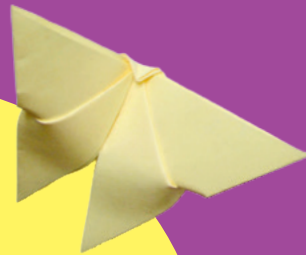
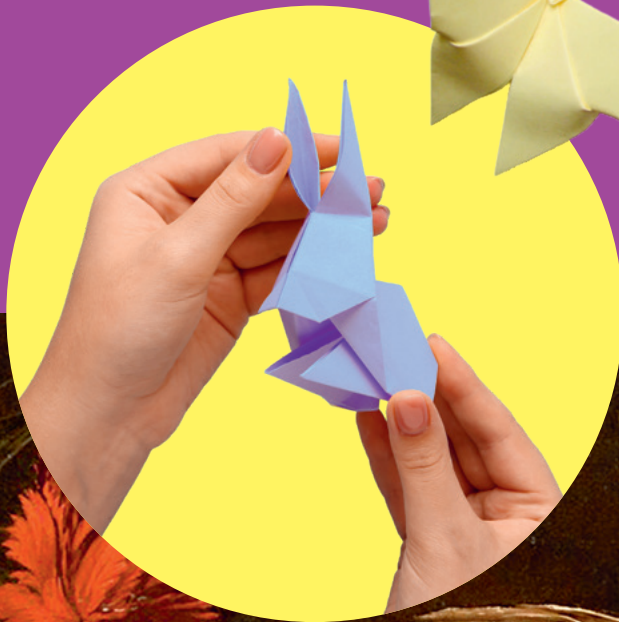


impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG

Partnerin für Schulentwicklung



**MEHR
ALS
AUFSICHT**





INHALT

Editorial	4
------------------------	----------

Entwicklungsunterstützung von Schulen an benachteiligten Standorten – Rolle und Aufgaben der Schulaufsicht	6
Forschungsbeitrag von Prof. Dr. Kathrin Dederich & Leonie Thorwarth, M. A.	
1. Schulaufsicht in Deutschland – Einige grundlegende Informationen	7
2. Funktionen von Schulaufsicht – Aufsicht/Kontrolle und Unterstützung/Beratung	8
3. Unterstützung/Beratung von Schulen	9
4. Im Fokus: Unterstützung/Beratung von Schulen an benachteiligten Standorten	10
5. Möglichkeiten der Unterstützung/Beratung von Schulen an benachteiligten Standorten	12
6. Unterstützung/Beratung von Schulen an benachteiligten Standorten unter der Perspektive von Bildungsgerechtigkeit	18
7. Fazit und Ausblick	18

Forschung zu Schulaufsicht in Deutschland Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“	20
--	-----------

„Wir haben uns als Teil des Problems verstanden.“	22
Interview mit Alice Lennartz	

„Wir müssen offen sein, andere Professionen in unsere Schule zu lassen.“	28
Interview mit Mandy Schimmel und Sabine Wagner	

Impressum	33
------------------------	-----------

LIEBE LESERINNEN UND LESER,



mit dem Buch „Bessere Bildung 2035“ setzen wir, die *Wübben Stiftung Bildung*, uns für klare, messbare Ziele ein, um dem Bildungssystem über Bundeslandgrenzen hinweg Orientierung und Perspektiven für Verbesserungen aufzuzeigen. Doch Ziele allein verändern noch keine Schule. Entscheidend ist die Frage, wie sie ihren Weg in die schulische Praxis finden und dort wirksam werden. Bildung ist in Deutschland auf unterschiedlichen Ebenen verteilt. Im Kern sollte es dabei immer um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gehen. Deshalb richten sich viele Überlegungen in aller Regel zunächst an die Schulen. Dann springt die Diskussion häufig unmittelbar zu den Ministerien, die die Hauptverantwortung tragen. Eines der wohl wichtigsten Scharniere zwischen diesen beiden Ebenen ist die **Schulaufsicht**.

Lange hat die Schulaufsicht ein Schattendasein gefristet und sich darin vielleicht sogar ein wenig eingerichtet. Die anhaltend aufrüttelnden Ergebnisse von Leistungsstudien

und insbesondere das Startchancen-Programm haben dazu geführt, dass Steuerungsfragen und damit die Steuerungsoptionen wieder stärker ins Lichtfeld geraten – eine Entwicklung, die durchaus im Sinne der Schulaufsichten ist. In diesem Kontext ist immer wieder vom „schlafenden Riesen“ die Rede. Geschlafen haben hier sicher die Wenigsten und der „Riese“ steht wohl eher für einen Gestaltungsraum, der nicht selten auf Zwergenniveau gesehen wurde. Wie groß dieser Gestaltungsraum tatsächlich ist und welche Aufgaben Schulaufsicht heute übernehmen kann, darüber wird derzeit intensiv diskutiert.

Die Bildungsministerkonferenz hat im Oktober 2025 mit dem „Zielbild zur Rolle und Arbeit der Schulaufsicht“ ein länderübergreifendes Leitbild für eine zeitgemäße Schulaufsicht verabschiedet. Das Papier beschreibt Haltung, Aufgaben und Kompetenzen der Schulaufsicht und gibt damit mehr Orientierung über ein Berufsfeld, das lange vergleichsweise

wenig Aufmerksamkeit erfahren hat. Gleichzeitig ist es immer noch so vage, dass sich 16 Bundesländer dahinter versammeln können. Das ist auch nicht erstaunlich, weil die Schulaufsicht in den Bundesländern unterschiedlich organisiert ist und die Vorstellungen zu ihrer Rolle teilweise stark variieren. Wohl auch deshalb werden gerade einige Studien und Arbeiten zur Schulaufsicht veröffentlicht, die alle das Ziel haben, mehr Klarheit über Rolle, Aufgaben und Zuständigkeiten herzustellen.

Damit beschäftigen sich auch Prof. Dr. Kathrin Dederling und Leonie Thorwarth in der Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“, die die *Heraeus Bildungstiftung* gemeinsam mit uns beauftragt hat und bei der Schulaufsichtspersonen in fünf Bundesländern befragt wurden. In dieser Ausgabe des *impaktmagazins* ordnen Dederling und Thorwarth die Rolle der Schulaufsicht mit Blick auf ihre Studie wissenschaftlich ein und beleuchten ihre Bedeutung für Schulentwicklung insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage.

Seit mehreren Jahren beschäftigen wir uns als Stiftung auch praktisch mit der Frage, welche Rolle Schulaufsicht in der Entwicklung von Schulen spielen kann. Dabei arbeiten wir in Projekten mit Schulaufsichten in verschiedenen Bundesländern zusammen, u. a. in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Auch mit der Bezirksregierung Münster verbindet uns ein solches Projekt. Gemeinsam arbeiten wir dort daran, wie datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung dazu beitragen kann, Grundschulaufsicht noch stärker als Partnerin von Schulentwicklung zu etablieren. Alice Lennartz, Dezernentin bei der Bezirksregierung Münster, berichtet in diesem Magazin von ihren Erfahrungen. Schließlich werfen wir einen Blick in die Praxis: In Thüringen haben wir mit Sabine Wagner, Schulleiterin der Erich Kästner Grundschule in Gera, und Mandy Schimmel, Referentin für Schulentwicklung im Schulamt Ostthüringen, gesprochen. Gemeinsam

schildern sie, wie die Schule im Rahmen des Startchancen-Programms durch ein Berater-Tandem begleitet wird und welche Bedeutung Vertrauen und Wertschätzung für die Zusammenarbeit haben.

Die wissenschaftliche Perspektive, die Erfahrungen aus der Bildungsverwaltung und die Einblicke aus der täglichen Praxis zeigen dabei vor allem eines: Ziele und Strategien entfalten ihre Wirkung erst dann, wenn sie den Weg in die Schulen finden. Gerade Schulen in herausfordernder Lage brauchen dafür Unterstützung, Zusammenarbeit und Menschen, die gemeinsam Verantwortung übernehmen.

Viel Freude beim Lesen!

Dr. Markus Warnke

Geschäftsführer der *Wübben Stiftung Bildung*

Begleitung



ENTWICKLUNGSUNTERSTÜTZUNG VON SCHULEN AN BENACHTEILIGTEN STANDORTEN – **ROLLE UND AUFGABEN DER SCHULAUFSICHT**

von Prof. Dr. Kathrin Dederling & Leonie Thorwarth, M. A.

Schulen an benachteiligten Standorten arbeiten unter besonders komplexen Bedingungen – und stehen zugleich unter hohem Erwartungsdruck. Welche Rolle spielt dabei die Schulaufsicht, wenn es darum geht, Entwicklung zu ermöglichen, Unterstützung zu leisten und Qualität zu sichern?

Kathrin Dederling und Leonie Thorwarth nehmen diese Frage zum Ausgangspunkt ihres Beitrags. Sie richten den Blick auf die Unterstützungs- und Beratungsfunktion der Schulaufsicht und darauf, wie diese im Spannungsfeld von Kontrolle, Kooperation und Verantwortung ausgestaltet ist, und beziehen sich auf die Bedeutung schulaufsichtlicher Unterstützung von Schulen unter besonders herausfordernden Bedingungen.

1. SCHULAUFSICHT IN DEUTSCHLAND – EINIGE GRUNDLEGENDE INFORMATIONEN

Vor dem Hintergrund von Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes und der Verfassungen der Bundesländer bezeichnet die Schulaufsicht in Deutschland *im weiteren Sinne* die umfassende verfassungsrechtliche Befugnis des Staates, das Schulwesen zu organisieren, zu planen, zu leiten und zu beaufsichtigen (Avenarius, 2015). Die Schulaufsicht *im engeren Sinne* bezieht sich dagegen auf die staatliche Befugnis, die Schule und Schulverwaltung zu beaufsichtigen. Dies wird

von staatlichen Schulaufsichtsbehörden realisiert, deren Institutionalisierung in den Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet ist (Hugo et al., 2023). Es finden sich folgende Organisationsformen (u. a. Bogumil, 2017):

- **Dreistufige Organisation** (nicht durchgängig, auf bestimmte Schulformen beschränkt): Ministerium, Landesschulämter/Regierungsbezirke und staatliche Schulämter (Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen)
- **Zweistufige Organisation**: Ministerium sowie Landes-schulamt bzw. Oberschulämter oder staatliche Schul-ämter (Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen)
- **Einstufige Organisation**: Ministerium (Berlin, Bremen, Hamburg und Saarland)

Die Schulaufsicht im engeren Sinne wird in die Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht unterteilt. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist zumeist lediglich die Fachaufsicht gemeint, die als Schulaufsicht *im engsten Sinne* bezeichnet

wird (Hugo et al., 2023). Sie bezieht sich auf fachliche und methodische Fragen des Unterrichtens und Erziehens und impliziert die Beaufsichtigung der Zweckmäßigkeit des Handelns sowie der Art und Weise der Aufgabenerfüllung der Schulen (Füssel, 2010).

2. FUNKTIONEN VON SCHULAUFSICHT – AUF SICHT/KONTROLLE UND UNTERSTÜTZUNG/ BERATUNG

Das breite Spektrum der Aufgaben der Schulaufsicht, die gesetzlich festgelegt sind, erstreckt sich von der allgemeinen Kontrolle und Weisung in inneren und äußeren Schulangelegenheiten über die Planung und Ordnung des Unterrichtswesens und die Förderung und Beratung der Schulen bis hin zur Qualitätsevaluation und -sicherung (Hugo et al., 2023). Rechtlich gesehen haben sich die Befugnisse der Schulaufsicht infolge veränderter Vorstellungen über die Steuerung des Schulsystems von einer streng hierarchisch legitimierten Kontrollfunktion hin zu weniger hierarchischen Beratungs- und Kooperationsfunktionen (mit einer stärkeren Gewichtung evaluativer und schulqualitätsbezogener Aufgaben) verschoben. Es sind, anders als oft im Diskurs behauptet, keine neuen Aufgaben hinzugekommen (ebd.). Das Ziel schulaufsichtlicher Tätigkeit besteht darin, Schulen

in ihrer eigenverantwortlichen Entwicklung zu unterstützen. Die rechtlich verankerten Aufgaben der Schulaufsicht umfassen also aufsichtliche/kontrollierende und unterstützende/beratende Funktionen.

