenen Erwartungen, die an die Ganztagschule gestellt werden, erfüllt werden können (vgl. StEG-Konsortium, 2019, S. 6). Aktuell große Herausforderungen, die auch für die Beratung durch die Schulaufsicht relevant sind, liegen dabei u. a. im bereits vorhandenen und prognostizierten Fachkräftemangel (z. B. durch die Umsetzung des Rechtsanspruches auf Ganztagsbetreuung im Primarbereich), sodass es an vielen Schulen an Personal für die Gestaltung von Ganztagsangeboten zu fehlen scheint, was die erforderliche „multiprofessionelle Kooperation als wichtigem Motor“ (ebd., S. 13) für den Ausbau und die Umsetzung des Ganztags zusätzlich erschwert.

Zusammenfassend ist der Umbau zu Ganztagschulen eine zentrale Herausforderung der Schulentwicklung auf vielen Ebenen – die Ganztagsangebote müssen gestaltet, hinsichtlich der Rhythmisierung mit den unterrichtlichen Angeboten abgestimmt, mit entsprechend qualifiziertem Personal versehen und die Kooperation mit dem Kollegium ermöglicht und sichergestellt werden. Die Schulen benötigen dabei Unterstützung und Beratung. Es handelt sich nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Umsetzungsvarianten und Zielsetzungen in den Bundesländern und besonders im Primarbereich durch die Umsetzung des Rechtsanspruches aber nicht nur um eine Herausforderung für die einzelschulische Schulentwicklung, sondern ist ebenso zentrales Thema auf Ebene regionaler und bundeslandbezogener systemischer Schulentwicklung. Inwieweit dieses Thema in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Schulaufsicht eine besondere Rolle spielt und wie dieses angegangen wird, ist eine der zentralen Fragestellungen des vorliegenden Projekts.

3 VORGEHEN

3.1 Untersuchungsmethode und Auswertung

Design und Ziele der Studie

Bei dem Forschungsprojekt **„Beratende Schulaufsicht“ (Besa)** handelt es sich um eine qualitative Interviewstudie, deren Laufzeit sich von März bis Dezember 2022 erstreckt. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Beratungstätigkeit der Schulaufsicht:

- Mit welchem Beratungsverständnis agieren Personen der Schulaufsicht?
- Welche Qualifizierungsbedarfe und -angebote gibt es für Mitarbeitende der Schulaufsicht im Kontext von Beratungsaufgaben?
- Welche Anforderungen an das Handlungsfeld Beratung unter besonderer Berücksichtigung des Handlungsfelds Ganztags werden benannt? Welchen Stellenwert hat dieses Handlungsfeld?

Um sich diesen Fragestellungen anzunähern, wurden während der ersten Projektphase Personen der Schulaufsicht in leitender Funktion befragt, um zunächst auf dieser Ebene

einen Einblick zu gewinnen, wie die Beratungsaufgabe der Schulaufsicht verstanden und ausgeübt wird. Anschließend wurden in einer zweiten Projektphase Schulrätinnen bzw. Schulräte befragt, also Mitarbeitende der Schulaufsicht ohne leitende Funktion, für die die Beratung von Schulen Teil des „Alltagsgeschäfts“ ist.

Interviewleitfäden

Die Befragungen wurden als leitfadengestützte Interviews umgesetzt, die online via Zoom durchgeführt wurden. Die Interviews wurden von verschiedenen am Projekt mitarbeitenden Personen geleitet. Entsprechende Orientierung für einen möglichst vergleichbaren Ablauf gab in beiden Projektphasen ein vor der Akquise erarbeiteter Interviewleitfaden, der sich an den oben genannten Forschungsfragen ausrichtet. Die Interviewleitfäden sind im Anhang dieses Berichts beigefügt.

Der Interviewleitfaden für die erste Projektphase richtet sich auf folgende Themenbereiche:

- Personen- und Tätigkeitsbeschreibung
- Schilderung von Erlebnissen im Beratungskontext
- Beratungsverständnis
- Qualifizierungsangebote und Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden im Hinblick auf die Beratungstätigkeit
- Faktoren für eine gelingende Beratung
- Faktoren, die Beratung erschweren
- Beratungsthemen
- Spezifisches Beratungsthema: Ganztagschulen

Es handelt sich dabei überwiegend um explizit gestellte Fragen, so wurden die Personen zum Beispiel direkt gefragt, was sie unter Beratung verstehen oder welche Faktoren aus ihrer Sicht zu einer gelingenden Beratung beitragen bzw. diese erschweren. Ein kleinerer Anteil des Leitfadens wurde in Form offener, erzählgenerierender Fragen konzipiert. Dieser Teil bezieht sich vor allem auf den Anfang des Leitfadens. Hier wurden die Personen gebeten, konkrete Erlebnisse im Beratungskontext zu schildern oder zu erzählen, wann und wie sie das erste Mal mit dem Thema Beratung in Berührung gekommen sind. 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.

Für Phase 2 wurden kleinere Anpassungen des Interviewleitfadens (siehe Anhang 7.2) und der Formulierung der Fragen an die Aufgaben und Funktionen der Personengruppe vorgenommen (z. B. Verzicht auf Fragen zur Unterstützung von Mitarbeiter:innen), jedoch gleichermaßen alle benannten Themenbereiche erfragt.

Teilnehmendenakquise

Ziel war es, die Befragung in vier verschiedenen Bundesländern mit jeweils mindestens einer Person in leitender Funktion (Phase 1) und zwei dieser Person zugeordneten Mitarbeiter:innen (Phase 2) zu realisieren. Dieses Ziel konnte nicht vollständig erfüllt werden, da sich die

Akquise der Interviewteilnehmenden aus folgenden Gründen als besondere Herausforderung erwiesen hat:

- **Länderspezifische Struktur der Schulaufsicht:** Je nach Bundesland ist die Schulaufsicht unterschiedlich aufgebaut. Generell lässt sich die untere Schulaufsicht – ein staatliches Schulamt mit regionaler Zuständigkeit – von der oberen Schulaufsicht – eine oder mehrere überregionale Schulbehörden – und der obersten Schulaufsicht – das jeweils für die Schulen zuständige Landesministerium – differenzieren. Nicht in allen Bundesländern existiert allerdings diese Dreiteilung, vielmehr ist die Schulaufsicht sehr bundeslandspezifisch organisiert. Dies bezieht sich nicht nur auf die Organisationsstruktur, sondern auch auf die Aufgabenverteilung innerhalb der Ebenen. So ist die Schulaufsicht in den Bundesländern in unterschiedliche Referate unterteilt, die jeweils unterschiedliche Aufgabenbereiche aufweisen. Es ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich, welche Referate mit welchen thematischen Zuständigkeitsbereichen existieren.
- **Feldzugang bzw. Anonymität:** Während der Projektlaufzeit wurden verschiedene Personen, insbesondere aus der oberen und obersten Schulaufsicht, angefragt, um diese für die Teilnahme an den Interviews zu gewinnen. Es handelt sich um Referatsleitungen bzw. Mitarbeitende von Referaten des Bildungsministeriums. Für die befragten Personen ist die Gewährleistung ihrer Anonymität von besonderer Bedeutung, weshalb auch in diesem Ergebnisbericht auf genauere Beschreibungen einzelner Personen sowie die Benennung der beteiligten Bundesländer verzichtet werden musste. Der Rückschluss auf die Befragten wäre ansonsten aufgrund der gehobenen Funktionen, die diese bekleiden, vereinfacht.

Aufgrund dieser feldspezifischen Besonderheiten war die Akquise besonders herausfordernd, was sich sowohl auf das Sample als auch die Auswahl einer geeigneten Auswertungsmethode ausgewirkt hat. Eine unmittelbare Verknüpfung der in Phase 1 befragten Personen mit in Phase 2 befragten Personen in dem Sinne, dass diese im selben Referat des jeweiligen Ministeriums und dem gleichen im Bundesländervergleich tätig sind, war nicht umsetzbar. Stattdessen mussten pragmatisch die Personen einbezogen werden, die sich als Interviewpartner:innen zur Verfügung gestellt haben. Um Personen für die Projektteilnahme zu gewinnen, war es zudem von Nöten, bereits in der ersten Anfrage den Interviewleitfaden mitzuschicken. Dadurch wurden alle oder einzelne Fragen von den Befragten zum Teil dezidiert vorbereitet, was im Hinblick auf die Auswahl einer geeigneten Auswertungsmethode zu berücksichtigen war. Nichtsdestotrotz konnten insgesamt 18 Personen für die Teilnahme gewonnen und die angestrebte Personenzahl realisiert werden. Die Beschreibung der Samples von Phase 1 und Phase 2 erfolgt in 3.2. und 3.3.

3.2 Vorgehen & Teilnehmer:innen der Phase 1

Während der ersten Projektphase wurden im Zeitraum Juli bis August 2022 sechs Personen in leitender Funktion der Schulaufsicht aus vier unterschiedlichen Landesministerien

interviewt. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 100 Minuten. Fünf der sechs Befragten haben ursprünglich Lehramt studiert, drei waren dann unterschiedlich lang als Schulleiter:innen tätig, bis sie als Referent:innen für das jeweilige Landesministerium tätig wurden. Aktuell haben die meisten Befragten (4 von 6 Personen) verschiedene Referatsleitungen der Schulaufsicht inne. Vorrangig handelt es sich um Referate für spezifische Schulformen. Zwei der befragten Personen sind beratend für Referatsleiter:innen der Schulaufsicht zuständig. Alle Befragten sind zwischen 46 und 55 Jahren alt und bereits seit mehreren Jahrzehnten im Schuldienst und der Schulaufsicht tätig. Die inhaltliche Vorgehensweise und Abfolge der Interviewteile sind mit der Phase 2 (Kapitel 3.3) identisch, es wurden jeweils funktionsbezogene Umformulierungen vorgenommen.

3.3 Vorgehen & Teilnehmer:innen der Phase 2

Für die Phase 2 wurden 12 Mitarbeiter:innen der unteren Schulaufsicht aus vier Bundesländern mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Die Hälfte der Befragten war weiblich. Diese Interviews dauerten zwischen 34 und 78 Minuten und enthielten offene, erzählgenerierende Anteile. Die Teilnehmer:innen wurden zunächst zu ihrer Person und Tätigkeit befragt. Anschließend wurden sie offen zu Erlebnissen im Beratungskontext gefragt und gebeten, ihr Verständnis von Beratung zu formulieren. Anschließend wurden die Teilnehmer:innen zu Unterstützungs- und Qualifizierungsangeboten im Hinblick auf ihre Beratungstätigkeit befragt. Im Folgenden wurden die Schulrät:innen zum spezifischen Beratungsthema Ganztage befragt und welche Rolle dieses in ihrem beruflichen Alltag spielt. Dabei wurde insbesondere auf Herausforderungen und Gelingensbedingungen in der Entwicklung von Ganztage Schulen eingegangen und die Schulrät:innen wurden gefragt, welchen Akteur:innen sie die Verantwortung in der Entwicklung zur Ganztage Schule zuschreiben.

3.4 Datenauswertung

Die Tonspuren der Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend einem einfachen Transkriptionsverfahren unterzogen. Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch in MAXQDA 20 ausgewertet. Dabei wurde eine Kombination der zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse genutzt (Mayring, 2010).

4 ERGEBNISSE

4.1 Beratungstätigkeit und Beratungsverständnis von Schulaufsicht

Beratung stellt eines der Aufgaben neben Kontrolle bzw. Aufsicht von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht dar. Allerdings kann einerseits ein Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Aufgabenbereichen bestehen. In letzter Instanz ist die Schulaufsicht gegenüber den

Schulleitungen weisungsbefugt. Dadurch wird Beratung im Sinne einer gemeinsamen Reflexion ohne Hierarchie über Lösungs- und Handlungsoptionen erschwert. Andererseits ist Beratung als ein Element von Unterstützung (durch Schulaufsicht) in den rechtlichen Vorgaben in seiner Beschreibung eher wenig konkret (Porsch, 2022); entsprechend besteht für die beteiligten Akteur:innen ein Interpretations- und Handlungsspielraum in der Ausgestaltung. Dieser hängt entscheidend vom Verständnis der Schulaufsichtsrät:innen ab, welche – neben individuellen Vorstellungen – durch die Leitenden, gemeinsam referenzierte Dokumente oder bspw. regelmäßige Austauschtreffen innerhalb einer Behörde beeinflusst wird.

