

Kathrin Dederling & Lea Kallenbach

Das Führungsverhalten von Schulaufsicht

Eine empirische Annäherung

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, auf welche Weise die Schulaufsicht ihre Führungsaufgabe gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Die Ergebnisse aus einer standardisierten Befragung von und leitfadengestützten Interviews mit Mitarbeitenden der Schulaufsicht, die in einer explorativen Studie in vier Bundesländern mit unterschiedlicher Organisation der Schulaufsicht gewonnen wurden, weisen auf die Bedeutung transformationaler, partizipativer und konsultativer sowie von Elementen transaktionaler Führung hin.

Schlüsselwörter: Schulaufsicht; Führung; empirische Untersuchung

The Leadership Style of School Supervisors

An Empirical Approach

Abstract

This article examines the question of how the school supervisory board fulfils its leadership role in relation to its subordinate schools. The results from a standardized survey and guideline-based interviews of school supervisory staff, which were obtained in an exploratory study in four federal states with different school supervisory organizations, point to the importance of transformational, participative and consultative leadership, as well as elements of transactional leadership.

Keywords: school supervision, leadership, empirical study

1 Einleitung

Die Implementierung neuer Steuerungsvorstellungen im Bildungsbereich hat in den letzten Jahren vielfältige Veränderungen mit sich gebracht, die auch den Auftrag der Schulaufsicht in Deutschland verändert haben (Oelkers, 2017). Der Schulaufsicht obliegt nach wie vor die Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten (Avenarius, 2015) und ihre Aufgaben beinhalten dementsprechend die Kontrolle der gesetzlich vorgeschriebenen Vorgaben. Im Sinne der *Fachaufsicht*, die sich auf fachliche und methodische Fragen des Unterrichts und Erziehens bezieht, beaufsichtigt

die Schulaufsicht die Zweckmäßigkeit des Handelns und die Art und Weise der Aufgabenerfüllung der Schulen. Im Sinne der *Rechtsaufsicht*, welche die Rechtmäßigkeit des Handelns der Akteur*innen zum Gegenstand hat, überwacht die Schulaufsicht das Einhalten der Rechtsordnung durch die Schulen und ahndet Verstöße gegen sie. Im Sinne der *Dienstaufsicht*, die das Aufsichts- und Weisungsrecht der Schulaufsichtsbeamt*innen gegenüber den nachgeordneten Lehrkräften bezeichnet, beaufsichtigt und bewertet die Schulaufsicht das Verhalten der Lehrkräfte hinsichtlich der Einhaltung der dienstlichen Pflichten (Füssel, 2010). Angesichts einer Stärkung der Eigenständigkeit der Einzelschule als pädagogischem Gestaltungsraum sind zusätzlich allerdings auch die Unterstützung und Beratung der Schulen zu Aufgaben der Schulaufsicht avanciert (Dederig, 2020, 2021). Diese Aufgaben tangieren ein breites inhaltliches Spektrum, das u. a. die Bereiche des Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagements, der Qualitätsentwicklung, der Steuerung der Personalversorgung, der Personalentwicklung sowie der Vernetzung und Kooperation umfasst. Als spezifische Unterstützungsleistungen, die die Schulaufsicht für Schulen erbringt, lassen sich u. a. die Beratung bzw. das Coaching von Personen, Gruppen oder Gremien, die Bereitstellung von Informationen und Materialien, die Ressourcen-Bereitstellung, die Vernetzung bzw. Netzwerkarbeit (zwischen Schulen und anderen Partner*innen) und die Ausbildung von Führungspersonal (z. B. bei Neueinstellungen von Schulleitungen) nennen (ebd.). Als den Schulen im Mehrebenensystem des Schulsystems übergeordnete Instanz hat die Schulaufsicht weiterhin eine Führungsaufgabe zu erfüllen, deren Ausübung angesichts der angesprochenen Veränderungen neu auszutarieren ist.

Vor dem Hintergrund dieser Sachlage geht der vorliegende Beitrag der übergeordneten Fragestellung nach, auf welche Weise die Schulaufsicht derzeit ihre Führungsaufgabe gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Vor dem Hintergrund existierender Führungskonzepte im Diskurs interessiert zum einen, welche Führungskomponenten (im Sinne von Verhaltensweisen) sich im Führungshandeln von Schulaufsicht zeigen, und zum anderen, auf welche Führungskomponenten im Führungshandeln ausdrücklich verzichtet wird.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen rekurriert der Beitrag auf Befunde einer explorativen Studie, in deren Rahmen in vier zufällig ausgewählten Bundesländern mit unterschiedlichen Organisationsformen von Schulaufsicht (ein-, zwei- und dreistufige Organisation) Mitarbeitende der Schulaufsicht um Einschätzungen ihres Führungsverhaltens gebeten wurden. Dazu wurde einerseits eine standardisierte Befragung unter Mitarbeitenden der Schulaufsicht mittels eines etablierten Instruments der Personalführungsforschung – des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5x Short) – realisiert (dessen Übertragbarkeit auf Führungskräfte aus der Schulaufsicht es zugleich zu prüfen galt); andererseits wurden Interviews mit Leitungspersonen auf Basis eines selbst entwickelten Leitfadens geführt. Der Beitrag liefert erste Erkenntnisse zu einer empirisch bisher nicht untersuchten Thematik.

Im Folgenden werden zunächst jene Führungskonzepte vorgestellt, die sich sowohl in der Personalführungsforschung im Allgemeinen als auch in der Schul- und Schulentwicklungsforschung bei der Untersuchung von Schulleitungen im Besonderen durch-

gesetzt haben und deren Hinzuziehung sich aufgrund ihrer generellen Bedeutsamkeit auch bei der Untersuchung von Schulaufsicht als fruchtbar erweisen könnte (Kap. 2). Anschließend werden die Fragestellungen und das methodische Vorgehen der eigenen Studie vorgestellt (Kap. 3), bevor ihre zentralen Ergebnisse zum Führungsverhalten der Schulaufsicht präsentiert werden (Kap. 4). Der Beitrag mündet in einem Fazit und Ausblick (Kap. 5).

