Schulaufsicht *in Zeiten der* Transformation

Zentrale Ergebnisse aus einer standardisierten Befragung von Schulaufsichtspersonen aus fünf Bundesländern 2025

Kathrin Dedering & Leonie Thorwarth
unter Mitarbeit von Luna Daut

*In*halt

Vorwort 4

Das Wichtigste in Kürze 6

Informationen zur Studie 8

Die Ergebnisse im Detail 18

- Aufgaben und Weiterbildung 18
- Umgang mit Schulen und Schulleitungen 28
- Datengestützte Qualitätsentwicklung 36
- Auftrag der Schulaufsicht 48
- Schule von morgen 54

Quellen und Referenzen 60

Über die Herausgeber 62

Impressum 63

*Vor*wort

Schulische Transformation ist eine Aufgabe, die alle Führungsebenen im Schulsystem gemeinsam verantworten. Die Schulaufsicht als mittlere Führungsebene ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, weil sie Ressourcen steuern und an der Schnittstelle zwischen Bildungsverwaltung und schulischer Praxis Orientierung geben sowie Entwicklungsprozesse initiieren und unterstützen kann.

Die Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation" richtet den Blick auf die bislang wenig erforschten Bedingungen, unter denen die Schulaufsicht arbeitet. Die vorliegende Publikation stellt die Ergebnisse einer standardisierten Befragung vor, an der 231 Schulaufsichtspersonen aus fünf Bundesländern teilgenommen haben. Die somit bislang am breitesten angelegte Befragung dieser Akteursgruppe in Deutschland liefert erstmals ein empirisch fundiertes, länderübergreifendes Bild zentraler Aufgaben, Rollenwahrnehmungen und Professionalisierungsbedarfe der Schulaufsicht.

Die Ergebnisse zeigen die Spannungsfelder auf, in denen Schulaufsichtspersonen mit Blick auf die zugewiesenen Aufgaben, Rollen und das berufliche Selbstverständnis agieren. Schulaufsichtspersonen sehen es als ihre Aufgabe, Schulen bei ihrer Entwicklung zu begleiten, Innovationen anzustoßen und Schulentwicklungsprozesse nachhaltig zu unterstützen. Ihr Alltag ist jedoch vielerorts insbesondere durch Krisenmanagement, Beschwerdebearbeitung und Verwaltungsaufgaben geprägt.

Die Studie verdeutlicht, dass es nicht an der Bereitschaft der Schulaufsicht mangelt, Schulen in ihrer Entwicklung datengestützt und zukunftsorientiert zu begleiten. Aber wie wirksam sie diese Aufgabe erfüllen können, hängt stark von den institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie den verfügbaren Ressourcen ab. Das legt den Schluss nahe, dass eine Schärfung von Aufgaben und Rollen, ein einheitliches Qualitätsverständnis, hinreichende Qualifizierungsmaßnahmen vor und in dem Amt sowie professionelle Dialoge über die Qualität der Schule der Zukunft zu mehr Wirksamkeit im System führen würden.

Diese Erkenntnisse sind für uns Auftrag und Ausgangspunkt zugleich. Wir wollen die Rolle der Schulaufsicht in Transformationsprozessen stärker ins Blickfeld rücken, indem wir ihre Arbeit wertschätzen, Impulse für passgenaue Unterstützungsangebote liefern sowie systemische Bedingungen analysieren und dort, wo sie eine Entwicklung behindern, Lösungswege aufzeigen.

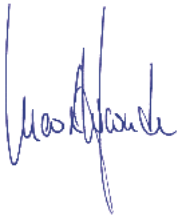
Unser besonderer Dank gilt Prof. Dr. Kathrin Dedering, Leonie Thorwarth und Luna Daut, dem Forscherinnenteam der Universität Erfurt. Ihre Arbeit macht eine bislang wenig sichtbare Ebene des Schulsystems empirisch greifbar und schafft eine wichtige Grundlage für die weitere Diskussion.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.



Martin Fugmann

Geschäftsführender Vorstand
Heraeus Bildungsstiftung



Dr. Markus Warnke

Geschäftsführung
Wübben Stiftung Bildung

Das Wichtigste *in Kürze*

Ziel der Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“ ist es, erstmals ein empirisch fundiertes Bild von den Aufgaben, Rollenwahrnehmungen und Entwicklungsbedarfen der Schulaufsicht in Deutschland zu gewinnen. Ein Schwerpunkt liegt dabei darauf, wie die Schulaufsicht schulische Entwicklungsprozesse (datengestützt) begleitet und ihre Führungsaufgabe gegenüber Schulen realisiert. Dazu ist im Herbst/Winter 2025 eine standardisierte Befragung mit Schulaufsichtspersonen in fünf Bundesländern durchgeführt worden. Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf den Angaben von 231 Personen.

Hohes Arbeitspensum und vielfältige Arbeitsanforderungen

Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit von Schulaufsichtspersonen liegt bei 45,6 Stunden, die sie für vielfältige Tätigkeiten nutzen. Ihr Arbeitsalltag ist maßgeblich von Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagement geprägt, das im Schnitt rund ein Viertel (22,3 Prozent) der Arbeitszeit in Anspruch nimmt.

Mischung aus unterschiedlichen Führungsstilen

Die deutlich überwiegende Mehrheit der Befragten schätzt ihren eigenen Führungsstil als veränderungsorientiert (transformationale Führung) ein. Beispielsweise geben 80,8 Prozent an, Schulleitungen (sehr) häufig zu innovativen Ideen anzuregen. Zu einem ähnlich großen Anteil (82,8 Prozent) handeln die Befragten (sehr) häufig nach einem partizipativen Führungsstil, indem sie Führungsverantwortung mit Schulleitungen teilen. Gleichzeitig formulieren fast alle (95,1 Prozent) klare Erwartungen gegenüber den Schulleitungen und zeigen Zufriedenheit, wenn diese erfüllt werden (transaktionale Führung).

Zu wenig Zeit für schulische Qualitätsentwicklung

Die Unterstützung von Schul- und Unterrichtsentwicklung sehen Schulaufsichtspersonen als ihre Kernaufgabe, der sie lieber deutlich mehr Zeit widmen würden. Etwa die Hälfte (49,1 Prozent) würde die Schulen gerne häufiger vor Ort besuchen, sieht allerdings keine Möglichkeit, dies zu realisieren.

Sicherer Umgang mit Daten, aber Ausbaubedarf bei deren Nutzung

Die Befragten fühlen sich im Umgang mit Daten mehrheitlich (eher) sicher. Der Großteil tauscht sich (sehr) häufig mit Schulleitungen (76,7 Prozent) und mit anderen Schulaufsichtspersonen (78,6 Prozent) über Daten aus der Schulstatistik aus. Andere Quellen (beispielsweise Leistungsdaten oder Daten aus Evaluationen) ziehen sie deutlich seltener heran. Etwa die Hälfte der Befragten berichtet zudem von Defiziten mit Blick auf die Verfügbarkeit von Daten und bemängelt, dass Unterstützungsleistungen im eigenen Bundesland nicht immer gegeben sind.

Wunsch nach einem gemeinsamen Rollenverständnis

Ein gemeinsames Verständnis der Rolle von und Standards für die Arbeit der Schulaufsicht ist aus Sicht der überragenden Mehrheit der Befragten insbesondere auf Landesebene sinnvoll. Als Vorteile deutschlandweiter Standards sieht die überwältigende Mehrheit etwa die Klarheit über schulaufsichtliche Aufgaben und Kompetenzen (89,1 Prozent) sowie die Möglichkeiten, die eigene Arbeit und deren Wirksamkeit zu reflektieren (85 Prozent).

Deutlicher Fortbildungs- und Professionalisierungsbedarf

Weit mehr als die Hälfte der Schulaufsichtspersonen (57,6 Prozent) hat keine systematische Einarbeitung bekommen; die Fort- und Weiterbildung erfolgt primär durch informellen Austausch. Knapp 70 Prozent wünschen sich zusätzliche Fortbildungsangebote. Besonderen Bedarf haben sie, sich zu interner und schulischer Qualitätsentwicklung sowie zu rechtlichen Themen zu professionalisieren.

Lernorientierte Visionen für eine gute Schule für morgen

Mit Blick auf die Zukunftsvisionen für eine gute Schule nennt die große Mehrheit der Schulaufsichtspersonen (70,1 Prozent) Aspekte der Unterrichtsgestaltung und -organisation, konkret eine umfassende individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Die Mehrheit (59,8 Prozent) charakterisiert die Schule von morgen als autonomes, aber vernetztes System sowie als Lern- und Lebensraum. Zu einer guten Schule zählt für sie darüber hinaus eine ausreichende Versorgung mit qualifiziertem Personal und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (51,6 Prozent). Ihren Beitrag zu einer guten Schule von morgen verorten die Schulaufsichtspersonen insbesondere an der Schnittstelle von Schul- und Unterrichtsentwicklung, die sie beratend und kontrollierend begleiten möchten (71,9 Prozent).

Informationen *zur* Studie

Ziel der Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“ ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die Schulaufsicht schulische Qualitätsentwicklung unterstützt und ihren Auftrag, ihre Aufgaben sowie ihre Rolle versteht und realisiert.

Dazu haben die verantwortlichen Wissenschaftlerinnen der Universität Erfurt im November und Dezember 2025 in fünf deutschen Bundesländern[1] mittels eines Online-Fragebogens Daten von Schulaufsichtspersonen erhoben. Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf den Antworten von insgesamt 231 teilnehmenden Schulaufsichtspersonen[2]. Im Rahmen dieser standardisierten Erhebung sind spezifisch solche Schulaufsichtspersonen befragt worden, denen Schulen zugeordnet sind bzw. die direkt Vorgesetzte von Schulleitungen sind und entsprechend Aussagen über den unmittelbaren Kontakt und Umgang mit den Schulen und Schulleitungen machen können. Bei der Befragung haben die Forscherinnen den unterschiedlichen Verwaltungsaufbau der Schulaufsicht (ein-, zwei- und dreistufig) berücksichtigt.

Weitere Informationen zur Gesamtstudie, die im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs auch ausführliche Interviews mit Leitungspersonen der Schulaufsicht sowie weiterer zentraler Unterstützungssysteme (z. B. pädagogische Landesinstitute und Schulträger) umfasst, sind online verfügbar.

www.uni-erfurt.de/forschung/forschen/forschungsprojekte/die-schulaufsicht-in-zeiten-der-transformation

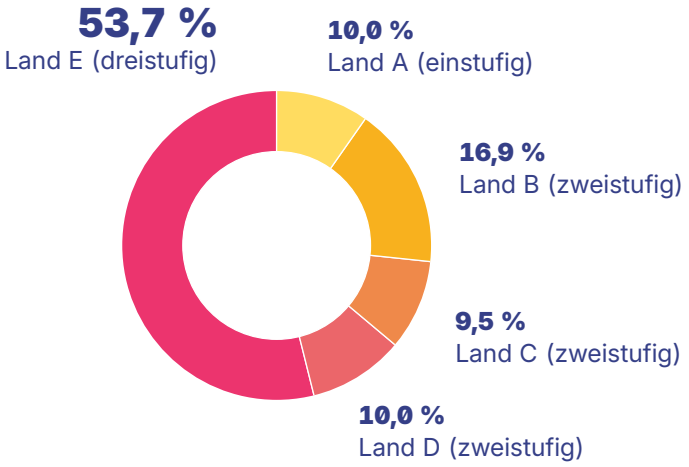
1 Um die Bundesländer zu anonymisieren, ist jedem Land an Stelle seines Namens ein Buchstabe zugeordnet worden.

2 Berücksichtigt wurden nur vollständige, das heißt bis zum Ende ausgefüllte und eingereichte Fragebögen. Die Rücklaufquote liegt bei 53 Prozent.

Stichprobe nach Bundesländern

Die Stichprobe der Erhebung setzt sich mit Blick auf die an der Studie beteiligten und anonymisierten Bundesländer wie folgt zusammen: Mit 53,7 Prozent sind die meisten Befragten im Bundesland E tätig, das sich durch einen dreistufigen Verwaltungsaufbau der Schulaufsicht auszeichnet[3] *(→ Abbildung 1)*. 16,9 Prozent arbeiten in der zweistufig organisierten Schulaufsicht des Landes B. Der Rest der Stichprobe setzt sich zu jeweils ca. 10 Prozent aus Befragten aus den beiden zweistufig organisierten Ländern C und D sowie dem einstufig strukturierten Land A zusammen[4]. Die Auswertung der Befunde erfolgt nicht länderspezifisch, sondern für die gesamte Stichprobe.

Abbildung 1: **Bundesländer**
Anteile in Prozent



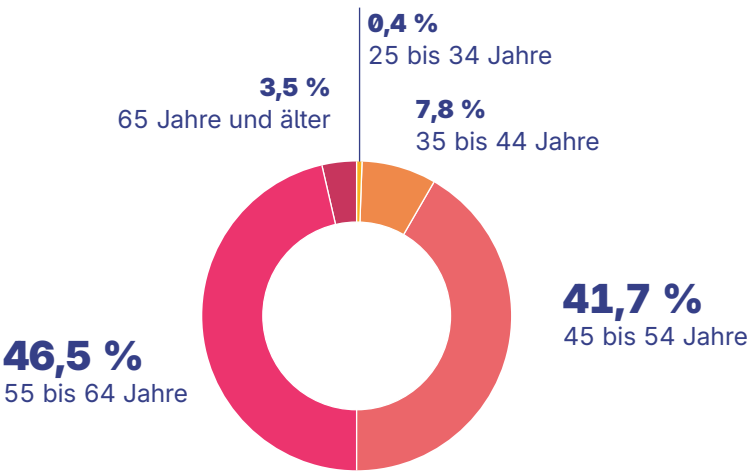
3 Die bundeslandspezifische Verteilung der Befragten lässt sich maßgeblich auf die unterschiedlich großen Grundgesamtheiten zurückführen; so sind in Bundesland E deutlich mehr Schulaufsichtspersonen als direkte Vorgesetzte von Schulleitungen tätig als in den anderen Bundesländern. Da die Befunde unter Ausschluss von Land E nur geringfügig variieren, ist der Einfluss zu vernachlässigen.

4 Aufgrund von Rundungen ergibt die Summe der prozentualen Anteile nicht genau 100 Prozent. Dies gilt auch für einige der folgenden Abbildungen.

Altersstruktur

Gut 90 Prozent der Schulaufsichtspersonen sind älter als 45 Jahre *(→Abbildung 2)*. Die stärkste Alterskohorte ist dabei jene von 55 bis 64 Jahren (46,5 Prozent), gefolgt von der Gruppe der 45- bis 54-Jährigen (41,7 Prozent). 8,2 Prozent der Befragten sind jünger als 45 und 3,5 Prozent mindestens 65 Jahre alt.

Abbildung 2: **Altersstruktur**
Anteile in Prozent



Geschlecht und Schulform

Jeweils nahezu die Hälfte der Schulaufsichtspersonen ist männlich bzw. weiblich, knapp 1 Prozent hat als Geschlecht „divers/anders“ angegeben *(→ Abbildung 3)*.

Jede zweite Person (50,2 Prozent) ist (unter anderem) für Grundschulen verantwortlich, mehr als ein Drittel (34,6 Prozent) für Förder-/Sonderschulen *(→ Abbildung 4)*. Jeweils ein knappes Drittel sind Vorgesetzte von Haupt-, Mittel- und Werkrealschulen (29 Prozent) sowie Realschulen (28,6 Prozent), beinahe ebenso viele von Schulen mit mehreren Bildungsgängen (27,7 Prozent). Knapp einem Viertel (24,2 Prozent) sind Gymnasien und 14,7 Prozent berufliche Schulen zugeordnet. 19 Prozent der Befragten führen an, dass sonstige Schulformen in ihrem Verantwortungsbereich liegen, wobei die Angaben sich primär auf weitere Schulen mit mehreren Bildungsgängen wie Gemeinschaftsschulen mit und ohne Oberstufe und Integrierte Gesamtschulen beziehen. Insgesamt lassen sich mit Blick auf die Zuständigkeit für die jeweiligen Schulformen – im Gegensatz zu entsprechenden Beobachtungen auf Ebene der Schulleitung (Tulowitzki et al., 2026) – keine starken geschlechterspezifischen Unterschiede erkennen.

Abbildung 3: **Geschlecht**
Anteile in Prozent

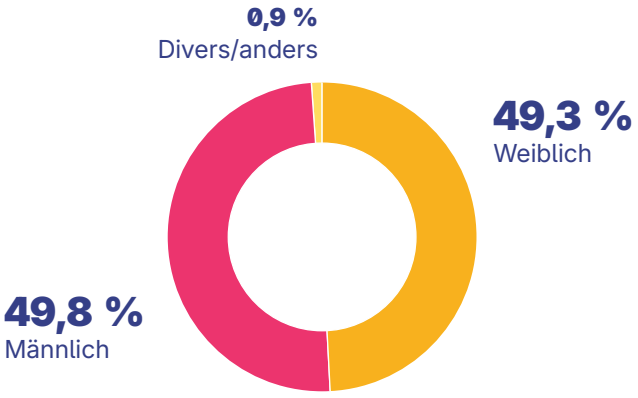
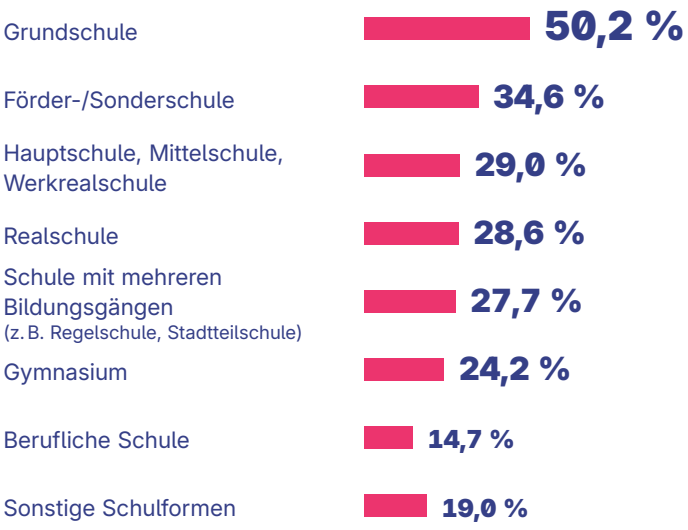


Abbildung 4: **Schulformen im eigenen Verantwortungsbereich**
Anteile in Prozent, Mehrfachnennungen möglich



Beschäftigungsdauer und systematische Einarbeitung

Die befragten Personen sind im Durchschnitt seit rund acht Jahren (7,7 Jahre) in der Schulaufsicht tätig. Knapp die Hälfte (45,8 Prozent) arbeitet dort seit maximal fünf Jahren *(→ Abbildung 5)*. 27,8 Prozent üben diesen Beruf bereits länger als fünf und bis zu zehn Jahre aus. Ähnlich viele (26,4 Prozent) sind länger als zehn Jahre im Amt.