Um die Beratungstätigkeit mit seinen Herausforderungen und das individuelle Verständnis von Beratung bei Personen in leitender Funktion (Phase 1) und Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht (Phase 2) nachvollziehen zu können, sollen exemplarisch Fallbeschreibungen zu diesem Themenschwerpunkt vorgestellt werden. Anhand der Fallbeispiele werden die Individualität der Beratungsverständnisse herausgearbeitet sowie phasenspezifische Erkenntnisse präsentiert. Die Anzahl der Fallbeschreibungen orientiert sich am unterschiedlichen Umfang der Samples, sodass für Phase 1 ein Fall und für Phase 2 zwei Fälle präsentiert werden.

4.1.1 Fallbeschreibung Phase 1

Fall 1B ist ausgebildete Lehrperson und stieg nach einer themenspezifischen Abordnung in die ministeriale Laufbahn ein. Die Person war mehrere Jahre als Referatsmitarbeiterin in der Schulaufsicht tätig und übernahm dann die leitende Funktion des Referats.

Auf die Frage, was die befragte Person unter Beratung versteht, führt diese aus, dass es sich um „eine Art der Kommunikation, wo ich wirklich versuche, Menschen, die mich danach fragen, den Lösungsweg - also, Lösungswege anzubieten“ (Fall 1B), handeln würde. Bei Beratung geht es aus Sicht der Person darum, sich systematisch im Beratungsprozess mit einem Problem zu beschäftigen, Ursachen zu ergründen und insofern gemeinsam auf einen Erkundungsprozess zu gehen, an dessen Ende die gemeinsame Lösungsfindung steht. Als wichtigen Faktor, der zu einer gelungenen Beratung beiträgt, wird dabei als erstes auf eine vertrauensvolle Basis für die Zusammenarbeit verwiesen: „Dass ich auch weiß, dass ich in einem geschützten Raum bin, der auch geschützt bleibt, wenn ich das so wünsche“ (Fall 1B). Genauso wichtig sei aber auch, dass die beratende Person „den Takt“ (Fall 1B) für den Beratungsprozess angibt und Beratungsschritte nur im gemeinsamen Einverständnis zwischen beratender und zu beratender Person angegangen bzw. abgesprochen werden. Als hinderlich in diesem Prozess wird zunächst auf Unehrllichkeit verwiesen und anschließend auf die Problematik eingegangen, wenn eine Person die Beratung nicht freiwillig in Anspruch nimmt: „Wenn wir an der Beratungslinie arbeiten, ist natürlich dann das Schlimmste, was uns passieren kann, dass man eigentlich nicht wirklich beraten werden möchte, und dass man sozusagen nicht mehr mitgenommen wird, sondern rausgenommen wird, indem man eben sagt: Ist gut, wir sind jetzt fertig“ (Fall B). Abhängig sei ein erfolgreicher Beratungsprozess allerdings auch von der Beraterin bzw. dem Berater, welcher authentisch

und kompetent sein muss: „Wenn Sie das wirklich leben, finden Sie (...) eine Antwort. Und das ist sozusagen wirklich die Kraft. Also, wenn Sie das echt leben, haben Sie Antworten, und zwar wirklich auf jede Frage (...), da brauchen wir natürlich auch ganz viel Input und wir müssen weiterhin fit sein, um beraten zu können“ (Fall 1B).

Die eigene Beratungsaufgabe in Abgrenzung zur Kontrollfunktion als Schulaufsicht wird von der Person als spannungsreiche Herausforderung wahrgenommen, sodass sich die Frage gestellt wird: „Wann berate ich und wann bin ich Aufsicht?“ (Fall 1B). Mit diesen widerstreitenden Anforderungen umzugehen, erscheint allerdings nicht nur als Herausforderung, sondern vielmehr als unvereinbare Handlungsanforderung, sodass eine personelle Trennung dieser Zuständigkeiten überlegt wird: „Kann überhaupt der Schulfachliche, der ja die Aufsicht hat, jemals ein Berater sein?“ (Fall 1B).

Noch deutlicher wird das Spannungsfeld zwischen Beratungs- und Kontrollfunktion in einer Beispielsituation, die die befragte Person als positives Beispiel für einen gelungenen Beratungsprozess anführt:

„Also (...) haben wir dann noch mal auch die Schulleiterin besucht. (...) Also, man kann ja eine dienstliche Beurteilung auch anfordern aus personalrechtlichen Gründen und haben über diese ganze Sache es geschafft, obwohl die Schulleiterin das wirklich nicht wollte, sie von der Schule dort wegzunehmen, und sie arbeitet jetzt als eine stellvertretende Schulleiterin. Und das, finde ich, ist jetzt so wirklich ein super Beispiel dafür, wo wir uns auch sehen. Also, wenn eine Schule wirklich nicht funktioniert, und das ist jetzt nicht, weil wir mal einen Anruf bekommen oder eine Lehrkraft sich beschwert, sondern wir komplett alle an Schule Beteiligten mit wissenschaftlichen Instrumenten, die wir genutzt haben, befragen und dann zu einem Ergebnis kommen. Hier geht es wirklich im Sinne der Kinder nicht weiter, weil, wenn sozusagen die Chemie zwischen Schulleitung und Kollegen nicht stimmt, da haben wir ja überhaupt keine Entwicklungspotenziale. Ja. Das ist, denke ich, ein gutes Beispiel, wie wir agieren sollten und was wir auch machen müssen.“ (Fall 1B)

Die Schilderung und Einordnung dieses Beispiels als gelungenem Beratungsprozess steht im Widerspruch zum bereits dargelegten eigenen Beratungsverständnis, das auf einer freiwilligen Inanspruchnahme beruht und das hinsichtlich möglicher Lösungsfindungen auf das Einverständnis der zu beratenden Person angewiesen ist. An diesem Beispiel lassen sich die verschiedenen Spannungsfelder veranschaulichen, in denen sich die Handlungspraxis von in der Schulaufsicht tätigen Personen bewegt. Zunächst stellt sich die Frage, ob in diesem Fall die einzelne Person, also die Schulleiterin, Adressatin des Beratungsprozesses ist oder sich der Beratungsprozess vor allem auf die Organisation richtet. Das Handeln der befragten Person deutet darauf hin, dass hier vor allem ihre Verpflichtung gegenüber der Organisation im Blick behalten wurde, die nach eigener Wahrnehmung „keine Entwicklungspotenziale“ mehr aufweist. Dieser Aspekt wird der Verpflichtung gegenüber der einzelnen Person, in diesem Fall der Schulleiterin, im Beratungsprozess vorgeordnet, sodass die Schulleiterin gegen ihren Willen versetzt wird. Das Spannungsfeld zwischen Kontroll- und Beratungsfunktion zeigt sich hier also im Kontext von Personalfragen, nämlich der Versetzung der bestehenden Schulleitung durch die Schulaufsicht. Das Spannungsfeld, das durch eine

eigentlich freiwillige Inanspruchnahme von Beratung einerseits und der durch die Schulaufsicht gesehenen Interventions- oder zunächst Beratungsnotwendigkeit entsteht, wird hier in Richtung der Interventionsnotwendigkeit, die letztlich aus der eigenen Aufsichtsfunktion resultiert, aufgelöst.

Dass in diesen Spannungsfeldern agiert wird und diese in die eine oder andere Richtung aufgelöst werden (müssen), bleibt unthematisiert. Die Person verortet dieses Beispiel als Positivbeispiel – „ein super Beispiel, wo wir uns [als Schulaufsichtsbeamtinnen] auch sehen“. Die Auseinandersetzung mit den widerstreitenden Anforderungen scheint insofern in vielen Fällen unbewusst zu bleiben, auch wenn ein generelles Bewusstsein für das Spannungsfeld zwischen Kontroll- und Beratungsfunktion vorliegt.

Zusammenfassend zeigt das beschriebene Fallbeispiel, dass das eigene explizit geäußerte Beratungsverständnis im Widerspruch zur Handlungspraxis stehen kann, wenn situativ zwischen den widerstreitenden Anforderungen zwischen Kontroll- und Beratungsfunktion austariert werden muss. Die Auseinandersetzung mit den spannungsreichen Anforderungen erfolgt dabei nicht immer bewusst, vielmehr wird die Einordnung, ob es sich um einen gelungen oder misslungenen Beratungsprozess handelt, vom wahrgenommenen Ergebnis im Sinne der als notwendig erachteten Intervention abhängig gemacht.

4.1.2 Fallbeschreibungen Phase 2

Fall 2A:

Fall 2A hat eine Ausbildung als Lehrer:in abgeschlossen und verfügt nach einer Lehrertätigkeit über eine mehrjährige Erfahrung als Schulleiter:in. Als Schulrät:in hat sich die Person eigeninitiativ beworben und füllt diese Stelle seit einigen Jahren aus.

Jährlich werden regelmäßig bzw. mindestens einmal Schulbesuche durchgeführt. Im Rahmen dieser Besuche wird die Beratungsaufgabe ausgefüllt. Informationen dazu stammen aus dem Gespräch mit der Schulleitung sowie Angaben aus einem Bogen, der vorab auszufüllen ist, „aber man ist immer abhängig davon, was sind die Schulleiter eigentlich bereit [sind] einem über die Schule zu erzählen“ (Fall 2A).

Im Verlauf des Interviews wird das Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle und der damit mögliche Rollenkonflikt thematisiert: „Was ich allerdings festgestellt habe, ist, dass diese zwei Jahre Pandemie, die wir jetzt haben, dass es da eigentlich hauptsächlich, da ging es nicht um Schulentwicklung, was Beratungen anging, sondern da ging es darum, wie gehe ich mit den Verordnungen vernünftig um. Und dann ist dann immer die Frage, ist das dann noch Beratung oder ist das eigentlich dann eher Controlling?“

(Fall 2A). Reflektierend geht die Person auf diese Herausforderung wie folgt ein: „Das ist so, da stecken wir glaube ich als Schulaufsichten immer in diesem Dilemma, sind wir nun als, ja, Dienstvorgesetzter unterwegs und decken Mängel auf und legen den Finger in die Wunde,

ob die Schulen das dann machen oder nicht, sich daran dann zu oder die Arbeit dann aufzunehmen oder bin ich als Beratung tätig“? (Fall 2A).

Beratung findet einerseits im Rahmen von Präsenzgesprächen statt und andererseits auch in Telefonaten. Die Herausforderung liegt insbesondere in der fehlenden Vorbereitung, sodass „man manches (...) spontan und sofort beantworten [kann], andere Dinge muss man selber auch erstmal nachlesen. Also, alle Gesetzestexte hat man nicht im Kopf“ (Fall 2A). Die persönliche bzw. Face-to-Face-Beratung wird von der Person als „angenehmer“ bewertet als die Beratung am Telefon, insbesondere da mehr Zeit zur Verfügung stehe.

Ziel von Beratungsgesprächen sei es, beispielsweise in Fällen, in denen es um den Umgang mit einzelnen Schüler:innen geht, der Schulleitung „Mut zu machen, ihr müsst proaktiv auf die Menschen zugehen, ansonsten kommt ihr nicht an die ran. Wenn ihr da immer nur Briefe schreibt, da passiert nichts. (...) Also, dass ihr dann Kontakt mit denen aufnehmt, dass ihr ins Gespräch kommt, das finde ich immer ganz wichtig. Also, nur alles wie eine Behörde abzuhandeln, per Bescheid oder per Brief, das ist einfach nicht sinnvoll. Das kommt langsam so, dass Schulleitungen da auch immer mehr in die Richtung gehen, wir müssen persönlich den Kontakt aufnehmen und wir müssen die Menschen willkommen heißen. Also, das finde ich, ist immer das ganz Entscheidende. In die Richtung versuche ich auch meistens zu beraten“ (Fall 2A).