In der Literatur wird angemerkt, dass die unterstützenden Aufgaben in einem Spannungsverhältnis zu den kontrollierenden Aufgaben der Schulaufsicht stehen können. Zudem könne die Doppelfunktion der Schulaufsicht als Vorgesetzte und Unterstützerin der Schulen Schulaufsichtspersonen zumindest potenziell in einen Rollenkonflikt bringen (u. a. Knoke & Hofsommer, 2011; Röken, 2014). Dies wird dadurch befeuert, dass Schulaufsichtspersonen in der Regel zuvor selbst als Lehrkräfte und Schulleitungen tätig waren und somit eine gewisse Nähe zu ihrer Klientel aufweisen (Herrmann, 2020). Die empirische Befundlage hierzu ist allerdings uneinheitlich. Die Doppelfunktion wird von Schulaufsichtspersonen wie von Schulleitungen je nach Person und Situation unterschiedlich wahrgenommen und entweder als konfliktfrei oder als konfliktbeladen eingeschätzt (u. a. Dederling, 2020; Porsch et al., 2024). Eine durchgängige institutionelle Trennung von Kontrolle und Unterstützung als potenzielle Lösung wird überwiegend aber nicht präferiert, mitunter sogar deutlich abgelehnt. Als Lösung für auftretende Rollenkonflikte wird eher empfohlen, die jeweils eingenommene Rolle situationsbezogen bewusst zu klären (Dederling, 2020).

Daten und



3. UNTERSTÜTZUNG/BERATUNG VON SCHULEN

Die konkrete Ausgestaltung der Unterstützungsfunktion der Schulaufsicht ist rechtlich nicht näher festgelegt (Klein, 2021). Die folgenden Ausführungen benennen und skizzieren zunächst zentrale Formen schulaufsichtlicher Unterstützung, wie sie in der empirischen Forschung beschrieben werden. Sie bilden den Rahmen, in dem anschließend der Blick gezielt auf Schulen an benachteiligten Standorten gerichtet wird.

Empirisch ist eine ganze Reihe von Aufgaben bzw. Leistungen dargelegt worden, die sich insbesondere den inhaltlichen Bereichen

- des Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagements,
 - der Qualitätsentwicklung,
 - der Steuerung der Personalversorgung,
 - der Personalentwicklung sowie
 - der Vernetzung und Kooperation
- zuordnen lassen (Dedering, 2021).

Es geht hier u. a. um die **Bereitstellung von Ressourcen** (etwa als Personaleinstellungen oder als Verteilung von Fördermitteln), die **Aus- und Fortbildung** von Lehr- und Führungspersonal und die **Vernetzung bzw. Netzwerkarbeit** (zwischen Schulen und anderen Partnerinnen und Partnern, z. B. im Sinne einer Initiierung von (regionalen) Schulverbünden zum Zwecke des Erfahrungsaustausches) (ebd.).

3.1 Datenbasierte und dialogische Unterstützungspraxis

Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben und der Erbringung ihrer Leistungen gehen Schulaufsichtspersonen – so die Ergebnisse zweier aktueller Studien – häufig datenbasiert vor (Dedering & Thorwarth, 2026; Hartong & Dabisch, 2023). Sie setzen sich in ihrer Arbeit laufend mit Daten zu Schülerzahlen, Anteilen bestimmter Schülergruppen, Unterrichtsausfällen, Leistungen von Schülerinnen und Schülern sowie zum Qualitätsmanagement an Schulen auseinander und ordnen sie situativ bedingt ein. Dabei betonen Schulaufsichtspersonen ihr kontextuelles Wissen zu den Schulen, welches sich in alltäglichen (nicht nur) schulentwicklungsbezogenen Interaktionsprozessen mit Schulleitungen (bei Schulbesuchen und in Gesprächen, Telefonaten sowie E-Mails) aufbaue. Diesen wenig formalisierten Interaktionsprozessen schreiben Schulaufsichtspersonen eine sehr große Bedeutung zu, was dazu führt, dass sie bei der Rezeption von Daten mitunter bewusst Einschränkungen vornehmen oder bei der Interpretation von Daten eigene Schwerpunkte setzen (ebd.). Die einzelschulische Qualitätsentwicklung unterstützen Schulaufsichtspersonen in regelmäßig stattfindenden, formalisierten Qualitätsgesprächen mit Schulleitungen/ Schulleitungsteams, in denen ein Austausch über Daten, eine Evaluation von Entwicklungen und eine Festschreibung

zukünftiger Arbeitsfelder vorgenommen wird. Die Absprachen werden in Ziel- und Leistungsvereinbarungen als (neuem) Instrument einer datenbasierten Qualitätsentwicklung und -steuerung festgehalten (ebd.).

3.2 Partnerschaftliche Unterstützung und schulaufsichtliche Führung

Die Unterstützung der Schulen vollzieht sich gemäß den Aussagen von Schulaufsichtspersonen wie Schulleitungen in einem partnerschaftlichen, vertrauensvollen und dialogischen Verhältnis, in dem ein offener Umgang mit Fehlern möglich ist (Dedering, 2020). Die Interaktion erfolgt auf „Augenhöhe“ (ebd.); dennoch bleibt das strukturell vorgegebene Hierarchiegefälle zwischen beiden Personengruppen bestehen (Dedering & Thorwarth, 2026; Herrmann, 2020; Klein, 2021). Im Zuge der Unterstützung arbeiten die Schulaufsichtspersonen als externe Partnerinnen bzw. Partner der als eigenständig betrachteten Schulleitungen mit diesen gemeinsam zielorientiert an bestehenden Herausforderungen, unterstützen sie bei der strategischen Arbeit und evaluieren die Wirkung der durch sie realisierten Fach- und Führungsprozesse sowie der durch sie getroffenen Entscheidungen. Die wichtigste Aufgabe der Schulaufsichtspersonen besteht dementsprechend in der Beobachtung der Arbeit an der Schule und der genauen und hilfreichen Rückmeldung an die Schulleitungen als Verantwortliche dieser Arbeit. Die Schulaufsichtspersonen behalten aber die Deutungshoheit über Sachverhalte und Situationen und die Verantwortung für übergreifende und strategische Fragestellungen zur Sicherung der Schulqualität (Dedering & Kallenbach, 2024).



Es sind hierbei zwei Führungsstile bedeutsam, deren weite Verbreitung empirisch nachgewiesen worden ist: der *transformationale* und der *partizipative* Führungsstil (Bock et al., 2025; Dederling & Kallenbach, 2024). Beim *transformationalen* Führungsstil fokussieren Schulaufsichtspersonen ihre Unterstützung auf Erfordernisse für Veränderungen und nehmen u. a. Einfluss auf die Wert- und Zielvorstellungen der Schulleitungen/Schulen, auch indem sie hier als Vorbild fungieren. Sie vermitteln inspirierende Zukunftsvisionen und regen innovatives Denken und Handeln an. Entsprechend suchen sie bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven und schlagen den Schulleitungen/Schulen – in beratender Weise – neue Wege der Aufgabebearbeitung vor (ebd.). Beim *partizipativen* Führungsstil beteiligen Schulaufsichtspersonen Schulleitungen/Schulen an Führungsprozessen im Sinne einer aktiven Mitgestaltung von Arbeitsabläufen und Entscheidungsfindungen, übertragen ihnen aber auch Verantwortung. Schulleitungen, auch Schulträger, sind dementsprechend oftmals Teil eines regelmäßigen Austausches in unterschiedlichen Formaten, die formal geschaffen werden. Bei der Klärung von z. B. Konfliktfällen werden die unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen einbezogen und es erfolgt eine Vermittlung durch die Schulaufsichtspersonen (ebd.).

Die beschriebenen Formen schulaufsichtlicher Unterstützung und die damit verbundenen Führungs- und Kooperationsprozesse richten sich grundsätzlich an alle Schulen. Wie sie ausgestaltet und gewichtet werden, ist jedoch maßgeblich von den jeweiligen schulischen Kontexten abhängig. Mit zunehmender Komplexität der Rahmenbedingungen verdichten sich auch die Anforderungen an Unterstützung, Beratung und Führung. Besonders deutlich wird dies an Schulen, die unter benachteiligten bzw. herausfordernden Bedingungen arbeiten.

4. IM FOKUS: UNTERSTÜTZUNG/BERATUNG VON SCHULEN AN BENACHTEILIGTEN STANDORTEN

Schulen an benachteiligten Standorten sind in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der (fach-)öffentlichen und bildungspolitischen Aufmerksamkeit gerückt. Nachfolgend wird zunächst erläutert, was unter dieser Gruppe von Schulen verstanden wird.

Schulen an benachteiligten Standorten – Klärung des Begriffs

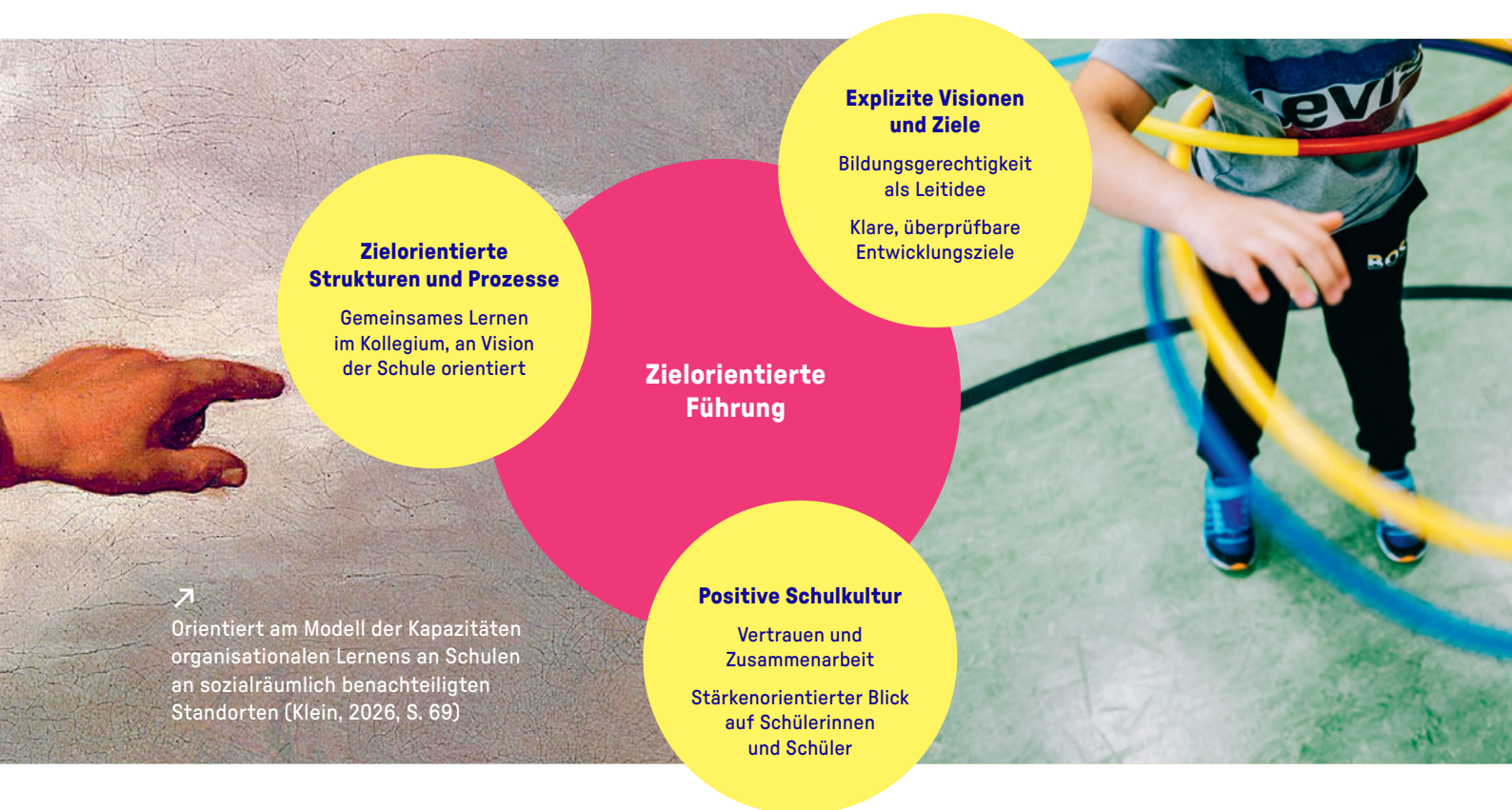
Die hier gemeinten Schulen treten im Fachdiskurs unter verschiedenen Bezeichnungen auf: Schulen an (sozial) benachteiligten Standorten, Schulen in (sozialräumlich)



schwieriger oder herausfordernder Lage u. a. m. Auch eine einheitliche Definition für sie findet sich nicht (van Ackeren-Mindl et al., 2026). In der Schulentwicklungsliteratur werden beschreibende Faktoren üblicherweise in externe und interne Rahmenbedingungen unterteilt (van Ackeren et al., 2021):