2 Führungskonzepte in der Schul- und Schulentwicklungsforschung

Zum Führungsverhalten von Schulaufsicht liegen bislang keine empirischen Studien vor. Im schulischen Bereich sind Führungskonzepte in den letzten Jahren jedoch mit Blick auf die Leitungspersonen von Schulen breit rezipiert und empirisch untersucht worden. In der Literatur werden – mitunter in Gegenüberstellung – verschiedene Verhaltenskonzepte diskutiert, etwa der autoritäre und der kooperative Führungsstil, die Mitarbeiter*innen- und die Aufgabenorientierung, Organisations- und Managementkonzepte sowie Leadership-Modelle (u. a. „Transformational“, „Instructional“, „Shared/Distributed Leadership“, vgl. Kronsfoth et al., 2018; Tulowitzki & Pietsch, 2020). Darüber hinaus finden sich integrative Ansätze; z. B. das Konzept der integrativen Führung (Ercan et al., 2021) oder des Leadership for Learning (Tulowitzki & Pietsch, 2020).

Zur Untersuchung des Führungsverhaltens der Schulaufsicht wird das integrativ entwickelte und empirisch überprüfte „Full Range of Leadership“-Konzept von Avolio und Bass (1991) herangezogen, das bereits an anderer Stelle für den schulischen Kontext bemüht wurde (z. B. Harazd & van Ophuysen, 2011). Das Konzept umfasst die transformationale, transaktionale und passive („laissez-faire“) Führung. Angenommen wird, dass jede Führungskraft sowohl Verhaltensweisen transaktionaler als auch transformationaler Führung in variierendem Umfang zeigt (Bass, 1999). Als weiteres Führungskonzept erachten wir darüber hinaus die partizipative Führung (Harris, 2004; Harris & Spillane, 2008) als für unseren Kontext relevant. Die erwähnten Führungskonzepte werden nun knapp dargestellt:

Im Rahmen des Konzepts der *transformationalen Führung* werden explizit die Erfordernisse von Veränderungen in den Fokus gerückt, wobei sich Führungskräfte als „Change Agents“ verstehen (Bonsen, 2019; Harazd & van Ophuysen, 2011; Tulowitzki & Pietsch, 2020). Transformationale Führung lässt sich in folgende Dimensionen unterteilen:

- 1) *Idealized Influence*: Durch die Beeinflussung von Wert- und Zielvorstellungen der Mitarbeitenden erfüllt die Führungskraft Erwartungen, die sie auch an ihre Mitarbeitenden richtet. Sie erreicht deren Vertrauen, Respekt und Bewunderung.
- 2) *Inspirational Motivation*: Die Führungskraft kommuniziert und vermittelt überzeugende und attraktive Zukunftsvisionen, mit denen sich die Mitarbeitenden identifizieren können.

- 3) *Intellectual Stimulation*: Die Führungskraft regt die Mitarbeitenden u. a. dazu an, bestehende Annahmen oder Verfahrensweisen fortwährend zu hinterfragen und neue Lösungen für Probleme zu finden und zu erproben.
- 4) *Individualized Consideration*: Die Führungskraft erkennt und fördert persönliche Leistungs- und Wachstumsbedürfnisse und -potenziale der Mitarbeitenden.

Das Konzept der *transaktionalen Führung* hingegen kennzeichnet sich durch eine Austauschbeziehung der Führungskraft mit ihren Mitarbeitenden, die hierarchisch organisiert ist. Es lässt sich in drei Dimensionen unterteilen:

- 1) *Contingent Reward*: Die Führungskraft verknüpft erwünschtes Verhalten und insbesondere die Erreichung von Zielen mit entsprechenden Belohnungen. Erwartungen und Ziele werden geklärt und Belohnungen im Falle der Zielerreichung festgesetzt. Entsprechende Absprachen werden durch die Führungskraft eingehalten.
- 2) *Management by Exception active*: Die Führungskraft richtet ihre Aufmerksamkeit auf Fehler und kritische Situationen. Sie kontrolliert die Einhaltung von Standards und wird aktiv, sofern Fehler auftreten, die zu einer Unterschreitung der Standards führen könnten.
- 3) *Management by Exception passive*: Das Führungsverhalten kennzeichnet sich durch eine weitgehende Zurückhaltung der Führungskraft, die erst dann eingreift, wenn Probleme bereits vorliegen. Eine Kontrolle der Prozesse auf mögliche Fehler bleibt aus (Harazd & van Ophuysen, 2011).

Im Gegensatz zu den beiden zuvor skizzierten Konzepten zeichnet sich das Konzept der *passiven (laissez-faire) Führung* durch die Vermeidung bzw. Abwesenheit von Führung selbst in dringlichen Situationen aus. Es wird nicht autoritär agiert, notwendige Entscheidungen werden nicht getroffen und dringende Aktivitäten werden aufgeschoben bzw. verzögert (ebd.).

Das Führungskonzept der *partizipativen Führung* schließlich zielt auf die Etablierung einer Kultur ab, in der sich Mitarbeitende aktiv in die Ausgestaltung von Führung einbringen können (Tulowitzki & Pietsch, 2020). Diese werden in Arbeits- und Entscheidungsprozesse eingebunden und Führungsverantwortung wird auf verschiedene Beteiligte verteilt. In Bezug auf die Organisation Schule soll durch diese Vorgehensweise die interne Kohärenz gestärkt, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung durch Einzelpersonen gefördert und letztendlich die Effektivität des Steuerungshandelns gesteigert werden (ebd.). Partizipative Führung impliziert eine Abkehr von der Vorstellung einer individuellen, „heroischen“ Führungskraft. In den Fokus von Führungsvorstellungen rücken stattdessen Teamstrukturen, Zusammenarbeit sowie Leitungshandeln aller Mitglieder im System Schule (Schulleitende, Lehrkräfte, weitere Mitarbeiter*innen, Schüler*innen) (vgl. Harris, 2004; Harris & Spillane, 2008).

