

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Zielsetzung und Fragestellungen	2
1.2. Stand der Forschung	3
1.3. Methodisches Vorgehen	5
2. Schulaufsicht vor neuen Herausforderungen	
2.1. Gesellschaftlicher Wandel und Schule	6
2.2. Dezentralisierung und Regionalisierung	8
3. Aufgaben und Rolle der österreichischen Schulaufsicht	
3.1. Die historischen Wurzeln der staatlichen Schulaufsicht und -verwaltung	12
3.2. Schulaufsichtsdienst im Aufbruch ab 1962	14
3.3. Veränderung des Aufgaben- und Rollenprofils ab 1993 und 1999	15
3.3.1. Schulaufsicht im Spannungsfeld von Beratung und Kontrolle	20
3.3.2. Schulaufsichtstätigkeit in der Doppelrolle von Beratung und Kontrolle	22
3.4. Aufgaben und Rolle der Schulaufsicht im Schulqualitätsmanagement	25
3.4.1. Schulaufsichtstätigkeit als dialogisches Führungshandeln	26
3.4.2. Schulaufsicht als strategisches Qualitätsmanagement	29
3.4.3. Schulaufsicht in partizipativen Arbeitsbeziehungen	30
3.5. Aktuelle Rahmenbedingungen und Veränderungen	32
3.5.1. Schulaufsicht auf dem Hintergrund erweiterter Schulautonomie und neuer Steuerungslogik	33
3.5.2. Schulaufsicht und (externe) Schulevaluation	38
3.6. Zwischenfazit: Der Musterwechsel „Vom Inspektor zum Qualitätsmanager“ als Entwicklungs- und Bewältigungsstrategie	44
4. Perspektiven für die Aufgaben und das Rollenverständnis der Schulaufsicht im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Steuerung	
4.1. Schulaufsicht als Vermittlerin zwischen bildungspolitischen Zielen und schulischen Interessen	49

4.2. Schulaufsichtstätigkeit als systemische Unterstützung für eigenverantwortliche Schulen – Oder: Damit aus Daten Schulentwicklung wird	52
4.3. Schulaufsicht in der Rolle als strategische Führungskraft	55
5. Resümee	58
6. Abbildungsverzeichnis	61
7. Abkürzungsverzeichnis	62
8. Literaturverzeichnis	63
Eigenständigkeitserklärung	69

1. Einleitung¹

Das Bildungsreformgesetz 2017 bildet in Österreich die Grundlage für eine tiefgreifende Reform des Bildungswesens. So wurde die Autonomie der Schulen erweitert und die österreichische Schulverwaltung wurde reformiert. In diesem Transformationsprozess wurde im Schuljahr 2018/19 auch die Schulaufsicht grundlegend neu organisiert. Wie tiefgreifend diese Veränderungen sind, zeigt sich nicht nur daran, dass die Amtstitel für Schulaufsichtsbeamte (Landesschulinspektor/in, Pflichtschulinspektor/in) abgeschafft und durch den Amtstitel bzw. die Verwendungsbezeichnung² „Schulqualitätsmanager/in“ ersetzt wurden.³ Sie zeigen sich besonders an konkret umgesetzten Reformschritten, die einen Paradigmenwechsel im österreichischen Schulwesen und folglich auch für die Schulaufsicht und -verwaltung einläuten:

- Die Erweiterung der *Schulautonomie* verlangt neue Formen des Qualitätsmanagements (evidenzbasierte Evaluation) und professionelle Begleitung/Beratung durch die Schulaufsicht.
- Die schulartenspezifische Schulaufsicht, deren Inspektionstätigkeit bisher stets zwischen Pflichtschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) und allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Sekundarstufe II) differenziert war, wurde zu einer *schularten- und schulstufenübergreifenden Schulaufsicht* weiterentwickelt.
- Eine weitere Veränderung zeigt sich in der noch stärkeren *Regionalisierung* der Schulaufsicht. Jedes Bundesland wurde in bis zu sieben Bildungsregionen differenziert, in denen nun Teams aus Schulqualitätsmanager/innen, die sich vorerst aus dem Personenkreis der bisherigen Inspektor/innen rekrutieren, tätig sind.
- Die viel stärkere *Trennung zwischen pädagogischen und administrativen Tätigkeiten* spiegelt sich in der Neuorganisation der Bildungsdirektionen wider: So gibt es in allen Bildungsdirektionen (in jedem Bundesland) einen Präsidialbereich

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wurde im Titel der Arbeit auf das Ausformulieren der weiblichen Form verzichtet. Der Text der vorliegenden Arbeit ist unter Verwendung beider Geschlechtsformen abgefasst.

² Vgl. dazu BDG §227a (1) und VBG §48u

³ Hierbei sind Personen des Schulqualitätsmanagements zu verstehen. Unter dem Begriff „Schulaufsicht“ werden in der vorliegenden Arbeit die Personen des Schulqualitätsmanagements verstanden, die künftig in regionalen Teams organisiert arbeiten. Die vorliegende Arbeit hat somit immer Personen in der operativen Schulaufsicht im Blick, die unmittelbar mit Schulleitungen einer Region zusammenarbeiten und gegenüber diesen die Fachaufsicht ausüben.

(Administration/Verwaltung/Schulrecht) und einen Pädagogischen Dienst (pädagogische Aufgaben/Schulaufsicht). Die Trennung dieser Bereiche lässt Auswirkungen auf das Tätigkeitsprofil der Schulaufsicht erwarten, das bisher von einer Vermischung von administrativen und pädagogischen Aufgaben gekennzeichnet war.

Dass auf diesem Hintergrund in den kommenden Jahren die Personen der Schulaufsicht ihr Berufsbild im Blick auf ihre Aufgaben und Rolle neugestalten müssen, steht außer Zweifel. Einerseits steht die Schulaufsicht damit vor einer großen Herausforderung, andererseits eröffnen sich für sie dadurch neue Chancen.

1.1. Zielsetzung und Fragestellungen

In dieser Zeit des beginnenden Wandels möchte ich mit meiner Masterarbeit einen Beitrag zur Orientierung leisten und mögliche Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulaufsicht in Österreich aufzeigen.⁴

Aus dieser Zielsetzung ergeben sich folgende Fragestellungen:

*A) Wie haben sich die Aufgaben und die Rolle der österreichischen Schulaufsicht verändert und entwickelt?*⁵

- Welche historischen Entwicklungslinien haben die Schulaufsicht geprägt?
- Welche Problemfelder schulaufsichtlicher Tätigkeit lassen sich aus diesen Entwicklungslinien darstellen?
- Wie verändern sich gegenwärtig - auf dem Hintergrund erweiterter Schulaufsicht und neuer Steuerungslogiken - die Aufgaben und die Rolle der Schulaufsicht?

B) Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die sich in einem Transformationsprozess befindliche österreichische Schulaufsicht, hinsichtlich

- der Implementierung bildungspolitischer Reform- und Entwicklungsvorhaben;

⁴ Da ich selbst seit sechs Jahren in der Schulaufsicht (Fachinspektor für katholische Religionslehre an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen für das Bundesland Oberösterreich) tätig bin, ist es mir ein Anliegen, persönliche Perspektiven für mein sich veränderndes Berufsbild zu entwickeln.

⁵ In meiner Arbeit habe ich die Schulaufsichtspersonen im Blick, die in unmittelbaren Arbeitsbeziehungen zu Schulleitungen oder Lehrpersonen stehen. Das waren in Österreich bisher Landes- und Pflichtschulinspektor/innen und Fachinspektor/innen, die fachspezifisch ausgewählten Pflichtfächern zugeordnet waren (z.B. Musikerziehung, Bewegung und Sport, Religionslehre, Informatik,...).

- der Beratung und Unterstützung eigenverantwortlicher Schulen (einschließlich evidenzbasierter Steuerung und Controlling schulischer Entwicklungsprozesse);
- der durch die Schulaufsicht wahrzunehmenden strategischen Führungsaufgaben im Schulwesen.

1.2. Stand der Forschung

Die Schulaufsicht kam bisher kaum als expliziter Forschungsgegenstand der Bildungs- und Schulforschung in den Fokus. Auch nach einem gründlichen Überblick über die Publikationen in der aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschung erhärtet sich der Befund, dass Schulaufsicht offensichtlich dort kein besonderes Forschungsinteresse darstellt. Dieser Befund verwundert, da in der Schulentwicklungsforschung „governance-theoretische Perspektiven“ ab dem Jahr 2000 an Bedeutung gewannen⁶ und gerade die Schulaufsicht auf der operativen Ebene eine wichtige Rolle in der Steuerung der Schulentwicklung spielt. So muss – wenn Schulaufsicht auf einer empirischen Grundlage systematisch in den Blick genommen werden soll – auf eine bereits 1980 veröffentlichte Studie von Christel HOPF, Knut NEVERMANN und Ingo RICHTER zurückgegriffen werden, die in erster Linie die deutsche Situation der Schulaufsicht vor Augen hatte.⁷ In seiner Dissertationsschrift bietet Herbert SCHNELL⁸ eine umfassende Analyse mit Blick auf die Entwicklung der Schulaufsicht seit 1945 in Hessen und er entwickelt differenzierte Perspektiven für die Schulaufsicht, wobei er aktuelle Rahmenbedingungen und Veränderungen berücksichtigt, die gegenwärtig auch in Österreich bei der Bestimmung von Aufgabenprofilen und der Rolle der Schulaufsicht zu berücksichtigen sind.

Wie sich das Aufgabenprofil und das Rollenbild der Schulaufsicht in Österreich entwickelt haben, wurde von Leopold BURGER dargestellt.⁹ Weiters wurde die Rolle der

⁶ HEINEMANN, Ulrich (2019): "Und täglich grüßt das Murmeltier": Schulaufsicht vor, während und nach PISA und der "empirischen Wende". In: HUBER, Stephan G.; ARNZ, Siegfried; KLIEME, Torsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, J Stuttgart, 11–29.

⁷ HOPF, Christel; NEVERMANN, Knut; RICHTER, Ingo (1980): Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta VIII (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).

⁸ SCHNELL, Herbert (2006): Entwicklung und Perspektiven der Schulaufsicht als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung in Hessen seit 1945. Dissertation an der Universität Kassel. Kassel.

⁹ BURGER, Leopold (2002): Das Aufgaben- und Rollenbild der Schulaufsicht im Wandel. Frankfurt am Main: Lang (Berufliche Qualifizierung, 11).

Schulaufsicht in Österreich von Michael SCHRATZ¹⁰ und Karl HAVLICEK¹¹ auf der Basis von zwei Befragungen durch das österreichische Bildungsministerium untersucht. Beide letztgenannten Untersuchungen haben Daten von Personen in der Schulaufsicht (Inspektor/innen) erhoben, die ihre Tätigkeit auf der Grundlage der jeweils gültigen Aufgabenprofilen¹² durchführten und daraus ihr Rollen- und Selbstverständnis ableiteten. Hingegen gibt es noch keine empirische Untersuchung, wie Personen der österreichischen Schulaufsicht (Schulqualitätsmanager/innen) aktuell ihr in Veränderung begriffenes Rollen- und Selbstverständnis auf der Grundlage neuer Aufgabenprofile sehen.¹³

Einen empirischen Einblick in die konkrete Arbeit der Schulaufsichtspersonen geben zwei vom Bildungsministerium in Auftrag gegebene Studien zur Evaluierung der Qualitätsinitiativen, die bisher in Österreich implementiert wurden,¹⁴ sowie ein Bericht des österreichischen Rechnungshofes, der Reformvorschläge hinsichtlich des österreichischen Bildungswesens erarbeitet.¹⁵ Eine Analyse der Aufgaben und Organisation der (externen) Schulinspektion bzw. Schulaufsicht in ausgewählten Ländern gibt der von Wolfgang BÖTTCHER und Hans-Georg KOTTHOFF herausgegebene Sammelband „Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung“.¹⁶ Der von Stephan G. HUBER et.al. herausgegebene Sammelband „Schulaufsicht im Wandel. Rollen

¹⁰ SCHRATZ, Michael (1998): Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenklärung und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens ; Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Überarb. Fassung. Innsbruck: Studien-Verl. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, 10).

¹¹ HAVLICEK, Karl (2009): Zu Rolle, Selbstverständnis und Professionalisierung der regionalen Schulaufsicht in Österreich von 1993 bis 2008. Diplomarbeit, Universität Wien. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. Wien.

¹² BMUKK, Rundschreiben Nr. 63/1993 Allgemeine Weisung zur Durchführung der Schulinspektion. BMUKK, Rundschreiben Nr. 64/1999 Aufgabenprofil der Schulaufsicht (Allgemeine Weisung gemäß § 18 Abs. 3 Bundes-Schulaufsichtsgesetz).

¹³ Ein neues Tätigkeitsprofil der Schulaufsichtspersonen wird im Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz (BD-EG) skizziert und in der Verordnung das Schulqualitätsmanagement betreffend (SQM-VO) konkretisiert. In den Geschäftsverteilungen der neu errichteten Bildungsdirektionen wurden ebenfalls Aufgabenbeschreibungen veröffentlicht. Vgl. dazu exemplarisch die Geschäftsverteilung der Bildungsdirektion Linz/Oberösterreich (Stand: 1.2.2020), abrufbar unter <https://www.lsr-ooe.gv.at/fileadmin/organisation/geschaeftseinteilung/Geschaeftseinteilung.pdf> (abgerufen am 14. 02. 2020)

¹⁴ SVECNIK, Erich (Hg.) (2016): Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“. Ergebnisse der ersten Befragungen von Schulleitungen, Schulaufsicht sowie SQA-Landeskoordinatorinnen und SQA-Landeskoordinatoren im Schuljahr 2014/2015. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. Graz.

WILBERS, Karl (2017): QIBB Meta-Analyse. Bericht zur Evaluation des Standes der Implementierung der Qualitäts-Initiative Berufsbildung (QIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung Wien. Unter Mitarbeit von Carolin Simon. Nürnberg.

¹⁵ ÖSTERREICHISCHER RECHNUNGSHOF (2016): Effizientere Schulverwaltung – Vorschläge des Rechnungshofes für Reformen im Bildungsbereich (2016/1). Wien.

¹⁶ BÖTTCHER, Wolfgang; KOTTHOFF, Hans-Georg (Hg.) (2007): Schulinspektion. Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster: Waxmann (Studien zur international und interkulturell

und Aufgaben neu denken“¹⁷ gibt einen umfassenden Einblick in den aktuellen Diskussionsstand zum Thema Schulaufsicht.

1.3. Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt für meine Masterarbeit ist die oben angesprochene Problemstellung (aktuelle Neupositionierung und Veränderung der Schulaufsicht in Österreich). Daraus ergeben sich die Fragestellungen und die Zielsetzung der Arbeit.

In einem ersten Schritt werde ich gesellschaftliche und für Schule besonders relevante Veränderungen und aktuelle bildungspolitische Strategien skizzieren und Herausforderungen beschreiben, vor denen die Schulaufsicht heute steht (Kapitel 2). In einem dritten Kapitel werden Entwicklungslinien der historischen Genese der Schulaufsicht in Österreich dargestellt und dabei Problembereiche identifiziert, die in der gegenwärtigen Neupositionierung der Schulaufsicht in Österreich eine zentrale Rolle spielen. In diesem Kapitel werden dafür die Verschiebungen in den Aufgabenprofilen der Schulaufsicht analysiert und mit den aktuellen (ab dem Schuljahr 2019/20 gültigen) Aufgabenbeschreibungen (Kernaufgaben) in Beziehung gesetzt. Hinweise zum Selbstbild von Personen in der österreichischen Schulaufsicht aus den Studien von SCHRATZ (1998) und HAVLICEK (2009) ergänzen dabei die Analyse der Entwicklung der Aufgabenprofile aus der Sicht der in der Schulaufsicht Handelnden. In einem Zwischenfazit versuche ich zu klären, inwiefern der Rollenwechsel in der Schulaufsicht („Vom/n der Schulinspektor/in zum/r Schulqualitätsmanager/in“) eine Entwicklungs- bzw. Bewältigungsstrategie in Bezug auf die im dritten Kapitel aufgeworfenen Problemstellungen ist.

Auf dem Hintergrund der im dritten Kapitel dargestellten Entwicklungslinien und Problemanalysen werden in einem abschließenden Kapitel erste Perspektiven für die Schulaufsicht entwickelt, die sich auf drei wesentliche Bereiche konzentrieren. Die (mögliche) Rolle der operativen Schulaufsicht a) bei der Implementierung von zentralen Reform- und Entwicklungsvorhaben, b) im Verhältnis zur externen Schulevaluation und c) in der strategischen Führung einer Bildungsregion.

vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 8). Diese Analyse bietet sich an, den Fokus meiner Masterarbeit (Entwicklung und Perspektiven der österreichischen Schulaufsicht) um eine vergleichende, internationale Perspektive zu erweitern.

¹⁷ HUBER, Stephan G.; ARNZ, Siegfried; KLIEME, TORSTEN (Hg.) (2019): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe.

2. Schulaufsicht vor neuen Herausforderungen

Wesentliche Aufgaben der Schulaufsicht sind die effektive Steuerung, die professionelle Begleitung und vor allem die Weiterentwicklung der Schule, die durch die „Sicherstellung der Implementierung von zentralen Reform- und Entwicklungsvorhaben [...] im Rahmen des Qualitätsmanagements“¹⁸ vorangetrieben werden soll. Wenn der Rahmen für das Ziel schulischer Weiterentwicklung in den Blick kommen soll, muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Schule immer Teil und eine Institution der Gesellschaft ist: Der Rahmen für die Weiterentwicklung der Schule - und folglich auch der Schulaufsicht - ist die in Veränderung begriffene Gesellschaft. Deshalb müssen zuerst (für Schulentwicklung relevante) gesellschaftliche Entwicklungen und die Reaktionen der Bildungspolitik, die durch diese Entwicklungen provoziert werden, in den Blick genommen werden.¹⁹

2.1. Gesellschaftlicher Wandel und Schule

Im Nationalen Bildungsbericht 2018 stellt der Bildungsforscher Peter POSCH drei zentrale gesellschaftliche Herausforderungen für die Entwicklung von Schule vor,²⁰ die seiner Meinung nach in den kommenden zwei Jahrzehnten die Schule besonders prägen werden:

- Veränderungen in der Arbeitswelt
- Veränderungen in der Gesellschaft
- Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen

Im Blick auf die Arbeitswelt ist zu erwarten, dass durch Digitalisierung und Automatisierung von Arbeitsvollzügen die Ansprüche der Arbeitnehmer/innen in mehrfacher Hinsicht stark wachsen werden: In theoretischer und intellektueller (Verständnis komplexer Zusammenhänge), technischer (vermehrt programmgesteuerte Arbeitsgeräte), organisatorischer (polyvalente berufliche Fähigkeiten), aber auch in sozialer (Arbeiten im Team)

¹⁸ BMBWF (2019a): Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch. Wien, 12.

¹⁹ Dieser Blick kann an dieser Stelle nur in einer sehr kompakten Weise erfolgen. Die stichwortartigen Hinweise sollen dafür sensibilisieren, dass Reform- und Entwicklungsvorhaben im sozialen System Schule letztlich eine Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse und kein Selbstzweck sind.

²⁰ POSCH, Peter (2019): Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In: BREIT, Simone; EDER u.a. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz, 486–492.

und emotionaler (Identifikation mit - und Motivation in - technisierten Arbeitsumgebungen) Hinsicht²¹. Weiters werden „instabile Arbeitsplätze“ eine größere Flexibilität und höhere Anforderungen an die Mobilität der Arbeitnehmer/innen erfordern. „Weitgehend kontinuierliche Weiterbildung und Arbeit am Portfolio verwertbarer Qualifikationen werden erforderlich sein, um einen einmal erreichten sozioökonomischen Status zu erhalten bzw. überhaupt Arbeit zu finden.“²²

Absehbare gesellschaftliche Veränderungen, die sich auf die Schule besonders auswirken werden, sind POSCH zufolge ein noch größerer Einfluss der Globalisierung auf die Lebenswelt der Menschen, weiterhin eine Veränderung der Gesellschaft durch Migration, aber auch eine Bedrohung demokratischer Strukturen durch eine sich vergrößernde Kluft zwischen den sozialen Schichten, wobei die Bedeutung von Wissen noch größer als heute sein wird, „weil die meisten Zusammenhänge dem Verständnis nur über theoretisches Wissen zugänglich sind. Die Widersprüchlichkeit von Informationen, die auf den einzelnen Menschen durch die Massenmedien einströmen, wird weiter zunehmen. Bildungsprozesse dürften auch dadurch an Bedeutung gewinnen.“²³

Auch die Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen werden bei der Weiterentwicklung von Schulen eine zentrale Rolle spielen. Die Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen werden sich weiter verändern: So wird eine noch größere Heterogenität der Lebensgemeinschaften, aus denen die Schüler/innen kommen, die Schule verändern und traditionelle soziale Netzwerke werden an Einfluss verlieren. Hingegen werden Massenmedien und Social Media noch mehr als bisher zu wichtigen Sozialisationsinstanzen werden.²⁴

Diese Veränderungen erzeugen einen teils dramatischen Entwicklungsdruck auf die Einzelschulen und stellen die Schulen und vor allem auch die Schulaufsicht auf Systemebene vor regional sehr unterschiedlich ausgeprägte Herausforderungen.²⁵ Diese können nicht mehr einfach durch zentralistische Vorgaben bewältigt werden, die durch die Schulaufsicht „top-down“ vorgegeben und kontrolliert werden.²⁶ „Gefragt ist also nicht

²¹ POSCH (2019), 486f.

²² POSCH (2019), 487.

²³ POSCH (2019), 488.

²⁴ POSCH (2019), 488f.

²⁵ So stellen sich die Herausforderungen durch Migration und sehr unterschiedlicher Sozialisation der Schüler/innen für Schulen im urbanen Bereich anders dar als für Schulen in ländlich geprägten Regionen, die von einer vergleichsweise homogenen Schülerschaft geprägt sind.

²⁶ Traditionelle Bildungssteuerung beruhte auf einer „Wirkungsvermutung ihrer Inputs“ (Gesetze, Verordnungen, Rundschreiben, Bildungsziele, Personalressourcen, ...) und „in diesem Rahmen dient Schulaufsicht funktional der Kontrolle festgelegter Vorgaben, der Prüfung normenkompatiblen Verhaltens und der

die Schulaufsicht, die kommt, anordnet, nur aus der eigenen Perspektive urteilt und ggf. ahndet. Vielmehr setzen größere Entscheidungsspielräume für Schulen und mehr Partizipation für schulische und außerschulische Akteure voraus, dass Schulaufsicht das Spannungsfeld zwischen Verordnen und Fördern selbständigen Gestaltens orchestrieren kann.²⁷ Diese Veränderungen machen auch neue Formen der Steuerung und Strategien der Implementierung von Reformen erforderlich.²⁸ Auf diese Tatsache, die sich in den letzten Jahren deutlich zugespitzt hat, hat die Bildungspolitik reagiert und im Zuge der gegenwärtigen Bildungsreform auch die Aufgabenbereiche der Schulaufsicht unter den Perspektiven Dezentralisierung und Regionalisierung neu beschrieben.

2.2. Dezentralisierung und Regionalisierung

Nicht nur in Österreich, sondern auch außerhalb der deutschsprachigen Länder werden Steuerungssystematiken im Schulwesen aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen verstärkt in den Blick genommen und Schulaufsicht als Teil der Steuerung befindet sich „in einem Veränderungsprozess, der von aufbrechenden Verwaltungshierarchien sowie Aufgaben- und Verantwortungsverlagerungen durch Deregulierung und Dezentralisierung geprägt ist.“²⁹ Die Erweiterung der Entscheidungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten der Schulen, die darauf abzielen, dass diese schneller und besser auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reagieren können, wird durch unterschiedliche bildungspolitische Strategien umgesetzt.³⁰

Aufrechterhaltung des Status-quo; Entwicklung und Anschlußfähigkeit der Schulen sind dieser Operationslogik fremd.“ STRYCK, Tom (2000): Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In: HELMKE, Andreas; HORNSTEIN, Walter; TERHART, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41). Weinheim: Beltz, 115.

²⁷ DRAGENDORF, Elke (2019): Schulaufsicht erfolgreich wahrnehmen - eine herausfordernde Aufgabe. In: BOTT, Wolfgang (Hg.): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis-Handlungsfelder-Trends. Stuttgart: Raabe, 110.

²⁸ EDER, Ferdinand u.a. (2019): Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts 2018. In: DIES.: (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz, 531.

²⁹ HUBER, Stephan G. (2019): Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In: HUBER, Stephan G.; ARNZ, Siegfried; KLIEME, TORSTEN (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 123.

³⁰ ALTRICHTER, Herbert u.a. (2016a): Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In: BRUNEFORTH, Michael (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Band 2, Graz: Leykam, 264.

- *Deregulierung*: Regelungen werden entweder aufgehoben oder entspezifiziert (verallgemeinert). In einem deregulierten Raum steigen die Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure, aber zugleich auch die (gewollte) Rechtsunsicherheit.
- *Dezentralisierung*: Entscheidungsrechte werden von einer hierarchisch höheren Ebene zu einem niedrigeren Akteur abgegeben. Ein aktuelles Beispiel ist in Österreich die Verschiebung von Kompetenzen bei der Personalauswahl von der Schulaufsicht hin zur Schulleitung.³¹
- *Delegation*: Ohne Veränderung der formellen Regeln kommt es zu einer Überlassung von Entscheidungsmöglichkeiten an Akteure niedrigerer Ebenen. Diese handeln dann im Auftrag und unter Verantwortung des übergeordneten Akteurs.

Diese bildungspolitischen Modernisierungs- und Steuerstrategien stellen die Schulaufsicht vor neue Herausforderungen: Durch Deregulierung im Schulwesen vergrößern sich nicht nur Handlungsspielräume in der Schule, sondern auch die Rechtsunsicherheit. Die Schulaufsicht ist dadurch mehr als bisher gefordert, die Qualität der Rechtspflege (für die sie als staatliches Kontrollorgan Verantwortung trägt) sicherzustellen. Wenn Entscheidungsrechte an die Schule abgegeben werden (Dezentralisierung und Delegation), steigt dadurch auch die Ergebnisverantwortung der Schule (im Besonderen die der Schulleitung) beträchtlich. Erster Ansprechpartner im Prozess der Rechenschaftslegung gegenüber dem Staat, der gerechte Bildungschancen durch ein möglichst einheitliches und vergleichbares Qualitätsniveau zu garantieren hat, ist (weiterhin) die Schulaufsicht. Als besonders herausfordernd für die Schulaufsicht zeigt sich in diesem Zusammenhang ein neues Spannungsfeld, das sich zwischen zwei Polen aufspannt: Einerseits generiert eine höhere Selbstverantwortung der Schulen nicht per se auch eine Qualitätssteigerung, andererseits wird vehement von der (Bildungs-) Politik und Wirtschaft eine Qualitätssteigerung gefordert. Schulaufsicht, die als Teil der Bildungsverwaltung eine zentrale Rolle in der Steuerung des Bildungswesens einnimmt und diese auch verantworten muss, steht damit vor der Herausforderung, ihre Rolle und Funktion neu zu definieren:

³¹ Vgl. dazu 3.5.1. Schulaufsicht auf dem Hintergrund erweiterter Schulautonomie und neuer Steuerungslogik

„Bildungsverwaltungen werden insofern immer nachdrücklicher mit dieser Frage konfrontiert, als immer stärker zentrifugale Entwicklungstendenzen im Bildungssystem und ein Auseinanderdriften sozio-ökonomischer Kontextbedingungen ebenso wie der schulischen Angebotsvielfalt sichtbar werden. Wenn eine selbständigere Schule durch die Kontrolle von Regelbefolgung nicht mehr hinreichend zu steuern ist, was kann dann der Staat, was kann die Bildungsverwaltung noch tun? Es gibt offensichtlich ein Steuerungsproblem dergestalt, daß die Herstellung von Verbindlichkeiten angesichts zunehmender Heterogenität im Bildungssystem immer schwerer zu leisten ist.“³²

Dieses von MARITZEN bereits 1999 festgestellte Steuerungsproblem verschärft sich derzeit mit der großzügigen Erweiterung der Schulautonomie beträchtlich, weil „Durchgriffssteuerung über zentrale Regulation, wie sie lange im Selbstverständnis von Schulaufsicht vorgeführt wurde“³³ weder von Schulen noch von der Bildungspolitik als ein adäquates und wirksames Steuerungskonzept akzeptiert wird.

Besonders die von MARITZEN konstatierten „zentrifugalen Entwicklungstendenzen“ und das „Auseinanderdriften von sozio-ökonomischen Kontextbedingungen“ stellen eine Herausforderung für die Steuerleute der Bildungsverwaltung (also besonders auch der Schulaufsicht) dar, die regional sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Da jede (auch autonome) Schule immer als ein Teil des Sozialstaatsprinzips betrachtet werden muss, sollte es durch Steuermaßnahmen möglichst ausgeschlossen werden, dass sich „einzelne Schulen im Rahmen der ihnen eingeräumten Selbständigkeit so entwickeln, dass sie auf die Erfordernisse ihrer Umgebung keine Rücksicht mehr nehmen und ihre Entwicklung zu Lasten von benachbarten Schulen betreiben, wodurch eine Angebotsverschlechterung für Schüler eintreten kann.“³⁴ Damit die österreichische Schulaufsicht hier eine Steuerungsfunktion wahrnehmen kann, reagierte die Bildungspolitik mit einer weiteren Strategie, die eine starke strukturelle Veränderung für die Schulaufsicht mit sich bringt: So wurde die regionale Ebene in ihrer Steuerungsrolle erheblich gestärkt und die „Schulaufsicht fokussiert künftig auf die strategische Begleitung der Schule in Bezug auf Schulqualität“.³⁵ *Regionalisierung* als eine vierte bildungspolitische Strategie auf veränderte

³² MARITZEN, Norbert (1999): Leistungstests und Qualitätssicherung im Schulwesen - Politische Zielvorstellungen und Programme. In: ROSENBLADT, Bernhard von (Hg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 96.

³³ MARITZEN (1999), 101. Die kurze Darstellung der historischen Entwicklungslinien der österreichischen Schulaufsicht (s. Kapitel 3) zeigt, dass diese Steuerungslogik und die daraus entstandenen Schwierigkeiten für die Rolle der Schulaufsicht bis in die Gegenwart wirkmächtig sind.

³⁴ BOTT, Wolfgang (2019): Schulaufsicht und eigenverantwortlichere Schule. In: DERS. (Hg.): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis-Handlungsfelder-Trends. Stuttgart: Raabe, 122.

³⁵ BMBWF (2019a), 9.

gesellschaftliche und schulische Rahmenbedingungen stellt deshalb eine Herausforderung für die Schulaufsicht in systemischer Hinsicht dar, weil dadurch die Organisationsstrukturen der Schulaufsicht, die in Österreich über viele Jahrzehnte gewachsen sind, grundlegend neu strukturiert werden müssen: So ist die operative Schulaufsicht nicht mehr wie bisher nach Schultypen und –arten getrennt gegliedert, sondern erstens in eine regionale Teamstruktur und zweitens in schultypen und –artenübergreifende „Aufsichtsbereiche“ weiterentwickelt worden.

Diese systemischen Veränderungen haben nicht nur Auswirkungen auf die Aufgaben und die Funktion der Schulaufsicht, sondern sie lassen auch erhebliche Veränderungen im Rollenbild erwarten, - gleichzeitig eröffnen sie neue Perspektiven.

3. Aufgaben und Rollenverständnis der österreichischen Schulaufsicht

Die eben skizzierten gesellschaftlichen und politischen Veränderungsprozesse und die durch die Bildungspolitik bzw. gesetzlichen Grundlagen neu geschaffenen Rahmenbedingungen

- generieren neue Erwartungen an die Schulaufsicht,
- verändern die organisatorische Struktur grundlegend und
- stecken das Feld für die Entwicklung eines neuen Rollenbildes ab.

Bevor in dieser Arbeit aber mögliche Perspektiven für die Aufgaben und die Rolle der Schulaufsicht entwickelt werden (4. Kapitel), soll in einem historischen Rückblick die Entwicklung der Schulaufsicht in den Blick genommen werden. In einem sehr knappen Überblick wird die bisherige Transformationsgeschichte der österreichischen Schulaufsicht unter den in der Einleitung formulierten Fragen skizziert.³⁶

3.1. Die historischen Wurzeln der staatlichen Schulaufsicht und -verwaltung³⁷

Schon der Begriff „Schulaufsicht“ gibt einen Hinweis, dass die Kontrolltätigkeit („Aufsicht“) stets als eine zentrale Aufgabe von Schulaufsichtspersonen angesehen wurde. Dieser grundlegende Aspekt stand auch bei der Einführung der Schulaufsicht („Aufseher“) durch Kaiserin Maria Theresia in der Allgemeinen Schulordnung im Jahr 1774 im Mittelpunkt:

„Um auf die Befolgung der in Schulsachen getroffenen Anordnungen staetshin [anhaltend fortgesetzt] Obsicht zu tragen, sollen in jedem Orte, wo eine Schule ist, von den Obrigkeiten eigene Aufseher in den Schulberichten namhaft gemacht werden. Den Normal- und Hauptschulen kommt die Aufsicht ordentlicher Weise dem Direktor zu: Doch ist es billig, daß auch von dem Magistrate des Ortes ein Burger, der ein Schulfreund ist, den Auftrag erhalte, nach dem Zustande der Schule zu sehen, und zu bemerken, ob alles Vorgeschiedene mit wirklichem Nutzen der Schüler geschehe, ob diese fleißig, oder nachlässig erscheinen, ob jeder Schullehrer sich eifrig, geschickt, oder nachlässig, und zweckwidrig bezeige. Es muß aber das Nachsehen der Aufseher zu keiner bestimmten Zeit, sondern nach derselben Belieben, ohne es vorher zu melden, mithin unversehens geschehen.“³⁸

³⁶ Welche Aufgaben und welche Rolle hatte bisher die österreichische Schulaufsicht? Wie waren diese Aufgaben definiert und wie haben sich diese Aufgaben und die Rolle der Schulaufsicht entwickelt? Welches Rollenverständnis hatten bisher Personen in der Schulaufsicht?

³⁷ Dabei beschränke ich mich auf ausgewählte Aspekte, die für die Entwicklung der Perspektiven in Kapitel 4 von Interesse sind. Eine umfassende Untersuchung zur historischen Genese der Österreichischen Schulaufsicht liegt bis jetzt nicht vor. Eine umfassende Darstellung rechtlicher Aspekte (auch unter historischer Perspektive) bietet: JURANEK, Markus (1999): Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa. Wien: Verl. Österreich.

³⁸ Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erbländern (1774). Wien, §17.

Die Schulaufsicht wurde in erster Linie als Kontrollorgan des Staates eingeführt, welche die Anordnungen der Allgemeinen Schulordnung überwachte. Die Tätigkeit der Schulinspektion wurde in der Praxis aber im Kompetenzbereich des Klerus verortet, der diese im Auftrag des Staates ausführte.³⁹ Erst durch das Schule/Kirche-Gesetz 1868⁴⁰ und durch das Reichsvolksschulgesetz 1869 wurde das Schulwesen (und folglich auch die Schulaufsicht) dem Staat unterstellt.⁴¹ Dadurch wurde die Grundlage gelegt, dass staatliche Schulaufsichtsorgane bestellt werden konnten, und es „entstand in der Folge eine Form der Einrichtung der Schulaufsicht, die in wesentlichen Grundzügen bis 1962 erhalten blieb.“⁴²

In der Zusammenschau von Allgemeiner Schulordnung (1774) und späteren gesetzlichen Durchführungsbestimmungen für die Schulinspektion (exemplarisch aus den Jahren 1869⁴³ und 1889⁴⁴) können folgende zentrale Aufgabengebiete für Personen in der Schulaufsicht dargestellt werden:

- Kontrolle der Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben als Hauptaufgabe
- Durchführung von Schul- und Unterrichtsinspektionen
- Periodische, standardisierte Berichterstattung
- Beratung und Beurteilung von Schulleitungs- und Lehrpersonen
- Qualitätskontrolle (z.B. Beaufsichtigung von abschließenden Prüfungen)
- Administrative Aufgaben (z.B. Schulgründungen, Berichterstattung über Ausstattung der Schulen, ...)

³⁹ Die Frage, ob die Schulaufsicht eine staatliche oder kirchliche Aufgabe ist, wurde vorerst durch die Politische Schulverfassung von 1805 zugunsten der kirchlichen Seite beantwortet. Durch sie wurde Schulaufsicht auf der operativen Ebene dem - in Schulangelegenheiten staatlichen Vorgaben verpflichteten - Klerus zugesprochen.

⁴⁰ Eine genauere Darstellung der Problematik findet sich in: JURANEK, Markus (1999): Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa. Wien: Verl. Österreich, 66-69.

⁴¹ Nur mehr der Religionsunterricht unterstand dem Aufsichtsrecht der Kirche. Dieses Aufsichtsrecht kommt in Österreich bis heute den gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften zu: „Der Religionsunterricht wird durch die betreffende gesetzlich anerkannte Kirche oder Religionsgesellschaft besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt“ (RelUG §2). Durch diese historische Genese und die gesetzliche Verankerung durch das RelUG nimmt die Schulaufsicht, soweit sie den Religionsunterricht betrifft („Fachinspektion für den Religionsunterricht“), eine besondere Stellung in der gegenwärtigen Veränderung der Schulaufsicht ein: So bleibt die Bezeichnung „Fachinspektoren/in für den Religionsunterricht“ weiterhin bestehen.

⁴² BURGER (2002), 16.

⁴³ Ministerialerlass vom 18.05.1869 betreffend die Instruktionen für die provisorischen Bezirksschulinpektoren. Vgl. dazu BURGER (2002), 127.

⁴⁴ Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 11. Juli 1889, womit „eine Instruction für die k.k. Landesschulinspectoren erlassen wird“.

Im Blick auf die Anfangszeit der Schulaufsicht in Österreich muss weiter eine Tatsache besonders berücksichtigt werden, da diese fast 150 Jahre lang die Struktur der Schulaufsicht nachhaltig geprägt hat. So wurden im Jahr 1869 Landesschulinspektoren installiert⁴⁵, eine Aufgabenverteilung nach Schultypen vorgenommen und in der Folge auch Fachinspektoren für einzelne Unterrichtsgegenstände eingerichtet.⁴⁶ Die mit der verfassungsrechtlichen Abschaffung der Landesschulräte (bzw. Stadtschulrat für Wien) einhergehende Löschung des Amtstitels „Landesschulinspektor/in“ im Jahr 2018 symbolisiert deshalb wohl am sichtbarsten den Paradigmenwechsel vom „Schulinspektor zum Schulqualitätsmanager“.

3.2. Schulaufsichtsdienst im Aufbruch ab 1962

In der Zeit von der Einführung der Schulaufsicht (mit ihrer Konkretisierung im Jahre 1869) bis zum Jahr 1962 erfuhr sie als ein staatliches Institut zur Kontroll- und Qualitätssicherung keine grundlegende Veränderung bzw. Entwicklung. „Der Vergleich einstiger und späterer Dienstanweisungen für die Schulaufsichtsorgane [in diesem Zeitraum] vermittelt den Eindruck, daß sich die grundsätzlichen Aufgaben und die Position der Schulaufsicht über einen langen Zeitraum äußerlich nicht gravierend verändert haben.“⁴⁷

Im Blick auf das Aufgaben- und Rollenverständnis änderte sich dieser Umstand in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Auslöser dieser Entwicklung war das Bundesgesetz über die Organisation der Schulverwaltung und der Schulaufsicht (Bundes-Schulaufsichtsgesetz) im Jahr 1962: Der damals noch kurze § 18 definierte die Schulinspektion⁴⁸. Die ständige Erweiterung dieses Paragraphen in den folgenden fünf Jahrzehnten dokumentiert die Grundlage für die ständige Entwicklung und Professionalisierung der Schulaufsicht. Exemplarisch für das sich dadurch verändernde Verständnis der Rolle und der Aufgaben von Schulaufsichtspersonen ist etwa die Begründung, mit der 1975 in einer Novelle zum Bundesschulaufsichtsgesetz der Absatz 3 des § 18 ergänzt wurde: „Eine wichtige Aufgabe der Schulbehörden ist die Schulinspektion, die gemäß § 18 durch Beamte des Schulaufsichtsdienstes auszuüben ist. Angesichts der stürmischen Entwicklung

⁴⁵ Reichsgesetz vom 26. März 1869 betreffend die Systemisierung der auf Staatskosten zu besetzenden Dienstplätze bei den Landes- und Bezirksschulräten, §2.

⁴⁶ Vgl. dazu JURANEK, Markus (2017): Schulaufsicht unabdingbar und notwendig! Was müssen Schulaufsichtsbeamte können und was müssen sie heute leisten? Zum Auswahlverfahren von Mitarbeitern für die Schulaufsicht in Österreich. In: *Schule und Recht* 2017 (2), 22.

⁴⁷ BURGER (2002), 17.

⁴⁸ BGGI 240/1962 §18 (1) legt fest, dass die Schulinspektion *ausschließlich* durch Beamte des Schulaufsichtsdienstes auszuüben ist.

auf dem Gebiet des Schulwesens ist ein enger Kontakt zwischen den Schulbehörden und den Lehrern, die an den Schulen tätig sind, weniger vom Standpunkt der Aufsicht, als vom Standpunkt der Beratung und Unterstützung von steigender Bedeutung.“⁴⁹ Die bis dahin starke Prägung der Rolle der Schulaufsicht, die durch Reglementierung (von oben) und Kontrolle bzw. Durchsetzung von Vorgaben gekennzeichnet war, öffnete sich in Richtung Beratung, Begleitung und Unterstützung von Schulen und Lehrpersonen.⁵⁰

3.3. Veränderung des Aufgaben- und Rollenprofils ab 1993 und 1999

Um 1990 setzte in Österreich eine Diskussion über die Organisation, Aufgaben und Rolle der Schulaufsicht ein. Die Richtung, die durch das Bundes-Schulaufsichtsgesetz von 1962 eingeschlagen wurde (s.o.), wurde mit zwei Allgemeinen Weisungen⁵¹ gemäß dem § 18 des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes weiterverfolgt.

Anhand dieser Weisungen können die Veränderung des Aufgaben- und Rollenprofils der Schulaufsicht für diese Zeit dargestellt werden: So legt die Weisung aus dem Jahr 1993 den Fokus in erster Linie auf die Durchführung der Schulinspektion, die den sogenannten „Zielparagraphen“ (§2 des Schulorganisationsgesetzes⁵²) im Blick hat:

„Im Rahmen der Schulinspektion hat das Schulaufsichtsorgan darauf Bedacht zu nehmen, dass die im § 2 des Schulorganisationsgesetzes [...] festgelegte Aufgabe der österreichischen Schule erfüllt wird, wobei den Erfordernissen einer möglichst wirksamen Aufsicht über die betreffende Schule und einer entsprechenden Beratung der Schulleiter, Leiterstellvertreter, Abteilungsleiter, Abteilungs- und Fachvorstände sowie Lehrer Rechnung zu tragen ist.“⁵³

Mit diesem Hinweis wird „die *pädagogische Wirksamkeit* und Aufgabenstellung herausgestellt und damit klar, dass die Schulaufsicht nicht nur - und auch nicht in erster Linie -

⁴⁹ Zitiert nach JURANEK (2017), 23.

⁵⁰ Vgl. dazu BGBl 321/1975 §18 (3), wobei insbesondere die Beratung und Begleitung von Lehrer/innen in den ersten Jahren ihrer Lehrtätigkeit im Fokus steht.

⁵¹ BMUKK, RS Nr. 63/1993 Allgemeine Weisung zur Durchführung der Schulinspektion. BMUKK, RS Nr. 64/1999 Aufgabenprofil der Schulaufsicht (Allgemeine Weisung gemäß § 18 Abs. 3 Bundes-Schulaufsichtsgesetz).

⁵² Der „Zielparagraph“ der Österreichischen Schule in der gültigen (unveränderten) Fassung SchOG §2 (1): „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

⁵³RS 63/1993, 2.

Verwaltungsaufgaben zu erfüllen hat.“⁵⁴ Die Betonung des Blickes auf das Gesamte der Schule und den Bildungsauftrag der Schule konkretisierte sich in der Vorrangstellung der Schulinspektion im Aufgabenprofil⁵⁵ der Schulaufsichtspersonen. Die Bestimmung der Inhalte der Schulinspektion legt dabei einen deutlichen Schwerpunkt auf Unterrichtsentwicklung, denn die Inspektion besteht zuallererst „aus einer genauen Beobachtung des Standes des Unterrichtes“:

- Vermittlung der im Lehrplan vorgeschriebenen Inhalte (Unterrichtsqualität)
- fachübergreifende Bildungswirkungen
- Anleitung zur Selbsttätigkeit der Schüler/innen
- Sicherung des Unterrichtsertrages
- Feststellung und Beurteilung der Leistungen der Schüler/innen
- erzieherisches Wirken der Lehrpersonen
- Vernetzung und interne Kooperation in der Schule

Da die Schulinspektion als Hauptaufgabe (und im Gegensatz zu anderen Tätigkeiten sehr detailliert) definiert wurde, zeichnet diese rechtliche Grundlage tendenziell ein traditionelles Bild des/r Schulinspektors/in in der Rolle eines/r Kontrolleurs/in, der/die in erster Linie durch Schul- und Unterrichtsbesuche wahrgenommen wird.⁵⁶ Dabei kommt der inspizierenden Schulaufsichtsperson jedoch ein großer Gestaltungsspielraum zu, da die konkrete Durchführung der Beobachtung des Standes des Unterrichts und der Erziehungstätigkeit grundsätzlich der „Persönlichkeit und der Führungsqualität“ des/r Schulinspektors/in obliegt.⁵⁷

Ob aber diese für die Rolle und Funktion von Schulaufsichtspersonen wichtige Tätigkeit und die gesetzlich vorgegebenen Kriterien für die Schulinspektion (besonders im Blick auf Unterrichtsbesuche) auch tatsächlich umgesetzt werden konnten, untersuchte Michael SCHRATZ 1996 in einer empirischen Studie zur Rolle der Schulaufsicht angesichts autonomer Schulentwicklung.⁵⁸ Er kommt zum Schluss, dass

⁵⁴ HAVLICEK (2009), 87.

⁵⁵ Neben der Schulinspektion gehören zu den Aufgaben der Schulaufsichtsorgane Koordination, Beratung, Konfliktlösung (Schulgemeinschaft- und Schulkultur), Mitwirkung an der Ausbildung und praktischen Einführung von Neulehrer/innen, Mitwirkung an der Lehrer/innen-Fortbildung, pädagogische, administrative, schulrechtliche Aufgaben in Abteilungen der Schulbehörden und Berichtswesen über räumliche Rahmenbedingungen der Schulen.

⁵⁶ Wenngleich angemerkt sei, dass im RS 63/1993 im Zusammenhang mit der Schulinspektion zumindest auch auf die Beratungstätigkeit („Anregung und Ermutigung“, sowie die Hervorhebung der positiven Aspekte der Unterrichtsarbeit der inspizierten Lehrperson) hingewiesen wird.

⁵⁷ JURANEK, Markus (2019): Schulaufsicht in Österreich. In: BOTT, Wolfgang (Hg.): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis-Handlungsfelder-Trends. Stuttgart: Raabe, 41.

⁵⁸ SCHRATZ (1998), 41ff.

- dies keineswegs der Fall war, weil aufgrund der hohen Anzahl von zu betreuenden Lehrer/innen „eine laufende, flächendeckende vergleichende Beobachtung der Unterrichtsqualität aus der Sicht der Schulaufsicht im Hinblick auf die gesetzlich vorgegebenen Rahmenbedingungen kaum möglich“ gewesen sei und dies den „zeitlichen Rahmen der Aufsichtstätigkeit“ überstieg;⁵⁹
- die Inspektionen von Unterricht allein noch keine Qualitätsentwicklung initiierte, weil diese „flankierende Aktivitäten erfordern (schulspezifische und personenbezogene Fortbildungspläne, schulinterne und -externe Fortbildungsmaßnahmen etc.);“⁶⁰
- aufgrund der Erkenntnisse aus den erhobenen und analysierten Daten zur Rolle der Schulaufsicht der Erlass zur Weisung über die Durchführung der Schulinspektion zu revidieren sei, „und zwar so, daß sich die Neudefinition der Rolle der Schulaufsicht optimal in die Praxis umsetzen läßt.“⁶¹

Aufgrund der Analyse der Tätigkeiten von Schulaufsichtspersonen⁶², der Implementierung der Schulautonomie und verstärkter Deregulierung im Bildungswesen wurde 1999 ein neues Aufgabenprofil für die Schulaufsicht verfügt⁶³, das in sehr differenzierter Weise die Aufgaben, Leistungen und die Rolle der Schulaufsicht veränderte. Das Rundschreiben Nr. 64/1999 steckte mit vier Aufgabenfeldern das Feld für eine Modernisierung und Professionalisierung der Tätigkeit von Schulaufsichtspersonen ab und veränderte durch deutliche Akzentverschiebungen im Blick auf den Inhalt der Schulinspektion das Rollenbild der Schulaufsicht. SCHRATZ sieht darin einen „wichtigen Schritt, weg von der traditionellen (praktisch aber auf seriöse Weise nicht mehr realisierbaren) Funktion der Schulaufsicht zu einem modernen Ansprüchen genügenden Selbstverständnis – auch wenn einige Unschärfen unterschiedliche Interpretationen für die operative Arbeit offen lassen.“⁶⁴

⁵⁹ SCHRATZ (1998), 42. Die befragten Schulaufsichtspersonen gaben an, dass sie sehr wohl Unterrichtsbesuche durchführen würden, dafür aber sehr (bzw. zu) wenig Arbeitszeit zur Verfügung stünde.

⁶⁰ SCHRATZ (1998), 44: Interessant ist, dass Schulaufsichtspersonen die Beurteilung von Lehrpersonen nicht als wichtigen Tätigkeitsbereich ansahen, obwohl das in den gesetzlichen Grundlagen ein zentraler Aspekt ist. SCHRATZ folgert: „Aus diesen Befunden lässt sich eine gewisse Abkehr von der herkömmlichen Auffassung einer Inspektion als Beurteilung herauslesen.“

⁶¹ SCHRATZ (1998), 228: Schon 1996 forderte SCHRATZ, dass ein neues Aufgabenprofil erforderlich ist, dass sich durch die Differenzierung der Aufgabenbereiche in (Prozess-)Kontrolle (bezogen auf die Selbstevaluation an Schulen), System-Monitoring (regionale Evaluation von Schulentwicklung) und Krisenintervention auszeichnet.

⁶² SCHRATZ (1998) war eine Auftragsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kultur (BMUK).

⁶³ BMUK RS Nr. 63/1993 (Allgemeine Weisung zur Durchführung der Schulinspektion).

⁶⁴ SCHRATZ, Michael (2002): Die Schulaufsicht und die teilautonome Schule. In: ROLFF, Hans-Günter; SCHMIDT, Hans-Joachim (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand, 29.

Die angesprochenen vier Aufgabenfelder können als eine Weiterentwicklung und Differenzierung von bereits verordneten Tätigkeiten beschrieben werden. Das Rundschreiben beschreibt mit seiner Allgemeinen Weisung zum §18 des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes eine äußerst differenzierte und anspruchsvolle Führungs- und Steuerungstätigkeit:

a) Führung, Planung und Koordination

Hier steht - mit dem Ziel der wirksamen Unterstützung von Dezentralisierungs- und Deregulierungsmaßnahmen mit besonderer Berücksichtigung der schulautonomen Möglichkeiten - die umfassende regionale Bildungsplanung im Mittelpunkt, wobei der Koordinationstätigkeit hinsichtlich interner und externer Kooperation eine zentrale Rolle zukommt. Die Aktivitäten in diesem Aufgabenbereich sind als Führungs- und Steuerungstätigkeiten in der regionalen Bildungseinheit beschrieben.

b) Mitwirkung an der Organisations- und Personalentwicklung

Dieser Aufgabenbereich hat die Schulen einer regionalen Einheit als „lernende Organisationen“ vor Augen: Schulübergreifende Organisationsentwicklung, eine nachhaltige Personalentwicklung und professionelle, bedarfsangepasste Fort- und Weiterbildung von Lehr- und Schulleitungspersonal stehen dabei im Mittelpunkt.

c) Qualitätssicherung

In diesem Zusammenhang wird die Selbstevaluation der Schulen, die „durch spezifische Maßnahmen der Schulaufsicht sichergestellt werden müssen“ betont. In die Zuständigkeit der Schulaufsicht fällt unter anderem auch die Beurteilung der Rechenschaftslegung (Zielerreichung und Umsetzung staatlicher Vorgaben) der teilautonomen Schulen.

d) Beratung und Konfliktmanagement

Der umfassenden Beratungstätigkeit wird ein breiter Raum eingeräumt.⁶⁵ Gerade hier zeigt sich deutlich eine Akzentverschiebung von der kontrollierenden Aufsichtstätigkeit hin zu Beratung, Begleitung und Führung (Steuerung).

⁶⁵ Die Weisung hat eine sehr umfassende Beratungstätigkeit im Blick, denn sie nimmt nicht nur Schulleitungen und Lehrpersonen in den Fokus, sondern auch das mittlere Management einer Schule (Abteilungsleiter/innen, Administratoren/innen, ...), Schüler/innen, Eltern, Vertreter/innen schulpartnerschaftliche Gremien und außerschulische Institutionen.

Durch die Akzentuierung und Neustrukturierung der Aufgabenfelder wurden wichtige Neuerungen deutlich:⁶⁶

- Das regionale Bildungsmanagement bekommt eine Priorität gegenüber jenen Aufgaben, die sich auf die Einzelschule beziehen.
- Der Inhalt der Schulinspektion wurde – im Gegensatz zu der beschriebenen Festlegung im Jahr 1993⁶⁷ und auf dem Hintergrund eines neuen Verständnisses von Qualitätsentwicklung- und -sicherung – neu definiert: Nicht mehr die Inspektion der Lehrperson („Beobachtung des Standes des Unterrichtes“), sondern die Schule (bzw. Schulen, weil schulübergreifend) als solche wird zum Inhalt der Schulinspektion:

„Die Selbstevaluation der Einzelschule und die systematische Auseinandersetzung des Lehrerkollegiums mit der Qualität der eigenen Arbeit bilden den Kern und den Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Das Schulprogramm der einzelnen Schule, das zumindest eine Bestandsaufnahme, Leitvorstellungen, einen Aktionsplan und Evaluationsmaßnahmen enthalten soll, spiegelt dieses Qualitätsbemühen wider und ist Ausgangspunkt für die Evaluation durch die Schulaufsicht (insbesondere die Prozesse, Methoden, Strukturen, Instrumente und Ergebnisse der Selbstevaluation betreffend). Eine spezifische Überprüfung wird dann durchzuführen sein, wenn die methodisch-inhaltliche Analyse der Selbstevaluation der Schule durch die Schulaufsicht Mängel feststellt oder wesentliche Anforderungsstandards nicht erreicht werden.“⁶⁸

- Gegenstand einer Überprüfung durch die Schulaufsicht ist das Schulprogramm der Schule, wobei Ziele, Vorhaben, Erfolgskriterien und Aktionspläne für die weitere Schulentwicklung der Schule identifiziert werden.
- Primäre Aufgabe der Schulaufsicht ist die Metaevaluation. Dadurch wurde ein Perspektivenwechsel initiiert, der die prinzipielle Richtung für die weitere Entwicklung der Aufgaben und des Rollenbildes der Schulaufsicht festgelegt hat: Die *Metaevaluation* (Ausgangspunkt für die Evaluation der Schulaufsicht ist die Selbstevaluation der Schule mit dem Fokus auf die „Prozesse, Methoden, Strukturen, Instrumente und Ergebnisse der Selbstevaluation“) und die *externe Evaluation* (Kontrolle, wenn durch die Selbstevaluation der Schule Mängel festgestellt werden) bilden den Rahmen und den Inhalt der Beratungs- und Kontrolltätigkeit durch die Schulaufsicht.

⁶⁶ SCHRATZ (2002), 29.

⁶⁷ BMUK RS Nr. 63/1993.

⁶⁸ BMUK RS Nr. 64/1999.

3.3.1. Schulaufsicht im Spannungsfeld von Beratung und Kontrolle

Durch diese Veränderung des Aufgabenprofils (s.oben) kommt der Aspekt der Beratung stärker in den Fokus schulaufsichtlicher Tätigkeit. Dabei rückt das Spannungsfeld „Beratung und Kontrolle“⁶⁹, das auf dem Hintergrund verstärkter Schulautonomie und Entwicklungsbedürfnissen der Schulen eine höhere praktische Relevanz bekommt, in den Mittelpunkt. Diesem Spannungsfeld liegt eine Antinomie schulaufsichtlicher Tätigkeit zugrunde, die Michael SCHRATZ in einem systematischen Zusammenhang mit anderen Antinomien dargestellt hat:

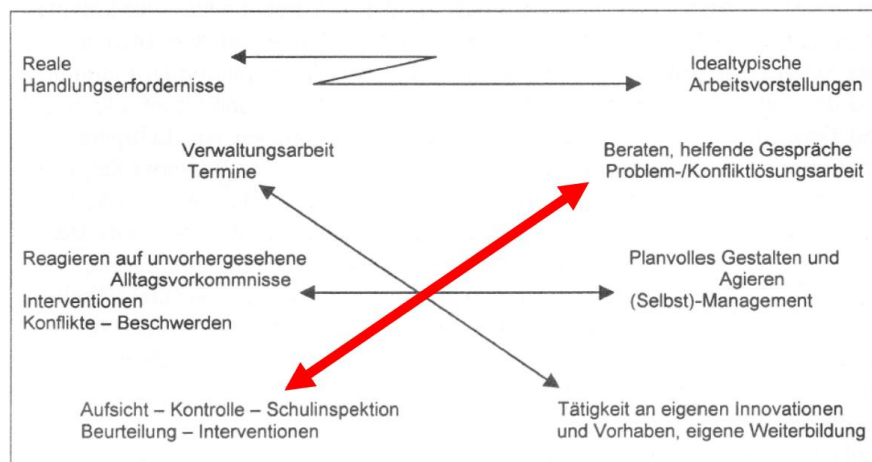


Abb.1: Antinomisches Spannungsfeld schulaufsichtlicher Tätigkeiten nach SCHRATZ⁷⁰

Diese Antinomie kann sich in der Praxis als Rollenkonflikt, als ein „strukturell gestörtes Verhältnis“ zwischen Schulaufsichtsperson und Schulleitungen (bzw. Lehrpersonen) zeigen:⁷¹ wenn Beratungs-, Entwicklungs-, Unterstützungs- und Problem-/Konfliktlösungsaufgaben (Rolle des/r Beraters/in) und Kontroll-, Aufsichts-, Beurteilungs- und Interventionsaufgaben (Rolle des/der Inspektors/in) vermischt werden.⁷²

⁶⁹ Ich nehme dieses Spannungsfeld deshalb genauer in den Blick, da dessen strukturelle Auflösung (oder zumindest Abschwächung) im Jahr 2019 ein erklärtes Ziel der Neuorganisation der Schulaufsicht gewesen ist.

⁷⁰ SCHRATZ, Michael; STEINER-LÖFFLER, Ulrike (1996): *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim: Beltz (Beltz grüne Reihe), 29. Hervorhebungen durch den Autor. Vgl. dazu auch BURGER (2002) 50ff.

⁷¹ ROSENBUSCH, Heinz (2002): Vom "private cold war" zum "Freund in der Not"! In: ROLFF, Hans-Günter; SCHMIDT Hans-Joachim (Hg.): *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied: Luchterhand, 13. ROSENBUSCH verwendet diese Formulierung im Rekurs auf empirische Belege seiner Untersuchungen zum Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht: „Diese bedeutet, dass zwar der gute Wille auf Seiten der Schulaufsicht und des Schulleitungspersonals und der Lehrkräfte vorhanden ist, jedoch durch die hierarchische Ordnung und bürokratische Tradition ein Zustand des Misstrauens, der fehlenden Akzeptanz vorherrscht, mit dessen Traditionsresten sogar moderne Schulaufsichtsbeamte zu kämpfen haben. Insgesamt finden wir ein eher kritisches Verhältnis von Schulleitungspersonal und Schulaufsicht.“ (Ebd.)

⁷² Interessant im Blick auf die Thematik „Beratung und Kontrolle“ ist auch die unterschiedliche Bezeichnung von Schulaufsichtspersonen in Österreich und Deutschland: Sind es in Österreich immer Inspektoren/innen gewesen, so werden in Deutschland Beamte der Schulaufsicht als „Schulräte“ bezeichnet.

Ob daraus der Schluss gezogen werden soll, dass die Kontroll-/Inspektions- und die Beratungsfunktion im Aufgaben- und Rollenprofil der Schulaufsicht strukturell getrennt werden müssen, wird in der Schulforschung unterschiedlich bewertet. So tendiert Michael SCHRATZ aus organisationssoziologischen Überlegungen heraus zu einer Trennung dieser Funktionen, da es der Schulaufsicht in ihrer Unterstützungs- und Beratungsfunktion zuwiderläuft, wenn sie in ihrer Inspektionsfunktion „administrative Rationalisierung und Kontrolle der pädagogischen Arbeit“ anstrebt⁷³. Nach Jürgen OELKERS und Kurt REUSSER muss es im Blick auf das angesprochene Spannungsfeld daher „vermieden werden, dass der Schulaufsicht eine widersprüchliche Doppelrolle auferlegt wird“ und „nicht zuletzt im Hinblick auf die Akzeptanz des Inspektorats durch die Lehrpersonen ist in dieser Hinsicht zumindest auf eine personelle Entflechtung dieser unterschiedlichen Funktionen zu achten.“⁷⁴ Dieser Argumentation folgend wäre eine Trennung von Schulaufsicht und Beratung/Qualitätsentwicklung von Schulen angezeigt, wobei sich die Schulaufsicht (als Teil der Bildungsverwaltung) auf die dienstrechtliche Aufsicht über das Lehr- und Schulleitungspersonal und auf die schulrechtliche Aufsicht konzentrieren bzw. beschränken müsste. Die Einrichtung des „Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens“ (BIFIE) im Jahr 2008, dem als gesetzlich definierte Aufgabe die Qualitätsentwicklung der Schulen bzw. des Schulwesens⁷⁵ übertragen wurde, kann in dieser Hinsicht als Tendenz zur Trennung dieser Aufgaben gesehen werden.

Dass hingegen eine Vereinbarkeit von Beratung und Kontrolle im Aufgaben- und Rollenprofil der Schulaufsicht nicht in erster Linie als problematisch, sondern sogar positiv zu bewerten ist, vertritt Herbert SCHNELL⁷⁶ im Anschluss an Christian HOPF. Auf der

⁷³ SCHRATZ (1998), 30. In einem über 10jährigen Abstand zur zitierten Erhebung fordert SCHRATZ eine dringende Entkoppelung von Beratung und Kontrolle: „Der Rollenmix in der Aufgabe der Schulaufsicht zwischen Beratung und Kontrolle führt zu einem nicht immer leistbaren Balanceakt, der einer dringenden Entkopplung bedarf.“ SCHRATZ, Michael; HARTMANN, Martin (2009): Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In: SPECHT, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2009. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz: Leykam, 334.

⁷⁴ OELKERS, Jürgen; REUSSER, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von Esther Berner, Ueli Halbheer und Stefanie Stolz. Bonn, 356.

⁷⁵ BIFIE-Gesetz §2. Als weitere Aufgabenbereiche wurden die angewandte Bildungsforschung, das Bildungsmonitoring und die regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung festgelegt.

⁷⁶ SCHNELL (2006), 250. Ebenso Elke DRAGENDORF, die einen weiteren wichtigen Aspekt aus der Praxis einbringt: „Es kann sogar hilfreich sein, dass sie [die Schulaufsicht] in zwei Rollen ‘unterwegs’ ist, weil sie die rechtlichen Regelungen im System kennt, Entscheidungen und Maßnahmen fundiert erläutert und auf dieser Grundlage kompetente Beratung anbieten kann.“ DRAGENDORF (2019), 112.

Grundlage einer empirisch angelegten Studie kommt HOPF zum Befund: „Es wäre unangemessen, die breite Palette der durch das pädagogische-bürokratische Verfahren bedingten Handlungsformen der Schulaufsicht auf die einfache Alternative: Aufsicht oder Beratung zu reduzieren. Aufsicht und Beratung sind einander wechselseitig bedingende Handlungsformen einer Schulaufsicht, deren Vermittlungs- und Transformationsfunktion bürokratisch und pädagogisch bedingt ist.“⁷⁷

3.3.2. Schulaufsichtstätigkeit in der Doppelrolle von Beratung und Kontrolle

Ob in der Praxis eine Vereinbarkeit von Beratung und Kontrolle von Schulaufsichtspersonen gesehen wurde und wie diese Doppelrolle von diesem Personenkreis bewertet wird, zeigen die dieser Arbeit im Blick auf die Entwicklung des Rollenverständnisses der Schulaufsicht in Österreich zugrunde gelegten Studien:⁷⁸

Im Rahmen einer Studie zur Rolle der Schulaufsicht führte Michael SCHRATZ 1996 im Auftrag des Österreichischen Bildungsministeriums eine Befragung bei Schulaufsichtspersonen durch, bei der auch eine Einschätzung zur Vereinbarkeit der Aufgaben der Beratung und Kontrolle erhoben wurde: „Die überwiegende Zahl von Antworten gibt zu erkennen, daß die beiden Funktionen nicht nur gut miteinander zu kombinieren seien, sondern daß darüber hinaus die Beratungsfunktion ohne Kontrolle nicht zielführend wäre und umgekehrt.“⁷⁹ Dabei muss aber angemerkt werden, dass die Akzeptanz der Beratungstätigkeit der Inspektor/innen von diesen selbst als sehr hoch eingeschätzt und die Akzeptanz ihrer Inspektionstätigkeit als viel niedriger.⁸⁰ Die Wirksamkeit der Beratungstätigkeit der Schulaufsichtspersonen wird hingegen von Lehrer/innen anders wahrgenommen - nämlich als weniger wirksam - als diese von den Inspektor/innen eingeschätzt wird: Es ergibt sich eine Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der Inspektor/innen und der Einschätzung der beratenen („inspizierten“) Lehrpersonen hinsichtlich der Akzeptanz der Beratungstätigkeit: Während 95% der Inspektor/innen die Akzeptanz ihrer Beratung als „hoch“ oder „sehr hoch“ einschätzen, liegt dieser Wert bei den Lehrpersonen lediglich

⁷⁷ HOPF (1980), 411. In SCHNELL (2006), 250 fehlt die genaue Angabe des von HOPF (1980) übernommenen Zitates.

⁷⁸ SCHRATZ (1998) und BMUKK (2007): Rolle, Selbstverständnis und Professionalisierung der Bezirksschulaufsicht in Österreich. Erhebung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur im September 2006. Wien. Diese Erhebung wurde in HAVLICEK (2009) aufgearbeitet.

⁷⁹ SCHRATZ (1998), 60. Zum Zeitpunkt der Erhebung war das oben beschriebene Aufgabenprofil von 1993 die Grundlage für den Schulaufsichtsdienst.

⁸⁰ SCHRATZ (1998), 61.

bei 57%. SCHRATZ kommt deshalb zum Ergebnis: „Offensichtlich schätzt die Schulaufsicht die Wirksamkeit ihrer Beratungstätigkeit viel positiver ein, als dies von den LehrerInnen wahrgenommen wird [...]. Diese unterschiedliche Einschätzung ist m.E. aufgrund der strukturellen Ausgangssituation zu erklären: aufgrund der Hierarchieunterschiede und der Sanktionsmacht von Vorgesetzten ist eine symmetrische Kommunikation schwer herstellbar.“⁸¹

Nach einem 10jährigen Abstand wurde vom Bildungsministerium eine weitere Befragung durchgeführt, die mit gleicher Zielsetzung die gleiche Zielgruppe (Schulaufsichtspersonen auf Bezirksebene) im Fokus hatte und weitgehend die Fragebogengestaltung aus SCHRATZ (1998) übernahm, aber unter anderem die Rolle der Schulaufsicht aus der Perspektive der Lehrpersonen nicht mehr erhob.⁸² Dabei halten 80% der befragten Schulaufsichtspersonen die Aufgabenbereiche „Beratung“ und „Kontrolle“ für vereinbar und nur 9% sehen Schwierigkeiten, wenn diese Tätigkeiten vermengt werden.⁸³ Auch die Einschätzung der Akzeptanz der Beratungstätigkeit wird von den befragten Schulaufsichtspersonen mit 99% (51% „sehr hoch“ und 48% „hoch“) noch höher eingeschätzt als in SCHRATZ (1998). HAVLICEK, der im Auftrag des BMUKK die Erhebung 2006 durchführte, resümiert: „Die befragte Schulaufsicht [...] hält selbst die Kontrolltätigkeit und Beratungstätigkeit für durchaus vereinbar.“⁸⁴

In der Zusammenschau beider Erhebungen lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass Schulaufsichtspersonen selbst keinen ausgeprägten Rollenkonflikt in der Praxis schulaufsichtlicher Tätigkeit sehen, wenn Beratung und Kontrolle kombiniert werden. Da auch die Akzeptanz der Beratungstätigkeit äußerst positiv eingeschätzt wird, darf davon ausgegangen werden, dass diese von Schulaufsichtspersonen tatsächlich als nachhaltig erlebt wird. Offensichtlich gelingt es, diese Antinomie schulaufsichtlicher Tätigkeit professionell in die Rolle der Schulaufsicht zu integrieren.

HAVLICEK verfolgt im Anschluss die These, dass „auf der Basis entsprechender Professionalisierung die Berechtigung bzw. sogar die Überlegenheit der Kombination der

⁸¹ SCHRATZ (1996), 126. Nur 15% der Lehrer/innen schätzen die Akzeptanz der Beratungstätigkeit von Inspektoren/innen als „sehr hoch“ ein. 16% der Lehrer/innen sind der Meinung, dass sie „sehr gering“ ist (im Gegensatz zu Inspektoren/innen, die nur zu 5% dieser Meinung sind).

⁸² Die Fragebögen sind verfügbar in SCHRATZ (1996), 235ff. und in BMUKK (2007)

⁸³ BMUKK (2007), 14.

⁸⁴ HAVLICEK (2009), 103. Interessant ist hier der Vergleich mit einer Studie zum QUESS-Projekt (Nordrhein-Westfalen 1992-1996). Auf der Grundlage der wissenschaftlichen Bewertung dieses Projektes weist ROSENBUSCH zwar darauf hin, dass eine tragfähige Vertrauensbasis, Zielklarheit und -orientierung, sowie besonders eine klare Rollenklärung und Rolleneinhaltung eine gelungene Kooperation zwischen Schulleitung und Schulaufsicht ermöglichen. Er ist aber weniger optimistisch als HAVLICEK, „ob die Doppelfunktion von Aufsicht und Beratung wirklich auf Dauer funktionieren kann.“ ROSENBUSCH (2002), 23.

Funktionen auch im pädagogischen Bereich zur Geltung gebracht werden kann.“⁸⁵ Praktische Erfahrungen aus dem QUESS-Projekt (Nordrhein-Westfalen 1992-1996), in dessen Rahmen Schulleitungen und Schulaufsichtspersonen gemeinsam Professionalisierungsmaßnahmen absolviert haben, scheinen vorerst diese These zu stützen. Denn es wurde sichtbar, „dass im Laufe der gemeinsamen Arbeit die Rollen und Funktionenvielfalt von den unmittelbar beteiligten Personen (im wesentlichen Schulleitungs- und Steuergruppenmitglieder) weniger konflikthaft erlebt wurde“ als zu Beginn des Projektes. Da führte die „Gleichzeitigkeit von Beratungs- und Kontrollfunktionen der Schulaufsicht gegenüber den Schulen [...] immer wieder zu Unsicherheiten und Konflikten“. Zwar konnte durch Professionalisierung das Spannungsfeld von Beratung und Kontrolle offensichtlich entschärft werden. Doch „letztlich blieb der Rollen- und Funktionenmix der Kern für viele Akzeptanz- und Glaubwürdigkeitsprobleme der beteiligten Schulaufsichten [...] Die Gleichzeitigkeit von Beratungs- und Aufsichtsfunktionen wurde von Lehrkräften weiterhin als belastend erfahren und bildeten insbesondere bei Lehrkräften, die nicht in einer intensiven Arbeitsbeziehung mit der Schulaufsicht standen, die Ursache für Misstrauen und Vorbehalte gegenüber der Schulaufsicht.“⁸⁶

3.4. Aufgaben und Rolle der Schulaufsicht im Schulqualitätsmanagement

Eine weitere und sehr deutliche Akzentsetzung in Richtung Beratung als zentrale Aufgabe der Schulaufsicht wurde 2012 mit einer grundlegenden Novellierung des §18 Bundes-Schulaufsichtsgesetzes vorgenommen.⁸⁷ Mit dieser Novellierung war eine Änderung der Aufgaben für die Schulaufsichtstätigkeit verbunden. Der betreffende Abschnitt – bezeichnenderweise mit der Überschrift „Qualitätsmanagement“ versehen – legt fest, dass das Qualitätsmanagement durch Personen der Schulaufsicht auszuüben ist. Dabei wird weiterhin auch die Schulinspektion angeführt, die als Teil des Qualitätsmanagements aber

⁸⁵ HAVLICEK (2009), 100. Das im Hinblick auf die Beratungstätigkeit durch die Schulaufsicht ein erheblicher Professionalisierungsbedarf gegeben ist, zeigt eine Untersuchung von Herbert ALTRICHTER u.a. zum Thema Feedback im Schulwesen: Lehrpersonen erleben bei Arbeitskontakten mit der operativen Schulaufsicht bei dieser keine professionelle Beratungskompetenz. Vgl. ALTRICHTER, Herbert; FELDHOF, Tobias; HOCHREITHER, Tanja (2011): Feedback als Qualitätstreiber. Was sagt die Forschung dazu? In: *Journal für Schulentwicklung* 1, 6–16.

⁸⁶ BUCHEN, Herbert; BURKARD, Christoph (2002): Schulen und Schulaufsicht lernen gemeinsam. In: ROLFF, Hans-Günter; SCHMIDT, Hans-Joachim (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand, 55f.

⁸⁷ Obwohl damit die gesetzliche Grundlage für die Schulaufsicht entscheidend geändert wurde, blieb weiterhin das oben dargestellte Aufgabenprofil (vorgegeben durch die Allgemeine Weisung 1999) in Kraft. Auf diese Unschärfe in Bezug auf die gesetzlichen Grundlagen der Aufgaben der Schulaufsicht hat 2016 auch der Bericht des Österreichischen Rechnungshofes hingewiesen: ÖSTERREICHISCHER RECHNUNGSHOF (2016), 72.

nur mehr dann durchzuführen ist, „insofern diese zur Umsetzung der Zielvereinbarungen erforderlich ist.“

Auf dieser gesetzlichen Grundlage kommen weitere Aufgaben in den Tätigkeitsbereich der Schulaufsicht:

- Definition und Beschreibung von Schulqualität: Diese wird im nationalen Qualitätsrahmen definiert, wobei unter anderem auch die Expertise der „Beamten des Qualitätsmanagements“ (Schulaufsichtspersonen) ausdrücklich erforderlich ist.
- Periodisches Planungs- und Berichtswesen auf allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen: Schulaufsichtspersonen spielen eine zentrale Rolle in der Erstellung und Evaluation von (Schul-)Entwicklungsplänen, Qualitätsberichten und -programmen.
- Unterstützungsangebote für Schulen: In diesem Bereich bringen Schulaufsichtspersonen ihre schulrechtliche und pädagogische Expertise ein und unterstützen Schulleitungen und Lehrpersonen z.B. bei der Implementierung von Reformvorhaben und – in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen – im Bereich der Personalentwicklung (Fort- und Weiterbildung von Schulleitungs- und Lehrpersonen).⁸⁸
- Verpflichtung zu periodischen Zielvereinbarungen auf allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen über bundesweite Ziele und deren Konkretisierung⁸⁹ (pädagogisches Controlling): Das Führen von Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen (BZG) mit den Schulleitungen wird ein Beratungs- und auch Steuerungsinstrument schulaufsichtlicher Tätigkeit, da die Ergebnisse eine Grundlage für regionale und landesweite Entwicklungspläne darstellen.

Mit diesen neuen Aufgaben wurde die Schulaufsicht in die beiden österreichischen Qualitätsentwicklungs- und sicherungsprogrammen SQA (**S**chul**q**ualität **A**llgemein**b**ildung) und QIBB (**Q**ualitäts**i**nitiative **B**erufsb**i**ldung), die ebenfalls auf der gleichen gesetzlichen Grundlage eingeführt wurden, eingebunden.⁹⁰ Im Zuge der Implementierung dieser Pro-

⁸⁸ Als Beispiel muss hier im Bereich der Sekundarstufe II die (ab dem Schuljahr 2015/16 begonnene) Umsetzung der standardisierten und kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (Abitur) Erwähnung finden: So waren Schulaufsichtspersonen bei der Erstellung von umfassenden Leitfäden beteiligt, stellten ihre schulrechtliche Expertise im Blick auf Prüfungsordnungen zur Verfügung und engagierten sich im Implementierungs- und Changemanagement.

⁸⁹ Wobei standortspezifische und regionale Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen.

⁹⁰ In diesem Zusammenhang ist auch §56 (2) des SchUG zu nennen, da dort die gesetzliche Fundierung für das Qualitätsmanagement der Schulleitungen verankert ist: Die Schulleitung „hat die Durchführung von

gramme kam es zu einer Komplexitätssteigerung der Organisationsstrukturen des Qualitätsmanagements: So wurden neue Beratungs- und Begleitungsformate, die von Lehrpersonen mit entsprechender Qualifikation angeboten wurden, etabliert. Zusammen mit Personen der Schulaufsicht (Inspektoren/innen), die im strategischen Qualitätsmanagement tätig blieben, wurden auch SQA- bzw. QIBB-Koordinatoren/innen, die im operativen Qualitätsmanagement (auf Schulebene) Beratungs- und Entwicklungsaufgaben wahrnahmen, installiert.⁹¹

Ob und wie sich diese Erweiterung der Aufgaben und die Professionalisierung im Qualitätsmanagement auf die Rollenklarheit der Personen in der Schulaufsicht auswirkte, ist bis jetzt nicht explizit untersucht worden. Allerdings geben in dieser Hinsicht zwei Meta-Evaluationen zu SQA und QIBB Hinweise.

3.4.1. Schulaufsichtstätigkeit als dialogisches Führungshandeln

Im Rahmen der bildungspolitischen Initiative SQA wird die Rolle der Schulaufsicht als Führungsrolle verstanden, die in einem interaktiven Prozess mit anderen (Führungs-)Personen und Personen, die mit Qualitätsmanagementfunktionen beauftragt sind, wahrgenommen wird. Dabei sollen alle Personen (über die unterschiedlichen Hierarchieebenen hinweg) nach dem Prinzip der „Dialogischen Führung“ Veränderungsprozesse im Bildungssystem initiieren und Qualität verbessern. „Dialogische Führung“ wird in SQA zu einem zentralen Steuerungsinstrument, das eine systemische Grundhaltung zu Menschen, Organisationen und zur eigenen Führungsrolle erfordert:

Evaluationen einschließlich der Bewertung der Unterrichtsqualität durch die Organe der externen Schulevaluation zu ermöglichen und deren Ergebnisse bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu berücksichtigen.“

⁹¹ Es ist - hinsichtlich der österreichischen Sachlage - bisher auch nicht die für die Rolle der Schulaufsicht wichtige Situation untersucht, ob und wie sich die Erweiterung der Akteure/innen im Qualitätsmanagement (Schulentwicklungsberater/innen) auf die Rolle der Schulaufsichtspersonen auswirkt und ob diese eine gemeinsame Beratungstätigkeit von Schulaufsicht und Qualitätsmanager/innen als sinnvoll und vereinbar ansehen. Hinweise dazu können aus einer Befragung von Personen der Schulaufsicht in Sachsen-Anhalt gewonnen werden, die eine solche Zusammenarbeit als unproblematisch einstufen. Vgl. dazu ADENSTEDT, Kay (2016): Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung. Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardt Forschung), 147.



Abb.2: Einflussfaktoren einer wirksameren Steuerungslogik in einem Veränderungsprozess im Bildungssystem⁹²

Eine zentrale systemische Voraussetzung sind dabei symmetrische Strukturen, um eine wertschätzende Verhandlungskultur (eine Begegnung auf „Augenhöhe“) zu ermöglichen: „Dialogische Führung ist kein Patentrezept im Sinne herkömmlicher Managementkonzepte, keine Methode, sondern der Versuch, jeweils in konkreten Führungssituationen Wege zu einer Praxis der gegenseitigen Achtung und des gemeinsamen Handelns zu finden. Ziel ist es, zu einer von beiden akzeptierten Vereinbarung zu kommen.“⁹³

Mit diesem handlungsleitenden Prinzip agieren Schulaufsichtspersonen, wenn sie z.B. mit Schulleitungen Entwicklungsziele vereinbaren und diese vor ihnen Rechenschaft über ihre Entwicklungsvorhaben und die Zielerreichung legen. Auch wenn Hierarchien, die faktisch im Schulsystem als hierarchisch-bürokratisches System vorhanden sind, nicht einfach abgeflacht werden, so mussten Schulaufsichtspersonen als Führungskräfte nun explizit für Rollenklarheit sorgen, denn dialogische Führung versteht als verbindliches handlungsleitendes Prinzip die Rolle der Schulaufsicht als Verhandlungs- bzw. Aushandlungspartnerin. Das stellt einen Perspektivenwechsel und eine Veränderung der Rolle dar, die im oben (3.3.1.) beschriebenen Spannungsfeld schulaufsichtlicher Tätigkeiten zu sehen sind.⁹⁴

⁹² DEGENDORFER, Walter; SCHUBERT, Karin (2014): Dialogische Führung. Im (pseudo)hierarchischen System Schule – naives Führungsverständnis oder professionelle Führungshaltung? Ein Leittext des BMBWF. Wien, 4. Dialogische Führung ist ein verbindliches Instrument für alle Führungspersonen im Bildungssystem (also nicht nur für Personen der Schulaufsicht, sondern auch für Schulleitungen und die Ebene der ministeriellen Bildungsverwaltung).

⁹³ DEGENDORFER/SCHUBERT (2014), 4.

⁹⁴ Wie sich auf der Grundlage dieser neuen Steuerungslogik (dialogisches Führungsprinzip) die Rolle der Schulaufsicht tatsächlich verändert hat, ist empirisch nicht differenziert untersucht. In dieser Arbeit können deshalb nur Hinweise aus den zitierten Metaevaluationen abgeleitet werden.

Zumindest Hinweise, ob und wie dieser neue Aspekt (Dialogische Führung) im Rollenbild der Schulaufsicht von dieser selbst und anderen schulischen Akteuren wahrgenommen wurde, können aus einer Befragung aus dem Schuljahr 2014/15 gewonnen werden.⁹⁵ Dabei wurden die verschiedenen Perspektiven von Schulaufsichtspersonen (Inspektor/innen)⁹⁶ auf die Implementation, Prozesse und Wirkungen dieser Qualitätsinitiative im Allgemeinbildenden Schulwesen erhoben. Das Prinzip der dialogischen Führung wurde im Blick auf Kommunikation und Zusammenarbeit anhand einer Analyse von Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen (BZG)⁹⁷, die ein zentrales Steuerungselement im Qualitätsmanagement darstellen, untersucht. Anhand von verschiedenen Aspekten wurde untersucht, ob das Prinzip der dialogischen Führung konkret sichtbar wird.⁹⁸ Dabei zeigt sich eine starke bis sehr starke Zustimmung zu diesen Aspekten der Gesprächsführung, in denen sich dieses Führungsprinzip widerspiegelt.

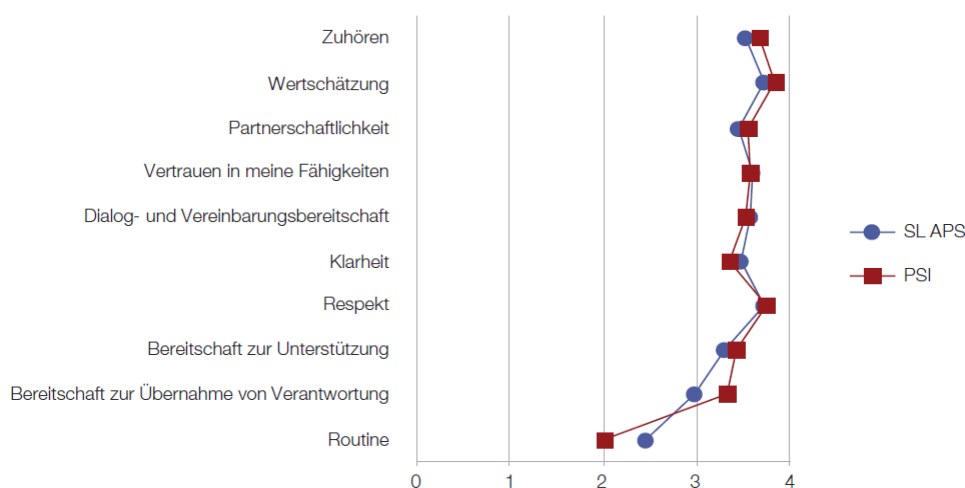


Abb.3. Gesprächsprofil des BZG zwischen Schulleiter/innen und Inspektor/innen an Allgemeinen Pflichtschulen⁹⁹

⁹⁵ SVECNIK (2016). Die Befragung wurde zeitgleich mit der Implementierung von SQA durchgeführt.

⁹⁶ In der Zusammenschau mit den Perspektiven der Schulleitungen und Lehrpersonen, die mit Tätigkeiten im operativen Qualitätsmanagement betraut waren. Bei den Personen des strategischen Qualitätsmanagements (Schulinspektoren/innen) erfolgte eine Vollerhebung der Daten, bei den Schulleitungen erfolgte sie anhand einer repräsentativen Stichprobe.

⁹⁷ Solche Gespräche sind nicht nur verpflichtend zwischen Schulaufsichtspersonen und Schulleitungen vorgesehen, sondern auch innerhalb der Schulaufsicht implementiert.

⁹⁸ Weitere untersuchte Teilaspekte findet sich in: SVECNIK (2016), 55-67.

⁹⁹ SVECNIK (2016), 56. Die Abbildung zeigt wahrgenommene Aspekte des Gesprächsklimas vonseiten der Inspektoren/innen aus Schulleiterperspektive (blau, SL APS – Schulleiter Allgemeine Pflichtschule) und vonseiten der Schulleiter/innen aus Inspektor/innen-Perspektive (rot; PSI – Pflichtschulinspektor/innen) (0 = „überhaupt nicht“ bis 4 = „sehr stark“). Die Ergebnisse aus der Sekundarstufe II (Allgemeinbildung) sind fast deckungsgleich mit den in der Abbildung dargestellten (Sekundarstufe I).

Diese eindeutige Zustimmung von Personen der Schulaufsicht und Schulleitungen kann als ein klarer Hinweis gewertet werden, dass „Partnerschaftlichkeit, Zuhören, Dialog- und Vereinbarungsbereitschaft, Respekt, Wertschätzung, Vertrauen in die Fähigkeiten des Gegenübers, Bereitschaft zur Unterstützung, Klarheit sowie Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung“¹⁰⁰ wesentlich für die Rolle der Schulaufsicht geworden sind und sie tatsächlich als Verhandlungs- bzw. Aushandlungspartnerin von den Schulleitungen und in einer Begegnung „auf Augenhöhe“ wahrgenommen wird.

3.4.2. Schulaufsicht als strategisches Qualitätsmanagement

Im Bereich des berufsbildenden Schulwesens kommt der Schulaufsicht (wie allen Führungskräften) die Aufgabe des strategischen Qualitätsmanagements zu. In einem Kompetenzprofil werden für Schulaufsichtspersonen nach Anforderungssituationen differenzierte Teilaufgaben und Kompetenzen (Zuständigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen) dargestellt.¹⁰¹ Dabei wird deutlich, dass die zentrale Aufgabe der Schulaufsicht die Implementierung von Qualitätsmaßnahmen ist. Eine für die Sichtbarkeit und Wahrnehmung der Rolle der Schulaufsicht wichtige Tätigkeit ist (wie in SQA) das Führen von Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen (BZG).

Da auch im Bereich des berufsbildenden Schulwesens das (bereits 2004 implementierte) Qualitätsmanagementsystem QIBB durch eine Auftragsstudie des Bildungsministeriums evaluiert wurde, können aus der Analyse der Interaktion mit den Schulleitungen und aus den verschiedenen Perspektiven der an BZG beteiligten Personen (Schulaufsicht und Schulleitungen) Hinweise zum Rollenverständnis der Schulaufsicht abgeleitet werden:

„Die Konzeption der Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) als Verbindungselement zwischen den Ebenen wird von den Befragten prinzipiell als positiv bewertet. Die grundsätzliche Anlage, dass Ziele partnerschaftlich-diskursiv zwischen Führungskräften und MitarbeiterInnen vereinbart werden sollten, wird damit bestätigt.“¹⁰²

Dieses Ergebnis kann als ein Hinweis gewertet werden, dass auch im berufsbildenden Schulwesen Personen der Schulaufsicht ihre Rolle im strategischen Qualitätsmanagement

¹⁰⁰ SVECNIK (2016), 66.

¹⁰¹ Aufgabenprofil Schulaufsicht in QIBB: <https://arqa-vet.at/fileadmin/Dokumente/arqa-vet.at/files/Schulaufsicht.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.02.2020).

¹⁰² WILBERS (2017), 54. Die Tatsache, dass die „Anforderungssituation BZG“ weder von den Inspektoren/innen noch von den Schulleitungen als eine kritische Anforderungssituation eingestuft wurde (eba. 61), deutet ebenfalls darauf hin, dass die Schulaufsicht tatsächlich in der Rolle als Entwicklungspartnerin im schulischen Qualitätsmanagement wahrgenommen wird.

durch ein dialogisches Führungsprinzip definieren und ihr Agieren auf der Basis einer partnerschaftlich-diskursiven Verhandlungskultur stattfindet. Allerdings zeigt die Studie (auf der Basis quantitativer Daten) auch deutlich auf, dass die Aufgabenprofile der Schulaufsicht von dieser selbst „als diffus“ erlebt werden und die Festlegungen im Bundes-Schulaufsichtsgesetz „als nicht ausreichend aufklärend erlebt“ werden. Daher empfehlen die Autoren eine Präzisierung des Aufgabenprofils der Schulaufsichtspersonen.¹⁰³

3.4.3. Schulaufsicht in partizipativen Arbeitsbeziehungen

Die skizzierten neuen Aufgaben und die Hinweise, die aus den besprochenen Metaevaluationen abgeleitet werden konnten, zeigen nicht nur, dass der Schwerpunkt schulaufsichtlicher Tätigkeit faktisch in den Bereich von Unterstützung, Förderung und Beratung (und gleichzeitig weg von Kontrolle und Aufsicht) verschoben wurden. Sie zeigen auch, dass die Schulaufsicht offensichtlich in dieser neuen Rolle besonders von Schulleitungen positiv und professionell wahrgenommen wird. Die Feststellung Herbert BUCHENS und Christoph BURKARDS, dass das - von ROSENBUSCH (2002) so bezeichnete - „strukturell gestörte Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulleitung“¹⁰⁴ im Rahmen von gemeinsam durchgeführten Schulmanagement-Aktivitäten „zumindest in Teilen in eine professionelle Arbeitsbeziehung überführt werden“¹⁰⁵ kann, darf daher auch für die österreichische Schulaufsicht als zutreffend angenommen werden.

Eine professionelle Arbeitsbeziehung zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Akteure bewusst sind, wie sie in einer partnerschaftlich-diskursiven Verhandlungskultur systemisch aufeinander bezogen sind. LOHMANN und MINDEROP charakterisieren das neue Rollenverständnis der Schulaufsicht im Rahmen des Qualitätsmanagements im systemischen Bild eines Reißverschlussverfahrens „in dem idealerweise in einem dialogischen Prozess ohne Herrschaftsansprüche auf gleicher Augenhöhe Zielvereinbarungen und bilanzierende Feedbacks einander abwechseln.“¹⁰⁶

¹⁰³ WILBERS (2017), 62. Dieser Befund verwundert nicht, da das Aufgabenprofil der Schulaufsicht in QIBB (s. Fn. 101) gleich 42 sehr anspruchsvolle und zeitintensive Tätigkeiten definiert, aber die gesetzliche Grundlage nur sehr allgemeine Festlegungen trifft. Offensichtlich wurde in dieser Hinsicht auch die zur Befragung in Kraft gewesene (und oben in 3.3. beschriebene) Allgemeine Weisung aus dem Jahr 1999 als nicht mehr ausreichend aufklärend erlebt.

¹⁰⁴ Vgl. oben 3.3.1. Schulaufsicht im Spannungsfeld von Beratung und Kontrolle.

¹⁰⁵ BUCHEN/BURKARD (2002), 43. Diese für das Rollenbild der Schulaufsicht (als Akteurin im Qualitätsmanagement bzw. in Schulentwicklungsprozessen) wichtige Erkenntnis wurde im Rahmen des QUESS-Projektes deutlich erkennbar.

¹⁰⁶ HUBER (2019), 131.

Systemischer Bezug bei Kontrakten und Zielvereinbarungen	
Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter	Rolle der Schulaufsicht
Wertet Inspektionsbericht mit schulischen Gremien aus	Wertet alle Inspektionsberichte für eine Qualitätslandkarte des eigenen Aufsichtsbereiches aus
Identifiziert Handlungsschwerpunkte für schulinterne Entwicklung	Identifiziert Schulen, mit denen Vereinbarungen zur Qualitätsverbesserung zu treffen sind
Stimmt mit den schulischen Gremien den Auftrag zur Entwicklung eines Schulprogramms ab	Initiiert Zielvereinbarungen für Schulen mit Entwicklungsbedarf
Berät sich mglw. mit Schulentwicklungsberatung	Nimmt Einfluss auf die Rahmenbedingungen schulischer Initiativen - stärkt Unterstützung
Formuliert Erfolgskriterien, messbare Ziele für einen Kontrakt mit der Schulaufsicht	Setzt Standards für ein regionales Bildungsmonitoring
Verhandelt mit der Schulaufsicht und schließt einen gemeinsamen Kontrakt	Verhandelt mit Einzelschulen und setzt regionale Entwicklungsimpulse
Betreibt Prozessmanagement zur Umsetzung des Schulprogramms	Entwickelt ein regionales Schulentwicklungsprogramm
Gleicht das Gesamtvorhaben mit den Referenzrahmen ab	Evaluiert die eigene Arbeit der systemischen Schulentwicklung
Evaluert eigene Arbeit; evtl. schulinterne Zwischenbilanz mit der Schulaufsicht	Bietet Feedback über regionale Entwicklungen – führt regionale Bildungskonferenzen durch
Reflektiert die schulische Arbeit	Überprüft einzelne Schulkontrakte auf Erfolg
Legt Rechenschaft vor schuleigenen Gremien, evtl. (entsprechend der Vereinbarung) vor der Schulaufsicht	Nutzt Bildungsmonitoring - betreibt externe Meta-Evaluation

Abb.4: Gegenüberstellung der Rollen von Schulleitung und Schulaufsicht nach LOHMANN/MINDEROP¹⁰⁷

Diese Gegenüberstellung stellt zentrale Steuerungsaufgaben der Schulleitung in ihrer Bezogenheit zu denen der Schulaufsicht aus der Sicht der Schulforschung dar. Sie bietet einen Überblick über wesentliche Aufgabenfelder beider Akteure und verortet neue Aufgaben (z.B. Nutzung des Bildungsmonitorings), die gemeinsam in einer professionellen Arbeitsbeziehung bewältigt werden müssen.