Externe Rahmenbedingungen sind Faktoren des schulischen Umfeldes (etwa das Einzugsgebiet mit ausgeprägter wohnräumlicher Segregation, die lokale Infrastruktur mit großer Entfernung zu Sport- und Kulturstätten oder Merkmale von Schülerinnen und Schülern und deren Familien, etwa ein hoher Anteil aus armutsbetroffenen und/oder migrantisch geprägten Herkunftsmilieus) und des Systems Schule bzw. der Unterstützung von Schulen (z. B. personelle und finanzielle Ressourcenausstattung) (Dederling & Racherbäumer, 2026; Racherbäumer & Bremm, 2022; Klein & Becks, 2026). Die Schulen werden von außen häufig mit negativen Zuschreibungen konfrontiert, die sie stigmatisieren, z. B. mit pauschalisiertem devianten Verhalten der Schülerinnen und Schüler (Bremm & Racherbäumer, 2020).

Interne Rahmenbedingungen hingegen stellen die Strukturen und Prozesse in den Schulen selbst dar (z. B. ein geringer Kooperationsstand innerhalb des Kollegiums) (van Ackeren-Mindl et al., 2026). Die schulische Praxis ist auf die Herstellung unterrichtlicher Ordnung und die Förderung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet (Bremm & Racherbäumer, 2020); auch weil Schülerinnen



und Schüler aus benachteiligten Herkunftsmilieus aufgrund ihrer Armuts- und Ausgrenzungserfahrungen bestimmte Verhaltensstrategien entwickeln und Verhaltensweisen zeigen, die zwar für sie selbstwerterhaltend sind und als Ausdruck von Resilienz interpretiert werden könnten, in Schule jedoch als störend wahrgenommen werden (etwa das Unterlaufen von Anforderungen) (van Ackeren-Mindl et al., 2026). Die Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler sind oft gering. Die von ihnen erzielten Lernergebnisse sind vielfach unterdurchschnittlich und es zeigen sich gravierende Lernrückstände (van Ackeren et al., 2021).

Allerdings finden sich auch zahlreiche Praxisberichte über und empirische Forschungsergebnisse zu Schulen an benachteiligten Standorten, die es trotz der dargestellten Rahmenbedingungen schaffen, die Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler deutlich zu verbessern und das Wohlbefinden aller schulischen Akteurinnen und Akteure zu erhöhen. In der Literatur werden diese Schulen als resiliente, erfolgreiche, effektive oder „erwartungswidrig gute“ Schulen bezeichnet (ebd.). Dabei scheint die spezifische Art der Gestaltung der schulischen Praxis in diesen Schulen entscheidend zu sein (Palardy, 2008): Resiliente, erfolgreiche oder effektive Schulen an benachteiligten Standorten stellen zum einen das fachliche Lernen in den Mittelpunkt. Sie versuchen, einen kognitiv **anspruchsvollen Unterricht** zu gestalten, der auf tiefere Verstehensprozesse, Problemlösungen, Transferleistungen und eigenständiges Denken

abzielt (van Ackeren-Mindl et al., 2026; Palardy, 2008; Potter et al., 2002). Zum anderen verstehen sich resiliente, erfolgreiche oder effektive Schulen an benachteiligten Standorten selbst als **lernende Organisationen**, in denen gemeinsam systematisch an der Weiterentwicklung der Handlungspraxis gearbeitet wird (u. a. Klein, 2017), und sie verfügen über spezifische Kapazitäten, die das Lernen als Organisation möglich machen. Auf Basis einer systematischen Sichtung des Forschungsstandes zu Schulen an benachteiligten Standorten arbeitet Klein (2026) Merkmale in vier Kategorien heraus, in denen erfolgreiche Schulen an benachteiligten Standorten Kapazitäten organisationalen Lernens aufgebaut haben, und bündelt sie in einem Modell (siehe oben):

- 1) Explizite Visionen und Ziele** (u. a. Bildungsgerechtigkeit als übergeordnete Vision und Entwicklungsziele, die den Weg zur Vision operationalisieren und ihn in kleine plan- und messbare Schritte zerlegen),
- 2) Zielorientierte Arbeitsstrukturen und -prozesse** (die an Vision und Zielen der Schule orientiert sind und den Pädagoginnen und Pädagogen ein gemeinsames professionelles Lernen ermöglichen),
- 3) Positive Schulkultur** (im Sinne kollektiver Deutungs- und Bewertungsmuster, die ein gemeinsames professionelles Lernen, gegenseitige Fürsorge und einen stärkenorientierten Blick auf die Schülerinnen und Schüler ermöglichen) und
- 4) Zielorientierte Führung** (verstanden als *transformationale* und *kulturreresponsive* Führung).

Rahmenbedingungen schaffen, die für ein qualitätsvolles Agieren an den Schulen erforderlich sind

5. MÖGLICHKEITEN DER UNTERSTÜTZUNG/ BERATUNG VON SCHULEN AN BENACHTEILIGTEN STANDORTEN

Empirische Befunde zur schulaufsichtlichen Unterstützung von Schulen konkret an benachteiligten Standorten liegen bisher nicht vor. Nachfolgend werden daher Überlegungen präsentiert, in denen die empirisch abgesicherten Erkenntnisse zur Unterstützung von Schulen durch die Schulaufsicht auf den spezifischen Kontext von Schulen an benachteiligten Standorten übertragen und mit deren empirisch nachgewiesenen Merkmalen verbunden werden. Im Mittelpunkt stehen dabei unterschiedliche Betrachtungsebenen schulaufsichtlichen Handelns: die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und Schule, die Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten, das Führungsverständnis und die Haltung der Schulaufsicht sowie konkrete Felder der Unterstützung. Diese Aspekte werden im Folgenden aufeinander bezogen und mit Blick auf die besonderen Bedingungen an Schulen an benachteiligten Standorten weiter ausgeführt.

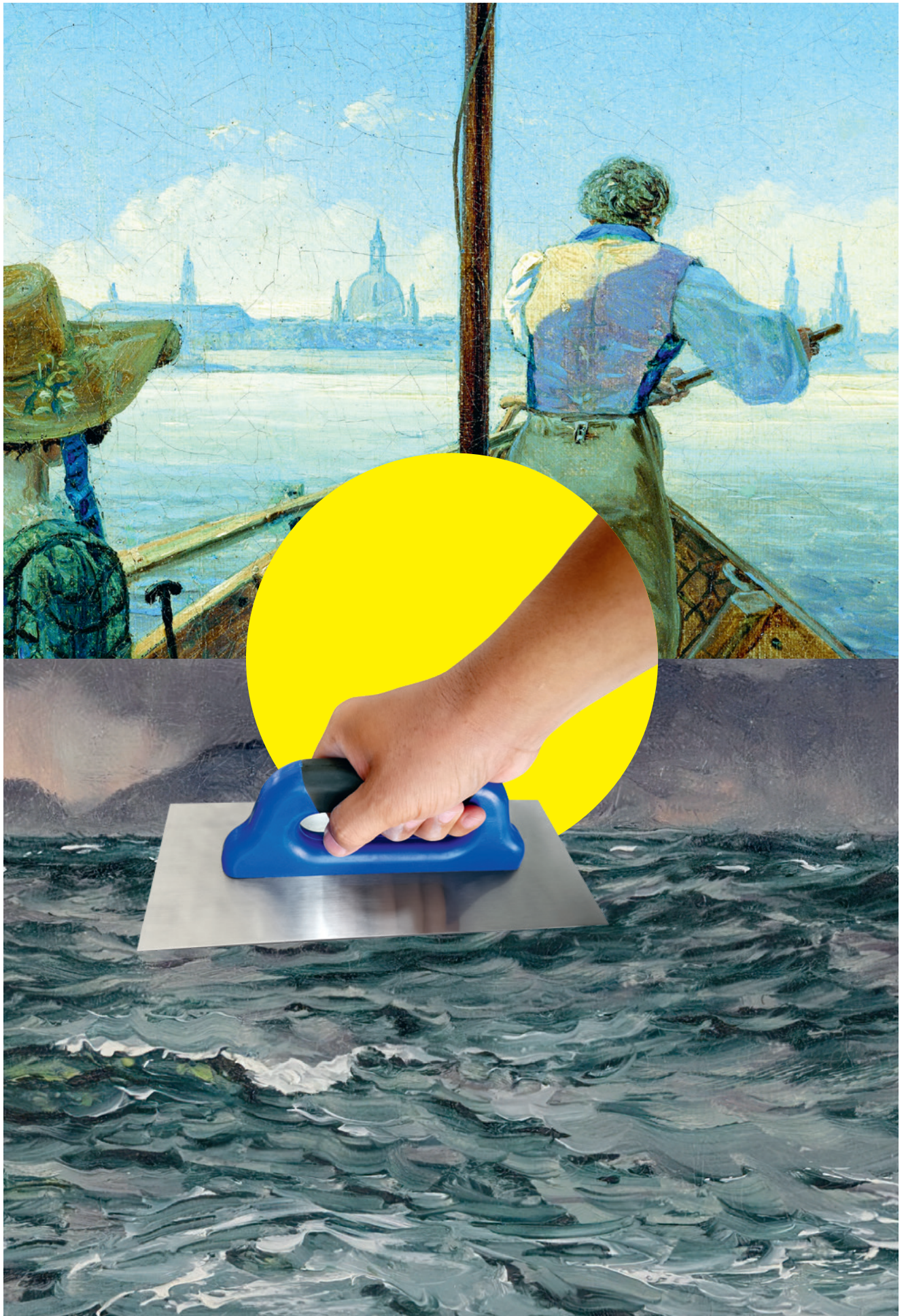
5.1 Zusammenarbeit und Arbeitsbündnis

Zunächst einmal fallen bei der Unterstützung von Schulen an benachteiligten Standorten durch die Schulaufsicht dieselben Grundprinzipien des Umgangs miteinander ins Gewicht wie bei der Unterstützung von Schulen generell. Mitunter ist es aufgrund des besonderen Kontextes der Schulen aber noch wichtiger, deren Einhaltung zu gewährleisten. Unumgänglich erscheint es, dass Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen/Schulen bewusst ein Arbeitsbündnis eingehen, in dem klar ist, dass beide Seiten gemeinsam und in gemeinsamer Verantwortung an den spezifischen Herausforderungen arbeiten, mit denen sich die Schulen konfrontiert sehen. Die geteilte Zielsetzung sollte sein, die Situation an den Schulen für alle Beteiligten positiv zu verändern. Dies setzt voraus, dass an einem partnerschaftlichen und vertrauensvollen Verhältnis gearbeitet wird, in dem offen über Fehler gesprochen werden kann.

5.2 Rollen, Verantwortung und Deutungshoheit

Gerade an Schulen an benachteiligten Standorten, an denen die schulische Praxis – wie zuvor herausgestellt – oftmals durch herausfordernde Bedingungen und problematische Prozesse gekennzeichnet ist, ist es notwendig, dass frei und ohne Gesichtsverlust über Ursachen defizitärer Zustände gesprochen werden kann. Dabei ist es wichtig, dass Schuldzuweisungen unterlassen werden. Es sollte vielmehr Verständnis dafür aufgebracht werden, dass sich die Situation an den Schulen aus einem Zusammenspiel von externen sowie – mitunter aus ihnen erwachsenden – internen Rahmenbedingungen ergeben hat (die weder von Schulleitungen und Lehrkräften hervorgebracht noch durch sie veränderbar sind). Allen Beteiligten sollte allerdings auch klar sein, dass sie möglicherweise selbst auch zum Entstehen innerschulischer Problemlagen beitragen können, etwa durch eine (unbewusste) Betrachtung von Schülerinnen und Schülern aus armutsgefährdeten und migrantisch geprägten Herkunftsmilieus als defizitär und durch Handlungsweisen, die auf eine Anpassung dieser Schülerinnen und Schüler an bestehende Werte des Schulsystems ausgerichtet sind (z. B. durch eine spezifische Verhaltensregulation) bzw. einer Ausschöpfung der Potenziale dieser Schülerinnen und Schüler entgegenstehen (z. B. durch zu geringe Leistungserwartungen).

Die Eigenständigkeit der Schulleitungen bzw. Schulen sollte auch nicht in Frage gestellt werden. Es sollte also klar kommuniziert werden, dass – wie an allen Schulen – auch an Schulen an benachteiligten Standorten die Schulleitungen die Fach- und Führungsprozesse an den Schulen realisieren und Entscheidungen treffen und dass diese Aufgaben aufgrund der herausfordernden Situation an den Schulen nicht einfach an die Schulaufsichtspersonen übertragen werden. Die Deutungsmacht wird nicht per se an die Schulaufsichtspersonen abgegeben – auch hier ist die Deutung von Sachverhalten zunächst dialogisch zwischen Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen auszuhandeln. Wie bei



Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit als Daseinszweck der Schulen

der Unterstützung von Schulen generell sollte die Aufgabe der Schulaufsicht auch hier darin bestehen, jene Rahmenbedingungen zu schaffen, die für ein qualitativvolles Agieren an den Schulen erforderlich sind. Auch hier sollten Schulaufsichtspersonen die Arbeit an den Schulen beobachten, den Schulleitungen genaue und hilfreiche Rückmeldungen geben und die Wirksamkeit von Maßnahmen evaluieren. Wie bei der Unterstützung von Schulen generell sollte dies auch an Schulen an benachteiligten Standorten auf der Basis vielfältiger Daten passieren und es sollten formalisierte Qualitätsentwicklungsgespräche mit den Schulleitungen durchgeführt werden.

5.3 Führungsverständnis und Haltung der Schulaufsicht

Vor dem Hintergrund der zuvor herausgearbeiteten Merkmale erfolgreicher Schulen an benachteiligten Standorten erscheint Unterstützung/Beratung von Schulen an solchen Standorten in zwei Themenfeldern besonders relevant: 1) der Gestaltung und Entwicklung von Unterricht und 2) dem Aufbau von Kapazitäten organisationalen Lernens. Bei Unterstützungsleistungen in beiden Themenfeldern ist ein *transformationaler* Führungsstil zielführend. Die diesem

Führungsstil inhärente Einflussnahme auf die Wert- und Zielvorstellungen der „Geführten“ sowie die Vermittlung überzeugender Zukunftsvisionen kommen an Schulen an benachteiligten Standorten angesichts der großen Bedeutung, die expliziten Visionen und Zielvorstellungen hier beim Aufbau von Kapazitäten organisationalen Lernens zugewiesen wird, besonders zum Tragen. Schulaufsichtspersonen können Bildungsgerechtigkeit als Wunschtraum von der Zukunft explizieren, die Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit als Daseinszweck der Schulen verbreiten und das Streben nach Bildungsgerechtigkeit zum Leitbild allen Handelns erheben und so die Wertvorstellungen der schulischen Akteurinnen und Akteure in diese Richtung lenken. Ferner können sie einen bildungsgerechteren Zustand im Schulsystem den Schulleitungen/Schulen als Zukunftsvorstellung präsentieren und sie damit motivieren. Auch die Realisierbarkeit einer Kultur des Machbaren können Schulaufsichtspersonen im Zuge der Unterstützung des Aufbaus einer positiven Schulkultur gegenüber Schulleitungen postulieren. Besonders relevant ist im Umgang mit Schulleitungen/Schulen an benachteiligten Standorten zudem die dem *transformationalen* Führungsstil inhärente Anregung, bestehende Annahmen und das eigene Handeln fortwährend zu hinterfragen



und neue Lösungen für Probleme zu finden und zu erproben. Dies ist angesichts der Dringlichkeit, positive Veränderungen in den Schulen zu erwirken, besonders wichtig, allerdings in herausfordernden Situationen mit ungewisser Erfolgsaussicht in motivationaler Hinsicht auch besonders anspruchsvoll. Da der *transformationale* Führungsstil als Merkmal zielführender Führung beim Aufbau von Kapazitäten organisationalen Lernens an Schulen an benachteiligten Standorten gilt, können Schulaufsichtspersonen durch das Vorleben dieses Stils den Schulleitungen auch direkt als Vorbild dienen. Hilfreich erscheinen zudem *partizipative* Elemente im Führungsverhalten von Schulaufsichtspersonen, da die Bereitschaft zur Kooperation ein Merkmal der positiven Schulkultur ist, die Schulen an benachteiligten Standorten aufbauen sollen. Auch hier fungieren Schulaufsichtspersonen mit dem Vorleben als Vorbild. Im Umgang mit den Schulleitungen an benachteiligten Standorten sollte der Führungsstil der Schulaufsichtspersonen schließlich *kulturreresponsive* Elemente enthalten. Für den Aufbau des oben angesprochenen vertrauensvollen Verhältnisses zwischen beiden Parteien ist eine Haltung hilfreich, die eine Anerkennung der schulischen Situation als schwierig und belastend für die Schulleitungen und Lehrkräfte erkennen lässt und zugleich die Leistungen, die an den Schulen in der täglichen Bewältigungsarbeit erbracht werden, als solche wertschätzt. Individuelle Bedürfnisse, die sich aufseiten des pädagogischen Personals aus den herausfordernden Situationen ergeben, sollten ernst genommen werden. Im Verhalten der Schulaufsichtspersonen sollte auch die Anerkennung von

Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Herkunftsmilieus erkennbar sein, was sich u. a. in einem Wissen über deren spezifische Lebens- und Erfahrungswelt und in einem Bewusstsein äußert, dass Verhaltensweisen aus Erfahrungen resultieren. Damit können Schulaufsichtspersonen ein heilsames Gegengewicht zu stigmatisierenden Zuschreibungen bilden, mit denen Schulen an benachteiligten Standorten aus dem Umfeld häufig konfrontiert sind.

5.4 Konkrete Unterstützungsansätze für Schulen an benachteiligten Standorten

Konkrete Unterstützungsleistungen sind im Themenfeld der Gestaltung und Entwicklung von Unterricht im Bereich der **Bereitstellung von Ressourcen** möglich. Wie zuvor erwähnt ist die personelle Situation an Schulen an benachteiligten Standorten häufig besonders prekär. Um den Schulen zu ermöglichen, guten Unterricht anzubieten, kann die Schulaufsicht auf der Basis einer datenbasierten Analyse zunächst einmal ganz grundsätzlich eine Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte veranlassen. Denkbar ist auch, methodisch-didaktisch besonders qualifizierte oder mit Blick auf benachteiligte Kontexte sehr erfahrene Lehrkräfte von anderen Standorten an die benachteiligten Standorte zu versetzen. Zudem kann die Schulaufsicht Schulen an benachteiligten Standorten (zusätzliche) disponible Mittel (z. B. zur Sprachförderung oder für sonderpädagogische Förderbedarfe) zuteilen. Auf diese Weise können an den Schulen multiprofessionelle Teams die Arbeit aufnehmen



Schulaufsichtspersonen
können Bildungsgerechtigkeit
als Wunschtraum von der
Zukunft explizieren



Auf der Basis einer datenbasierten Bedarfsanalyse geht es um die Bereitstellung notwendiger Ressourcen

und über eine Beratung und Unterstützung der Lernenden ebenso wie über eine lernförderliche Elternarbeit den spezifischen Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Im Themenfeld der Gestaltung und Entwicklung von Unterricht wie auch des Aufbaus von Kapazitäten organisationalen Lernens sind konkrete Unterstützungsleistungen im Bereich der **Aus- und Fortbildung** von Führungspersonal möglich. Auf der Basis einer datenbasierten Bedarfsanalyse geht es dabei um die Bereitstellung notwendiger Ressourcen und die Konzipierung des Fortbildungsangebotes – gegebenenfalls in Kooperation mit den für Fortbildungen zuständigen Landesinstituten. Im Themenfeld der Gestaltung und Entwicklung von Unterricht sollten die Fortbildungsangebote angesichts des unterdurchschnittlichen Leistungsstandes und der oftmals gravierenden Lernrückstände der Schülerinnen und Schüler an benachteiligten Standorten auf individuelle Diagnostik und adaptive Förderung abheben und besonderes Gewicht auf methodisch-didaktische Möglichkeiten zur Stärkung der Basiskompetenzen (Lesen, Schreiben und Mathematik) legen.

Im Themenfeld des Aufbaus von Kapazitäten organisationalen Lernens sollten die Fortbildungen zum einen Wissen über und Kompetenzen für Schulentwicklung vermitteln. Zum anderen sollten sie an Haltungen und Sichtweisen der Lehrkräfte arbeiten. Dies impliziert eine Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung a) der (Arbeits-)Belastungen, b) der Selbstwirksamkeit hinsichtlich einer Veränderung der schulischen Situation und c) der Schülerschaft aus sozial benachteiligten Herkunftsmilieus sowie ein Aufzeigen von Wegen eines adäquaten Umgangs bzw. eines Perspektivwechsels. Mit Bezug auf c) könnte so mittels einer Sensibilisierung für die herkunftsbedingten Bedürfnisse und Verhaltensweisen, aber auch Potenziale der Schülerinnen und Schüler eine bessere Passung zwischen der Schülerschaft und Schule hergestellt werden.

Im Themenfeld der Gestaltung und Entwicklung von Unterricht wie auch des Aufbaus von Kapazitäten organisationalen Lernens sind darüber hinaus konkrete Unterstützungsleistungen im Bereich der **Vernetzung bzw. Netzwerkarbeit** möglich, etwa

- die Initiierung von (regionalen) Schulverbünden, in denen sich Schulleitungen und Lehrkräfte von Schulen an benachteiligten Standorten über ihre spezifischen Erfahrungen austauschen und gemeinsam über Lösungswege nachdenken können,
- die Vernetzung von Schulen mit Unterstützungssystemen bzw. außerschulischen Partnerinnen und Partnern, wobei Schulaufsichtspersonen über bestehende Systeme bzw. existierende Einrichtungen informieren und/oder Kontakt zu Ansprechpersonen herstellen können, und
- die Zusammenarbeit mit Schulträgern, die insbesondere mit Blick auf die Schaffung materialer Voraussetzungen für die Gestaltung und Entwicklung von Unterricht wichtig ist und in deren Rahmen die Schulträger dafür sorgen können, dass notwendige Instandsetzungs- und Sanierungsmaßnahmen auf den Weg gebracht und/oder Lernumgebungen für die pädagogische Arbeit in heterogenen Lerngruppen geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler motiviert und erfolgreich lernen können (z. B. lernförderliche Räume, eine moderne Infrastruktur und Lernflächen).

Auch im Themenfeld des Aufbaus von Kapazitäten organisationalen Lernens sind konkrete Unterstützungsleistungen schließlich im Bereich der **Aus- und Fortbildung** von Führungspersonal möglich, in deren Rahmen Schulleitungen u. a. in der Wahrnehmung ihrer Führungsrolle, der Steuerung komplexer Prozesse der Unterrichtsentwicklung sowie der außerschulischen Vernetzung unterstützt und hinsichtlich eines zielführenden (*transformationalen wie kulturrensponsiven*) Führungsverhaltens geschult werden können.