Der Ausschnitt verweist auf eine Haltung, die insbesondere den persönlichen Kontakt mit allen Beteiligten in einer wertschätzenden Weise als bedeutsam ansieht. Die Beziehung bzw. deren Pflege mit den Beteiligten muss an erster Stelle stehen, um auf dieser Basis in die Lösungsfindung der eigentlichen Sache gehen zu können.

Neben diesen konkreten Anlässen, die den Umgang mit Schüler:innen, Eltern oder – jedoch eher seltener in der direkten Kommunikation – Lehrkräften betreffen, stellt sich die Frage, wann Beratung stattfindet. Beratung erfolgt dann, wenn Schulaufsicht direkt angefragt wird, wie es bspw. im Rahmen von spezifischen Schulentwicklungsprogrammen der Fall ist, an denen einige Schulen teilnehmen. Das ist allerdings kaum der Fall für Schulentwicklungsvorhaben, also solchen, die von Schulen individuell (bzw. bottom-up) initiiert und organisiert werden. Dazu sagt die Person konkret Folgendes:

„Wozu ich wenig gefragt werde, ist eigentlich Schulentwicklung, das stelle ich doch fest, dass da die Schulen lieber ihren eigenen Weg suchen. Sie fragen dann zwar, ja, können wir denn das und das vielleicht mal in die Richtung denken. (...) Aber wie sie das dann, wie speziell dann das wird, Schulberatung (...), da ist eigentlich bei mir nicht so viel Nachfrage, muss ich ganz ehrlich sagen“ (Fall 2A). Stattdessen würde die Person eher nach konkreten Fortbildungsangeboten gefragt werden. Allerdings haben sich Fall A und die Behörde bzw. das Team insgesamt vorgenommen, das Thema der Schulentwicklung demnächst proaktiver anzugehen. Die Person begründet wie folgt:

„Auch gerade nach den zwei Jahren Pandemie, weil wir festgestellt haben, die Schulen schmoren so ein bisschen im eigenen Saft, die wollen jetzt eventuell auch in Ruhe gelassen werden, was Schulentwicklung angeht. Aber da haben wir festgestellt, da müssen wir ran,

das muss wieder aufgenommen werden, und die Schulen müssen einfach auch sich weiterentwickeln. Also, es kann nicht angehen, dass sie so im eigenen Saft schmoren und keine Standards entwickeln“ (Fall 2A).

Wichtig ist der befragten Person im Kontext von Schulentwicklung und der damit verbundenen Beratungsaufgabe, dass Entscheidungen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen an den Schulen datenbasiert erfolgen: „Wo wir noch oder wo wir unsere Schulen auch so ein bisschen jetzt hinführen wollen, ist, auch mit Zahlen, Daten, Fakten zu arbeiten, und nicht dieses typische Lehrerbauchgefühl, ja, das klappt schon, das kriegen wir schon hin, sondern dass man das auch belegen kann“ (Fall 2A). Insgesamt wünscht sich die Person, dass Schulen sie deutlich häufiger um Unterstützung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen bitten.

Da es im Bundesland zusätzlich Schulentwicklungsberater:innen seitens des Landesinstituts gibt und der Austausch mit diesen nicht systematisiert erfolgt, ist der Person nicht bekannt „ob die Schulen sich so eine Person ins Haus geholt hat und was die denen dann rät“ (ebd.). Diese „Doppelstruktur“ (Fall 2A) erschwert jedoch nicht allein die Beratung durch die Schulaufsicht, sondern ist möglicherweise Ursache, warum eher selten Schulen um Beratung zur Schulentwicklung durch Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht bitten.

Die Beratungsthemen sind einerseits abhängig von den Bedarfen der Schulen, generieren sich jedoch auch aus aktuellen Themen: „Wir sind natürlich auch abhängig von der Politik, was will die Politik im Endeffekt, was will das Ministerium? In welche Richtung solle es gehen? Momentan ist ja Digitalisierung ganz groß im Vordergrund und auch viel nach der Pandemie“ (Fall 2A).

Fall A stellte sich auch die Frage der Wirkung der eigenen Beratungstätigkeit und kommt zu dem Schluss, dass „wir (...) wie gesagt immer nur Impulse reingeben [können], denk doch mal in die Richtung, denk doch mal in diese Richtung“ (ebd.). Insgesamt wird die Schulleitung als relevante Einflussgröße benannt, die entscheidet, wer und in welchem Umfang berät und inwieweit und welche Informationen an die Schulaufsicht gelangen: „Aber wenn die Schulleitung uns sagt: „Ja, bei uns ist alles okay, alles läuft“, dann können wir eigentlich nur reagieren, wenn es dann irgendwo von außen an uns herangetragen wird,“ also, wenn „in der Schule überhaupt nichts [passiert]“ (Fall 2A). Konkret zur Frage, was Fall 2A unter Beratung versteht, definiert die Person wie folgt: „Also, unter Beratung verstehe ich, dass im Endeffekt ein Problem an mich herangetragen wird“ (Fall 2A). „Sei es, dass wir gucken, welche Möglichkeiten ergeben sich aus dieser Problemlage beziehungsweise aus deinem Anliegen, welche Helfersysteme kannst du in Anspruch nehmen, was kann ich in dieser Rolle für dich tun? Was kannst du tun? Und was soll das Ziel dieser Geschichte sein, mit dem du bei mir angekommen bist. Und dann, ja, einen vernünftigen Lösungsansatz zu finden, um nachher dem Schulleiter zu sagen: ‚Das ist der richtige Weg, den du da gehst.‘“ (Fall 2A).

Das Verständnis von Beratung – ein Problem als Beratungsanlass zu definieren und anschließend durch ein Gespräch gemeinsam eine Lösung zu finden und zu verhandeln, wer in welcher Art und Weise einen Beitrag leisten kann – bedeutet für Fall 2A jedoch, dass sich auf Gespräche vorbereitet werden muss oder ggf. erst noch Informationen recherchiert werden

müssen, die benötigt werden. Wichtig findet die Person, dass beide Seiten – der:die Ratsuchende und der:die Beratende – Offenheit für Lösungsmöglichkeiten als auch Veränderungen mitbringen und ausreichend Zeit vorhanden ist. Wichtig sei ebenfalls, den Schulleitungen Wertschätzung entgegenzubringen. Beratung sei dann schwierig, wenn Beratung eingefordert wird, ohne dass die Schulen genau die Ziele eines Gespräches formulieren und „Schulleitungen nicht bereit sind, Verantwortung für ihr Tun und Handeln zu übernehmen. Sondern dass [sie sich] dann immer hinter der Schulaufsicht verstecken und sagen: ‚Schulaufsicht hat ja gesagt, wir sollen in diese Richtung gehen.‘“ (Fall 2A).

Zusammenfassend zeigt sich in der Darstellung, dass Fall 2A ein differenziertes Verständnis der eigenen Rolle – mit den Möglichkeiten und Grenzen – als Beratende Person für Schulen besitzt. Sowohl die Bedeutung von fachlichem Wissen als auch von einer beratenden Grundhaltung werden deutlich betont. Die Person möchte gern proaktive Beratung für Schulentwicklungsprojekte anbieten. Der Fall deutet ferner eine Verantwortungsdiffusion an, da Beratung an den Schulen auch durch Mitarbeiter:innen einer weiteren Behörde durchgeführt werden darf.

Fall 2B:

Fall 2B stellt seinen beruflichen Werdegang als Sonderfall dar, weil die Person vor der nun mehr als zehnjährigen Tätigkeit in der Schulaufsicht nicht als Schulleiter:in tätig war. Die Person ist als Sonderpädagoge ausgebildet und war in der Erziehungshilfe tätig. Die Person gibt an, dass Beratungskompetenz für die Tätigkeit in der Schulaufsicht nicht explizit bis zum Beginn der aktuellen Tätigkeit ausgebildet worden ist. Die ersten Beratungstätigkeiten basierten daher eher auf Alltags- und zunehmend vorhandenem Berufswissen und weniger auf akademisch bzw. explizit vermitteltem Wissen zu Beratung und den Themen bzw. Gegenständen der Beratung. Dieses Wissen ergänzte die befragte Person eigenständig im Rahmen von Fortbildungen und einer Ausbildung zum systemischen Familientherapeuten.

Im Rahmen der Erziehungshilfe wurde die Person bereits beratend tätig. Anlässe waren vor allem, wenn es einen konkreten Fall (mit Kindern und Jugendlichen) gab, zu dem dann Stellung bezogen werden sollte. Das eigene Handeln wird retrospektiv wie folgt beschrieben: „Also, am Anfang war meine Beratungserfahrung die, möglichst viele kluge Sachen zu möglichst schwierigen Dingen zu sagen“ (Fall 2B). Beratung bedeute jedoch nicht, zu allen Fällen eine Bewertung zu treffen oder Lösung anzubieten. Zu diesem Schluss kam Fall B im Verlauf der eigenen Tätigkeit: „Mein Lernprozess am Anfang, und das war dann auch ein Lernprozess, der dann anfing, als ich mich mit Menschen vernetzt habe, die ähnliche Tätigkeiten gemacht haben, war dann einfach, irgendwann zu begreifen, dass meine Rolle als Berater eine vollkommen andere ist, als viele kluge Gedanken zu äußern“ (Fall 2B). Stattdessen hat die Person die eigene Aufgabe eher in der Unterstützung – Ressourcen bei dem Gegenüber zu aktivieren (im Sinne des sog. Empowerment-Ansatzes) – gesehen und formuliert das ‚neue‘ Verständnis wie folgt: „Die Verantwortung von mir als beratenden

Kollegen wegzugeben, wieder zu dem, der das Problem hat, und Unterstützung bei den eigenen Problemlösungen zu entwickeln“ (Fall 2B).

Im Zusammenhang mit der eigenen Tätigkeit in der Schulaufsicht rekurriert die Person auf das Spannungsverhältnis von Beratung und Aufsicht, letzteres im Sinne einer Verantwortungsübernahme und dem Treffen einer Entscheidung. Dieses Vorgehen wird als konträr geschildert, da Beratung – wie oben skizziert – eher darin besteht, gemeinsam über ein Problem zu reflektieren und Handlungsoptionen zu entwerfen, aber nicht als Schulaufsichtsrät:in letztlich eine Lösung zu finden und umzusetzen bzw. anzuweisen. „Das führt entweder dazu, dass ich das Problem zurückverweise und sage: „Das kann ich nicht, weil das ist nicht mein Job, das zu tun, ihr müsst einen Weg miteinander finden, ich kann vielleicht mit euch gemeinsam sprechen, oder ich mache das Gegenteil und sage: ‚Ich entscheide.‘“ (Fall 2B). Deutlich wird, dass die Person durchaus die Haltung besitzt, dass das Führen von (Beratungs-)Gesprächen einen Vorrang hat, aber es gibt auch Fälle, in denen andere Maßnahmen durchzuführen sind, oder Gespräche keinen Erfolg haben. Das wird am Beispiel von Lehrer:innen verdeutlicht. So seien Gespräche schwierig oder gar unmöglich, wenn es um solche Lehrkräfte geht, die „trotz deutlich reduzierter Leistung, trotz Arbeitsverweigerung, trotz fehlerhaftem Verhalten“ nicht ihren Arbeitsplatz verlassen oder ihr Verhalten verändern möchten, „weil man sofort Rechtsanwälte gegen sich hat, Personalrat gegen sich hat, und dann ein Ministerium oftmals auch sehr vorsichtig ist damit, konsequent zu sein“ (Fall 2B).

Eine weitere Schwierigkeit sieht die Person in der eigenen Qualifikation als Familientherapeut:in, da der „Unterschied zwischen Beratung und Therapie ja ein, nun, ein sehr fließender ist und es immer wieder Situationen gibt, die mich triggern könnten, sozusagen in ein therapeutisches Gespräch zu gehen, (...). Also, da eine Grenze zu ziehen, auch eine Definition für mich zu schaffen, was mache ich, wie weit gehe ich und wie weit gehe ich nicht“ (Fall 2B). Thematisiert wird weiter, dass es trotz des Bemühens um ein pädagogisches Beratungsgespräch, indem es um die Reflexion eines Problems im schulischen Kontext und um die Suche nach geeigneten Lösungen geht, der Impuls bis heute besteht, therapeutisch zu beraten. Dabei würde man eher mit einer Person über sich und Motive ihres Handelns oder/und ihre Beziehung mit Anderen sprechen. Der Person ist aber bewusst, was die eigene „professionelle Funktion [ist] und wo hört die auf, das ist, also, das ist ein Thema. Und das bleibt auch ein Thema, aber das, ich würde sagen, das ist ein Thema, das ich für mich geklärt habe“ (Fall 2B).

