

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
<b>Perspektiven auf Schulentwicklung in Deutschland.....</b>	<b>9</b>
Das Selbstverständnis der Schulaufsicht im Wandel .....	11
<i>Jonas Flöter</i>	
Konflikte, Gewalt, Mobbing – für eine differenzierte Bewältigungsunterstützungspraxis an Schulen .....	25
<i>J. Paul Schmole</i>	
<b>Perspektiven auf Schulentwicklung in Japan .....</b>	<b>37</b>
Die Schulklasse als Lern- und Lebensraum in Japan.....	39
<i>Toshihiko Hisada</i>	
Demokratie-Lernen im Fachunterricht. Eine rekonstruktive Analyse zu Verhältnissetzungen von Individuen und Gemeinschaften in einer japanischen Schulklasse .....	51
<i>Maria Hallitzky, Christian Herfter und Emi Kinoshita</i>	
Eine Idee alternativer Heimatkunde als Lebens-, Lehr- und Lernraum? .....	75
<i>Shinichi Ushida</i>	
Creation of next-generation education: Collaboration between Osaka Kyoiku University and the Osaka City Board of Education .....	99
<i>Sumio Kuribayashi und Toyo Akaki</i>	
Bemerkungen zum Impuls der dialogischen Kunstvermittlung in Japan ....	115
<i>Nobumasa Kiyonaga</i>	
<b>Perspektiven auf Schule als Raum für Persönlichkeitsentfaltung in Südkorea .....</b>	<b>127</b>
Über die Charakterbildung in der koreanischen Schule .....	129
<i>Young Rae Kim</i>	

Das Problem des pädagogischen Menschenbildes und der menschlichen Individualität in der koreanischen Schulbildung.....	141
<i>Youngkun Tschong</i>	

## **Länderübergreifende Perspektiven auf Bildung, Lehre und Diversität.....153**

Bildung und Persönlichkeit.....	155
<i>Heinz-Werner Wollersheim</i>	

Wer ist Lehrer? Die Belehrungslehre des Augustinus .....	169
<i>Tatsuya Yamazaki</i>	

Prospects of Development of Inclusive Education in Schools of the Republic of Kazakhstan .....	181
<i>Zulfiya Movkebayeva</i>	

<i>Das erste Schuljahr</i> and the position value of the Brothers Grimm <i>Kinder- und Hausmärchen</i> (KHM) in Japan.....	189
<i>Junko Nakayama</i>	

Die Geschlechterdifferenzen am Ende des 18. Jahrhunderts im Spiegel des bürgerlichen Trauerspiels <i>Kabale und Liebe</i> von Friedrich Schiller ....	199
<i>Ilse Nagelschmidt</i>	

## **Perspektiven auf das Wirken von Barbara Drinck .....213**

Erziehungswissenschaft und Schulpraxis in Deutschland und Lettland: wechselseitige Reflexion.....	215
<i>Aīda Krūze, Zanda Rubene und Ilze Šūmane</i>	

Persönliche Würdigung der Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Barbara Drinck im Rahmen des Vorstandes des Zentrums für Lehrer:innenbildung und Schulforschung (ZLS) sowie an der Universität Leipzig insgesamt.....	231
<i>Jürgen Ronthaler</i>	

Autorinnen und Autoren .....	235
------------------------------	-----

# **Perspektiven auf Schulentwicklung in Deutschland**



# Das Selbstverständnis der Schulaufsicht im Wandel

*Jonas Flöter*

Die heute enge Zusammenarbeit mit Barbara Drinck reicht weiter als meine jetzige Tätigkeit an der Universität Leipzig zurück und war unverhofften Umständen geschuldet. Als Leiterin des BMBF-Projektes „SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt“ suchte Barbara Drinck gemeinsam mit ihrem damaligen Projektpartner, der Hochschule Merseburg, beim Landesschulamt Sachsen-Anhalt um eine Kooperation an. Diese Anfrage erreichte mich in meiner damaligen Funktion als Referent in der Führungskräfteentwicklung des Landes. Gemeinsam mit der Abteilungsleiterin des Bereichs Schulpsychologie am Landesschulamt waren wir uns sicher, dass diese Kooperation für die Qualifizierung der Schulleitungen und der schulischen Kriseninterventionsteams von enormem Gewinn sein könne – eine Einschätzung, die sich auch bestätigte. Zu einer engeren persönlichen Zusammenarbeit kam es damals aber noch nicht. Allerdings entwickelten wir im Laufe dieser Zeit auf unterschiedlichen Wegen eine gleiche Projektidee.

Bei meinem Wechsel an die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig wurde ich durch Barbara Drinck als Leiterin des Instituts für Bildungswissenschaften sehr kollegial und herzlich aufgenommen. Sehr schnell wurde das gemeinsame Interesse an Fragen der Schulentwicklung deutlich, die an konkreten schulischen Herausforderungen orientiert sind und alle Ebenen des Schulsystems – Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulaufsicht – einbeziehen.