Für die Untersuchung der Schulaufsicht und deren Führungsverhalten erscheint über die vier vorab vorgestellten Führungskonzepte hinaus ein weiteres Konzept berücksichtigungswert, das explizit mit Blick auf die Schulaufsicht entfaltet worden ist: die *supervidierende Führung* (Schmelzer & Löffler, 2020). Dieses Konzept betrachtet die

Führungskraft (Schulaufsicht) als Sparringspartnerin für die eigenständige Schulleitung und beinhaltet die Vorstellung, dass die Schulleitung die Fach- und Führungsprozesse an den Schulen realisiert und Entscheidungen trifft, während die Schulaufsicht die Wirksamkeit von Prozessen und Entscheidungen beobachtet und ein präzises Feedback gibt. Aus einer Metaperspektive heraus sieht die Schulaufsicht andere Dinge als die im schulischen Geschehen verankerte Schulleitung. Sie gibt die Deutungshoheit nicht auf und kann über Empfehlungen hinaus auch Forderungen stellen. Ihr obliegt die „Führung von Führung“, wobei sie die Verantwortung für übergreifende und strategische Fragestellungen zur Sicherung der Schulqualität wahrt (ebd.).

Mitunter quer zu den vorab dargestellten Führungskonzepten liegt die von Schmelzer und Löffler (2020) vorgelegte Auflistung von Modi, die die Schulaufsicht beim Treffen von Entscheidungen aufweisen kann: Dabei denkt und entscheidet die Führungskraft im Modus der *Instruktion* allein und gibt anschließend gut instruierte Anweisungen an Schulen/Schulleitungen, die diese umsetzen (sollen), wohingegen sie sich im Modus der *Konsultation* Rat bei Expert*innen oder Betroffenen holt, um neue Perspektiven in ihr Nachdenken einfließen zu lassen. Im Modus der *Partizipation* beteiligt die Führungskraft Mitarbeitende an Lösungsprozessen (siehe die Ausführungen zu partizipativer Führung) und im Modus der *Ko-Kreation* bezieht sie Schulen/Schulleitungen beim Denken und Handeln absolut gleichberechtigt in Ideen und in die Verantwortung ein. Im Modus der *Delegation* schließlich gibt die Führungskraft Aufgabenstellungen und Prozessverantwortung komplett an Schulen/Schulleitungen ab und lässt sich nur das Endergebnis mitteilen (ebd.).

3 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Beitrag wird erstmals empirisch der Frage nachgegangen, auf welche Weise die Schulaufsicht derzeit ihre Führungsaufgabe gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Konkret wird untersucht,

- welche Führungskomponenten (im Sinne von Verhaltensweisen) sich im Führungshandeln von Schulaufsicht zeigen und
- auf welche Führungskomponenten im Führungshandeln von Schulaufsicht explizit verzichtet wird.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen rekurriert der Beitrag auf Befunde einer explorativen Studie, die zu Beginn des Jahres 2024 in vier Bundesländern durchgeführt wurde. Dabei wurde dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass alle Bundesländer über je spezifische Systeme von Schulaufsichtsbehörden verfügen, in denen die Organisation der Instanzen, der schulartspezifischen Zuständigkeiten oder die Zuordnung zur sonstigen Landesverwaltung unterschiedlich geregelt ist. Ein dreistufiger Verwaltungsaufbau in der Schulverwaltung (Oberste, Obere und Untere Schulaufsichtsbehörden) mit einer Beschränkung der Dreistufigkeit auf bestimmte Schulformen existiert heute nur noch in wenigen Ländern. Die Mehrheit der Länder weist eine durchgängige Zweistufigkeit auf und in den Stadtstaaten und dem Saarland findet sich jeweils nur eine einzige Schulbehörde. Somit ergibt sich folgendes Bild:

- dreistufiges Modell: Ministerium – Landesschulämter/Regierungsbezirke – Staatliche Schulämter (vier Länder: Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und inzwischen auch Schleswig-Holstein),
- zweistufiges Modell: Ministerium – Landesschulamt/Oberschulämter oder Staatliche Schulämter (acht Länder: Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) und
- einstufiges Modell: Ministerium (vier Länder: Berlin, Bremen, Hamburg, das Saarland) (Bogumil, 2017; Schnell, 2010).¹

In die Untersuchung wurden alle Organisationsformen einbezogen, um der Breite existierender Varianten gerecht zu werden. Die Frage, inwieweit die ausgewählten ein-, zwei- und dreistufigen Organisationsformen von Schulaufsicht in den verschiedenen Bundesländern miteinander vergleichbar sind, stellte sich bei diesem Zugriff nicht. Die Auswahl der Länder erfolgte zufällig, wobei aus früheren Kontexten bereits bestehende Kontakte genutzt wurden.

3.1 Standardisierte Befragung

Das Führungsverhalten der Schulaufsicht wurde zum einen anhand einer standardisierten Befragung von Mitarbeitenden der unteren Verwaltungsebene ermittelt. Diese wurde in der Zeit von Ende Januar bis Mitte Februar 2024 über das Umfragetool LimeSurvey online durchgeführt und basiert auf dem „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short), einem häufig genutzten Erhebungsinstrument zur Erfassung des Führungsstils (Bass & Avolio, 2000). Die Anwendbarkeit dieses Instruments ist für Führungskräfte aus unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems, u. a. für Schulleitungen als Führungskräfte aus dem Schulbereich (Harazd & van Ophuysen, 2011) und für Präsident*innen und Rektor*innen als Führungskräfte aus dem Hochschulbereich (Jackenkroll & Scherm, 2017), bereits belegt worden, sodass von einer prinzipiellen Anwendbarkeit auch auf Mitarbeitende der Schulaufsicht als Führungskräfte aus dem Schulbereich ausgegangen wurde.