Explizit definiert die Person Beratung in ihrer beruflichen Tätigkeit wie folgt: „Beratung ist für mich erst mal ein dialogischer Prozess, ist ein Prozess, in dem ich als Berater etwas hinzufüge zur Problemsicht, was derjenige, der die Beratung sucht, nicht hat, nämlich die Außensicht, und indem ich die Außensicht dafür nutze, um das eingeschränkte Sichtfeld sozusagen zu erweitern. Und eigentlich, wenn ich es fokussiere, würde ich sagen, Beratung ist, jemandem dabei zu helfen, aus einer gefühlten Sackgasse wieder rauszukommen und das Gefühl zu haben, es gibt wieder Optionen (für mich), Handlungsoptionen“ (Fall 2B). Um dieses Ziel zu erreichen, sieht diese als zentrale Frage: „Was kann ich tun, um dir dabei zu helfen, mit einer

bestimmten Situation besser umgehen zu können?“ (Fall 2B). Leitend in Gesprächen seien die Grundlagen der systemischen Beratung. Das wird wie folgt expliziert: „Also, wenn mir Konflikte gespiegelt werden, dann sind diese Konflikte für mich immer erst mal systemische Konflikte, und mich interessiert eher der Zusammenhang als die individuelle Situation von irgendetwas“ (Fall 2B).

Als Voraussetzung für Beratung von Schulen betont Fall 2B die Bereitschaft der Schulleiter:innen sowie von einem bestehenden Vertrauensverhältnis. Der Person ist es wichtig, dass Gespräche auf Augenhöhe stattfinden und „der in der Hierarchie oben nicht so tut, als wenn es die Hierarchie nicht gibt, aber der gleichzeitig um persönliche Offenheit und Vertrautheit bemüht ist“ (Fall 2B).

Anlässe der Beratung sind vor allem Problem- bzw. Konfliktsituationen, das Thema Schulentwicklung wird dagegen lediglich einmal erwähnt: „Und ein Teil meiner Arbeit sind Gespräche, oft Gespräche mit Schulleitungen über die Frage, wie können die wieder in eine bessere Situation für sich kommen, wo können die Energien für sich bekommen, wie können die sich wieder wirksamer erleben. Also, diese Unterstützung, diese, und zwar in Vier-Augen-Gesprächen oder auch in anderen Konstellationen, die ist ein ganz wichtiger Punkt“ (Fall 2B). Die Notwendigkeit solcher Gespräche sieht die Person einerseits darin, dass Schulleiter:innen seine zentrale Zielgruppe darstellen und andererseits, dass diese – insbesondere während der Corona-Pandemie – hohen Belastungen ausgesetzt waren. Vor diesem Hintergrund deutet sich an, dass trotz der systemischen Perspektive die einzelne Person (hier Schulleiter:in) und ihr emotionales Befinden von Fall 2B deutlich fokussiert werden. Um das emotionale Wohlbefinden der Schulleiter:innen nach dieser Zeit zu stärken und Gelegenheit für Reflektion zu ermöglichen, „bin ich mit sämtlichen Schulleitungen (...) in eine Tagungsstätte gefahren und wir haben zwei Tage lang miteinander dort gearbeitet, bewusst gearbeitet an persönlichen Themen und haben über-, haben das Thema-, meine eigene schulische Biografie bis hin zu meiner Tätigkeit als Schulleiter, mit welchen Werten, mit welchen Ideen bin ich eigentlich mal in Schule gegangen, wie bin ich da überhaupt hingekommen, Lehrer zu werden, wann habe ich mich durch wen entschieden, Leitung zu machen, wer waren meine Mentoren, was waren meine Krisen, und das ist Thema gewesen“ (ebd.). Die Person hat an diesem Aufenthalt teilgenommen und Vertrauen der Schulleiter:innen dadurch gewonnen, dass von den eigenen Erfahrungen erzählt wurde.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Fall 2B ebenfalls ein differenziertes Verständnis der eigenen Rolle – mit den Möglichkeiten und Grenzen – als Beratende Person für Schulen mit den verschiedenen Akteur:innen besitzt. Die Person betont im Besonderen die Potentiale als auch die Schwierigkeiten für ihre Beratungstätigkeit, die sich durch die eigene Ausbildung als systemischer Familientherapeut ergeben. Beratung ist für sie vor allem die Unterstützung von Schulleiter:innen bei Konflikten durch eine gemeinsame Suche nach Lösungen, aber auch die Ermöglichung von Reflexion über deren (emotionales) Erleben im beruflichen Alltag. Ihre Darstellung deutet auf Beratungsgespräche hin, die auf Grundlage von enger Beziehung und hohem Vertrauen miteinander stattfinden. Im Vergleich zum Fall 2A spielte das Thema „Schulentwicklung“ im Kontext von Beratung der Schulen kaum eine Rolle (im Interview). In

einer fallübergreifenden Betrachtung werden die unterschiedlichen Verständnisse von Beratung und die Kriterien für den Erfolg deutlich – einerseits die Schulleitungen zu befähigen, sich selbst zu helfen oder konkrete Lösungen durch die Beratungsgespräche zu finden.

4.2 Qualifizierungsbedarfe von Schulaufsicht im Kontext von Beratung

Beratung im Kontext der Schulaufsicht ist ein komplexes Aufgabenfeld. Die handelnden Personen haben es mit zum Teil widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu tun, die situativ austariert werden müssen. Eine professionelle Beratungskompetenz ist die Voraussetzung dafür, diesen Anforderungen gerecht werden zu können. Im vorliegenden Projekt ist deshalb eine Fragestellung, wie die Qualifikation der Schulrät:innen sichergestellt wird und welche Bedarfe diese selbst formulieren.

4.2.1 Qualifizierungsmaßnahmen von Schulaufsicht im Kontext von Beratung: Ergebnisse aus Phase 1

Hinsichtlich vorhandener Qualifizierungsmaßnahmen im Kontext der Beratungstätigkeit zeigen die Ergebnisse der Befragung von Personen in leitender Funktion zunächst, dass hier recht unterschiedlich vorgegangen wird.

Alle befragten Personen verweisen auf die Möglichkeit für Mitarbeitende, an extern angebotenen Fortbildungen teilzunehmen. Der Verpflichtungsgrad und auch die flächendeckende Verfügbarkeit variieren allerdings, sodass es auch eine Frage vorhandener Kapazitäten ist, inwieweit Schulrätinnen oder Schulräte an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen können. So berichtet eine Person: „Wir hatten nur drei Plätze, so. Nun geht es los, so. Und dann haben die drei Plätze unseren jüngsten Neuzugängen gegeben, um dann zu sagen: Das nächste Mal ist dann eben jemand anderes dran“ (Fall 1C). Zudem erscheint das Thema hier als ein Fortbildungsthema von vielen: „Wir machen immer vier Fortbildungen im Jahr, für alle Schulrätinnen und Schulräte. Drei eintägig, eine zweitägig, wo ich mir Expertise von außen hole, die dann dementsprechend zu Beratung, zu Projektmanagement, zu Führung 4.0, zu durchgängige Sprachbildung oder was auch gerade an Thema ansteht, letztendlich mit den Schulrätinnen und Schulräten arbeiten“ (Fall 1F). Wie oft und verpflichtend Fortbildungen zum Thema Beratungen angeboten werden, bleibt offen.

Daneben gibt es Qualifizierungsmaßnahmen, die vereinzelt von den Befragten angesprochen wurden. Dazu gehören regelmäßige Treffen im gesamten Team oder in Tandems zur Besprechung einzelner Fälle, auf die drei der befragten Personen Bezug nehmen. Des Weiteren verweisen zwei der befragten Personen auf die eigene Verantwortung als Teamleitung, sodass im Kontext von Qualifizierungsmaßnahmen über die eigene Erreichbarkeit und eine Feedbackfunktion bei Fragen und Problemen im Beratungsprozess einzelne:r Mit-

arbeiter:innen gesprochen wird. Die Erarbeitung und Verfolgung eines *gemeinsamen* Beratungskonzepts werden nur von einer Person thematisiert. Hier wurde im Rahmen einer mehrtägigen Sitzung gemeinsam mit allen Schulrät:innen und unterstützt durch eine externe Person mit entsprechender Expertise ein Konzeptpapier entwickelt, das den Beratungsprozess an Schulen in dem Bundesland vereinheitlichen und transparenter gestalten soll. Neben diesen Qualifizierungsmaßnahmen, die sich auf vorhandene Teamstrukturen und das alltägliche Geschäft der Schulrätinnen und Schulräte beziehen, nimmt eine befragte Person auch auf das Auswahlverfahren von Schulrätinnen und Schulräten Bezug. Beratungskompetenz wird hier als wichtige Voraussetzung dargestellt, um die Stelle übernehmen zu können. Das Vorhandensein dieser Kompetenz werde im Besetzungsverfahren geprüft: „Also, per se glaube ich erst einmal, dass alle Leute, die sich auf die Funktion eines Schulrates, einer Schulrätin bewerben, eine grundsätzliche Beratungsfähigkeit haben. Wir überprüfen das auch im Bewerbungsverfahren. Da gibt es Beratungssituationen, die die Kolleginnen und Kollegen durchlaufen müssen. Und die auch in die Note der dienstlichen Beurteilung einfließen“ (Fall 1F).

Die meisten der dargelegten Qualifizierungsmaßnahmen lassen sich dem Bereich von Personalführung sowie Supervision zuordnen. Von einer bestimmten Struktur bzw. Systematik, mit der sichergestellt wird, dass alle in der Schulaufsicht tätigen Personen sich in Bezug auf Beratung weiterbilden, berichtet keine der befragten Personen. Anhand des Verweises einer der befragten Personen auf das Stellenbesetzungsverfahren lässt sich jedoch fragen, inwiefern Beratungskompetenz bereits als Voraussetzung erachtet wird und werden sollte, um die Stelle als Schulrätin oder Schulrat zu erhalten, bzw. inwieweit dies zu einer Weiterbildungsverpflichtung für die Einstellung formuliert werden sollte. In beiden Fällen ergibt sich die Frage danach, ob und wie und in welcher Form dies als Qualifizierungsmöglichkeit vorgehalten werden sollte. Die Aussagen aller Schulrät:innen im Vergleich verweisen darauf, dass Fortbildungen nicht systematisch geplant, sondern eher punktuell stattfinden und dann meist initiiert aufgrund aktueller Bedarfe der Mitarbeiter:innen.

4.2.2 Qualifizierungsmaßnahmen von Schulaufsicht im Kontext von Beratung: Ergebnisse aus Phase 2

Die beiden in 4.1.2 dargelegten Fallbeispiele zeigen unterschiedliche Ausbildungen der Schulrät:innen auf, wenn auch die Mehrheit der Befragten eine Ausbildung als Lehrer:in abgeschlossen hat und eine mehrjährige anschließende Tätigkeit als Lehrkraft und Schulleiter:in aufzuweisen hat. Die Mehrheit der Befragten in Phase 2 hat im Rahmen des Projekts LiGa an einer Fortbildung mit Schwerpunkt auf der systemischen Beratung teilgenommen. Einige der Schulaufsichtsrät:innen sind Teilnehmer:innen an einer Qualifizierungsmaßnahme ihres Bundeslandes gewesen, die besucht werden musste, um diese Position besetzen zu dürfen, und in der das Thema ‚Beratung‘ ebenfalls eine Rolle spielt. Grundsätzlich differieren die Qualifizierungsbedarfe der insgesamt zwölf befragten Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht. Sie reichen von geringem oder keinem Bedarf bis hohem und

regelmäßigem Qualifizierungsbedarf. In Tabelle 2 sind die in den Interviews genannten Qualifizierungsbedarfe zusammengefasst.