6. UNTERSTÜTZUNG/BERATUNG VON SCHULEN AN BENACHTEILIGTEN STANDORTEN UNTER DER PERSPEKTIVE VON BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Die zuvor dargestellten Formen schulaufsichtlicher Unterstützung lassen sich auch unter der Perspektive von Bildungsgerechtigkeit einordnen. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden dabei unterschiedliche Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit unterschieden (Bellmann, 2019), die im Folgenden nicht ausführlich entfaltet, sondern gezielt mit den beschriebenen Unterstützungsleistungen in Beziehung gesetzt werden.

Unter der Perspektive von **Verteilungsgerechtigkeit** (van Ackeren-Mindl et al., 2026; Fend, 2019) kann die Schulaufsicht herkunftsbedingte Leistungsdefizite (im Sinne primärer Herkunftseffekte; Maaz, 2020) durch ein „Mehr“ an Ressourcenzuweisungen – oder anders ausgedrückt: durch bedarfsorientierte Ressourcenzuweisungen – ausgleichen und Schülerinnen und Schüler aus marginalisierten Herkunftsmilieus dadurch für den meritokratischen Wettbewerb um gesellschaftliche Positionen stärken. Die zuvor im Rahmen der Unterstützung der Gestaltung und Entwicklung von Unterricht herausgestellten Leistungen der Schulaufsicht lassen sich als Unterstützungsleistungen zur Gewährleistung bzw. Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit begreifen, wenn sie sich quantitativ wie qualitativ von Leistungen unterscheiden, die Schulen an nicht benachteiligten Standorten zuteilwerden.

Unter der Perspektive von **Teilhabegerechtigkeit** (Bellmann, 2019) sind die zuvor im Zuge der Unterstützung der Gestaltung und Entwicklung von Unterricht genannten Leistungen der Schulaufsicht als Unterstützungsleistungen zur Gewährleistung bzw. Erhöhung von Teilhabegerechtigkeit zu sehen, insofern sie den Erwerb einer Grundbildung für Schülerinnen und Schüler aus marginalisierten Herkunftsmilieus sichern und fördern.

Unter der Perspektive von **Anerkennungsgerechtigkeit** (Stojanov, 2011) schließlich können die im vorhergehenden Abschnitt im Rahmen der Unterstützung der Entwicklung einer positiven Schulkultur und einer zielorientierten (*kulturreponsiven*) Führung genannten Leistungen als Unterstützungsleistungen zur Gewährleistung bzw. Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit interpretiert werden, insofern über sie Schülerinnen und Schüler aus marginalisierten Herkunftsmilieus als Personen mit ihren Fähigkeiten und in ihren wahrgenommen und wertgeschätzt werden.



7. FAZIT UND AUSBLICK

Die Schulaufsicht kann also Schulen an benachteiligten Standorten auf vielfältige Weise unterstützen, insbesondere in Bezug auf die **Gestaltung und Entwicklung von Unterricht** und den **Aufbau von Kapazitäten organisationalen Lernens**. Unterstützungsleistungen in diesen Themenfeldern lassen sich als Beitrag zur Gewährleistung bzw. Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit begreifen. Mit ebendieser Zielsetzung, die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland zu fördern und die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu verringern, ist ein umfassendes Förderprogramm für Schulen an benachteiligten Standorten aufgelegt worden: das Startchancen-Programm. Auf zehn Jahre angelegt fördern Bund und Länder mit einer Summe von 20 Milliarden Euro etwa 4.000 allgemeinbildende und berufliche Schulen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023).

Ein Blick auf den aktuellen Umsetzungsstand des Startchancen-Programms in den Ländern zeigt, dass Schulaufsicht neben Steuerungsaufgaben zentrale Aufgaben in der Unterstützung der **Qualitätsentwicklung** (beispielsweise durch die Schließung von Zielvereinbarungen mit Schulen) und der **Vernetzung** (z. B. durch die Bildung themenbezogener und überfachlicher Netzwerke) übernimmt (Wübben Stiftung Bildung, 2026). Dabei zeigen sich teils landesspezifisch variierende Ausgestaltungen der Programmmaßnahmen im Allgemeinen und der Rolle der Schulaufsicht im Spezifischen. Diese Unterschiede sind sicherlich nicht zuletzt durch die unterschiedliche Ausgangslage in Bezug auf bereits vorhandene Strukturen und Bedarfe in den Bundesländern bedingt bzw. knüpfen an diese an. Folglich ist zu erwarten, dass auch die weitere Ausdifferenzierung der schulaufsichtlichen Rolle im Programmverlauf nicht zuletzt in Wechselwirkung mit den jeweils landesspezifischen Gegebenheiten und dem Gesamtgefüge unterstützender Akteure verlaufen wird.

Ein analoger Prozess der Klärung der schulaufsichtlichen Rolle findet aktuell auch losgelöst vom Programmkontext statt, ebenfalls unter Berufung auf die hohe Relevanz der Kooperation der Schulaufsicht mit anderen Akteuren. So empfiehlt der im Dezember 2025 von der Bildungsministerkonferenz gefasste Beschluss zur Klärung der Rolle und der Aufgaben der Schulaufsicht die Förderung einer klaren Aufgabenteilung und einer systematisch und konsequent geführten, vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht, Schulleitungen und Unterstützungssystem (Bildungsministerkonferenz, 2025). Zusammenfassend kann Schulaufsicht sowohl im Kontext des Startchancen-Programms als auch darüber hinaus eine zentrale Rolle als Unterstützerin von Schulen an benachteiligten Standorten einnehmen, wobei die konkrete Ausgestaltung dieser Rolle und der damit einhergehenden Aufgaben als im Prozess zu begreifen sind. Zentral ist dabei der diesen Bestrebungen inhärente Kooperationsgedanke. Schließlich, so postuliert das Papier der Bildungsministerkonferenz, sei eine Bewältigung der Herausforderungen, denen sich Schulen ausgesetzt sehen, nur durch eine Zusammenarbeit der Schulen mit allen Partnerinnen und Partnern möglich (ebd.).



Die Literaturliste zum Beitrag finden Sie unter:

www.wuebben-stiftung-bildung.org/literaturverzeichnis-2026-entwicklungsunterstuetzung-von-schulen-an-benachteiligten-standorten-rolle-und-aufgaben-der-schulaufsicht

DIE AUTORINNEN:



Kathrin Dederich

Prof. Dr. Kathrin Dederich ist Professorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung an der Universität Erfurt. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung sowie in der Steuerung und Unterstützung von Schulen und Bildungssystemen (u. a. durch Schulentwicklungsberatung und (externe) Evaluation). Aktuell leitet sie die Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“ (mehr dazu auf Seite 20).



Leonie Thorwarth

Leonie Thorwarth, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung der Universität Erfurt. Im Projekt „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“ untersucht sie gemeinsam mit Kathrin Dederich die Rolle der Schulaufsicht bei der Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen und datengestützter Qualitätsentwicklung.



FORSCHUNG ZU SCHULAUFSICHT IN DEUTSCHLAND **STUDIE „SCHULAUF SICHT IN ZEITEN DER TRANSFORMATION“**

HINTERGRUND DER STUDIE

In Anbetracht der Ergebnisse verschiedener nationaler und internationaler Schulleistungstudien wird der Handlungsdruck zur Weiterentwicklung der Schulen und des Schulsystems immer größer. Insbesondere Schulen im Brennpunkt brauchen Unterstützung bei ihrer Entwicklung, weil dort die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler besonders groß und die Lernbedingungen deutlich erschwert sind und sie gleichzeitig häufig mit unzureichenden Ressourcen ausgestattet sind.

In diesem Zusammenhang kann die staatliche Schulaufsicht eine wichtige Rolle spielen. Indem sie einen lösungsorientierten Blick auf die notwendigen Veränderungen in der Einzelschule hat und mutig Handlungsspielräume als Ermöglicher und Visionär sowie Beziehungs- und Prozessgestalter nutzt, kann sie gemeinsam mit Schulen und anderen unterstützenden Akteuren des Schulsystems allen Schülerinnen und Schülern gerechte Bildungschancen eröffnen.

Trotz der erkannten zentralen Relevanz der Schulaufsichten für die Unterstützung und die notwendige Weiterentwicklung der Schulen in Deutschland ist die Forschungslage zu Schulaufsichten äußerst dünn. Es liegen nur wenige belastbare Erkenntnisse über die Haltungen, Strategien, Handlungsspielräume und Bedarfe von Schulaufsichten in Bezug auf die Entwicklungsunterstützung von Schulen vor. Hier setzte die Idee der gemeinsamen Studie der *Wübben Stiftung Bildung* und der *Heraeus Bildungsstiftung* „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“ an, die in den Jahren 2025 und 2026 an der Universität Erfurt unter der Leitung von Prof. Dr. Kathrin Dederich durchgeführt wird.

ZIELE UND DESIGN DER STUDIE

In der Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“ wird die Schulaufsicht in Deutschland sowohl als eigenständiges Unterstützungssystem schulischer Transformation als auch als Teil eines Gesamtsystems vielfältiger staatlicher Unterstützungsstrukturen (z. B. Landesinstitute oder Schulträger) untersucht. Als schulische Transformation wird in der Studie die systematische Weiterentwicklung von Schulen im Hinblick auf zukunftsrelevante Anforderungen verstanden (Dietrich, 2023).

Die Studie verfolgt zwei Hauptziele: Zum einen soll ein differenziertes Bild von den Aufgaben, Rollen und Herausforderungen der Schulaufsicht innerhalb der Bildungsverwaltung gewonnen werden. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls analysiert, mit welchen (datengestützten) Strategien die Schulaufsicht schulische Entwicklungsprozesse unterstützt und wie sie ihre Führungsaufgabe gegenüber Schulen umsetzt. Zum anderen sollen die Wechselwirkungen zwischen Schulaufsicht und anderen Unterstützungssystemen schulischer Transformation untersucht werden. Im Mittelpunkt stehen dabei Aufgaben- und Rollenverteilung, Schnittstellen, Kooperationsformen und Kommunikationsstrukturen. Zudem wird erforscht, inwieweit ein Zusammenwirken im Gesamtsystem der Unterstützungsstrukturen besteht.

Die Studie nutzt ein Mixed-Methods-Design und erhebt Daten in fünf deutschen Bundesländern mit unterschiedlichem Verwaltungsaufbau der Schulaufsicht (ein-, zwei- und dreistufig). Die Datenerhebung erfolgt über drei unterschiedliche Zugänge:

- Interviews mit ausgewählten Leitungspersonen der Schulaufsicht
- Standardisierte Befragung der Schulaufsichtspersonen auf den unterschiedlichen Verwaltungsebenen, die direkte Vorgesetzte der Schulleitungen/Schulen sind
- Interviews mit ausgewählten Leitungspersonen weiterer Unterstützungssysteme, etwa Landesinstitute

Insgesamt soll die Studie Hinweise zur Profilklärung, zu den Professionalisierungsbedarfen und zur Weiterentwicklung der Schulaufsicht liefern – vor allem mit Blick darauf, wie schulische Transformation befördert und die Zusammenarbeit im System gestärkt werden kann. In diesem Jahr sind aus der Studie bereits zwei erkenntnisreiche Publikationen hervorgegangen:



Kathrin Dederich & Leonie Thorwarth:
Hauptstudie: Schulaufsicht in Zeiten der Transformation

[www.wuebben-stiftung-bildung.org/
schulaufsicht_in_zeiten_der_transformation_hauptstudie](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/schulaufsicht_in_zeiten_der_transformation_hauptstudie)



Kathrin Dederich & Leonie Thorwarth:
Führen mit Dialog und Daten

[www.wuebben-stiftung-bildung.org/
schulaufsicht-in-zeiten-der-transformation-2026](http://www.wuebben-stiftung-bildung.org/schulaufsicht-in-zeiten-der-transformation-2026)

Weitere Publikationen, u. a. mit Fokus auf das Zusammenwirken der Schulaufsicht mit weiteren unterstützenden Akteuren, werden aktuell vorbereitet.