Genutzt wurde die deutsche Übersetzung des Instruments von Felfe und Goihl (2002) sowie die auf ihr aufbauende, leicht modifizierte Fragebogenversion von Harazd und van Ophuysen (2011). Insgesamt 34 Items zu den Führungskonzepten der transformationalen, der transaktionalen und der laissez-faire-Führung wurden in Anlehnung an Vorarbeiten von Felfe in Selbsteinschätzungen umformuliert und an den Schulaufsichtskontext angepasst. In Tabelle 1 auf der folgenden Seite sind Beispiele für die Dimensionen angegeben. Es wurde ein vierstufiges Antwortformat mit folgender Verbalisierung eingesetzt: 4 = „(fast) immer“, 3 = „häufig“, 2 = „selten“, 1 = „nie“. Mit einem offenen Antwortformat wurden die Befragten um Angaben zu weiteren Aspekten, die ihren Umgang mit Schulen charakterisieren, gebeten. Erfragt wurden zudem die Bundeslandzugehörigkeit sowie demografische Angaben zum Geschlecht und Dienstalter.

¹ Für weitergehende Informationen vgl. Bogumil (2017).

Zur Vermeidung von Reihenfolgeeffekten wurden die Items zu den Führungskonzepten in zufälliger Reihenfolge angezeigt.

Insgesamt haben sich 110 Mitarbeitende der Schulaufsicht beteiligt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 56 Prozent. Die deskriptiven Statistiken wurden mit der Software SPSS 29 berechnet.

Tab. 1: Übersicht über die eingesetzten Skalen

Beurteilung des eigenen Führungsverhaltens von Mitarbeitenden der Schulaufsicht (MLQ, Selbstbeurteilung)	
<i>Transformationale Führung</i>	
Idealized Influence attributed (IIa)	Ich stelle meine eigenen Interessen zurück, wenn es um das Wohl der Schule geht. Ich strahle Stärke und Vertrauen aus.
Indealized Influence Behavior (IIb)	Ich spreche mit den Schulleitungen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte. Ich betone die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Arbeitsverständnis.
Inspirational Motivation (IM)	Ich spreche mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll. Ich formuliere eine überzeugende Zukunftsvision.
Individualized Consideration (IC)	Ich setze mich für die Bedürfnisse, Ziele und Fähigkeiten der Schulleitungen ein. Ich helfe den Schulleitungen, ihre Stärken auszubauen.
Intellectual Stimulation (IS)	Ich prüfe stets aufs Neue, ob zentrale/wichtige Annahmen noch angemessen sind. Ich suche bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.
<i>Transaktionale Führung</i>	
Contingent Reward (CR)	Ich mache deutlich, wer für bestimmte Leistungen verantwortlich ist. Ich zeige Zufriedenheit, wenn andere die Erwartungen erfüllen.
Management by Exception active (MbEa)	Ich greife frühzeitig ein, wenn etwas beginnt schief zu laufen. Ich mache andere auf Fehler aufmerksam, damit die Anforderungen erfüllt werden.
Management by Exception passive (MbEp)	Ich beginne mich erst um Probleme zu kümmern, wenn sie wirklich ernst geworden sind. Ich vertrete die Ansicht, dass Probleme erst wiederholt auftreten müssen, bevor man handeln sollte.
<i>Laissez-faire-Führung</i>	
Laissez-faire (LF)	Ich halte mich heraus, wenn wichtige Angelegenheiten anstehen. Ich kläre wichtige Fragen sofort (umkodiert).

Quelle: eigene Darstellung

3.2 Leitfadengestützte Interviews

Um eine induktive Ausdifferenzierung des zunächst standardisiert erhobenen Führungsverhaltens zu ermöglichen, wurden zum anderen qualitative Interviews mit Mitarbeitenden in (mittleren/oberen) Leitungspositionen (ein bis zwei Interviews pro Bundesland) geführt. Dabei wurde angenommen, dass Mitarbeitende in (mittleren/oberen) Leitungspositionen ein Überblickswissen über das Führungsverhalten von Mitarbeitenden der unteren Verwaltungsebene besitzen und hierzu berichten können. In der Zeit von Ende Januar bis Mitte März 2024 wurden drei Interviews per Videotelefonie mithilfe des Programmes Webex und zwei Interviews in Präsenz realisiert. Sie dauerten zwischen 60 und 75 Minuten und orientierten sich an einem Leitfaden mit den Themenkomplexen 1) Beruflicher Werdegang des bzw. der Interviewten, 2) Zentrale Aufgaben/Tätigkeiten von Schulaufsicht, 3) Auftrag/Rolle von Schulaufsicht, 4) Führungsverständnis der Schulaufsicht und 5) Umgang der Schulaufsicht mit Schulen/Schulleitungen (im Sinne der Realisierung der Führungsaufgabe und des in dieser Aufgabe bewussten Verzichts auf bestimmte Verhaltensweisen).

Die Tonspuren der Interviews wurden mithilfe des Programmes Webex bzw. anhand eines Audiogerätes aufgezeichnet und im Anschluss in einem einfachen Verfahren (Dresing & Pehl, 2018) transkribiert. Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte aus Zeitgründen zunächst nur unter dem Fokus auf das in diesem Beitrag thematisierte Führungsverhalten der Schulaufsicht mittels MAXQDA 2022 im Sinne einer Kombination aus strukturierender und zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2022).