Tabelle 2: Qualifizierungsbedarfe von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht im Kontext von Beratung (eigene Darstellung)

QUALIFIZIERUNGSBEDARF	BESCHREIBUNG <i>Die/Der Mitarbeiter:in der Schulaufsicht ...</i>
Einführungsveranstaltung vor Berufsstart	... formuliert den Wunsch, dass vor Beginn der Tätigkeit eine Veranstaltung besucht werden darf, die in das Tätigkeitsfeld „Beratung“ einführt (im Sinne von ‚Onboarding‘).
Erweiterte Personalauswahl	... formuliert die Überlegung, ob nicht neben den grundlegenden Anforderungen an das Stellenprofil eine „Potentialanalyse“ (Fall A) im Rahmen der Personalauswahl einzuführen wäre.
Supervision/Coaching	... formuliert den Wunsch, dass man während der Tätigkeit die Möglichkeit hat, sich durch Supervision oder Coaching unterstützen zu lassen. ..., dass man während der Tätigkeit bzw. im Prozess begleitet wird.
Fortbildungen zu Beratung	... äußert einen Wunsch nach Teilnahme an Fortbildungen zum Thema ‚Beratung‘ oder ‚Konfliktmanagement‘.
Fortbildungen zu Systemischer Beratung	... äußert einen Wunsch nach einer Fortbildung zum Thema „Systemische (Organisations-)Beratung“ oder/und formuliert, dass diese Maßnahme für alle Schül:innen empfehlenswert sei.
Fortbildungen zu weiteren Themen	... äußert einen Wunsch nach Teilnahme an Fortbildungen zu schulrechtlichen Fragen, innovativen Unterrichtskonzepten u. a.
Nutzung bestehender Angebote	... verweist darauf, dass es bereits in einigen Bundesländern zahlreiche Angebote zur Weiterqualifikation gibt, die es zu nutzen gilt.
Austausch mit Kolleg:innen / Netzworkebildung	... verweist darauf, dass es weniger die Fortbildungsinhalte sind, sondern der Austausch mit Kolleg:innen. Der systematische Austausch in Netzwerken böte eine Möglichkeit zur Reflexion. Konkret wird u. a. das Beispiel der (kollegialen) Fallberatung genannt.

Neben den in Tabelle 2 aufgeführten ‚Formaten‘, in deren Rahmen Professionalisierung bzw. Weiterqualifizierung stattfinden kann, sieht Fall F einen Optimierungsbedarf in der didaktischen Gestaltung der Veranstaltungen, da diese aus eigener Sicht häufig „noch künstlich [sind]“. Gemeint ist, dass sie zu wenig beruflichen Handlungsbezug aufweisen (Fall 2F). Vor

allem der Praxisbezug ist für die Person noch häufig zu gering, sodass „diese Betroffenheit fehlt“ (Fall 2F). Für Fall I ist es wichtig, dass es „verbindliche, regelmäßige Fortbildungen gäbe, für schulfachliche oder für alle, die mit Schule zu tun haben“ (Fall 2I). Den Punkt der Verbindlichkeit – und damit einhergehend der Anspruch an Qualitätssicherung – greift auch Fall F auf und betont, dass die Angebote von LiGa geeignet und qualitativ sind, aber „nur wenige Schulen partizipieren können“ (Fall 2F). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Person die Frage, wie ein Transfer in die Fläche gelingen kann, damit die Schulen „und auch die Schulaufsichtsbeamten teilweise [es nicht] für sich selbst machen, und zwar so, wie sie denken“, und damit das Handeln der Beteiligten professionalisiert wird (Fall 2F).

4.3 Schulaufsicht und Ganzttag

Wie bereits dargestellt, stellt die Einführung von Ganzttag an Schulen eine umfassende Reform des Schulwesens und der einzelnen Schulen dar, zu deren Gelingen die Kooperation der verschiedenen Akteur:innen wesentlich beitragen kann. Auch Holtappels und Rollett (2009) betonen, dass die Umsetzung von Ganzttag davon abhängt, wie die Beteiligten den Schulentwicklungsprozess ausgestalten. Bislang spielte jedoch in Untersuchungen zur Einführung von Ganzttag die Schulaufsicht als Akteur sowohl auf der System- wie Schulebene keine Rolle.

4.3.1 Überzeugungen, Verantwortungszuschreibung sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen zum Thema Ganzttag: Ergebnisse aus Phase 1

Wenngleich die meisten der in Phase 1 befragten Personen dem Thema Ganzttag eine hohe Relevanz zuschreiben, so erscheint es nicht für alle als zentrales Thema in der eigenen Tätigkeit. Begründen lässt sich dieses Ergebnis mit der spezifischen Struktur der Schulaufsicht in den Ministerien. Während der Erhebung und Auswertung wurde deutlich, dass die Schulaufsicht in verschiedene Referate unterteilt ist, die auf jeweils unterschiedliche Themenbereiche spezialisiert sind: „Ist in meiner Arbeit ist es tatsächlich randständig, weil wir haben im Ministerium ein separates Referat für den Ganzttag“ (Fall 1F). Wie die Schulaufsicht konkret untergliedert und aufgebaut ist, ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich und uneinheitlich.

Die Frage der Zuständigkeit stellt sich dabei vorrangig auf Ebene der Personen in leitender Funktion, für die beratend tätigen Schulrätinnen und Schulräte scheint die thematische Unterteilung in unterschiedliche Referate weniger essentiell: „In der täglichen Arbeit der Schulrätinnen und Schulräte spielt es [das Thema Ganzttag] schon eine große Rolle. Weil, ja, wir fast alle Grundschulen mittlerweile zu offenen Ganzttagsschulen weiterentwickelt haben (...), sodass die Beratung in dem Bereich immer eine Rolle spielt. Ich versuche immer, den Kolleginnen und Kollegen vor Ort deutlich zu machen, dass der Ganzttag zukünftig eine viel größere Rolle spielen wird. Nicht nur wegen des Rechtsanspruches, sondern grundsätzlich,

weil ich glaube einfach, dass der Ganzttag für die Gesellschaft eine viel größere Rolle einnehmen wird in den nächsten Jahren, und versuche den Kolleginnen und Kollegen auch immer wieder deutlich zu machen, dass sie sich in dieses Thema eindenken und einarbeiten müssen. Und ich animiere immer meine Kolleginnen, Referatsleiterinnen Ganzttag regelmäßig in unsere Dienstversammlungen zu kommen, um dann zu berichten, wie ist der neue und der aktuelle Stand“ (Fall 1F). Insbesondere aufgrund der flächendeckenden Relevanz des Themas Ganztags für die Schulsystem- und Schulentwicklung wird auf die Notwendigkeit eines Austauschs zwischen den verschiedenen Referaten verwiesen.

Eine der befragten Personen mit Referatsleitung für Sekundar- und Gemeinschaftsschulen geht während der Befragung auf aktuelle besondere Herausforderungen im Kontext dieses Themenfelds ein: „Aufgrund der personellen Schwierigkeiten [wird] der Ganzttag ja laut der obersten Schulbehörde immer weiter zurückgefahren (...), weil es heißt ja, ihr könnt keine Ganzttagsangebote vorhalten, zuerst ist Unterricht abzusichern. Und das macht es natürlich insgesamt jetzt gerade total schwierig. Und wenn wir das aber jetzt nicht hätten, also angenommen wir hätten eine ausreichende Unterrichtsversorgung (...), wenn wir die hätten, dann könnten wir natürlich-, würden wir (...) einfach schauen, okay, wie läuft hier Ganzttag? In Verbindung mit dem LiGa und natürlich auch mit der DKJS, um einfach zu schauen, weil die sind ja auch nach wie vor an einer Qualitätssicherung sehr interessiert. Und da gibt es ja ganz, ganz viele Angebote, die wir da auch mit nutzen würden. Aber im Moment liegt das sozusagen eigentlich brach, denn wir können es nicht umsetzen. Ja. Und es geht-. Also, der Schritt ist so, dass, wenn jetzt Eltern zum Beispiel einen Antrag auf Schulwechsel stellen, oder Übergang für fünf, und sagen, sie möchten an eine Ganzttagsschule, dann müssen wir den Eltern sagen: Eltern, Ganzttag findet gerade nicht statt. Das ist im Moment die Realität“ (Fall 1B). Deutlich wird, dass der Ganzttag gerade aufgrund des ausgeprägten Personalmangels zugunsten der Unterrichtsversorgung in der Wahrnehmung der Schulaufsicht zurückstehen muss.

4.3.2 Überzeugungen, Verantwortungszuschreibung sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen zum Thema Ganzttag: Ergebnisse aus Phase 2

a. Überzeugungen

Zum Gelingen einer Reform gehört, dass günstige innovationsbezogene Überzeugungen (Rogers, 2003) bestehen. Zudem ist es günstig, wenn unter einer Innovation – in diesem Fall das pädagogische Konzept eines Ganztags – alle Beteiligten das Gleiche verstehen und damit grundsätzlich die gleichen Ziele verbinden (Jäger, 2004). Entsprechend wurden im ersten Schritt die Überzeugungen zum Ganzttag seitens der zwölf Befragten auf Grundlage der Interviews identifiziert und systematisiert.

Die Überzeugungen zum Ganzttag wurden für alle Befragten der Phase 2 fallübergreifend analysiert und zusammengefasst (s. Abb. 1). Deutlich wird vor allem, dass alle Befragten der

Ansicht sind, dass Ganztagschulen vorrangig Vorteile bringen und in der gebundenen Form alle Schulen organisiert sein sollten. Lediglich Fall C sieht diese Notwendigkeit nicht in Bezug auf Gymnasien und äußerte sich wie folgt: „Also, einen gewissen Bedarf gesellschaftlich, den sehe ich in der Fläche tatsächlich auch eher nicht. Da bin ich ehrlich. Also, die Kinder sind bis halb drei in der Schule und dann fahren die mit dem Bus und dann sind die um vier zu Hause. Und dann sind die mit Hausaufgaben beschäftigt. Wenn man Glück hat, haben die dann noch Energie, Zeit und Lust, auch nach der Pandemie sich noch mal nach draußen zu begeben. Wenn man Pech hat, war es das [...]. So, wofür brauchen wir Ganztag?“ (Fall 2C).

Die Interviewaussagen verdeutlichen auch, dass die bildungspolitischen Ziele, die mit der Einführung von Ganztagschulen formuliert wurden, in fast gleicher Weise auch von den Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht formuliert werden. Die Schulrät:innen äußern, dass Ganztagschulen aus ihrer Sicht ein Instrument sind, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu unterstützen, um individuelle Förderung heterogener Schüler:innengruppen zu realisieren und darüber Bildungsgerechtigkeit zu schaffen.

Ein Beispiel: „Man kann individuelle Förderung mit heterogenen Schülern nicht ohne Ganztag machen. Das kann überhaupt nicht klappen. Wir brauchen diese Zeit in der Schule. Die ist auch Systemzeit, die man mitdenkt“ (Fall 2E).

Außerdem äußern die Befragten, dass Ganztag „state-of-the-art“ ist und jede Schule idealerweise eine Ganztagschule sein sollte. Ebenso betonen sie die Vorteile des Ganztages für Schulen mit Blick auf die damit verbundenen Ressourcen.

Abbildung 1: Überzeugungen zum Ganztag (eigene Darstellung)



b. Rolle der Schulaufsicht

Zur Frage der Verantwortungszuschreibung haben alle Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht die Bedeutung der Zusammenarbeit *aller* Akteur:innen betont. Fall I sieht „da keine Hierarchie“ (Fall 2I) und Fall E nutzt den Begriff der „Verantwortungsgemeinschaft“. Nichtsdestotrotz werden unterschiedliche Akzente gesetzt, welche Rolle insbesondere die Schulaufsicht und Schulleitung einnimmt bzw. einnehmen sollte.