„WIR HABEN UNS ALS TEIL DES PROBLEMS VERSTANDEN.“

Interview mit Alice Lennartz
geführt von Tamara Endberg-Krenn

Wenn Schulen erfolgreich arbeiten sollen, brauchen sie Unterstützung. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Schulaufsicht. Im Regierungsbezirk Münster erproben Schulaufsichten und Schulleitungen seit zwei Jahren neue Formen der datengestützten und kooperativen Schulentwicklung. Im Gespräch erläutert Alice Lennartz, Dezernentin für den Bereich Grundschule bei der Bezirksregierung Münster, welche Rolle Schulaufsichten hier einnehmen und was sie dabei über datengestützte Schulentwicklung gelernt haben.

Frau Lennartz, Sie verantworten ein Entwicklungsvorhaben zur datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Was war der Auslöser für dieses Vorhaben?

Alice Lennartz: Vor rund zwei Jahren haben wir die Zusammenarbeit zwischen Grundschulaufsicht und Grundschulleitungen in der Bezirksregierung Münster kritisch reflektiert. Lange haben wir versucht, über Dienstbesprechungen und Schulentwicklungsgespräche Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu setzen und Qualitätsentwicklung abzusichern. Gleichzeitig zeigten empirische Befunde immer deutlicher, dass das, was wir tun, nicht zu den Erfolgen in den Schulen und bei den Kindern führt, die wir uns wünschen.

Deshalb haben wir uns gefragt, wie wir unser Steuerungs-handeln und vielleicht auch unser Rollenverständnis verändern müssen. Dabei war für uns klar: Wir adressieren die Herausforderung nicht zuerst an Lehrkräfte oder Schulleitungen. Wir haben uns vielmehr als Teil des Problems verstanden. Die Grundschulaufsichten haben sich gefragt, welchen Beitrag sie selbst leisten können, um Veränderungen anzustoßen und wichtige Vorhaben möglichst zügig und wirksam umsetzen zu können.

In dieser Phase sind wir auf den Ansatz des datengestützten und kooperativen Steuerungshandelns gestoßen und haben uns hier an Arbeiten von Professorin Dr. Anne Sliwka orientiert. Die Idee, Verantwortung aus der Mitte des Systems heraus zu übernehmen und Zusammenarbeit datenbasiert und ko-konstruktiv zu gestalten, hat uns wichtige Impulse gegeben. Das war letztlich der Ausgangspunkt für unser Entwicklungsvorhaben.

Wenn Sie auf die vergangenen zwei Jahre zurückblicken: Was hat sich durch das Vorhaben konkret verändert?

In den vergangenen zwei Jahren hat sich die Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen grundlegend verändert. Heute arbeiten alle 406 Grundschulen im Regierungsbezirk Münster in Schulnetzwerken mit ihren Schulaufsichten zusammen. Dort werden Entwicklungsbedarfe datenbasiert analysiert, Hypothesen gebildet und

„Aus klassischen Dienstbesprechungen ist ein Arbeitsbündnis geworden, das von offener Kommunikation, gegenseitigen Impulsen und gemeinsamer Verantwortung geprägt ist.“

gemeinsame Lösungsansätze entwickelt. Für mich ist das eine enorme Zwischenbilanz. Entscheidend ist dabei der Kulturwandel: Aus klassischen Dienstbesprechungen ist ein Arbeitsbündnis geworden, das von offener Kommunikation, gegenseitigen Impulsen und gemeinsamer Verantwortung geprägt ist. Wichtig war hierbei, dass wir uns zunächst nur einen Bereich – die Förderung der Lesekompetenz – angeschaut und uns hier fokussiert haben.

Welche Rolle spielte die Entscheidung, sich zunächst auf die Leseförderung zu konzentrieren?

Wir haben uns bewusst für die Förderung der Lesekompetenz entschieden, weil die VERA-Ergebnisse hier großen Handlungsbedarf gezeigt haben und Lesekompetenz die Grundlage für erfolgreiches Lernen in allen Fächern ist. Gleichzeitig waren auch wir als Schulaufsichten Lernende in diesem Veränderungsprozess. Deshalb wollten wir uns nicht verzetteln, sondern zunächst einen klaren gemeinsamen Schwerpunkt setzen. Die Rückmeldungen der Schulleitungen zeigen, dass diese Fokussierung als unterstützend, leistbar und wirksam erlebt wird.

Zeigen sich bereits erste Auswirkungen dieser Arbeit?

Dort, wo Schulen systematisch mit Lernverlaufsdiagnostiken arbeiten, werden deutliche Lernfortschritte der Kinder sichtbar gemacht. Das motiviert alle Beteiligten. Gleichzeitig müssen wir realistisch bleiben: Diese Entwicklungen schlagen sich bislang noch nicht in den VERA-Ergebnissen nieder. In der Leseflüssigkeit sehen wir bereits Fortschritte, aber bis sich die Wirkungen eines solchen Veränderungsprozesses auf allen Ebenen der Lesekompetenz zeigen, braucht es Zeit und Geduld.

Ist alles so verlaufen, wie Sie es sich zu Beginn vorgestellt haben?

Nicht in allen Bereichen. Aufgrund eines agilen Projektmanagements sind wir sehr schnell in die Umsetzung gekommen. Die Schulämter sind mit unterschiedlichem Tempo gestartet, und wir haben unterwegs gelernt, wie wichtig es ist, dass die Schulaufsicht selbst aktiv Teil der

Netzwerke bleibt. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Arbeit in den Netzwerken zeitintensiv ist und zusätzliche Unterstützung erfordert. Das beschäftigt uns weiterhin, insbesondere mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen und nächsten Entwicklungsschritte.

Viele verbinden Schulaufsicht vor allem mit Kontrolle und Verwaltung. Wie würden Sie die Rolle von Schulaufsicht heute beschreiben?

Mit dieser Frage beschäftigen wir uns im Prozess immer wieder. Einerseits erleben sich Schulaufsichten gemeinsam mit den Schulleitungen als Lernende in dieser neuen Form der Zusammenarbeit. Andererseits gehört es zur Rolle der Schulaufsicht, strategische Ziele zu setzen, pädagogische Impulse zu geben und die Umsetzung zu begleiten. In den Netzwerken gelingt das deutlich agiler und ko-kreativer als in klassischen Dienstbesprechungen. Gleichzeitig müssen Schulaufsichten Wissen in das System tragen, erfolgreiche Ansätze verbreiten und Verbindlichkeit sichern. Das ist anspruchsvoll, aber möglich.

Wie gelingt dieser Spagat zwischen Unterstützung und Steuerung?

Schulaufsicht bewegt sich tatsächlich in einem Spannungsfeld. Einerseits sind wir dem Prinzip der eigenverantwortlichen Schule verpflichtet, andererseits tragen wir Steuerungsverantwortung, wenn Eigenverantwortung allein nicht trägt. Entscheidend ist deshalb, konsequent vom Kind aus zu denken. Es geht nicht darum, bestehende Strukturen zu verwalten oder an vertrauten Maßnahmen festzuhalten, sondern Wege zu finden, die Kindern Bildungserfolg ermöglichen. In diesem Sinne sind Schulaufsichten Navigatorinnen und Navigatoren sowie Mentorinnen und Mentoren für die Weiterentwicklung von Schulen.

Und wie gelingt Zusammenarbeit auf Augenhöhe in einem System, das von Hierarchien geprägt ist?

Das war keineswegs von Anfang an selbstverständlich. In den ersten Netzwerktreffen mussten Vertrauen und die Zusammenarbeit auf Augenhöhe zunächst wachsen.

Wer Daten offenlegt und sagt: „Hier haben wir Probleme“, macht sich verletzlich. Deshalb sind bestimmte Haltungen von zentraler Bedeutung. Für uns war vor allem das Prinzip No Blame entscheidend. Netzwerke können nur funktionieren, wenn sich alle Beteiligten sicher fühlen und Schulaufsichten nicht mit fertigen Antworten kommen, sondern gemeinsam Fragen stellen und nach Lösungen suchen. Umso wichtiger ist es also, Hierarchie nicht als Hindernis für Zusammenarbeit zu verstehen, sondern Vertrauen und gemeinsame Verantwortung aufzubauen.

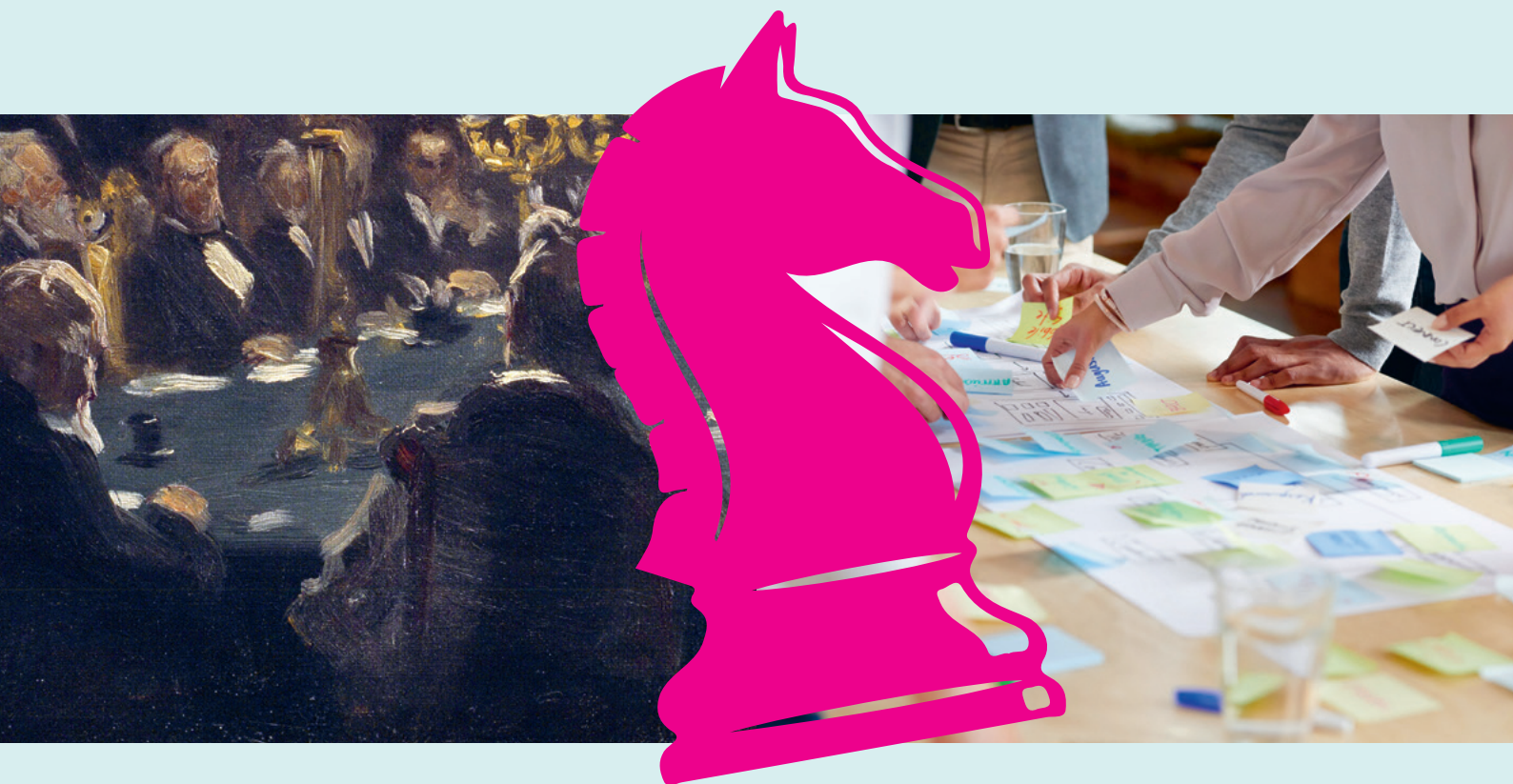
Was braucht Schulaufsicht, um dieser Rolle gerecht zu werden?

Zunächst braucht es Klarheit über das gemeinsame Ziel. Für uns war es entscheidend, uns Zeit zu nehmen, das uns verbindende, dringliche *Why?* zu klären: Warum müssen wir etwas verändern und wo wollen wir hin? Ebenso wichtig waren Offenheit, Veränderungsbereitschaft, Fehlerfreundlichkeit und die Bereitschaft, gemeinsam zu lernen. Gleichzeitig mussten wir uns sehr ehrlich fragen, ob wir die erforderlichen Kompetenzen für diesen Veränderungsprozess bereits mitbringen. Wir haben unser Verständnis von Leadership weiterentwickelt, gelernt, konsequenter über Ziele zu steuern, und uns intensiv mit der Entwicklung tragfähiger Zielvereinbarungen beschäftigt. Dieser Lernprozess dauert weiterhin an.

Ein besonders großes Lernfeld war die *Data Literacy*: Daten auszuwerten, daraus fundierte Hypothesen abzuleiten und die Ergebnisse für Schulentwicklung nutzbar zu machen, war für viele von uns Neuland. Rückblickend würde ich sagen: Das Projekt hat nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Schulaufsicht verändert, sondern auch die Schulaufsicht selbst professionalisiert.

In Ihrem Entwicklungsvorhaben spielt datenbasiertes Arbeiten eine zentrale Rolle. Welche Bedeutung haben Daten aus Ihrer Sicht für Schulentwicklung und die Arbeit der Schulaufsicht?

Im Rahmen des Projekts haben wir die Erfahrung gemacht, dass nicht die Daten selbst, sondern das datenbasierte Arbeiten Prozesse in Gang setzen kann, die wir zuvor über Dienstbesprechungen oder klassische Zielvereinbarungsprozesse nicht erreicht haben. Früher haben wir häufig über Appelle gearbeitet. Daten schaffen dagegen eine gemeinsame Grundlage, um Entwicklungsbedarfe sichtbar zu machen und Entscheidungen fundierter zu treffen. Gleichzeitig sind Daten kein Selbstzweck. Sie müssen sich immer an den Zielen der Unterrichts- und Schulentwicklung orientieren und strukturell in Entwicklungsprozesse eingebunden sein. Dafür braucht es Datenkompetenz, aber ebenso pädagogisches, fachdidaktisches und steuerungsbezogenes Wissen.





Welche Daten sind für Schulentwicklung aus Ihrer Sicht besonders relevant?

Mit dem Schulkompass NRW 2030 gibt es heute eine deutlich klarere Zielorientierung für die datengestützte Qualitätsentwicklung. Das Schuldatenblatt und perspektivisch auch ein Dashboard stellen Schulen und Schulaufsichten wichtige Informationen zur Verfügung, um Entwicklungsbedarfe sichtbar zu machen. Entscheidend ist für mich aber, dass wir nicht nur auf einzelne Kennzahlen oder Leistungsergebnisse schauen.

Für eine fundierte Schulentwicklung braucht es unterschiedliche Perspektiven. Neben Leistungsdaten treten Daten, die die Schulen selbst erzeugen – durch den Output von Lernverlaufsdagnostiken, aber auch durch strukturierte Beobachtungen und Befragungen. Datengestützt lassen sich Informationen gewinnen über die soziale Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder, die strukturellen Bedingungen der Schule, das Lernen der Kinder, das Lehren der Lehrkräfte oder das Steuerungshandeln der Schulleitung. Erst die mehrperspektivische Zusammenschau verschiedener Daten ermöglicht es, Entwicklungsbedarfe wirklich zu verstehen, tragfähige Hypothesen zu bilden und passende Maßnahmen abzuleiten.

Was haben Sie im Projekt über den Umgang mit Daten gelernt?

Eine wichtige Erkenntnis war, dass gute Datenarbeit Zeit braucht. Wir haben selbst erlebt, wie schnell man dazu neigt, Daten auf Grundlage persönlicher Erfahrungen oder bestehender Annahmen zu interpretieren. Genau darin liegt aber ein Risiko: Man sucht dann womöglich nach Bestätigungen für das, was man ohnehin schon zu wissen glaubt.

Deshalb haben wir gelernt, genauer hinzuschauen, Hypothesen zu entwickeln und diese auch wieder zu überprüfen, bevor Maßnahmen entwickelt werden. Datenbasiertes Arbeiten bedeutet für uns nicht Beschleunigung, sondern zunächst eine Form der Entschleunigung. Denn wir dürfen Schulen und letztlich auch Kindern keine Maßnahmen zumuten, die zwar datenbasiert wirken, deren Wirksamkeit aber nicht ausreichend geprüft wurde.

Welche Bedeutung hat datengestützte Schulentwicklung besonders für Schulen in herausfordernder Lage?

Gerade Schulen in herausfordernden Lagen sind darauf angewiesen, Erfolge wahrnehmen zu können. Unter hoher



Entwicklungsvorhaben zur datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung

Ziel des Entwicklungsvorhabens der Bezirksregierung Münster mit Unterstützung der *Wübben Stiftung Bildung* ist es, die Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamten für Grundschulen aus allen acht Schulämtern im Regierungsbezirk Münster zu unterstützen, damit sie die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung der Schulen kompetent begleiten und fördern können. Aus jedem Schulamt nehmen seit Oktober 2024 mindestens zwei Personen an dem Programm teil.



Belastung entsteht leicht eine Defizitorientierung. Umso wichtiger ist es, Lernfortschritte sichtbar zu machen. Unsere Erfahrung zeigt, dass die Verbindung von Lernverlaufsdiagnostik und fachdidaktisch fundierter Förderung hier besonders wirksam sein kann. Wenn Lehrkräfte, Kinder und Eltern sehen, dass Entwicklung stattfindet, entsteht neue Zuversicht. Daten helfen dann nicht nur dabei, Herausforderungen zu erkennen, sondern auch, sichtbar zu machen, was Schulen bereits leisten.

Wenn Sie nach vorne schauen – auch mit Blick auf das Startchancen-Programm: Welche Rolle sollte Schulaufsicht künftig einnehmen?

Die zentrale Frage bleibt für mich: Was brauchen die Kinder, um ihre Potenziale besser entfalten zu können? Darauf gibt es keine einfachen Antworten. Deshalb braucht es eine gemeinsame, datenbasierte und fachlich fundierte Kultur des Nachdenkens, in der Schulen und Schulaufsicht gemeinsam Verantwortung übernehmen. Die Aufgabe der Schulaufsicht besteht darin, diesen Prozess gemeinsam mit den Schulen zu gestalten. Mit Blick auf die bisherigen Erfahrungen macht mich das sehr zuversichtlich.

„Eine wichtige Erkenntnis war, dass gute Datenarbeit Zeit braucht.“



Alice Lennartz

ist Dezernentin für den Bereich Grundschule bei der Bezirksregierung Münster. Zuvor war sie viele Jahre in der regionalen Schulaufsicht tätig – sowohl in einem Flächenkreis als auch in einem städtischen Schulamt. In ihrer heutigen Funktion arbeitet sie mit den Schulaufsichten der acht Schulämter im Regierungsbezirk Münster zusammen und begleitet das Entwicklungsvorhaben zur datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung.



„WIR MÜSSEN OFFEN SEIN, ANDERE PROFESSIONEN IN UNSERE SCHULE ZU LASSEN.“

von Alexandra Wolters

Die Erich Kästner Grundschule in Gera erhält durch das Startchancen-Programm ein Berater-Tandem. Schulleiterin und Schulamtsreferentin berichten.

Frau Schimmel, Sie sind Referentin für Schulentwicklung im größten Schulamt Thüringens. Wie sind Sie und Ihr Team aufgestellt?

Mandy Schimmel: Als Schulamt Ostthüringen betreuen wir etwa 210 staatliche Schulen sowie 50 Schulen in freier Trägerschaft. Da gibt es viel zu tun. Die Arbeit ist bei uns in zwei Bereiche aufgeteilt: Wir haben einmal die Schulaufsicht, bei der es um die Rechtsberatung sowie die Dienst- und Fachaufsicht geht.

Der Bereich übernimmt also eher die Rolle einer Kontrollinstanz?

Schimmel: Genau. Der andere Bereich, in dem auch ich sitze, beschäftigt sich mit der Schulentwicklung. Wir bemühen uns um eine Unterstützung der einzelnen Schulen, indem wir Denkprozesse anleiten, Reflexionsräume eröffnen und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung eruieren, um dann mit den Schulen gemeinsam durch bestimmte Projekte und Konzepte zu gehen.

Eine besondere Unterstützung bekommen derzeit die Schulen, die am Startchancen-Programm teilnehmen. Wie sieht Ihre Arbeit in diesem Bereich aus?

Schimmel: Die Startchancen-Schulen sind quasi verpflichtet, etwas zu verändern. Dazu bekommen sie aus dem Schulamt ein Berater-Tandem zur Seite gestellt, das aus einer psychologischen sowie einer pädagogischen Fachkraft besteht. Den pädagogischen Part übernehme ich für 15 der insgesamt 29 Startchancen-Schulen im Schulamt Ostthüringen. Zusätzlich zu dieser inhaltlichen Begleitung steht den Schulen noch eine Cluster-Assistenz zur Verfügung, die vor allem die Schulleitung bei der Datenverwaltung, Recherchen und Förderanträgen unterstützt.

Frau Wagner, die Erich Kästner Grundschule nimmt am Startchancen-Programm teil. Wie haben Sie persönlich die Zusammenarbeit mit dem Schulamt Ostthüringen erlebt?

Sabine Wagner: Zunächst einmal hat es mich sehr gefreut, als wir erfahren haben, dass Frau Schimmel den Beratungsteil für

unsere Schule übernimmt. Ich kannte sie schon von verschiedenen Veranstaltungen, bei denen sie nicht nur viel Wissen klar verständlich vermittelt und spannende Inspirationen gegeben hat, sondern auch sehr wertschätzend mit allen umgegangen ist. Deshalb hatte ich von Anfang an ein gutes Vertrauen in ihr Können und ihre Haltung – für mich mit die wichtigsten Schlüsselpunkte für eine gute Zusammenarbeit.

Warum spielen Vertrauen und Wertschätzung so eine große Rolle für eine erfolgreiche Schulentwicklung?

Wagner: Wenn man anderen vertraut, ist es viel einfacher, offen zu sein und auch über Fehler zu reden. Wir müssen offen sein, andere Professionen in unsere Schule zu lassen. Und sie dürfen auch ein Wörtchen mitsprechen. Denn das kann für alle sehr gewinnbringend sein.

Wie sieht Ihre Zusammenarbeit konkret aus?

Schimmel: In der Regel sehen wir uns mindestens einmal im Monat, bei Veranstaltungen oder Beratungsterminen. Manchmal nur zu zweit, aber auch mit der Schulentwicklungsgruppe an der Erich Kästner Grundschule. Und einmal im Jahr gibt es eine Klausurtagung mit dem ganzen Schulteam.

Wagner: Häufig telefonieren wir beide auch zwischendurch, vor allem, wenn ich eine zweite Meinung oder auch Rücken-deckung brauche und mich rechtlich bei einer Entscheidung absichern möchte. Es ist gut zu wissen, dass wir mit den Schulamts-Tandems eine Struktur haben, die von außen auf uns schaut. Wir können Dinge ausprobieren, haben aber jemand Wissenden an der Seite, der uns auf unserem Weg unterstützt – und zur Not auch mal ausbremst.

„Ich versuche, mit meinen Fragen auf andere Perspektiven aufmerksam zu machen.“ Sabine Wagner



Welche Themen und Fragen werden bei den Beratungstreffen besprochen?