Es wurde auf zweifache Weise vorgegangen: Zum einen wurde das Material mithilfe deduktiver Kategorien und Unterkategorien strukturiert, die aus den in Kapitel 2 präsentierten Führungskonzepten (transformationale, transaktionale, passive, partizipative und supervidierende Führung) und Entscheidungsmodi (Instruktion, Konsultation, Partizipation, Ko-Konstruktion und Delegation) abgeleitet wurden. Zum anderen wurden Kategorien und Unterkategorien induktiv, aus dem Material heraus, gebildet, um a) ein Führungskonzept (die *konsultative Führung*) zu ergänzen, b) einen Entwicklungsmodus auszdifferenzieren (die *Instruktion* in *reine Instruktion*, *Instruktion nach Partizipation* und *Instruktion nach Konsultation*) und c) Verhaltensweisen, auf die im Führungshandeln bewusst verzichtet wird, zu beschreiben. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse wurde durch kommunikative Validierung über einen Peer-Check der Autor*innen und die Diskussion unklarer Fälle geprüft.

4 Ergebnisse zum Führungsverhalten von Schulaufsicht

Im Folgenden werden Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Dabei liegt der Fokus zunächst auf Ergebnissen der standardisierten Befragung, anschließend werden Ergebnisse der Leitfadeninterviews ausgeführt.

4.1 Ergebnisse der standardisierten Befragung

Den Befunden der standardisierten Befragung zufolge wird transformationales Führungsverhalten von den Schulaufsichtsmitarbeitenden am häufigsten bestätigt, gefolgt von transaktionaler Führung. Führungsverhalten im Sinne des *laissez-faire*-Konzepts wurde im Durchschnitt eher selten attestiert. Dies zeigt sich darin, dass die Dimensionen des transformationalen Führungsverhaltens deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 Punkten verortet werden. Dies trifft auch für die Dimension *Contingent Reward* des transaktionalen Führungsverhaltens zu. Das Führungshandeln, das in der Dimension *Management by Exception active* zum Ausdruck kommt, liegt eher im mittleren Bereich (weder Zustimmung noch Ablehnung). In Bezug auf passives Leitungshandeln (*Management by Exception passive* und *laissez-faire*) ist über die Skalenmittelwerte eine ablehnende Einschätzung festzustellen (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Kennwerte der MLQ-Skalen

		<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Transformationale Führung</i>			
1	Idealized Influence attributed (IIa)	3.21	0.44
2	Indealized Influence Behavior (IIb)	3.32	0.52
3	Inspirational Motivation (IM)	3.15	0.54
4	Individualized Consideration (IC)	3.24	0.46
5	Intellectual Stimulation (IS)	3.27	0.40
<i>Transaktionale Führung</i>			
6	Contingent Reward (CR)	3.24	0.55
7	Management by Exception active (MbEa)	2.86	0.47
8	Management by Exception passive (MbEp)	1.91	0.42
<i>Laissez-faire-Führung</i>			
9	Laissez-faire (LF)	1.70	0.42

Quelle: eigene Darstellung.

Die meisten Aussagen, die sich auf transformationales Führungshandeln beziehen, erhalten von den Befragten also sehr hohe Bestätigungswerte. In einigen Fällen werden die Antwortkategorien „häufig“ und „(fast) immer“ von nahezu 100 Prozent der Befragten gewählt. Dies trifft bei drei der vier Aussagen der Dimension *Intellectual Stimulation* zu (bezüglich des Vorschlagens neuer Wege zur Aufgabenbearbeitung, der Suche nach unterschiedlichen Perspektiven bei der Lösung von Problemen und der Anregung von Schulleitungen, Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten), und gilt bei zwei der vier Aussagen der Dimension *Individualized Consideration* (hinsichtlich der Berücksichtigung der Individualität der Schulleitungen und des Einsatzes für die Bedürfnisse, Ziele und Fähigkeiten der Schulleitungen) sowie bei einer Aussage der Dimension *Idealized Influence attributed* (mit Blick auf das Ausstrahlen von Stärke und Vertrauen). Lediglich bei zwei Aussagen findet sich ein anderes Antwortverhalten: bei der Aussage, jemand zu sein, bei dem die Schulleitungen

stolz sind, mit ihm bzw. ihr zusammenzuarbeiten (65,4 % Zustimmung) und bei der Aussage, jemand zu sein, der bzw. die sich Zeit dafür nimmt, Schulleitungen etwas zu zeigen und ihnen neue Dinge beizubringen (69,1 % Bestätigung).

Beim transaktionalen Führungsverhalten wird einerseits die Aussage, Zufriedenheit zu zeigen, wenn andere die Erwartungen erfüllen, von nahezu allen Befragten (95,3 %) bestätigt. Andererseits zeigt sich hinsichtlich der Aussagen, dass die Schulaufsichtsperson alle Fehler konsequent verfolge (65,5 % Zustimmung) und Abläufe und Prozesse genau beaufsichtige (56,4 % Zustimmung), ein uneinheitliches Antwortverhalten.

4.2 Ergebnisse der Leitfadenterviews

In den Aussagen der Interviewpartner*innen zum Umgang mit Schulleitungen und Schulen im Zuge der Realisierung ihrer Führungsaufgabe finden Verhaltensweisen, die den Dimensionen der *laissez-faire-Führung* zugeordnet werden könnten, keine Erwähnung. Einige Aussagen lassen sich neben anderen Führungskonzepten auch der Dimension *Intellectual Stimulation* der *transformationalen* Führung zuweisen (s. u.), wohingegen zwei der drei Dimensionen der transaktionalen Führung durch die Schilderungen exklusiv tangiert werden.

Alle Interviewpartner*innen geben an, dass im Sinne des *Management by Exception active* eine Kontrolle der Einhaltung von Standards/rechtlichen Vorgaben und bei Erkennen der Nichteinhaltung bzw. der drohenden Gefahr einer Standardunterschreitung ein Aktivwerden der Schulaufsicht stattfinden. Die Kontrolle erfolgt a) auf regelmäßigen Schulbesuchen der zuständigen Schulaufsichtsmitarbeitenden, wenn diese die Schulen aufsuchen und sich über die Sachlage an den Schulen erkundigen oder diese beobachten, und/oder b) bei der Sichtung der Ergebnisse von Schulen bei (landesspezifischen) Leistungs- und Qualitätsmessungen. Berichtet wird von Prüfungen der rechtmäßigen Verwendung von Ressourcen und der regelkonformen Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben. Ein*e Interviewpartner*in erwähnt konkret die formale Überprüfung der Zeugnisse im Grundschulbereich, die an den Schulen stichprobenmäßig durchgeführt wird.