Um Innovationen erfolgreich einzuführen, sieht beispielsweise Fall 2E keine Option darin, im Sinne eines Top-down-Prozesses vorzugehen: *„Wenn das Schulleitungsteam es aber nicht schafft, die Entwicklung einer Schule zu einer gemeinsamen Verantwortung des gesamten Kollegiums oder vielleicht sogar aller am Schulleben Beteiligten zu machen, wird die Entwicklung vor Ort nicht gelingen. So. Ich kann positive Entwicklung von oben nicht verordnen. Auch wenn ich sie als Schulaufsicht grundsätzlich verantworte. So. Muss ich das in Verantwortungsgemeinschaft tun. Wenn Schulleitungen schlau sind und es geschickt machen, holen sie sich die Kollegium, Schüler, Eltern an Bord, um gemeinsam Schule zu entwickeln. Dann kann es funktionieren“* (Fall 2E).

Deutlich betont wird von mehreren Befragten, dass die Schulleitung die Hauptverantwortung für die Schulentwicklung mit Blick auf Ganztage in der Einzelschule trägt: *„Schulleiter, glasklar. Schulleiter ist verantwortlich. Die Schulleiter in [Bundesland] sind sehr, sehr selbständig. Haben nicht nur, was jetzt Personalplanung angeht, sondern auch Budgetplanung eine sehr, sehr hohe Selbständigkeit und-. Ist auch gut so. Also, es war ja nicht immer so. Aber mittlerweile ist es so, und das ist auch wirklich der Schlüssel für eine gelingende Entwicklung“* (Fall 2D).

Deutlich anders akzentuiert Fall 2E, wenn auch unterschiedliche Expertisen anerkannt werden: *„Man würde natürlich sagen, die Schulleitung einer Schule trägt die Hauptverantwortung. Nein, letztendlich tragen wir die Hauptverantwortung. Wir sind ja die Schulaufsicht. Aber es kann nur gelingen, wenn man das in gemeinsamer Verantwortung macht. Also, die Leute vor Ort sind die Experten“* (Fall 2E).

Welche Aufgabe nun die Schulaufsicht hat, wird von Fall G wie folgt formuliert: *„Meine Auffassung, meine Rolle als Schulaufsicht ist, dass ich eine Unterstützungsaufgabe dabei für die Schule habe, in einem gewissen Sinne so ein Stückchen Dienstleistungsaufgabe, dass die Schulleitung in die Lage kommt, dieser Aufgabe, die sie hat, nachzukommen“* (Fall 2G).

Reflektiert äußert Fall 2K, dass es nicht allein für das Thema Ganztage relevant ist, welche Verantwortung die Schulaufsicht übernimmt, sondern wie sie grundsätzlich ihre Rolle sieht und entsprechend ausgestaltet: *„Aber das ist natürlich auch wieder eine Frage des Grundverständnisses von schulfachlichem Agieren. Das hat jetzt nichts per se mit Ganztage zu tun, sondern damit, wie-, welche Rolle sehe ich insgesamt oder schreibe ich der Schulleitung zu, welche Freiheit gebe ich der Schulleitung, ja. Und (das ist so) da agieren natürlich Kolleginnen und Kollegen auch jeder in seinem Bereich ein Stück weit unterschiedlich“* (Fall K, Absatz 69).

Eine konkrete Beschreibung, wann es zu Beratung im Kontext von Ganztage kommen kann, liefert Fall 2L: *„Also, wir sind sozusagen beratend dann tätig, wenn die Schulen ihre Konzeptionen schreiben. Entweder schreiben sie selber und sie reichen sie dann ein. Und da ist sozusagen die Verbindung auch wieder zur Aufsicht; letzten Endes ist das dann auch eine Aufsicht. Also, sozusagen zu gucken: Stimmt das pädagogische Konzept mit dem, was sozusagen erwartet wird vom ganzen Schulerlass, auch überein? Stimmen die rechtlichen Bedingungen? Wie kann das Ganze finanziell sein? Ist das Konzept fachlich sauber? Also, solche Dinge. Das ist dann zum einen eine Prüfaufgabe. Und zum anderen aber im Vorfeld auch eine beratende Aufgabe. Dass, wenn dann jemand sagt: „Ich brauche da einfach nochmal Ihre Beratung, können wir das so machen?“ Dann ist es eben im Vorfeld eine beratende Aufgabe“* (Fall 2L).

c. Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Nach Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Kontext der Ganztageentwicklung gefragt, thematisieren die Befragten fehlende Ressourcen und Schwierigkeiten in der organisatorischen Umsetzung, insbesondere von gebundenem Ganztage. Als positiv wird die externe Unterstützung der Schulentwicklung durch die DKJS hervorgehoben und durchweg die Einschätzung vertreten, dass Ganztage die Kooperation von Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen im System Schule ermögliche (s. Abb. 2).

Mit Blick auf fehlende Ressourcen in der Entwicklung zur Ganztage wurde bspw. von Schül:innen aus zwei Bundesländern auf den aktuellen Mangel an Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal hingewiesen. Dieser sei grundlegend kritisch und im Besonderen für die Einführung von Ganztageschulen. Fall J verweist im Besonderen auf die Folgen des Personalmangels: *„Wir können also nur noch Ganztageangebote unterbreiten, weil ganz einfach die Personaldecke zu dünn ist. Also, wir haben die Lehrkraftstunden nicht und wir haben die, die die Ganztageschulen zustehen nicht und wir haben auch nicht genug PMs. Die Ganztageschulen haben ja Anspruch auf pädagogische Mitarbeiter. Und deshalb ist das nicht möglich, dass Schulen richtige Ganztageschulen mit geschlossenem Angebot zum Beispiel werden“* (Fall J, Absatz 41).

Fall J verweist im Interviewverlauf darauf, dass trotz überzeugender pädagogischer Konzepte von Schulen aufgrund des Lehrermangels – insbesondere im ländlichen Raum und an nicht-gymnasialen Schulen – eine Genehmigung von Schulen zur Umwandlung von Halb- in Ganztageschulen teilweise nicht mehr erfolgen kann – eine kritische Situation, insbesondere mit Blick auf das Ziel von Ganztageschulen, Bildungsungerechtigkeit zu verringern. Es wird jedoch auch auf das Potenzial von Ganztage im Kontext der häufig angespannten Personalsituation von Schulen verwiesen: Wenn Ganztage im Schulalltag etabliert ist, verfügen Schulen über zusätzliche Ressourcen an (pädagogischem) Personal, was die pädagogische Arbeit insgesamt erleichtere und flexiblere Reaktionsmöglichkeiten ermögliche.

In Abbildung 2 sind weitere Ressourcen, die im Mangelfall eine Herausforderung darstellen, aufgeführt: Neben dem Personal sind das die finanzielle Ausstattung sowie Räumlichkeiten.

Für den gebundenen Ganzttag stellt eine pädagogisch sinnvolle Verzahnung von Vor- und Nachmittagsangeboten bzw. Angeboten seitens der Lehrkräfte, pädagogischem Personal und externen Anbietern (z. B. Vereinen) eine wesentliche Gelingensbedingung dar. Leider zeigen sich für die Realisierung organisatorische Schwierigkeiten in der Praxis.

Fall K illustriert dies durch folgendes Beispiel: *„Aber wir haben doch irgendwo eine relativ strikte Trennung zwischen Unterricht auf der einen Seite und Ganztagsangeboten auf der anderen Seite, diese Trennung ist bei uns auch sehr strikt, weil Lehrkräfte nicht im Ganzttag tätig werden dürfen, jedenfalls nicht bezahlt, das hat arbeitsrechtliche Hintergründe. Und wir haben jetzt gesagt, klar, wir wollen natürlich nicht mit Ganzttag schlechten Unterricht kompensieren. Aber wir haben zum Beispiel die Situation, wir können mit unseren Kollegen nur noch erste bis vierte Stunde abdecken, aber der Bus fährt eben erst nach der sechsten Stunde. Und die Landkreise können das auch nicht ändern aus Gründen. Also, das wäre noch mal ein (ganz weites Feld), warum das nicht geht, es geht nicht, was machen die Kids in der fünften und sechsten Stunde oder in der dritten und vierten, wie auch immer, lassen wir die jetzt einfach verlottern. Und irgendwo in der Stadt, im Dorf spazieren gehen, so ist es wirklich und so passiert es an vielen Stellen“* (Fall K, Absatz 55).

Positiv werden Unterstützungs- und Fortbildungsangebote von LiGa bewertet sowie die Impulse aus dem Schulentwicklungsprojekt, welches sowohl zu (mehr) Kooperation zwischen Schulleitungen und Schulaufsichtsrät:innen geführt hat als auch zur Professionalisierung der Beteiligten (s. auch 4.2.2) beitragen konnte. Im Kontext von Ganzttag wird neben der Kooperation aller Akteur:innen die Bedeutung der Vernetzung der Schulen als Gelingensbedingung betont: *„Die Vernetzungsidee ist toll. Grundsätzlich zu sagen, Schulen müssen nicht alles alleine entwickeln. Wir bringen sie mehr in Vernetzung. Das hat tatsächlich auch bei uns im Dezernat, auch in meinem Teildezernat dazu geführt, alle Schulleitungsteammitglieder untereinander zu vernetzen. Gruppen von Abteilungsleitern, von didaktischen Leitern, von Stellvertretern schulübergreifend ins Gespräch zu bringen. Was es alles schon einmal gab. Also, LiGa hat ganz viele Sachen so reaktiviert, die wir, die so ein bisschen verschüttet waren“* (Fall E, Pos. 65).

Abbildung 2: Herausforderungen und Gelingensbedingungen in der Implementation von Ganzttag (eigene Darstellung)



4.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Beratungsverständnis

Anhand des Fallbeispiels aus Phase 1 konnte dargelegt werden, dass die Handlungspraxis von Personen der Schulaufsicht aufgrund widersprüchlicher Anforderungen spannungsreich und herausfordernd ist. Professionelles Handeln in diesen komplexen pädagogischen Handlungssituationen erfordert ein Bewusstsein, um diese paradoxen Anforderungen situativ und situationsangemessen zu bewerten und handeln zu können. Die Ergebnisse aus Phase 1 deuten auf einen möglichen Professionalisierungsbedarf hin: Gerade für Personen in leitender Funktion erscheint es essentiell, dass diese sich der widerstreitenden Anforderungen bewusst sind, um in bestehenden Strukturen kollegialer Fallberatung entsprechende Reflexionsprozesse anregen zu können. Es besteht Bedarf an systematischen Fort- und Weiterbildungsinstrumenten, die auf das spezifische Handlungsfeld von Personen der Schulaufsicht und deren Herausforderungen ausgerichtet sind.

Auch die Fallbeispiele von Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht zeigen auf, dass Beratung als eine wesentliche Aufgabe angesehen wird und die Aushandlung im Zusammenhang mit der Kontrollaufgabe nicht immer leichtfällt. Thematisch zeigen die Befragten eine Reihe von Themen auf, zu denen sie beratend tätig sind, wobei in den Interviews durchgehend die Abhängigkeit der Themen von den Schulleiter:innen benannt wurde. Wenn diese keine Beratung wünschen, dann kann Schulaufsicht ihrer Beratungsaufgabe nicht nachgehen, wenn auch Unterschiede bestehen, ob und wie Beratung (z. B. zu Initiative von Schulentwicklungsprojekten) von den Schulaufsichtsrät:innen proaktiv angestoßen oder angeregt wird. Geklärt werden muss zukünftig, inwieweit Schulaufsicht eingebunden wird, wenn weitere Institutionen in einem Land Angebote zur (Schulentwicklungs-)Beratung unterbreiten bzw. wie diese verschiedenen Möglichkeiten abgestimmt und vernetzt werden können.

Qualifizierung im Kontext der Beratungstätigkeit von Schulaufsicht

Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass die vorhandenen Qualifizierungsmöglichkeiten vielfältig, aber wenig systematisch sind. Am meisten verbreitet ist der Besuch externer Fortbildungen, um die Qualifizierung von Schül:innen im Kontext der Beratungstätigkeit zu unterstützen. Dabei zeigt sich allerdings bereits in Phase 1, dass fraglich ist, inwiefern Beratung dabei ein zentrales und wiederkehrendes Thema darstellt oder genug Kapazitäten vorhanden sind, um entsprechende Angebote zu besuchen. Die herausgearbeiteten Qualifizierungsbedarfe in Phase 2 untermauern dieses Ergebnis, sodass einige der befragten Personen den Bedarf äußern, dass es mehr oder spezifischere Fortbildungsangebote und Möglichkeiten der Teilnahme zu diesem Thema geben sollte.

Insbesondere im Kontext der reflexiven Auseinandersetzung mit einzelnen Fällen verweisen sowohl einige Personen in leitender Funktion als auch die befragten Mitarbeitenden auf die

Relevanz von Teamstrukturen, die einen Austausch ermöglichen, sowie regelmäßige Supervision. Gleichzeitig scheinen diese Qualifizierungsmaßnahmen nicht an allen Standorten gegeben zu sein oder müssen zumindest erst von Mitarbeiter:innen erfragt oder nachgefragt werden und sind dadurch auch abhängig von zugeschriebener Relevanz.

Inwieweit Beratungskompetenz eine Voraussetzung zum Stellenerwerb darstellt oder darstellen kann, erscheint angesichts der sehr unterschiedlichen beruflichen Werdegänge von Schulpädagoginnen und Schulpädagogen diskutabel. Auch wenn Beratung einen der erforderlichen Kompetenzbereiche von Lehrpersonen laut KMK (2019) ausmacht, so ist nicht sichergestellt, dass Lehrpersonen sich während der Ausbildung oder der späteren Praxis so mit diesem Themenfeld auseinandersetzen, dass professionelle Beratungskompetenz aufgebaut werden kann (vgl. Bruder et al., 2014). Zudem erweist sich Beratung von Schulpädagoginnen und Schulpädagogen, wie in 2.2. dargelegt, als spezifisches und vielfältiges Handlungsfeld mit eigenen Herausforderungen. Ein entsprechender Qualifizierungsbedarf bezieht sich also nicht nur auf Beratungskompetenz im Allgemeinen, sondern verlangt nach spezifizierten Angeboten zur Beratungstätigkeit von Schulpädagoginnen und Schulpädagogen. In diesem Kontext erscheint es auch bedeutsam, Kompetenzanforderungen nicht nur für den Beruf von Lehrpersonen auszudifferenzieren, sondern auch für das spezifische Tätigkeitsfeld von Schulpädagoginnen und Schulpädagogen, um Professionalisierungsbedarfe einheitlich benennen und diskutieren zu können. Dazu fällt auf, dass keiner der Befragten die Forderung nach einheitlichen und (national) verbindlichen Kompetenzanforderungen stellte, die innerhalb eines Bundeslandes und länderübergreifend Transparenz und Verlässlichkeit schaffen würden und einen Orientierungsrahmen für Fortbildungsangebote und Qualifizierungsziele darstellen könnten. Eine länderübergreifende Verbindlichkeit könnte angesichts der geringen Größe der Schulaufsichtsstrukturen Maßnahmen ermöglichen, die von Schulpädät:innen verschiedener Länder in Anspruch genommen werden können – eine Möglichkeit, die bislang lediglich im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten wie LiGa besteht.²

Beratung im Kontext von Ganztage

In Phase 1 konnte herausgearbeitet werden, dass Ganztage von den Befragten zwar überwiegend als relevantes Thema durch die Leitungspersonen angesehen wird, allerdings nicht für alle im Zentrum der eigenen Zuständigkeit verortet wird. Dies ist durch die unterschiedlichen ministerialen Strukturen bedingt, in denen zum Teil thematische Unterteilungen in verschiedenen Referaten vorliegen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Ganztage für die in der Praxis tätigen und beratenden Schulaufsichtsrätinnen und -räte durchgehend relevant ist. Gerade in Anbetracht dessen erscheint es wichtig und sinnvoll, den Austausch der verschiedenen Referate sicherzustellen und entsprechende Teamstrukturen und themen-

² Kompetenzkataloge liegen bereits für Lehrer:innen (KMK, 2019) in Deutschland seit 2004 vor („Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“) und für Schulleitungen; letztgenanntes Dokument in einer bislang lediglich als unveröffentlichte Entwurfsfassung aus dem Jahr 2022 („Qualifikationsprofil für Schulleitungen – Ländergemeinsamer Orientierungsrahmen“).

bezogen geteilte Verantwortlichkeiten zu schaffen. Der bereits vorhandene flächendeckende Personalmangel im Bereich der Lehrkräfte und pädagogischen Personals im Allgemeinen wird häufig als zentrales Thema in ganztagsbezogenen Beratungen und zugrundeliegenden Problemlagen benannt. Es stellt sich für die Schulaufsicht die Frage, wie mit der aktuellen Situation des flächendeckenden Personalmangels umgegangen werden kann.

Insgesamt zeigt sich, dass fast alle Befragten der Schulaufsicht in Phase 2 durchweg vom Ganztagskonzept als pädagogischem Konzept überzeugt sind. Die von den Schülerrät:innen genannten Ziele, die dieses Konzept erreichen sollten, lassen sich durchgehend in den bildungspolitischen Zielsetzungen verorten. Es ist allerdings zu hinterfragen, ob eine Sichtweise, die Ganztagskonzepte an Gymnasien kritisch sieht, nicht Zielsetzungen von Ganztagskonzepten verkennt. Dieser soll nicht ausschließlich eine Betreuung nach der (am Gymnasium langen) Unterrichtszeit darstellen, sondern in seiner gebundenen Form rhythmisiert einen anderen Schulalltag ermöglichen, der Bildungsangebote zur Förderung leistungsschwächerer Schüler:innen oder zur Herausforderung leistungsstärkerer Schüler:innen (am Gymnasium, z. B. Wettbewerbe) enthalten kann. Ebenso wäre es wünschenswert, dass der Zugang zu Angeboten, z. B. der musischen Bildung oder des Sports, für Kinder aus sozial benachteiligten Familien über Ganztagsangebote erleichtert würde (Fischer, 2012). Die Interviews machten weiterhin deutlich, dass Schulaufsicht in sehr unterschiedlichem Maße zum Thema „Ganztagskonzept“ tätig wird. Neben der Beratung zu rechtlichen Aspekten wurde von einigen Schulaufsichtsrät:innen berichtet, dass sie pädagogisch umfassend beraten und gemeinsam Ganztagskonzepte an Schulen eingeführt oder Elemente optimiert werden konnten. Da jedoch in einigen Behörden zusätzlich Schulaufsichtsbeamt:innen mit dem Schwerpunkt „Ganztagskonzept“ arbeiten, sollte die Zusammenarbeit zwischen diesen „Expert:innen“ und den Mitarbeiter:innen, die für Schulen in einer Region zuständig sind, systematisiert und effektiv gestaltet werden. Zudem zeigen die Interviews auch auf, dass Schulaufsicht sehr profund über Herausforderungen und Gelingensbedingungen zur Einführung dieser Reform Auskunft geben kann. In bislang durchgeführten Befragungen und wissenschaftlichen Studien wurde diese Akteur:innengruppe nicht berücksichtigt.

5 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Nachfolgend werden auf Grundlage der Ergebnisse insgesamt **neun Empfehlungen** formuliert, sowie ein Fazit schließt den Bericht ab.

I. Abgestimmtes Beratungsverständnis

Beratungspraxis braucht ein abgestimmtes Beratungsverständnis

Trotzdem die Befragten der Schulaufsicht auf Nachfrage nach ihrem Beratungsverständnis vielfach auf Elemente eines in der Literatur bestehenden Beratungsverständnisses verwiesen haben, bleibt einerseits für die Praxis offen, inwieweit dieses realisiert wird.

Andererseits ist offen, inwieweit Prozesse der Abstimmung innerhalb von Behörden über dieses Verständnis erfolgen und bspw. in ähnlicher Weise Beratungsgespräche durchgeführt werden. Es wurde deutlich, dass dies in unterschiedlichen Beratungspraxen und inkohärenten Vorgehensweisen innerhalb der Schulaufsicht und auch zwischen unterschiedlichen beratenden Systemen führt. Es ist für eine Weiterentwicklung wünschenswert, sich Zeit innerhalb von Institutionen der Schulaufsicht und weiterer beratender Instanzen zu nehmen und über das Beratungsverständnis zu reflektieren. 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 Schulaufsichtsrätinnen und -räte agieren in einem Spannungsfeld zwischen Beratungs- und Aufsichtsfunktion, das verschiedene, widerstreitende Anforderungen mit sich bringt. Zwischen diesen muss situativ austariert werden. Ein Bewusstsein für diese verschiedenen Anforderungen erscheint als wichtige Voraussetzung für reflexives, professionelles Handeln. 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 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 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 Schulaufsichtsrät: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 beratende 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.

IV. Beziehungsarbeit

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

Die Relevanz von Netzwerken besteht nicht allein im Austausch von Informationen zwischen den Beteiligten. Sie bieten einen wichtigen Rahmen und Gelegenheiten 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 Gelingensbedingungen 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 Schulaufsicht als eine eigene Profession verstanden werden sollte, die ein breites und komplexes Handlungsprofil erfordert. 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 stehenden – Maßnahmen zur Unterstützung (wie Coaching oder Supervision) ergänzt

werden. Strukturierte Personalentwicklung (wie jährliche Entwicklungsgespräche) durch die Leitenden von Schulaufsicht ist notwendig, um individuelle Qualifizierungsbedarfe zu 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 unterschiedlich. Ein gemeinsamer Rahmen kann diese Unterschiedlichkeit darstellbar machen und zum Beispiel für länderübergreifend 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 Angebote der Fortbildungen für Schulaufsicht in allen Bundesländern wünschenswert. Für diese Veranstaltungen sind neben der Berücksichtigung von Standards für die Fortbildungen (z. B. Lipowsky & Rjezak, 2021) verschiedene Expertisen einzubinden und Module zu entwickeln. Themen als 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 *und* Schulleitungen anzubieten und in der Realisierung gleichzeitig den Austausch und die Vernetzung dieser beiden Gruppen 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 Gestaltung von Schulen zu 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, die aus der Zusammenarbeit mit vielen unterschiedlichen Schulen resultiert. Sie verfügen zum Beispiel aufgrund ihres Tätigkeitsprofils und Zuständigkeit über umfassendes regionales Überblickswissen, insbesondere zu Schulentwicklung. Dieses Wissen sollte für die Umsetzung umfassender Vorhaben wie der Ganztagschulreform genutzt werden. Mitarbeiter:innen der Schulaufsicht sollten als Multiplikator:innen und Koordinator:innen sowie Moderator:innen und Inputgebende einer Netzwerkstruktur der (themenbezogenen) Schulentwicklung genutzt 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 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 zuständigen Schulaufsichtsrät:innen 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 der Ganztagschulreform von Anfang an einzubinden. Eine Vernetzung der verschiedenen Instanzen ist dafür unerlässlich.

6 FAZIT

Der vorliegende Bericht fasst zentrale Befunde aus der Befragung von Personen der Schulaufsicht in den vier an LiGa beteiligten Bundesländern zusammen. Der Fokus lag auf beratenden Tätigkeiten der Schulaufsicht zum Thema Ganzttag. Bisher liegen nur wenige gesicherte und systematische Erkenntnisse zur Schulaufsicht und ihrer beratenden Funktion vor. Mit der Studie konnten zentrale offene Fragen bearbeitet werden. Es zeigte sich, dass Schulaufsichtspersonen durch die stärkere Einbindung von beratenden Aspekten häufig vor Ziel- und Rollenkonflikte gestellt werden. Das Beratungsverständnis scheint in der Regel nur wenig abgestimmt zu sein. Kompetenzen, die für eine professionelle Beratung notwendig sind, werden in der Regel in der eigenen Tätigkeit aufgebaut. Die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und Angeboten wie Coaching und Supervision scheinen in der Regel bislang wenig systematisch zu erfolgen. Die Wahrnehmung ist einerseits abhängig vom empfundenen Bedarf und einem vorhandenen und bekannten Angebot, das offenbar häufig wenig auf die spezifischen Bedarfe der Schulaufsicht zugeschnitten ist. Das Thema Ganzttag wird von den Schulrät:innen als großes Thema in den Beratungen wahrgenommen. Hier wurde häufig die personelle Absicherung angesichts des Personalmangels in den Schulen sowohl im Bereich der Lehrkräfte als auch des pädagogischen Personals insgesamt thematisiert. Länderübergreifende Vernetzungen, wie sie durch Programme wie LiGa geboten werden, scheinen in der Wahrnehmung der Schulaufsichtspersonen eine wichtige und systematisierende Rolle zu spielen. Die Möglichkeiten dieser Programme sollten vor allem im Bereich der Vernetzung und der gezielten Planung von Angeboten der Fort- und Weiterbildung und von Unterstützungssystemen ausgebaut werden. Es wurde auch deutlich, dass der Rolle der Schulaufsichten zukünftig bei Schulentwicklungsprogrammen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss.