Zu Beginn ihrer Tätigkeit hat weniger als die Hälfte der Befragten (42,4 Prozent) eine systematische Einarbeitung oder ein Onboarding erhalten *(→ Abbildung 6)*. Dies entspricht Befunden anderer Studien, die attestieren, dass eine Qualifizierung von Schulaufsichtspersonen oft fehlt oder in den Bundesländern uneinheitlich ist (Bogumil et al., 2016; Porsch et al., 2023).

Abbildung 5: **Tätigkeit in der Schulaufsicht nach Jahren**
Anteile in Prozent

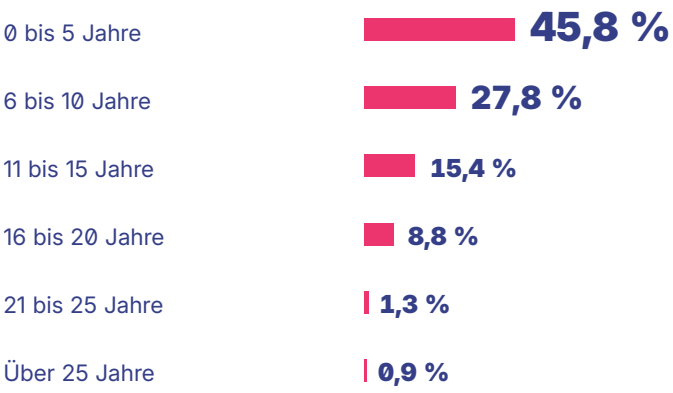
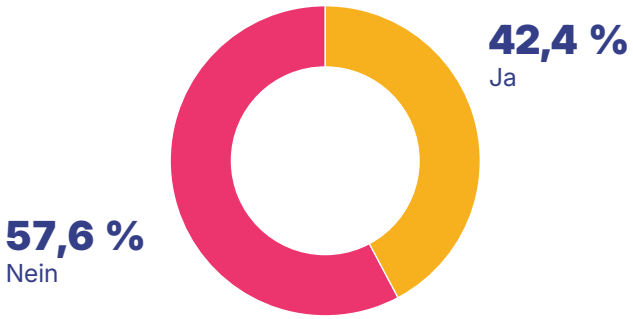


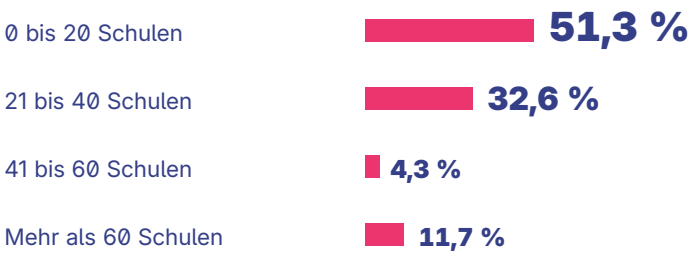
Abbildung 6: **Systematische Einarbeitung**
Anteile in Prozent



Anzahl der Schulen im Verantwortungsbereich

Die Anzahl der Schulen, für die Schulaufsichtspersonen direkt verantwortlich sind, variiert stark. Durchschnittlich sind den Befragten rund 38 Schulen (37,6 Schulen) zugeordnet. Gut die Hälfte von ihnen (51,3 Prozent) ist für bis zu 20 Schulen zuständig *(→ Abbildung 7)*. Ein knappes Drittel (32,6 Prozent) zählt 21 bis 40 Schulen zum eigenen Verantwortungsbereich. 4,3 Prozent beaufsichtigen 41 bis 60 Schulen und 11,7 Prozent kümmern sich um mehr als 60 Schulen.[5]

Abbildung 7: **Anzahl der Schulen im eigenen Verantwortungsbereich**
Anteile in Prozent



5 Die Kategorie „Mehr als 60 Schulen" umfasst hierbei 27 Fälle mit einer Spannweite von 61 bis 800 Schulen und einem Median von 130. Diese hohe Varianz spiegelt die Heterogenität der Zuständigkeiten innerhalb der Schulaufsicht wider, die die Befragten teils durch nähere Angaben zu ihrer/ihren spezifischen Funktion(en) am Ende des Fragebogens selbst expliziert haben.

Im Durchschnitt nehmen 12,3 Prozent der verantworteten Schulen am Startchancen-Programm (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023) teil, mit dem Bund und Länder Schulen in herausfordernder Lage gezielt unterstützen. Kennzeichnend für diese Schulen ist unter anderem ein hoher Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern sowie Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (zu den Kriterien der Schulauswahl in den Bundesländern siehe online).

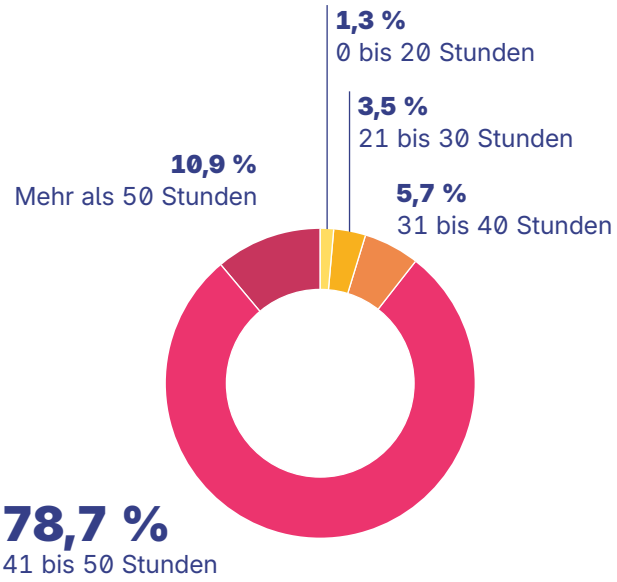
www.wuebben-stiftung-bildung.org/startchancen/uebersichtstabelle/#laenderuebersicht

Aufgaben *und* Weiterbildung

Wochenarbeitszeit

Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit von Schulaufsichtspersonen liegt bei 45,6 Stunden. Mehr als drei Viertel der Befragten (78,7 Prozent) geben an, durchschnittlich zwischen 41 und 50 Stunden zu arbeiten *(→ Abbildung 8)*. Bei 10,9 Prozent sind es nach eigenen Angaben im Schnitt sogar mehr als 50 Stunden. Ein Blick auf die gewöhnliche Wochenarbeitszeit von Vollzeiterwerbstätigen in Deutschland, die 2025 bei knapp 40 Stunden lag (Statistisches Bundesamt, 2026), verdeutlicht das vergleichsweise hohe Arbeitspensum von Schulaufsichtspersonen.

Abbildung 8: **Durchschnittliche Wochenarbeitszeit**
Anteile in Prozent

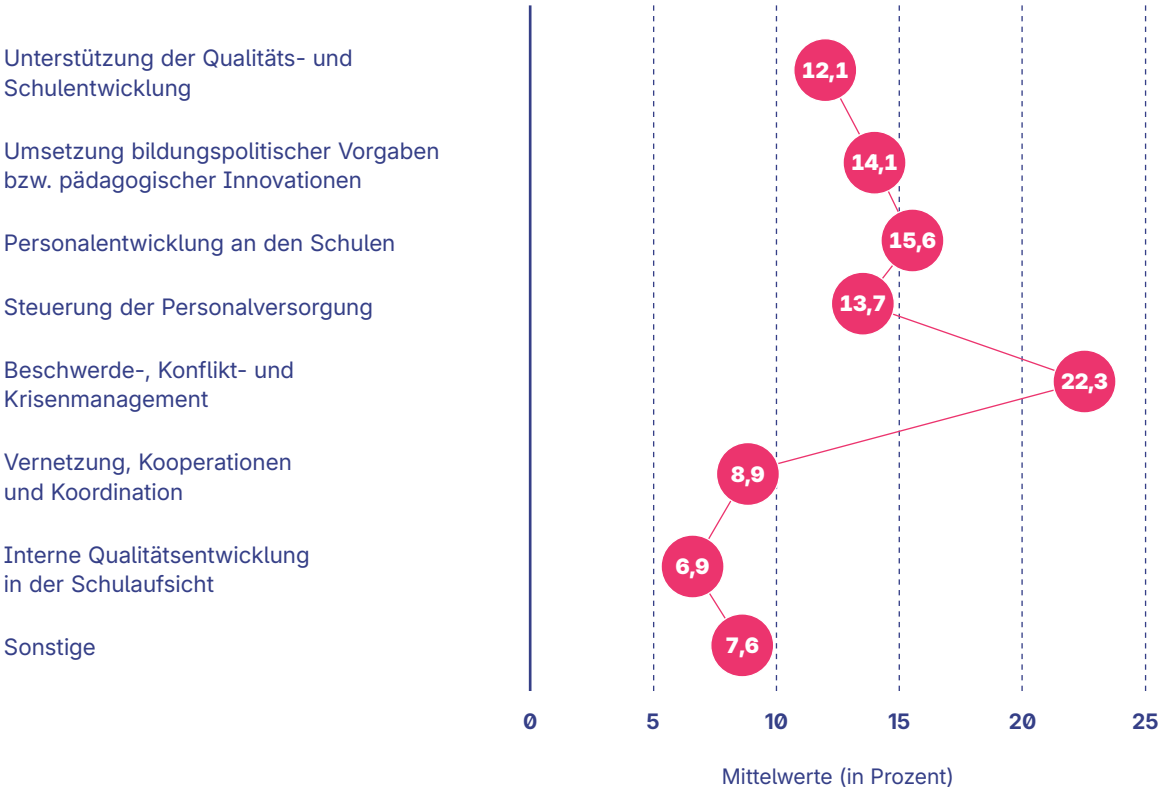


Tatsächliche Tätigkeiten

Um mehr darüber zu erfahren, wie diese Arbeitszeit ausgestaltet wird, wurden die Schulaufsichtspersonen gebeten einzuschätzen, wie viel Prozent ihrer Arbeitszeit sie jeweils für die unterschiedlichen Tätigkeiten aufwenden.[6] Im Durchschnitt nimmt dabei das Tätigkeitsfeld des Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagements mit fast einem Viertel der Arbeitszeit (22,3 Prozent) den größten Teil in Anspruch *(→ Abbildung 9)*. Dazu zählen beispielsweise Beratungs- und Personalgespräche, die Moderation von Konflikten oder Beschwerden sowie Disziplinarverfahren. Durchschnittlich 15,6 Prozent ihrer Zeit widmen Schulaufsichtspersonen der Personalentwicklung an den Schulen, also unter anderem der Besetzung von Funktionsstellen, dienstlichen Beurteilungen und Gesprächen mit Mitarbeitenden. Jeweils ca. 14 Prozent ihrer Arbeitszeit verbringen sie durchschnittlich damit, bildungspolitische Vorgaben bzw. pädagogische Innovationen (z. B. rechtliche Vorgaben, neue Schulstrukturen oder Lehr- und Lernformen) umzusetzen (14,1 Prozent) sowie die Personalversorgung zu steuern (z. B. in Form von Bedarfsplanungen, Versetzungen und Abordnungen; 13,7 Prozent). Für die Unterstützung der Qualitäts- und Schulentwicklung wenden die Befragten im Durchschnitt 12,1 Prozent ihrer Arbeitszeit auf. Zu diesem Aufgabenfeld zählen beispielsweise der Abschluss von Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Schulen sowie die Analyse von Ergebnissen der zentralen Lernstandserhebungen sowie externer und interner Evaluationen. Weniger Zeit investieren sie hingegen in den Bereich Vernetzung, Kooperationen und Koordination (etwa in Schulnetzwerke und Gremien; durchschnittlich 8,9 Prozent) und die interne Qualitätsentwicklung in der Schulaufsicht (beispielsweise mit Blick auf die Personalentwicklung und die Zusammenarbeit innerhalb der Schulaufsicht; im Schnitt 6,9 Prozent). Durchschnittlich 7,6 Prozent der Arbeitszeit entfallen auf sonstige Aufgaben, dazu gehören insbesondere administrative, fach- und sachgebietsbezogene Aufgaben sowie solche, die den Bereich Sonderpädagogik berühren.

6 In Anlehnung an das Gutachten zur Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW (Bogumil et al., 2016)

Abbildung 9: **Tatsächliche durchschnittliche Aufgabenverteilung**

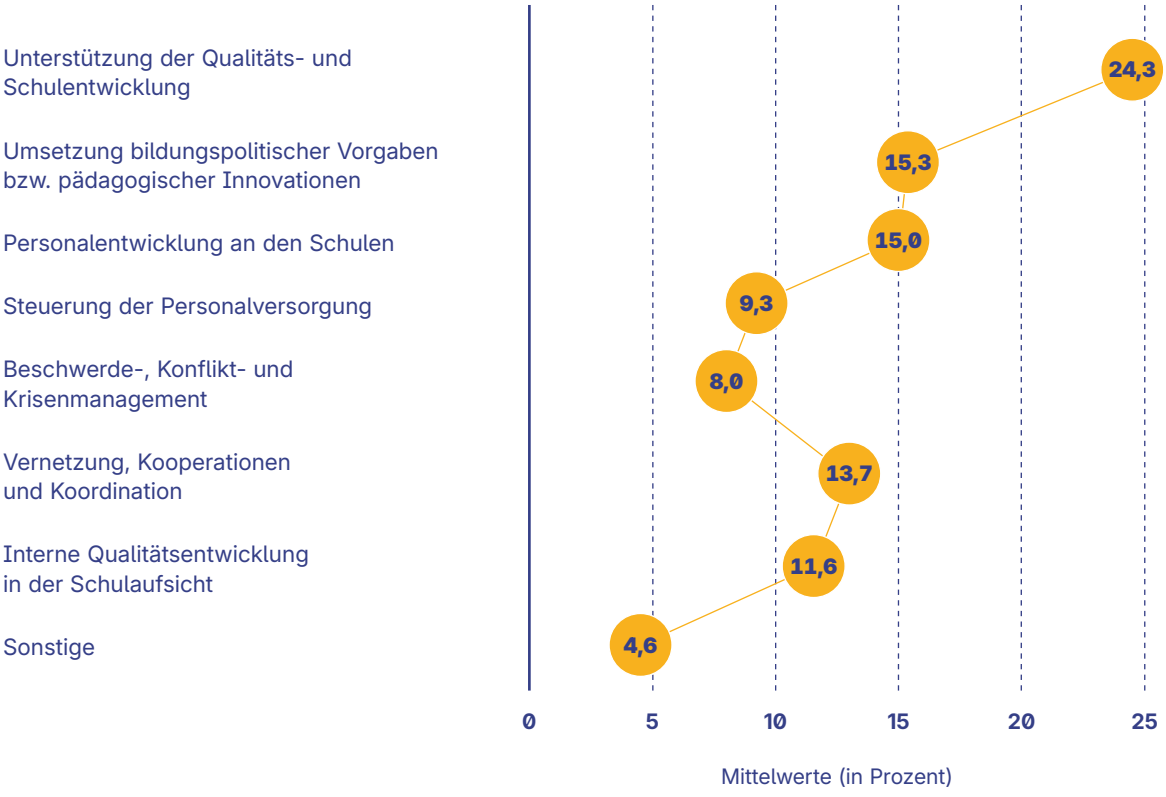


Aufgrund unterschiedlicher Fallzahlen pro Tätigkeitsfeld (n=195-215) beträgt die Summe der Mittelwerte hier etwas mehr als 100 Prozent.

Gewünschte Tätigkeiten

Analog dazu wurden die Schulaufsichtspersonen gefragt, wie viel Prozent ihrer Arbeitszeit sie den jeweiligen Tätigkeiten gerne widmen würden. Die Ergebnisse zeigen: Im Durchschnitt möchten die Befragten knapp ein Viertel (24,3 Prozent) ihrer Arbeitszeit dafür nutzen, die Schulen bei der Qualitäts- und Schulentwicklung zu unterstützen *(→ Abbildung 10)*. Für das Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagement möchten sie hingegen im Durchschnitt nur 8 Prozent ihrer Arbeitszeit aufwenden. Auch mit Blick auf die anderen Tätigkeitsfelder unterscheiden sich Wunsch und Wirklichkeit teils signifikant, wie der direkte Mittelwertvergleich verdeutlicht.

Abbildung 10: **Gewünschte durchschnittliche Aufgabenverteilung**

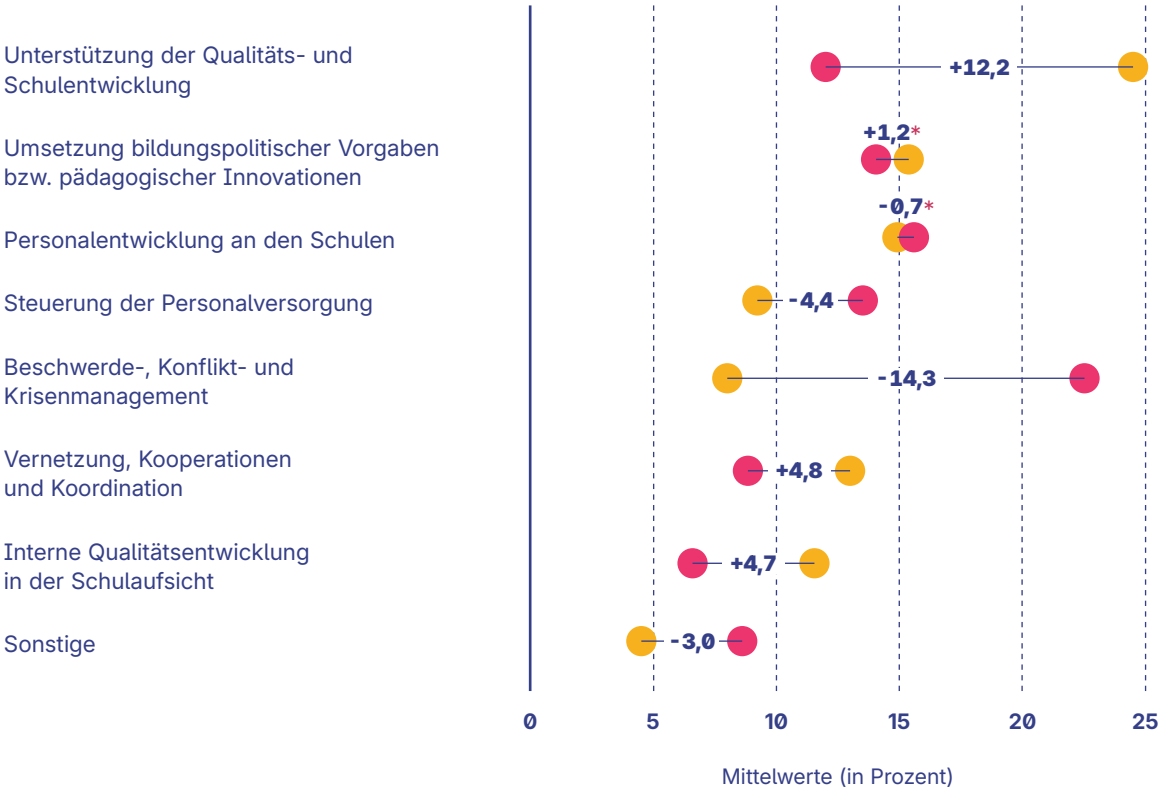


Aufgrund unterschiedlicher Fallzahlen pro Tätigkeitsfeld (n=195-215) beträgt die Summe der Mittelwerte hier etwas mehr als 100 Prozent.

Differenz zwischen tatsächlichen und gewünschten Tätigkeiten

In *Abbildung 11* ist die durchschnittliche Differenz zwischen der anteiligen Arbeitszeit, die Personen in der Schulaufsicht tatsächlich für die Aufgaben in verschiedenen Tätigkeitsfeldern aufbringen, und der Arbeitszeit, die sie den Aufgaben in diesen Feldern gerne widmen würden, dargestellt. Die positiven Werte geben an, dass Schulaufsichtspersonen für die entsprechenden Tätigkeitsfelder im Durchschnitt mehr Arbeitszeit nutzen möchten, als sie es aktuell tun. Dies betrifft insbesondere die Unterstützung der Qualitäts- und Schulentwicklung, der die Personen durchschnittlich 12,2 Prozent mehr Zeit widmen möchten. In geringerem Maße trifft das auch auf den Bereich Vernetzung, Kooperationen und Koordination sowie die interne Qualitätsentwicklung in der Schulaufsicht (jeweils knapp +5 Prozent) zu. Negative Werte zeigen an, dass Personen in der Schulaufsicht im Durchschnitt weniger Arbeitszeit mit diesen Aufgabenfeldern verbringen möchten, als es aktuell der Fall ist. Dies berührt vor allem das Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagement (-14,3 Prozent), in geringerem Maße auch die Steuerung der Personalversorgung (-4,4 Prozent) sowie sonstige Aufgaben (-3 Prozent).

Abbildung 11: **Differenz zwischen gewünschter und tatsächlicher durchschnittlicher Aufgabenverteilung**[7]

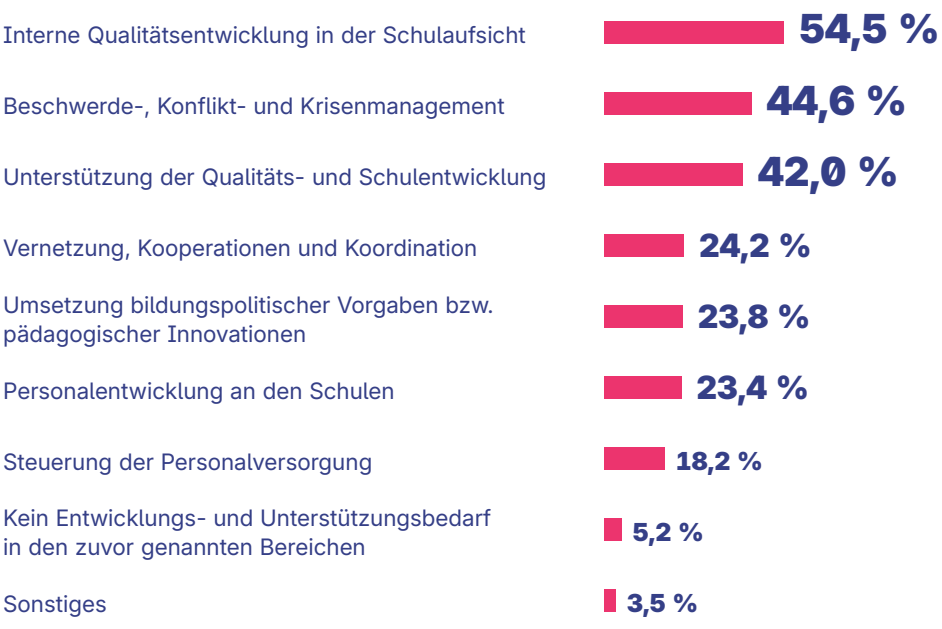


7 Alle Differenzen, außer denen, die mit einem * markiert sind, sind signifikant ($p<0{,}001$).
+ Positive Werte: Personen würden diesen Aufgaben im Durchschnitt gerne mehr Arbeitszeit widmen.
- Negative Werte: Personen würden diesen Aufgaben im Durchschnitt gerne weniger Arbeitszeit widmen.

Professionalisierung

Über die Professionalisierungsbedarfe von Schulaufsichtspersonen ist bislang wenig bekannt (Klein, 2021). Deshalb hat das Forscherinnenteam in der Befragung um Angaben dazu gebeten. In Bezug auf die genannten Aufgabenfelder gibt mehr als die Hälfte der Personen (54,5 Prozent) an, dass sie bei sich selbst einen Entwicklungs- oder Unterstützungsbedarf im Bereich der internen Qualitätsentwicklung in der Schulaufsicht sieht *(→ Abbildung 12)*. Mehr als 40 Prozent attestieren sich selbst Bedarfe in den Bereichen des Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagements sowie der Unterstützung der Qualitäts- und Schulentwicklung. Die geäußerten Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe beziehen sich also sowohl auf diejenigen Aufgabenfelder, denen Schulaufsichtspersonen gerne mehr Zeit widmen würden (interne und schulische Qualitätsentwicklung) als auch auf ein Arbeitsfeld, das entgegen ihren Wünschen viele Kapazitäten bindet (Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagement). Jeweils ungefähr ein knappes Viertel der Befragten sieht eigene Entwicklungsbedarfe in den Bereichen Vernetzung, Kooperationen und Koordination (24,2 Prozent), Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben bzw. pädagogischer Innovationen (23,8 Prozent) sowie Personalentwicklung an den Schulen (23,4 Prozent). Fast jede fünfte Person (18,2 Prozent) möchte sich in der Steuerung der Personalversorgung professionalisieren. Eine kleine Gruppe von 5,2 Prozent gibt an, bei sich selbst in keinem der vorgenannten Aufgabenbereiche Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf zu sehen. 3,5 Prozent nennen Bedarfe in sonstigen Bereichen, unter anderem bezüglich rechtlicher Kenntnisse und aktueller fachlicher Querschnittsthemen.

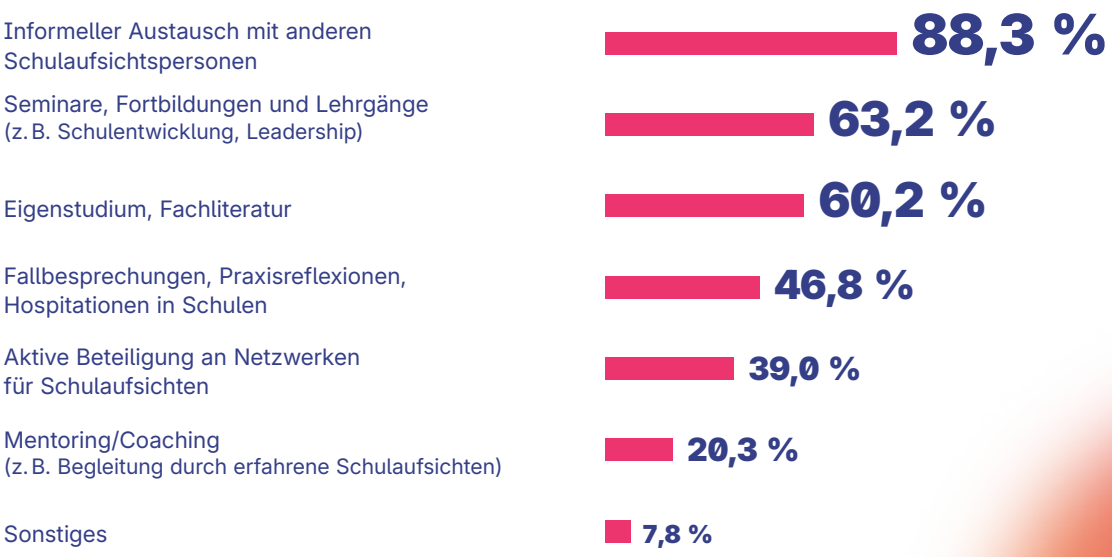
Abbildung 12: **Entwicklungs- oder Unterstützungsbedarf**
Anteile in Prozent



Fortbildungs- und Lernwege

Auf die Frage, welche Fortbildungs- und Lernwege[8] sie in den vergangenen zwölf Monaten genutzt haben, benennen 88,3 Prozent der Befragten den informellen Austausch mit anderen Schulaufsichtspersonen, gefolgt von Seminaren, Fortbildungen und Lehrgängen (63,2 Prozent) sowie Eigenstudium und Fachliteratur (60,2 Prozent) *(→Abbildung 13)*. Knapp die Hälfte (46,8 Prozent) hat im vergangenen Jahr nach eigenen Angaben Fallbesprechungen, Praxisreflexionen und/oder Hospitationen in Schulen zur eigenen Fortbildung genutzt. Weniger häufig bringen die Befragten die aktive Beteiligung an Netzwerken für Schulaufsichten (39 Prozent) und das Mentoring/Coaching (20,3 Prozent) vor. Mit 7,8 Prozent haben deutlich weniger Befragte sonstige Fortbildungs- und Lernwege genannt, die externe und interne Angebote (beispielsweise Supervision) sowie Dienstbesprechungen umfassen.

Abbildung 13: **Genutzte Fortbildungs- und Lernwege** (in den letzten zwölf Monaten)
Anteile in Prozent

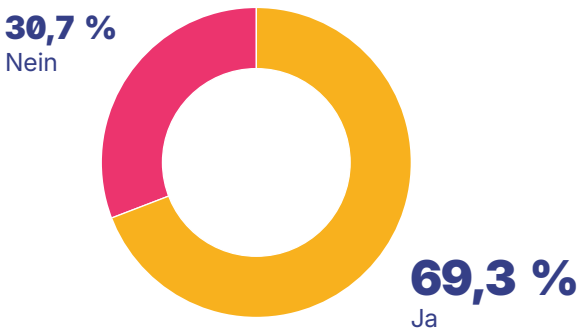


8 In Anlehnung an den Schulleitungsmonitor Deutschland (Tulowitzki et al., 2023)

69,3 Prozent der Befragten wünschen sich zusätzliche Fortbildungsangebote für die Schulaufsicht *(→ Abbildung 14)*. Unter den Personen, die maximal fünf Jahre in der Schulaufsicht tätig sind, sind es sogar 77,9 Prozent.

Diejenigen, die den Wunsch nach zusätzlichen Angeboten geäußert haben, wurden offen gefragt, welche Fortbildungsangebote sie sich wünschen, z. B. in Bezug auf bestimmte Themen, Inhalte oder Formate. 142 Personen haben diese Möglichkeit genutzt und ihre Wünsche formuliert. Ihre Antworten hat das Forscherinnenteam inhaltsanalytisch ausgewertet und zusammengefasst[9]. Von 40,8 Prozent der hier beteiligten Befragten und damit am häufigsten genannt werden Fortbildungen zur internen Qualitätsentwicklung in der Schulaufsicht *(→ Abbildung 15)*. Dazu zählen Themen wie Leadership, Management, Organisationsentwicklung oder einheitliches Handeln und Rollenklarheit. Fortbildungen zum eigenen Aufgabenprofil sind besonders im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung (21,8 Prozent) sowie im Bereich des Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagements (19 Prozent) gewünscht. Diese drei Themenfelder spiegeln die zuvor benannten größten Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe wider, für die es offenbar aus Sicht der Befragten noch keine passenden Angebote gibt. Gut jede fünfte Person wünscht sich konkret Fortbildungen zu unterschiedlichen rechtlichen Themen (20,4 Prozent). 12,7 Prozent benennen den Austausch als Form der Fortbildung, und zwar nicht nur innerhalb der Schulaufsicht im eigenen Bundesland, sondern auch länderübergreifend. Weitere Bedarfe liegen in den Bereichen Gesprächsführung/Kommunikation (12 Prozent), Digitalisierung (9,9 Prozent), Rahmenbedingungen schulaufsichtlichen Handelns (7,7 Prozent) und Gesundheits-, Zeit- und Aufgabenmanagement sowie administrative Abläufe (jeweils 7 Prozent).

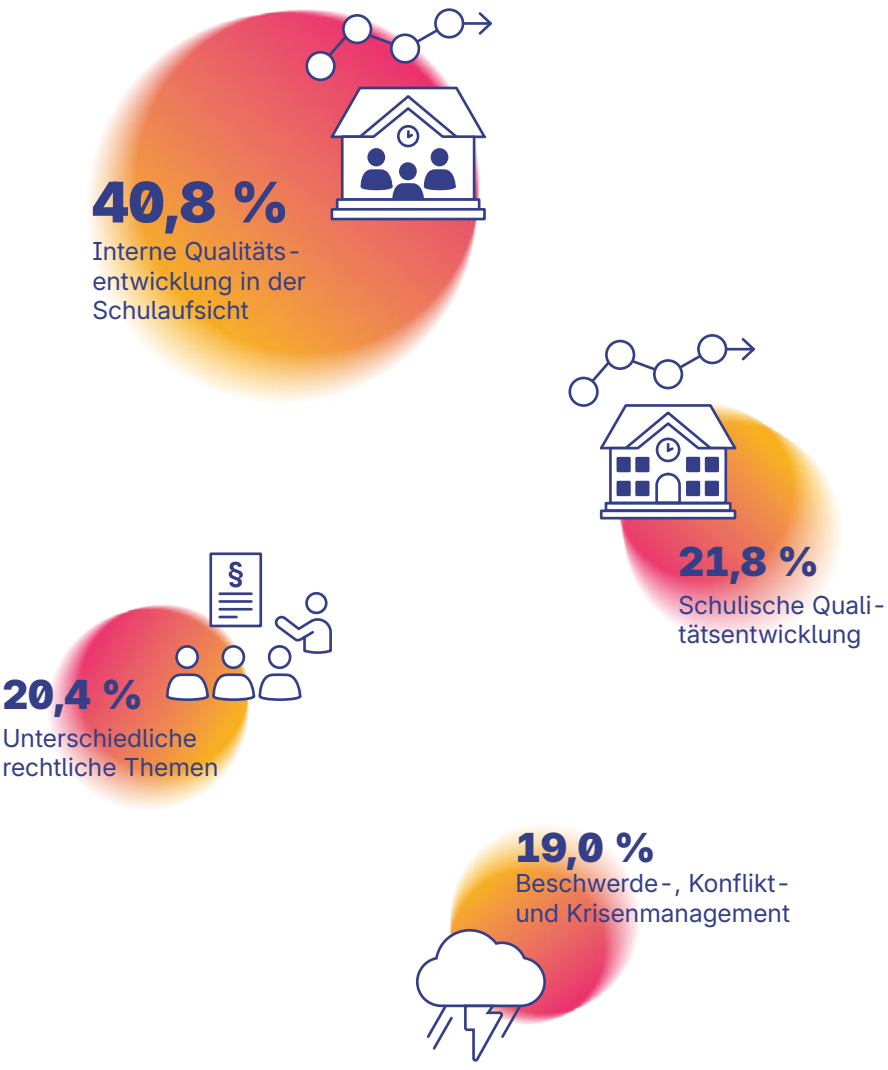
Abbildung 14: **Wunsch nach zusätzlichen Fortbildungsangeboten**
Anteile in Prozent



9 Die Prozentzahlen geben hier und bei folgenden Freitextauswertungen an, wie viele der Personen, die insgesamt auf die offene Frage geantwortet haben, Aussagen zu bestimmten Kategorien getroffen haben.

Abbildung 15: **Häufigste Fortbildungswünsche**

Anteile in Prozent



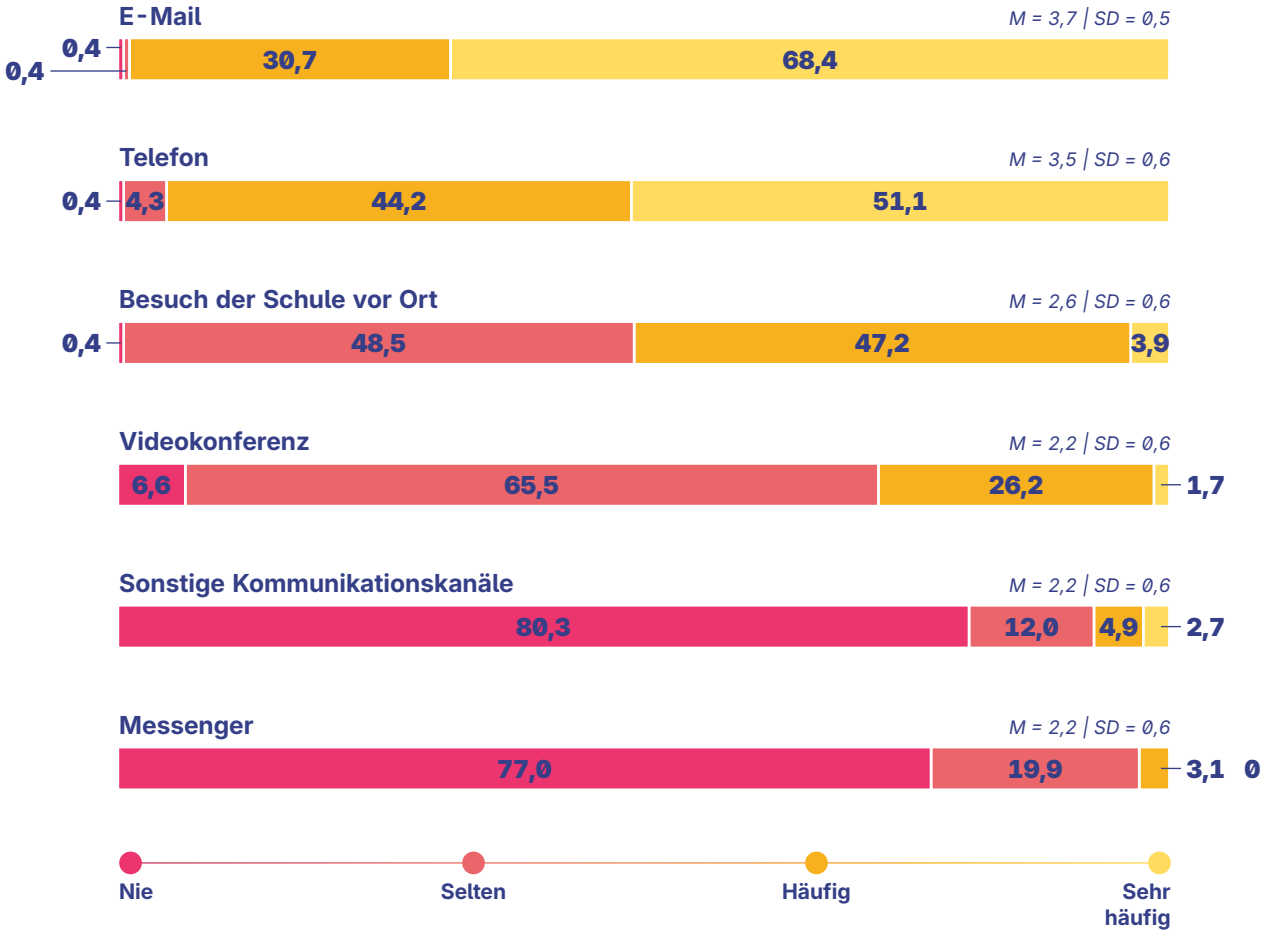
Mehrfachnennungen möglich; absolute Anzahl der Kodierungen = 449;
durchschnittliche Anzahl der Kodierungen/Person = 3,2

Umgang *mit* Schulen *und* Schulleitungen

Kommunikationskanäle

Ein zentrales Element der Tätigkeit von Schulaufsichtspersonen ist der direkte Austausch mit den Schulen, für die sie zuständig sind. Der Kontakt mit den Schulen bzw. Schulleitungen findet dabei über verschiedene Kommunikationskanäle statt. Gemessen am Anteil der Befragten, die einen bestimmten Kanal (sehr) häufig nutzen, dominieren E-Mail (99,1 Prozent) und Telefon (95,3 Prozent), gefolgt von Schulbesuchen vor Ort (51,1 Prozent) und Videokonferenzen (27,9 Prozent) *(→ Abbildung 16)*. Weitere Kommunikationswege wie Dienstbesprechungen, Tagungen oder Netzwerke nennen 7,6 Prozent; Messenger-Dienste spielen mit 3,1 Prozent eine untergeordnete Rolle.

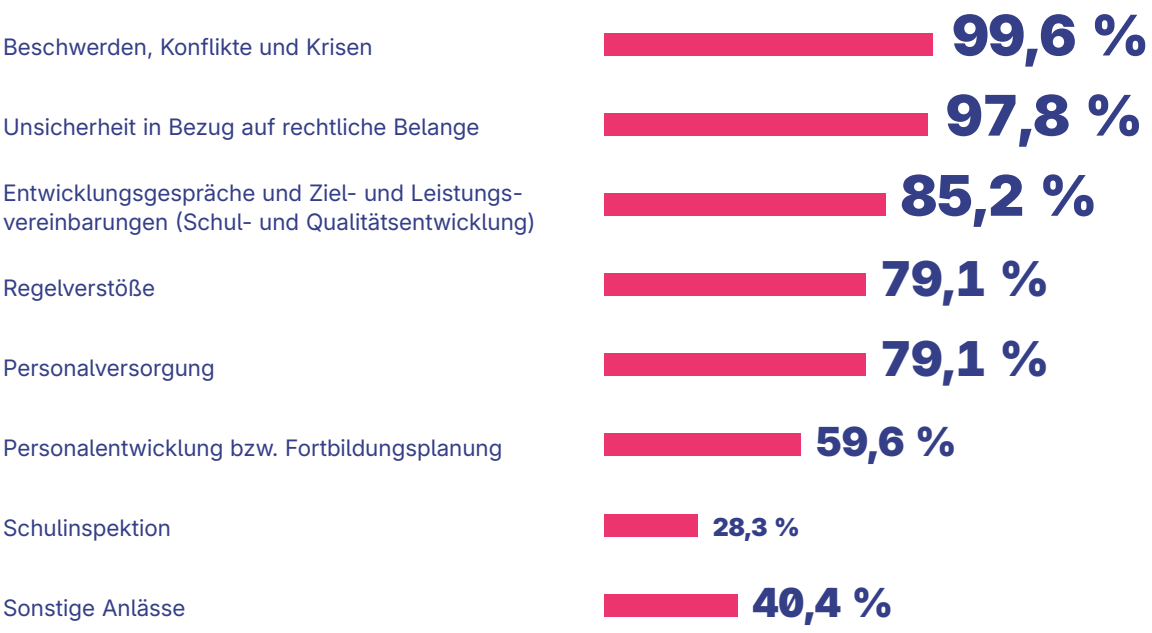
Abbildung 16: **Kommunikationskanäle**
Anteile in Prozent



Kontaktanlässe

Die konkreten Anlässe des Kontaktes zwischen der Schulaufsicht und den Schulen bzw. Schulleitungen sind vielfältig. Nahezu alle Befragten stehen mit den Schulen aufgrund von Beschwerden, Konflikten und Krisen (99,6 Prozent) sowie Unsicherheit wegen rechtlicher Belange (97,8 Prozent) im Austausch *(→ Abbildung 17)*. 85,2 Prozent setzen sich mit Schulen zum Zwecke von Entwicklungsgesprächen und Ziel- und Leistungsvereinbarungen in Verbindung, jeweils 79,1 Prozent anlässlich der Personalversorgung sowie im Zuge von Regelverstößen. Mehr als die Hälfte der Befragten (59,6 Prozent) steht mit Schulen in Bezug auf Personalentwicklung bzw. Fortbildungsplanung in Kontakt. 28,3 Prozent nennen die Schulinspektion als Grund für den Austausch. 40,4 Prozent führen weitere Anlässe, wie dienstrechtliche Angelegenheiten, Veranstaltungen, Auskünfte/Anfragen oder Anliegen mit Blick auf andere Unterstützungssysteme an.

Abbildung 17: **Kontaktanlässe**
Anteile in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

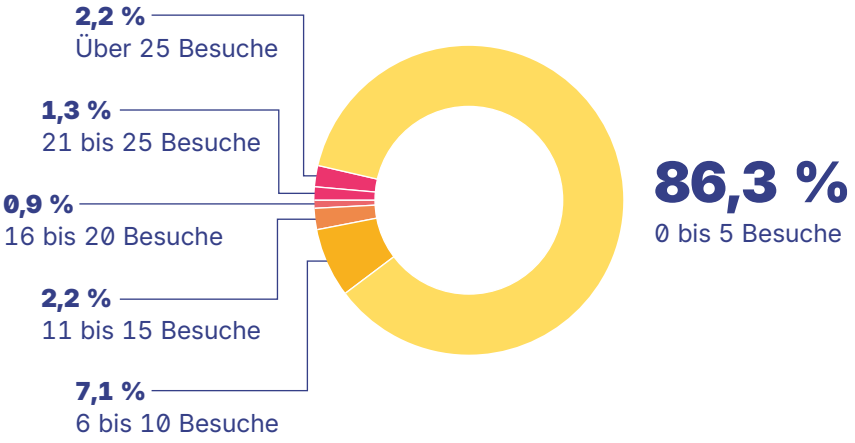


Schulbesuche

Vor Ort besucht die überragende Mehrheit der Befragten (86,3 Prozent) jede Schule im Durchschnitt maximal fünf Mal pro Schuljahr *(→ Abbildung 18)*. 7,1 Prozent sind sechs bis zehn Mal im Schuljahr vor Ort an den Schulen. Schulaufsichtspersonen, die Schulen in ihrem Verantwortungsbereich noch häufiger besuchen, sind eine kleine Minderheit.

Der Mittelwert für die Befragten liegt bei 4,3 Besuchen pro Schule pro Schuljahr. Etwa die Hälfte (50,9 Prozent) findet ihre Besuchsfrequenz angemessen, 49,1 Prozent halten sie jedoch für zu gering. Keine der befragten Personen gibt an, dass sie die Besuchsfrequenz als zu hoch empfindet und dementsprechend gerne seltener vor Ort sein würde.

Abbildung 18: **Durchschnittliche Anzahl der Besuche pro Schuljahr pro Schule**
Anteile in Prozent



Im Anschluss wurden diejenigen Personen, die die Besuchsfrequenz als zu gering bewertet haben, offen gefragt, warum sie die Schulen nicht häufiger besuchen. Die Antworten von 109 Personen hat das Forscherinnenteam inhaltsanalytisch ausgewertet und zusammengefasst. Das Ergebnis: Mehr als drei Viertel (76,1 Prozent) geben den Zeitmangel als Grund an. 30,3 Prozent begründen die geringe Besuchsfrequenz mit einer zu hohen Aufgabendichte. Jeweils jede zehnte Person führt an, dass zu viele Schulen in ihrem Verantwortungsbereich liegen bzw. sie zu lange Anfahrtswege zu den Schulen hat. Häufigere Besuche sind aus Sicht von 4,6 Prozent der Befragten unter den gegebenen Bedingungen und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht realisierbar. Jeweils 3,7 Prozent sehen den Grund bei den Anfahrtskosten bzw. einer hohen Terminfülle, 1,8 Prozent bei mangelnden personellen Ressourcen in der Schulaufsicht.

Führungsstil

Schulaufsichtspersonen – insbesondere die konkrete Befragtengruppe der Studie – sind Vorgesetzte von Schulleitungen. In Anlehnung an die Educational Leadership Scale[10] wurden die Teilnehmenden gebeten, ihr eigenes Führungsverhalten gegenüber den Schulleitungen einzuschätzen. Der Führungsstil der Schulaufsichtspersonen lässt sich – nach ihren eigenen Aussagen – primär als transformational, partizipativ sowie transaktional beschreiben.

Informationen zu den Führungsstilen

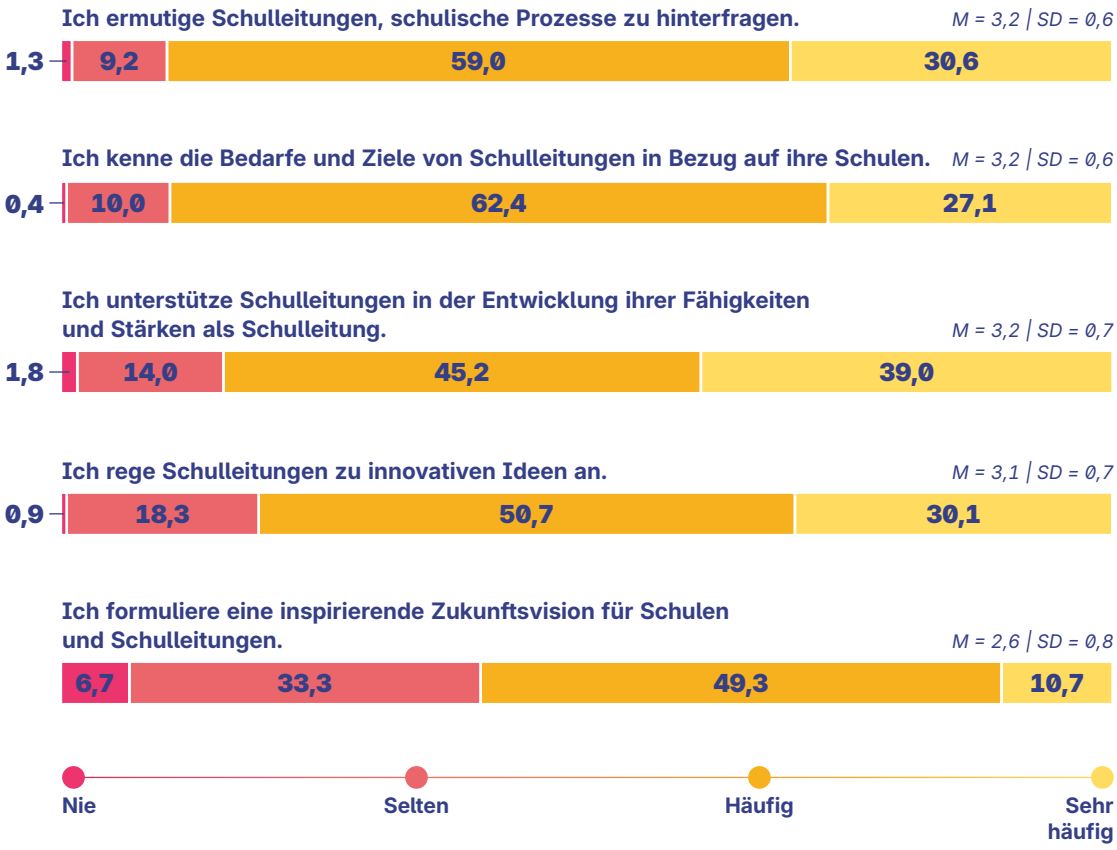
Das Führungsverhalten lässt sich drei Stilen zuordnen, die wie folgt charakterisiert werden können: Ein **transformationaler Führungsstil** umfasst vielfältige Beratungstätigkeiten von Schulaufsichtspersonen, die den Schulen neue Lösungswege aufzeigen und sie zum innovativen Denken und Handeln anregen. Ein **partizipativer Führungsstil** sieht die aktive Einbindung der Schulleitungen und Schulen in Denk- und Entscheidungsprozesse vor. Beim **transaktionalen Führungsstil** werden beispielsweise den Schulen und Schulleitungen gegenüber klare Erwartungen und Vorgaben formuliert, die sie umsetzen sollen. Die Umsetzung wird mit der Zufriedenheit der Schulaufsichtspersonen „belohnt" (= Tauschbeziehung).

10 In Anlehnung an Felfe & Goihl (2014) sowie den Schulleitungsmonitor Schweiz (Niggli et al., 2025)

Transformationale Führung

Nach eigener Wahrnehmung ermutigt die deutliche Mehrheit der Schulaufsichtspersonen die Schulleitungen (sehr) häufig, schulische Prozesse kritisch zu hinterfragen (89,6 Prozent) *(→ Abbildung 19)*. Ein ähnlich hoher Anteil (89,5 Prozent) sieht sich (sehr) häufig im Bilde über die Bedarfe und Ziele, die die Schulleitungen mit Blick auf ihre Schulen haben. 84,2 Prozent unterstützen laut eigener Aussage die Schulleitungen (sehr) häufig in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Stärken. Eine deutliche Mehrheit (80,8 Prozent) regt die Schulleitungen (sehr) häufig zu innovativen Ideen an. In geringerem Maße (60 Prozent) formulieren die Schulaufsichtspersonen (sehr) häufig inspirierende Zukunftsvisionen für die Schulen und Schulleitungen.

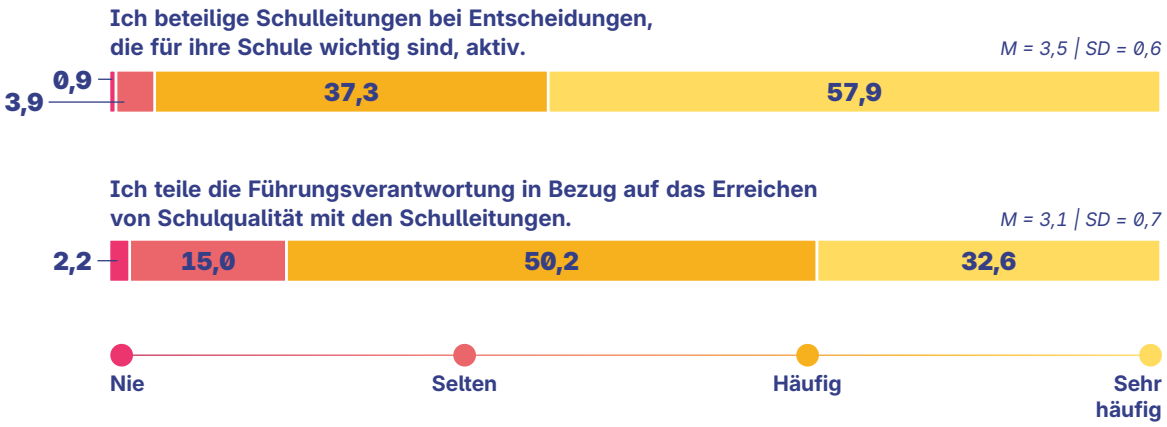
Abbildung 19: **Führungsverhalten – transformationale Führung**
Anteile in Prozent



Partizipative Führung

Nahezu alle befragten Schulaufsichtspersonen (95,2 Prozent) beteiligen eigenen Aussagen zufolge die Schulleitungen (sehr) häufig aktiv bei Entscheidungen, die für deren Schule wichtig sind *(→Abbildung 20)*. 82,8 Prozent geben an, (sehr) häufig die Führungsverantwortung in Bezug auf das Erreichen von Schulqualität mit den Schulleitungen zu teilen.

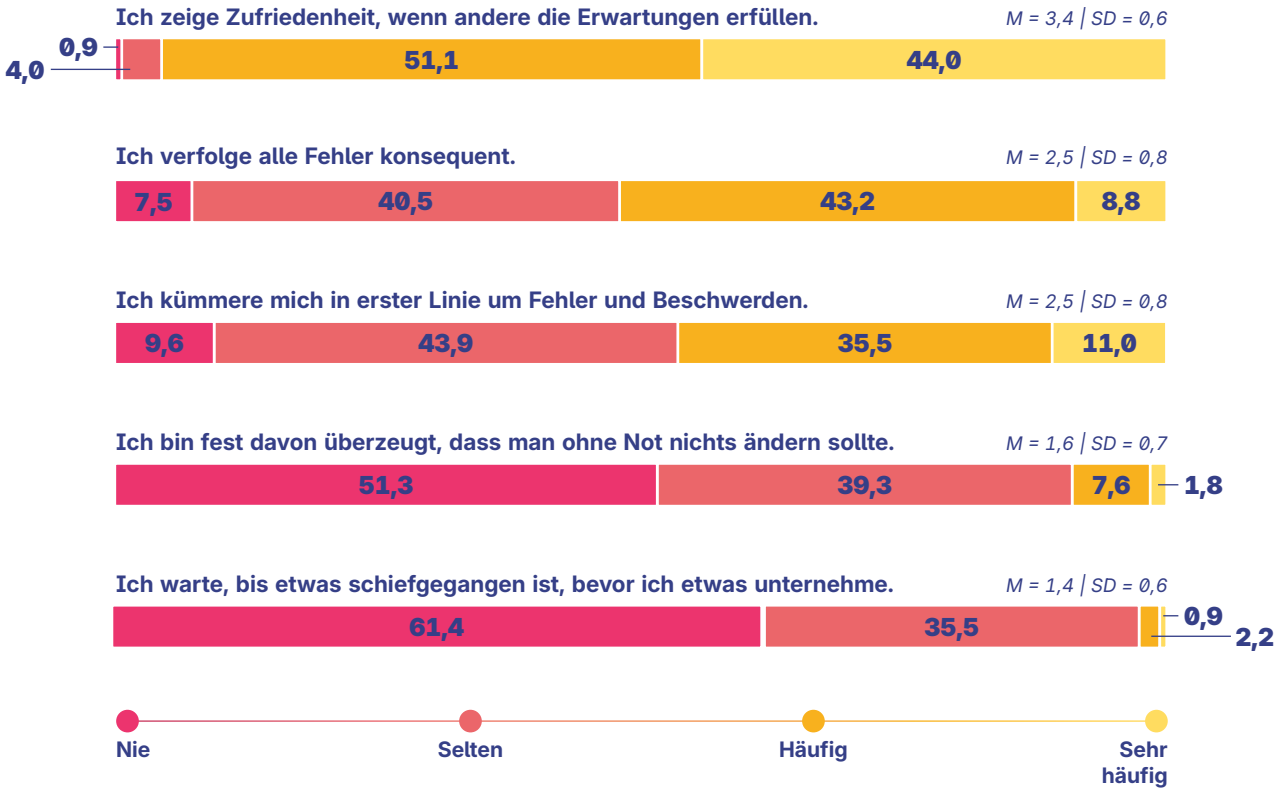
Abbildung 20: **Führungsverhalten – partizipative Führung**
Anteile in Prozent



Transaktionale Führung

Gleichzeitig formuliert die überwältigende Mehrheit der Schulaufsichtspersonen (95,1 Prozent) Erwartungen an die Schulleitungen und zeigt Zufriedenheit, wenn diese erfüllt werden *(→ Abbildung 21)*. Das entspricht dem Prinzip eines hierarchischen Tauschgeschäfts (transaktionale Führung). Rund die Hälfte (52 Prozent) gibt an, (sehr) häufig alle Fehler konsequent zu verfolgen. Ähnlich viele Personen (46,5 Prozent) kümmern sich nach eigener Wahrnehmung (sehr) häufig in erster Linie um Fehler und Beschwerden. Ein sehr geringer Anteil antwortet hierzu, ohne Not nichts ändern zu wollen (9,4 Prozent), bzw. erst etwas zu unternehmen, wenn etwas schiefgegangen ist (3,1 Prozent).

Abbildung 21: **Führungsverhalten – transaktionale Führung**
Anteile in Prozent



Datengestützte **Qualitäts-entwicklung**

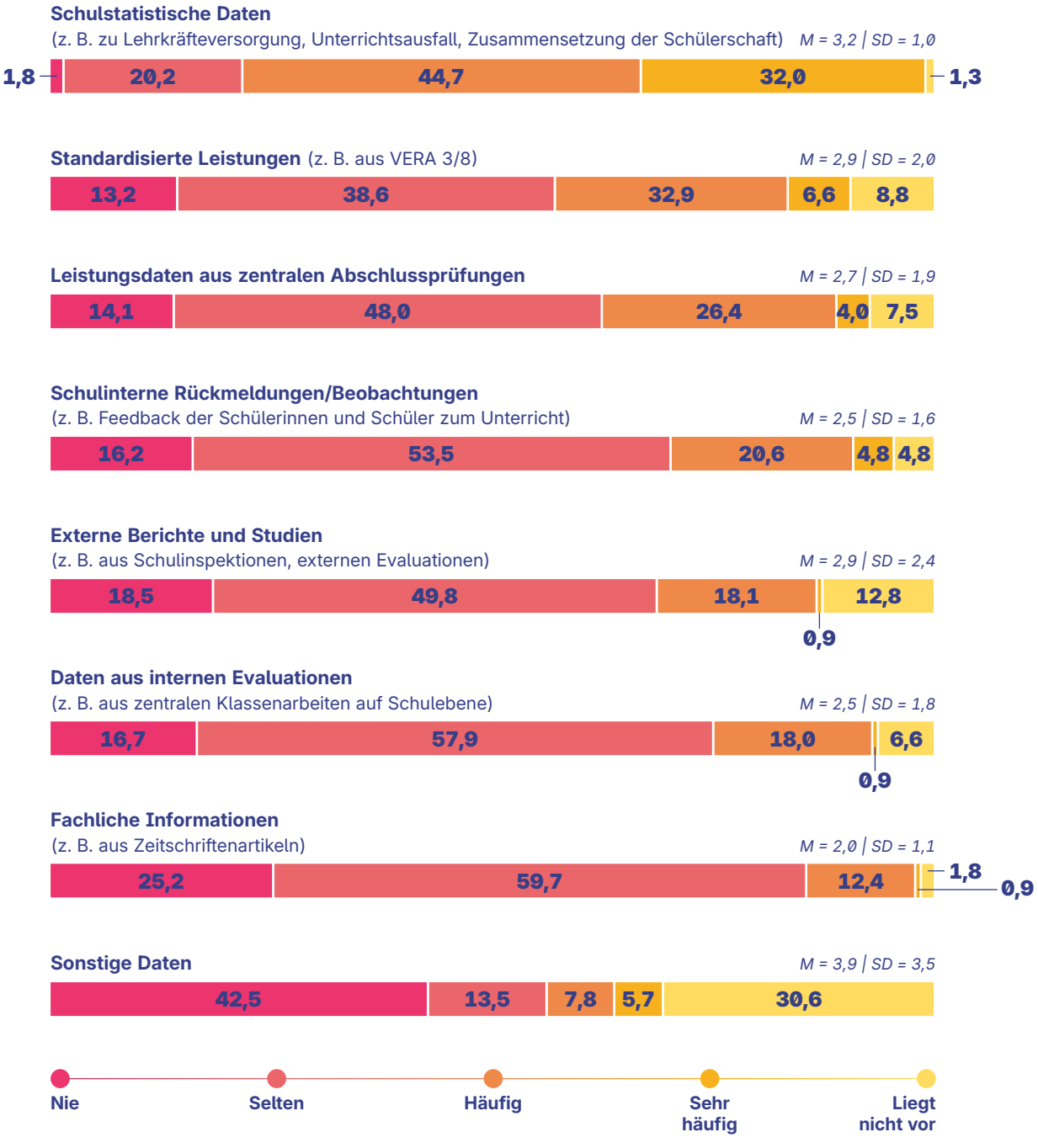
Im Zuge der schulischen Qualitätssicherung sind nicht nur Lehrkräfte und Schulleitungen, sondern auch Personen in der Schulaufsicht aufgefordert, sich mit Daten auseinanderzusetzen (Hartong & Dabisch, 2023; Heinrich, 2016; Dedering, 2024). Die Schulaufsicht scheint in der Kommunikation mit den Schulen verschiedene Datenquellen zu nutzen (Dedering & Thorwarth 2026; Luig, 2023). Um ein genaueres Bild davon zu erhalten, wie diese Nutzung konkret aussieht, wurden die Schulaufsichtspersonen zunächst gebeten, Aussagen über die Häufigkeit des Austausches über Daten mit den Schulleitungen zu treffen. Verschiedene Datentypen sollten dabei auf einer Skala von „sehr häufig“ bis „nie“ eingeordnet werden. Außerdem konnten die Befragten die Option wählen, dass Daten nicht vorliegen (und daher kein Austausch über sie stattfinden kann).

Austausch über Daten mit den Schulleitungen

Mehr als drei Viertel der Schulaufsichtspersonen (76,7 Prozent) geben an, sich (sehr) häufig mit den Schulleitungen über schulstatistische Daten (z. B. zu Lehrkräfteversorgung oder Unterrichtsausfall) auszutauschen *(→ Abbildung 22)*. Diese Daten liegen nahezu allen Befragten vor. Ein deutlich kleinerer Anteil hingegen spricht (sehr) häufig mit den Schulleitungen über standardisierte Leistungsdaten (z. B. aus VERA 3/8; 39,5 Prozent) und Leistungsdaten aus zentralen Abschlussprüfungen (30,4 Prozent). Bei einem guten Viertel (25,4 Prozent) sind schulinterne Rückmeldungen oder Beobachtungen (sehr) häufig Teil der Gespräche mit den Schulleitungen. Jeweils (knapp) 19 Prozent gehen in dem Austausch (sehr) häufig auf Daten aus internen Evaluationen bzw. auf externe Berichte und Studien ein. Letztere liegen 12,8 Prozent der Schulaufsichtspersonen nicht vor; bei allen anderen genannten Daten hat maximal jede zehnte Person keinen Zugriff auf diese. 13,3 Prozent besprechen darüber hinaus (sehr) häufig fachliche Informationen, z. B. aus Zeitschriftenartikeln. Bei 13,5 Prozent sind „sonstige Daten" (sehr) häufig Teil der Gespräche, unter anderem solche zu spezifischen Herausforderungen in den Schulen oder einzelfallbezogene Daten.

Abbildung 22: **Häufigkeit des Austausches über Daten mit Schulleitungen**

Anteile in Prozent

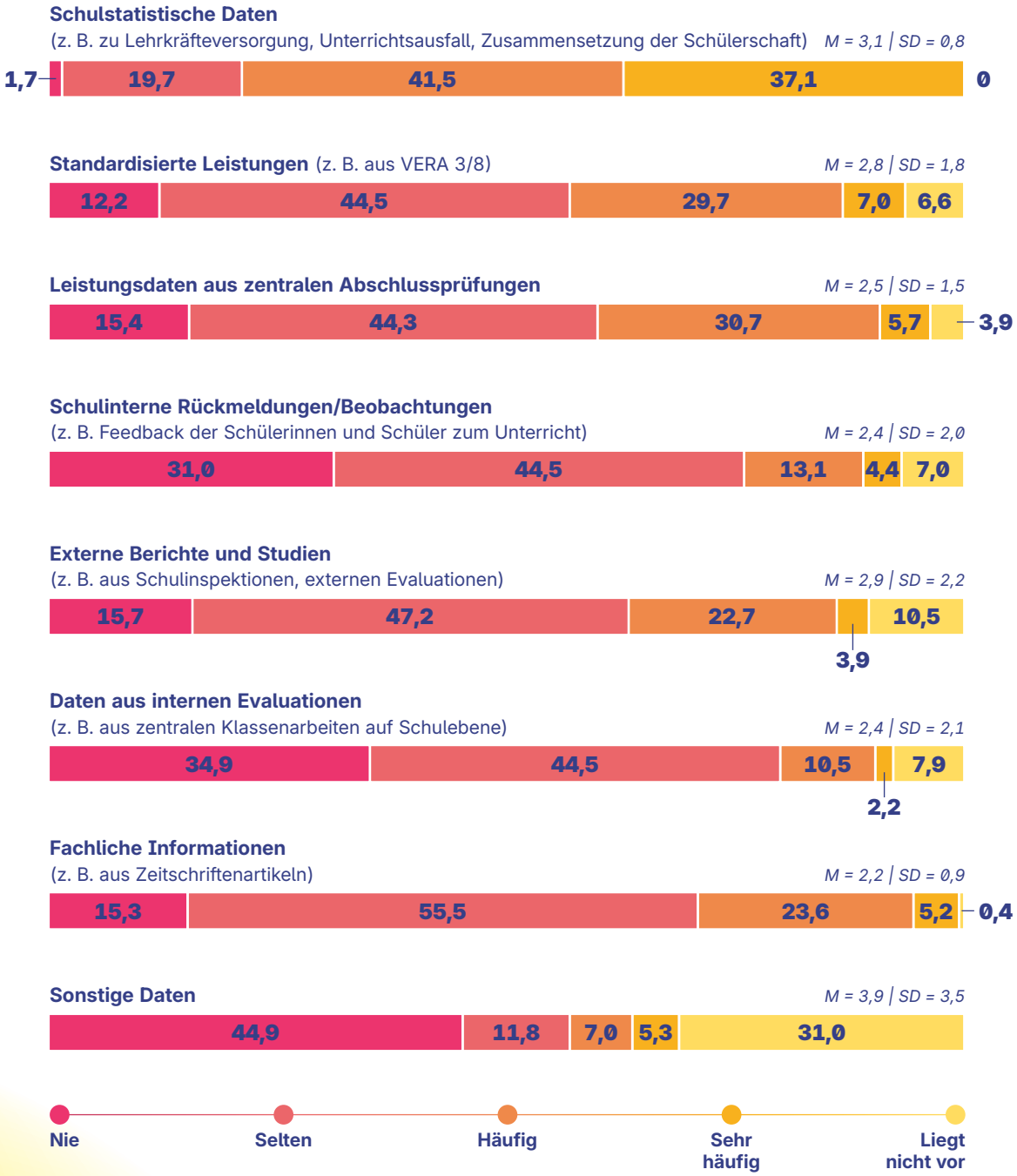


Austausch über Daten innerhalb der Schulaufsicht

Im Anschluss wurden die Befragten gebeten, die Häufigkeit des Austausches über Daten innerhalb der Schulaufsicht, also mit Kolleginnen und Kollegen, einzuschätzen. Hier zeigt sich eine sehr ähnliche Verteilung wie beim Austausch über Daten mit Schulleitungen, insbesondere mit Blick auf die drei am häufigsten thematisierten Daten (schulstatistische Daten sowie verschiedene Leistungsdaten) *(→ Abbildung 23)*. Auffällig ist jedoch, dass deutlich häufiger innerhalb der Schulaufsicht als zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen ein Austausch über fachliche Informationen stattfindet. So antworten 28,8 Prozent der Befragten, sich (sehr) häufig innerhalb der Schulaufsicht dazu auszutauschen. Seltener sprechen sie über schulinterne Rückmeldungen (17,5 Prozent geben hier „häufig" bzw. „sehr häufig" an) sowie über Daten aus internen Evaluationen (hier antworten 12,7 Prozent mit „häufig" oder „sehr häufig").

Abbildung 23: **Häufigkeit des Austausches über Daten innerhalb der Schulaufsicht**

Anteile in Prozent



Verfügbarkeit von Daten

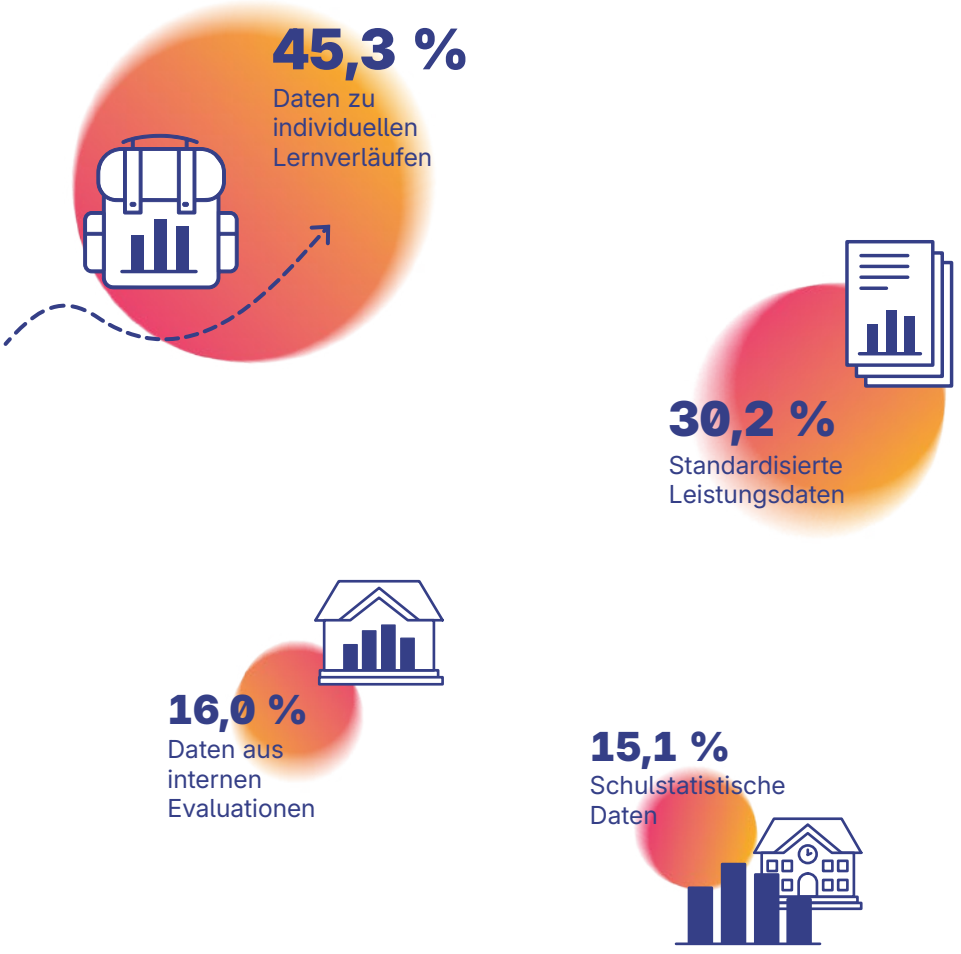
Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (51,5 Prozent) zeigt in der Befragung auf, dass ihr nicht ausreichend Daten zur Verfügung stehen, um die Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen, z. B. im Zuge der Erstellung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen.

Diese Personen wurden offen gefragt, welche weiteren Daten sie für ihre Arbeit benötigen. Die Antworten von 106 Personen hat das Forscherinnenteam inhaltsanalytisch ausgewertet und zusammengefasst; folgende Aspekte werden am häufigsten genannt: Fast die Hälfte (45,3 Prozent) beklagt die fehlende Verfügbarkeit von Daten zu individuellen Lernverläufen, unter anderem zu Bildungsverläufen von Schülerinnen und Schülern – auch über den Schulwechsel oder Umzüge hinweg *(→ Abbildung 24)*. 30,2 Prozent der Befragten vermissen standardisierte Leistungsdaten und bemängeln diesbezüglich insbesondere den fehlenden Zugang zu Ergebnissen. Gleichzeitig wünschen sie sich, dass Kompetenzen auch in anderen als den getesteten Fächern und Jahrgängen ermittelt werden. In geringerem Maße nennen die Schulaufsichtspersonen Bedarfe mit Blick auf Daten aus internen Evaluationen (16 Prozent), schulstatistische Daten (15,1 Prozent), Daten aus schulinternen Rückmeldungen bzw. Beobachtungen (11,3 Prozent) sowie Leistungsdaten aus zentralen Abschlussprüfungen (7,5 Prozent).

Sie artikulieren nicht nur Bedarfe an spezifischen Daten, die sie für ihre Arbeit benötigen, sondern thematisieren auch den allgemeinen Stand der Datennutzung und Defizite, die ihre Arbeit beeinträchtigen (10,4 Prozent). Zum Beispiel stehen Schulaufsichtspersonen (bislang) nur wenige Daten zur Verfügung, um die konkrete Situation und die Entwicklungsbedarfe der Schulen zu erfassen und zu steuern. Andere Befragte kritisieren die Art der Übermittlung der Daten an die Schulaufsicht, die ihnen zufolge teils zeitverzögert und zu „träge“ erfolgt. Unter Umständen wählen die Schulleitungen Daten, die sie vorlegen, gezielt vorab aus oder geben erst bei Besuchen vor Ort Einblick, was die Aussagekraft trüben und ein effektives Arbeiten erschweren kann. Weiterhin äußern 6,6 Prozent der Befragten den Wunsch, eine systematische Übersicht über bereits verfügbare Daten zu bekommen.

Abbildung 24: **Häufigste Bedarfe an Daten**

Anteile in Prozent



Mehrfachnennungen möglich; absolute Anzahl der Kodierungen = 318;
durchschnittliche Anzahl der Kodierungen/Person = 3,0

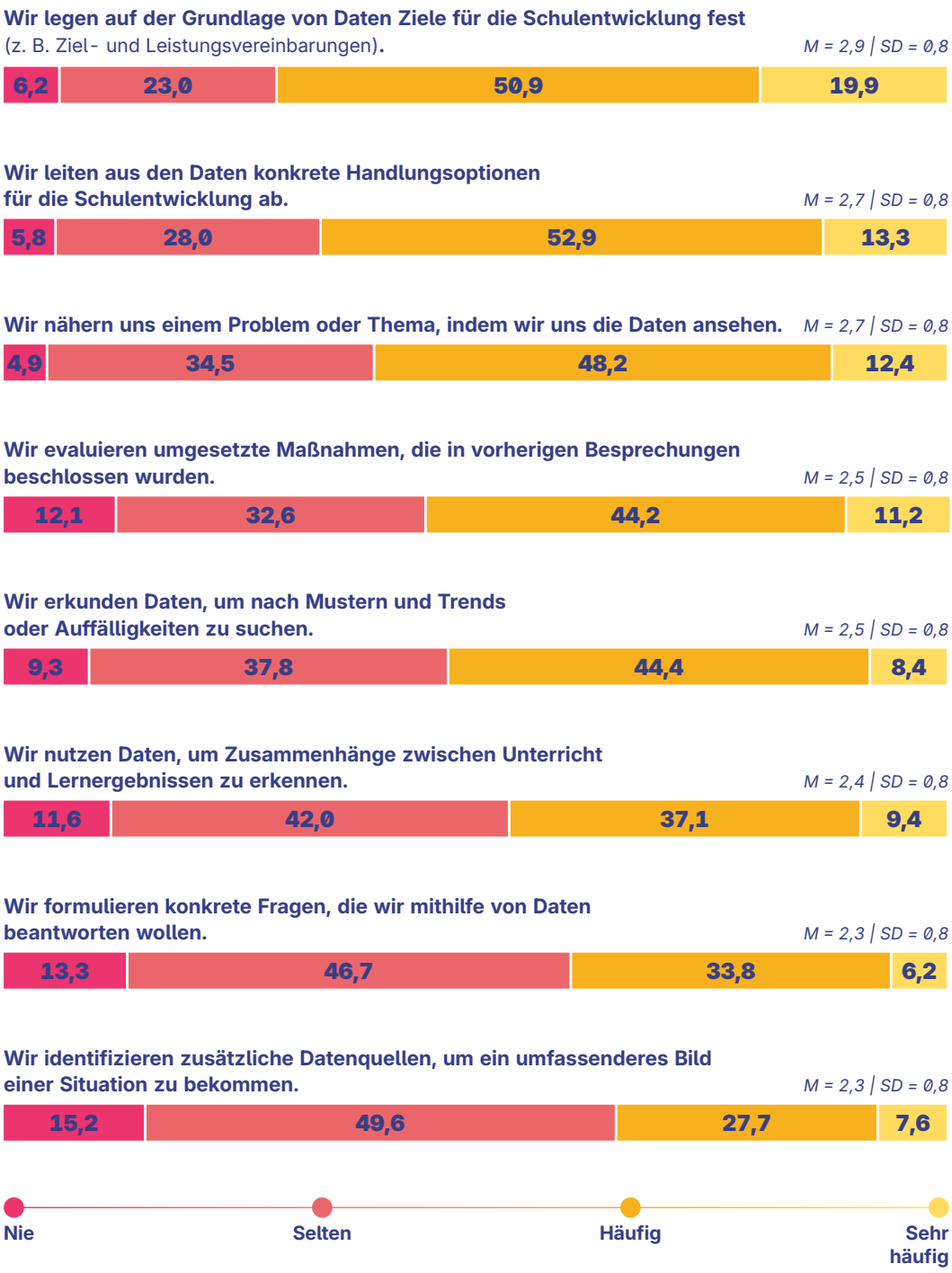
Konkrete Nutzung von Daten

Um herauszufinden, was Schulaufsichtspersonen in Gesprächen mit den Schulleitungen über Daten konkret tun, wurden die Befragten gebeten einzuordnen, wie häufig und wozu sie Daten in ihrem Arbeitsalltag nutzen.[11] Darauf antworten 70,8 Prozent, dass sie diese (sehr) häufig verwenden, um Ziele für die Schulentwicklung (z. B. in Form von Ziel- und Leistungsvereinbarungen) festzulegen *(→ Abbildung 25)*. Zwei Drittel (66,2 Prozent) nutzen Daten (sehr) häufig, um konkrete Handlungsoptionen für die Schulentwicklung zu vereinbaren. Über die Hälfte der Personen gibt an, sich anhand von Daten (sehr) häufig Problemen und Themen zu nähern (60,6 Prozent), bereits umgesetzte Maßnahmen zu evaluieren (55,4 Prozent) und Muster oder Auffälligkeiten zu identifizieren (52,8 Prozent). Knapp die Hälfte der Befragten (46,5 Prozent) nutzt Daten laut eigenen Angaben (sehr) häufig, um gemeinsam mit den Schulleitungen Zusammenhänge zwischen Unterricht und Lernergebnissen zu erkennen. 40 Prozent formulieren (sehr) häufig konkrete Fragen, die sie mithilfe von Daten beantworten wollen, und etwas mehr als ein Drittel (35,3 Prozent) identifiziert darüber hinaus im Austausch (sehr) häufig zusätzliche Datenquellen, um ein umfassenderes Bild einer Situation zu erhalten.

11 In Anlehnung an den Teacher Data Use Survey (Wayman et al., 2017)

Abbildung 25: **Datenbezug im Umgang mit Schulleitungen**

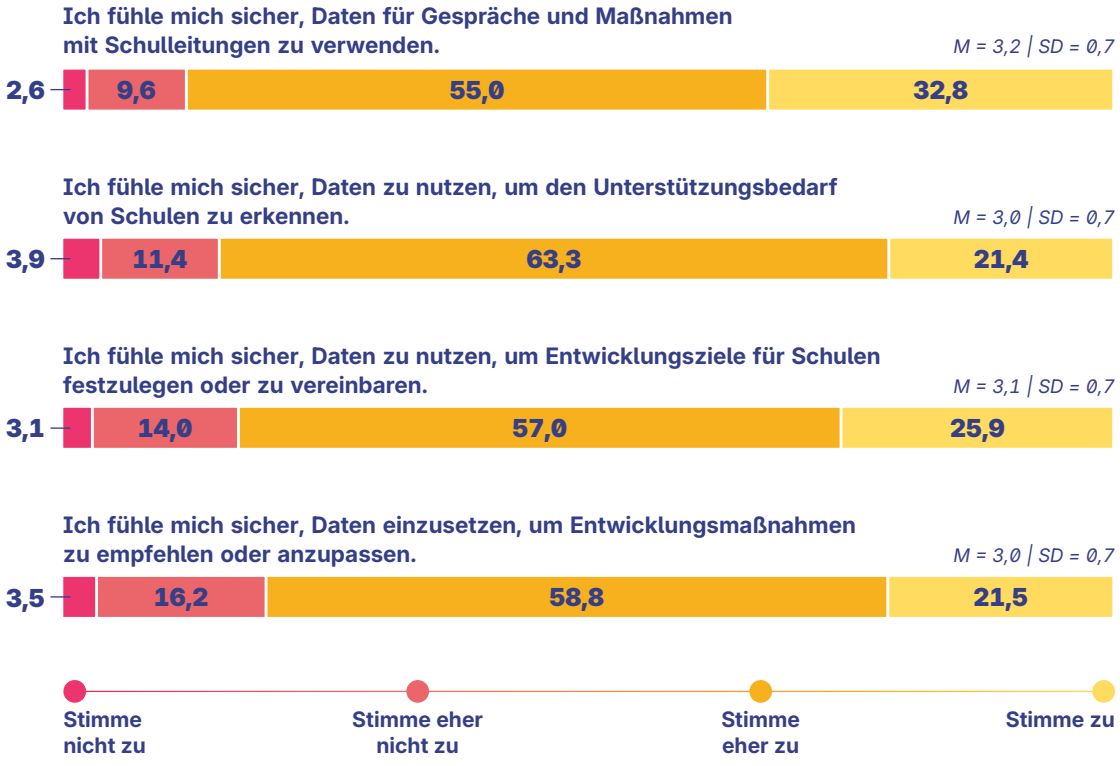
Anteile in Prozent



Sicherheit im Umgang mit Daten

Schulaufsichtspersonen nutzen verschiedene Daten auf unterschiedliche Weise – aber wie schätzen sie dabei ihre eigenen Kompetenzen ein? Ziemlich gut: Mehr als vier Fünftel der Befragten fühlen sich in der Nutzung von Daten (eher) sicher *(→ Abbildung 26)*. Dies gilt mit Blick auf die Verwendung von Daten für Gespräche und Maßnahmen mit den Schulleitungen (87,8 Prozent), für das Erkennen von Unterstützungsbedarf der Schulen (84,7 Prozent), die Vereinbarung von Entwicklungszielen für die Schulen (82,9 Prozent) sowie für die Empfehlung und Adaption von Entwicklungsmaßnahmen (80,3 Prozent).

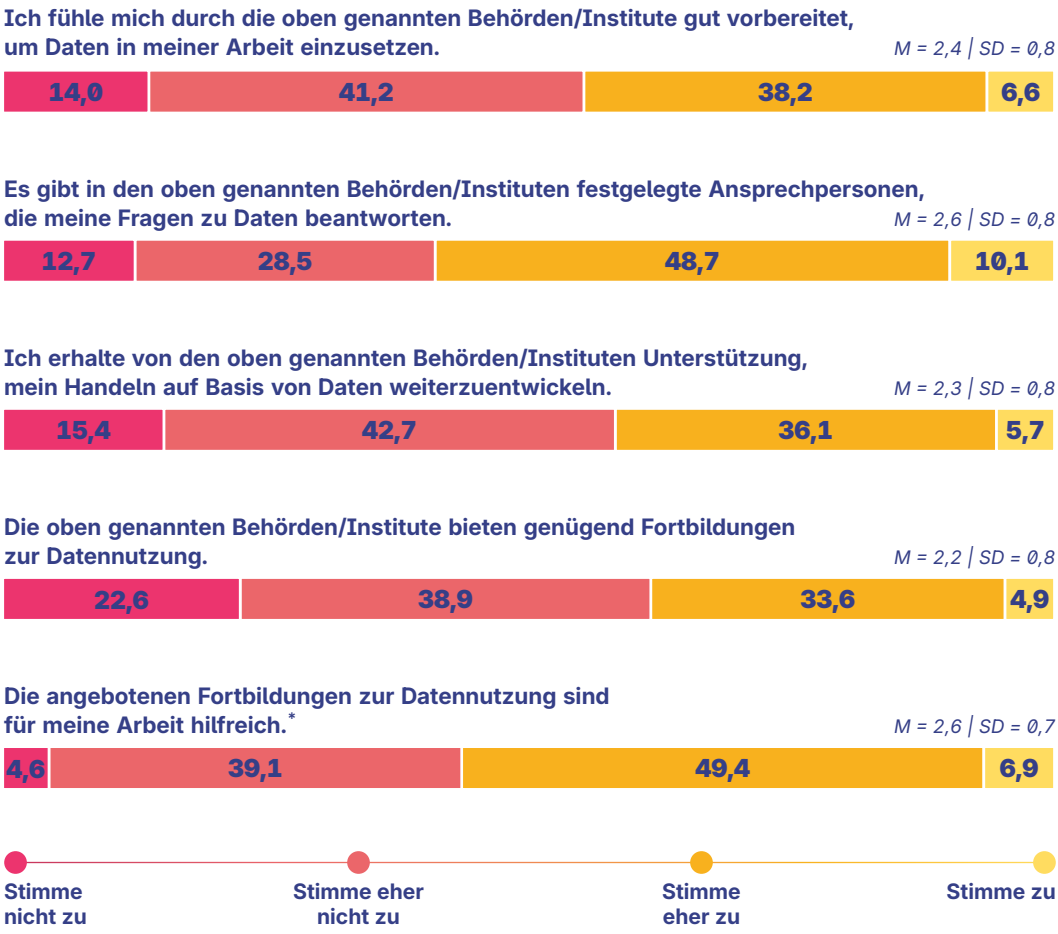
Abbildung 26: **Eigene Sicherheit im Umgang mit Daten**
Anteile in Prozent



Landesseitige Unterstützung bei der Datennutzung

Gleichzeitig stimmt knapp die Hälfte (44,8 Prozent) der Befragten (eher) der Aussage zu, sich durch Behörden der Schulaufsicht sowie Landes- und Qualitätsinstitute in ihrem Bundesland gut auf den Einsatz von Daten bei ihrer Arbeit vorbereitet zu fühlen; 14 Prozent verneinen dies komplett *(→ Abbildung 27)*. 58,8 Prozent der Schulaufsichtspersonen stimmen (eher) zu, dass es in den genannten Einrichtungen festgelegte Ansprechpersonen gibt, die ihre Fragen zu Daten beantworten, dennoch erhalten nur 41,8 Prozent (eher) Unterstützung, um ihr Handeln auf Basis von Daten weiterzuentwickeln. 38,5 Prozent sind der Meinung, dass die Einrichtungen (eher) genügend Fortbildungen zur Datennutzung anbieten, fast ein Viertel der Befragten (22,6 Prozent) verneint dies komplett. In den Fällen, in denen nach Einschätzung der Befragten (eher) genügend Fortbildungen angeboten werden, bewertet mehr als die Hälfte (56,3 Prozent) diese als (eher) hilfreich für ihre Arbeit.

Abbildung 27: **Landesseitige Unterstützung und Fortbildung**
Anteile in Prozent



* Frage eingeblendet, falls Frage zuvor mit „Stimme (eher) zu" beantwortet wurde

Auftrag *der* Schulaufsicht

Im Gegensatz zu anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren wie Lehrkräften und Schulleitungen ist das Aufgabenprofil von Personen der Schulaufsicht weniger klar definiert. Die Schulgesetze der Länder legen ein breites Spektrum an Aufgaben fest, das gleichermaßen eine Aufsichts- und Kontrollfunktion sowie eine Unterstützungs- und Beratungsfunktion umfasst (Hugo et al., 2023). Darüber hinaus scheint es kein einheitliches, konkretes Verständnis der Rolle der Schulaufsicht in Deutschland zu geben (Klein, 2021). Im Jahr 2025 hat die Bildungsministerkonferenz ein Zielbild zur Rolle und Arbeit der Schulaufsicht vorgestellt, das zum Zeitpunkt der Konzeption dieser Befragung noch nicht vorlag.

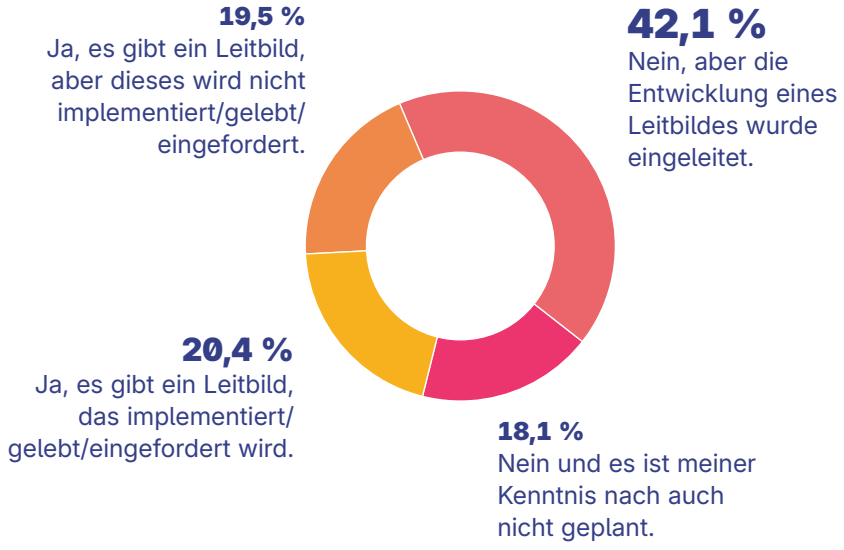
www.schulaufsicht.de/beitrag/bmk-zielbild-zur-rolle-und-arbeit-der-schulaufsicht

Gemeinsames Verständnis, Leitbild und Standards

60,2 Prozent der Befragten berichten, dass im eigenen Bundesland ein gemeinsames Verständnis darüber existiert, welchen Auftrag die Schulaufsicht hat oder haben sollte.

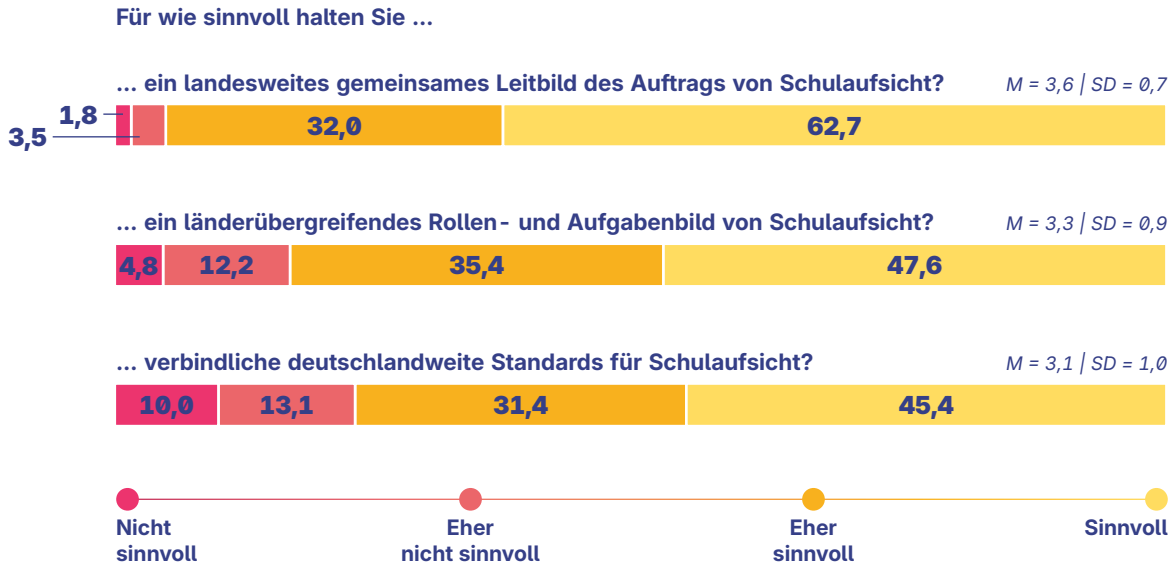
Knapp 40 Prozent verweisen darüber hinaus auf ein gemeinsames Leitbild für die Schulaufsicht in ihrem Bundesland, tatsächlich implementiert, gelebt und eingefordert wird dieses jedoch nur in der Hälfte der Fälle *(→ Abbildung 28)*. Laut 42,1 Prozent der Schulaufsichtspersonen wurde die Entwicklung eines Leitbildes in ihrem Bundesland bereits eingeleitet. Die restlichen 18,1 Prozent wissen hingegen nichts davon, dass ein solches existiert oder sich in Planung befindet.

Abbildung 28: **Landesspezifisches Leitbild im eigenen Bundesland**
Anteile in Prozent



Unabhängig von der Existenz eines Leitbildes in ihrem Bundesland erachten 94,7 Prozent der Befragten ein landesweites Leitbild für (eher) sinnvoll *(→ Abbildung 29)*. 83 Prozent befürworten (eher) ein länderübergreifendes Rollen- und Aufgabenbild und drei Viertel (76,8 Prozent) sehen (eher) einen Sinn in verbindlichen länderübergreifenden Standards für die Schulaufsicht. Die Etablierung von Standards scheint den Schulaufsichtspersonen tendenziell weniger sinnvoll, wenn sie auf Bundesebene und damit weiter entfernt von den Ländern angesiedelt wird.

Abbildung 29: **Sinnhaftigkeit von Leitbildern und Standards**
Anteile in Prozent

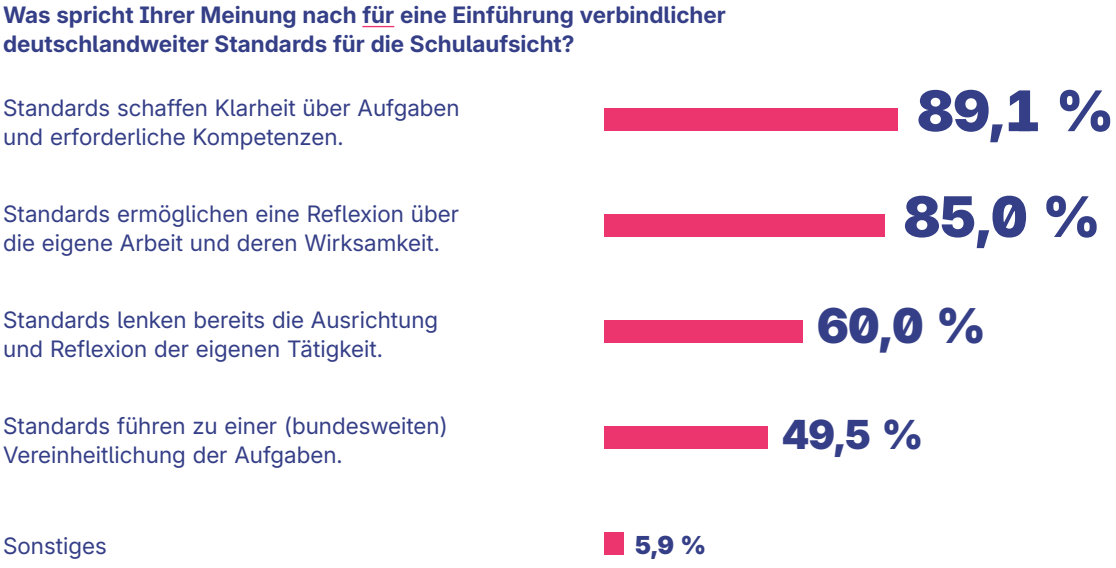


Argumente für und gegen verbindliche länderübergreifende Standards

Ergänzend zu ihrer allgemeinen Einstellung zur Einführung deutschlandweiter Standards wurden alle Befragten aufgefordert, deren spezifische Vor- und Nachteile anzugeben. Das Argument[12], das aus Sicht der meisten Schulaufsichtspersonen (89,1 Prozent) für verbindliche deutschlandweite Standards spricht, ist die Schaffung von Klarheit mit Blick auf die eigenen Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen *(→ Abbildung 30)*. Darüber hinaus ermöglichen es Standards 85 Prozent der Befragten zufolge, die eigene Arbeit und deren Wirksamkeit zu reflektieren. In geringerem Maße spielen auch die Argumente eine Rolle, dass Standards bereits die Ausrichtung und Reflexion der eigenen Tätigkeit lenken (60 Prozent) sowie zu einer (bundesweiten) Vereinheitlichung der Aufgaben führen (49,5 Prozent). Im Feld „Sonstiges" (5,9 Prozent) ausgeführte Ergänzungen beziehen sich unter anderem darauf, dass Standards den bundeslandübergreifenden Austausch fördern, dass sie es ermöglichen, Qualität zu messen, zu entwickeln und zu vereinheitlichen, sowie strukturelle Nachteile und Ungleichheiten abzumildern.

Abbildung 30: **Argumente für deutschlandweite Standards**

Anteile in Prozent, Mehrfachnennungen möglich



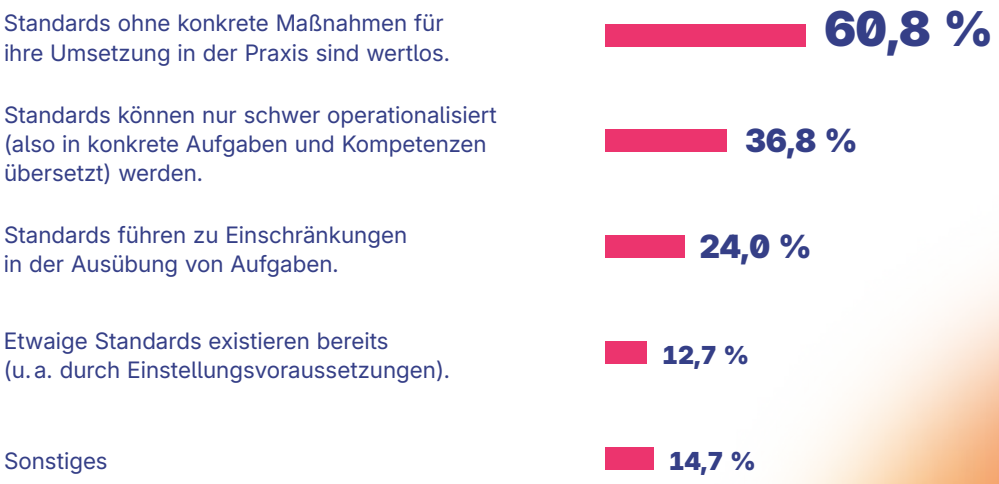
12 In Anlehnung an die am häufigsten genannten Argumente im Rahmen der Interviewstudie Beratende Schulaufsicht (Porsch & Bauer, 2025)

Es gibt aber aus Sicht der Befragten auch Aspekte, die gegen die Einführung verbindlicher deutschlandweiter Standards sprechen: Das entscheidende Argument dagegen ist laut 60,8 Prozent der Befragten, dass Standards ohne konkrete Maßnahmen für ihre Umsetzung in der Praxis wertlos sind *(→ Abbildung 31)*. Beispiele für solche Maßnahmen wären etwa die Übersetzung in klare Aufgaben und Kompetenzprofile sowie eine Qualitätsentwicklung. Mehr als einem Drittel (36,8 Prozent) zufolge lassen sich Standards aber nur schwer operationalisieren, also in konkrete Aufgaben und Kompetenzen übersetzen. Rund ein Viertel (24 Prozent) gibt an, dass Standards die Ausübung von Aufgaben einschränken. 12,7 Prozent der Befragten geben weiterhin an, dass etwaige Standards bereits existieren, unter anderem durch Einstellungsvoraussetzungen. Die sonstigen Antworten (14,7 Prozent) verweisen insbesondere auf die strukturelle Heterogenität und den Föderalismus des deutschen Bildungswesens.

Abbildung 31: **Argumente gegen deutschlandweite Standards**

Anteile in Prozent, Mehrfachnennungen möglich

Was spricht Ihrer Meinung nach gegen eine Einführung verbindlicher deutschlandweiter Standards für die Schulaufsicht?



Schule *von* morgen

Zum Abschluss der Befragung sind den Schulaufsichtspersonen zwei offen formulierte Fragen zur Schule der Zukunft gestellt worden. Zunächst sollten sie skizzieren, was für sie die wichtigsten Aspekte einer guten Schule im Jahr 2030 sind.[13] Die Gelegenheit, ihre Zukunftsvision zu schildern, nutzten 184 Personen. 178 Personen beantworteten auch die zweite, darauf aufbauende Frage, nämlich mit welchen Maßnahmen sie als Schulaufsichtspersonen diese Zukunftsvision unterstützen können. Die Freitextantworten hat das Forscherinnenteam abermals inhaltsanalytisch ausgewertet und zu übergreifenden Themen zusammengeführt. Die Aspekte, die am häufigsten genannt wurden, sind nachfolgend gebündelt dargestellt. Die angegebenen Prozentzahlen beziehen sich dabei auf den Anteil derjenigen, die in ihren Antworten diesen Aspekt vorgebracht haben.

13 In Anlehnung an die Studie Schulleitung voraus (Pietsch et al., 2025)

Merkmale einer guten Schule von morgen

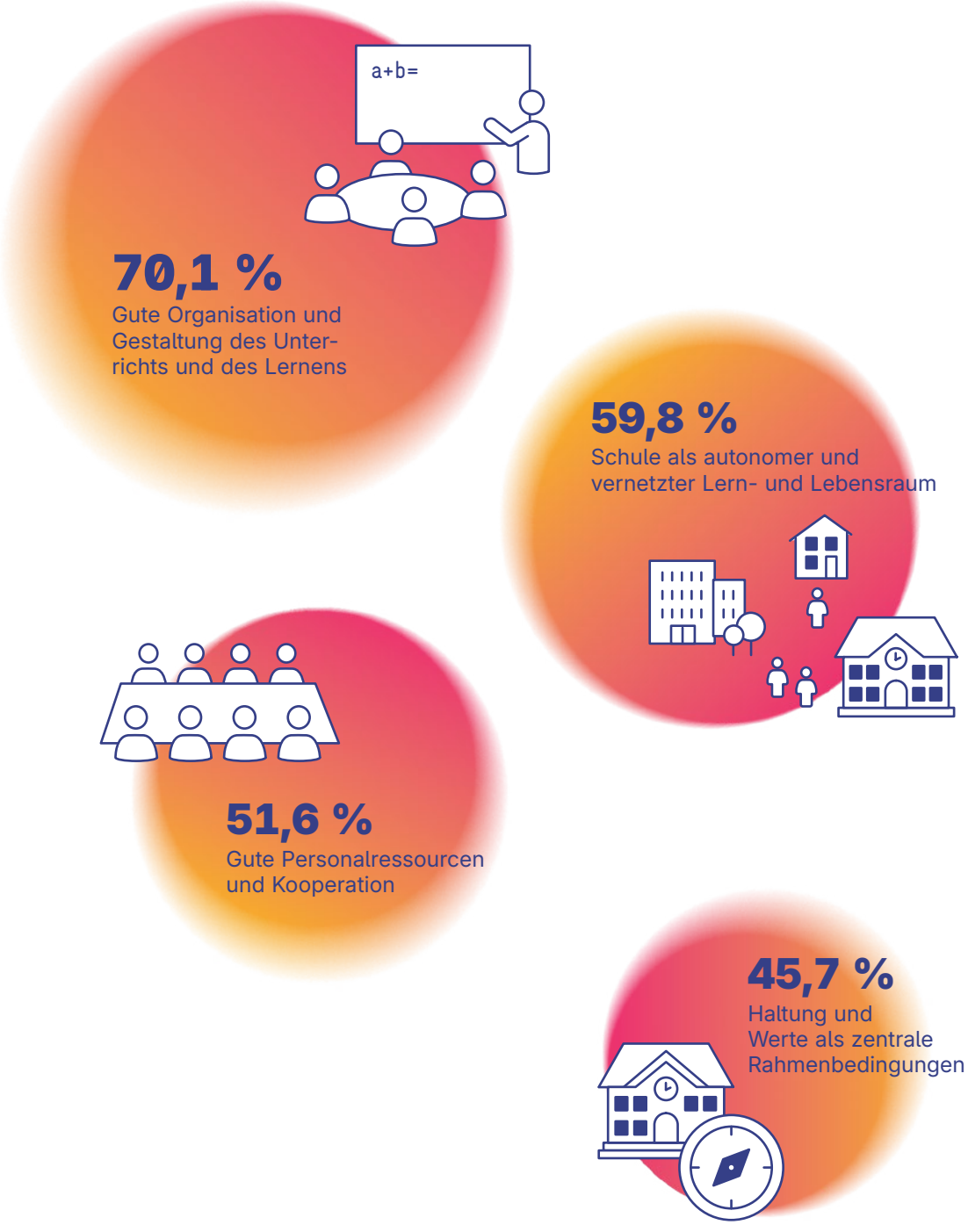
Auf die Frage, wie sie sich eine gute Schule im Jahr 2030 vorstellen, beschreiben 70,1 Prozent der Befragten, die Angaben gemacht haben, Aspekte aus dem Kernbereich Unterricht und Lernen *(→ Abbildung 32)*. Dabei geht es konkret um die Organisation und Gestaltung des Unterrichts bzw. Lernens, insbesondere mit Blick auf die individuelle und bedürfnisorientierte Förderung von Schülerinnen und Schülern in ihren Lernprozessen. Auch notwendige überfachliche Kompetenzen schulischer Akteurinnen und Akteure sind hier ein zentraler Aspekt einer guten Schule.

59,8 Prozent formulieren Visionen zur Rolle der Schule. Sie sehen die Schule als autonomes, aber dennoch (regional) vernetztes System mit dem Kind im Fokus. Die Schule wird verbunden mit dem Ziel von Wohlbefinden, Zufriedenheit und Freude aller an Schule beteiligten Menschen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und anderes schulisches Personal sowie Eltern) und wird dabei als Lern- und Lebensraum begriffen.

Mehr als jede zweite Person (51,6 Prozent) nimmt in ihrer Antwort auf Aspekte des Personals an den Schulen Bezug und sieht in diesem Bereich eine aktuelle Herausforderung, die zu lösen für eine gute Schule zentral ist. Genannt wird hier häufiger die Relevanz von Kooperation und Vernetzung schulischer Akteurinnen und Akteure, insbesondere die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Rahmen öfter vorkommt, ist die ausreichende Versorgung der Schulen mit qualifiziertem und engagiertem Personal.

Beinahe die Hälfte der Befragten (45,7 Prozent) thematisiert Haltung und Werte als zentrale Rahmenbedingungen für eine gute Schule. Die Schilderungen beziehen sich insbesondere auf den Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Spezifisch wird dabei auch auf Inklusion und Integration verwiesen. So geht aus den Antworten etwa hervor, dass Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren individuellen und heterogenen Begabungen, Voraussetzungen, Bedarfen und Lebenswirklichkeiten gefördert und gefordert werden sollten. Der Fokus soll auf Potenzialen und Chancen von Vielfalt statt auf Defiziten liegen und es soll eine respektvolle, wertschätzende und konstruktive Haltung vorherrschen. Weiterhin sollen demokratische Teilhabe und Strukturen gefördert werden; Gewalt, Diskriminierung und Rassismus hingegen soll die Stirn geboten werden.

Abbildung 32: **Häufigste Merkmale einer guten Schule von morgen**



Mehrfachnennungen möglich; absolute Anzahl der Kodierungen = 1088;
durchschnittliche Anzahl der Kodierungen/Person = 5,9

Stellschrauben der Schulaufsicht für eine gute Schule von morgen

Die letzte Frage der Studie bezieht sich auf den eigenen Beitrag, den Schulaufsichtspersonen leisten würden, um eine gute Schule von morgen zu erreichen. Nahezu drei Viertel (71,9 Prozent) beschreiben Maßnahmen im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung *(→ Abbildung 33)*. Hier scheint aus Sicht der Befragten der größte Wirkungsfaktor von Schulaufsicht verortet zu sein. Dazu nennen die Befragten etwa die Unterstützung und Beratung der Schulen durch regelmäßigeren Austausch sowie entsprechende Gesprächsstrukturen und -formate. Ebenfalls hierzu zählen sie Maßnahmen zur Entlastung der Schulleitungen und zum Qualitätsmanagement.

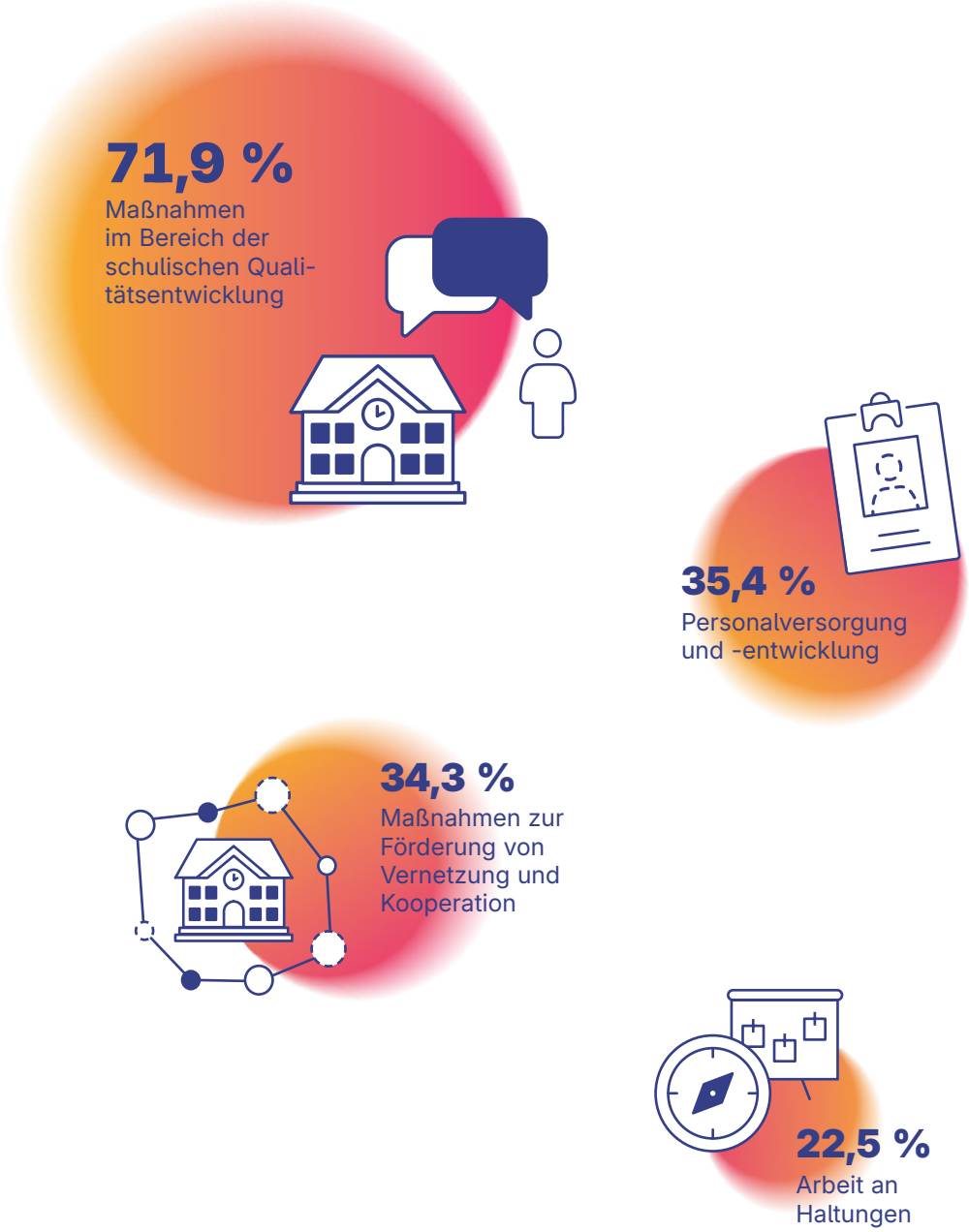
Personalversorgung und -entwicklung an den Schulen ist eine weitere Einflussgröße, die mehr als ein Drittel (35,4 Prozent) der Schulaufsichtspersonen anführt. Dazu gehören neben einer ausreichenden Personalversorgung Angebote zur Weiterbildung sowie Änderungen mit Blick auf Arbeitsverhältnisse und -gestaltung von Lehrkräften, Schulleitungen und Schulaufsichtspersonen (etwa eine Anpassung des Arbeitszeitmodells oder die Stärkung der Handlungsspielräume von Schulleitungen).

34,3 Prozent der Befragten beschreiben Maßnahmen zur Förderung von Vernetzung und Kooperation als wichtige Stellschrauben. Dies bezieht sich sowohl auf die Vernetzung von Schulen untereinander als auch auf die Zusammenarbeit von Schulen und der Schulaufsicht mit Akteurinnen und Akteuren des Unterstützungssystems.

22,5 Prozent nennen die Arbeit an Haltungen als konkrete Maßnahme; insbesondere möchten die Schulaufsichtspersonen zu mehr Innovation sowie Vertrauen ermutigen.

Weitere häufig genannte Maßnahmen beziehen sich zum einen auf Aspekte, die spezifisch in den Schulen verortet sind. Diese betreffen den Unterricht, die Unterrichtsentwicklung und das Lernen (11,2 Prozent). Darüber hinaus können und wollen die Schulaufsichtspersonen auch auf die (räumliche) Ausstattung Einfluss nehmen (8,4 Prozent). Zum anderen benennen Personen hier aus ihrer Sicht notwendige schulaufsichtsinterne Veränderungen (insbesondere im Sinne von weniger Bürokratie und mehr Qualitätsentwicklung; 9 Prozent). 7,3 Prozent halten mehr bildungspolitische Beteiligung seitens der Schulaufsicht für notwendig, jeweils 3,4 Prozent plädieren für Veränderungen der Strukturen der Schulverwaltung sowie der Steuerung durch die Schulaufsicht.

Abbildung 33: **Häufigste Stellschrauben der Schulaufsicht für eine gute Schule von morgen**



Mehrfachnennungen möglich; absolute Anzahl der Kodierungen = 755;
durchschnittliche Anzahl der Kodierungen/Person = 4,2

Quellen *und* Referenzen

Bildungsministerkonferenz. (2025). *Zielbild zur Rolle und Arbeit der Schulaufsicht (Beschluss und Veröffentlichung der Bildungsministerkonferenz vom 16.10.2025 für die Kultusministerkonferenz).* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_10_16-Schulaufsicht.pdf

Bogumil, J., Fahlbusch, R. M., & Kuhn, H.-J. (2016). *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums. Finanzverwaltung NRW.* https://www.finanzverwaltung.nrw.de/sites/default/files/asset/document/endberichtschule-nrw0509.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023). *Eckpunkte zum Startchancen-Programm: Ergebnis der gemeinsamen Verhandlungsgruppe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Länder vom 20.09.2023.* https://startchancen-programm.org/expunktepapier-zum-startchancen-programm/

Dedering, K. (2024). Unterstützungssysteme im einzelschulischen Entwicklungsprozess – Eine Betrachtung auf Basis des Konzepts der Schulentwicklung als Regulationsprozess. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 14,* 179–205. https://doi.org/10.1007/s35834-024-00423-y

Dedering, K., & Thorwarth, L. (2026). *Schulaufsicht in Zeiten der Transformation. Führen mit Dialog und Daten. Erste Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Leitungspersonen der Schulaufsicht.* Heraeus Bildungsstiftung und Wübben Stiftung Bildung. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/erziehungswissenschaftliche/Bildungsinstitutionen_und_Schulentwicklung/WST_VORSTUDIE_SA_final.pdf

Felfe, J., & Goihl, K. (2014). *Deutscher Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS).* https://doi.org/10.6102/zis22

Hartong, S., & Dabisch, V. (2023). Datafizierte Schulaufsicht?! Zur Erfassung des komplexen Zusammenspiels von wirkmächtigen Dateninfrastrukturen und vielfältigen Datenpraktiken. In A. Bock, A. Breiter, S. Hartong, J. Jarke, S. Jornitz, A. Lange & F. Macgilchrist (Hrsg.), *Die datafizierte Schule* (S. 37–60). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38651-1

Heinrich, M. (2016). Zum Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht. Zwei Institutionen zwischen Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie* (S. 155–174). Waxmann.

Hugo, J., Klein, E. D., & Jesacher-Rößler, L. (2023). Welche Schulaufsicht braucht Schule? Zwischen Empirie und Recht. *Pädagogische Führung, 34*(4), 149–152.

Klein, E. D. (2021). Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 195–213). wbv.

Luig, C. (2023). *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung. Eine multiperspektivische Governancestudie zu Koordinationsprozessen bei der Schulinspektion.* Springer VS.

Niggli, A., Ruf, L., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2025). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2024 – Skalendokumentation.* Pädagogische Hochschule FHNW. https://doi.org/10.26041/fhnw-12389

Pietsch, M., Schellig, H., & Witthöft, J. (2025). *Schulleitung voraus: Erwartungen und Motivation von Lehrkräften auf dem Weg in Führung. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Initiative „Grundschule voraus" 2024/2025.* Alfred Toepfer Stiftung, Heraeus Bildungsstiftung & ZEIT STIFTUNG BUCERIUS. https://table.media/assets/2025_schulleitung-voraus-wissenschaftlicher-zwischenbericht_final-fur-bildung.table.pdf

Porsch, R., Zaruba, N., Radisch, F., & Habeck, L. (2023). *Abschlussbericht: Untersuchung Beratende Schulaufsicht (BeSa) im Rahmen des Projekts „LiGa – Lernen im Ganztag".* Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Publikationen/BeSa_Abschlussbericht_LiGa.pdf

Porsch, R., & Bauer, T. (2025). *Abschlussbericht zur Untersuchung: Die Strukturqualität von Beratung und Perspektiven auf Standards für die Schulaufsicht.* DKJS.

Statistisches Bundesamt. (2026, 27. Mai). Vollzeitbeschäftigte arbeiteten 2025 im Schnitt 39,9 Wochenstunden [Pressemeldung].
https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2026/05/PD26_N035_13.html

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C., & Groß Ophoff, J. (2023). *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Befragung 2022.* Wübben Stiftung Bildung.
https://wuebben-stiftung-bildung.org/schulleitungsmonitor-deutschland-2022/

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Ruf, L., Cramer, C., & Groß Ophoff, J. (2026). *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Erhebung 2025.* Wübben Stiftung Bildung. https://wuebben-stiftung-bildung.org/slmd_2025/

Wayman, J. C., Wilkerson, S. B., Cho, V., Mandinach, E. B., & Supovitz, J. A. (2017, April). *Helping administrators get data on how teachers use data: The Teacher Data Use Survey.* [Konferenzbeitrag]. 69. Jahrestagung der International Communication Association (ICA), Prag, Tschechische Republik.

Über die Herausgeber

Die *Heraeus Bildungsstiftung* engagiert sich für Schulen, in denen Kinder und Jugendliche ihre Stärken entfalten und Selbstwirksamkeit erfahren. Dafür unterstützt sie Schulleitungen, Lehrkräfte und Schuladministrationen durch Weiterbildungen, Qualifizierungen und Netzwerke mit Schwerpunkten auf Persönlichkeitsentwicklung, Leadership und Beziehungskultur. Grundlagen ihrer Arbeit sind wissenschaftlich fundierte und praxisnahe Ansätze evidenzbasierter Schulentwicklung. 2025 feierte die Stiftung ihr 60-jähriges Jubiläum.

Die *Wübben Stiftung Bildung* ist eine 2013 gegründete 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.

Das impaktlab ist die wissenschaftliche Einheit der *Wübben Stiftung Bildung*. Auf Basis wissenschaftlicher Analysen und praktischer Erkenntnisse gibt es Impulse in das Bildungssystem, um die Situation an Schulen im Brennpunkt zu verbessern.

Impressum

Die Studie „Schulaufsicht in Zeiten der Transformation“ wurde von der *Heraeus Bildungsstiftung* und der *Wübben Stiftung Bildung* in Auftrag gegeben. Durchgeführt wird sie von einem Team an der Universität Erfurt unter der Leitung von Prof. Dr. Kathrin Dedering.

Herausgeber
Heraeus Bildungsstiftung, www.heraeus-bildungsstiftung.de
Wübben Stiftung Bildung, www.wuebben-stiftung-bildung.org

Verantwortlich i. S. d. P.
Martin Fugmann, Geschäftsführender Vorstand Heraeus Bildungsstiftung
Dr. Markus Warnke, Geschäftsführung Wübben Stiftung Bildung

Autorinnen
Prof. Dr. Kathrin Dedering, Universität Erfurt
Leonie Thorwarth, Universität Erfurt
unter Mitarbeit von Luna Daut

Redaktion
Frauke König, Wübben Stiftung Bildung
Dr. Hanna Pfänder, Wübben Stiftung Bildung
Dr. Julia Römer, Heraeus Bildungsstiftung
Thorsten Timmerarens, Heraeus Bildungsstiftung

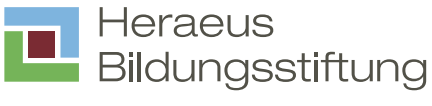
Gestaltung
fountain studio, www.fountainstudio.de

Korrektorat
Britta Metzing, www.compas-uebersetzungen.de

Druck
gilbert design druck werbetechnik, www.gilbert.nrw

Zitationsweise
Dedering, K. & Thorwarth, L. (2026). *Schulaufsicht in Zeiten der Transformation. Zentrale Ergebnisse aus einer standardisierten Befragung von Schulaufsichtspersonen aus fünf Bundesländern 2025.* Heraeus Bildungsstiftung und Wübben Stiftung Bildung.

© Heraeus Bildungsstiftung & Wübben Stiftung Bildung
September 2026


Heraeus
Bildungsstiftung


WÜBBEN
STIFTUNG
BILDUNG


impakt
lab