Wagner: Zum einen gucken wir gemeinsam, wo wir stehen, wohin wir möchten und was wir dafür brauchen. Dazu bringen wir vonseiten der Schule unsere Ansichten vor, und Frau Schimmel stellt Fragen: Welche Schritte passen zu uns, wie können wir anfangen, was ist möglich? Außerdem berichtet sie von Erfahrungen aus anderen Schulen und füttert uns mit Daten. So sind wir zum Beispiel auch unsere Ideen mit ihr durchgegangen, wie wir unsere Grundschule zu einem Familienschulzentrum ausbauen können. Unsere Schule soll zu einem Ort der Begegnung für Familien in unserem Stadtteil werden. Als einen ersten Schritt haben wir im Frühjahr einen Markt für Selbstgemachtes veranstaltet. Aber wir möchten auch Angebote für Eltern schaffen, etwa Sprach- und Beratungskurse.

Schimmel: Das Team an der Erich Kästner Grundschule ist sehr engagiert, innovativ und gut organisiert. Da braucht es von meiner Seite nicht so viel. Ich versuche, mit meinen Fragen auf andere Perspektiven aufmerksam zu machen. Zusätzlich bringe ich die Schulen mit anderen Partnerinnen und Partnern zusammen, die sie bei ihren Vorhaben unterstützen können. Netzwerke spielen eine wichtige Rolle in meiner Arbeit.

Frau Schimmel, mit Ihrer Beratung zeigen Sie, dass Schulaufsicht mehr sein kann als eine Kontrollinstanz. Wie kommt Ihr Wissen noch an die Schulen?

Schimmel: Wir veranstalten regelmäßig Workshops und Vernetzungstreffen. Zudem informieren wir die Schulen zu verschiedenen Themen und Neuerungen per Mail und Newsletter.

Frau Wagner, welche dieser Angebote nehmen Sie als Schulleiterin wahr?

Wagner: Ich war bereits bei verschiedenen Fortbildungen und Veranstaltungen. Besonders spannend finde ich das Format „DENKBAR – Schule geht anders, aber wie?“.

Schimmel: Das ist eine regionale Netzwerk- und Bildungsveranstaltung, die ich einmal im Jahr organisiere und die

Anregungen liefern soll, wie und wo Schulen sich verändern und verbessern können. Dazu lade ich Schulen aus unserem Umkreis ein, damit sie ihre Schokoladenseite präsentieren und ihre Maßnahmen vorstellen, durch die sich bei ihnen etwas positiv entwickelt hat.

In welchem Bereich könnte Ihre Schule als Vorbild dienen, Frau Wagner?

Wagner: Bei uns ist es auf jeden Fall das Team, das hervorsteht. Alle sind bereit, unsere Schule weiterzuentwickeln. Das merkt man an kleinen Dingen wie zum Beispiel an der schnellen Einführung des Lesebands, einem täglichen Lesetraining. Aber das Kollegium steht auch hinter den großen Schritten, die wir vor allem im Rahmen des Startchancen-Programms anstreben, beispielsweise der Ausbau als Familienschulzentrum. Es ist ein gutes Gefühl, wenn alle an einem Strang ziehen.



Mandy Schimmel

Mandy Schimmel ist seit 2018 Referentin für Schulentwicklung am Schulamtsamt Ostthüringen und dort Teil der Leitung des Startchancen-Programms. Zuvor arbeitete die gelernte Krankenschwester und Pflege- und Gesundheitswissenschaftlerin an einer berufsbildenden Schule – als Lehrkraft und Fachbereichsleiterin. Zeitgleich bildete sie sich in Coaching und Supervision weiter.



Sabine Wagner

Sabine Wagner lebt seit 16 Jahren in Thüringen und leitet seit 2025 die Erich Kästner Grundschule in Gera mit mehr als 300 Kindern und einem Migrationsanteil von etwa 50 Prozent. Schon seit ihrem Referendariat an der Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund interessiert sie sich für die Entwicklung von Schulen in herausfordernden Lagen.



Mehr Einblicke aus Schulaufsicht und Schulpraxis finden Sie hier:

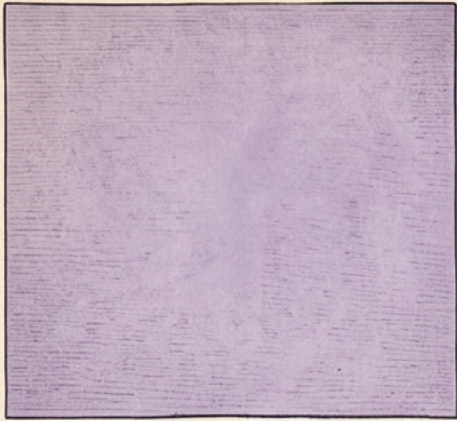


www.schulaufsicht.de

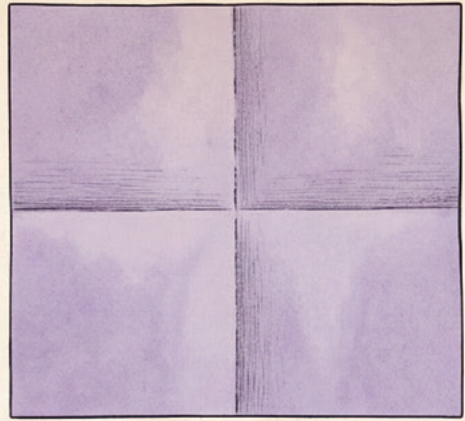


www.schub-magazin.org

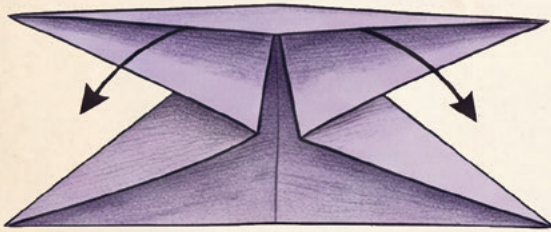
1.



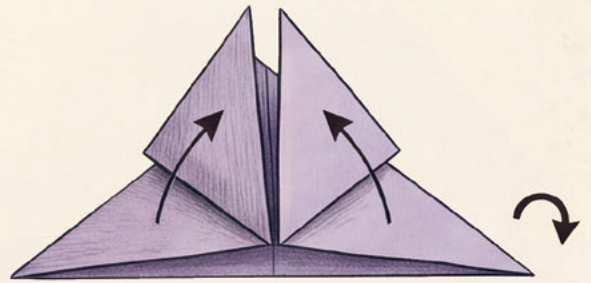
2.



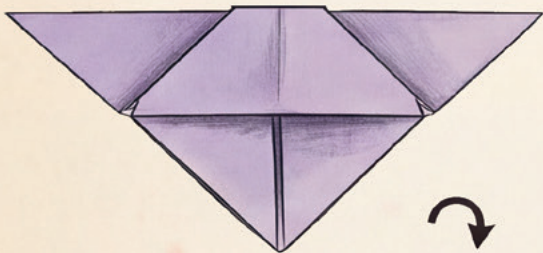
5.



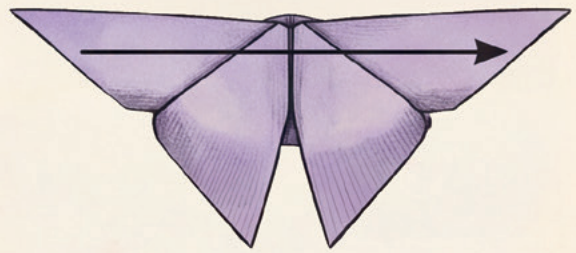
6.



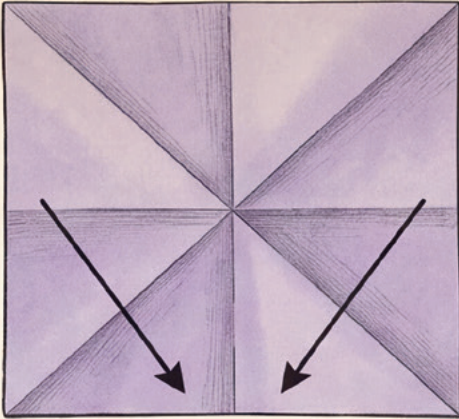
9.



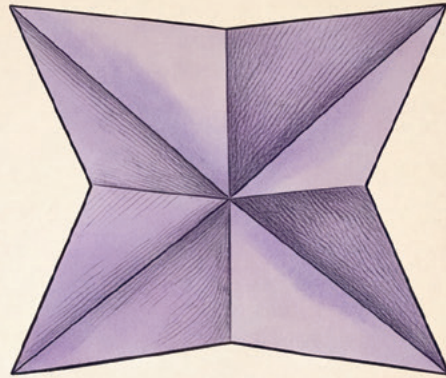
10.



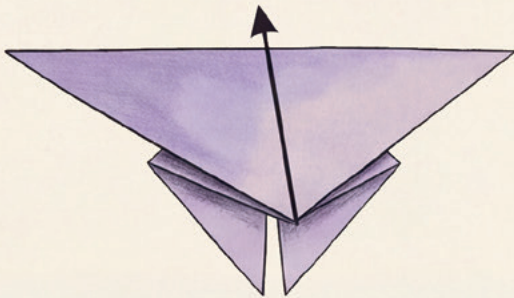
3.



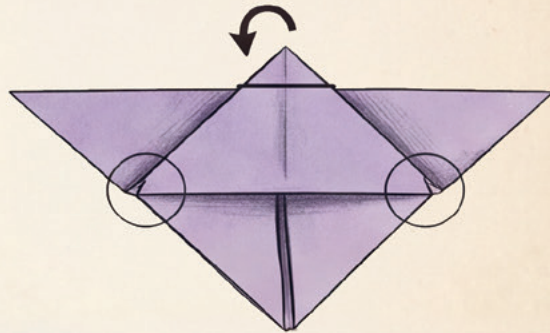
4.



7.



8.





Die 2013 gegründete *Wübben Stiftung Bildung* ist eine private Bildungsstiftung mit Sitz in Düsseldorf. Ihre Vision ist es, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft gerechte Bildungschancen erhalten. Dafür ist ein Bildungssystem notwendig, das genau das besser gewährleisten kann. Um dieser Vision näher zu kommen, berät, begleitet und unterstützt die *Wübben Stiftung Bildung* Akteure des Bildungssystems bei der Weiterentwicklung von Schulen im Brennpunkt.

Dazu setzt die Stiftung operative Programme mit Ländern und Kommunen um, gibt mit ihrer wissenschaftlichen Einheit, dem *impaktlab*, auf Basis wissenschaftlicher Analysen und praktischer Erkenntnisse Impulse für das Bildungssystem und fördert im kleinen Umfang ausgewählte Projekte, um daraus zu lernen.

IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Bildungsstiftung gGmbH
Cantadorstraße 3
40211 Düsseldorf
0211 93370800
info@w-s-b.org
www.wuebben-stiftung-bildung.org

Verantwortlich i. S. d. P.

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung Bildung

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Kathrin Dederling, Universität Erfurt
Leonie Thorwart, M. A., Universität Erfurt
Alexandra Wolters, freie Journalistin

Redaktion

Tamara Endberg-Krenn, Wübben Stiftung Bildung
Dr. Hanna Pfänder, Wübben Stiftung Bildung

Fotografien

Wübben Stiftung Bildung/Peter Gwiazda, S. 6, S. 14
Wübben Stiftung Bildung/Alexander Scheuber, S. 11
stock.adobe.com/Retouch man, S. 13
stock.adobe.com/Hanna, S. 16
privat, S. 19
istockphoto.com/molchanovdmity, S. 22
stock.adobe.com/Moose Coop, S. 25
stock.adobe.com/DimaBerlin, S. 27
privat, S. 27
stock.adobe.com/Bonnie Taylor Barry, S. 28
stock.adobe.com/stockpics, S. 28
privat, S. 31

Gestaltung

fountain studio, www.fountainstudio.de

Korrektorat

Britta Metzing, www.compas-uebersetzungen.de

Druck

Das Druckhaus Print und Medien GmbH, Korschenbroich

© Wübben Stiftung Bildung / Oktober 2026

Zitationsweise: Wübben Stiftung Bildung (2026): *impaktmagazin*.
Mehr als Aufsicht – Partnerin für Schulentwicklung. Düsseldorf.