¹⁰⁷ HUBER (2019), 131f. Auch Schratz geht von einem neu definierten systemischen Beziehungsgefüge zwischen Aufsichtssystem und Schule aus. Vgl. dazu SCHRATZ (2002), 28.

In Österreich wurde ein Aufgabenprofil für Schulleitungen¹⁰⁸ definiert, das „die wesentlichen Aufgaben von Schulleitungen und Schulclusterleitungen“ beschreibt und der Schulaufsicht „Orientierung und Referenz zur Beurteilung der Wahrnehmung der Führungsaufgaben der Schulleitung“ gibt.¹⁰⁹ Bei den 11 definierten und (im Blick auf die Praxis hin) beschriebenen Aufgaben findet allerdings der wichtige Bereich „Zielvereinbarung und Kontrakte mit der Schulaufsicht“ keine Erwähnung,¹¹⁰ obwohl nach wie vor periodische Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche auf Basis der von Schulleiter/innen erstellten und vorgelegten Schulentwicklungspläne mit der Schulaufsicht zu führen sind.

3.5. Aktuelle Rahmenbedingungen und Veränderungen

Obwohl in Österreich in den letzten Jahrzehnten schrittweise schulautonome Freiräume eröffnet wurden, weist der Österreichische Rechnungshof, der 2016 Vorschläge für eine effizientere Schulverwaltung vorlegte, zum wiederholten Mal auf den Mangel an Schulautonomie im Blick auf die Unterrichtsgestaltung als auch auf die Personalauswahl hin.¹¹¹ Auch die Schulaufsicht wurde dabei als Problembereich im Schulwesen identifiziert:

- Die Organisationsstruktur der Schulaufsicht ist deshalb sehr komplex, weil sie nach Schularten und -typen differenziert ist.
- Das Aufgabenprofil der Schulaufsicht ist unklar, weil es nicht an die geänderten gesetzlichen Grundlagen angepasst wurde.
- Da einheitliche Kriterien zur Beurteilung der Unterrichtsqualität fehlen, wird die Schulaufsichtstätigkeit sehr unterschiedlich und nur wenig koordiniert ausgeübt.¹¹²

Daher spricht sich der Rechnungshof dafür aus, dass die Autonomie der Schulen erweitert werden sollte und das Aufgabenprofil der Schulaufsicht adaptiert wird, „damit sie ihre

¹⁰⁸ BMBWF (2019b): Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln. Unter Mitarbeit von Herbert Altrichter, Stefan Braukmann, Josef Oberneder, Michael Gutowing, Claudia Grißmann und Christoph Hofbauer. Wien, 4. Mit dem Vorliegen dieses Profils sind die Aufgaben der Schulleitung nun klar und detailliert beschrieben. Damit wurde offensichtlich auf eine Unschärfe reagiert, denn bisher waren die Erwartungen an die Schulleitungen „eher plakativ, den inhaltlich exakt beschrieben.“ Vgl. dazu BOTT (2019), 121.

¹⁰⁹ BMBWF (2019a), 26.

¹¹⁰ Der Begriff Schulaufsicht wird weder als Begriff genannt, noch gibt das Schulleitungsprofil einen Hinweis darauf, dass eine professionelle Arbeitsbeziehung mit der Schulaufsicht eine zentrale Aufgabe von Schulleitung wäre.

¹¹¹ ÖSTERREICHISCHER RECHNUNGSHOF (2016), 54.

¹¹² Ein weiterer Grund für die Unterschiedlichkeit in der Ausübung und geringen Koordination von Schulaufsichtstätigkeit kann m.E. darin liegen, dass die Aufgabenprofile der Schulaufsicht nicht mit konkreten (einheitlichen) Handlungsanweisungen versehen sind.

Rolle im Qualitätsmanagement effizient wahrnehmen“ kann.¹¹³ Außerdem fordert er die Einführung eines einheitlichen Objektivierungsverfahrens zur Erstellung von Besetzungsvorschlägen für die Schulaufsicht.¹¹⁴ Damit eine effiziente und vor allem einheitliche Steuerung des Schulwesens (auch durch die Schulaufsicht) in Zukunft gewährleistet wird, sollen strategische Bildungsziele implementiert werden sowie „Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle der Leistungserbringung der Schulen durch ein permanentes übergeordnetes Monitoring“ gesichert werden.¹¹⁵

Diese Anliegen und Empfehlungen des Rechnungshofes wurden in der jüngsten Schulgesetzgebung berücksichtigt. So erweitert das Bildungsreformgesetz 2017 die Schulautonomie erheblich und das Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz 2019 schafft die gesetzliche Grundlage für eine neue Organisationsstruktur der Schulaufsicht. Diese beiden gesetzlichen Grundlagen bilden den Rahmen für das aktuelle und zukünftige Rollen- und Aufgabenprofil der Schulaufsicht.

3.5.1. Schulaufsicht auf dem Hintergrund erweiterter Schulautonomie und neuer Steuerungslogik

Wenn auf dem Hintergrund erweiterter Schulautonomie die Schulaufsicht in den Blick genommen werden soll, wird das deshalb unternommen, weil das bildungspolitische Konzept der Schulautonomie eine erhebliche Auswirkung auf das Aufgaben- und Rollenprofil der Schulaufsicht hat: „Mit der Zubilligung von mehr Selbstständigkeit und erweiterten Kompetenzen an die Einzelschule verändert sich auch die fach- und dienstrechtliche Rolle der Schulaufsicht. Es wäre widersprüchlich, den Schulen einerseits größere Autonomie zuzugestehen, andererseits aber das Netz dienstrechtlicher Einbindungen und die Interventionsdichte der Schulaufsichtsbehörden auf dem heutigen Stand zu belassen.“¹¹⁶

Die Verbindung der Begriffe „Schule“ und „Autonomie“ zeigt zunächst nur an, dass sich Autonomie auf die Schule als ganze bezieht. Dabei zeigt sich Autonomie we-

¹¹³ ÖSTERREICHISCHER RECHNUNGSHOF (2016), 70f.

¹¹⁴ ÖSTERREICHISCHER RECHNUNGSHOF (2016), 98.

¹¹⁵ ÖSTERREICHISCHER RECHNUNGSHOF (2016), 87.

¹¹⁶ OELKERS/REUSSER (2008), 352. Im Zuge der Autonomisierung der Schulen stellt sich nicht nur die Frage, ob Schulaufsicht verändert bzw. professionalisiert werden sollte, sondern immer auch die viel grundsätzlichere Frage, ob Schulaufsicht in einer Schullandschaft aus autonomen Schulen nicht obsolet geworden ist. Vgl. dazu OELKERS, Jürgen (2017): Brauchen selbständige Schulen eine Aufsicht? Plädoyer für ein Unterstützungssystem. In: *Lernende Schule* 20 (78), 4–6.

sentlich darin, dass Entscheidungskompetenzen, die bisher der Schulaufsicht zugeschrieben wurden, an die Einzelschule delegiert werden.¹¹⁷ Damit ist aber noch nicht klar, wer die Akteure von Schulautonomie sind und wie diese „Akteursqualität“ gewinnen können. In Anschluss an Herbert ALTRICHTER u.a. können drei mögliche Konstellationen vorgestellt werden, wie sich Schulautonomie im Blick auf die Einzelschule konkretisieren kann:¹¹⁸

- Autonomie zeigt sich in erster Linie als erweiterter Entscheidungs- und Verantwortungsspielraum für Schulleitungen, die als Delegationsempfänger mit neuen Kompetenzen ausgestattet werden. Die Schulleitung kann so besser auf Veränderungen reagieren und nutzt Autonomie als durchgriffsstarkes Managementinstrument zur Steigerung der Effizienz des Schulbetriebes.
- Als neue Akteure kommen verstärkt Eltern, Schüler/innen und außerschulische (regionale) Partner in den Fokus. Sie werden intensiver in schulische Entscheidungsprozesse eingebunden. Autonomie ist dabei der Motor für die Entwicklung zu einer partizipativen Schule.
- Primärer Akteur von Schulautonomie sind die Lehrpersonen bzw. das Lehrer/innen-Kollegium, die in kommunikativen Prozessen neue Entscheidungsrechte nutzen.

Bevor die Erweiterung der Schulautonomie in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Perspektiven für das Aufgaben- und Rollenbild der Schulaufsicht in den Blick kommt, muss geklärt sein, mit welchen neuen Kompetenzen die Verhandlungspartner der Schulaufsicht ausgestattet wurden und wie sich Schulautonomie konkretisiert (d.h., welche der drei skizzierten Konstellationen am nachhaltigsten umgesetzt wird).

Die Grundlage für die Implementierung der erweiterten Schulautonomie ist das Bildungsreformgesetz 2017, in dem die Reformanstrengungen im österreichischen Bil-

¹¹⁷ Der Verantwortungsbereich der Schule wird damit vergrößert. Deshalb wird im Zusammenhang mit der Thematik „Schulautonomie“ auch der Begriff „eigenverantwortliche Schule“ verwendet. Dabei ist aber nicht gemeint, dass „eigenverantwortlich“ gleichbedeutend mit „eigenmächtig“ ist, da die Schulen (auch sogenannte autonome Schulen) nicht außerhalb der staatlichen Verantwortung stehen. Vgl. dazu JACOBS, Meinrad (2019): Rolle und Funktion der Schulaufsicht - Entwicklungslinien und Selbstverständnis. In: BOTT, Wolfgang (Hg.): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis-Handlungsfelder-Trends. Stuttgart: Raabe, 95. Wolfgang BOTT ist deshalb der Meinung, dass „daher weder von autonomer noch von selbständiger Schule, sondern nur noch von selbständigerer Schule gesprochen werden“ sollte. BOTT (2019), 124.

¹¹⁸ ALTRICHTER et.al. im Anschluss an Hans-Günter ROLFF: ALTRICHTER, Herbert u.a. (2016b): Schulautonomie und die Folgen. In: ALTRICHTER, Herbert; MAAG MERKI, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 111.

dungswesen der letzten Jahrzehnte kulminieren. Dadurch werden „pädagogische, organisatorische und personelle Freiräume geschaffen und der Handlungs- und Gestaltungsspielraum an den Schulstandorten entscheidend erweitert.“¹¹⁹ Der Schwerpunkt liegt dabei in der Delegation von Entscheidungsrechten an die Schulleitungen, deren Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten dadurch erheblich erweitert wurden. Von den drei vorgestellten möglichen Konstellationen von Schulautonomie nimmt dabei diejenige in Bezug auf die Schulleitungen eine Vorrangstellung ein, denn diese werden als „Schlüssel [...] zu einer erfolgreichen, chancengebenden und selbstverantworteten Schule gesehen.“¹²⁰

Folglich werden im Bildungsreformgesetz 2017 einige zentrale Aufgaben, die bisher der Schulaufsicht zugeordnet waren, in den Kompetenzbereich der Schulleitungen verlagert:

- *Schulautonome Lehrplanbestimmungen* werden von der Schulleitung durch Erlass einer entsprechenden Verordnung in Kraft gesetzt (pädagogische Autonomie). Die Schulbehörde (Schulaufsicht) wird davon nur in Kenntnis gesetzt bzw. im Ausnahmefall (z.B. keine Einigung der Gremien am Schulstandort) aktiv.¹²¹
- Die *Flexibilisierung der Unterrichtsorganisation* bietet standortbezogene Gestaltungsmöglichkeiten für Klassen- und Gruppenbildungen. Sie wurde nun völlig in den Autonomie- und Verantwortungsbereich der Schule (des Schulverbundes) verlagert, wobei der Schulleitung eine zentrale Stellung zukommt.¹²² Damit weiten sich die Rahmenbedingungen, aber auch die Verantwortlichkeiten für Organisations- und Unterrichtsentwicklung an der Schule deutlich aus. Die Flexibilisierung im Hinblick auf diesen pädagogischen Bereich verlangt die Einbeziehung verschiedener Akteure und

¹¹⁹ BMBWF (2018): Informationen zum Schulrecht. Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017 (Handbuch). Wien (Vorwort des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung).

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Diese autonomen Gestaltungsbereiche waren auf der Grundlage SchOG §6 auch schon vor 2017 möglich, kommen aber jetzt im Zusammenspiel mit anderen neuen Gestaltungsmöglichkeiten viel stärker in das Bewusstsein der Schulleitungen.

¹²² § 8SchOG: Führung von alternativen Pflichtgegenständen, Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und eines Förderunterrichtes sowie Bildung von Schüler/innen-Gruppen. Auch die Festlegung der Eröffnungs- und Teilungszahlen liegt nun im Kompetenzbereich der Schulleitung. Ausgenommen davon ist der konfessionelle Religionsunterricht auf der Grundlage des RelUG.

neue Aushandlungsstrategien. Der Rahmen dafür ist eine erweiterte organisatorische Autonomie der Schulen.

- *Personalautonomie*: Der Schulleitung kommt nun eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der Lehrkräfte zu. „Grundsatz ist dabei, dass die Entscheidungskompetenz der Lehrpersonenauswahl an die Schule übertragen wird, aber alle administrativen Aspekte der Aufnahme [...] bei der Behörde verbleiben.“¹²³ Damit werden die Gestaltungsmöglichkeiten für Personalentwicklung am Schulstandort erweitert, aber auch neue Verantwortlichkeiten (z.B. strategische Personalplanung) und anspruchsvolle Tätigkeiten (z.B. Recruiting von Lehrkräften) in das Aufgabenportfolio der Schulleitungen aufgenommen.

Im Blick auf die künftigen Aufgaben und die Rolle der Schulaufsicht, die vorerst Kompetenzen (an die Schulleitung) abgibt, muss eine Entwicklung Berücksichtigung finden, die mit dem Konzept der Schulautonomie strukturell verbunden ist: Autonomie wird in neueren Steuerungskonzepten durch Accountability ergänzt. Damit wird der Fokus auf die Rechenschaftslegung autonom agierender Schulen gelegt, wobei Schulautonomie dabei „von einem eigenständigen Konzept zu einem Teilprogramm in einem umfassenden neuen Steuerungsmodell des Schulwesens [wird], sodass heute Autonomie und Accountability als ‘siamesische Zwillinge’ der Bildungspolitik erscheinen.“¹²⁴ Da die größeren autonomen Handlungs- und Gestaltungsspielräume der Einzelschule im Gegenzug auch eine gestiegene Ergebnisverantwortung und Rechenschaftspflicht verlangen, die überdies mit neuen Formen datengestützter und evidenzbasierter Evaluation fundiert werden, muss sich auch die Schulaufsicht im Rahmen einer neuen Steuerungslogik gemeinsam mit neuen Akteuren (z.B. externe Schulevaluation) positionieren und strategische Optionen entwickeln. Norbert MARITZEN veranschaulicht dazu die Rahmenbedingungen in einer idealtypischen Steuerungsmatrix zur Qualitätssicherung:

¹²³ BMBWF (2018b), 40. Wenngleich die Letztentscheidung doch bei der Behörde verbleibt, da diese sicherstellen muss, dass alle offenen Planstellen besetzt werden.

¹²⁴ ALTRICHTER (2016b), 114.

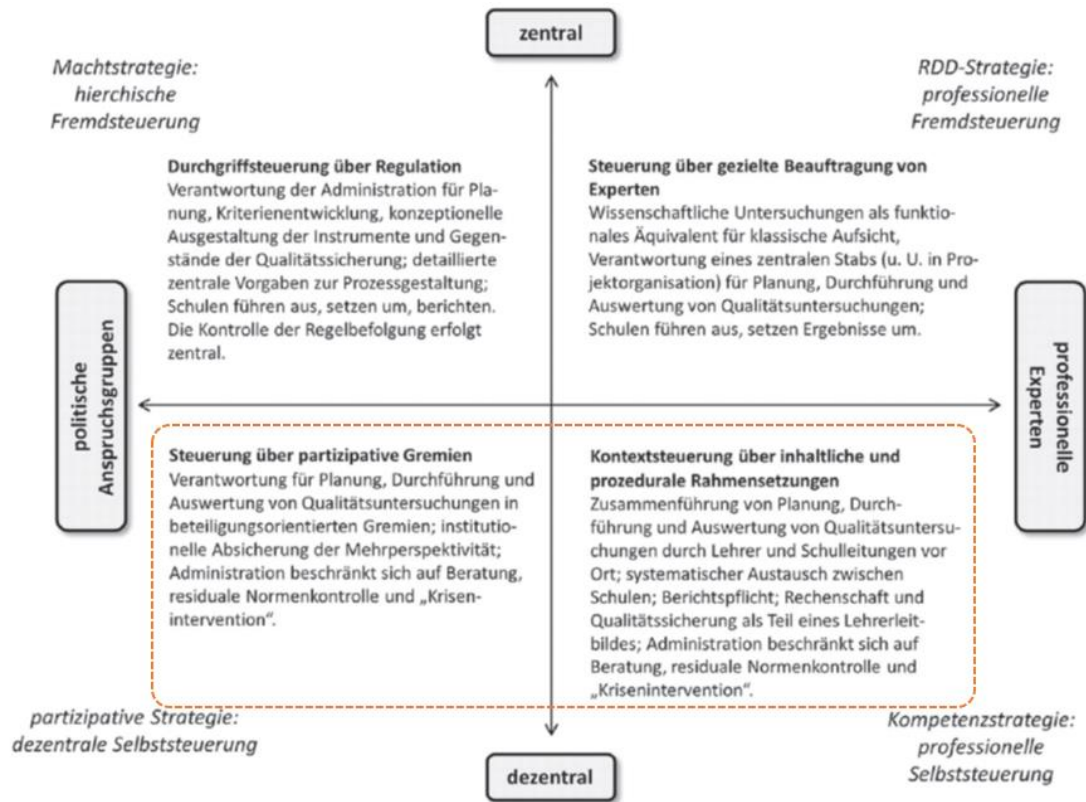


Abb.5: Steuerungslogik zur Qualitätssicherung nach MARITZEN¹²⁵

Anhand dieser Matrix resümiert MARITZEN, „dass Programme der Systemreform, die unter dem Schlagwort Schulautonomie rubrizieren, unterschiedlich weit, manche auch nur rhetorisch, in folgende Richtung gehen: in Richtung Dezentralisierung einerseits und Professionalisierung verknüpft mit Ausschöpfung partizipativer Möglichkeiten in den Schulen andererseits.“¹²⁶ Für die Entwicklung von Perspektiven für die Schulaufsicht bedeutet diese Feststellung (und im Blick auf die oben skizzierten Verschiebungen von Kompetenzen in Richtung Schulleitungen), dass diese ihren systemischen Ort in den beiden unteren Quadranten der Steuerungsmatrix bezieht und dezentrale bzw. professionelle Selbststeuerung der Einzelschule (des Schulverbundes) besonders im Form von Beratung, residualer Normenkontrolle und Krisenintervention unterstützt.

Auf dem Hintergrund dieser systemischen Verortung können auch die aktuellen (2019 veröffentlichten) Kernaufgaben der Schulaufsicht systemisch verortet werden. Sie

¹²⁵ MARITZEN, Norbert (2015): Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen. In: PIETSCH, Marcus; SCHOLAND, Barbara; SCHULTE Klaudia (Hg.): Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. 1. Aufl. Münster, Westf: Waxmann (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 15), 19. Farbliche Hervorhebung durch den Autor.

¹²⁶ MARITZEN (2015), 20.

„konzentrieren sich deutlicher als bisher auf das Qualitätsmanagement und die strategische Entwicklung von Bildungsregionen [und] umfassen:

- Sicherstellung der Implementierung bildungspolitischer Reform- und Entwicklungsvorhaben in der Region [Kernaufgabe 1]
- Qualitätsmanagement: Evidenzbasierte Steuerung der regionalen Bildungsplanung (Regionales Qualitätsmanagement) [Kernaufgabe 2]
- Qualitätsmanagement: Evidenzbasierte Steuerung der standortbezogenen Schulentwicklung [Kernaufgabe 3]
- Fachaufsicht und laufendes Qualitäts-Controlling (NEU: Trennung Schulaufsicht und externe Schulevaluation) [Kernaufgabe 4]
- Strategische Personalführung der Schul- und Clusterleiter/innen [Kernaufgabe 5]
- Pädagogische Expertise bei Schnittstellen in der Bildungsdirektion [Kernaufgabe 6]

Zusätzlich: Krisen- und Beschwerdemanagement im Eskalationsfall.¹²⁷

3.5.2. Schulaufsicht und (externe) Schulevaluation

Durch die Erweiterung der Schulautonomie verändert sich die Rolle der Schulleitung aufgrund neuer Entscheidungskompetenzen und Ergebnisverantwortung. Auch die der Schulaufsicht verändert sich, weil Verfügungsrechte in Richtung Schulleitung verschoben werden. Dadurch kommen auch die Arbeitsbeziehung und die Kommunikationsstrukturen zwischen beiden Akteuren neu in den Blick, da Schulautonomie eine Rechenschaftslegung erfordert, die idealerweise auf der Grundlage eines Qualitätsrahmens in Verbindung mit differenzierten Daten ihre Qualität und Verbindlichkeit erhält und mit denen Evidenzen für Schulentwicklung generiert werden können. Die Steuerung des Schulwesens, die bisher größtenteils von der Schulaufsicht durch ein „Aufsichtsmodell“ durchgeführt wurde, wird dadurch künftig auch in Österreich¹²⁸ auf der Grundlage einer datengestützten und evaluationsbasierten Steuerungslogik vorgenommen werden. Damit

¹²⁷ BMBWF (2019a), 36f. Damit eine spätere Bezugnahme auf die Kernaufgaben übersichtlicher ist, wurden hier die zitierten Kernaufgaben vom Autor mit Nummern versehen. Die rechtliche Grundlage für die Kernaufgaben bildet die Verordnung betreffend das Schulqualitätsmanagement (SQM-VO), veröffentlicht im BGBl. II Nr. 158/2019.

¹²⁸ Ein Vergleich mit anderen europäischen Ländern zeigt, dass in Österreich die externe (von der Schulaufsicht getrennte) Schulinspektion relativ spät implementiert wird. Einen Überblick bieten dazu: DÖBERT, Hans; DEDERING, Kathrin (Hg.) (2008): Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster: Waxmann.

tritt ein neuer Akteur in das Qualitätsmanagement ein, der in einer evaluationsbasierten Steuerungslandschaft eine „herausragende Rolle“ spielt und „neben den bestehenden Akteur der Schulaufsicht tritt.“¹²⁹ Die externe Schulinspektion bzw. Schulevaluation.¹³⁰ Wie in der Aufzählung der Kernaufgaben der Schulaufsicht ersichtlich (s. oben), wird in Zukunft die Schulaufsicht klar von der externen Schulevaluation getrennt sein.¹³¹ Diese Trennung stellt einen wichtigen Eckpunkt für die künftige Rolle der Schulaufsicht dar, zu deren Aufgaben immer die externe Evaluation (Schulinspektion) gehört hat, die ihre Rolle stark geprägt hat und immer im Spannungsfeld von Aufsicht und Kontrolle stand.¹³²

Die externe Schulevaluation ist in Österreich in der datengestützten und evidenzbasierten Form noch im Aufbau begriffen und wird nicht nur organisatorisch, sondern auch funktional klar von der Schulaufsicht getrennt eingerichtet werden, „um Interessenskonflikte zu vermeiden. Die jeweiligen Funktionen ergänzen einander, aber überschneiden sich nicht. Die externe Schulevaluation hat deshalb auch keine beratende Funktion – dies ist im Folgeprozess Aufgabe der Schulaufsicht in der Bildungsregion.“¹³³

Da noch nicht klar ist, wie sich die externe Evaluation von Schulen in Österreich im Detail konkretisieren wird, soll anhand von Institutionalisierungsmodellen von Schulinspektion zumindest eine Tendenz abgeleitet werden. Norbert MARITZEN beschreibt vier idealtypische Modellvarianten, wie Schulinspektionsverfahren bisher implementiert wurden:¹³⁴

¹²⁹ KUSSAU, Jürgen; BRÜSEMEISTER, Thomas (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Educational governance, 2). 84.

¹³⁰ In den Veröffentlichungen des BMBWF sowie in den relevanten Gesetzestexten wird der Begriff „Schulevaluation“ verwendet. Nach Durchsicht der für diese Arbeit verwendeten Literatur kann davon ausgegangen werden, dass dieser Begriff synonym zu den Begriffen „externe Schulinspektion“ oder „Fremdevaluation“ verstanden werden kann.

¹³¹ Im Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz 2019 schafft der erste Teil (§5) des 2. Abschnitts (Qualitätsmanagement) die gesetzlichen Grundlagen für ein differenziertes Bildungscontrolling. Es stellt gleichsam den zweiten Bereich des Qualitätsmanagements neben der Schulaufsicht dar. Eine Unschärfe ergibt sich m.E. in der Verwendung des Begriffes „Schulinspektion“ die in §6 (noch) als Aufgabe der Schulaufsicht zugeordnet ist, „sofern diese zur Umsetzung der zu treffenden Zielvereinbarungen erforderlich ist.“ Sie wäre nicht gleichzusetzen bzw. zu verwechseln mit der „externen Schulevaluation“ als Teil des Bildungsmonitorings, weil die bisherige, von der Schulaufsicht durchgeführte Schulinspektion (die ebenfalls eine externe Evaluation ist) hier jeweils eine andere Zielrichtung verfolgen: Externe Schulevaluation/-inspektion liefert Daten für das Bildungsmonitoring, die Schulaufsicht und die Schulen. Schulinspektion (als Tätigkeit der Schulaufsicht) ist hingegen ein Kontrollinstrumentarium, das überprüft ob (Ziel-)Vereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schule (Schulleitung) eingehalten werden, ist also nicht per se daten- und evidenzbasiert. Eine Streichung des Begriffes „Schulinspektion“ im Zusammenhang mit schulaufsichtlicher Tätigkeit wäre deshalb zu vorzuschlagen.

¹³² Vgl. dazu die Hinweise in den Kapitel 3.3.1. – 3.3.2.

¹³³ BMBWF (2019a), 57.

¹³⁴ MARITZEN (2015), 23.

- *Netzwerkmodell*: Die Schulinspektion wird in einer fallbezogenen Kooperation von systeminternen Evaluatoren durchgeführt (also auch von Personen der Schulaufsicht).
- *Expertenmodell*: Fallbezogene Kooperationen von systemexternen Experten (z.B. wissenschaftliche Institute)
- *Inspektoratsmodell*: Ein definierter Stab von Inspektoren/innen in einer staatlichen Einrichtung, die aber organisatorisch von der Schulbehörde ausgegliedert sind.
- *Zertifizierungsmodell*: Eine Agentur (z.B. Vereine oder wissenschaftliche Institute) nimmt eine Zertifizierung vor (Qualitätschecks und -bescheinigungen). Hier ist im Gegensatz zu den anderen drei Modellen die Schule (Schulverbund) die Auftraggeberin.

Die gesetzlichen Bestimmungen im Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz, bereits vorhandene Aufgabenprofile der Schulaufsicht und veröffentlichte Erläuterungen des BMBWF¹³⁵ lassen den Schluss zu, dass die Implementierung der externen Schulevaluation (-inspektion) nicht nach einem Netzwerkmodell realisiert ist, da eine klare Trennung von Schulaufsicht und Schulevaluation vorgesehen ist.¹³⁶ Es ist daher anzunehmen, dass ein von der Schulbehörde (den Bildungsdirektionen) ausgegliederter Stab von Inspektoren/innen diese Aufgabe übernehmen wird. Ich schlage aus den bisher für Österreich vorliegenden Informationen in der Zusammenschau mit verschiedenen europäischen Inspektionsmodellen¹³⁷ drei mögliche Modelle vor, wie sich die Arbeitsbeziehung der Schulaufsicht, der externen Schulinspektion (-evaluation) und der Schule (bzw. Schulleitung) konkretisieren könnten.¹³⁸

¹³⁵ Die externe Schulevaluation wird „zukünftig zentral durch das BMBWF veranlasst.“ BMBWF (2019b), 17. Da also die Inspektion im Verantwortungsbereich des Bildungsministeriums (und nicht in den Bildungsdirektionen) angesiedelt ist, kann auch das als Indiz dafür gewertet werden, dass die Implementation nach einem Inspektoratsmodell durchgeführt werden wird.

¹³⁶ Die personelle Trennung wird unter anderem auch im neu eingeführten Amtstitel „Schulevaluator/in“ sichtbar, der für Beamte bzw. Vertragsbedienstete der Schulevaluation vorgesehen ist. Vgl. dazu BDG § 277b (9) und VGB § 58d (8).

¹³⁷ DÖBERT/DEDERING (2008), 165 – 237. BÖTTCHER/ KOTTHOFF (2007), 21-148.

¹³⁸ Diese Modelle können an dieser Stelle nur angedeutet werden, da die externe Schulinspektion in Österreich erst aufgebaut wird. Ich stelle sie deshalb vor, da sie m.E. eine Unterstützung sind, gegenwärtige Entwicklung systematischer in den Blick zu bekommen und daraus Erkenntnisse für ein zukünftiges Rollenbild der Schulaufsicht zu gewinnen.

- *Hierarchisches Modell*

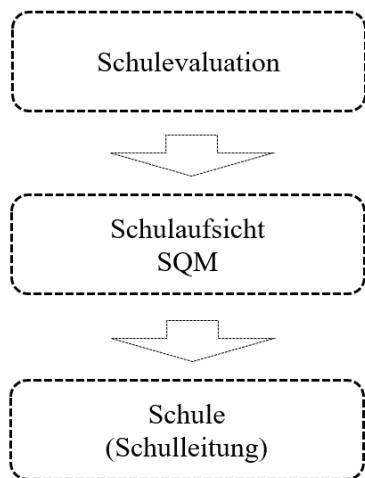


Abb. 6: Hierarchisches Modell der Arbeitsbeziehung zwischen Schulevaluation/-aufsicht, -leitung

Dieses Modell würde sich dann darstellen lassen, wenn künftig die Relevanz von Steuerungswissen *ausschließlich* durch eine datengestützte und evidenzbasierte Erhebung generiert und ihr eine Vorrangstellung gegenüber der schulinternen (Selbst-)Evaluation zugeschrieben würde. Die Evaluation von Schulen wäre - vergleichbar mit dem englischen Schulinspektionsmodell - ein externer Prozess, „der losgelöst von den täglichen Aktivitäten und Erfahrungen der Schule stattfindet.“¹³⁹ Die Instanz, welche „Evidenzen“ aus den erhobenen Daten generiert, wäre die Schulaufsicht, die diese an die Schule (Schulleitung) kommuniziert, daraus Entwicklungsbedarfe ableitet und Ziele mit der Schule (Schulleitung) vereinbart.

Die Rolle der Schulaufsicht würde sich so in erster Linie nicht als Unterstützungs- und Beratungstätigkeit darstellen, sondern zuerst als Vermittlungs- und Kontrollinstanz in Erscheinung treten. Die Aufgabenbereiche der externen Evaluator/innen und der Personen der Schulaufsicht wären zwar organisatorisch und personell getrennt, aus der Perspektive der Schule würde aber die Schulaufsicht (weiterhin) in erster Linie wohl als Kontrollorgan wahrgenommen werden, das lediglich auf einer differenzierteren empirischen Grundlage agiert. Ob dadurch die externe Evaluation überhaupt institutionalisiert werden kann und die erhobenen Daten tatsächlich als Grundlage einer evidenzbasierten Schulentwicklung vor Ort akzeptiert würden, ist m.E. fraglich, da sie in erster Linie als Kontroll- anstatt als „Entwicklungsdaten“ wahrgenommen werden könnten.

¹³⁹ BÖTTCHER/ KOTTHOFF (2007), 15.

- *Komplementäres Modell*

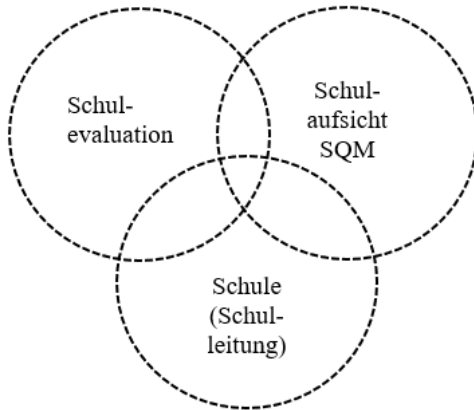


Abb. 7: Komplementäres Modell der Arbeitsbeziehung zwischen Schul-evaluation/-aufsicht,-/leitung

Die Aufgabenbereiche der Akteure verhalten sich komplementär zueinander, d.h. dass sich dabei die Verantwortlichkeiten und Tätigkeiten der externen Evaluation und die der Schulaufsicht (Beratungstätigkeit) auch überschneiden und ergänzen. Eine klare Trennung der Aufgaben der Schulinspektion von derjenigen der Schulaufsicht ist nicht gegeben. Externe Evaluation/Inspektion ist letztlich als Aufgabe der Schulaufsichtsbehörde zugeordnet, auch wenn bei der konkreten Inspektion keine Personen der Schulaufsicht als externe Evaluator/innen agieren.

Wenn externe Schulinspektion als eine Aufgabe der Schulaufsicht wahrgenommen wird und auch mit der externen Inspektion/Evaluation ein Beratungsauftrag verbunden ist¹⁴¹, verschärft sich durch diesen Rollenmix das Spannungsverhältnis „Kontrolle – Beratung“ nicht nur für die Schulaufsicht, sondern es wird auch auf die externen Evaluator/innen ausgeweitet.¹⁴² Ob die Schulleitung als dritter Akteur in diesem Modell eine Rollenklarheit entwickeln kann, ist m.E. mehr als fraglich, da eine als diffus erlebte Rolle der Schulaufsicht auch eine ungünstige Rahmenbedingung für die Entwicklung eines eigenständigen Rollenprofils darstellen würde. Aber gerade dieses Rollenprofil steht aufgrund der Erweiterung der schulautonomen Gestaltungsmöglichkeiten und neuen Verantwortlichkeiten unter einem Entwicklungsdruck.

¹⁴⁰ Hans-Peter FÜSSEL führt als Beispiele Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Brandenburg an. FÜSSEL, Hans-Peter (2008): Schulinspektion und Schulaufsicht, Schulinspektion oder Schulaufsicht, Schulaufsicht versus Schulaufsicht, Schulinspektion als Schulaufsicht? In: DÖBERT, Hans; DEDERING Kathrin (Hg.): Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster: Waxmann, 157. Auch wenn in Österreich bei den künftigen Kernaufgaben von einer klaren Trennung von Schulaufsicht und externer Evaluation die Rede ist, bleibt abzuwarten, ob es in der Praxis auch tatsächlich gelingt, das Schulleitungen und Lehrpersonen die externe Evaluation nicht mehr als schulaufsichtliche Tätigkeit wahrnehmen. Der Begriff und die Tätigkeit der Schulinspektion ist historisch (vgl. oben Kapitel 3) in Österreich als klassische schulaufsichtliche Tätigkeit im Bewusstsein von Schulleitungen, Lehrpersonen und Eltern fest verankert.

¹⁴¹ FÜSSEL (2008), 158.

¹⁴² Offensichtlich scheitern sich Modelle, bei denen Aufgaben und Rollen nicht klar abgegrenzt sind, nicht zu bewähren. Zwischenzeitlich wurden Modelle, in denen Personen der Schulaufsicht an der Durchführung der externen Schulinspektion (wenn auch außerhalb des eigenen Aufsichtsbereiches) mitwirkten, wieder aufgegeben. Vgl. dazu BOTT (2019), 128.

- *Bipolares Modell*

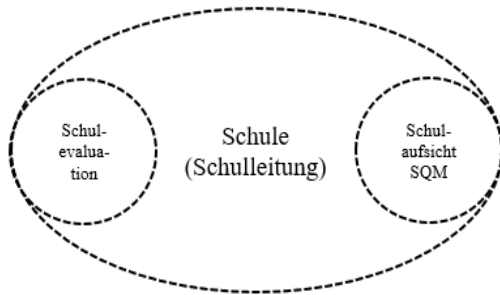


Abb. 8: Bipolares Modell der Arbeitsbeziehung zwischen Schulevaluation/-aufsicht, -leitung

Dieses Modell erscheint wahrscheinlich und in der Praxis gut durchführbar zu sein. Die Rolle der Akteure wäre in diesem Modell klar definiert, weil die Aufgabenbereiche und Tätigkeiten voneinander abgegrenzt und doch aufeinander bezogen sind. Die Schulaufsicht ist klar (organisatorisch und personell) von der externen Inspektion/Evaluation getrennt, beide Akteure konzipieren aber ihre Arbeitsbeziehung als

eine professionelle Kooperationsbeziehung. Sie bilden zwei (abgegrenzte) Pole im Qualitätsmanagement und stellen der Schule (Schulleitung) *jeweils* Daten und Beratung (im Sinne von Analyse und Interpretation von Daten) zur Verfügung. Vorausgesetzt, dass die Schulaufsicht als selbständiger Akteur in erster Linie beratende Aufgaben wahrnimmt und von daher ihre Rolle definiert, scheint bei diesem Modell die Spannung von „Beratung und Inspektion/Kontrolle“ weitgehend aufgelöst zu sein und beide Akteure (externe Inspektion und Schulaufsicht) bekommen einen gleichberechtigten, institutionalisierten Ort zugewiesen. In diesem Modell gewinnt auch der Akteur Schule (Schulleitung) eine angemessene Akteursqualität, die einer (autonomen) eigenverantwortlichen Schule entspricht: Die Schule (bzw. das Lernen der Schülerinnen und Schüler) steht im Mittelpunkt des Qualitätsmanagements und nutzt Daten und Beratung für eine eigenverantwortliche Schulentwicklung. Schulleitung wird so zu einem Kooperationspartner auf Augenhöhe.

Jedenfalls ist durch die Einführung der externen Schulevaluation und durch die erst zu entwickelnden Arbeitsbeziehungen zwischen den Akteuren im Qualitätsmanagement ein gewisser Entwicklungsdruck auf die Schulaufsicht zu erwarten, die bisher immer eine sehr prominente Rolle bei der Generierung von Systemwissen eingenommen hat. Denn in Zukunft werden der Schulpolitik und –verwaltung umfangreiche und vor allem steuerungsrelevante Wissensbestände zur Verfügung stehen, wobei gleichzeitig

„traditionelle Formen der Generierung von Systemwissen (z.B. über Schulaufsicht) tendenziell in einen Modernitätsrückstand [geraten], so sie ihre traditionellen Funktionen nicht ausschärfen.“¹⁴³

3.6. Zwischenfazit: Der Musterwechsel „Vom Inspektor zum Qualitätsmanager“ als Entwicklungs- und Bewältigungsstrategie

Bevor in einem abschließenden Kapitel einige Perspektiven für die Schulaufsicht skizziert werden, soll in einem Zwischenfazit auf der Grundlage der erarbeiteten Erkenntnisse geklärt werden, inwiefern der Rollenwechsel in der Schulaufsicht („Vom/von der Schulinspektor/in zum/r Schulqualitätsmanager/in“) eine Entwicklungs- und Bewältigungsstrategie ist.

Um eine Übersicht zu gewinnen, werden die in diesem Kapitel umrissenen Entwicklungslinien der Schulaufsicht in Österreich mit Stichworten zusammengefasst und in einer Übersicht in einem systematischen Zusammenhang dargestellt:

Gesetzliche Rahmenbedingungen	Entwicklungslinien	Rolle	Aufgabenschwerpunkte	Bezeichnung, Amtstitel
Allgemeine Schulordnung (1774)	Aufbau und Etablierung des Schulwesens und der staatlichen Schulaufsicht	Kontrollleur und Durchsetzungsorgan (staatlicher bzw. rechtlicher Vorgaben)	Implementierung und Überwachung der Umsetzung der Schulordnung durch die kirchliche Schulaufsicht	„Aufseher“ „Oberaufseher“
Schule-Kirche-Gesetz (1868) Reichsvolksschulgesetz (1869)			Beaufsichtigung der Schulen durch staatliche (professionalisierte) Schulaufsicht, nach Schultypen/-arten gegliedert	„Landeschulinspektor“ „Bezirksschulinspektor“
Bundes-Schulaufsichtsgesetz (1962) Schulorganisationsgesetz (1962)			Einzelshulorientierung; Steuerung durch Reglementierung, Vorgaben (z.B. Lehrplanentwicklung); Schulinspektion	
Allgemeine Weisungen zum Bundes-Schulaufsichtsgesetz (1993, 1999)	Autonomisierungstendenzen	Kontrollleur/in und Berater/in,	Schulinspektion, Metaevaluation (interner Evaluation), Beratung	

¹⁴³ MARITZEN (2015), 32.

3. Aufgaben und Rolle der österreichischen Schulaufsicht

Bundes-Schulaufsichtsgesetz (2011)	(„Grauzonen-Autonomie“), Professionalisierung	Qualitätsmanager/in	Schulaufsicht als Teil des Schulqualitätsmanagements	„Landeschulinspektor/in“ „Pflichtschulinspektor/in“
Bildungsreformgesetz (2017) Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz (2019)	Schulautonomie, Dezentralisierung, Governance-Steuerung, Evidenzbasierung	Berater/in, Qualitätsmanager/in, Systementwickler/in (Fokus auf Bildungsregion)	Schulartenübergreifendes, in Bildungsregionen organisiertes Qualitätsmanagement; Aufbau einer externen Schulinspektion (-evaluation) getrennt von der Schulaufsicht	„Schulqualitätsmanager/in“

Abb. 9: Entwicklungslinien der Schulaufsicht in Österreich

Leopold BURGER formuliert im - für die Entwicklung der Schulaufsicht in Österreich bedeutenden Jahr 1999 (s. oben 3.3.) - die These, dass sich „historisch betrachtet (...) die Schulaufsicht von der ‘Defizitermittlerin’ und vom ‘Kontrollorgan’ zur ‘Systemberaterin’ und zur ‘Kordinatorin’ entwickelt“¹⁴⁴ hat. Dieser These ist nicht nur zuzustimmen, sondern sie muss nach über zwei Jahrzehnten bekräftigt werden, da die darin fokussierte Entwicklung konsequent weiter vorangetrieben wurde.

Der Musterwechsel vom/von der Schulinspektor/in hin zum/r Schulqualitätsmanager/in stellt tatsächlich einen Paradigmenwechsel dar, der das historisch gewachsene Rollenverständnis grundlegend verändert bzw. historische Entwicklungslinien im Rollenbild bewusst zu beenden versucht.¹⁴⁵ Die autonome Schule tritt dabei zunehmend in der Rolle als Auftraggeberin auf, die Beratung und Kompetenzen in der Verwaltung der Schulaufsicht „in Auftrag gibt“. Die Schulaufsichtsbehörde (Bildungsdirektion) wird so tendenziell eine Servicestelle für die Schulen, die Personen in der Schulaufsicht werden in erster Linie zu Berater/innen und Qualitätsmanager/innen (wenngleich sie weiterhin die Fachaufsicht gegenüber Schulleitungen ausüben und die Wahrnehmung der Führungsaufgaben durch die Schulleitung zu beurteilen haben¹⁴⁶).

¹⁴⁴ BURGER (2002), 20.

¹⁴⁵ Wie das historisch gewachsene Rollenverständnis der Schulaufsicht mit dem Schwerpunkt „Aufsicht und Kontrolle“ tatsächlich bis in die Gegenwart nachwirkt, stellt Anne RATZKI in einem Erfahrungsbericht (aus Sicht der Schulleitung und der Schulaufsicht) dar: RATZKI, Anne (2002): Schulleitung und Schulaufsicht - ein mehrdeutiges Verhältnis. In: ROLFF, Hans-Günter; SCHMIDT, Hans-Joachim (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand, 60–72.

¹⁴⁶ BMBWF (2019a), 26.

Die Neuorganisation der Schulaufsicht, die Verlagerung von Kompetenzen an eigenverantwortlich agierende Schulleitungen und die praktische Streichung¹⁴⁷ der Schulinspektion aus dem Aufgabenportfolio der Schulaufsichtspersonen können auf der Analyse der Entwicklung des Rollen- und Aufgabenprofils als eine Kumulation und Endpunkt einer Entwicklungslinie (besonders der letzten drei Jahrzehnte) gesehen werden. Insofern zeigt sich der Musterwechsel „Vom/Von der Inspektor/in zum/r Qualitätsmanager/in“ als eine *Entwicklungsstrategie*. Überdies kann auf dem Hintergrund der nachgezeichneten Entwicklungslinien die Auffassung untermauert werden, dass die Streichung der Bezeichnungen „Schulinspektor/in“ keineswegs einfach mit der Abschaffung der Schulaufsicht¹⁴⁸ gleichzusetzen ist: Vielmehr muss im Blick auf die dargestellten Entwicklungslinien festgehalten werden, dass es sich um eine Weiterentwicklung der Schulaufsicht handelt, auch wenn es im Blick auf bisher der Schulaufsicht zugeschriebene Kompetenzen zu einer strukturellen Schwächung kommt.

Der Musterwechsel kann aber nicht nur als eine Entwicklungsstrategie beschrieben werden, sondern auch als eine *Bewältigungsstrategie*. Das Spannungsverhältnis von Kontrolle und Beratung (3.3.1.) wird mit einer Verschiebung in Richtung der Beratungstätigkeit (bei gleichzeitiger Abschwächung des Kontrollaspektes) aufzulösen versucht. Letztlich bleibt dieses Spannungsverhältnis aber bestehen und Schulaufsichtspersonen werden weiterhin „häufig den Weg zwischen der Scylla – der formalen Gesetzeswelt – und der Charybdis der pädagogischen Wunschträume zu finden und zu weisen haben.“¹⁴⁹

Aufgrund des neu definierten Aufgabenprofils eröffnen sich für die Schulaufsicht neue Möglichkeiten, ihre Rolle unter den aktuellen Rahmenbedingungen (3.5.) zu einer systemischen Unterstützung für selbständige Schulen weiterzuentwickeln und sich als

¹⁴⁷ Die Schulinspektion ist derzeit von Personen der Schulaufsicht ohnehin nur noch in Ausnahmefällen vorgesehen, „sofern diese zur Umsetzung der zu treffenden Zielvereinbarungen erforderlich ist.“ BD-EG §6 (1). Ob auch weiterhin die Schulinspektion (durch die Schulaufsicht neben der externen Evaluation) einen institutionalisierten Rahmen haben wird, wird die in Aussicht gestellte Überarbeitung des §6 BD-EG zeigen, der mit dem Ablauf des 31. August 2020 außer Kraft gesetzt wird. (Vgl. dazu BD-EG §37).

¹⁴⁸ Die Diskussion um die Abschaffung der Schulaufsicht zieht sich wie ein roter Faden durch ihre Entwicklungsgeschichte. Exemplarisch dazu der deutsche Pädagoge Johann Heinrich Phillip SEIDENSTÜCKER. Schon 1797 plädiert er (mit Blick auf die kirchliche Schulaufsicht) für die Abschaffung der Schulaufsicht und für die Übertragung der Kompetenzen an die Schulleitung („Schulmänner“): Die „grösste Wohlthat“, die man der Schulaufsicht erweisen könnte, „ist ein sanfter Tod“, denn sie ist „bereits in die Jahre getreten, wo die Menschen kindisch werden“. Dann aber gehört sie abgeschafft, „mit Leichtigkeit und ohne Blutvergießen“. Niemand „anderer könne und dürfe Schulinspektor sein, als der Schulmann selbst“. SEIDENSTÜCKER, Johann Heinrich Phillip (1797): Über Schulinspektion oder Beweis wie nachteilig es in unsern Zeiten sei, die Schulinspektion den Predigern zu überlassen und wie vorteilhaft es dagegen sein würde die Prediger der Insepection der Schullehrer zu unterwerfen. Helmstädt: Bei C.G. Fleckeisen, 10ff.

¹⁴⁹ JURANEK, Markus (2019), 45. Zu dieser Einschätzung kommt Markus JURANEK nach einer Klärung der bisherigen und der neuesten gesetzlichen rechtlichen Rahmenbedingungen für die Schulaufsicht.

neuer Akteur im Schulqualitätsmanagement zu positionieren. Der aktuelle Rahmen für die Entwicklung der Schulaufsicht zielt auf ein (evidenzbasiertes) und nachhaltiges Handeln in entscheidenden Qualitätsfragen ab, wobei der Fokus viel stärker als bisher auf die Qualitätssicherung von Schule und Unterricht gelegt wird. Somit kann der in Österreich vollzogene Musterwechsel in der Schulaufsicht besonders auch als eine Gegenstrategie zu der von Norbert MARITZEN postulierten Krise der Schulaufsicht gesehen werden, die er damit begründet, dass „*erstens* schulaufsichtliches Handeln in entscheidenden Qualitätsfragen von ‘durchschlagender Wirkungslosigkeit’ gekennzeichnet ist und *zweitens* die Dimension der inhaltlichen Qualitätssicherung von Unterricht und Schule nicht ausreichend in den Horizont der Schulaufsicht rückt.“¹⁵⁰

¹⁵⁰ MARITZEN (2015), 17. Die Krise der Schulaufsicht begründet sich nicht nur durch die beiden genannten Aspekte, sondern sie wurde besonders ab den 1990er Jahren in der Schulforschungsliteratur diskutiert. Einen Überblick dazu bietet MARITZEN mit umfangreichen Literaturhinweisen (ebd.) und JACOBS (2019), 66f.

4. Perspektiven für die Aufgaben und das Rollenverständnis der Schulaufsicht im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Steuerung

Aus den im zweiten und dritten Kapitel in den Fokus genommenen Herausforderungen, Entwicklungen, Problemstellungen und neuen Aufgabenprofilen lassen sich m.E. drei exklusiv der Schulaufsicht zukommende Bereiche im Qualitätsmanagement fokussieren, aus denen Perspektiven für deren Rollenverständnis im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Steuerung abgeleitet werden können: Implementierung, Unterstützung (Beratung) und Führung.¹⁵¹

- *Implementierung*: Schulqualitätsmanager/innen nehmen als Teil der Bildungsverwaltung Steuerungsaufgaben in der Hinsicht wahr, dass sie Verantwortung für die Implementierung von zentralen Reform- und Entwicklungsvorhaben übernehmen, indem sie Implementierungsprozesse initiieren, koordinieren und die Prozessqualität evaluieren. Sie werden dabei (weiterhin) in der Rolle eines staatlichen (Aufsichts-)Institutes wahrgenommen, das ministerielle Vorgaben kommuniziert und die Umsetzung kontrolliert.
- *Unterstützung/Beratung*: Schulqualitätsmanager/innen beraten und unterstützen¹⁵² Schulen (Schulleitungen), die unter dem Druck einer stärkeren Pflicht zur

¹⁵¹ Diese Fokussierung wird deshalb vorgeschlagen, um die im dritten Kapitel als problematisch für das Rollenbild der Schulaufsicht identifizierten Aspekte bei der Entwicklung neuer Perspektiven möglichst auszuschließen: So wurde z.B. in der Vergangenheit über eine überbordende Sammlung von Tätigkeiten versucht, die Aufgaben und die Rolle der Schulaufsicht (besonders im Qualitätsmanagement) zu fassen. Die Folge war ein von allen Beteiligten als diffus erlebtes Rollenbild (vgl. oben 3.4.2) und ein im Blick auf Arbeitszeit und die Größe der „Inspektionsbereiche“ nicht zu bewältigendes Aufgabenprofil. Tendenzen in diese Richtung lassen sich derzeit wieder feststellen: So bieten etwa Sonja GERLAND-PÉUS und Sabine MÜLLER in praxisorientierten Unterlagen für die Arbeit zum Rollenverständnis von Personen in der Schulaufsicht gleich 44 mögliche Rollen an. Vgl. dazu GERLAND-PÉUS, Sonja; MÜLLER, Sabine (2017): Schulaufsicht - Schuleinsicht. Schulaufsicht im systemischen Wandel. (Praxisbeilage). In: *Lernende Schule* 20 (78), 5. Zwar wurden in Österreich Kernaufgaben für die Schulaufsicht fokussiert, doch zeichnet sich die Tendenz ab, diese mit der Zuordnung von sehr vielen Aktivitäten und Aufgaben zu überfrachten. Vgl. dazu: BMBWF (2018a): Aufgaben- und Strukturkonzept. Der pädagogische Dienst in der Bildungsdirektion und die Weiterentwicklung der Schulaufsicht & des Fachbereichs Inklusion/ Diversität/ Sonderpädagogik (FIDS), Wien, 15-28.

¹⁵² Da Beratung sinnvollerweise immer Freiwilligkeit und Unabhängigkeit voraussetzt, schlagen Siegfried ARNZ und Torsten KLIEME vor, mit Blick auf das Feld der Beratung den Begriff „Unterstützung“ zu verwenden. Vgl. dazu: ARNZ, Siegfried; KLIEME, Thorsten (2019): Warum wir so nicht sein wollen! Schulaufsicht neu denken. In: HUBER, Stephan G.; ARNZ, Siegfried; KLIEME Torsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 41. Im Bewusstsein dieser Problematik verwende ich folgend trotzdem beide Begriffe, weil in Österreich weiterhin mit dem Begriff „Beratung“ ein zentrales Aufgabenfeld der operativen Schulaufsicht (Schulqualitätsmanager/innen) in offiziellen Stellungnahmen und Dokumenten bezeichnet wird.

Rechenschaftslegung Ergebnisse der externen Schulevaluation als Grundlage für nachhaltige Veränderungsmaßnahmen im Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen müssen. Schulqualitätsmanager/innen werden dabei in der Rolle als Experte/in im Qualitätsmanagement wahrgenommen.

- *Führung*: Schulqualitätsmanager/innen nehmen als operative Schulaufsicht die Rolle von strategischen Führungskräften wahr. Sie tun das, indem sie in Form supervidierender Führung zu „Sparringspartnern“ von eigenverantwortlichen Schulleitungen werden.

4.1. Schulaufsicht als Vermittlerin zwischen bildungspolitischen Zielen und schulischen Interessen

Die erste Kernaufgabe, die für Schulqualitätsmanager/innen definiert wurde¹⁵³, ist die Verantwortung für die Sicherstellung der Implementierung bildungspolitischer Reform- und Entwicklungsvorhaben. Damit zeigt sich Schulaufsicht in der Rolle als *Vermittlerin* zwischen bildungspolitischen Zielen und schulischen Interessen, denn Reform- und Entwicklungsvorhaben können nicht einfach „top-down“ an die Schulen weitergegeben werden, die dann für die Umsetzung zuständig sind (vgl. dazu Kapitel 2.1.). Die Rolle der Schulaufsicht kann sich nicht mehr – wie in der Vergangenheit – in der Art eines „Transmissionsriemens zur Kommunikation, Umsetzung, Durchsetzung und Kontrolle ministerieller, bildungspolitischer Vorgaben“¹⁵⁴ erschöpfen, sondern sie muss eine sehr aktive Rolle bei der *Implementierung* von Reform- und Entwicklungsvorhaben in einer Bildungsregion übernehmen, weil sie diese auch „sicherstellen“ muss.

Implementierung besteht im Gegensatz zu bloßen Disseminationsstrategien „in einer aktiven, systematischen Unterstützung von Bildungsinstitutionen bei der Umsetzung von Innovationen.“¹⁵⁵ Wenn in diesem Zusammenhang Perspektiven für die Rolle der Schulaufsicht entwickelt werden, muss dieser Aspekt der systemischen Unterstützung erweitert werden und mit Hans-Günter ROLFF darauf hingewiesen werden, dass der Begriff Implementierung nur ungenau mit „Aus- oder Durchführung“ übersetzt ist. „Er

¹⁵³ Vgl. oben 3.5.1.: Sicherstellung der Implementierung bildungspolitischer Reform- und Entwicklungsvorhaben in der Region. (Kernaufgabe 1)

¹⁵⁴ ARNZ/KLIEME (2019), 31.

¹⁵⁵ SCHÖBER, Barbara u.a. (2019): Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In: BREIT, Simone u.a. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz, 456.

meint darüber hinaus auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse.“¹⁵⁶ Damit zeigt sich, dass die Rolle der Schulaufsicht eine „Doppelrolle“ ist: Einerseits als aktive, systematische Unterstützerin bei der Umsetzung von Innovationen und andererseits als Kontrollinstanz, die die tatsächliche Umsetzung von Reform- und Entwicklungsvorhaben im Blick hat bzw. auch überprüft. Dadurch verändern sich die Aufgaben der Schulaufsicht, da Implementierung – im Gegensatz zu den angesprochenen Disseminationsstrategien, die (vorgefertigte) Produkte, Maßnahmen, Programme bloß zur Verfügung stellen – anspruchsvolle Implementierungsstrategien erfordern. In Anlehnung an Meinrad JACOBS, der für die Implementierung bildungspolitischer Entscheidungen und neuer pädagogischer Vorgaben einen Dreischritt vorschlägt¹⁵⁷, können dabei neue Aufgaben und Perspektiven für die Rolle der operativen Schulaufsicht abgeleitet werden:

1. *Umfassende Information und Einbeziehung der Betroffenen, um die Akzeptanz von Reform- und Entwicklungsvorhaben zu erhöhen:* Schulaufsicht teilt nicht mehr einfach „von oben“ pädagogische Vorgaben mit („Schulaufsicht als Transmissionsriemen“), sondern initiiert mit einer ausgewiesenen inhaltlichen Expertise *Bildungsprozesse* vor Ort, in die alle Beteiligten miteinbezogen werden. Das setzt nicht nur vertieftes Wissen über die Intentionen, Inhalte und gesetzlichen Grundlagen von Reform- und Entwicklungsvorhaben voraus, sondern ebenso die Kompetenz, diese zielgruppengerecht aufzuarbeiten und verständlich zu vermitteln, sodass nicht nur das notwendige Wissen, sondern vor allem die erforderlichen Fähigkeiten für die Umsetzung an den Schulen vorhanden sind.
2. *Schaffung struktureller Voraussetzungen für Innovationsvorhaben:* Schulaufsicht organisiert oder koordiniert notwendige Ressourcen und initiiert tragfähige Netzwerke, die regionale Kooperationen ermöglichen.
3. *Aktive Begleitung der Einführung* in der Schule durch die Schulaufsicht.

Als Vermittlerin von bildungspolitischen Interessen und schulischen Zielen hat die Schulaufsicht als „Implementierungsmanagerin“ für eine „möglichst kohärente Abstimmung

¹⁵⁶ ROLFF, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), 12.

¹⁵⁷ JACOBS (2019), 94f.

(‘alignment’) der Arbeit der Kontextsysteme mit den Zielen der Reforminitiative zu sorgen.“¹⁵⁸ So tritt Schulaufsicht in einer neuen und sehr anspruchsvollen Rolle als Gestalterin von *Rekontextualisierungsprozessen* auf und übernimmt somit eine strategische Gestaltungs- und Steuerungsverantwortung. Mit dem Konzept der Rekontextualisierung beschreibt Helmut FEND die akteurtheoretische Verbindung von Handlungsebenen im Bildungswesen. Dabei soll der „aktive Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene betont werden“ und „gleichzeitig die Rahmenvorgaben einer übergeordneten Ebene und die spezifischen Handlungsbedingungen auf einer untergeordneten berücksichtigt“ werden. „Dies führt zu einer Theorie der Verschränkung von Handlungsebenen, die für das Verständnis von Gestaltungsmöglichkeiten einen zentralen Stellenwert“ bekommt.¹⁵⁹ Auf der Grundlage von FENDS Definitionsmerkmalen von Rekontextualisierung¹⁶⁰ leite ich für die Implementierung von Reform- und Entwicklungsvorhaben im Blick auf die Rolle der Schulaufsicht folgende Aspekte ab:

- Reform- oder Entwicklungsvorgaben müssen stets auf unterschiedliche Handlungsbedingungen im Sinne der jeweiligen Umwelt angepasst werden. Die operative Schulaufsicht kann hier - als ausgewiesene Kennerin der regionalen Schullandschaft - beratend und steuernd bei Adaptionprozessen tätig werden.
- Dabei spielen reflexive Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung eine wichtige Rolle. Schulaufsicht kann hier gerade in ihrer „Doppelrolle“ (s. oben) solche Prozesse bewusstmachen, begleiten und steuern.
- Da auf jeder Akteursebene neben (neuen) Verantwortlichkeiten auch Handlungsinstrumente und Kompetenzen ausgebildet werden, müssen besonders Schulleitungen in dieser Hinsicht von der Schulaufsicht (als Fachaufsicht gegenüber Schulleitungen) fachlich unterstützt werden, indem gezielte Angebote für die Kompetenzerweiterung der Schulleitungen gesetzt werden.

¹⁵⁸ OELKERS/REUSSER (2008), 515. OELKERS und REUSSER verwenden den Begriff „alignment“ hier im Zusammenhang der Implementierung von Bildungsstandards aber auch generell für einer kohärente Reformpolitik (ebd. 95).

¹⁵⁹ FEND, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 26.

¹⁶⁰ FEND (2008), 27.

- FENDS Konzept der Rekontextualisierung geht davon aus, dass Erfahrungen auf der operativen Ebene institutionelle Vorgaben verändern können. Damit auch tatsächlich eine Veränderung initiiert wird, kann Schulaufsicht hier eine Anwaltenschaft für Erfahrungen der operativen Ebene übernehmen, damit diese nachhaltig im Bildungssystem („von unten nach oben“) kommuniziert und auch verstanden werden.
- Ein letztes Definitionsmerkmal von Rekontextualisierung fokussiert die Tatsache, dass besonders die auf der operativen Ebene gemessene Wirkung (z.B. Ergebnisse der PISA–Studien) institutionelle Vorgaben verändern kann. Damit ist aber noch keine Aussage getroffen, *wie* (im Sinne von woraufhin) Vorgaben verändert werden sollen. Die operative Schulaufsicht kann hier Erfahrungen aus dem regionalen Schulkontext bündeln und so die empirische Basis für Veränderung (gemessene Wirkungen) mit einem sehr differenzierten, erfahrungsbasierten Systemwissen erweitern.

4.2.Schulaufsichtstätigkeit als systemische Unterstützung für eigenständige Schulen – Oder: Damit aus Daten Schulentwicklung wird.

Im Zuge der (oben in 3.5.1. dargestellten) Diskussion über die Autonomisierung der Schulen wird immer wieder auch die operative Schulaufsicht in Frage gestellt. Ein Hauptargument dabei ist, dass durch die Verlagerung von Kompetenzen von der Schulaufsicht zur Schulleitung die Schulaufsicht „überflüssig“ wird und letztlich alle Kompetenzen der operativen Schulaufsicht an die Schulleitung übertragen werden sollten.¹⁶¹ Um dieses Argument zu entkräften, versuche ich, auf der Basis des erklärten Zieles der gegenwärtigen Bildungsreform (die künftige evidenzbasierte Steuerung des Schulwesens) Aufgaben zu identifizieren, die m.E. exklusiv der operativen Schulaufsicht zukommen.

Eine zentrale Frage hinsichtlich der Wirksamkeit der externen Schulevaluation ist, ob die erhobenen Daten, von den Evaluierten verstanden werden und sie eine Relevanz für die Schulentwicklung entfalten können:

¹⁶¹ Dieses Argument vertritt Helmut HOCHSCHILD, das er mit Erfahrung aus der Praxis (als langjähriger Schulleiter und Schulaufsichtsperson) untermauert. Er stellt die operative Schulaufsicht nicht nur in Frage, sondern sie müsste konsequenterweise abgeschafft werden, weil ihr keine Aufgaben mehr zukommen würden, die nicht auch von Schulleitungen übernommen werden könnten. HOCHSCHILD, Helmut (2019): Keine Zukunft für einen überholten und nicht reformfähigen Steuerungsansatz - Warum die "operative" Schulaufsicht überflüssig ist. In: HUBER, Stephan G.; ARNZ, Siegfried; KLIEME Torsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 74–87.

4. Perspektiven für die Aufgaben und das Rollenverständnis der Schulaufsicht im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Steuerung

„Über die Lernchancen des Systems mittels Evaluationen entscheidet nicht unwesentlich die organisationale Intelligenz der Schulaufsicht. Von ihr hängt es ab, ob die generierten Untersuchungsdaten zu Informationen verarbeitet werden, die von den Schulen als für ihre Programmik, Selbstkonzeptionierung und Steuerungspraxis relevant identifiziert werden können: Es muß sich für die systemimmanente Operationslogik der Schulen ein „Sinn“ ergeben. Über die Relevanz wird zwar innerhalb der einzelnen Schulen entschieden, gleichwohl hat die Schulaufsicht durch eine Strategie der Kontextsteuerung einen erheblichen Einfluß darauf, ob die Diskussionen und Erkenntnisse in den Schulen Resonanz finden.“¹⁶²

An Tom STRYCK anschließend und auf der Grundlage des oben (3.5.2) vorgeschlagenen „bipolaren Modells“ für die Darstellung der Arbeitsbeziehung zwischen externer Evaluation/Inspektion, Schule (Schulleitung) und Schulaufsicht formuliere ich folgende These: Schulaufsicht entwickelt eine neue Rolle als Akteur im Qualitätsmanagement im Zusammenspiel mit dem neuen Akteur externe Evaluation/Inspektion und dem veränderten Akteur Schulleitung, wenn sie die Kernaufgaben 2, 3 und 4 des Aufgabenprofils für Schulqualitätsmanager/innen¹⁶³ stark darauf fokussiert, Verantwortung für die „kommunikative Validierung“¹⁶⁴ von Daten in der Einzelschule und in der Region zu übernehmen, indem sie diese initiiert, Schulleitungen in der Umsetzung vor Ort unterstützt und den Prozess evaluiert. Ebenso muss dabei (vgl. Kernaufgabe 2) eine kommunikative Validierung der Daten der externen Evaluation/Inspektion auf der Ebene der Region initiiert werden, wobei sinnvollerweise neben Schulleitungen auch andere Stakeholder der Region (regionale politische Vertretungen, Wirtschaftsbetriebe, Vereine, ...) miteinbezogen werden.

Damit nimmt die regionale Schulaufsicht eine neue Schlüsselposition in der Steuerung des Schulwesens (einer Region) ein, weil sie dafür verantwortlich ist, dass Daten aus externen Evaluationen/Inspektionen tatsächlich zu Evidenzen werden und so überhaupt erst ein evidenzbasiertes Qualitätsmanagement möglich wird. Hierbei kann m.E. tatsächlich von einer neuen Rolle für die Schulaufsicht gesprochen werden, weil die operative Schulaufsicht damit

¹⁶² STRYCK, Tom (2000), 123.

¹⁶³ Qualitätsmanagement: Evidenzbasierte Steuerung der regionalen Bildungsplanung (Regionales Qualitätsmanagement) [Kernaufgabe 2], Qualitätsmanagement: Evidenzbasierte Steuerung der standortbezogenen Schulentwicklung [Kernaufgabe 3], Fachaufsicht und laufendes Qualitäts-Controlling (NEU: Trennung Schulaufsicht und externe Schulevaluation) [Kernaufgabe 4]

¹⁶⁴ Validierung bezeichnet die Feststellung der Gültigkeit einer Aussage, auch einer Beurteilung. Damit gesammelte Daten „tatsächlich eine Grundlage für Evidenz von Werturteilen darstellen können, müssen die Ergebnisse möglichst valide sein. Die Ergebnisse einer Evaluation werden im schulischen Kontext häufig dadurch zu validieren versucht, dass im Kollegium mit der Schulleitung und allen Betroffenen über die Daten gesprochen wird und diese intersubjektiv nachvollzogen werden (kommunikative Validierung)“. HAHN, Stefan u.a. (2008): Entwicklung und Selbstevaluation eines Basiskurses 'Naturwissenschaften' für die Eingangsphase der Sekundarstufe II. In: *TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation* 3 (2), 69.

- in einer neuen (weil „doppelten“) Expertinnen-Rolle wahrgenommen wird: Expertise in Bezug auf die professionelle Analyse und Interpretation von für Schulentwicklung relevanten Daten auf der einen Seite und gleichzeitig Expertise im Blick auf die Initiierung, Begleitung und Evaluation von kommunikativen Prozessen auf der anderen Seite;
- eine systemische Rolle bei der Institutionalisierung der sich in Österreich im Aufbau befindlichen externen Schulevaluation übernimmt: Sie kann die externe Schulevaluation, die sich immer im Spannungsfeld von Entwicklungs- und Rechenschaftsorientierung¹⁶⁵ bewegt, „vor Ort“ als Instrument der Schulentwicklung etablieren;
- ihre (weiterhin rechtlich begründete) Kontroll- und Interventionstätigkeit auch auf der Basis von Evidenzen begründen kann, wenn Evaluationsergebnisse zwar vor Ort verstanden aber (nachweislich) zu keiner Grundlage für Schulentwicklung werden.¹⁶⁶

Ich vertrete die These, dass diese Beratungs- und Unterstützungsaufgaben exklusiv der operativen Schulaufsicht zukommen müssen und nicht einfach auf (in dieser Hinsicht „kollegial agierende“) Schulleitungen übertragen werden können, da es sich dabei auch um *strategische* Steuerungstätigkeiten der Bildungsverwaltung (und so letztlich des Staates) handelt, die ein regional abgestimmtes und qualitativ vergleichbares Bildungsangebot gewährleisten muss. Als weiteres Argument führe ich an, dass Beratungs- und Unterstützungsaufgaben auch nicht an externe Beratungsinstitute übertragen werden sollten, wenn sichergestellt sein soll, dass allen Schulen qualitätsvolle Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten unentgeltlich zur Verfügung stehen sollen.

¹⁶⁵ BRÄGGER, Gerold; KRAMIS, Jo; TEUTEBERG, Heiner (2007): Reform der Schulaufsicht und Aufbau der Externen Schulevaluation in der Schweiz am Beispiel der Kantone Luzern und Thurgau. In: BÖTTCHER, Wolfgang; KOTTHOFF, Hans-Georg (Hg.): Schulinspektion. Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster: Waxmann (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 8), 87ff.

¹⁶⁶ Das ist dann der Fall, wenn Schulen ihrer Eigenverantwortung nicht nachkommen oder damit schlichtweg überfordert sind. Vgl. dazu: JACOBS (2019), 76.

4.3. Schulaufsicht in der Rolle als strategische Führungskraft

Neben der in 4.2. dargelegten Beratungs- und Unterstützungsfunktion in Hinblick auf evidenzbasierte Schul- und (regionaler) Systementwicklung, wird jetzt der Fokus auf eine weitere zentrale schulaufsichtliche Tätigkeit gerichtet: auf die der Führung.