Im Sinne des *Management by Exception passive* verweisen die Aussagen der Interviewpartner*innen auf ein Eingreifen der Schulaufsicht erst bei Vorliegen von Problemen, etwa im Falle des Vorwurfs von Distanzverletzungen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen oder bei Dienstaufsichtsbeschwerden von Eltern gegenüber Schulleitungen. Auch wenn sich in Beratungsprozessen (s. u.) zeigt, dass Standards nicht eingehalten werden, wird eingeschritten.

Alle Interviewpartner*innen berichten zudem von Verhaltensweisen, die der *partizipativen Führung* zugeordnet werden können. Zunächst einmal wird die Relevanz einer direkten und transparenten Kommunikation mit den schulischen Akteur*innen, insbesondere den Schulleitungen, herausgestellt („Wir legen sehr viel Wert darauf, dass wir einen direkten Draht zu den Schulleitungen ... haben“, IN-3): Diese wird als Vor-

aussetzung bzw. Mittel für eine gute Umsetzung der Führungsaufgabe gesehen. Schulleitungen und Schulen, in einigen Fällen auch Schulträger, werden auf vielfältige Weise in Arbeits- und Klärungsprozesse einbezogen. Dazu werden unterschiedliche Formate zum (regelmäßigen) Austausch etabliert. In ihnen werden Sachverhalte verhandelt, Interessen austariert, Konflikte geklärt und Lösungen gefunden („Und da sitzen wir wirklich zusammen und sagen: ‚Wie können wir das gemeinsam hinkriegen?‘“, IN-4).

Bei der Einschätzung bzw. Klärung von Situationen sei wichtig, so betont ein*e andere*r Interviewpartner*in, die unterschiedlichen Perspektiven aller Betroffenen zur Kenntnis zu nehmen und zusammenzutragen („Das heißt, dass ich der Schule immer hörend begegne, im übertragenen Sinne“, IN-1). Diese Aussage lässt sich auch der Dimension *Intellectual Stimulation* der *transformationalen Führung* zuordnen, für die die beschriebene Suche nach unterschiedlichen Perspektiven bei der Lösung von Problemen charakteristisch ist. Im Konfliktfall nehmen die Mitarbeitenden der Schulaufsicht mitunter eine vermittelnde Rolle zwischen den Parteien ein.

In den Interviews wird auch eine Verteilung von Führungsverantwortung sichtbar, wenn etwa davon berichtet wird, dass – z. B. im Falle von Elternbeschwerden über Lehrkräfte – auf die Verantwortung der zuständigen Stellen – im genannten Falle: der entsprechenden Schulleitung – verwiesen wird.

Die *supervidierende Führung*, bei der die Schulleitung als Repräsentantin der eigenverantwortlichen Schule die Fach- und Arbeitsprozesse an den Schulen forciert und Entscheidungen trifft, während die Schulaufsicht deren Wirksamkeit beobachtet und Feedback gibt, wird nach Aussage aller Interviewpartner*innen praktiziert. Damit obliegt der Schulaufsicht die Führung von Führungskräften („Wir führen Führungskräfte“, IN-3). Ein*e Befragte*r weist allerdings auf Grenzen der Übertragbarkeit des Bildes des bzw. der Supervisor*in hin: Am Ende des Prozesses stehe bei der Nichteinhaltung von Standards ggf. eine Entscheidung durch die Schulaufsicht, doch

„der/die Supervisor*in wird natürlich niemals zu einer Entscheidung kommen und deswegen wird beim Bild von dem/der Supervisor*in am Ende ein Stück weit zu kurz gesprungen“ (IN-1).

Ferner berichten alle Interviewpartner*innen von Verhaltensweisen, die der *konsultativen Führung* (als aus dem Interviewmaterial induktiv generiertes, neues Führungskonzept von Schulaufsicht, bei dem diese als Beratende von Schulen auftritt) zugeordnet werden können. Es zeigt sich in den Gesprächen, dass die Beratung von Schulen eine relevante Tätigkeit der Mitarbeitenden der Schulaufsicht ist (Beratung „schwebt über Allem“, IN-4). Es ist der Ansatz erkennbar, durch die Beratung aufsichtlichen Anlässen vorzubeugen. Beratungen finden nach Aussage der Befragten in vielfältigen inhaltlichen Bereichen statt (z. B. Umsetzung bildungspolitischer oder rechtlicher Vorgaben/pädagogischer Interventionen, Beschwerde-/Konflikt-/Krisenmanagement, Qualitäts- und Schulentwicklung). Als spezifische Leistungen der Beratung werden die Vermittlung neuen Wissens (z. B. zum Hintergrund und Inhalt von Vorschriften/Erlassen und schulindividuellen Umsetzungsmöglichkeiten) und die Bereitstellung von

Handlungsalternativen (u. a. in Bezug auf Entwicklungsaktivitäten) genannt. Beratungen tragen zudem zu einer Erweiterung der schulischen Perspektive und zur Optimierung von Prozessen (etwa bei der o. g. schulindividuellen Umsetzung neuer Vorschriften/Erlasse) bei und geben Impulse, auch mit steuernder Absicht (um „so ein bisschen in so eine Richtung zu lenken“, IN-5). Hier zeigt sich abermals eine Nähe zur Dimension *Intellectual Stimulation* der *transformationalen Führung* und dem für sie bezeichnenden Vorschlag neuer Wege, wie Aufgaben bearbeitet werden können.