In den zurückliegenden Jahren lernte ich Barbara Drinck als überaus engagierte und verlässliche Kollegin und Institutsleiterin kennen, als eine brillante Schulpädagogin, die es versteht, aktuelle Fragen und Herausforderungen an Schulen mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteressen in Einklang zu bringen.

Mit der Covid-19-Pandemie sind die Schulen vor bisher nicht gekannte Herausforderungen gestellt worden. Dabei traf die Pandemie an den Schulen sowohl auf eine problematische Unterrichtsversorgung als auch auf eine problematische digitale Ausstattung. Jene Schulen, die sich bereits vor einigen Jahren auf den Weg gemacht hatten, schulische Medienkonzepte zu entwickeln und eine digitale Ausstattung aufzubauen, konnten bei Ausbruch der Pandemie schnell und sicher in einen digital gestützten Distanzunterricht wechseln. An diesen Schulen sind heute die Rückstände der Schülerinnen und Schüler bedeutend kleiner als an Schulen mit geringerer digitaler Aus-

stattung. Die Krise in der Unterrichtsversorgung begleitet die Schulsysteme der deutschen Bundesländer seit einem Jahrzehnt. Insbesondere der Freistaat Sachsen unternimmt erhebliche Anstrengungen, die Zahl der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrern zu erhöhen. Ungeachtet dessen war es Schulen mit zu geringer Unterrichtsversorgung nur schwer möglich, die durch die Pandemie bedingten zusätzlichen Herausforderungen zu bestehen.

Bei der Lösung dieser dreifachen sich überlagernden Krisensituation im Schulsystem kommt der Schulaufsicht eine Schlüsselstellung zu. Dabei sind die Aufgaben und die Rollen der Schulaufsicht keineswegs klar definiert. Entsprechend sollen im Folgenden die Aufgaben, Funktionen und Rollen der Schulaufsicht näher bestimmt und daraus ableitend der Frage nach dem gewandelten Selbstverständnis der schulfachlichen Schulaufsicht nachgegangen werden.

Eine einheitliche Verwendung des Begriffs „Schulaufsicht“ erscheint in Deutschland kaum möglich. Die Missverständnisse, die damit verbunden sind, liegen in mehreren Ebenen begründet. Zum einen wird unter der Schulaufsicht die zentrale Aufsicht verstanden, die in den einzelnen deutschen Bundesländern die Kultus- oder Bildungsministerien ausüben. Als Bindeglied zwischen den Ministerien und den einzelnen Schulen fungieren die Landeschulämter, die gleichermaßen die pädagogische und schulrechtliche Aufsicht ausüben und darüber hinaus als personalführende Stellen fungieren. Landespezifische Unterschiede treten dort zutage, wo zwischen höherer und niedriger Schulaufsicht unterschieden wird. Dabei ist die höhere Schulaufsicht zumeist an die Kultus- oder Bildungsministerien angebunden, während die niedere Schulaufsicht integraler Bestandteil der Landeschul- oder regionalen Schulämter ist. Auch hier sind die pädagogische, die schul- und personalrechtliche Schulaufsicht eng miteinander verbunden. In diesem Kontext fallen auch den Schulträgern aufsichtsrechtliche Aufgaben zu (Bogumil 2017). Diese unterschiedlichen Ebenen der schulaufsichtlichen Tätigkeiten fassten Hermann Avenarius und Hans-Peter Füssel prägnant zusammen:

„Die Schulaufsicht umfasst die Fachaufsicht über die Schulen, die Dienstaufsicht über die Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal sowie die Rechtsaufsicht über die Schulträger hinsichtlich der Aufgaben der äußeren Schulverwaltung.“ (Füssel/Avenarius 2010: 183).

Dieser Gesamtkomplex ruht auf dem Verfassungsgrundsatz nach Artikel 7, Absatz 1, Grundgesetz: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (Grundgesetz: 17). Aus diesem Verfassungsgrundsatz ist die grundsätzliche Legitimation und Verpflichtung des Staates abzuleiten, die Aufsicht über alle staatlichen Schulen und die Schulen in freier Trägerschaft auszuüben. Damit übernimmt der Staat zugleich die öffentliche Verantwortung für die Funktionsfähigkeit und die Qualität des Schulwesens (Brockmeyer 2007).

Die zweihundertjährige Geschichte und Entwicklung der Schulaufsicht in den deutschen Bundesländern impliziert eine große Traditionsgebundenheit und ein anscheinend klares Aufgabenspektrum. Danach kam und kommen der Schulaufsicht vier Aufgabenbereiche zu (vgl. Burkard 1998):

1. **Vorschriftenkontrolle:** Schulaufsichtsbeamte haben die Einhaltung der geltenden Vorschriften, Erlasse und Gesetze durch die in den Schulen Verantwortlichen zu kontrollieren.
2. **Personalentwicklung:** Aufgabe von Schulaufsichtsbeamten ist es, schulisches Personal auszuwählen und zu beurteilen, Beförderungen und Versetzungen zu begleiten und umzusetzen sowie dienstliches Fehlverhalten zu sanktionieren.
3. **Systemische Qualitätsevaluation:** Aufgabe von Schulaufsichtsbeamten ist es, die Qualität der schulischen Arbeit auf den Stufen der einzelnen Lehrpersonen, der schulischen Führungskräfte, der schulischen Teilsysteme und damit des Schulsystems insgesamt zu fördern und zu entwickeln.
4. **Unterstützung individueller personaler Lernprozesse:** Schulaufsichtsbeamten fällt die Aufgabe zu, einzelne Lehrpersonen in ihrer persönlichen Entwicklung und Laufbahngestaltung zu fördern und zu begleiten.

Die Praktikabilität dieser Funktionszuschreibungen ist vorzugsweise auf das höhere Schulsystem des 19. Jahrhunderts bezogen und wurde seit den 1980er Jahren zunehmend in Frage gestellt. Vor dem Hintergrund der Zuständigkeit von Schulaufsichtsbeamten für mehrere hundert Lehrpersonen und dutzende schulische Führungskräfte hinterfragte Stephan Huber die Umsetzbarkeit aller vier Aufgabenbereiche (Huber 2020). In diesem Zusammenhang hatte bereits Heinz S. Rosenbusch konstatiert, dass die Arbeit der Schulaufsicht eine Konstruktion sei, „die sich stärker auf Kontrolle und Verwaltung erstreckt als auf pädagogische Unterstützung von Einzelschulen.“ (Rosenbusch 2005: 190).

Mit Beginn der Krise in der Unterrichtsversorgung setzte ein Veränderungsprozess im bisherigen Konzept der Schulaufsicht ein. Stärker als zuvor wurden die unterschiedlichen Aufgabenbereiche getrennt voneinander betrachtet. Sowohl der Aufgabenbereich der Personalentwicklung als auch der der schulfachlichen Aufsicht begann sich zu wandeln. Während die Schulverwaltung als Teil der Schulaufsicht kreative Wege in der Rekrutierung von Lehrpersonen einschlagen musste, führte die zunehmenden Aufgaben- und Verantwortungsverlagerungen an die Schulen zu einem Wandel im Aufgabenbereich der schulfachlichen Schulaufsicht. Die von Rainer Brockmeyer (2007) dargelegte Ambivalenz in der Aufgabenwahrnehmung, die in der bestehenden Starre von Strukturen und Verfahrensweisen im Schulsystem im Bereich der Verwaltung einerseits und zunehmender Flexibilität in der schulorganisatorischen und pädagogischen Entwicklungsarbeit andererseits besteht, ist heute immer weniger anzutreffen. Stärker als zuvor wird die Schulauf-

sicht jetzt in ihrer Rolle als bedeutender Faktor in der Schulentwicklung wahrgenommen. Immer weniger geht es um Controlling, sondern stärker um Beratung, Förderung und Unterstützung. Die klassischen Aufgabenfelder der Schulaufsicht, aus Vorschriftenkontrolle, Personalentwicklung, systemischer Qualitätsevaluation und Unterstützung individueller personaler Lernprozesse, bilden einen entscheidenden Vorsprung an System- und Prozesswissen, das die Schulaufsicht gleichermaßen als Kontroll- und Beratungsinstanz nutzen kann. Unter diesen Prämissen kann kaum noch von „strukturell gestörten Verhältnisse[n] zwischen Schulaufsicht und Schulleitung“ (Rosenbusch 1994) gesprochen werden. Vielmehr ist Josef Arnold, Regierungsrat des Kanton Uri zuzustimmen, der schlussfolgerte:

„Schulaufsicht wird umso wichtiger,

- je grösser die Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche der Schulen werden;
- je grösser die Unterschiede zwischen den Schulen werden und je mehr diese Unterschiede offenkundig werden;
- je mehr die Schulen im Zusammenhang mit der erhöhten Rechenschaftspflicht professionelle Dialogpartner brauchen;
- je höher die Erwartungen in die Ergebnisorientierung auf allen Systemebenen werden.“ (Arnold 2008: 5).

Die Entwicklung dorthin deutete Hans-Günter Rolff bereits Ende der 1990er Jahre an, indem er unterstrich, dass „Schulaufsicht in einem weiteren Sinne (als bloße Aufsicht) verstanden werden muß, nämlich als Ausübung der staatlichen Gesamtverantwortung für den Zustand und die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens. Schulaufsicht ist Aufsicht, Administration, Planung, Beratung und Unterstützung zugleich – oder moderner ausgedrückt: Management des Schulentwicklungsprozesses. Aufsicht im Sinne von Kontrolle ist dabei nur eine Funktion und zudem eine mit abnehmender Bedeutung. Sie wird allerorten modernisiert und zunehmend durch Selbstkontrolle in Form von Evaluationsverfahren abgelöst. Ebenso erfährt die Administration einen Modernisierungsprozeß, der sich mehr an ‚Kundenorientierung‘ und verstärktem Service bei erhöhter Effizienz orientiert.“ (Rolff 1998: 215).

Dieser Interpretationslinie folgend, stellten Heinz S. Rosenbusch und Stephan Huber heraus:

„Es wird deutlich, dass die alleinige Verschiebung von Zuständigkeiten, weg von Schulbehörden hin zu den Einzelschulen, noch kein Garant für die Verbesserung von Schule ist. Damit Schulleitungen und Lehrkräfte möglichst gut dem Kerngeschäft von Schule nachkommen können, sind organisationspädagogisch orientierte Strukturveränderungen auch in der Schulverwaltung notwendig (OECD 1989). Zentral ist dabei die Entwicklung der Schulverwaltung von einer linear agierenden Bürokratie hin zu einem kooperativen und bedarfsorientierten Dienstleister für Schulen.“ (Rosenbusch/Huber 2018: 751)

Die von Rolff, Rosenbusch und Huber gleichermaßen konstatierten Entwicklungslinien hin zu einem neuen Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung spitzten sich in den zurückliegenden zehn Jahren immer stärker auf die Frage eines austarierten Verhältnisses zwischen Aufsicht und Beratung durch die Schulaufsicht gegenüber den Schulleitungen zu. Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses ist zu beobachten, dass die Aspekte der Beratung und Evaluation deutlicher betont werden. Das vermeintlich strukturell gestörte Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulleitung kristallisierte sich als eine professionelle Arbeitsbeziehung heraus (Rosenbusch 1994). Der Schulaufsicht wurde nun eine höhere Kompetenz in Fragen der Verwaltung, des Schulrechts und des Zusammenwirkens von bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen zugesprochen – eine Kompetenz, die selbstredend seit den Anfängen der staatlichen Schulaufsicht im 19. Jahrhundert vorhanden war. Jetzt wurde stärker in den Blick genommen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter von dieser hohen Kompetenz der Schulaufsicht profitieren und in Fällen, die sie allein nicht lösen, durch die Schulaufsicht fachliche und praktische Unterstützung erhalten können. Als eine der wichtigsten Unterstützungsleistungen stellten Anne Ratzki und Heinz S. Rosenbusch heraus, „Reformvorhaben durch die Schulaufsicht absegnen und sichern zu lassen. Ohne den Segen der Schulaufsicht lassen sich Reformvorhaben in der Schule nur in geringem Umfang durchführen.“ (Ratzki 2002; Rosenbusch 2005: 191).

Ungeachtet dessen wurde bisher das Verhältnis aus schulfachlicher Aufsicht und Beratung nicht klar umrissen. Während die Aufsichtsfunktion weiterhin an den von Christoph Burkard umrissenen Aufgabenbereichen orientiert ist, erscheint der Rahmen der Beratungsfunktion weiter gesteckt. Die Verbindung zwischen schulfachlicher Beratung und Schul- und Organisationsentwicklung stellten bereits vor zwanzig Jahren Harald Gampe und Dieter Margies heraus:

„Die Schulaufsichtsbeamten sind unabhängig von den ihnen zugeordneten Schulformen mit den Aufgaben der individuellen Beratung wie der Systemberatung befaßt. [...] Grundsätzlich ist von einem Beratungsbegriff im weiteren Sinne auszugehen, wenn die unterschiedlichen Beratungsformen und die Vielzahl von Trägern der Beratung im Schulbereich (Lehrer, Beratungslehrer, Schulleiter, Schulpsychologe, Erziehungsberater, Schulaufsichtsbeamte) zur Sprache kommen. Die schulaufsichtliche Beratung kann als instruktive Beratung und als Konflikt- oder Projektmoderation erfolgen. Beratung mit innovativer Zielsetzung gilt dabei als eine Form von Schulgestaltung.“ (Gampe/Margies 1997: 448).

Damit wurde der Zusammenhang zwischen schulfachlicher Beratung und systemischer Organisationsberatung hergestellt, der bisher vorzugsweise in der Unternehmensberatung zur Anwendung kam. Spezifizierter weisen Jörg Biehl, Petra Gruner und Klaus Suckow diesen Zusammenhang aus und verfolgen „einen Lösungsansatz, der die systemische Aufgabe der Schulaufsicht in den Vordergrund rückt.“ (Biehl/Gruner/Suckow 2004: 49 f.). Danach kön-

nen Merkmale einer qualifizierten systemischen Beratung durch die Schulaufsicht sein:

- „die Beförderung von Schulentwicklung in der Region (z.B. durch Unterstützung von Kooperation und Vernetzung von Schulen),
- die Beförderung einer systematischen Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation der Schulen (z.B. durch die Hinwirkung auf Schulprogramm- bzw. Qualitätsprogrammarbeit),
- die Vereinbarung von Standards der Aufsicht und Beratung in Schulämtern und mit den Schulen sowie
- mit den Schulen abgestimmte Rückmeldeverfahren, die deren Weiterentwicklung ermöglichen (z.B. zu Ergebnissen externer Evaluation, zur Entwicklung in der Region u.a.).“

Beratung wird hier insgesamt aus einem Zusammenspiel von einer auf die einzelne Schule bezogenen und einer regionalen Schulentwicklung betrachtet. Dass in diesem Kontext die Aufgaben und die Rolle der Schulträger unberücksichtigt bleiben, stellte sich im Zuge der digitalen Ausstattung der Schulen als nachteilig heraus. In diesem Prozess fiel den Schulträgern eine herausgehobene Rolle bei der Erstellung von schulischen Medienkonzepten, der Beantragung der Digital-Pakt-Mittel und der bautechnischen Anpassungen zu. Die Schulen, die Schulträger und die Schulaufsicht mussten hier mit höchster Intensität zusammenarbeiten.

In diesem Zusammenhang wurden von Harald Gampe und Dieter Margies die Fragen nach der Qualifikation und der Qualifizierung schulischer Führungskräfte und der Schulaufsicht aufgeworfen und aus der Perspektive der 1990er Jahre eine Neustrukturierung der Führungskräftequalifizierung angemahnt (Gampe/Margies 1997). Im Rahmen des Entwicklungsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS“ wurden zur Qualitätsverbesserung in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit sieben Schwerpunkte herausgearbeitet und miteinander in Beziehung gesetzt: Unterstützungssysteme/Unterstützung, Evaluation, Lehrpläne, Leitbilder, Schulprogramme, Leistung und Leistungsbewertung, Übergänge im Schulsystem, Schulleitung/Schulaufsicht, Netzwerkbildung. „Die thematischen Schwerpunkte spiegeln und umfassen im Wesentlichen das gesamte Feld der schulischen Qualitätsentwicklung, die Anforderungen an die im Schulsystem Agierenden und die Bedingungen für die Anbahnung von Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystem.“ (Brackhahn/Brockmeyer 2004: X).

Die Verzahnung der Aufgaben und Kompetenzen von Lehrpersonen, Schulleitungsmitgliedern und Schulaufsichtsbeamten für die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen stand im Zentrum des Programms „LiGa – Lernen im Ganzttag“. Das Programm, das von der Stiftung Mercator und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung initiiert und in Zusammenarbeit mit

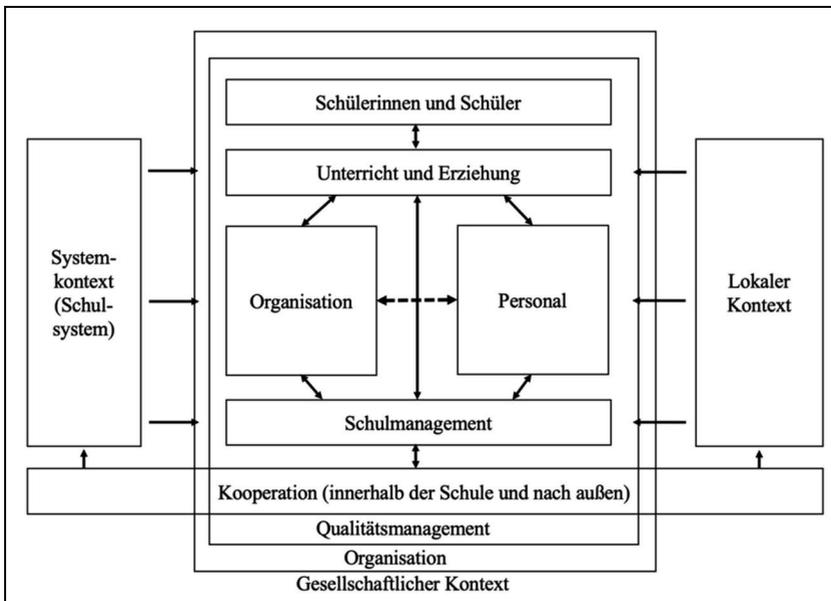
den Kultusministerien in den fünf Bundesländern Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein umgesetzt wurde, hatte zum Ziel, in die Entwicklung und Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse von Anfang an die Schulleitung und die Schulaufsicht der jeweiligen Schulen einzubeziehen. In Hessen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein wurden parallel dazu den Schulleitungsmitgliedern und den Schulaufsichtsbeamten gemeinsame Qualifikationsangebote in Form von Führungskräfteakademien und der Schulaufsicht eine Qualifizierung hin zum systemischen Organisationsberater angeboten (Augsburg/Flöter 2019; Schmelzer/Löffler 2020).

Integraler Bestandteil dieser Form von gemeinsamer Qualifizierung von Schulleitungen und Schulaufsicht war die Vernetzung der Schulen innerhalb des eigenen Schulaufsichtsbereiches und darüber hinaus. Dabei wurde u.a. auf die Untersuchungen von Heinz S. Rosenbusch Bezug genommen, der konstatierte, dass die Schulaufsicht geradezu prädestiniert sei, den Prozess der Vernetzung bei einzelnen Schulen anzuregen und dabei konkrete Unterstützung zu leisten. Schulaufsichtsbeamte seien dabei in der Rolle der Ideengeber:

„Sie sind diejenige Berufsgruppe, die den intensivsten und umfangreichsten Einblick in das schulische Geschehen in ganzen Landstrichen hat. Dazu können sie zahlreiche Verbindungen herstellen, zumindest erleichtern. Sie können sozusagen Brücken darstellen, Brücken zwischen Schule und Politik, zwischen Schule und Wissenschaft, zwischen Schulen untereinander, zwischen Schule und Öffentlichkeit. Insofern kann Schulaufsicht auch bei der Weiterentwicklung von Schulen eine maßgebliche Rolle spielen.“ (Rosenbusch 2005: 191).

Das Programm „LiGa – Lernen im Ganzttag“ setzte diese Kompetenz der Schulaufsicht aktiv als Instrument der Schulentwicklung ein. Inwieweit ein solcher systemischer Ansatz tatsächlich über die Grenzen der einzelnen Schule hinausgreift und das Schulsystem als Ganzes profitieren könne, muss offenbleiben (Huber 2017). Allerdings erscheint diese Annahme naheliegend. Dagegen wäre jedoch die geringe Breitenwirkung jener Schulen zu halten, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden.

In der Kooperation von Schulleitung und Schulaufsicht erkannte Stephan Huber den Kristallisationspunkt des „Schulmanagements“, worunter er „professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule sowie [die] Sicherung und Entwicklung der Qualität dieser Arbeit“ versteht. „Es sind alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen.“ Darunter sieht er zielgerichtete schulische Lern- und Entwicklungsprozesse, deren „Diagnose, Analyse und Beurteilung und die Steuerung und Entwicklung der Einrichtung“ (Huber 2013: 20). Im Anschluss an Helmut Fend (1980) wird die Schule hier als organisatorische und pädagogische Handlungseinheit betrachtet. Das von Huber entwickelte Modell greift die verschiedenen Auf-



**Abbildung 1:** Handlungsfelder von Schulmanagement  
(Quelle: Huber 2013: 21)

gaben von Schulmanagement auf und versucht diese in differenzierten Handlungsfeldern abzubilden.

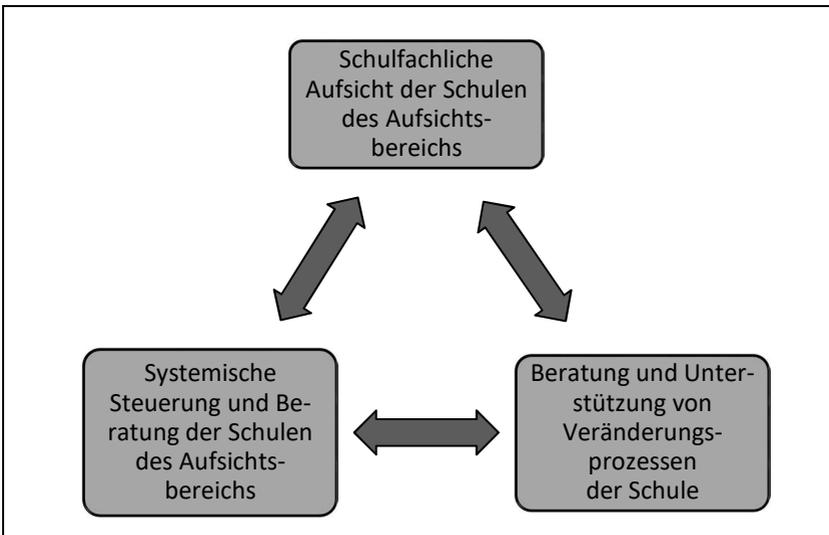
Schulmanagement wird gleichermaßen als ein übergeordneter sowie integraler Begriff verstanden:

- *Unterricht und Erziehung:* Dieses Handlungsfeld versteht Huber als zentralen Verantwortungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern. Das Schulmanagement hat in diesem Zusammenhang sicherzustellen, dass der Unterricht auf qualitativ hohem Niveau stattfinden kann. Dabei sind die Rahmenbedingungen für Unterrichtsentwicklung sowie Arbeitsstrukturen zu schaffen, die eine kollegiale Kooperation über Unterricht und Erziehung und den Austausch über gute Praxiserfahrungen ermöglichen.
- *Organisation:* Die Gestaltung der Organisation der Schule orientiert sich gleichermaßen am Auftrag der Schule in ihrer jeweiligen Schulform als auch an den spezifischen Zielvorstellungen, die sich jede Schule über ihr Schulprogramm oder Leitbild selbst gegeben hat. Die Organisationsstruktur ist dabei so zu gestalten, dass das pädagogische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer unterstützt und befördert wird.

- *Personal*: Aufgabe des Schulmanagements ist es hier, „geeignetes Personal mit den erforderlichen Qualifikationen für die Aufgabenerfüllung der Schule zur Verfügung“ zu stellen (Huber 2013: 21). Der vorhandene Personalbestand und der künftig zu erwartende Personalbedarf sind abzugleichen und entsprechende Vorkehrungen zu treffen. Die professionelle Weiterentwicklung des Personals muss gleichermaßen vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse und auf der Grundlage eines schulischen Gesamtkonzepts mit dem Ziel erfolgen, die Qualifikation des Kollegiums als Ganzes zu fördern. Das bedeutet allerdings nicht, dass jedes Mitglied eines Kollegiums und das Kollegium als Ganzes Mitverantwortung für die Personalentwicklung tragen.
- *Qualitätsmanagement*: Das Qualitätsmanagement stellt ein Handlungsfeld dar, das alle anderen von Huber benannten Handlungsfelder mit in den Blick nimmt. Dabei ist das Qualitätsmanagement auf die einzelne Schule im Kontext der regionalen und landesspezifischen Schulentwicklung gerichtet und hat qualitätssichernde Maßnahmen (z. B. externe und interne Evaluation) in Vorhaben zur Verbesserung der Lernwirksamkeit des Unterrichts zu überführen.
- *Kooperation*: Die Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen im Umfeld und innerhalb der Schule bewegen sich auf verschiedenen Ebenen. „Dem Schulmanagement obliegt es, Initiativen zur Verbesserung der Kooperation mit dem schulischen Umfeld zu entwickeln und für eine transparente Kommunikation mit der Öffentlichkeit zu sorgen.“ (Huber 2013: 22). Hierbei ist der Blick auf alle mit der Schule in Beziehung stehenden Partner gerichtet: Schulträger, Eltern, Verbände, Vereine, öffentliche Institutionen, Wirtschaft und Medien. Die Aufgabe des Schulmanagements nach innen besteht darin, die Zusammenarbeit und den Zusammenhalt des Kollegiums zu fördern, um so kooperative Arbeitsformen zu ermöglichen. Die Kooperationsbeziehung zwischen der Schulaufsicht mit den Schulen und den Schulleitungen „ist nie unverbindlich und manchmal nicht einmal auf Freiwilligkeit angelegt“ (Weitzel 2002: 332). Huber stellt heraus, dass diese Form der Kooperation diplomatisches Geschick und Rollenklarheit erfordere (Huber 2020: 130). Den dialogischen Prozess sehen Armin Lohmann und Dorothea Minderop aus der Perspektive der Schulleitung als eine „Verhandlungspartnerschaft“, die dem Prinzip der gleichen Augenhöhe folgen sollte (Lohmann/Minderop 2008: 257–261).

## Perspektiven

Die im Anschluss an den sogenannten PISA-Schock eingeleiteten bildungspolitischen Weichenstellungen zielten vorzugsweise auf eine größere Eigenständigkeit der Schulen und die damit einhergehenden größeren Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume der Schulleitungen ab. Der Prozess hin zu einem veränderten Rollen- und Selbstverständnis der Schulaufsicht setzte zeitverzögert ein und ist durch die sich überlagernden Problemsituationen aus Krise in der Unterrichtsversorgung, Digitalisierungskrise und Pandemie wesentlich beschleunigt worden. Stärker als zuvor ist heute die Schulaufsicht angehalten, eine produktive Balance zwischen ihren Aufgabenschwerpunkten aus schulfachlicher Aufsicht und Beratung zu finden. Tendenziell ist damit ein Rollenwechsel hin zur Beratung zu vollziehen. Frank Schmelzer und Jana Löffler bezeichnen diesen Rollenwechsel als paradigmatisch, „da er nicht innerhalb der Kulturtechnik stattfindet, sondern die Kulturtechnik wechseln sollte – von der Führung hin zur Beratung“ (Schmelzer/Löffler 2020: 95). Dass dieser Wechsel bisher erst ansatzweise gelungen ist, steht ebenfalls im Zusammenhang mit den Herausforderungen der wachsenden Eigenständigkeit der Schulen und der Schulleitungen. Sie fordern von der Schulaufsicht jenen gewünschten Rollenwechsel hin zum schulfachlichen Berater.



**Abbildung 2:** Rollenverständnis einer modernen Schulaufsicht  
(Quelle: Eigene Darstellung)

Allerdings hat die größere Selbstständigkeit der Schulen die Führungsaufgaben der Schulaufsicht nicht grundlegend verändert. Die von Christoph Burkard (1998) umrissenen klassischen Aufgabenfelder der Schulaufsicht, bestehend aus Vorschriftenkontrolle, Personalentwicklung, systemischer Qualitätsevaluation und Unterstützung individueller personaler Lernprozesse stehen auch weiterhin im Zentrum einer professionellen Arbeitsbeziehung zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht. Charakter und Qualität des Verhältnisses zwischen beiden Akteursgruppen haben sich aber sukzessive verschoben. Nach wie vor hat die Schulaufsicht aus ihrem traditionellen Verantwortungsbereich heraus Führung wahrzunehmen und beaufsichtigt und kontrolliert aus schulfachlicher Perspektive die Schulen ihres Aufsichtsbereiches. Gleichzeitig übernimmt die Schulaufsicht aber immer stärker die Rolle des schulfachlichen Beraters. Sie berät, begleitet und unterstützt unter Berücksichtigung der strukturellen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der einzelnen Schule. Sie berät und steuert aus der Perspektive der systemischen Organisationsberatung Entwicklungs- und Veränderungsprozesse aller Schulen des jeweiligen Aufsichtsbereiches. Die moderne Herausforderung für Schulaufsichtsbeamte besteht daher nicht in einem paradigmatischen Rollenwechsel, sondern vielmehr in einem syntagmatischen Rollenverständnis, das gleichermaßen die klassische Rolle als Schul-Aufsicht sowie die Doppelrolle aus systemischer und individueller Schulentwicklungs-Beratung umfasst.

## Literaturverzeichnis

- Arnold, Josef (2008): Bericht und Antrag des Regierungsrats an den Landrat zur Änderung der Schulverordnung (Einführung der externen Evaluation und Neuausrichtung der Schulaufsicht), 16.12.2008. [https://www.ur.ch/\\_docn/36253/05.pdf](https://www.ur.ch/_docn/36253/05.pdf) [Zugriff: 22.12.2020].
- Augsburg, Ralf/Flöter, Jonas (2019): Sachsen-Anhalt. „Lernen im Ganzttag“ mit der Schulaufsicht. <https://www.ganztagsschulen.org/de/ganztagsschule-vor-ort/schulleitung-und-schulmanagement/sachsen-anhalt-lernen-im-ganztag-mit-der-schulaufsicht.html?nn=610072> [Zugriff: 22.12.2021].
- Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Kronach: Carl Link.
- Biehl, Jörg/Gruner, Petra/Suckow, Klaus (2004): Ein neues Steuerungsparadigma. Anforderungen an Schulleitung und Schulaufsicht. In: Brackhahn, Bernhard/Brockmeyer, Rainer/ Gruner, Petra (Hrsg.): Schulaufsicht und Schulleitung (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen QuiSS, Bd. 5). München: Luchterhand, S. 45–51.

- Bogumil, Jörg (2017): Schulaufsicht im Bundesländervergleich. Ein Überblick. In: *Lernende Schule* (78), S. 12–15.
- Brackhahn, Bernhard/Brockmeyer, Rainer (Hrsg.): *Konzept – Organisation – Ergebnisse (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen QuiSS, Bd. 1)*. München: Luchterhand, S. IX-X.
- Brockmeyer, Rainer (2007): Neues Lernen und die Erwartungen an eine neue Lernkultur. In: Watschinger, Josef / Kühebacher, Josef (Hrsg.): *Schularchitektur und neue Lernkultur*. H.e.p. Verlag, S. 13-26.
- Burkard, Christoph (1998): *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Gampe, Harald/Margies, Dieter (1997): Staatliche Schulaufsicht. In: Müller, Alfred/Gampe Harald/Rieger, Gerald/Risse, Erika (Hrsg.): *Leitung und Verwaltung einer Schule*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 437–472.
- Huber, Stephan Gerhard (2013): Zentrale Handlungsfelder von Schulmanagement. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link, S. 20–23.
- Huber, Stephan Gerhard (2017): Kooperative Führung und System Leadership. In: *gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern*. In: Drahnmann, Martin/Köster, Anne J./Scharfenberg, Jonas/ Stiftung der Deutschen Wirtschaft/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): *Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung*. Münster: Waxmann, S. 193–206.
- Huber, Stephan Gerhard (2020): Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In: Huber, Stephan Gerhard/Arnz, Siegfried/ Klieme, Torsten (Hrsg.): *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken*. Stuttgart: Raabe, S. 121–137.
- Lohmann, Armin/Minderop, Dorothea (2008): *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren*. Köln: LinkLuchterhand.
- Ratzki, Anne (2002): Schule und Schulaufsicht – ein mehrdeutiges Verhältnis. In: Rolf, Hans-Günter/Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.): *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 60–72.
- Rolf, Hans-Günter (1998): Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In: Alt-richter, Herbert/Schley, Winfried/Schratz, Michael (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 190–217.
- Rosenbusch, Heinz S. (1994): *Lehrer und Schulleiter. Ein strukturell gestörtes Verhältnis*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Rosenbusch, Heinz S. (2005): *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, Heinz S./Huber, Stephan Gerhard (2018): Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In: Göhlich, Michael/Schröer, An-

- dreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 745–755.
- Schmelzer, Frank/Löffler, Jana: Anspruch und Wirklichkeit. Vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In: Huber, Stephan Gerhard/Arnz, Siegfried/Klieme, Torsten (Hrsg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. Stuttgart: Raabe, S. 88–108.
- Weitzel, Ulrike (2002): Berufsbild und Rollenverständnis der Schulaufsicht. In: Rolf, Hans-Günter/Schmidt, Hans-Joachim (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 323–335.