Frank SCHMELZER und Jana LÖFFLER resümieren auf der Grundlage von Erfahrungen in der Beratung bzw. Fortbildung von Schulaufsichtspersonen, dass der anvisierte Rollenwechsel von der Aufsicht (verstanden als kontrollierende Führung) zur Beratung, als paradigmatischer Rollenwechsel verstanden werden muss, da er „nicht innerhalb einer Kulturtechnik stattfindet, sondern die Kulturtechnik wechseln sollte – von der Führung zur Beratung.“¹⁶⁷

Da aber auch künftig (weiterhin) anspruchsvolle strategische Führungsaufgaben zu den Kernaufgaben der Schulaufsicht zählen (Fachaufsicht und Steuerungsaufgaben), kann im Hinblick auf die Rolle der Schulaufsicht m.E. nicht einfach nur die Kulturtechnik (von der Führung zur Beratung) „gewechselt“ werden, sondern es muss auch das Führungskonzept selbst weiterentwickelt werden. Im Anschluss an SCHMELZER/LÖFFLER schlage ich vor, dass die Rolle der Schulaufsicht von einer kontrollierenden hin zu einer supervidierenden Führung weiterentwickelt werden sollte und Schulqualitätsmanager/innen als Supervisor/innen die Rolle eines „Sparringspartners“ für Schulleitungen eigenständiger Schulen übernehmen könnten. In dieser Rolle unterstützt sie die „Schulleitungen bei der strategischen Arbeit (Schulprogramm) und evaluiert die vielfältigen Fach- und Führungsprozesse an der jeweiligen Schule, um mit der Schulleitung Erfolge und Baustellen zu diskutieren.“¹⁶⁸

In dieser Rolle könnten Schulqualitätsmanager/innen ein wirklich eigenständiges Profil gewinnen, weil sie

¹⁶⁷ SCHMELZER, Frank; LÖFFLER, Jana (2019): Anspruch und Wirklichkeit. Vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In: HUBER Stephan G., ARNZ, Siegfried; KLIEME, Torsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 95. SCHMELZER/LÖFFLER stellen fest, dass zwar die alte Rolle (kontrollierende Führung) verlassen wurde, aber noch „keine neue stabile Rolle“ entwickelt wurde. Diese Feststellung trifft besonders auch auf die österreichische Schulaufsicht zu, da erst vor kurzem die gesetzlichen Grundlagen und die neuen Kernaufgaben, die als Rahmenbedingungen für diesen Rollenwechsel angesehen werden müssen, in Kraft gesetzt wurden. Eine neue, stabile Rolle der Schulaufsicht kann sich daher erst in den kommenden Jahren etablieren.

¹⁶⁸ SCHMELZER/LÖFFLER (2019), 102.

- klar von der externen Evaluation abgegrenzt wären. Diese muss sich organisatorisch und von ihrem Selbstverständnis her („Fremdevaluation“) auf eine datengestützte Außenperspektive beschränken. Eine völlig andere Arbeitsbeziehung und Blickrichtung hätte die Schulaufsicht, wenn sie als Sparringspartner für Schulleitungen (selbstverständlich auch auf der Grundlage von extern gewonnenen Daten) als Gesprächspartnerin zur Verfügung steht und wesentlich dabei auch die Innenperspektive einer Schule kennt und „einen Zugang zum Denken“ einer Schule bzw. einer Schulleitung hat.
- als supervidierende Führungsperson nicht einfach auf die Rolle der Beratung verkürzt wäre: „Anders als der Berater kann ein Supervisor auch Dinge fordern, statt nur empfehlen. Damit hat die supervidierende Führungskraft deutlich mehr Einflussmöglichkeiten als Treiber der Schulentwicklung.“¹⁶⁹

Allerdings sind in Österreich die konkreten Arbeitsfelder, in denen die Schulaufsicht Beratungs- und Führungsaufgaben übernehmen, aufgrund der Neuorganisation der operativen Schulaufsicht erst im Entstehen. Für eine erste Systematisierung schlage ich auf der Grundlage von den im Kapitel 3.5 dargestellten Rahmenbedingungen, den ministeriellen Festlegungen im Hinblick auf die veränderte Steuerung des Schulsystems¹⁷⁰, den neu definierten Kernaufgaben und dem von Rudolf WIMMER und Thomas SCHUMACHER vorgelegten Modell zur Steuerung von Organisationen¹⁷¹ folgende Übersicht vor:

¹⁶⁹ SCHMELZER/LÖFFLER (2019), 103.

¹⁷⁰ BMBWF (2018a)

¹⁷¹ WIMMER, Rudolf; SCHUMACHER, Thomas (2009): Führung und Organisation. In: DERS. u.a. (Hg.): Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf. 1. Aufl. Heidelberg: Auer (Management, Organisationsberatung), 177. Auch SCHMELZER/LÖFFLER verwenden dieses Modell für die Konkretisierung schulaufsichtlicher Führungstätigkeiten. Vgl. dazu die Begründung in SCHMELZER/LÖFFLER (2019), 98f. Ich wende diese Vorgehensweise hier auf die aktuelle österreichische Situation an.

4. Perspektiven für die Aufgaben und das Rollenverständnis der Schulaufsicht
im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Steuerung



Abb. 10: Strategische Führung durch die operative Schulaufsicht

5. Resümee

„Dass sich die Aufgaben und Rollen der Schulaufsicht verändern müssen, wenn Schulen mehr Selbständigkeit erhalten, gilt in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion als unbestritten. Wie allerdings neue Verfahren und Instrumente einer ´modernen´ Schulaufsicht aussehen sollen, ist dagegen erst im [sic] Umrissen erkennbar.“¹⁷² Diese Feststellung Herbert BUCHENS und Christoph BURKARDS aus dem Jahr 2002 gilt gegenwärtig besonders auch für die Österreichische Schulaufsicht, da sie sich in einem Prozess der Transformation befindet.

Die vorliegende Arbeit nimmt den Rahmen für diesen Transformationsprozess in den Blick, indem sie

- Herausforderungen für die Aufgaben und die Rolle der Schulaufsicht, die durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse und veränderte bildungspolitische Vorgaben entstanden sind, skizziert (Kapitel 2);
- aus einem kurzen historischen Überblick heraus schulaufsichtliche Spannungsfelder identifiziert, die durch die gegenwärtige Reform der Schulaufsicht aufgelöst (oder zumindest abgeschwächt) werden sollen (Kapitel 3)¹⁷³
- die aktuellen Rahmenbedingungen für schulaufsichtliche Tätigkeit (Schulautonomie und die Einführung der externen Schulevaluation) darstellt (Kapitel 3).

Auf dieser erarbeiteten Grundlage, deren Ergebnisse im Zwischenfazit zusammengefasst dargestellt werden,¹⁷⁴ werden im 4. Kapitel Perspektiven für die Entwicklung der Schulaufsicht¹⁷⁵ in der Rolle als

- Vermittlerin und Verantwortungsträgerin hinsichtlich der Implementierung von Reformvorhaben,
- professionelle Unterstützerin bzw. Beraterin (im Kontext der Rechenschaftslegung eigenverantwortlicher Schulen und der in Österreich erst neu zu definierenden Arbeitsbeziehungen zur externen Schulevaluation) und

¹⁷² BUCHEN/BURKARD (2002), 43.

¹⁷³ Forschungsfrage A: Wie haben sich die Aufgaben und die Rolle der österreichischen Schulaufsicht verändert und entwickelt?

¹⁷⁴ Vgl. dazu das Zwischenfazit der vorliegenden Arbeit (44ff.)

¹⁷⁵ Forschungsfrage B: Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die sich in einem Transformationsprozess befindliche österreichische Schulaufsicht?

- strategische Führungskraft, die in supervidierender Form Schulleitungen einer Bildungsregion führt, vorgeschlagen.

Diese entwickelten Perspektiven verstehen sich als ein Beitrag zur Diskussion, wie künftig Schulqualitätsmanager/innen ihre Rolle als Schulaufsichtsorgane entwickeln können. In Zeiten tiefgreifender Veränderungen, die auch eine beträchtliche Unsicherheit im Rollenbild ausgelöst haben, schlage ich damit Orientierungshilfen vor, indem ich konkrete Vorschläge zur Entwicklung einer stabilen Rolle von Schulaufsichtspersonen vorlege.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen überdies aber auch zwei akute Handlungsbedarfe auf:

- So zeigte die Bearbeitung der bildungs- und schulwissenschaftlichen Literatur hinsichtlich des Themas „Schulaufsicht“ deutlich, dass die operative Schulaufsicht in europäischen Ländern seit mindestens drei Jahrzehnten in der Diskussion steht. Allerdings tritt die Schulaufsicht, die immer eine zentrale Rolle in der Steuerung des Bildungswesens eingenommen hat, nicht als ein expliziter Gegenstand umfassender empirischer Forschung in Erscheinung.¹⁷⁶ Angesichts dieses Befundes schlage ich vor, dass die Implementierung der neuen Strukturen der operativen Schulaufsicht in Österreich und der Prozess der sich ausbildenden Rollenbilder wissenschaftlich reflektiert und begleitet werden sollten. Zumindest die sich neu entwickelnde Schulaufsicht sollte (im Gegensatz zur bisherigen) ein expliziter Gegenstand empirischer Forschung und wissenschaftlich fundierter Begleitung werden.
- Die von mir vorgeschlagenen Perspektiven für die österreichische Schulaufsicht erfordern jedenfalls anspruchsvolle Professionalisierungsmaßnahmen für Personen der Schulaufsicht, die sich traditionell aus dem Schulbereich (aus dem Personenkreis der Schulleiter/innen) rekrutieren. So wie für Schulleitungen durch die (ab 2017) ausgeweitete Schulautonomie Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich

¹⁷⁶ So stehen im Blick auf die österreichische Schulaufsicht Daten aus nur zwei Befragungen zur Verfügung: SCHRATZ (1998) und BMUKK (2007). Auch die Durchsicht der Literatur, die die Steuerung des Bildungswesens (Governance) untersucht und daraus Entwicklungsvorhaben vorschlägt, bestätigt den Umstand, dass die operative Schulaufsicht offensichtlich kein besonderes Forschungsinteresse darstellt. Aufgrund des beträchtlichen Umfangs der Literatur zu dieser Thematik beschränkte sich die Literaturarbeit in dieser Hinsicht auf: ALTRICHTER/MAAG MERKI (2016), KUSSAU/BRÜSEMEISTER (2007), MARITZEN (2015). Anhand dieser Literaturliste konnte zumindest ein gründlicher Überblick über zentrale Forschungsprojekte in diesem Bereich gewonnen werden.

Schulmanagement verpflichtend sind, müssten auch für die operative Schulaufsicht ebensolche Maßnahmen vorgesehen werden. Aus den im Kapitel 4 vorgeschlagenen Perspektiven kommen dabei die Bereiche Implementationsmanagement, sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden (hinsichtlich der datengestützten und evidenzbasierten Schulentwicklung) und supervisorische Fähigkeiten (hinsichtlich der Begleitung und Führung von Schulleitungen) als Qualifizierungsbereiche in den Blick.

6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Antinomisches Spannungsfeld schulaufsichtlicher Tätigkeiten nach SCHRATZ	20
Abbildung 2: Einflussfaktoren einer wirksameren Steuerungslogik in einem Veränderungsprozess im Bildungssystem	27
Abbildung 3: Gesprächsprofil des BZG zwischen Schulleiter/innen und Inspektor/innen an Allgemeinen Pflichtschulen	28
Abbildung 4: Gegenüberstellung der Rollen von Schulleitung und Schulaufsicht nach LOHMANN/MINDEROP	31
Abbildung 5: Steuerungslogik zur Qualitätssicherung nach MARITZEN	37
Abbildung 6: Hierarchisches Modell der Arbeitsbeziehung zwischen Schulevaluation/-aufsicht,-/leitung	41
Abbildung 7: Komplementäres Modell der Arbeitsbeziehung zwischen Schulevaluation/-aufsicht,-/leitung	42
Abbildung 8: Bipolares Modell der Arbeitsbeziehung zwischen Schulevaluation/-aufsicht,-/leitung	43
Abbildung 9: Entwicklungslinien der Schulaufsicht in Österreich	44
Abbildung 10: Strategische Führung durch die operative Schulaufsicht	57

7. Abkürzungsverzeichnis

BD-EG	Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz
BDG	Beamten-Dienstrechtsgesetz
BGBI	Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BZG	Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch
QIBB	Qualitätsinitiative BerufsBildung
QUESS	Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule durch Schulaufsicht (Projekt in Nordrhein-Westfalen 1992-1996)
RelUG	Religionsunterrichtsgesetz
RS	Rundschreiben
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SQM-VO	Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend das Schulqualitätsmanagement
VBG	Vertragsbedienstetengesetz

8. Literaturverzeichnis

ADENSTEDT, Kay (2016): Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung. Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erbländern (1774). Wien.

ALTRICHTER, Herbert; FELDHOFF, Tobias; HOCHREITHER, Tanja (2011): Feedback als Qualitätstreiber. Was sagt die Forschung dazu? In: *Journal für Schulentwicklung* 1, 6–16.

ALTRICHTER, Herbert; MAAG MERKI, Katharina (Hg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

ALTRICHTER, Herbert u.a. (2016a): Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In: BRUNEFORTH, Michael (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Band 2, Graz: Leykam, 263–304.

ALTRICHTER, Herbert u.a. (2016b): Schulautonomie und die Folgen. In: ALTRICHTER, Herbert; MAAG MERKI, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 107–150.

ARNZ, Siegfried; KLIEME, Thorsten (2019): Warum wir so nicht sein wollen! Schulaufsicht neu denken. In: HUBER, Stephan G.; ARNZ, Siegfried; KLIEME Thorsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 30–49.

BOTT, Wolfgang (2019): Schulaufsicht und eigenverantwortlichere Schule. In: DERS. (Hg.): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis-Handlungsfelder-Trends. Stuttgart: Raabe, 120–131.

BÖTTCHER, Wolfgang; KOTTHOFF, Hans-Georg (Hg.) (2007): Schulinspektion. Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster: Waxmann (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 8).

BUCHEN, Herbert; BURKARD, Christoph (2002): Schulen und Schulaufsicht lernen gemeinsam. In: ROLFF, Hans-Günter; SCHMIDT, Hans-Joachim (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand, 43–59.

BURGER, Leopold (2002): Das Aufgaben- und Rollenbild der Schulaufsicht im Wandel. Frankfurt am Main: Lang (Berufliche Qualifizierung, 11).

BRÄGGER, Gerold; KRAMIS, Jo; TEUTEBERG, Heiner (2007): Reform der Schulaufsicht und Aufbau der Externen Schulevaluation in der Schweiz am Beispiel der Kantone Lu-

zern und Thurgau. In: BÖTTCHER, Wolfgang; KOTTHOFF, Hans-Georg (Hg.): Schulin-
spektion. Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster:
Waxmann (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswis-
senschaft, Bd. 8), S. 64–91.

BMBWF (2018a): Aufgaben- und Strukturkonzept. Der pädagogische Dienst in der Bil-
dungsdirektion und die Weiterentwicklung der Schulaufsicht & des Fachbereichs Inklus-
sion/ Diversität/ Sonderpädagogik (FIDS), Wien.

BMBWF (2018b): Informationen zum Schulrecht. Erweiterung der Schulautonomie
durch das Bildungsreformgesetz 2017 (Handbuch). Wien.

BMBWF (2019a): Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch. Wien.

BMBWF (2019b): Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives
Schulleitungshandeln. Unter Mitarbeit von Herbert Altrichter, Stefan Braukmann, Josef
Oberneder, Michael Gutowing, Claudia Grißmann und Christoph Hofbauer. Wien.

BMUKK, RS Nr. 63/1993 Allgemeine Weisung zur Durchführung der Schulinspektion.

BMUKK, RS Nr. 64/1999 Aufgabenprofil der Schulaufsicht (Allgemeine Weisung ge-
mäß § 18 Abs. 3 Bundes-Schulaufsichtsgesetz).

BMUKK (2007): Rolle, Selbstverständnis und Professionalisierung der Bezirksschulauf-
sicht in Österreich. Erhebung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur
im September 2006. Wien.

DEGENDORFER, Walter; SCHUBERT, Karin (2014): Dialogische Führung. Im (pseudo)hie-
rarchischen System Schule – naives Führungsverständnis oder professionelle Führung-
haltung? Ein Leittext des BMBWF. Wien

DÖBERT, Hans; DEDERING, Kathrin (Hg.) (2008): Externe Evaluation von Schulen. His-
torische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster: Waxmann.

DRAGENDORF, Elke (2019): Schulaufsicht erfolgreich wahrnehmen - eine herausfor-
dernde Aufgabe. In: BOTT, Wolfgang (Hg.): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständ-
nis-Handlungsfelder-Trends. Stuttgart: Raabe, 102–119.

EDER, Ferdinand u.a. (2019): Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem:
Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts
2018. In: DIES.: (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zu-
kunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz, 519–542.

FEND, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unter-
richtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage
GmbH Wiesbaden.

FÜSSEL, Hans-Peter (2008): Schulinspektion und Schulaufsicht, Schulinspektion oder
Schulaufsicht, Schulaufsicht versus Schulaufsicht, Schulinspektion als Schulaufsicht? In:

DÖBERT, Hans; DEDERING Kathrin (Hg.): Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster: Waxmann, 153–163.

GERLAND-PÉUS, Sonja; MÜLLER, Sabine (2017): Schulaufsicht - Schuleinsicht. Schulaufsicht im systemischen Wandel. (Praxisbeilage). In: *Lernende Schule* 20 (78), 1–16.

OELKERS, Jürgen; REUSSER, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von Esther Berner, Ueli Halbheer und Stefanie Stolz. Bonn.

OELKERS, Jürgen (2017): Brauchen selbständige Schulen eine Aufsicht? Plädoyer für ein Unterstützungssystem. In: *Lernende Schule* 20 (78), 4–6.

ÖSTERREICHISCHER RECHNUNGSHOF (2016): Effizientere Schulverwaltung – Vorschläge des Rechnungshofes für Reformen im Bildungsbereich (2016/1). Wien.

POSCH, Peter (2019): Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In: BREIT, Simone u.a. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz, 486–492.

HAHN, Stefan u.a. (2008): Entwicklung und Selbstevaluation eines Basiskurses 'Naturwissenschaften' für die Eingangsphase der Sekundarstufe II. In: *TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation* 3 (2), 8–92.

HAVLICEK, Karl (2009): Zu Rolle, Selbstverständnis und Professionalisierung der regionalen Schulaufsicht in Österreich von 1993 bis 2008. Diplomarbeit, Universität Wien. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. Wien.

HEINEMANN, Ulrich (2019): "Und täglich grüßt das Murmeltier": Schulaufsicht vor, während und nach PISA und der "empirischen Wende". In: HUBER Stephan G., ARNZ Siegfried; KLIEME Torsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 11–29.

HOCHSCHILD, Helmut (2019): Keine Zukunft für einen überholten und nicht reformfähigen Steuerungsansatz - Warum die "operative" Schulaufsicht überflüssig ist. In: HUBER Stephan G., ARNZ Siegfried; KLIEME Torsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 74–87.

HOPF, Christel; NEVERMANN, Knut; RICHTER, Ingo (1980): Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta VIII (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).

HUBER, Stephan G.; ARNZ, Siegfried; KLIEME, Torsten (Hg.) (2019): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe.

HUBER, Stephan G. (2019): Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In: HUBER, Stephan G.; ARNZ, Siegfried; KLIEME, Torsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 121–137.

JACOBS, Meinrad (2019): Rolle und Funktion der Schulaufsicht - Entwicklungslinien und Selbstverständnis. In: BOTT, Wolfgang (Hg.): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis-Handlungsfelder-Trends. Stuttgart: Raabe, 61–101.

JURANEK, Markus (2017): Schulaufsicht unabdingbar und notwendig! Was müssen Schulaufsichtsbeamte können und was müssen sie heute leisten? Zum Auswahlverfahren von Mitarbeitern für die Schulaufsicht in Österreich. In: *Schule und Recht* 2017 (2), 18–41.

JURANEK, Markus (1999): Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa. Wien: Verl. Österreich.

JURANEK, Markus (2019): Schulaufsicht in Österreich. In: Wolfgang Bott (Hg.): Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis-Handlungsfelder-Trends. Stuttgart: Raabe, 35–54.

KUSSAU, Jürgen; BRÜSEMEISTER, Thomas (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Educational governance, 2).

MARITZEN, Norbert (1999): Leistungstests und Qualitätssicherung im Schulwesen - Politische Zielvorstellungen und Programme. In: ROSENBLADT, Bernhard von (Hg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 93–106.

MARITZEN, Norbert (2015): Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen. In: PIETSCH, Marcus; SCHOLAND, Barbara; SCHULTE Klaudia (Hg.): Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. 1. Aufl. Münster, Westf: Waxmann (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 15), 13–36.

ÖSTERREICHISCHER RECHNUNGSHOF (2016): Effizientere Schulverwaltung – Vorschläge des Rechnungshofes für Reformen im Bildungsbereich (2016/1). Wien.

POSCH, Peter (2019): Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In: BREIT, Simone; EDER, Ferdinand; KRÄINER, Konrad; SCHREINER, Claudia; SEEL, Andrea; SPIEL, Christiane (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz, S. 486–492.

RATZKI, Anne (2002): Schulleitung und Schulaufsicht - ein mehrdeutiges Verhältnis. In: ROLFF, Hans-Günter; SCHMIDT, Hans-Joachim (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand, 60–72.

ROLFF, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

ROSENBUSCH, Heinz (2002): Vom "private cold war" zum "Freund in der Not"! In: ROLFF, Hans-Günter; SCHMIDT Hans-Joachim (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand, 11–26.

SCHMELZER, Frank; LÖFFLER, Jana (2019): Anspruch und Wirklichkeit. Vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In: HUBER Stephan G., ARNZ, Siegfried; KLIEME, Torsten (Hg.): Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken. 1. Auflage. Stuttgart: Raabe, 88–108.

SCHNELL, Herbert (2006): Entwicklung und Perspektiven der Schulaufsicht als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung in Hessen seit 1945. Dissertation an der Universität Kassel. Kassel.

SCHOBER, Barbara u.a. (2019): Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In: BREIT, Simone u.a. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz, 455–484.

SCHRATZ, Michael; STEINER-LÖFFLER, Ulrike (1996): Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim: Beltz (Beltz grüne Reihe).

SCHRATZ, Michael (1998): Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenklärung und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens ; Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Überarb. Fassung. Innsbruck: Studien-Verl. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, 10).

SCHRATZ, Michael (2002): Die Schulaufsicht und die teilautonome Schule. In: ROLFF, Hans-Günter; SCHMIDT, Hans-Joachim (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied: Luchterhand, 27–42.

SCHRATZ, Michael; HARTMANN, Martin (2009): Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In: SPECHT, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2009. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2). Graz: Leykam, 323–340.

SEIDENSTÜCKER, Johann Heinrich Phillip (1797): Über Schulinspection oder Beweis wie nachteilig es in unsern Zeiten sei, die Schulinspection den Predigern zu überlassen und wie vorteilhaft es dagegen sein würde die Prediger der Insepction der Schullehrer zu unterwerfen. Helmstädt: Bei C.G. Fleckeisen.

STRYCK, Tom (2000): Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In: HELMKE, Andreas; HORNSTEIN, Walter; TERHART, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41). Weinheim: Beltz, 111 – 125.

SVECNIK, Erich (Hg.) (2016): Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“. Ergebnisse der ersten Befragungen von Schulleitungen, Schulaufsicht sowie

SQA-Landeskoordinatorinnen und SQA-Landeskoordinatoren im Schuljahr 2014/2015. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. Graz.

WILBERS, Karl (2017): QIBB Meta-Analyse. Bericht zur Evaluation des Standes der Implementierung der Qualitäts-Initiative Berufsbildung (QIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung Wien. Unter Mitarbeit von Carolin Simon. Nürnberg.

WIMMER, Rudolf; SCHUMACHER, Thomas (2009): Führung und Organisation. In: DERS. u.a. (Hg.): Praktische Organisationswissenschaft. Lehrbuch für Studium und Beruf. 1. Aufl. Heidelberg: Auer (Management, Organisationsberatung), 169–193.