Die Mitarbeitenden der Schulaufsicht agieren hinsichtlich ihres Beratungsangebotes an Schulen unterschiedlich:

„Also man kann ja Beratung so verstehen und sagen: ‚Wenn Ihr was wollt, fragt mich! Ich kann aber auch sagen und hingehen: ‚Passt mal auf: Ich habe das und das festgestellt.‘ [...] So, dann sage ich das einer/einem Schulleiter*in und sage: ‚Wir haben Schulentwicklungsberater*innen. Ich kann Dir anbieten, Schulentwicklungsberater*innen mit reinzunehmen“ (IN-2).

Dem letztgenannten eher aktiven Vorgehen entsprechen Berichte anderer Befragter über Beratungen im Rahmen regelmäßig stattfindender Schulbesuche (u. a. für Jahres- oder Zielvereinbarungsgespräche) oder in Folge einer genaueren Betrachtung der Schulsituation nach Beschwerden von Eltern oder Anfragen des Personalrates:

„Das ist so etwas, wo man auch selber das Gefühl hat: Mensch, irgendwas ist hier gerade irgendwie so ein bisschen im Schwange und da müssen wir dann irgendwie doch noch mal ins Gespräch gehen“ (IN-5).

Dem erstgenannten eher passiven Vorgehen hingegen entsprechen Berichte anderer Befragter über individuelle Anfragen von Schulen im Bedarfsfall. Die Beratungen erfolgen in einigen Ländern auch auf Basis von Daten aus Leistungs- und Qualitätsmessungen und in Zusammenarbeit mit den Qualitätsentwicklungsinstituten.

Mit Blick auf die Entscheidungsmodi berichten alle Interviewpartner*innen vom Modus der *reinen Instruktion* (z. B. Weitergabe von Verwaltungsanweisungen während der Corona-Pandemie) und *Instruktion nach vorausgehender Partizipation* (u. a. nach Ausschöpfung der Mittel der Verhandlung oder des gemeinsamen Erörterns). Jeweils ein*e Befragte*r erwähnt den Modus der *Instruktion nach Konsultation* (z. B. bei ausbleibender Festlegung eines Weges durch die Schule nach Aufzeigen von Möglichkeiten, wie die Schule vorgehen könnte) und der *Partizipation* (z. B. bei gemeinsamer Lösung eines Verteilungsproblems zugezogener Schüler*innen auf Schulen einer Region).

Die Mitarbeitenden der Schulaufsicht benennen schließlich Verhaltensweisen, die sie für ihr Führungshandeln bewusst ablehnen. Diese beziehen sich zum einen auf *formale Aspekte* des Auftretens von Schulaufsicht: Als „No-Go“ werden in dieser Hinsicht ein unprofessioneller Umgangston (Anschreien), ein unaufgefordertes und grundloses, Angst schürendes Maßregeln sowie ein unsinniges Anweisen von Schulleitungen und

Schulen betrachtet. Auch ein Rückzug auf Machtstrukturen bzw. ein Ausspielen von Machtmöglichkeiten werden explizit abgelehnt („Das ist jetzt so, weil ich das so sage“, IN-2). In diesem Zusammenhang bemühen vier Befragte das Bild der

„patriarchalische[n] Schulaufsicht, wie wir sie alle aus den 50er und 60er Jahren kennen, wo der Schulrat kommt mit dem kleinen Notizbuch und dann sagt: ‚Ach, die Schule gefällt mir – die kriegt da mehr Ressourcen, und die Schule gefällt mir nicht so – die kriegt weniger Ressourcen‘“ (IN-3).

Zum anderen beziehen sich die Verhaltensweisen auf *inhaltliche Aspekte*, etwa auf die Artikulation einer globalen Erwartungshaltung in Bezug auf die Qualitätsverbesserung einer Schule, ohne konkrete Entwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren und konkrete Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung festzulegen:

„Das ist maximal die Hälfte der Aufgabe, auf einen Sachverhalt hinzuweisen und zu sagen: ‚Es muss anders werden!‘ – ohne zu sagen, wie es eigentlich werden muss und wie der Weg dahin wohl sein könnte, und das in einer Beratungssituation zu machen“ (IN-1).

Auch eine ausschließliche Fokussierung auf bzw. Bevorzugung von Schulen des eigenen Zuständigkeitsbereichs bei gleichzeitiger Ablehnung der Verantwortung für andere Schulen wird als „No-Go“ gesehen, weil es die Aufgabe jedes bzw. jeder Mitarbeitenden der Schulaufsicht sei, den Blick auf das System, also auf alle Schulen des Landes zu richten. Schließlich werden eine unreflektierte Annahme von Beschwerden über Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte und eine Vorverurteilung von Personen sowie direkte Eingriffe in den Unterricht ausdrücklich als verzichtbares Verhaltensrepertoire erwähnt.

5 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat sich erstmals empirisch der Frage gewidmet, auf welche Weise die Schulaufsicht derzeit ihre Führungsaufgabe gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Mit Bezug auf Führungskomponenten (im Sinne von Verhaltensweisen), die sich im Führungshandeln von Schulaufsicht zeigen, wurde zusammenfassend herausgearbeitet, dass sich das Führungshandeln durch eher aktive Verhaltensweisen kennzeichnet; passive Verhaltensweisen werden von den Befragten hingegen eher abgelehnt bzw. nicht erwähnt. Dabei zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Ergebnisse der standardisierten Befragung und der Interviewstudie: Im Rahmen der standardisierten Befragung, die die Konzepte der *transformationalen*, der *transaktionalen* und der *laissez-faire*-Führung thematisiert, werden transformationales Führungshandeln und eher aktive Dimensionen des transaktionalen Führungshandelns am häufigsten bestätigt. Im Rahmen der thematisch offeneren Interviews hingegen wird transformationales Führungshandeln nicht von allen Befragten und nur hinsichtlich einer Subdimension (*Intellectual Stimulation*) thematisiert. Transaktionales Führungshandeln wird von allen Interviewten erwähnt, wenngleich

hier, im Unterschied zur standardisierten Befragung, auch die Subdimension *Management by Exception passive* Erwähnung findet. Darüber hinaus thematisieren alle Interviewpartner*innen Verhaltensweisen der partizipativen, der supervidierenden und der konsultativen Führung. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass die in der standardisierten Befragung angelegten Führungskomponenten das Führungshandeln der Schulaufsicht nicht vollständig abbilden können. Dies lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass das „Full Range of Leadership“-Konzept von Avolio und Bass (1991) nicht uneingeschränkt auf den hier im Fokus stehenden Bereich der Schulaufsicht und auf die Mitarbeitenden der Schulaufsicht als Führungskräfte übertragen werden kann. Mit der *konsultativen Führung* wurde zudem ein neues Führungskonzept sichtbar.