Die in diesem Bericht ersten Ergebnisse der BeSa-Studie können einen Beitrag in dem eher überschaubaren Forschungsfeld zur Schulaufsicht leisten. Geplant sind weitere vertiefende Auswertungen zu den Interviews und wissenschaftliche Publikationen, um die Ergebnisse weiteren Akteur:innen zugänglich machen zu können. Wünschenswert ist auch, dass die vorgelegten Befunde und Empfehlungen mit Schulleitungen, Personen der Schulaufsicht und weiteren Mitarbeitenden der Bildungsverwaltung und -politik diskutiert werden, um anschließend Maßnahmen zu planen und umzusetzen, die die Schulaufsichtsrät:innen stärken und ihre Expertise zur Implementation der Ganzttagsschulreform in Deutschland erweitern.

QUELLEN

LITERATUR

- Avenarius, H., & Hanschmann, F. (2019). Schulrecht (9. bearb. Aufl.). Carl Link.
- Bargel, T., & Kuthe, M. (1991). Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bock.
- BMBF (2003). Ganztagschulen. Zeit für mehr.
https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/BMBF_Ganztagschulen.pdf?lang=de
- BMFSFJ (Hrsg.). (2005). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung.
<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M., & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl., S. 905–919). Waxmann.
- Dedering, K. (2020). Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? – Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer“ Aufgaben. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung (S. 289–311). Springer.
- Dedering, K. (2021). Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, 235–254.
- Dobbelstein, P., Manitus, V., Röder, M., & Völker, J. (2020). Schulaufsicht im Diskurs – zur Notwendigkeit einer intensiveren Betrachtung der schulaufsichtlichen Schnittstellenfunktion. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung (S. 389–397). Springer VS.
- Fischer, N. (2012). Individuelle Wirkungen von Ganztagschule – zum Forschungsstand. DIPF informiert, 17, 7–9.
- Goecke, M. (2018). Schulentwicklung durch Beratung. Springer VS.
- Gudjons, H. (2005). „Ich bin doch kein Psychologe!“ Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufes. Pädagogik, 57(6), 6–9.
- Hertel, S. (2009). Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Waxmann.
- Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). Lehrer als Berater in Schule und Unterricht. Kohlhammer.
- Jäger, M. (2004). Transfer in Schulentwicklungsprojekten. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klein, D. E. (2021). Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen: Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 195–213). wbv.
- KMK (2002). PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder- Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf
- KMK (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK (2021). Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2016 bis 2020.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf
- Kuper, H. (2020). Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung – Organisationstheoretische Perspektive. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 85–106). Springer VS.
- Lipowsky, F., & Rjezak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. BertelsmannStiftung.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Oelerich, G. (2007). Ganztagschule und Ganztagsangebote in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ottweiler, O. (2003). Aktuelle Forderungen nach Ganztagschulen: Ansprüche – Gründe – Ziele. In V. Ladenthin, J. Rekus & J. Schneider (Hrsg. der Reihe) & J. Rekus (Hrsg. des Bandes), *Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung* (S. 4–27). Aschendorff.
- Ottweiler, O. (2005). Die Positionen von Parteien, Verbänden und Kirchen zur Ganztagschule. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 177–198). Juventa.
- Porsch, R. (2022). *BeSa – Beratende Schulaufsicht: Rechtliche Grundlagen von Aufgaben der Schulaufsicht*. Bericht im Auftrag der DKJS, Berlin.
- Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 33–58). Juventa.
- Radisch, F., Klemm, K., & Tillmann, K.-J. (2017). Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2018* (S. 118–149). Wochenschau Verlag.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovation* (5. Aufl.). NY: Free Press.

- Schnebel, S. (2017). Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Beltz.
- Schubert, F.-C., Rohr, D., & Zwicker-Pelzer, R. (2019). Beratung. Springer Fachmedien.
- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 575–612). Beltz.
- StEG-Konsortium (2010). Ganztagschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums.
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19105/pdf/SteG_2010_Ganztagschule_Entwicklung_und_Wirkungen.pdf
- StEG-Konsortium (2015). Ganztagschule 1014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung.
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19113/pdf/SteG_2015_Ganztagschule_2014_2015.pdf
- StEG-Konsortium (2019). Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule.
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19109/pdf/SteG_2019_Individuelle_Foerderung_Potenziale_der_Ganztagschule.pdf

7 ANHANG

7.1 Interviewleitfaden Phase 1

Vorab: Erklärungen vor Interviewbeginn

Ich würde jetzt die Aufnahme starten und beginne dann mit ein paar Erklärungen vor Interviewbeginn und erfrage Ihr Einverständnis für die 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 über die 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.

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 offengehalten, 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?

A: Erster Erzählimpuls / Einstieg

A1: Zu Beginn würden wir Sie erstmal bitten, uns ein bisschen etwas über sich selbst und Ihre Tätigkeit zu erzählen (Einstieg, erzählen)

A2: Stellen Sie sich mal vor, ich würde mich bei Ihnen als Schulaufsichtsbeamtin bewerben – wie würden Sie mir das Tätigkeitsfeld beschreiben?

B: Fragen zum Beratungsverständnis

B1: Einleitungssatz – Setzung Beratung. Es gibt ja verschiedene Tätigkeitsfelder der Schulaufsicht. In unserem Forschungsprojekt interessieren wir uns besonders für das Thema Beratung von Schulaufsicht. Wann sind Sie das erste Mal mit dem Thema Beratung in Kontakt gekommen und wie ging es dann weiter?

B2: Bitte erzählen Sie doch mal von einem Erlebnis, an das Sie sich spontan erinnern, bei dem es um die Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht ging.

Optional, wenn nicht Gegenstand bei der vorherigen Frage: Bitte erzählen Sie mal von einer Erfahrung im Kontext Ihrer aktuellen Position, bei der Beratung von Schulen Gegenstand Ihrer Zusammenarbeit mit einer oder mehreren Personen der Schulaufsicht war - ein oder mehrere Beispiele, an die Sie sich aus Ihrer jetzigen Tätigkeit erinnern.

B3: Was verstehen Sie unter Beratung?

C1: Wie gestalten Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Mitarbeitenden mit Blick auf das von Ihnen gerade skizzierte Beratungsverständnis?

- Welche Qualifizierungsangebote gibt es hinsichtlich der Beratungstätigkeiten Ihrer Mitarbeitenden?
- Ergreifen Sie Maßnahmen, um die Qualität der Beratungstätigkeiten durch die Schulaufsichtsbeamten zu sichern? Wenn ja, welche?

C2: Welche Faktoren tragen aus Ihrer Sicht zu einer gelungenen Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht bei?

C3: Welche Faktoren erschweren aus Ihrer Sicht die Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht?

C4: Zu welchen Themen beraten Ihre Mitarbeitenden?

C5: (*Thema Ganztagschule taucht auf – oder gar nicht auf?*) Die Umwandlung von Schulen in Ganztagschulen ist eine Herausforderung von Schulen und allen Beteiligten. Welche Rolle spielt das Thema in Ihrer Arbeit?

- Ist das ein Thema in der Beratungsarbeit mit Schulen? Nehmen Sie da einen spezifischen Bedarf wahr? Warum?
- Was genau wird in diesem Themenbereich in Ihrem Verantwortungsbereich gemacht?

D: Haben Sie zum Abschluss des Interviews noch Gedanken, die Sie uns mitgeben möchten?

7.2 Interviewleitfaden Phase 2

Vorab: Erklärungen vor Interviewbeginn

Ich würde jetzt die Aufnahme starten und beginne dann mit ein paar Erklärungen vor Interviewbeginn und erfrage Ihr Einverständnis für die 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 über die 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.

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 offengehalten, 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?

A: Erster Erzählimpuls / Einstieg

A1: Zu Beginn würden wir Sie erstmal bitten, uns ein bisschen über sich selbst zu erzählen. (Einstieg, erzählen)

A2: Bitte erzählen Sie doch mal von Ihrem beruflichen Alltag in der Schulaufsicht.

B: Fragen zum Beratungsverständnis

B1: Einleitungssatz – Setzung Beratung Es gibt ja verschiedene Tätigkeitsfelder der Schulaufsicht. In unserem Forschungsprojekt interessieren wir uns besonders für das Thema Beratung von Schulaufsicht. Wann sind Sie das erste Mal mit dem Thema Beratung in Kontakt gekommen und wie ging es dann weiter?

B2: Bitte erzählen Sie doch mal von einem Erlebnis, an das Sie sich spontan erinnern, bei dem es um die Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht ging.

Immanente Nachfragen, wenn Erzählung beendet wird

Bewertung erfragen: Wie schätzen Sie dieses Erlebnis ein? Und herausbekommen, womit diese Einschätzung zusammenhängt.

Je nachdem nach weiteren Erlebnissen fragen: Sie haben jetzt von einem für Sie eher positiven / negativen Erlebnis erzählt, fällt Ihnen ein besonders positives / negatives Beispiel ein?

Sie haben gerade von ... erzählt, wie ging es weiter/können Sie davon noch einmal mehr erzählen/das klingt nach einem spannenden Erlebnis, gehen Sie da doch noch einmal drauf ein.

Gibt es vielleicht eine Situation mit einer ihrer Kolleginnen/Kollegen, an die Sie sich erinnern, bei der es in irgendeiner Form um die Beratung von Schulen ging. Oder ein Gespräch mit Kolleg:innen oder ein Erlebnis, das vielleicht schon weiter zurückliegt, an das Sie sich aus Ihrer beruflichen Laufbahn erinnern. Irgendein Erlebnis, von dem Sie uns erzählen können, bei dem es um Beratung ging.

B3: Was verstehen Sie unter Beratung?

C1: Beratung in der Schulaufsicht klingt nach einer komplexen und herausfordernden Tätigkeit. Gibt es Unterstützungs- und Fortbildungsangebote, die Sie wahrnehmen oder wahrgenommen haben? Wenn ja, welche?

- Welche Voraussetzungen oder abgeschlossene Qualifizierungsmaßnahmen mussten Sie mitbringen, um in der Schulaufsicht tätig zu werden?
- Waren diese Angebote für die Umsetzung Ihrer praktischen Beratungstätigkeit relevant?
- Wenn nein, welche Bedarfe sehen Sie da?

C2: Welche Faktoren tragen aus Ihrer Sicht zu einer gelungenen Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht bei?

C3: Welche Faktoren erschweren aus Ihrer Sicht die Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht?

C4: Zu welchen Themen beraten Sie in Ihrer Funktion als Schulaufsicht?

C5: Die Entwicklung von Schulen zu Ganztagschulen ist eine Herausforderung für alle Beteiligten. Welche Rolle spielt das Thema in Ihrer Arbeit?

- Ist das ein Thema in der Beratungsarbeit mit Schulen? Nehmen Sie da einen spezifischen Bedarf wahr? Warum?
- Was genau wird zum Thema Ganztage in Ihrem Verantwortungsbereich gemacht?
- Wie wird der Bereich Ganztage in Ihrer Dienststelle fachlich verantwortet? Gibt es bspw. speziell jemanden für das Thema „Ganztage“? Berät dieser Schulen oder die Mitarbeiter:innen?
- Sind alle Schül:er:innen, die Ganztagschulen betreuen, auch fachlich, konzeptuell und in der Beratung mit dem Thema Ganztage befasst?
- Wer trägt aus Ihrer Sicht die Verantwortung für die Entwicklung und/oder Qualitätssicherung beim Thema Entwicklung zur Ganztagschule? (Schulleitung und/oder Schül:er:innen?)

D: Haben Sie zum Abschluss des Interviews noch Gedanken, die Sie uns mitgeben möchten?