Hinsichtlich der Führungskomponenten, auf die im Führungshandeln von Schulaufsicht ausdrücklich verzichtet wird, wurden zum einen formale Aspekte des Auftretens von Schulaufsicht herausgearbeitet, wie etwa ein unprofessioneller Umgangston, das Schüren von Ängsten und ein Ausspielen von Macht. Zum anderen wurden inhaltliche Aspekte thematisiert, etwa mit Blick auf die Formulierung unkonkreter Entwicklungserwartungen oder die Bevorzugung von Schulen aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich.

Die Studie trägt mit ihren Ergebnissen zur Erweiterung des Erkenntnisstandes zu einem Themenfeld bei, zu dem bisher empirisch noch nicht gearbeitet worden ist. In diesem Sinne besitzt sie einen Mehrwert. Aufgrund ihres explorativen Charakters weist sie zugleich jedoch methodische Limitationen auf. So wurden lediglich vier von 16 Bundesländern einbezogen. Dies entspricht zwar einem Viertel der Grundgesamtheit, ist aber dennoch eine kleine Stichprobe, mittels derer das Führungsverhalten von Schulaufsicht noch nicht hinreichend ermittelt werden kann. Darüber hinaus wurde das Führungsverhalten von Schulaufsicht über Selbsteinschätzungen der Mitarbeitenden erhoben. Inwiefern Antworten ggf. auch nach dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit abgegeben wurden, lässt sich nicht bestimmen.

Zukünftige Untersuchungen, an denen ein großer Bedarf besteht, können diese Begrenzungen überwinden, indem sie u. a. eine größere Anzahl an Bundesländern (ggf. sogar alle 16) einbeziehen und die Einschätzungen des Führungsverhaltens (zusätzlich) aus der Perspektive der Schulleitungen generieren. Darüber hinaus kann das Konzept der konsultativen Führung durch anschließende Untersuchungen weiter konkretisiert und ausdifferenziert werden.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Bildungsadministration die Ergebnisse der vorgelegten Studie ggf. zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns nutzen könnte. In diesem Rahmen könnte bspw. hinterfragt werden, inwiefern in Bezug auf jene Verhaltensweisen, auf die aus Sicht der Leitungspersonen im Führungshandeln ausdrücklich verzichtet wird (bzw. werden sollte), ein Konsens unter den Mitarbeitenden der Schulaufsicht besteht, und inwiefern auf diese „No-Gos“ tatsächlich von allen Mitarbeitenden verzichtet wird.

Literatur und Internetquellen

- Avenarius, H. (2015). Kommunale Verantwortung für innere Schulangelegenheiten? – Teil 1. Die Beziehung zwischen Schule, Land und Kommune aus rechtlicher Perspektive. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 26 (1), 21–24.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M. (1991). *The Full Range Leadership Development Programs: Basic and Advanced Manuals*. Binghamton.
- Bass, B.M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9–32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Technical Report* (2. Aufl.). Mind Garden.
- Bogumil, J. (2017). Schulaufsicht im Bundesländervergleich. Ein Überblick. *Lernende Schule*, 20 (78), 12–15.
- Bonsen, M. (2019). Schulleitung und reformierte Steuerung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 383–395). Beltz.
- Dederich, 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* (Educational Governance, Bd. 48, S. 289–311). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_14
- Dederich, K. (2021). Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 235–254. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00290-x>
- Dresing, T., & Pehl, T. (Hrsg.). (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). audittranskription.
- Ercan, H., Hartmann, U., Richter, D., Kuschel, J., & Gräsel, C. (2021). Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (1), 85–100. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.08>
- Felfe, J., & Goihl, K. (2002). Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Version 5.00. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Füssel, H.-P. (2010). Schulaufsicht. In H. Avenarius & H.-P. Füssel (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (8., neubearb. Aufl., S. 180–196). Link.
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *JERO – Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 141–167.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A., & Spillane, J.P. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass. *Management in Education*, 22 (1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Jackenkroll, B., & Scherm, E. (2017). Führung in deutschen Universitäten. Eine Überprüfung des „Full Range of Leadership“-Konzepts. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39 (2), 56–75.
- Kronsfth, K., Muslic, B., Graf, T., & Kuper, H. (2018). Der Zusammenhang zwischen Führungsdimensionen in der Schulleitung und der Nutzung von Ergebnisrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 47–64. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.04>

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Oelkers, J. (2017). Brauchen selbstständige Schulen eine Aufsicht? Plädoyer für ein Unterstützungssystem. *Lernende Schule*, 20 (78), 4–6.
- Schmelzer, F., & Löffler, J. (2020). Anspruch und Wirklichkeit: vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 88–108). Raabe.
- Schnell, H. (2010). Funktionen und Aufgaben der Schulaufsicht. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 196–198). Klinkhardt.
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (5), 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>

Kathrin Dederling, Prof. Dr., Professorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung, Universität Erfurt.

E-Mail: kathrin.dederling@uni-erfurt.de

Lea Kallenbach, Dr., Leiterin der Hochschullernwerkstatt, Universität Erfurt.

E-Mail: lea.kallenbach@uni-erfurt.de

Korrespondenzadresse: Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt