LEHRER UND SCHULRÄTE
EIN STRUKTURELL GESTÖRTES VERHÄLTNIS

Berichte und organisationspädagogische Alternativen
zur traditionellen Schulaufsicht

von
Heinz S. Rosenbusch

Schriftenreihe "Erziehung, Unterricht, Schule"
(Systematische Serie)

In Verbindung mit dem BLLV
herausgegeben von
Max Liedtke

KLINKHARDT

1994

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN/OBB.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Geleitwort des Herausgebers 9

Lehrer und Schulräte - ein strukturell gestörtes Verhältnis
Bericht über eine empirische Untersuchung zur Einschätzung der Schulaufsicht durch Lehrer 13

Schatzsuche und Logik des Vertrauens
Organisationspädagogische Anmerkungen zu einer Neukonstitution der Schulaufsicht 83

Vorwort

In der Denkschrift des Bayerischen Lehrervereins (BLV) aus dem Jahre 1863 "Zur Reform des bayerischen Volkschulwesens" ist ein Abschnitt dem Thema "Leitung und Beaufsichtigung der Volksschulen" gewidmet. Dort werden u.a. als Gründe für die Forderung des BLV nach Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht aufgeführt:

"Die Notwendigkeit, das Volksschulwesen einer möglichst lebensvollen Entfaltung entgegenzuführen, der Schulverwaltung eine aus unmittelbarem Interesse an der Sache entsprungene Wirksamkeit zu sichern und so einer bloß äußerlichen und formellen Schulleitung vorzubeugen ... Die Erwägung, daß die Schulverwaltung keineswegs in einer bloßen Kontrolle sondern vor allem in einer sicheren technischen Leitung zu bestehen habe, welche letztere ohne Beziehung erfahrener und in der Praxis erprobter Fachmänner unmöglich in fruchtbringender Weise geübt werden kann ... Die Rücksicht auf die billigerweise dem Lehrerstande zu bietende Sicherheit einer unbefangenen, allzeit gerechten Würdigung seiner Leistungen und einer dementsprechenden Qualifizierung, woraus sich als Folge ein größeres Vertrauen des Lehrerstandes in die Schulleitung und eine erhöhte Berufsfreudigkeit derselben ergeben müßte ..."[1]

In diesen Begründungen ist das Verständnis der Schulaufsicht, wie es der BLLV bis heute vertritt, bereits festgeschrieben. Schulaufsicht ist Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht. In Bezug auf die Optimierung von Schule hat sie "dienenden" Charakter. Sie dient der Verbesserung der Schule als ganzer und der Professionalisierung der Lehrerschaft. Wenn das gelingt, dann nimmt das "Vertrauen" der Lehrer und des pädagogischen Personals zur Schulaufsicht ebenso zu wie deren "Berufsfreudigkeit" - eine Einsicht, die die moderne Organisationspsychologie bestätigt hat.

Einer solchen modernen, pädagogisch-fachlichen Sichtweise stand das traditionelle Verständnis der "Schulaufsicht als Kontrollorgan" gegenüber. Schulaufsicht sollte sicherstellen, daß den Weisungen und Anordnungen des Staates bzw. der Kirche von den ausführenden Lehrern auf der untersten Ebene der bürokratischen Schulhierarchie Folge geleistet wird. Die Schulaufsicht war das Instrument des Staates zur Durchsetzung seiner Ordnungsfunktion im Schulwesen, insbesondere der Volksschule. Gerade deshalb war das Verhältnis Schulaufsicht und Lehrer oft von gegenseitigem Mißtrauen geprägt.

Die viel beschworene Beratungsfunktion muß leider in der Praxis auch heute noch deutlich hinter der Kontrollfunktion zurückstehen. Schulaufsichtsbeamte kämpfen gegen diese Spannung an. Nicht wenige befinden sich deshalb in einer latenten Identifikationskrise. Einerseits ist der Schulrat ein erfahrener Pädagoge aus der Praxis; er

---

[1] Die Denkschrift des Bayerischen Lehrervereins. Ediert, kommentiert und eingeleitet von *Hans Jürgen Apel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1993, S. 149.

weiß um Probleme, Zwänge und Unzulänglichkeiten der Lehrertätigkeit. Andererseits begegnen ihm viele Lehrer als Repräsentant einer praxisfernen Bürokratie. Das Berufsbild des Schulaufsichtsbeamten erscheint manchem ambivalent.

Es ist zweifellos ein herausragendes Verdienst des Bamberger Pädagogen Prof. Dr. *Heinz Rosenbusch*, auf diese Zwiespältigkeit der Position der Schulaufsicht in Bayern hingewiesen zu haben. Rosenbusch ist aber nicht bei der Bestandsaufnahme stehengeblieben. Er hat auf ihr aufbauend Impulse zu einer Fortentwicklung der Schulaufsicht gegeben, die sowohl in den Medien als auch unter den Betroffenen große Aufmerksamkeit erregten.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst erarbeitete in der Folge der Untersuchung und in Zusammenarbeit mit *Rosenbusch* ein Reformprogramm zur Weiterentwicklung der Schulaufsicht. Dieses Projekt definiert die Aufgaben der Schulaufsicht unter pädagogischen Gesichtspunkten neu und will die organisationspsychologischen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte auch im Schulbereich zur Anwendung bringen. Kern dieser Reform ist die deutliche Verminderung der Kontrollfunktionen (dienstliche Beurteilung) zugunsten der Beratungsfunktionen. Dabei soll die Systemberatung, also die Beratung einer gesamten Schule als pädagogische Einheit im Mittelpunkt stehen. Dies geschieht in dem Bewußtsein, daß der Lehrer von heute nicht mehr ein eng ausgebildeter Handwerker ist, sondern ein akademisch vorbereiteter Pädagoge, der ein professionelles Selbstbewußtsein entwickelt hat. Es wird abzuwarten sein, ob und wie ein solches neues Verständnis der Schulaufsicht sich verwirklichen läßt. Es werden erhebliche Hürden zu meistern sein.

Sowohl Rosenbuschs Analyse als auch seine konzeptionellen Folgerungen entsprechen in diesem Sinne weitgehend dem Lehrerverständnis und der Programmatik des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes. Schulaufsicht kann und muß in einer von Krisen erschütterten Schule dringend Leitfunktionen übernehmen.

Der BLLV ist dankbar, daß er in Zusammenarbeit mit *Max Liedtke* im Klinkhardt Verlag die Untersuchung Heinz Rosenbuschs veröffentlichen kann. Unser Wunsch ist es, daß Schulaufsicht und Lehrerschaft durch vorliegende Schrift bestärkt werden auf dem Weg zu einer modernen Schule. Die Schule von morgen wird nicht durch hierarchische Kontrolle bestimmt, sondern durch kollegiale Beratung, durch ein Höchstmaß an Eigenverantwortung der Einzelschule und pädagogische Freiheit. Diese Kategorien des schulischen und kollegialen Grundverständnisses zu fördern ist bleibendes Anliegen des BLLV.

München, im April 1994

Albin Dannhäuser
Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV)

Geleitwort des Herausgebers

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schulräten ist eine Variante des Verhältnisses von Schule und Schulaufsicht.

Die staatliche Schulaufsicht hat sich aus Formen kirchlicher Schulaufsicht entwickelt. Noch im Friedensschluß von 1648 wurde das Schulwesen als eine "res ecclesiastica" bestätigt. Erst der - von den absolutistischen Staaten der Neuzeit forcierte - Ausbau weltlicher Unterrichtsfächer gab diesen Staaten die rechtliche Handhabe, das Schulwesen, das bereits im 18. Jh. faktisch als eine "res mixta", d.h. mit vermischter kirchlicher und staatlicher Zuständigkeit, behandelt wurde, zu einer ausschließlich staatlichen Angelegenheit zu machen (Preußen 1794; Bayern 1802). Mit der - auch von der großen Mehrheit der Lehrerschaft erwünschten - Verstaatlichung des Schulwesens war formal die kirchliche Schulaufsicht aufgehoben. Aber gerade hier zeigte sich die Macht des Faktischen. Auf der Distrikts- (heutige Kreise) und Lokalebene blieb die Schulaufsicht, wenngleich in staatlichem Auftrag, bis 1918 mit nur wenigen Ausnahmen in der Hand der Geistlichkeit. Bis in die Anfänge des 19. Jhs. läßt sich der Kampf der Lehrerschaft um die "Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht" zurückverfolgen. Die Lehrerschaft wünschte sich eine pädagogische Schulaufsicht (Fachaufsicht), deren Personal sich aus der Lehrerschaft rekrutierte, und feierte es als großen standespolitischen Erfolg, als dieses Ziel 1918 erreicht war (vgl. Bayerische Schulzeitung 1920, 149).

Trotz aller offenen und latenten Konflikte zwischen Schulaufsicht und Lehrerschaft kann auch kaum ein Zweifel bestehen, daß von vielen Vertretern der Schulaufsicht, einschließlich der "kirchlichen" Vertreter (vgl. *Heinrich Braun, J.N. von Fraunberg, H. Stephani, Chr. von Schmid*) bis in die Gegenwart außerordentlich positive pädagogische Entwicklungen ausgegangen sind (vgl. die bayerischen Schulräte *Fr. Methsieder, G. Kerschensteiner, Fr. Bühler, K. Weiß, O. Barthel*).

Warum wird jetzt in Frage gestellt, was zu den zentralen Zielen der Lehrerschaft des 19. und des beginnenden 20. Jhs. gezählt hat und was institutionell auch keineswegs erfolglos war?

Jedes historische Phänomen steht unter beständigem Optimierungsdruck. Das gilt auch für die Schulaufsicht. Angesichts des sich insbesondere seit der Aufklärung vollziehenden Prozesses der Verselbständigung des Individuums und der Demokratisierung der Gesellschaft muß sich jede Form staatlicher und nicht-staatlicher Aufsichtsführung immer wieder nach ihrer Legitimität und nach ihrer Angemessenheit fragen lassen.

Dabei kann es gerade in einer demokratisch orientierten Gesellschaft selbstverständlich nicht um die völlige Auschaltung von Kontrolle gehen. Demokratie setzt auf die Wirksamkeit der Freiheit, aber auf eine demokratisch kontrollierte Freiheit, insbesondere gegenüber den Personen und Institutionen, die staatliche Befugnisse besitzen oder in

staatlichem Auftrag handeln. Die staatlich oder städtisch Bediensteten müssen sich, ob es ihnen angenehm ist oder nicht, eine solche Kontrolle gefallen lassen, soll Demokratie gelingen. Das gilt auch für die Lehrerschaft, die Kinder erzieht und unterrichtet, die durch Gesetz zum Schulbesuch verpflichtet sind. Wenn in einer verstaatlichten Schule die Kontrolle nicht unmittelbar von unten erfolgt - etwa durch die Eltern -, muß die Kontrolle, und zwar in Übereinstimmung mit den verfassungsrechtlichen Bestimmungen, nach denen neben den Eltern nur der Staat (d.h. der Gesetzgeber) ein Erziehungsrecht besitzt, auf anderem Wege erfolgen. Es stört sicher auch in keiner Weise den demokratischen Erziehungsprozeß, sondern konstituiert ihn in gewisser Weise überhaupt erst, wenn die Lehrerschaft ihre Einbindung in ein demokratisch verantwortetes System den Schülern und Schülerinnen bewußt macht.

Aber die Art der erforderlichen Kontrolle läßt große Spielräume. Es ist zu fragen, ob sich Formen von Kontrolle finden lassen, die die demokratische Verfassung unserer Schule - selbstverständlich im Sinne der Förderung von Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit - deutlicher als bisher vermitteln und zugleich die pädagogische Situation in der Schule verbessern helfen. Die Modifizierung der "kontrollierenden" Schulaufsicht in eine mehr "beratende" Schulaufsicht, wie Heinz S. Rosenbusch, der sich wie niemand sonst mit Fragen der Schulleitung und der Schulaufsicht befaßt hat, sie vorschlägt, ist eine Variante, die Beachtung verdient.

Nachdem 1993 die Geschichtliche Serie der von mir in Verbindung mit dem BLLV herausgegebene Schriftenreihe "Erziehung, Unterricht, Schule" mit der von *H.J. Apel* bearbeiteten "Denkschrift des Bayerischen Lehrervereins" eröffnet worden ist, freue ich mich nun, daß mit diesen Untersuchungen Rosenbuschs, deren erster, nunmehr überarbeiteter Teil in einer früheren hektographierten Fassung schon eine lebhafte öffentliche Diskussion ausgelöst hat, auch die Systematische Serie ihren Anfang genommen hat. Die Herstellung der druckfertigen Vorlage hat - wie bereits bei dem ersten Band der Reihe - freundlicherweise wieder Christian Nowak übernommen.

Nürnberg, im Mai 1994 Max Liedtke

Heinz S. Rosenbusch

LEHRER UND SCHULRÄTE
- EIN STRUKTURELL GESTÖRTES VERHÄLTNIS

Bericht über eine empirische Untersuchung zur Einschätzung der Schulaufsicht durch Lehrer

Inhalt

	Einführende Bemerkungen und Hinweise auf die Durchführung der Untersuchung	17
1.	Die allgemeine Einschätzung der Schulaufsicht und ihrer Handhabung (Erhebung von 1974)	21
1.1	Schulaufsicht und Mitbestimmung aus der Sicht von Lehrern	21
1.2	Die Effektivität von Schulratsbesuchen und die Einschätzung der Regelbeurteilung	23
1.2.1	Die Einschätzung von Schulräten	23
1.2.2	Exkurs: Die Organisation des Beurteilungswesens in den einzelnen Bundesländern (alt) und Fragen zur Regelbeurteilung	28
1.2.3	Die fachliche Bedeutung von Schulratsbesuchen	32
1.2.4	Emotionale Wirkungen von Schulratsbesuchen auf Lehrkräfte	38
2.	Vergleich ausgewählter Ergebnisse aus den Erhebungen von 1974 und 1990	43
2.1	Vorbemerkung	43
2.2	Die Einschätzung der Schulaufsicht, eine absinkende Tendenz	43
2.3	Schulräte und Schulratsbesuche im Vergleich	53
3.	Beratung statt Kontrolle und Belehrung - Die Einschätzung von Reformversuchen in der Schulaufsicht	58
3.1	Exkurs: Beratung, Fortbildung und Belehrung als Interaktionstypen in der Schule	58
3.2	Verschiedene Beratungsformen aus der Sicht von Lehrern	59
4.	Schluß: Die Anatomie eines strukturell gestörten Verhältnisses	67
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	67
4.2	Diskussion der Ergebnisse	70
4.3	Folgerungen: Schulberatung statt Regelbeurteilung	74
	Literaturangaben	79
	Einschlägige, derzeit gültige Verwaltungsvorschriften im Zusammenhang mit der Regelbeurteilung von Lehrern	81

Einführende Bemerkungen und Hinweise auf die Durchführung der Untersuchung

Im folgenden werden auf der Grundlage umfangreicher Untersuchungen bisher unveröffentlichte Ergebnisse vorgestellt, die Hinweise auf die Einschätzung der Schulaufsicht durch Grund- und Hauptschullehrer in Bayern liefern können. Im Vordergrund wird dabei das Thema "Regelbeurteilung" ("periodische Beurteilung") aus der Sicht der Lehrer stehen.
Das Thema der Untersuchung ist seit langer Zeit in der Diskussion, sei es an "pädagogischen Stammtischen", in Kreisen der Lehrer oder auch der Schulräte. Gerade in jüngster Zeit ist die Aktualität angestiegen, dies beweisen Reformdiskussionen im Rahmen von Verbänden (Landesverband der bayerischen Schulräte, Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband, etc.) ebenso wie auch zwischen Lehrern und Schulräten. Das sog. Heidenheimer Gespräch (Mittelfränkischer Schulräteverband 1989) ist für letzteres ein gutes Beispiel. Leider fehlen bislang für die Diskussion notwendige empirisch gesicherte Gesprächsgrundlagen. Bis heute existiert keine differenzierte systematische Untersuchung der Wirkung und Einschätzung der Schulaufsicht im Zusammenhang von Beratung und Beurteilung in Form einer umfassenden Wirkungsanalyse. Generalisierbare Erkenntnisse über Erwartungen, Erfahrungen und Einstellungen von Betroffenen sind jedoch für jede Auseinandersetzung mit der Thematik unabdingbar.
Für Schulräte, wie für die Angehörigen jeder mit weitreichender Verantwortung betrauten Profession, ist es wichtig, sich ein ungeschminktes Bild von den eigenen Wirkungszusammenhängen, den Einstellungen, Wertungen und Wünschen der Klientel, hier der Lehrerschaft, zu verschaffen, um die eigene Arbeit zu überprüfen, zu evaluieren und zu optimieren. Diese Vergewisserung ist hier ebenso konstitutiv wie für Juristen, Ingenieure, Wirtschaftler sowie Mediziner, die sich überzeugen müssen, ob ihre Diagnosen zutreffend und die Therapie erfolgreich war. Würde einen Ingenieur die Haltbarkeit, der von ihm gebauten Brücke nicht interessieren, oder ein Manager die Produktionszahlen nach bestimmten ökonomischen Innovationen ignorieren, könnten wir nicht von Angehörigen einer Profession sprechen. Diese zeichnet sich eben unter anderem durch Selbständigkeit, Selbststeuerung, Verantwortlichkeit und Überblick aus. Für Schulräte ist es wichtig zu wissen, auf welche Erwartungen und Einstellungen sie treffen, wie effektiv ihre Beratungstätigkeit ist, ob Lehrer kooperationsbereit sind oder ob jegliches Beratungsangebot unter dem Blickwinkel interpretiert wird, daß hier die pädagogische Kompetenz des Lehrers in Frage gestellt wird.
Vielleicht hat sich im Rahmen eines veränderten Selbstverständnisses von Schulaufsicht auch das Bild von der Schulaufsicht beim einzelnen Lehrer geändert! Ist das veränderte Selbstverständnis in der Praxis wirksam geworden? Freilich wären Interaktion und gegenseitige Einschätzung zwischen Lehrer und Schulrat in jedem individuellen Falle eigens zu gewichten, um einzelnen Personen, seien es Lehrer oder Schulräte, Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Wie gezeigt werden wird, gibt es immer auch

Ausnahmen, Eigenentwicklungen, die vom Gros der Untersuchungsgesamtheit abweichen und zu beachten sind. Doch sind dies Eigenheiten empirisch-statistischer Forschung, daß man aus den Ergebnissen Trends herauslesen kann, die auf einer hinreichend großen Meinungsmehrheit basieren. Um es weiter klar zu sagen, im folgenden geht es in Wirklichkeit nicht um die Leistungen, Fähigkeiten, das Engagement oder die Einstellungen und Präferenzen einzelner Personen oder einer Berufsgruppe, sondern um pädagogisch-administrative Strukturen, die zu überprüfen sind. Gesicherte Ergebnisse hierzu sollten die Diskussion versachlichen und verfachlichen, d.h. aus dem Bereich der Emotionen und Spekulationen herausführen und zu einer nüchternen Bestandsaufnahme verhelfen.

Die Untersuchungen gehen bis auf das Jahr 1973 zurück. Damals entwickelte ich gemeinsam mit meinen Kollegen Prof. Dr. *Otto Heller*, Lehrstuhl für Psychologie I an der Universität Erlangen/Nürnberg, sowie Prof. Dr. *H.-J. Krüger*, ebenfalls Psychologe an der Universität Erlangen/Nürnberg, die Fragestellungen sowie ein Frageinstrument, das mehrfach evaluiert und optimiert wurde. Im Sommer 1974 wurde die erste Hauptuntersuchung durchgeführt, deren Daten komplett aufbereitet vorliegen.
1989 bearbeiteten Dipl.-Päd. *Winfried Mauser* und ich den Fragebogen neu und paßten ihn an aktuelle Entwicklungen an. Ein Teil der Fragen wurde eliminiert, weitere hinzugefügt, ein größerer Teil belassen. Auch dieses neue Frageinstrument wurde sorgfältig evaluiert, durch Interviews mit Lehrkräften überprüft und nach einem Probelauf durch Herrn *Mauser* in eine endgültige Fassung gebracht. Die zweite Hauptuntersuchung wurde von Herrn *Mauser* in eigener Regie im Schuljahr 1989/90 bestritten.

Die beiden Erhebungen wurden in einem zeitlichen Abstand von etwas mehr als 15 Jahren durchgeführt und könnten - völlig gleiche Frageinstrumente, repräsentative und identische Stichproben vorausgesetzt - eine hochinteressante Trendanalyse liefern, die über Veränderungen von Lehrermeinungen innerhalb eines längeren Zeitraumes Aufschluß geben könnte. Hierbei müssen jedoch scharfe Einschränkungen gemacht werden, sowohl im Hinblick auf die z.T. unterschiedlichen Fragen oder Frage*richtungen* als auch auf die Auswahl und Zahl der Probanden. Trotzdem sollen die unterschiedlichen Ergebnisse gegenübergestellt werden, allerdings mit eher deskriptivem Charakter, als Anhaltspunkte für eine differenzierte Interpretation.
Die zweite statistische Aufbereitung des gesamten Datenmaterials wurde durch Dipl.-Psych. *Christa Gebel* an Rechnern der Universität Bamberg durchgeführt. Prof. Dr. *W. Sacher*, Augsburg, sowie Prof. Dr. *H. Selg*, Bamberg, sichteten die Unterlagen und berieten uns bei der Bestimmung der Reichweite der Ergebnisse. Für technische Arbeiten waren *Monika Bayer* (Rechner) und *David Nasse* (PC) zuständig. Dr. *Heike Ackermann* steuerte wichtige Gedanken bei und las Korrektur. Für eine inhaltliche Diskussion und administrativ-fachliche Fragen konnte ich die Schulamtsdirektoren *Kreiselmeyer* und *Koller* gewinnen.

Befragt wurden insgesamt 359 Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen in Nordbayern. Bei der Auswahl der Stichproben wurde darauf geachtet, daß jeweils das gesamte

hauptamtliche Lehrpersonal einzelner Schulen (ohne Fachlehrer) einbezogen wurde (sog. "Klumpenstichprobe"). Diese Schulen sollten jedoch möglichst unterschiedlichen Schulamtsbezirken bzw. betreuenden Schulaufsichtsbeamten zugehören, um regionale Besonderheiten, seien sie personell oder strukturell bedingt, nicht in den Vordergrund rücken zu lassen. Dieses Ziel konnte weitgehend verwirklicht werden. Außerdem wurde darauf geachtet, daß Schulen sowohl aus ländlichen Bereichen als auch aus Mittel- und Großstädten Berücksichtigung fanden.
Bei der zweiten Untersuchung sind Schulen und Lehrkräfte, die in die erste Untersuchung einbezogen waren, nicht erneut berücksichtigt worden. Dadurch erhält die Untersuchung insgesamt eine breitere Basis, Versuchseffekte werden minimiert. Die Form der Rekrutierung der Probanden (Gesamtpersonal an Schulen) hat nicht nur den pragmatischen Vorteil der Erhebung der Daten unter geringerem Aufwand - als wenn vergleichsweise 359 Lehrer an über das ganze Land verstreuten Schulen einzeln angeschrieben worden wären.

Zwei weitere - inhaltliche - Pluspunkte sind die Folge:
- die prozentuale Alters- und Geschlechterverteilung der Probanden entspricht nahezu der gesamtbayerischen Verteilung der Volksschullehrkräfte. Dies war bei der Untersuchung von 1974 exakt der Fall; in der Untersuchung von 1990 konnten aus Gründen des Datenschutzes keine Sozialdaten erhoben werden.
- die Quote ausgefüllter und zurückgegebener Fragebögen war hoch: In der Untersuchung von 1974 beträgt der Rücklauf 77,97 %; in der Untersuchung von 1990 87,5 %. Diese hervorragende Rücklaufquote zwingt nicht zur häufig geübten empirischen Praxis, bei geringer Antwortbeteiligung spekulativ auf die Gesamtheit schließen zu müssen. So lagen 201 ausgefüllte, gut auswertbare Fragebögen vor.

Auffällig war das starke Engagement der Versuchspersonen während der Erhebungsphase: Neben der hohen Beteiligungsquote - bei umfangreichen Fragebögen - kann von einer praktisch lückenlosen Bearbeitung der einzelnen Fragen berichtet werden; auch dies ist keinesfalls die Regel bei derartigen Erhebungen. Dazu kamen zahlreiche persönliche Bemerkungen am Rande der Fragebögen sowie anonyme Briefe an die Versuchsleiter, meist mit aufmunternden bzw. geradezu kämpferischen Tendenzen. All dies ist zusammengenommen ein Zeichen dafür, daß das behandelte Thema für die Befragten bedeutsam ist.

Ein - nicht nur bibliodidaktisches - Problem ist die Anordnung der unterschiedlichen Ergebnisse. Möglich wäre es, zuerst die Untersuchung von 1974, dann die Untersuchung von 1990 vorzustellen und jeweils einzeln zu interpretieren und zusammenzufassen. Eine Alternative wäre, die Ergebnisse parallel bzw. synchron zu offerieren, wie bei einer klassischen Längsschnittstudie üblich. Es wird jedoch folgende Reihung bevorzugt: Vorstellung relevanter Ergebnisse aus der Studie von 1974, dann aus der Untersuchung von 1990, allerdings mit vergleichenden Hinweisen auf die ältere Untersuchung, sodann diejenigen Teile der Untersuchung von 1990, deren Fragen (z.B. zur "Beratungswoche") in der Untersuchung von 1974 nicht repräsentiert sind. Diese

Anordnung hat den Vorteil, daß die Untersuchung relativ geschlossen vorgelegt werden kann, Vergleiche durchführbar sind und gleichzeitig aktuelle Themen der Untersuchung von 1990, die eine weiterführende Diskussion ermöglichen, den Abschluß bilden.

Zu danken habe ich nicht nur den genannten Kollegen, Schulräten und MitarbeiterInnen, sondern vor allem den Lehrkräften, die so engagiert - sei es mündlich oder schriftlich - mitgearbeitet haben. Ein besonderer Dank gilt der Schulabteilung der Regierung von Mittelfranken. Die Regierung genehmigte nicht nur die Untersuchung, sondern beriet sachkundig mit wichtigen Hinweisen. Herrn Abteilungsdirektor *Kühn* stellvertretend Dank und Anerkennung.

Zur Darstellung der Daten: Wie oben geschildert, wurden die Daten verschiedenen statistischen Prozeduren unterzogen. Sowohl beschreibende als auch schließende Verfahren wurden in Anspruch genommen, letztere erwiesen sich jedoch nicht als hinreichend ergiebig, so daß, auch aus Gründen der Redlichkeit, eine weitgehende Beschränkung auf Methoden der deskriptiven Statistik erfolgte.
Für Leser, die mit statistischen Maßeinheiten weniger vertraut sind, einige Erläuterungen: Errechnet werden Mittelwerte, Mediane, Modalwerte sowie Standardabweichung und Varianz. Mittelwert (Mw) ist das Maß für den Durchschnitt einer Meßwertreihe. Die Summe beobachteter Werte wird durch die Zahl der Beobachtungen dividiert. Das Resultat ist der Mittelwert. Der Median (Mdn) ist der Wert einer Stichprobe, der diese in zwei Hälften teilt. Der Modalwert ist derjenige Wert, der am häufigsten vorkommt. Die Standardabweichung (s) ist das Maß für die Streuung (Variation) der Meßwerte um ihren Mittelwert. Die Varianz ist das Maß für die quadrierte Abweichung, also s^2. Durch diese Meßwerte sind unterschiedliche Ergebnisse besser zu erklären und zu vergleichen. Sie werden jeweils in den einzelnen Grafiken aufgeführt.

Im folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse aus einzelnen thematischen Bereichen der Untersuchung vorgestellt und kurz kommentiert. Auf theoretische Ausweitungen wird weitgehend verzichtet. Verwiesen wird auf einschlägige Beiträge , wie z.B. *Ipfling* 1971, *Rosenbusch/Schulz* 1976, *Poschardt* 1978, *Heizmann* 1978, *Stegmann* 1979, *Hopf/Nevermann/Richter* 1980, *Vogelsang* 1980, *Paulig* 1981, *Nevermann* 1984, *Baumert* 1985, *Rosenbusch* 1985, 1990, *Bessoth* 1986, *Rothermel* 1988, *Lengen* 1989, *Kreiselmeyer* 1989. Besonders wichtige Ergebnisse werden graphisch visualisiert. Die Prozentzahlen im Fließtext sind durchgängig gerundet; .5 wird jeweils belassen.
Berufsbezeichnungen werden der Einfachheit und Lesbarkeit wegen stets in der männlichen Form verwendet, sie schließen weibliche und männliche Angehörige der entsprechenden Berufe ein.

1. Die allgemeine Einschätzung der Schulaufsicht und ihrer Handhabung (erste Erhebung von 1974)

1.1 Schulaufsicht und Mitbestimmung aus der Sicht von Lehrern

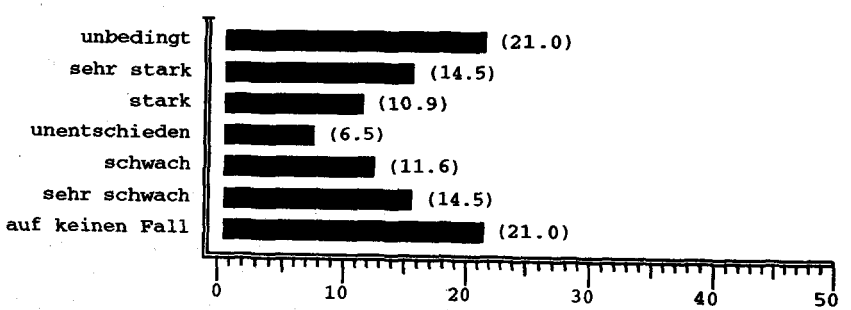
Lehrer sind in der Bundesrepublik (alt) fast ausschließlich Beamte, d.h. ihr Arbeitgeber ist der Staat, genauer gesagt: die jeweilige Landesregierung. Sie unterstehen der staatlichen Schulaufsicht, sie werden durch staatliche Behörden eingestellt, besoldet, durch Sonderregelungen existentiell abgesichert und in der Regel bis zum Tode alimentiert. Die Dienstaufgabenzuweisung erfolgt ebenfalls durch den Staat. So wird Lehrern auf der einen Seite existenzielle und berufliche Sicherheit durch den Staat gewährleistet, andererseits sind sie weisungsgebunden.
Die Erziehungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern besteht vor allen Dingen darin, die Schüler zu Selbständigkeit und Selbstbestimmung zu führen. Dieses Ziel setzt voraus, daß die Lehrkräfte selbst diese Eigenschaften kultivieren. Haben Lehrer, die täglich diese Bildungsziele umsetzen sollen, das Gefühl, daß der Staat ihnen selbst Mündigkeit zubillige? Damit befaßte sich die erste Frage der Untersuchung ("Es heißt immer, die Lehrer sollten ihre Schüler zur Mündigkeit erziehen. Meinen Sie, daß man vom Staat den Lehrern selbst genügend Mündigkeit zutraut?") Die sichere Gewißheit haben etwa 18 % der Befragten, 36 % waren unentschieden, der Rest - knapp die Hälfte - war jedoch nicht der Auffassung, daß der Staat den Lehrern genügend Mündigkeit zutraue. Diese Skepsis der Lehrer spiegelt sich auch in den Ergebnissen zu der Frage wider, ob der Staat die Arbeit der Lehrer *ideell* gerecht bewerte: Nur etwa 11 % sind dieser Auffassung, etwa 60 % *wenig* bis *überhaupt nicht*. Gestützt wird diese Einschätzung, wenn man das Resultat der Frage heranzieht, inwieweit sich Lehrer durch den Staat *finanziell* gerecht bewertet fühlen, d.h. ob ihre Arbeit hinreichend gerecht entlohnt werde. Hier sind es etwa 34 %, die mit ihrem Gehalt zufrieden sind, nur etwa ein Drittel ist nicht mit der Besoldung einverstanden und schätzt die Arbeitsleistung im Vergleich zur Vergütung höher ein. Festzuhalten ist jedoch, daß eher die *ideelle* Einschätzung der Arbeit als problematisch empfunden wird als die *materielle* Seite der Vergütung. Das Gefühl der Ohnmacht und eines gewissen *Ausgeliefertseins* oder *Alleingelassenseins* wird auch manifest, wenn wir danach fragen, wie die Erfahrung der Lehrer bei neuen Bestimmungen berücksichtigt werde. 84 % der Befragten halten dies nicht für gegeben. Nur 3 % der Probanden sind der Auffassung, daß die Erfahrung der Lehrer bei der Erarbeitung neuer Bestimmungen tatsächlich berücksichtigt werde. Ähnlich auch das Ergebnis zu der Frage, ob auf dem Dienstweg vorgebrachte Vorschläge Erfolg haben könnten. Nur 5 % der Lehrerschaft sind der Auffassung, daß ihre begründeten Vorschläge bei vorgesetzten Behörden Erfolg haben könnten, 87 % der Lehrer glauben dies hingegen nicht. Das Gros der Lehrer ist eher der Auffassung, daß die Bestimmungen, die Schule betreffen, *am grünen Tisch* zustandekommen. Etwa 76 % der Probanden sind sich sicher, daß die Mitsprachemöglichkeiten der Praktiker und die Berücksichtigung der Praxis bei der Neukonzeption

von Bestimmungen keine Rolle spielen. Mit anderen Worten: Aus diesen wenigen Items wird bereits deutlich, daß sich Lehrer durch ihren Arbeitgeber nicht richtig ernst genommen fühlen, sie sehen sich eher in der Situation als ausführende Organe, deren Erfahrungen und Vorstellungen jedoch unberücksichtigt bleiben.

Mehr als die Hälfte der Befragten hält folglich mehr Mitbestimmung für allgemein notwendig, für mehr Mitbestimmung gegenüber Vorgesetzten votieren 67 %. Dieses Mitbestimmungspostulat bezieht sich allerdings eher auf die eigene Position; bei der Frage nach mehr Mitbestimmung von Eltern gegenüber Lehrern bzw. nach mehr Mitbestimmung von Schülern gegenüber Lehrern ergeben sich jeweils klare ablehnende Voten.

FRAGE 16: Wären Sie dafür, daß Schulräte von allen Lehrern ihres Amtsbereichs gewählt werden?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
unbedingt	0	29	21.0	21.0	21.0
sehr stark	1	20	14.5	14.5	35.5
stark	2	15	10.9	10.9	46.4
unentschieden	3	9	6.5	6.5	52.9
schwach	4	16	11.6	11.6	64.5
sehr schwach	5	20	14.5	14.5	79.0
auf keinen Fall	6	29	21.0	21.0	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



Mittelwert	3.007	Median	3.000	Modalwert	0.000
Standardabw.	2.281	Varianz	5.204		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 1

Interessant ist das Ergebnis auf die Frage, ob Schulleiter und Schulräte *gewählt* werden sollten. Hier scheiden sich eklatant die Geister: Am stärksten sind die Extrempole ("unbedingt" bzw. "auf keinen Fall") ausgeprägt, während die mittleren Werte stark abfallen. Es entstehen also zweigipflige Verteilungen mit höchsten Werten auf den Extrempolen. Während es für die Schul*leiter*wahl eine - wenn auch geringe - Mehrheit gibt, finden wir bei der Frage nach der Wahl von Schul*räten* eine geradezu spiegelbildliche zweigipflige Verteilung. (s. Abb. 1)

Wie wir gesehen haben, existieren in der Lehrerschaft starkes Unbehagen und Unzufriedenheit über die zu geringe, vor allen Dingen ideelle Bewertung der eigenen Arbeit durch den Staat, über die fehlende Beachtung der täglichen Probleme der Praxis und über verkümmerte Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung im Schulsystem. Wie wird die aktuelle Schulaufsicht eingeschätzt? Die befragten Lehrer halten die Schulaufsicht in ihrer bisherigen Form nicht mehr für angemessen. Knapp zwei Drittel der Befragten (64 %) halten sie für *überholt* bis *völlig überholt*, lediglich 13 % der Befragten halten sie für mehr oder minder *zeitgemäß*.

1.2 Die Effektivität von Schulratsbesuchen und die Einschätzung der Regelbeurteilung

1.2.1 Die Einschätzung von Schulräten

Die Schulaufsicht halten die befragten Lehrer in ihrer bisherigen Form nicht mehr für hinreichend zeitgemäß. Schließt diese Haltung auch die Einstellung gegenüber Schulräten mit ein? Schulräte und Schulamtsdirektoren sind Repräsentanten der unteren Schulbehörden. Ihre Aufgabe ist es, in exakt festgelegten Bezirken eine Vielzahl von Schulen administrativ und pädagogisch zu betreuen, Lehrer zu beurteilen und sie in ihrem praktisch-pädagogischen Alltag fachlich zu beraten. Sie rekrutieren sich ausschließlich aus der Lehrerschaft und werden durch vorgesetzte Behörden unter Berücksichtigung ihrer Qualifikation als Seminarleiter und/oder Schulleiter sorgfältig ausgewählt und eingesetzt. Wie aber empfinden Lehrer ihre ehemaligen Kollegen: Als kompetente Bundesgenossen im alltäglichen, immer problematischer werdenden Schulbetrieb oder als Repräsentanten des Staates und der Schulaufsicht ohne verbindende Gemeinsamkeit, als Helfer und fachkundige Berater oder als kühle, obrigkeitliche Kontrolleure? Wie wir aus den Untersuchungen von *Poschardt* 1978 und *Hopf/Nevermann/Richter* 1980 wissen, sehen sich Schulräte selbst vor allen Dingen als Pädagogen und Berater der Lehrer.

Um differenziertere Einsichten zu gewinnen, wurden jeweils eigene Fragen konzipiert, anhand derer erkundet werden sollte, ob sich nach Auffassung der Lehrer Schulräte vorwiegend an den Interessen der Lehrer, denen der Schüler oder denen des Staates orientieren. Es ist klar, daß Schulräte qua Amt die Interessen des Arbeitgebers, d.h.

des Staates in Form der Wahrnehmung der Schulaufsicht (Dienst-, Rechts- und Fachaufsicht) vertreten. Gleichwohl dürfen die Interessen der Lehrer und Schüler nicht ausgeklammert werden; denn Schule legitimiert sich durch die Sorge um die Schüler, und die wohlbegründeten Interessen von Lehrern können und sollen im Zusammenhang der gemeinsamen Aufgaben im Bildungswesen - der qualifizierten Erziehung der nachwachsenden Generation - zu sehen sein. Zu fragen ist dabei jedoch, ob die Interessen des Staates nicht mit den Interessen der Schüler und der Lehrer übereinstimmen können. Diese Zusammenhänge wurden mit mehreren, gesonderten Items geprüft, deren Ergebnisse zusammengefaßt werden, und die eine klare Differenzierung zeigen: Die Interessen von Lehrern werden nach Auffassung von 35 % der Befragten durch Schulräte vertreten, die der Schüler nach Auffassung von 23 %, die Interessen des Staates hingegen nach Auffassung von 85 % der Probanden. 50 % der Lehrer meinen, Schulräte verträten ihre Interessen wenig oder überhaupt nicht, 57 % meinen, daß Schulräte die Interessen der Schüler wenig oder gar nicht wahrnehmen.

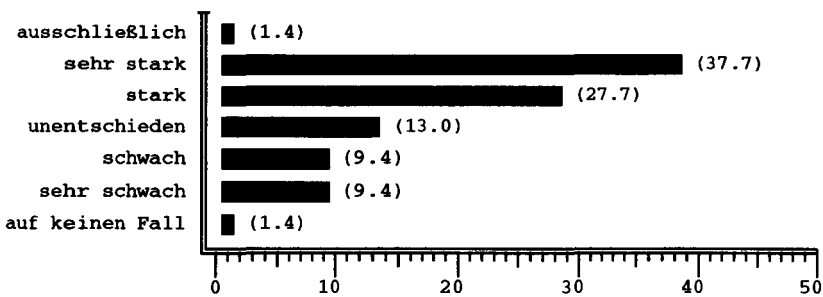
Es scheint als ob die kollegiale Gemeinsamkeit zwischen Lehrern und Schulräten in den Hintergrund rückt und Schulräte weniger als pädagogische, höhergestellte Mitstreiter aufgefaßt werden, sondern vorrangig als an den Interessen des Staates, d.h. der Obrigkeit orientiert, eher als Interessengegner. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir die Daten weitergehend betrachten.

Inwieweit halten Lehrer Schulräte für Verwaltungsexperten, Experten der Schulpraxis oder der Menschenführung? Schulräte üben keine pädagogische Zieltätigkeit mehr aus, z.B. in Form von Unterricht, sondern haben ihren Sitz in Schulämtern, also Verwaltungsbehörden, die isoliert von Schulen existieren, und organisieren und leiten von dort aus das Schulwesen ihres Amtsbereichs. Dabei ist die Kenntnis von Verwaltungskontexten unerläßlich. Andererseits haben Schulräte die Schulpraxis in den Schulen zu visitieren und zu bewerten, was entsprechende pädagogische Kompetenz voraussetzt, ebenso die wichtige Funktion der Beratung. Nicht zuletzt ist es im Umgang mit Schulleitern, Lehrern, Eltern, neben- und übergeordneten Behörden notwendig, auch über kommunikative Kompetenz zu verfügen. "Pädagogische Führung", "Schulmanagement" sind aktuelle Stichworte hierzu.

FRAGE 25: Halten Sie Schulräte für Experten
a) der Verwaltung,
b) der Schulpraxis,
c) der Menschenführung?

a) Experten der Verwaltung

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
ausschließlich	0	2	1.4	1.4	1.4
sehr stark	1	52	37.7	37.7	39.1
stark	2	38	27.7	27.7	66.7
unentschieden	3	18	13.0	13.0	79.7
schwach	4	13	9.4	9.4	89.1
sehr schwach	5	13	9.4	9.4	98.6
auf keinen Fall	6	2	1.4	1.4	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



Mittelwert	2.225	Median	2.000	Modalwert 1.000
Standardabw.	1.404	Varianz	1.972	
Valid Cases	138	Missing Cases	0	

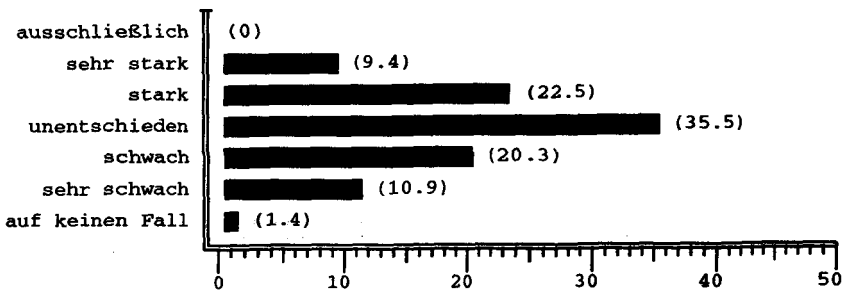
Abb. 2

Wie gewichten Lehrer die Fähigkeiten von Schulräten in diesen drei Bereichen?

Als *Experten der Verwaltung* schätzen zwei Drittel der Lehrer Schulräte ein, 20 % bestreiten dies.

FRAGE 26: b) Schulräte sind Experten der Schulpraxis

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
ausschließlich	0	0	0	0	0
sehr stark	1	13	9.4	9.4	9.4
stark	2	31	22.5	22.5	31.9
unentschieden	3	49	35.5	35.5	67.4
schwach	4	28	20.3	20.3	87.7
sehr schwach	5	15	10.9	10.9	98.6
auf keinen Fall	6	2	1.4	1.4	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



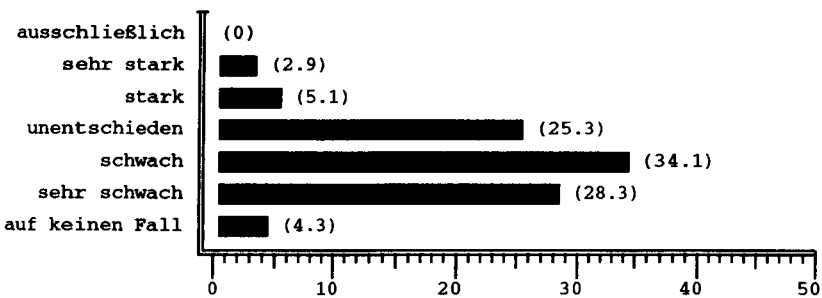
Mittelwert	3.051	Median	3.000	Modalwert 3.000
Standardabw.	1.173	Varianz	1.377	
Valid Cases	138	Missing Cases	0	

Abb. 3

Für *Experten der Schulpraxis* bezeichnen 41 % der Lehrer Schulräte, 33 % der Befragten sind nicht dieser Meinung. Sie halten Schulräte im geringen Maße oder überhaupt nicht für Experten der Schulpraxis. *Experten für Menschenführung* sind Schulräte nur für exakt 8 % der Lehrerschaft, zwei Drittel der Befragten finden, dies sei nicht der Fall, d.h. die Fähigkeit zur Menschenführung sei bei Schulräten absolut unterentwickelt. 30 % der Befragten gaben an, durch Vorgesetzte bereits brüskiert worden zu sein.

FRAGE 27: c) Schulräte sind Experten der Menschenführung

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
ausschließlich	0	0	0	0	0
sehr stark	1	4	2.9	2.9	2.9
stark	2	7	5.1	5.1	8.0
unentschieden	3	35	25.3	25.3	33.3
schwach	4	47	34.1	34.1	67.4
sehr schwach	5	39	28.3	28.3	95.7
auf keinen Fall	6	6	4.3	4.3	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



Mittelwert	3.927	Median	4.000	Modalwert 4.000
Standardabw.	1.085	Varianz	1.777	
Valid Cases	138	Missing Cases	0	

Abb. 4

Diese Ergebnisse schließen sich inhaltlich und logisch an die vorhergehenden an. Deutlich dominiert eine Einstellung der Lehrer, die der Schulaufsicht gegenüber reserviert bis ablehnend ist. Die Lehrerschaft fühlt sich in ihren alltäglichen Sorgen und Problemen allein gelassen und sieht in der Institution des Schulrates lediglich eine Verwaltungsinstanz, mit der kaum eine pädagogisch-kollegiale Verbindung besteht. Zu beachten ist der sozial-kommunikative Aspekt. Offensichtlich fühlen sich viele Lehrer durch Schulräte wenig verstanden und oft falsch behandelt.

Die bemerkenswerteste Situation, in der Lehrkräfte persönlich mit Schulaufsicht, der Schulrätin oder dem Schulrat konfrontiert werden, ist der sogenannte Schulbesuch, die Visitation, bei der Lehrer Rechenschaft über die pädagogische Arbeit in der Schule und in der Klasse abzulegen haben. Da dieser Aspekt im Zentrum des Erkenntnisinteresses liegt, soll theoretisch etwas weiter ausgeholt werden.

1.2.2 Exkurs: Die Organisation des Beurteilungswesens in den einzelnen Bundesländern (alt) und Fragen zur Regelbeurteilung

Lehrer werden, wie andere Beamte auch, in bestimmten regelmäßigen Zeitabständen von ihren Dienstvorgesetzten im Hinblick auf Leistung, Eignung und Fähigkeit begutachtet. Die Beurteilung von beamteten Lehrern durch ihre Vorgesetzten kann als Regelbeurteilung oder Anlaßbeurteilung (Bedarfsbeurteilung) erfolgen. Die Anlaßbeurteilung (in Nordrhein-Westfalen heißt es Bedarfsbeurteilung, im Saarland "Beurteilung aus besonderem Anlaß") findet anläßlich der Verbeamtung statt, oder bei Bewerbungen, Beförderungen, dem Wechsel der Schule oder des Schulaufsichtsbezirks usw.. Regelbeurteilungen (im folgenden wird nur dieser hauptsächlich verwendete Begriff benutzt, obwohl in einzelnen Bundesländern auch hier unterschiedliche Termini zu finden sind: in Bayern "periodische Beurteilung"; im Saarland ist "Regelbeurteilung" wiederum nur die jährliche dienstliche Beurteilung während der Zeit, in der sich Lehrkräfte im Beamtenverhältnis auf Probe befinden) werden dagegen nur durch einen vorgeschriebenen zeitlichen Rhythmus bestimmt, d.h. erfolgen quasi automatisch nach Ablauf von vorgegebenen zeitlichen Abständen.

In Bayern wird bei der dienstlichen Beurteilung unterschieden zwischen
- periodischer Beurteilung
- Zwischenbeurteilung und
- Probezeitbeurteilung

Die *periodische Beurteilung* erfolgt "mindestens alle vier Jahre" und dient der Feststellung der Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung der Beamten (§ 49). Wechselt der Beamte die für die Beurteilung zuständige Behörde "mindestens ein Jahr nach dem Ende des der letzten periodischen Beurteilung zugrundeliegenden Zeitraums oder der Probezeit", so erfolgt die *Zwischenbeurteilung* (§ 50). Dazu kommt die *Probezeitbeurteilung* im Zusammenhang mit der anstehenden Verbeamtung, durch die abgeklärt wird, "ob er (der Beamte H.R.) für die Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit geeignet ist". Die dienstliche Beurteilung hat "die *fachliche Leistung* des Beamten in bezug auf sein Amt und im Vergleich zu den anderen Beamten seiner Besoldungsgruppe und Laufbahn objektiv darzustellen" und außerdem "von seiner *Eignung* und *Befähigung* ein zutreffendes Bild zu geben". Die *fachliche Leistung* fragt "nach dem Arbeitserfolg und der praktischen Arbeitsweise", die *Eignung* nach den geistigen Anlagen und dem körperlichen Leistungsvermögen und die *Befähigung* "nach den beruflichen Fachkenntnissen und dem sonstigen fachlichen Können" des zu beurteilenden Beamten (vgl. Bayerische Laufbahnverordnung - LbV - v. 17. Juli 1980 (GVBL, S.461; geändert durch V.v. 27.07.1982, GVBL, S.535, u.v. 30.10.1984, GVBL, S.437)).

Geregelt ist diese Form der dienstlichen Beurteilung meist durch Richtlinien, also Verwaltungsvorschriften, die von den einschlägigen Ministerien (bzw. Senaten) der Bundesländer erlassen werden. Bei einem Überblick über die einschlägigen Bestimmungen der Länder wird deutlich, daß die Vorstellungen über Regelbeurteilungen alles andere als einheitlich sind. Sicherlich gehören die entsprechenden Richtlinien zu den Verwaltungsvorschriften, die sich in besonderem Maße unterscheiden. Richtlinien liegen vor in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen (vorläufig), Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein. In den übrigen Bundesländern (alt) gibt es keine oder sie sind, wie in Berlin, gerade im Entstehen. Richtlinien für Anlaßbeurteilungen allerdings existieren in allen Bundesländern, nur Bayern kennt die Institution der Anlaßbeurteilung nicht. Dafür wird in Bayern in den kürzesten Abständen (4 Jahren) die Regelbeurteilung durchgeführt. Dies geschieht in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Saarland im Abstand von 5 Jahren, in Nordrhein-Westfalen von 6 Jahren, in Bremen, Hessen und Niedersachsen sind die Regelbeurteilungen entweder abgeschafft oder finden nicht statt (z.B. Schleswig-Holstein).[1]

Unterschiede gibt es in den Bundesländern, in denen Regelbeurteilungen durchgeführt werden auch im Hinblick auf die Stufen für das Gesamturteil. Hier hat Bayern mit 7 Stufen die Möglichkeit der stärksten Differenzierung, in Baden-Württemberg sind es 6, ebenso in Rheinland-Pfalz, in Berlin 5, ebenso in Nordrhein-Westfalen, im Saarland dagegen nur 2 ("entspricht den Anforderungen" oder "entspricht derzeit nicht den Anforderungen"). Einige Bundesländer haben die "vereinfachte Beurteilung" vorgesehen (z.B. Rheinland-Pfalz und Saarland). Dies ist eine Bestätigung, daß sich seit der letzten Beurteilung keine Änderung ergeben hat (in Bayern möglich als "Fortschreibung"). Interessant auch die Verteilung der Prädikate, z. B. in Bayern mit einer eher optimistischen, in Rheinland-Pfalz mit einer eher pessimistischen Asymmetrie.

[1] Anmerkung 1994: In Baden-Württemberg wird die Regelbeurteilung in diesem Kalenderjahr (1994) abgeschafft. Schulleiter sollen statt dessen sog. Dienstberichte erstellen. (Mdl. Mitteilung von Ministerialrat Bergold, Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg. In Rheinland-Pfalz entfiel die Regelbeurteilung ab 1.8.1993. In anderen Ländern existiert sie nur noch auf dem Papier, wird jedoch nicht durchgeführt, wie z.B. in Hamburg.

Abb. 5

Bayern	Rheinland-Pfalz [2]
1 = hervorragend; 2 = sehr tüchtig; 3 = übertrifft erheblich die Anforderungen; 4 = übertrifft die Anforderungen;	1 = Eignung und Leistung des Lehrers entsprechen den Anforderungen in besonderem Maße;
5 = entspricht voll den Anforderungen;	2 = entsprechen den Anforderungen voll;
6 = entspricht noch den Anforderungen; 7 = entspricht nicht den Anforderungen;	3 = entspricht im allgemeinen den Anforderungen; 4 = weist zwar Mängel auf, entspricht aber im ganzen den Anforderungen; 5 = entspricht den Anforderungen nicht, läßt jedoch erkennen, daß die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können; 6 = entspricht den Anforderungen nicht und läßt nicht erkennen, daß die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können.

In den meisten Bundesländern, die Regelbeurteilungen durchführen, obliegt diese Aufgabe den Schulleitern, wie z.B. in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland. In Hamburg und Nordrhein-Westfalen werden die Gutachten im Zusammenwirken zwischen Schulleiter und Schulrat erstellt, nur in Bayern als einzigem Bundesland findet die Beurteilung ausschließlich durch den Schulrat (zumindest formell) statt.[3] Die herausgehobene Position des bayerischen Schulrats zeigt sich auch darin, daß für die Überprüfung von Eignung und Befähigung für höhere Funktionen nur die letzten beiden dienstlichen Beurteilungen als Lehrer, mit zusätzlichen Aussagen über eine entsprechende Eignung, zugrundegelegt werden. Daneben werden auch die Ergebnisse der beiden Staatsexamina, Dienst- und Lebensalter - wenngleich auch geringer gewichtet, einbezogen. Die Entscheidung trifft bis zum Schulleiter die Regierung auf Vorschlag des Staatlichen Schulamtes. (Bei Schulräten entscheidet das Ministerium auf Vor-

[2] Die Regelbeurteilung wurde in Rheinland-Pfalz ab 1.8.1993 abgeschafft.

[3] Zur Erinnerung: hier stehen Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen im Mittelpunkt, die durch Schulräte beurteilt werden. Lehrer an bayerischen Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen werden durch den jeweiligen Schulleiter beurteilt.

schlag der Regierung.) In allen anderen Bundesländern entscheiden Ausschüsse bzw. Kommissionen in unterschiedlichen Zusammensetzungen.[4]

Wir sehen, daß innerhalb der Bundesländer sehr unterschiedliche Auffassungen bestehen. Dies zeigt die verwirrende Vielfalt von Begriffen und Bestimmungen im Hinblick auf Umfang, Detailliertheit und Verbindlichkeit. Insgesamt ergibt sich ein Bild der Konfusion; was in dem einem Bundesland als unverzichtbar gilt und bis ins kleinste geregelt ist, erscheint im anderen als überflüssig bzw. geradezu anachronistisch. Die Regelbeurteilung wird, wie wir gesehen haben, im Bundesgebiet sehr unterschiedlich gehandhabt.
Sichere pädagogische Einsichten und Erfahrungen führen normalerweise dazu, daß national oder sogar international Regelungen eingeführt werden, die sich ähnlich oder sogar identisch sind (beispielsweise Schuleintritt mit dem 6. Lebensjahr, Jahrgangsklassen, Fächerkanon etc.). Dies ist bei der Regelbeurteilung nicht der Fall. Hier haben wir eine unübersichtliche Situation, die Unsicherheit verrät. Strittig ist die Regelbeurteilung auch durch unterschiedliche Ergebnisse.

Bei der Verwendung von differenzierten Beurteilungsstufen sind Vergleiche aufschlußreich. Die Drucksache 11/6370 des Bayerischen Landtags (11. Wahlperiode) gibt Aufschlüsse über die Beurteilungsergebnisse an Grund- und Hauptschulen für den Zeitraum vom 01.01.1983 bis 1988 in Bayern: Die Beurteilungsergebnisse sind dreifach aufgeschlüsselt: zum einen nach Regierungsbezirken, zum anderen im Hinblick auf das Geschlecht der beurteilten Lehrkräfte, und zuletzt werden Lehrkräfte allgemein und Lehrkräfte ohne Funktionsstellen dargestellt. Zunächst einmal fällt auf, daß es offensichtlich in fünf Jahren in Bayern keinen Lehrer oder keine Lehrerin gab, der/die das Prädikat "entspricht nicht den Anforderungen" erhalten hat. (Laut Grund- und Strukturdaten 1989/90 des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft lehrten in der gleichen Zeit 23.243 Grundschul- und 19.831 Hauptschullehrkräfte an bayerischen Schulen). Auch gibt es nie mehr als maximal 0,5 % der insgesamt etwa 43.000 Lehrerinnen und Lehrer, die die zweitschlechteste Bewertung "entspricht noch den Anforderungen" erhalten haben. Alle übrigen (über 99 % Lehrer) entsprechen voll den Anforderungen oder liegen darüber! Die Unterschiede zwischen den einzelnen Regierungsbezirken sind erstaunlich. Gibt es in Oberbayern 0,9 % der dortigen Lehrerschaft, die das Prädikat "hervorragend" erhalten haben (bei Männern), so sind es in Oberfranken lediglich 0,1 %, ebenso wie in Niederbayern. Die Frauen in Oberbayern schrumpfen allerdings auf 0,2 %, in Oberfranken gibt es überhaupt keine weibliche Lehrkraft, die in den fünf Jahren das Prädikat "hervorragend" erhalten hat. Auffällig ist weiterhin, daß Frauen durch die Bank ungünstiger, z.T. eklatant ungünstiger bewertet worden sind als Männer. Die Tatsache, daß ein weitaus größerer Prozentsatz an weiblichen Lehrkräften im Vergleich zu männlichen teilzeit beschäftigt ist, vermag das Mißverhältnis nur zum Teil aufzuklären. Wir sehen, daß zwischen

[4] Für die Überlassung einer ergänzenden Übersicht über die Organisation der Lehrerbeurteilung in den Bundesländern danke ich Herrn Schulamtsdirektor a.D. *Franz Schaffer*, Bergrheinfeld.

den einzelnen Regierungsbezirken erhebliche Unterschiede bestehen, die jedoch bei Bewerbungen über die Regierungsgrenzen hinaus nicht beachtet werden (z.B. in Form eines Bonus oder Malus). Außerdem haben wir die geschlechtsspezifische Differenzierung, die genauer zu untersuchen wäre. Dazu kommen weitere Ungereimtheiten, wie die dienstliche Aufforderung an Schulräte, sich bestimmten Normen anzugleichen, d.h. z.B. strenger zu urteilen, wodurch Ungerechtigkeiten gegenüber den nachfolgend zu qualifizierenden Lehrern auftreten. Desgleichen führt die Beurteilungspraxis in Bayern zu Irritationen, und viele Lehrkräfte fühlen sich benachteiligt und demotiviert, wenn sich die Beurteilungsstufe nicht ausschließlich auf die beobachtbare Leistung, Fähigkeit und Eignung in der Klasse bezieht: Spitzenbeurteilungen erhalten nur Lehrkräfte, die für Ämter geeignet erscheinen (und sich dafür interessieren), die über die beobachtete Tätigkeit des Klassenlehrers hinausgehen, z.B. als potentielle Seminarrektoren, Konrektoren oder Schulleiter. Deshalb erhalten hervorragende Lehrer, die bewußt Lehrer bleiben wollen, praktisch nie das Prädikat "hervorragend" (oder "sehr tüchtig"). Damit sind Objektivität und Vergleichbarkeit der Beurteilung in Frage gestellt. Die Problematik der Lehrerbeurteilung in systematischer Hinsicht (Beurteilungsfehler, die meßtheoretischen Fragen, die Problematik in punktuellen Erhebungen Eignung und Befähigung von Personen - objektiv - zu eruieren und einzustufen, die Schwierigkeit dabei Erziehungserfolge meßbar zu registrieren etc.) soll hier nicht vertieft werden, verwiesen sei auf die einschlägigen Darstellungen von *Tilmann* (1981) und *Bessoth* (1983). Auch deshalb ist die Regelbeurteilung an Grund- und Hauptschulen aus verschiedenen Gründen in die Diskussion geraten. Dies zeigen auch Reformversuche, die durch Schulräte in Bayern selbst diskutiert und in Gang gesetzt werden. Hierzu existiert eine Vielzahl von Arbeitspapieren und Broschüren von Lehrerverbänden, Schulratsverbänden sowie von einzelnen Schulaufsichtsbeamten (vgl. *Schaffer*).

Deshalb ist danach zu fragen, inwieweit die legitimierenden Prämissen der Lehrerbeurteilung Gültigkeit beanspruchen können. Erhöhen sie die Qualität der schulischen Erziehung? Erleichtern sie die Personalplanung für die Schulverwaltung? Fördern sie die berufliche Entwicklung der einzelnen Lehrpersonen? Helfen sie Lehrern fachlich? Ermöglichen sie eine Kontrolle schulischer Erziehung im staatlichen Bereich?

1.2.3 Die fachliche Bedeutung von Schulratsbesuchen

Wie sehen Lehrer in Bayern die gängige Form der Schulbesuche? Zunächst geht es um den Status der sogenannten "periodischen Beurteilung", die bis zum 50. Lebensjahre der Beamten alle 4 Jahre durchzuführen ist. Diese dienstliche Beurteilung soll laut "Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrer" folgende Ziele haben (vgl. Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrer an Volksschulen; MBek v. 5. Mai 1972 i.d.F. vom 13. Sept. 1984):

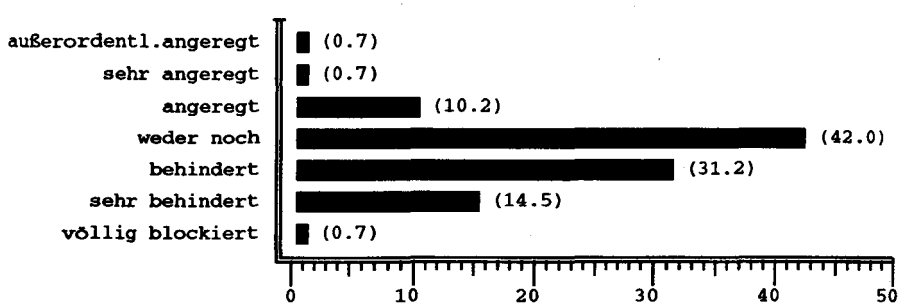
- sie dient der Förderung des Schulwesens,
- sie gibt Gelegenheit, die Leistungen der Lehrer anzuerkennen und sie in ihrem erfolgreichen beruflichen Wirken zu bestätigen,

- sie schafft Grundlagen für die Auswahl geeigneter Lehrer für besondere Aufgaben in Schule, Schulverwaltung und anderen pädagogischen Bereichen,
- sie kann Anlaß sein, Unzulänglichkeiten oder Mißstände zu erkennen und zu beseitigen.

Lehrer halten diese Schulbesuche alle vier Jahre mehr oder weniger für überflüssig (64 %), wobei die Ablehnung deutlich ausgeprägt ist. Nur 17 % der Befragten halten sie für mehr oder minder notwendig. Gibt es für diese ablehnende Haltung inhaltliche Anhaltspunkte? Wie wirken solche Besuche auf Lehrer? Fühlen sich die Lehrer anerkannt und in ihrem erfolgreichen beruflichen Wirken bestätigt? Nach unserer Datenlage ist dies kaum der Fall: 12 % der Lehrer fühlen sich mehr oder minder durch Schulratsbesuche angeregt, 46 % hingegen *behindert* bis *völlig blockiert.*

FRAGE 38: Fühlen Sie sich durch Schulratsbesuche in Ihrer Arbeit angeregt?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
außerordentl. angeregt	0	1	0.7	0.7	0.7
sehr angeregt	0	1	0.7	0.7	1.4
angeregt	2	14	10.2	10.2	11.6
weder noch	3	58	42.0	42.0	53.6
behindert	4	43	31.2	31.2	84.8
sehr behindert	5	20	14.5	14.5	99.3
völlig blockiert	6	1	0.7	0.7	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



Mittelwert	3.486	Median	3.000	Modalwert 3.000
Standardabw.	0.961	Varianz	0.923	
Valid Cases	138	Missing Cases	0	

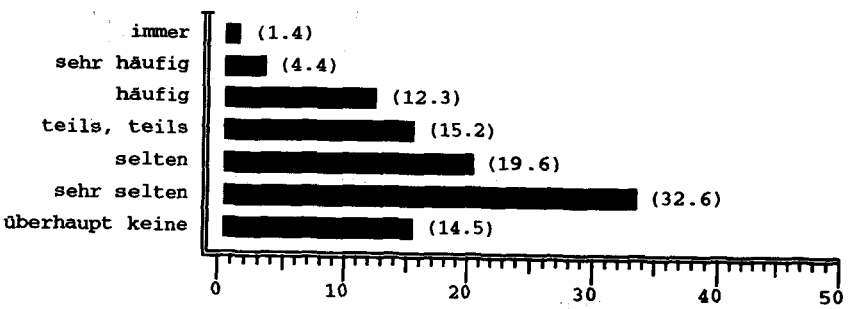
Abb. 6

Diese Einschätzung wird durch zusätzliche Items differenziert: Praktische Erkenntnisse erhielten 18 % der Lehrer, für 67 % war dies *überhaupt nicht* oder *kaum* der Fall.

Theoretische Erkenntnisse erhielten 15 %, 74 % nach eigenen Angaben *kaum* oder *überhaupt nicht.*

FRAGE 54: Verdanken Sie Schulbesuchen wichtige praktische Erkenntnisse?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
immer	0	2	1.4	1.4	1.4
sehr häufig	1	6	4.4	4.4	5.8
häufig	2	17	12.3	12.3	18.1
teils, teils	3	21	15.2	15.2	33.3
selten	4	27	19.6	19.6	52.9
sehr selten	5	45	32.6	32.6	85.5
überhaupt keine	6	20	14.5	14.5	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

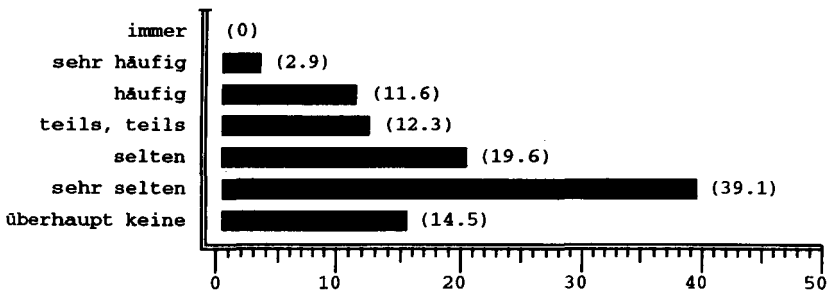


Mittelwert	4.029	Median	4.000	Modalwert 5.000
Standardabw.	1.480	Varianz	2.189	
Valid Cases	138	Missing Cases	0	

Abb. 7

FRAGE 55: Verdanken Sie Schulbesuchen wichtige theoretische Erkenntnisse?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
immer	0	0	0	0	0
sehr häufig	1	4	2.9	2.9	2.9
häufig	2	16	11.6	11.6	14.5
teils, teils	3	17	12.3	12.3	26.8
selten	4	27	19.6	19.6	46.4
sehr selten	5	54	39.1	39.1	85.5
überhaupt keine	6	20	14.5	14.5	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



Mittelwert	4.239	Median	5.000	Modalwert 5.000
Standardabw.	1.332	Varianz	1.775	
Valid Cases	138	Missing Cases	0	

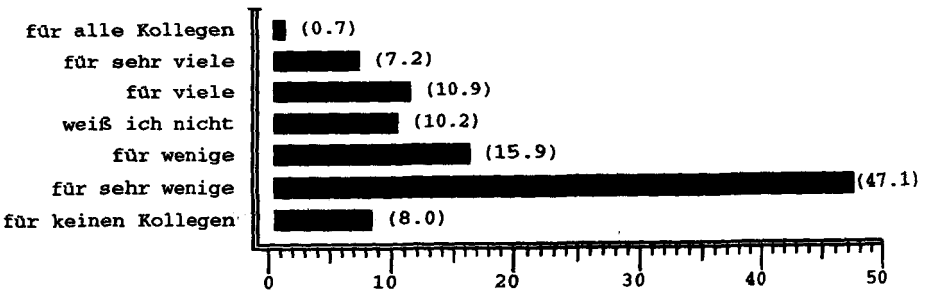
Abb. 8

Eine andere mögliche Wirkungskomponente des Schulratsbesuchs wird durch die Frage nach dessen leistungsfördernder Wirkung ausgelotet. Diese kann nämlich auch ohne neue praktische oder theoretische Erkenntnisse erfolgen. Es geht einfach darum, ob die Leistung der besuchten Lehrer gesteigert wird - im Vergleich zu dem Fall, daß Schulbesuche nicht stattfinden. Sei es durch Aufmunterung, Motivation, Anerkennung, psychologische Hilfen, Interesse zeigen, Verstärken durch eigenes Charisma, Mut machen, Gefühl der Loyalität, Vermitteln gemeinsamer Ziele durch den besuchenden Schulrat, sei es durch Hinweise auf Mängel, Mißstände, verbindliche Anforderungen und Pflichten, bis zur Androhung eines Dienststrafverfahrens (wobei letzteres kaum vorkommt, jedoch durchaus möglich wäre).

Eine leistungsfördernde Funktion gestehen lediglich 19 % der Lehrer (für "alle" bis für "viele Kollegen") Schulbesuchen zu, 72 % sind nicht dieser Auffassung. Sie halten eine leistungsfördernde Funktion für "wenige" bzw. "gar keine Kollegen" gegeben.

FRAGE 21: Meinen Sie, daß Schulratsbesuche eine leistungsfördernde Funktion haben und zwar

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
für alle Kollegen	0	1	0.7	0.7	0.7
für sehr viele	1	10	7.2	7.2	8.0
für viele	2	15	10.9	10.9	18.8
weiß ich nicht	3	14	10.2	10.2	29.0
für wenige	4	22	15.9	15.9	44.9
für sehr wenige	5	65	47.1	47.1	92.0
für keinen Kollegen	6	11	8.0	8.0	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



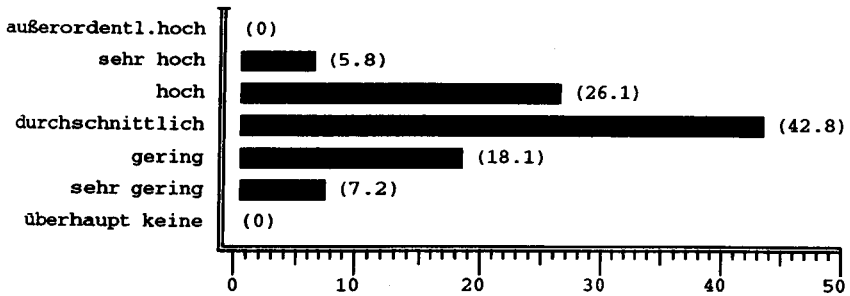
Mittelwert	4.065	Median	5.000	Modalwert 5.000
Standardabw.	1.451	Varianz	2.105	
Valid Cases	138	Missing Cases	0	

Abb. 9

Diese Ergebnisse sind nur z.T. erstaunlich: Einerseits haben wir bereits oben erfahren, daß nach Meinung der befragten Lehrer Führungsdefizite bei Schulaufsichtsbeamten unverkennbar seien. Schulräte seien quasi nach der Erfahrung der Lehrkräfte kaum in der Lage, anspornend, vertrauensbildend und motivierend mit Lehrern umzugehen. Daß es sich dabei wohl eher um ein strukturelles als um ein personenspezifisches Problem handeln dürfte, wird sich noch zeigen. Wirklich überraschend ist dagegen, daß nach Angaben der Lehrer kaum ein praktischer oder theoretischer Wissenstransfer zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrern stattfinde. Es handelt sich bei Schulräten schließlich um ehemalige hochqualifizierte Lehrer, eben solche, denen ungewöhnlich hohe praktische und theoretische Kompetenz bescheinigt worden ist. Vielleicht kommen wir der Antwort näher, wenn wir zunächst danach fragen, wie die pädagogische Kompetenz der Schulräte durch Lehrer eingeschätzt wird.

FRAGE 64: Wie schätzen Sie die pädagogische Kompetenz der Schulräte ein?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
außerordentl. hoch	0	0			
sehr hoch	1	8	5.8	5.8	5.8
hoch	2	36	26.1	26.1	31.9
durchschnittlich	3	59	42.8	42.8	74.6
gering	4	25	18.1	18.1	92.8
sehr gering	5	10	7.2	7.2	100.0
überhaupt keine	6	0			
	TOTAL	138	100.0	100.0	



Mittelwert	2.949	Median	3.000	Modalwert	3.000
Standardabw.	0.984	Varianz	0.968		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 10

Etwa 32 % der Lehrkräfte halten die pädagogische Kompetenz der Schulräte für *hoch* bis *sehr hoch*, etwa 25 % für *gering* bis *sehr gering*. Die Extrempositionen "außerordentlich hoch" bzw. "überhaupt keine vorhanden" wurden von keinem Probanden gewählt. Auch hier können sich weiterführende Fragen anschließen. Nehmen viele Lehrer (eine kräftige Minderheit) die eigentlich vorauszusetzende, hohe pädagogische Kompetenz von Schulräten gar nicht wahr? Haben Schulräte sehr gute pädagogische Kompetenzen, aber andere als sie die Lehrer im konkreten Fall erwarten? Oder überholen sich bzw. verfliegen frühere Kompetenzen durch drängende und dominierende andere Aufgaben der Schulaufsichtsbeamten? Meinen Lehrer überhaupt, daß Schulräte eine pädagogische Zielsetzung haben oder eher eine, die sich an Verwaltung und Kontrolle orientiert? Für die erste Priorität entschieden sich 46 % der Befragten, für die zweite 48 %, also in etwa ein ausgeglichenes Verhältnis.

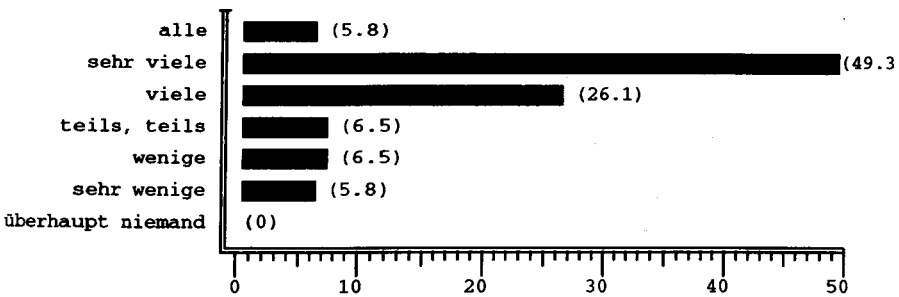
1.2.4 Emotionale Wirkungen von Schulratsbesuchen auf Lehrkräfte

Vielleicht bringt eine weitere Fragerichtung Aufschlüsse, die zum Verständnis der referierten Ergebnisse beitragen können. Wie einschneidend oder belanglos ist ein Schulratsbesuch für Lehrer? Ich habe bereits an anderer Stelle deutlich gemacht (*Rosenbusch* 1990), daß gerade im Berufsleben von Volksschullehrern Beurteilungsbesuche eigentlich, was die Karriere betrifft, in den meisten Fällen belanglos sind, denn über 80 % der Volksschullehrer bleiben in der Eingangsstufe und erleben nie eine Beförderung oder Höherstufung (laut Haushaltszahlen des Bayerischen Finanzministeriums von 1989/90 sind in Bayern 84 % aller Stellen für Volksschulen im Eingangsamt A 12 ausgewiesen, für Gymnasiallehrer - Eingangsamt A 13 - jedoch nur 25,3 %, vgl. Bayer. Schule Nr. 14/89, S.2). Nur etwa 15 % der Volksschullehrer haben folglich eine Aufstiegschance, hingegen etwa 75 % der Lehrer an Gymnasien. Das Gros der Volksschullehrer bleibt bis zur Pensionierung in der Eingangsstufe. Deshalb wäre anzunehmen, daß gerade von dieser Lehrergruppe den periodischen Beurteilungen am gelassensten, ja stoischsten entgegengesehen wird, quasi als einer zu vernachlässigenden Formalie. Bereits 1976 und 1990 hatte ich gezeigt, daß es gerade umgekehrt ist. Wir haben die paradoxe Situation, daß gerade dort, wo die Karrierefolgen am geringsten sind, die Aufregung am massivsten ist. Bei Gymnasiallehrern oder Angehörigen des akademischen Mittelbaus an Universitäten wird dieser Maßnahme weitaus weniger Beachtung geschenkt. Spiegelt sich diese Lage in unseren Daten wider? Die mit einem Schulbesuch verbundenen Gefühle bei Lehrern wurden durch eine zweifache Zugriffsweise zu erfassen versucht: Zum einen wurde danach gefragt, welche Gefühle bei den Kollegen angenommen werden, zum anderen wurde versucht, herauszufinden, welche Empfindungen man selbst bei Schulbesuchen entwickle. Zu beachten ist die Wortwahl im Item. Mit voller Absicht wurde in der Hauptuntersuchung das emotional hochbesetzte Wort "Angst" verwendet. Weitere Versionen wie "emotionale Beeinträchtigung", "Aufregung" wurden verworfen, weil sich in der Voruntersuchung gezeigt hatte, daß dadurch zu extreme und dadurch undifferenzierte Werte entstanden wären.

81 % der Befragten sind der Meinung, daß alle oder zumindest viele Kollegen vor Schulratsbesuchen Angst haben. Nur etwa 12 % meinen, daß wenige oder sehr wenige Kollegen Angst empfinden (die Kategorie "überhaupt niemand" wurde nicht angekreuzt). Dies ist in der Tat ein erstaunliches Ergebnis, das der genaueren Interpretation bedürfte. Doch fragen wir zunächst weiter, wie die Befragten selbst die Situation empfinden.

FRAGE 43: Haben Ihrer Meinung nach Ihre Kollegen vor einem Schulratsbesuch Angst?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
alle	0	8	5.8	5.8	5.8
sehr viele	1	68	49.3	49.3	55.1
viele	2	36	26.1	26.1	81.2
teils, teils	3	9	6.5	6.5	87.7
wenige	4	9	6.5	6.5	94.2
sehr wenige	5	8	5.8	5.8	100.0
überhaupt niemand	6	0			
	TOTAL	138	100.0	100.0	



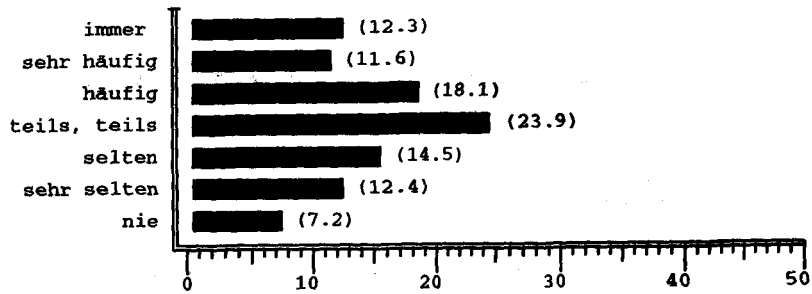
Mittelwert	1.761	Median	1.000	Modalwert	1.000
Standardabw.	1.235	Varianz	1.526		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 11

Hier erleben wir ein im ersten Augenblick überraschendes Ergebnis, das jedoch für erfahrene Empiriker zu erwarten ist: Zumindest bei unseren Untersuchungen machten wir die Erfahrung, daß Probanden sich selbst meist positiver sehen als ihre Kolleginnen und Kollegen, Kommilitonen etc., also als mutiger, demokratischer, moderner etc.. (s. Abb. 12)

FRAGE 44: Haben Sie selbst vor einem Schulratsbesuch Angst?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
immer	0	17	12.3	12.3	12.3
sehr häufig	1	16	11.6	11.6	23.9
häufig	2	25	18.1	18.1	42.0
teils, teils	3	33	23.9	23.9	65.9
selten	4	20	14.5	14.5	80.4
sehr selten	5	17	12.4	12.4	92.8
nie	6	10	7.2	7.2	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



Mittelwert	2.826	Median	3.000	Modalwert 3.000
Standardabw.	1.742	Varianz	3.035	
Valid Cases	138	Missing Cases	0	

Abb. 12

So finden wir auch hier, daß von den befragten Lehrern weniger selbst Angst angeben als sie ihren Kollegen allgemein unterstellen. Immerhin sind es aber doch 42 %, die immer oder häufig Angst zugeben; 34 % haben selten oder nie Angst (davon ist bei 7 % der Befragten Angst in diesem Zusammenhang gar nicht vorstellbar). Etwa 24 % sind auf den Mittelwert ausgewichen, was hier etwa der Kategorie "gemischte Gefühle" zugeordnet werden könnte. Bei einer Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den Fragen 43 und 44 ist zu beachten, daß es für einen Befragten sicherlich weniger Probleme beinhaltet, Angst bei anderen zu konstatieren als zuzugeben, daß man selbst Angst hat - zumal in einer Situation, in der man - objektiv gesehen - keine Angst zu haben bräuchte. Insofern ist der Wert von 42 % der Befragten, die Angst zugestehen, nicht zu unterschätzen. Dies vor allem, weil wir von anderen Untersuchungskontexten in diesem Zusammenhang wissen, daß die Angstzustände offensichtlich unabhängig sind von der beruflichen Qualität der Lehrerschaft. Wir konnten

nicht nachweisen, daß schlechte Lehrer mehr Angst hätten als tüchtige, die Daten sprechen eher für die umgekehrte Hypothese: wenig ambitionierte und gleichgültige Lehrer haben offenbar weniger Angst als engagierte.

Woher kann diese - eigentlich unbegründete - Angst kommen? Stichpunktartig sind nur einige Erklärungsansätze zu nennen: historische Altlast der geistlichen Schulaufsicht; einer Form von Schulaufsicht, die in Bayern bis zur Weimarer Republik üblich war und auf einem allgemeinen Mißtrauen der staatlichen Obrigkeit gegenüber den Lehrern an Volksschulen resultierte - denen man die dazu erforderliche fachliche Kompetenz nicht zubilligen wollte; der hohe personale Anteil bei einer sogenannten "Prozeßbeurteilung"; die professionelle Unsicherheit bei Lehrern; die weitgehende Unverfügbarkeit des Unterrichtsablaufes, zumal wenn er pädagogisch orientiert ist, im Gegensatz zum Gymnasium, wo fachwissenschaftliche Aspekte im Vordergrund stehen; die oft wenig vertraute Person des Schulaufsichtsbeamten, im Gegensatz zum eher vertrauten Oberstudiendirektor bei Gymnasien; das Fehlen entsprechend gesicherter, wissenschaftlicher Unterlagen für Unterricht, auf die man sich beziehen könnte etc..

Dieses Ergebnis, daß nämlich ein großer Teil der Lehrer schlicht Angst empfindet bei Schulratsbesuchen, hat eine Schlüsselfunktion für die Erklärung vieler Ergebnisse unserer Untersuchung. Angst ist, wie wir wissen, eine Emotion, die mit Beklemmung, Bedrückung einhergeht, z.T. von auffallenden körperlichen Symptomen (Schweißausbruch, Zittern etc.) begleitet wird und mit einer Minderung oder Aufhebung der verstandesmäßigen Kontrolle einer Person über sich selbst einhergehen kann.

Wie stellen sich Lehrer auf den Schulratsbesuch ein? Zeigen sie den Beamten der Schulaufsicht ihren schulischen Alltag mit seinen Höhen und Tiefen, Erfolgen und Problemen, stellen sie ihr eigenes pädagogisches Konzept selbstbewußt zur Diskussion - oder nehmen sie eher eine Erwartungshaltung ein und versuchen sich der Situation anzupassen. Wie sehen Lehrer ihre Kollegen in diesem Zusammenhang? Nach ihrer Überzeugung zeigen sich durch Schulräte besuchte Lehrer *immer* bis *häufig* von ihrer besten Seite (96 %). Dies bedeutet, daß nach der Erfahrung und Beobachtung der Lehrer Probleme eher verborgen werden, und Lehrkräfte jenes vorführen, was am glattesten und eindrucksvollsten verläuft, was sie vielleicht gerade für die Visitationsstunden (eventuell mit anderen) vorgesehen und penibel vorbereitet haben. Dies ist von seiten der Lehrkräfte völlig verständlich, denn es handelt sich ja um eine Situation, in der es darum geht, eine möglichst günstige Beurteilung zu erhalten, sei es, um doch die geringen Karrierechancen nutzen zu können, oder sei es, was für Lehrer nach aller Erfahrung wichtig ist, um sozusagen eine fachliche Rückmeldung, möglichst in Form der Anerkennung der Arbeit, entgegennehmen zu können. Es wäre allerdings ein Irrglaube, wenn man meinte, daß durch Regelbesuche schulischer Alltag beobachtet werden kann. Dies bestätigen auch die weiteren Ergebnisse, in denen Lehrer aussagen, daß viele ihrer Kollegen sich auf "pädagogische Steckenpferde" der Schulräte einstellen, also das bieten, wovon sie erwarten, daß es den besuchenden Schulaufsichtsbeamten am meisten beeindruckt und ihm persönlich am besten entspricht.

79 % der Probanden sind der Überzeugung, daß sich die Kollegen auf die "pädagogischen Steckenpferde" der Schulräte einlassen, nur etwa 9 % der Kollegen würden das selten oder niemals anstreben. Hier deutet sich allerdings eine Form beruflicher und persönlicher Selbstverleugnung an, die in einem als professionell geltenden Beruf wenig Verständnis finden dürfte. Von den befragten Lehrern selbst würden es lediglich 17 % wagen, auch ein Problemfach während des Schulbesuches zu unterrichten, 75 % jedoch *eher nicht* bis *niemals*.

Wenn wir die Ergebnisse bis hierher zusammenfassen, ergibt sich eine ungünstige Einschätzung der Wirkung von Schulratsbesuchen bei der Beurteilung. Lehrer sehen allerdings auch "beurteilungsfreie" Schulratsbesuche im gleichen Kontext. Ein Großteil der Lehrer fühlt sich dadurch weder angeregt noch beruflich vorangebracht. Um möglichst den besten Eindruck zu erwecken, versuchen sich Lehrer offenbar den Wünschen und Vorlieben von Schulräten anzupassen. Probleme und Schwierigkeiten werden nach Möglichkeit kaschiert. Dahinter steht wohl die Vermutung, daß Lehrer ohne Probleme von Schulräten eher als *fähig* und *qualifiziert* eingeschätzt werden als solche, die ihre Probleme und Schwierigkeiten zur Diskussion stellen oder im Unterricht demonstrieren. Die fachliche Beratung durch Schulräte steht völlig im Hintergrund. Dies sicherlich auch deswegen, weil auch wohlmeinende und kompetente Schulräte es kaum schaffen dürften, in einer meist angstbesetzten Prüfungssituation erfolgreich Fachwissen zu vermitteln. Viele der negativen Einschätzungen der Fachkompetenz von Schulräten, deren angeblich relativ geringe Orientierung an pädagogischen Maximen, der fehlenden fachlichen Bereicherung durch Schulräte, gehen nach meiner Einschätzung auf dieses strukturelle Element zurück. In der Beurteilungssituation - in der sich Lehrer gegenüber Schulräten nicht nur während des dafür vorgesehenen Besuches selbst sehen - ist Beratung nicht (oder fast nicht) möglich. Die fachliche pädagogische Kompetenz von Schulräten kann in einer derartigen Situation kaum hinreichend wahrgenommen werden. Diese - nicht neue - Einsicht ist empirisch klar zu verfolgen. Prägnant zum Ausdruck kommt sie auch dadurch, daß Lehrer Schulräte nicht (oder fast nicht) um Beratungsbesuche bitten. In unserer Untersuchung gab es insgesamt nur 7 berichtete Fälle in der gesamten Berufslaufbahn aller Lehrer in exakt 1 814 Berufsjahren, die die befragten Lehrer bis zum Zeitpunkt der Untersuchung zusammen zurückgelegt hatten.

2. Vergleich ausgewählter Ergebnisse aus den Erhebungen von 1974 und 1990

2.1 Vorbemerkung

Zunächst eine Vorbemerkung: Wie bereits eingangs dargestellt, handelt es sich bei den vorliegenden Daten nicht um solche aus einer klassischen Längsschnittuntersuchung. In dieser würden zwei oder mehr möglichst identische repräsentative Untersuchungen mit gleichen Stichproben in einem genau bestimmten Zeitabstand durchgeführt. Der Vergleich der Ergebnisse aus den zwei aufeinanderfolgenden Untersuchungen kann über Trends innerhalb des Zeitraums zwischen den Untersuchungen Aufschluß geben. Dies gilt für das folgende nur mit Einschränkungen. Zum einen sind die Probandenzahlen für eine repräsentative Untersuchung zu gering, zum anderen könnten regionale Unterschiede derartige Vergleiche in ihrer Aussagekraft einschränken, zumal in der zweiten Untersuchung Lehrer aus einem als besonders aufgeschlossen und modern eingeschätzten Schulaufsichtsbezirk involviert waren, in dem erste Reformversuche angelaufen sind. Trotzdem sollen unter Berücksichtigung dieser Prämissen Ergebnisse aus den Untersuchungen von 1974 und 1990 gegenübergestellt werden, um zumindest Anhaltspunkte für Tendenzaussagen zu gewinnen und um die Interpretations- und Argumentationsbasis zu verbreitern. Zu beachten ist, daß in der Untersuchung von 1974 eine Siebenerskala (0 - 6) zugrundegelegt worden war, während in der Untersuchung von 1990 eine Fünferskala (1 – 5) Verwendung fand. Die Formulierungen der verwendeten Items waren gleich, bis auf eine Ausnahme mit einer geringfügigen Abweichung. Für Vergleichszwecke werden die Graphiken in einem Dreierschema vereinheitlicht, d. h. die Werte bis 2 und ab 4 werden zusammengefaßt, die Werte von 3 (= *unentschieden, weder/noch, weiß nicht*) bleiben. Diese Prozedur kann als legitim angesehen werden, insbesondere wegen der relativ kleinen Probandenzahl in der Untersuchung von 1990. Falls größere Ausprägungsunterschiede anfallen, werden diese jedoch berücksichtigt.

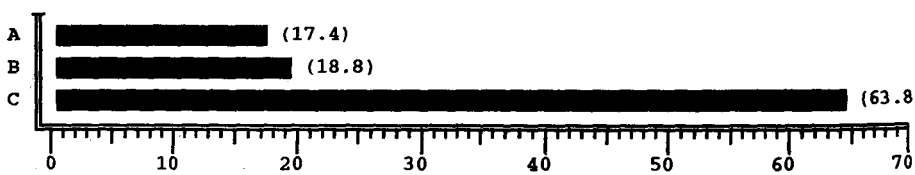
2.2 Die Einschätzung der Schulaufsicht, eine absinkende Tendenz

Die erste Frage befaßt sich mit der Bewertung der Schulaufsicht durch Lehrer in den Jahren 1974 und 1990 ("Wie schätzen Sie die Schulaufsicht in ihrer bisherigen Form ein?"):
Die Skalen reichen von "völlig überholt" bis "optimale Lösung" in der Siebenerskala der Untersuchung von 1974 und von "gänzlich überholt" bis "sehr gute Lösung" auf der Fünferskala aus der Untersuchung von 1990. Bei den Ergebnissen zeigt sich eine relative Stabilität, die jedoch zu differenzieren ist. 1974 waren es 64 % der befragten

Lehrer, die die aktuelle Form der Schulaufsicht als "überholt" bis "völlig überholt" qualifizierten; 1990 sind dies 67 %, die sie als "überholt" bis "gänzlich überholt" einschätzen. Die Befürworter der bisherigen Form der Schulaufsicht machten 1974 13 % bzw. 1990 9,5 % aus. Interessant ist, daß sich die Befürworter auch heute mit geringerer Intensität zur jetzigen Schulaufsicht bekennen. Insgesamt haben wir jedoch ein recht stabiles Bild von einer eher negativen Einschätzung der aktuellen Schulaufsicht. Kommen wir zur Frage nach der Notwendigkeit von Regelbesuchen im Turnus von 4 Jahren, die von den Lehrern zu beantworten war. 1974 waren es 64 %, die diese Regelbesuche für "überflüssig" bis "völlig überflüssig" hielten, 1990 waren es 71 %. Für mehr oder weniger notwendig hielten sie 1974 17 %, 1990 19 % (Abb. 13 und 14).

FRAGE 37 (1974): Halten Sie Qualifikationsbesuche, d.h. Schulratsbesuche, die dazu dienen, die Lehrer alle 4 Jahre zu benoten - abgesehen von Bewerbungen - für:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
notwendig (A)	0/1/2	24	17,4	17,4	17,4
unentschieden (B)	3	26	18.8	18.8	36.2
nicht notwendig (C)	4/5/6	88	63.8	63.8	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	



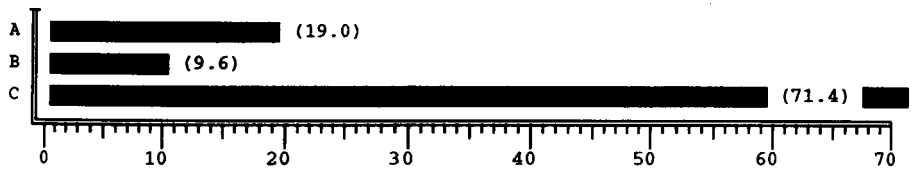
Mittelwert	3.464	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.775	Varianz	0.601		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 13 (dreistufig)

1990 ist auf die gestiegene Polarisierung hinzuweisen - ablesbar am geringer gewordenen mittleren Wert (3). So können wir bei dieser Frage zwar gewisse Verschiebungen registrieren, doch haben wir auch hier insgesamt eine klare Tendenz. Auch die Frage "Meinen Sie, daß Schulratsbesuche eine leistungsfördernde Funktion haben - und zwar für alle Kollegen/ ... für keinen Kollegen?" läßt eine relativ einheitliche Beantwortungstendenz in beiden Untersuchungen erkennen.

VAR19 (1990): Halten Sie Qualifikationsbesuche, d.h. Schulratsbesuche, die dazu dienen, die Lehrer alle 4 Jahre zu benoten - abgesehen von Bewerbungen - für:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
notwendig (A)	0/1/2	12	19,0	19,0	19,0
unentschieden (B)	3	6	9.6	9.6	28.6
nicht notwendig (C)	4/5/6	45	71.4	71.4	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	3.524	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.800	Varianz	0.641		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 14 (dreistufig)

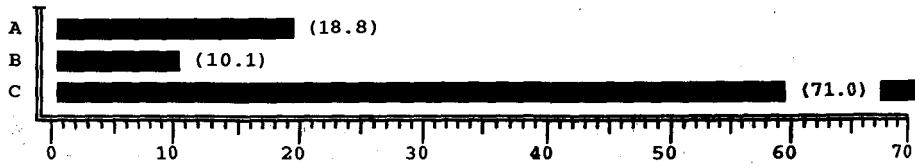
71 % der befragten Lehrkräfte waren 1974 der Auffassung, daß Schulratsbesuche für *wenige* oder *gar keine* Kollegen eine leistungsfördernde Funktion hätten, 1990 sind es 70 %, praktisch das gleiche Ergebnis. Eine leistungsfördernde Wirkung schreiben 1974 19 %, 1990 noch 11 % der befragten Lehrer Schulratsbesuchen zu. Zu betonen ist, daß es sich bei dieser Frage nicht um Regelbesuche handelt, sondern generell um Schulbesuche, unabhängig von Anlaß und Zusammenhang.

Durch Schulratsbesuche eher *behindert bis blockiert* fühlten sich 1974 46 %, 1990 waren es 57 %, die sich *behindert bis blockiert* fühlten. In beiden Untersuchungen fühlten sich 12 % durch Besuche angeregt.

Wichtige *praktische* Erkenntnisse verdankten einem Schulratsbesuch 1974 18 %, 1990 5 % der befragten Lehrer, bei 67 % bzw. 87 % war dies nach eigenen Angaben selten oder nie der Fall. Wichtige *theoretische* Erkenntnisse gewannen bei Schulratsbesuchen 1974 14,5 %, 1990 waren es lediglich 5 % der befragten Lehrer. Wenig oder überhaupt keine wichtigen theoretischen Erkenntnisse erschlossen sich 1974 73 %, 1990 90,5 %.

FRAGE 21 (1974): Meinen Sie, daß Schulratsbesuche eine leistungsfördernde Funktion haben und zwar:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
für viele Kollegen (A)	0/1/2	26	18,8	18,8	18,8
unentschieden (B)	3	14	10.1	10.1	29.0
für wenige Kollegen (C)	4/5/6	98	71.0	71.0	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

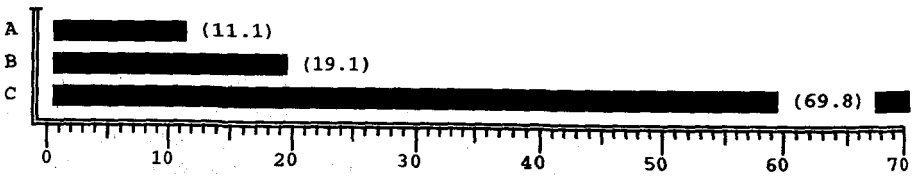


Mittelwert	3.522	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.794	Varianz	0.631		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 15 (dreistufig)

VAR16 (1990): Meinen Sie, daß Schulratsbesuche eine leistungsfördernde Funktion haben und zwar:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
für viele Kollegen (A)	0/1/2	7	11.1	11.1	11.1
unentschieden (B)	3	12	19.1	19.1	30.2
für wenige Kollegen (C)	4/5/6	44	69.8	69.8	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	

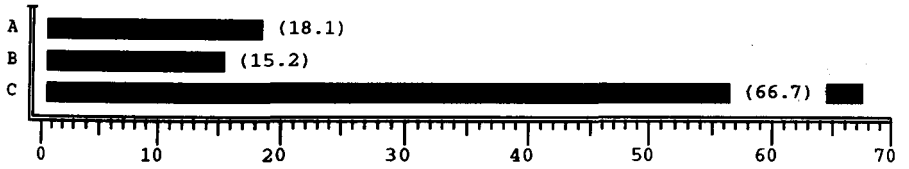


Mittelwert	3.587	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.687	Varianz	0.472		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 16 (dreistufig)

FRAGE 54 (1974): Verdanken Sie Schulratsbesuchen wichtige praktische Erkenntnisse?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
häufig (A)	0/1/2	25	18.1	18.1	18.1
teils, teils (B)	3	21	15.2	15.2	33.3
selten (C)	4/5/6	92	66.7	66.7	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

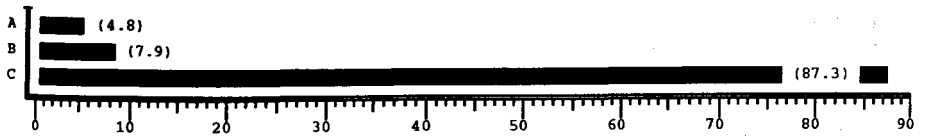


Mittelwert	3.486	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.785	Varianz	0.617		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 17 (dreistufig)

VAR26 (1990): Verdanken Sie Schulratsbesuchen wichtige praktische Erkenntnisse?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
oft (A)	0/1/2	3	4,8	4,8	4,8
teils, teils (B)	3	5	7.9	7.9	12.7
selten (C)	4/5/6	55	87.3	87.3	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	

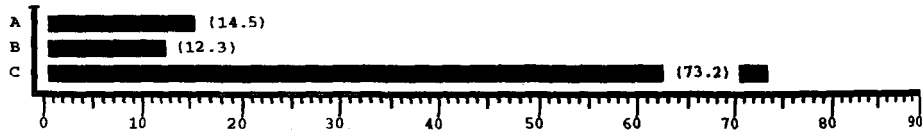


Mittelwert	3.825	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.493	Varianz	0.243		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 18 (dreistufig)

FRAGE 55 (1974): Verdanken Sie Schulratsbesuchen wichtige theoretische Erkenntnisse?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
häufig (A)	0/1/2	20	14.5	14.5	14.5
teils, teils (B)	3	17	12.3	12.3	26.8
selten (C)	4/5/6	101	73.2	73.2	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

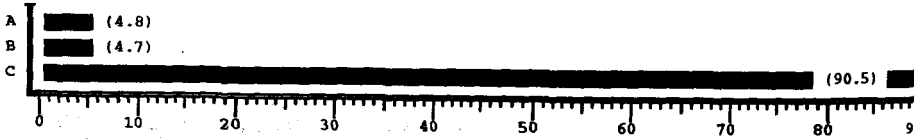


Mittelwert	3.587	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.732	Varianz	0.536		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 19 (dreistufig)

VAR25 (1990): Verdanken Sie Schulbesuchen wichtige theoretische Erkenntnisse?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
oft (A)	0/1/2	3	4.8	4.8	4.8
teils, teils (B)	3	3	4.7	4.7	9.5
selten (C)	4/5/6	57	90.5	90.5	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	3.857	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.470	Varianz	0.221		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 20 (dreistufig)

Bei der Analyse dieser Daten aus unterschiedlichen Jahren wird deutlich, daß in der zweiten Untersuchung die Einschätzung des leistungsanregenden Potentials,

insbesondere aber des praktischen und theoretischen Erkenntnisgewinns bei Schulratsbesuchen noch ungünstiger beurteilt wird als 15 Jahre zuvor. Dies führt - bei aller Vorsicht hinsichtlich der Interpretationsfähigkeit der Daten - zu der Frage, ob diesen Äußerungen ein Einstellungswandel zugrundeliegt. Die negativen Antworten der Lehrer könnten von der Logik her zunächst nur zwei Gründe haben, wenn wir die gleiche Art, den gleichen Verlauf und zeitlichen Rhythmus der Besuche unterstellen: Entweder sind die entsprechenden Kompetenzen der Schulräte geringer geworden als sie zuvor waren - oder die Lehrkräfte sind mittlerweile auf einem Qualifikationsstand, daß sie kaum noch zusätzliche neue praktische und theoretische Erkenntnisse gewinnen können. Zwar könnte sich im zweiten Untersuchungszeitraum bereits die anspruchsvollere vollakademische Lehrerausbildung (Einführung der LPO I ab 01.10.1978) positiv auswirken - mit längerer Studienzeit, strengeren Maßstäben und Prüfungen, doch sind Zweifel bei jeder dieser Auslegungsvarianten angebracht. Thesenhaft möchte ich eher vermuten, daß die Einstellung der Lehrer zur Schulaufsicht mittlerweile ein derart kritisches Maß angenommen hat, daß auch positive Ereignisse umgewertet werden. Auf diese Vermutung wird später zurückzukommen sein.

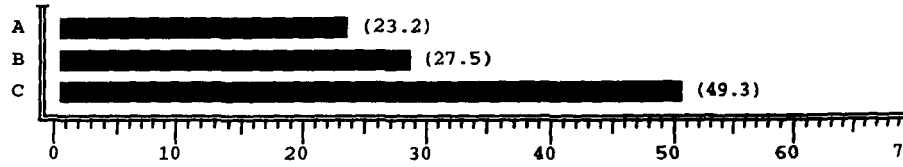
Die Frage, ob Lehrer gegen eine Kontrolle des Unterrichts sind, könnte Aufschluß darüber geben, ob sie überhaupt keine Kontrolle wünschen oder nur die Kontrolle in der vorfindlichen Form ablehnen. Wie jedermann weiß, ist die staatliche Schulaufsicht im Grundgesetz festgelegt. Unterricht ohne jede wie auch immer gestaltete Kontrolle könnte weder dem Arbeitgeber Staat noch den Eltern und Kindern noch den Lehrern gerecht werden. Allerdings - und dies ist entscheidend - kann Kontrolle je nach den zugrundeliegenden Kriterien, verschiedene Formen annehmen, durch unterschiedliche Personen oder Institutionen wahrgenommen werden, wie wir es von anderen Schultypen oder Regelungen des Auslands kennen. Sie kann kollegial, kooperativ oder obrigkeitsbetont erfolgen.

Zu erwarten wäre beim ersten Hinsehen, daß praktisch alle Lehrer eine Kontrolle des Unterrichts ablehnen, da Kontroll- und Beurteilungssituationen normalerweise von negativen Emotionen begleitet sind - zumindest bei den Kontrollierten und Beurteilten - und deshalb unerwünscht sind. Doch scheint ein großer Teil der Lehrerschaft eine Kontrollegitimation zu erkennen und zu akzeptieren - wenn auch nicht in der üblichen Form der Schulbesuche (s.o.!).

1974 war es knapp die Hälfte der Lehrer (49 %), die eine Kontrolle des Unterrichts billigte, knapp jeder vierte Lehrer (23 %) wandte sich gegen eine Kontrolle des Unterrichts. Nur 30 % meinten, die Schule sei eher zu öffentlich, ebensoviele fanden es eher störend, wenn Dritte am Unterricht teilnehmen. Dies spricht insgesamt nicht für den Eindruck, daß die Mehrzahl der Lehrer völlig isoliert und nach außen abgeschlossen unterrichten wolle. Die Kontrollnotwendigkeit der eigenen Arbeit und eine - gewisse Öffentlichkeit von Unterricht für Hospitationen - werden keineswegs einhellig abgelehnt.

FRAGE 19 (1974): Sind Sie überhaupt gegen eine Kontrolle des Unterrichts?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
dagegen (A)	0/1/2	32	23.2	23.2	23.2
unentschieden (B)	3	38	27.5	27.5	50.7
dafür (C)	4/5/6	68	49.3	49.3	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

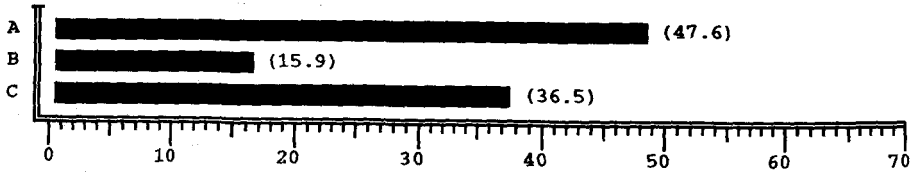


Mittelwert	3.261	Median	3.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.813	Varianz	0.661		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 21 (dreistufig)

VAR15 (1990): Sind Sie gegen eine Kontrolle des Unterrichts?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
dagegen (A)	0/1/2	30	47.6	47.6	47.6
unentschieden (B)	3	10	15.9	15.9	63.5
dafür (C)	4/5/6	23	36.5	36.5	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	2.889	Median	3.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.918	Varianz	0.842		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

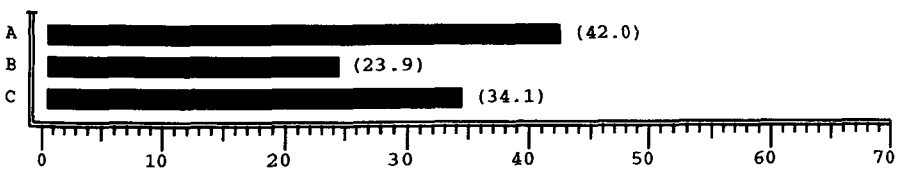
Abb. 22 (dreistufig)

1990 läßt sich eine deutliche Meinungsverschiebung feststellen. Nur 36,5 % der Befragten billigen eine Kontrolle des Unterrichts, wohingegen sich 48 % deutlich dagegen aussprechen. Dabei ist die Verteilungsform der Antworten interessant: Der mittlere Wert ist recht gering besetzt, so daß die Verteilung nahezu zweigipflig ausfällt. Wir erkennen eine deutliche Meinungspolarisierung bei dieser Frage. Ein großer Teil der Befragten ist folglich entschieden dagegen, ein anderer stark dafür.

Die Veränderung im Einstellungsbild ist nicht definitiv zu erklären. Eine - vielleicht nicht so hoch zu veranschlagende - Wirkung könnte ein Formulierungsunterschied mit sich bringen. (In der Untersuchung von 1974 hieß es: "Sind Sie *überhaupt* gegen eine Kontrolle des Unterrichts?" In der Untersuchung von 1990: "Sind Sie gegen eine Kontrolle des Unterrichts?")
Allerdings scheinen auch heutzutage Lehrer den üblichen Kontrollen von Unterricht keine maßgebliche Wirkung zuzuschreiben. Dies wird deutlich bei Stellungnahmen von Probanden im Anschluß an die standardisierten Fragen, wo Lehrer Kontrolle deswegen für verfehlt halten, weil sie ihr Ziel nicht erreiche. Durch eine punktuelle Bestandsaufnahme unter ungewöhnlichen Bedingungen seien die wirklichen - nur langfristig feststellbaren - Leistungen keinesfalls angemessen zu eruieren. Deshalb könne man leicht darauf verzichten. Hinzu kommt die Belastung durch Schulbesuche: Angst vor Schulbesuchen beobachteten 1974 81 % der befragten Lehrer, 1990 sind es 65 %; selbst Angst empfanden 1974 42 %, während 1990 41 % vor einem Schulratsbesuch Angst verspüren - das ist praktisch der gleiche Anteil.

FRAGE 44 (1974): Haben Sie selbst vor einem Schulratsbesuch Angst?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
häufig (A)	0/1/2	58	42.0	42.0	42.0
teils, teils (B)	3	33	23.9	23.9	65.9
selten (C)	4/5/6	47	34.1	34.1	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

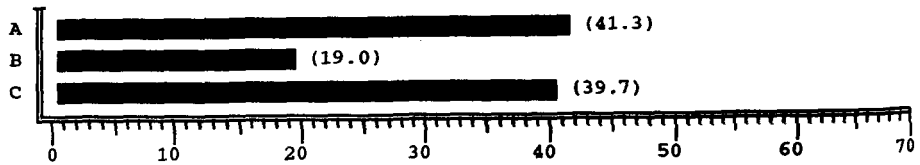


Mittelwert	2.920	Median	3.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.872	Varianz	0.760		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 23 (dreistufig)

VAR23 (1990): Haben Sie selbst Angst vor einem Schulratsbesuch?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
häufig (A)	0/1/2	26	41.3	41.3	41.3
teils teils (B)	3	12	19.0	19.0	60.3
selten (C)	4/5/6	25	39.7	39.7	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	2.984	Median	3.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.907	Varianz	0.822		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 24 (dreistufig)

Diese Datenkonstellation ist interessant: Zwar finden wir in der zweiten Untersuchung das Phänomen der positiveren Selbsteinschätzung im Vergleich zu anderen wieder, zugleich die praktisch identische Quote von Lehrern, die zugesteht, selbst Angst vor einem Schulratsbesuch zu empfinden. In keiner der beiden Untersuchungen gibt es einen Probanden, der feststellt, überhaupt niemand von seinen Kollegen habe Angst. Daneben steht die unterschiedlich starke Einschätzung der Kollegen, bei denen man Angst beobachtet oder Angst unterstellt. Eine Interpretationsmöglichkeit wäre, daß es unter Umständen weniger sichtbare Angst als vorher bei anderen gibt, weil Gefühlszustände eher kaschiert werden. Dazu kommt, daß man im immer hektischer und anonymer werdenden Schulbetrieb vielleicht weniger auf den anderen achtet und zumindest in größeren Schulen den Schulbesuch der anderen Kolleginnen und Kollegen nicht gleich intensiv verfolgt, wie in den relativ ruhigeren Jahren um 1974.

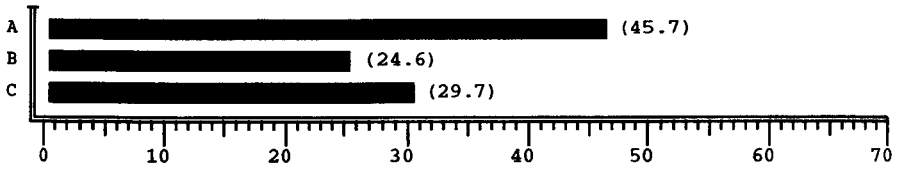
Ebenfalls eine günstigere Einschätzung der Kollegenschaft wird bei der Frage sichtbar, ob Kollegen gegen ihre sonstige pädagogische Gewohnheit bei Schulbesuchen auf pädagogische Steckenpferde der Schulräte eingehen. Waren es 1974 79 % der Befragten, die dieser Ansicht waren, so blieben 1990 nur noch 66 %. Immer noch ein beachtlicher und deprimierender Anteil, doch eine deutliche Minderung. Wenn wir allerdings die ablehnenden Auffassungen vergleichen, so ergibt sich mit 9,4 % 1974 und 9,5 % 1990 das gleiche Resultat. Mit anderen Worten: In der zweiten Befragung ist ein großer Anteil auf den mittleren Wert ausgewichen, eventuell auch, weil der Sprachgebrauch "pädagogisches Steckenpferd" mittlerweile als wenig angemessen empfunden wird.

2.3 Schulräte und Schulratsbesuche im Vergleich

Kommen wir zur Einschätzung der Schulräte durch Lehrer. Wir hatten bereits bei der ersten Untersuchung danach gefragt, ob Lehrer meinten, daß Schulräte lieber Lehrern pädagogisch helfen wollten als verwalten und kontrollieren. Eine Zielsetzung der Kontrolle und Verwaltung hatten 48 % der befragten Lehrer den Schulräten attestiert; 30 % waren nicht dieser Meinung: Eine pädagogische Zielstellung bescheinigten 46 % der Probanden den Schulräten, 20 % nicht. Aus den neuen Daten ergibt sich ein Prozentsatz von lediglich 22 % der Befragten, die eine pädagogische Zielsetzung bescheinigen (43 % nicht). 48 % der Lehrer stellen bei Schulräten eine Zielsetzung der Verwaltung und Kontrolle fest, 16 % schließen sich dieser Meinung nicht an.

FRAGE 59 (1974): Meinen Sie, Schulräte würden lieber den Lehrern pädagogisch helfen oder lieber verwalten und kontrollieren?
- Pädagogische Zielsetzung:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
stark (A)	0/1/2	63	45.7	45.7	45.7
unentschieden (B)	3	34	24.6	24.6	70.3
schwach (C)	4/5/6	41	29.7	29.7	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

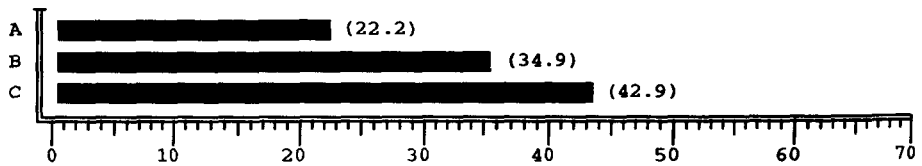


Mittelwert	2.841	Median	3.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.856	Varianz	0.734		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 25 (dreistufig)

VAR28 (1990): Meinen Sie, Schulräte würden lieber den Lehrern pädagogisch helfen oder lieber verwalten und kontrollieren?
- Pädagogische Zielsetzung:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
stark (A)	0/1/2	14	22.2	22.2	22.2
unentschieden (B)	3	22	34.9	34.9	57.1
schwach (C)	4/5/6	27	42.9	42.9	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	

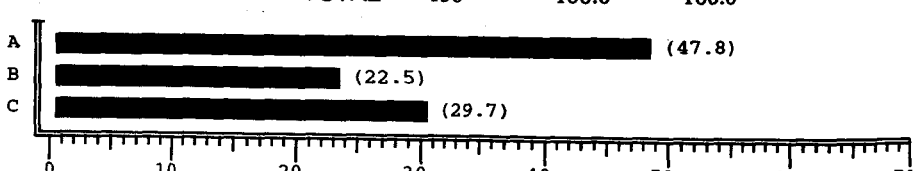


Mittelwert	3.206	Median	3.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.786	Varianz	0.618		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 26 (dreistufig)

FRAGE 60 (1974): Meinen Sie, Schulräte würden lieber den Lehrern pädagogisch helfen oder lieber verwalten und kontrollieren?
- Zielsetzung der Kontrolle und Verwaltung:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
stark (A)	0/1/2	66	47.8	47.8	47.8
unentschieden (B)	3	31	22.5	22.5	70.3
schwach (C)	4/5/6	41	29.7	29.7	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

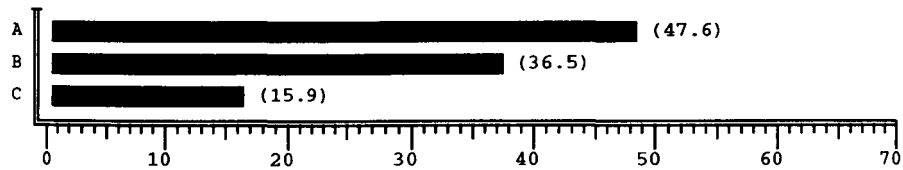


Mittelwert	2.819	Median	3.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.865	Varianz	0.748		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 27 (dreistufig)

VAR29 (1990): Meinen Sie, Schulräte würden lieber den Lehrern pädagogisch helfen oder lieber verwalten und kontrollieren?
- Zielsetzung der Kontrolle und Verwaltung:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
stark (A)	0/1/2	30	47.6	47.6	47.6
unentschieden (B)	3	23	36.5	36.5	84.1
schwach (C)	4/5/6	10	15.9	15.9	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	2.683	Median	3.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.737	Varianz	0.543		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 28 (dreistufig)

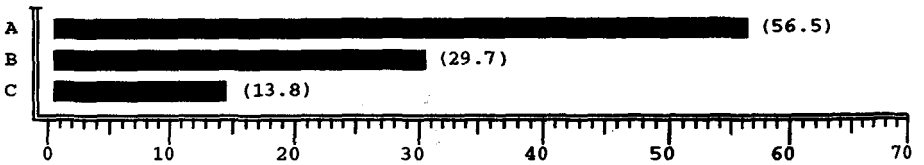
Wir können festhalten, daß in der ersten Frage eine Konstante vorliegt, indem sowohl 1974 als auch 1990 jeweils 48 % der befragten Lehrer Schulräte eher an Verwaltung und Kontrolle orientiert sehen. Unterschiedlich fällt das Votum zugunsten der pädagogischen Zielsetzung von Schulräten aus, indem 1974 noch 46 % der Lehrer den Schulräten eine pädagogische Zielsetzung zuschrieb, 1990 jedoch nur 22 %. Dies erscheint bedenklich. Wie wir wissen, sind Schulräte nach eigener Einschätzung jedoch selbst eher an pädagogischen Maximen orientiert als an administrativen (vgl. *Poschardt* 1978). Diese Einstellung scheint man von Seiten der Lehrer den Schulräten jedoch immer weniger abzunehmen.

Die ungünstigere Einschätzung zeigt sich auch bei der aufschlußreichen Frage "Haben Sie, wenn Sie pädagogische Probleme in der Klasse hatten, den Schulrat um einen Beratungsbesuch gebeten?". Hatten wir 1974 noch 5 % der Lehrer, die angaben, dies einmal in ihrem Berufsleben getan zu haben, 95 % nicht, so gab es 1990 keinen einzigen Lehrer, der jemals um einen Beratungsbesuch gebeten hatte.

Abschließend noch die Frage, wie sich Lehrkräfte durch Schulräte bewertet fühlen.

FRAGE 42 (1974): Wie wurde Ihre schulische Tätigkeit durch Schulräte bewertet?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
überwiegend richtig (A)	0/1/2	78	56.5	56.5	56.5
teils, teils (B)	3	41	29.7	29.7	86.2
überwiegend falsch (C)	4/5/6	19	13.8	13.8	100.0
	TOTAL	138	100.0	100.0	

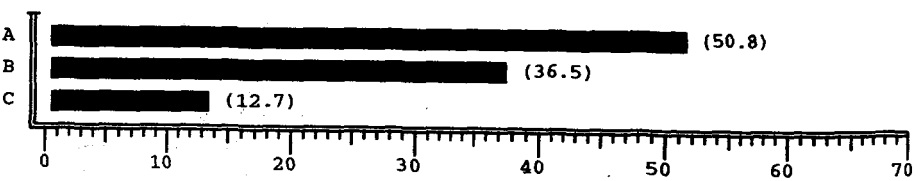


Mittelwert	2.572	Median	2.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.724	Varianz	0.524		
Valid Cases	138	Missing Cases	0		

Abb. 29 (dreistufig)

VAR21 (1990): Wie wurde Ihre schulische Tätigkeit durch Schulräte bewertet?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
überwiegend richtig (A)	0/1/2	32	50.8	50.8	50.8
teils, teils (B)	3	23	36.5	36.5	87.3
überwiegend falsch (C)	4/5/6	8	12.7	12.7	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



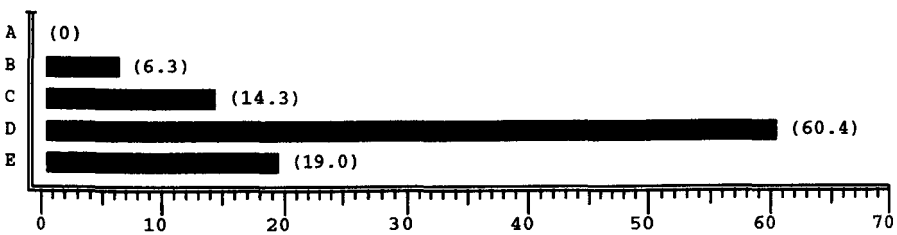
Mittelwert	2.619	Median	2.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.705	Varianz	0.498		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 30 (dreistufig)

Der größere Teil der Lehrkräfte scheint mit der Bewertung durch die Dienstvorgesetzten einverstanden. Praktisch gleichgeblieben ist eine Rate von 14 % im Jahre 1974 und von 13 % im Jahre 1990, die sich eher falsch bewertet fühlt. Grob gesagt: Ein Drittel (1974 30 %; 1990 37 %) reagiert in etwa mit "teils ... teils", während etwa die Hälfte der Probanden keine Einwände gegen die Bewertung durch Schulräte hat (1974 57 %; 1990 51 %). Zu diesen Werten steht das Ergebnis einer Frage aus der Untersuchung von 1990 scheinbar im Widerspruch, die darauf abzielt, ob der Schulrat mit dem bisherigen Modus der dienstlichen Beurteilung den Unterricht der Lehrkraft fachdidaktisch und erzieherisch gerecht beurteilen könne.

VAR2 (1990): Kann der Schulrat Ihrer Meinung nach mit dem bisherigen Modus der dienstlichen Beurteilung Ihren Unterricht fachdidaktisch und erzieherisch gerecht beurteilen?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
ausschließlich (A)	1	0			
stark (B)	2	4	6.3	6.3	6.3
teils, teils (C)	3	9	14.3	14.3	20.6
schwach (D)	4	38	60.4	60.4	81.0
überhaupt nicht (E)	5	12	19.0	19.0	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	3.921	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.768	Varianz	0.590		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 31 (mit allen Stufen)

Nur 6 % der Befragten halten dies für möglich, 79 % dagegen für fast ausgeschlossen. Diese Daten konfligieren mit den Ergebnissen von oben, nachdem sich in beiden Untersuchungen die Mehrheit der Lehrer gerecht bewertet fühlt. Die Erklärung der Diskrepanz dürfte wie folgt lauten: Etwa jeder zweite Lehrer fühlt sich selbst durch Schulräte gerecht bewertet, in dem Sinn, daß er die Beurteilungsstufe aus der Skala 1 = *hervorragend* bis 7 = *entspricht nicht den Anforderungen*, die ihm zugesprochen wurde,

akzeptiert. Andererseits finden Lehrer, daß Schulräte die eigentliche Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, die sie Tag für Tag vollbringen, nicht hinreichend registrieren (können), da sie ja nur punktuelle Einsichten gewinnen, aber das eventuell Schwierige vorher und die - in den Visitationsstunden oft kaschierten - Probleme nicht erleben. Die Meinung von Lehrern, daß Schulräte oft nicht wissen, was wirklich in Schulen geschieht, läßt sich in den Untersuchungen mehrfach belegen. Auch in den offenen Kommentaren von Lehrern im Anschluß an die standardisierten Fragen kommt zum Ausdruck, daß Lehrer "Momentaufnahmen", wie sie Schulbesuche sehen, nicht für eine hinreichende Grundlage halten, die Schulwirklichkeit in ihren komplexen Zusammenhängen gültig fokussieren zu können. (Offensichtlich jüngere) Lehrer stellen die Kompetenz von Schulräten, die nach der "alten Lehrerbildung" ausgebildet sind, in Frage.

3. Beratung statt Kontrolle und Belehrung - Die Einschätzung von Reformansätzen in der Schulaufsicht

Die folgenden Ergebnisse stammen ausnahmslos aus der Untersuchung von 1990, die Items wurden durch Dipl.-Päd. *W. Mauser* im Anschluß an Gespräche mit Schulaufsichtsbeamten, Lehrern und mir entwickelt. Herr *Mauser* führte die Erhebung eigenverantwortlich durch. Die (zweite) statistische Aufbereitung der Ergebnisse wie die Erstellung der Graphiken, erfolgte auch hier durch Dipl.-Psych. *C. H. Gebel* und *Monika Bayer*.

3.1 Exkurs: Beratung, Fortbildung und Belehrung als Interaktionstypen in der Schule

Wir hatten bislang festgestellt, daß Lehrer mehrheitlich eine eher negative Einstellung gegenüber der Schulaufsicht artikulieren, daß sie aus Regelbesuchen wie aus Schulratsbesuchen insgesamt kaum Gewinn ziehen, sondern sich eher behindert oder blockiert fühlen. Andererseits versuchen Schulräte Lehrern mit ihrer fachlichen Kompetenz zur Seite zu stehen, ja sie sehen in pädagogischer Beratung den unverzichtbaren Kern ihres Berufsverständnisses überhaupt (vgl. *Poschardt* 1978).
Um das Ziel der Beratung realisieren zu können, ist die *Form* der Beratung wichtig. Zu unterscheiden sind *individuelle* und *kollektive Formen* der *Beratung*. Bei ersteren handelt es sich um dyadische soziale Konstellationen. Ratsuchender und Berater

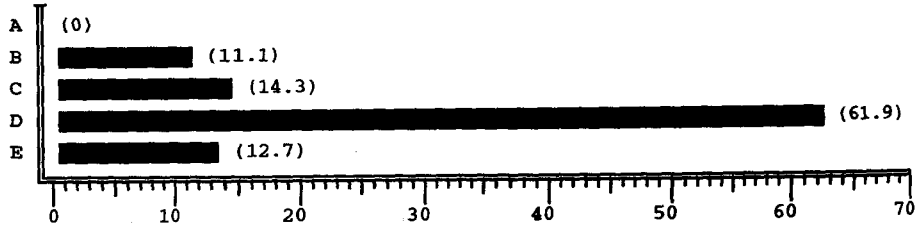
interagieren sozusagen unter vier Augen, unter Ausschluß weiterer Personen, seien es Kollegen, Eltern oder weitere Fachleute etc.. Im Falle der kollektiven Beratung steht ein Berater gleichzeitig für mehr als eine Person zur Verfügung, einer kleineren oder größeren Gruppe, dies können die beiden Sportlehrer einer Schule sein oder das gesamte Kollegium einer Schule.
Beispiele für die erste Kategorie sind Beratungen nach dem Schulbesuch, anläßlich von Kurzbesuchen, oder eigens anberaumte Beratung in der Schule oder im Schulamt. Beispiele für kollektive Möglichkeiten wären Fachkonferenzen, Arbeitskreise, Lehrer-Werkwochen, Aufbau von Unterstützungsgruppen (schulintern und schulübergreifend), Durchführung "Pädagogischer Wochen" sowie sogenannte Beratungswochen, bzw. mehrere zusammenhängende Beratungstage, wie sie in einigen Schulaufsichtsbezirken wie Ansbach und Forchheim bereits durchgeführt werden.
Analytisch zu trennen sind *Fortbildung* und *Beratung*. Unter *Fortbildung* versteht man formelle, meist amtliche Veranstaltungen im größeren Kreise (Fortbildung in dyadischer Form wäre zumindest ungewöhnlich). Sie kann angeordnet und verpflichtend sein und beinhaltet die Weitergabe neueren relevanten Berufswissens für einen fest umrissenen Personenkreis. *Beratung* setzt hingegen Beratungsbedürfnis und -bereitschaft voraus. Sie ist zugeschnitten auf ganz spezifische aktuelle Problemlagen von einzelnen, seien es Individuen oder soziale Einheiten wie Schulen. Im Gegensatz zur Fortbildung oder Belehrung kann sie nicht verordnet werden, sondern ergibt sich aus gemeinsamen Entscheidungen im Hinblick auf aktuell erlebte Probleme und Anforderungen. Charakteristisch ist die eher symmetrische Kommunikationsform. Gewaltsame Beratung wäre ein Widerspruch in sich selbst, denn Rat kann akzeptiert oder - ohne Sanktionsbedrohung - zurückgewiesen werden. Deshalb kann es sich in Zwangssituationen nicht um Beratung handeln, sondern eher um *Belehrung*: deren Nichtbefolgung kann Sanktionen auslösen, es liegt nämlich keine symmetrische, sondern eine komplementäre Interaktionsform vor, die nur von der Seite des Belehrenden gewünscht oder arrangiert sein muß. Hier ist keine implizite oder explizite gemeinsame Vereinbarung erforderlich, eine *Belehrung* ist im Zweifelsfall eher unerwünscht, da sie zwar einerseits inhaltlich gewinnbringend und hilfreich sein kann, andererseits jedoch ein Abhängigkeitsverhältnis manifest macht und bis zur nackten Machtdemonstration degenerieren kann. Später ist zu prüfen, ob es sich in den Auffassungen der Lehrer eher um Beratung oder Belehrung handelt. Im Frageinstrument war die Rede von "Beratung", deshalb soll dieser Begriff im folgenden zunächst undifferenziert Verwendung finden.

3.2 Verschiedene Beratungsformen aus der Sicht von Lehrern

Im folgenden werden einige Beratungsvarianten vorgestellt, hierzu wurde die Einschätzung der Lehrerschaft erfragt. Zunächst wird eruiert, wie Lehrer Beratungsgespräche mit Schulräten generell einschätzen.

VAR3: Wie effektiv ist Ihrer Erfahrung nach generell das Beratungsgespräch mit dem Schulrat?

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
sehr effektiv (A)	1	0			
effektiv (B)	2	7	11.1	11.1	11.1
weder/noch (C)	3	9	14.3	14.3	25.4
weniger effektiv (D)	4	39	61.9	61.9	87.3
ineffektiv (E)	5	8	12.7	12.7	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	3.762	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.817	Varianz	0.668		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

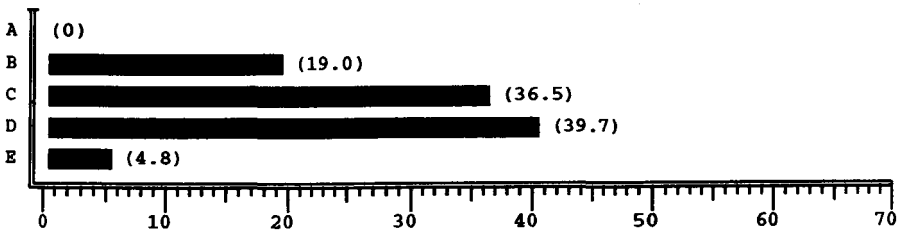
Abb. 32

Das Beratungsgespräch mit dem Schulrat wird generell als wenig effektiv eingeschätzt, gleich wo und in welchem - gewohnten - Zusammenhang es stattfindet. Diese pessimistische Auffassung vertreten fast 3 von 4 Lehrern (74 %), lediglich etwa jeder zehnte Lehrer sieht eine Wirksamkeit. In den zugehörigen Lehrerkommentaren wird in differenzierender Weise darauf hingewiesen, daß die Person des Schulrats dabei entscheidend sei, ein-schließlich seiner Fähigkeit, Lehrer nicht mit subjektiven Vorstellungen einzuengen. Andernfalls entstünde lediglich ein "lähmendes Gegeneinander". Dieser letzteren Konstellation wegen würden Schulräte oft als "theoretische Besserwisser" angesehen, die den Bezug zum Schulalltag verloren hätten.
Die sehr offene Fragestellung kann nur eine grobe Tendenz wiedergeben. Differenziertere Ergebnisse dürften Items erbringen, die nach bestimmten Beratungssituationen fragen. Außerdem ermöglichen sie Aufschlüsse darüber, ob Lehrer überhaupt Beratung wünschen oder prinzipiell dagegen sind.
Individuelle Beratung ist sicherlich die günstigste Beratungsform überhaupt, da der Beratene seine ganz spezifische Problemlage sozusagen "unter vier Augen", bei Ausschluß einer störenden Öffentlichkeit, vortragen kann, und der Beratende sich ganz auf diese einzustellen vermag, wobei durch die "face-to-face"-Situation eine besonders günstige zwischenmenschliche Situation als entscheidende Voraussetzung jeder er-

folgreichen Beratung angebahnt und kultiviert werden kann. Folglich müßte diese soziale Konstellation der Beratung als besonders effektiv angesehen werden. Die individuelle Beratung *nach* der dienstlichen Beurteilung - d.h. letztere ist bereits abgeschlossen - wird von 19 % der Lehrer als effektiv eingeschätzt, 44 % halten sie für weniger effektiv oder ineffektiv. Hier wird deutlich, daß ein größerer Teil der Lehrer (etwa jeder 5.) sehr wohl positive Ergebnisse von einer Beratung erwartet - allerdings unter der Voraussetzung, daß diese nicht im Zusammenhang mit der Beurteilung erfolgt - eine erste Differenzierung des vorausgegangenen Ergebnisses. Schulräte können ihre Beratungsbemühungen jedoch auch in kollektiver Form konkretisieren, z.B. durch Lehrerkonferenzen für *alle* Lehrer. Diesen Modus finden 13 % der Lehrer effektiv, jedoch 62 % eher nicht. Falls jedoch eine definierte Teilgruppe die Chance einer Lehrerfortbildung durch den Schulrat erhält (Gruppenberatung), so sind 56 % der befragten Lehrer von deren Effektivität überzeugt, 19 % allerdings auch hier nicht. Auch dieses Ergebnis ist leicht nachvollziehbar. *Erstens* umfaßt eine definierte Teilgruppe normalerweise weniger Mitglieder, dadurch kann die Beratung erfolgreicher sein, und *zweitens* ist die Problemlage spezifiziert, so daß auch von daher der Beratungsgewinn größer sein wird.

VAR4: Für wie effektiv halten Sie die Beratung durch Schulräte in folgender Situation? Schulrat berät individuell nach erfolgter dienstlicher Beurteilung:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
sehr effektiv (A)	1	0			
effektiv (B)	2	12	19.0	19.0	19.0
weder/noch (C)	3	23	36.5	36.5	55.6
weniger effektiv (D)	4	25	39.7	39.7	95.2
ineffektiv (E)	5	3	4.8	4.8	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	

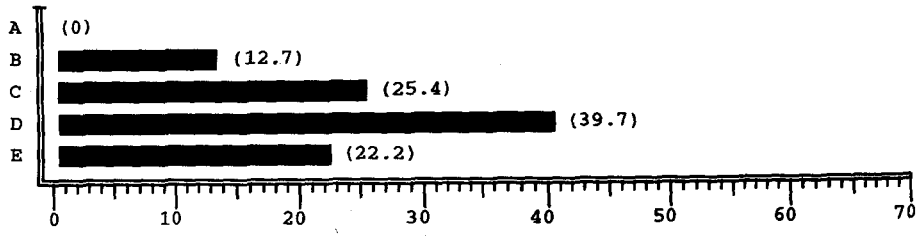


Mittelwert	3.302	Median	3.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.835	Varianz	0.698		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 33 (mit allen Stufen)

VAR5: Für wie effektiv halten Sie die Beratung durch Schulräte in folgender Situation? Schulrat hält Lehrerfortbildungskonferenz für alle Lehrer:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
sehr effektiv (A)	1	0			
effektiv (B)	2	8	12.7	12.7	12.7
weder/noch (C)	3	16	25.4	25.4	38.1
weniger effektiv (D)	4	25	39.7	39.7	77.8
ineffektiv (E)	5	14	22.2	22.2	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



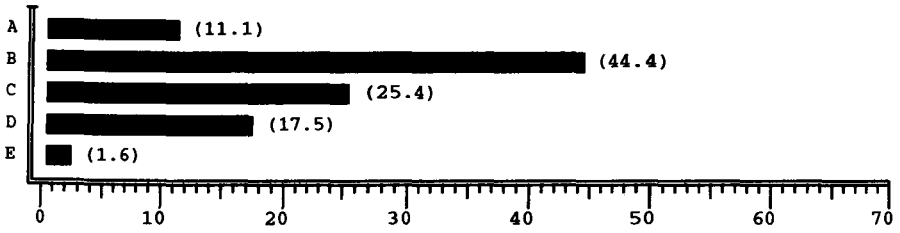
Mittelwert	3.714	Median	4.000	Modalwert	4.000
Standardabw.	0.958	Varianz	0.917		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 34 (mit allen Stufen)

Beratungswochen haben die Zielvorstellung der Förderung der Schule als Einheit, nicht die punktuelle Kontrolle und Beratung wie sie der schultheoretischen Vorstellung von "Schule als verwaltete Addition von Unterricht" zugrundeliegt. Alle Beteiligten vor Ort sollen einbezogen werden und ein Erfahrungsaustausch zwischen allen an Unterricht und Erziehung Involvierten stattfinden, dazu kommt die persönlich motivierende Unterstützung von Lehrkräften, also eine Mischung von kollektiven und individuellen Beratungs- und Arbeitsformen. In der Praxis sieht dies so aus, daß ein Schulrat nach vorheriger Absprache für etwa eine Woche an die Schule kommt und entsprechend mit den Lehrern arbeitet (vgl. *Kraus* 1988). Diese Konzeption entspricht - zumindest von dem Grundgedanken her - neueren empirischen Aussagen, die im Zusammenhang mit der Schulqualitätsforschung gewonnen wurden.
Wie schätzen die Lehrer die Beratungswochen ein?

VAR6: Für wie effektiv halten Sie die Beratung durch Schulräte in folgender Situation? Schulrat hält Fortbildungskonferenz für Teilgruppen (Fachbereiche):

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
sehr effektiv (A)	1	7	11.1	11.1	11.1
effektiv (B)	2	28	44.4	44.4	55.6
weder/noch (C)	3	16	25.4	25.4	81.0
weniger effektiv (D)	4	11	17.5	17.5	98.4
ineffektiv (E)	5	1	1.6	1.6	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	2.540	Median	2.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	0.964	Varianz	0.930		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 35 (mit allen Stufen)

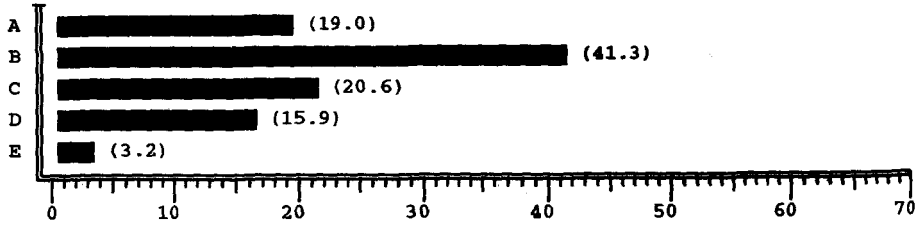
Hier haben wir ein Ergebnis, das im Hinblick auf vorausgegangene Aussagen sehr wichtig ist. Etwa 60 % der befragten Lehrer halten diese innovative Beratungsform für effektiv, fast 20 % davon für sehr effektiv (ein Teil der Stichprobe hatte bereits an einer Beratungswoche teilgenommen).

Die Ergebnisse liefern zweierlei wichtige Hinweise:

a) Lehrer haben offensichtlich keine generell ablehnende Haltung gegenüber schulaufsichtlicher Beratung, sondern differenzieren. Ob sie Beratung auch wirklich wünschen, ist jedoch bis jetzt noch nicht schlüssig geklärt.
b) Lehrer präferieren offensichtlich Beratungssituationen, in denen die üblichen hierarchischen Muster entfallen.

VAR7: Für wie effektiv halten Sie die Beratung durch Schulräte in folgender Situation? Schulrat weilt eine ganze Woche an einer Schule und arbeitet mit den Lehrern:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
sehr effektiv (A)	1	12	19.0	19.0	19.0
effektiv (B)	2	26	41.3	41.3	60.3
weder/noch (C)	3	13	20.6	20.6	81.0
weniger effektiv (D)	4	10	15.9	15.9	96.8
ineffektiv (E)	5	2	3.2	3.2	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	2.429	Median	2.000	Modalwert	2.000
Standardabw.	1.073	Varianz	1.152		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

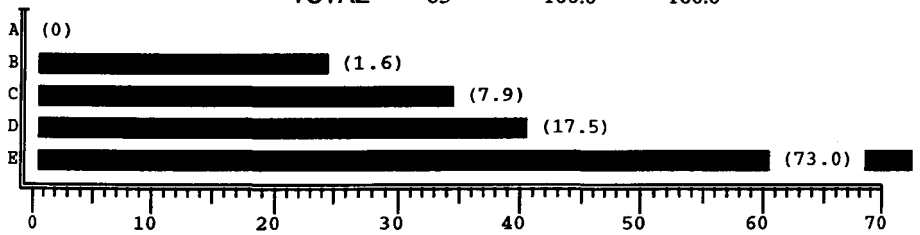
Abb. 36 (mit allen Stufen)

Dies wird auch bei den offenen Kommentaren von Lehrern deutlich: Sie weisen darauf hin, daß "keine Wertungsatmosphäre" herrschen dürfe. Die Schulräte müßten sich auch aktiv beteiligen und sich ebenfalls der Kritik stellen, sie müßten Lehrer an der Vorbereitung beteiligen und sich mit den besonderen Umständen der Schule ernsthaft vertraut machen. In der Tat hat die Beratungswoche, in der Schulrat und Lehrerschaft in der Schule gemeinsam arbeiten, den Vorteil, daß eher eine Arbeitsatmosphäre kollegialer Provenienz entsteht als ein hierarchisches, unpersönliches Strukturverhältnis.

Einen unangemeldeten Schulbesuch (Kurzbesuch) sehen Lehrer nicht als hilfreiche Gelegenheit für Beratung an: 90,5 % der Befragten sind dieser Meinung, die sie mit Entschiedenheit ausdrücken. Sie sehen darin eher eine Maßnahme der Kontrolle, die auf Mißtrauen basiert (75 %). (s. Abb. 37 und 38)

VAR8: Wie empfinden Sie einen unangemeldeten Schulbesuch?
- als hilfreiche Gelegenheit für eine Beratung:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
sehr stark (A)	1	0			
stark (B)	2	1	1.6	1.6	1.6
mittel (C)	3	5	7.9	7.9	9.5
schwach (D)	4	11	17.5	17.5	27.0
überhaupt nicht (E)	5	46	73.0	73.0	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	4.619	Median	5.000	Modalwert	5.000
Standardabw.	0.705	Varianz	0.498		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 37 (mit allen Stufen)

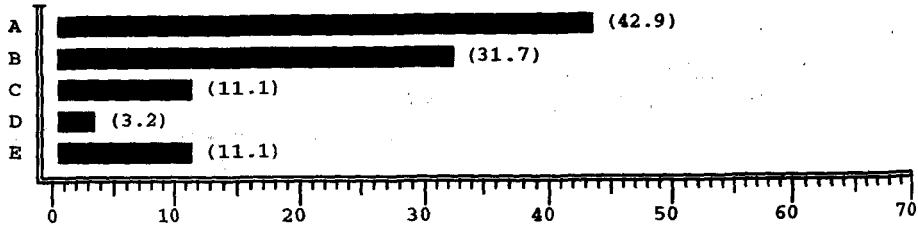
In den folgenden Fragen geht es nicht um distanzierte Einschätzungen von Möglichkeiten der Beratung, von denen man allerdings auch selbst betroffen sein könnte, sondern um persönliche Prioritätensetzungen.

Eine Beratung durch den Schulrat nach einem unangemeldeten Besuch (Kurzbesuch) würden nur 6 % der befragten Lehrer bevorzugen, ablehnend (meist in massiver Form) votieren 81 %. Käme der Schulrat zu bestimmten Teilgruppen, um Lehrer zu beraten, so würden 70 % diesem Verfahren ihre Zustimmung geben und nur 6 % sich dagegen entscheiden. Die Vorstellung, auf freiwilliger Basis in das Schulamt zu kommen und sich dort beraten zu lassen, findet bei 25 % der Lehrer Zustimmung, dagegen bei 57 % Ablehnung.

Falls jedoch ein Schulrat ein Lehrbeispiel mit innovativen Gestaltungsideen als Beratungsaktivität vorführen würde, wäre ihm die Zustimmung von 85 % der befragten Lehrerschaft sicher, nur 6 % würden auch dieser Leistung ablehnend gegenüberstehen.

VAR9: Wie empfinden Sie einen unangemeldeten Schulbesuch?
- als Kontrolle, die auf Mißtrauen basiert:

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
sehr stark (A)	1	27	42.9	42.9	42.9
stark (B)	2	20	31.7	31.7	74.6
mittel (C)	3	7	11.1	11.1	85.7
schwach (D)	4	2	3.2	3.2	88.9
überhaupt nicht (E)	5	7	11.1	11.1	100.0
	TOTAL	63	100.0	100.0	



Mittelwert	2.079	Median	2.000	Modalwert	1.000
Standardabw.	1.299	Varianz	1.687		
Valid Cases	63	Missing Cases	0		

Abb. 38 (mit allen Stufen)

Sogenannte "Beratungswochen" stoßen bei Lehrern offenbar auf großes Interesse. Lehrer halten sie für ein innovatives Angebot der Schulaufsicht (59 %), sie schreiben ihnen wichtige Möglichkeiten zum Abbau des Spannungsverhältnisses zwischen Schulrat und Lehrer zu (62 %) - im Rückschluß wird damit auch das Bestehen eines Spannungsverhältnisses manifestiert - und sie sehen eine wichtige Möglichkeit zur individuellen Beratung ohne Beurteilungshintergrund (57 %; 27 % sehen allerdings auch bei individuellen Beratungsmöglichkeiten während einer Beratungswoche wenig Ertrag). Beratungswochen gelten für 84 % der Lehrer als wichtige Möglichkeit, schulbezogene Probleme vor Ort zu diskutieren. 86 % sehen die Möglichkeit von Seiten der Schulaufsichtsbeamten, Einzelschulen in ihren alltäglichen Schulproblemen besser kennenzulernen. Diese günstigen Bewertungsaspekte der Beratungswoche zeigen wiederum im Rückschluß, daß Lehrer bei Schulaufsichtsbeamten dort Defizite sehen. Sie unterstellen faktisch den Schulräten, daß sie die wahren Probleme von Einzelschulen zu wenig kennen, und wünschen, daß durch Beratungswochen diese Defizite ausgeglichen werden. Die durchgängige Klage über die Praxis- und Problemferne von Schulräten hatten wir mehrfach in unseren Daten aufscheinen sehen. So sehen Lehrer Beratungswochen in einer zweifachen Funktion: Lehrer profitieren in der gemeinsamen Arbeit vom Innovationsreichtum von Schulräten, Schulräte lernen die ihnen unterstellten Schulen besser kennen. Beides trägt zum Abbau von Spannungen zwischen den Positionsinhabern bei.

4. Schluß: Die Anatomie eines strukturell gestörten Verhältnisses

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wenn wir unsere Ergebnisse in einem Satz zusammenfassen, so ergibt sich einerseits ein bedrückendes, andererseits ein positives Bild. Lehrer stehen einerseits der Form der Handhabung der Schulaufsicht und Schulräten als Amtsträgern außerordentlich reserviert, distanziert bis ablehnend gegenüber, andererseits sind sie kooperationsbereit und innovativen Reformversuchen der Schulaufsicht gegenüber aufgeschlossen.

Die negative Einstellung gegenüber der Schulaufsicht resultiert nicht nur aus der Tatsache der als negativ und wirkungslos eingeschätzten Schulbesuche, sondern auch aus einer als ungünstig empfundenen hierarchischen Situation. Lehrer haben das Gefühl, daß sie mit ihren Problemen alleine gelassen werden und daß ihre Erfahrungen als Fachleute für Erziehung und Unterricht bei der Konstitution neuer Bestimmungen keine Beachtung finden. Deutlich kommt dies zum Ausdruck, indem sie sich eher ideell als materiell unterbewertet fühlen. Sie vertreten die Auffassung, daß die Bestimmungen, die Schule betreffen, am "grünen Tisch" zustandekommen, die Erfahrung der Praktiker und die Berücksichtigung der Praxis bei der Neukonzeption von Bestimmungen würden keine Rolle spielen. Lehrer fühlen sich deswegen durch ihren Arbeitgeber nicht richtig ernst genommen. Sie sehen sich eher heruntergestuft als lediglich ausführende Organe, deren Erfahrungen und Vorstellungen unberücksichtigt bleiben. Deshalb auch die Forderung nach mehr Mitbestimmung gegenüber den Vorgesetzten.

Die Schulaufsicht in der bisherigen Form wird durch die Lehrer nicht als angemessen eingeschätzt, sondern als überholt bzw. völlig überholt angesehen. Schulräte werden weniger als pädagogische, höher gestellte Mitstreiter aufgefaßt, sondern als vorrangig an den Interessen des Staates, d.h. der Obrigkeit orientiert, mehr als Interessengegner denn als Bundesgenossen. Die kollegiale Gemeinsamkeit zwischen Lehrern und Schulräten ist in den Hintergrund gerückt. Lehrer sehen in der Institution des Schulrates eher eine Verwaltungsinstanz, mit der keine pädagogisch kollegiale Verbindung mehr besteht. Lehrer fühlen sich durch Schulräte wenig verstanden und oft falsch behandelt. Kritisiert wird die den Lehrern unzureichend erscheinende Fähigkeit zur Menschenführung bei Schulräten. Schulräte seien nach der Erfahrung der Lehrkräfte kaum in der Lage, anspornend, vertrauensbildend und motivierend mit Lehrern umzugehen. Zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrern findet kaum ein Transfer praktischen oder theoretischen Wissens statt. Dies beklagen Lehrer, die sich theoretisch als gut einschätzen häufiger, als solche, die sich eine geringere Qualifikation zuschreiben. Die pädagogische Kompetenz der Schulräte wird eher als durchschnittlich eingeschätzt.

Ein Schlüsselergebnis der Untersuchung ist, daß mehr als 80 % der Befragten der Meinung sind, daß alle oder zumindest viele Kollegen vor Schulratsbesuchen Angst haben. Sehr viele Lehrer geben an, daß sie auch selbst bei Schulratsbesuchen Angst verspüren. Bemerkenswert ist, daß dies unabhängig von der Leistung der Befragten geschieht. Die Daten sprechen sogar eher dafür, daß "gute" Lehrer häufiger Angst verspüren als solche, die ihren Beruf weniger ernst nehmen. Damit mag zusammenhängen, daß sich der größte Teil der Lehrer durch Schulratsbesuche, seien sie im Zusammenhang mit Beurteilung oder "beurteilungsfrei", weder angeregt noch beruflich vorangebracht fühlt. Sie versuchen, in einem Akt der persönlichen und pädagogischen Selbstverleugnung, sich den Wünschen und Vorlieben von Schulräten anzupassen, um den besten Eindruck zu erwecken. Probleme und Schwierigkeiten werden nach Möglichkeit kaschiert. Die fachliche Beratung durch Schulräte steht dabei völlig im Hintergrund. Auch kompetente und kollegiale Schulräte schaffen es nicht, in einer angstbesetzten Prüfungssituation erfolgreich Fachwissen zu vermitteln. Viele der eher zurückhaltenden Einschätzungen der Fachkompetenz von Schulräten, deren angeblich relativ geringe Orientierung an pädagogischen Zielvorstellungen, der fehlenden fachlichen Bereicherung durch Schulräte, geht sicherlich auf dieses strukturelle Element zurück: Die fachlich-pädagogische Kompetenz von Schulräten kann in einer derartigen Situation nicht hinreichend wahrgenommen werden. Lehrer suchen kaum von sich aus den fachlichen Rat von Schulräten. In der Untersuchung von 1974 waren es nur 7 Fälle, in denen Lehrer ihre Schulräte um einen Beratungsbesuch gebeten hatten - die Lehrer der Stichprobe hatten immerhin insgesamt 1 814 Berufsjahre zurückgelegt. In der Befragung von 1990 gab es überhaupt keinen Lehrer mehr, der jemals bei seinem Schulrat wegen eines Beratungsbesuchs nachgefragt hatte. Viele Lehrer fühlen sich durch Schulratsbesuche eher behindert bis blockiert als bereichert und angeregt. Nur etwa die Hälfte der befragten Lehrer hält die Bewertung durch die Dienstvorgesetzten für überwiegend richtig. Hinzuzufügen ist allerdings, daß gleichzeitig von fast 80 % der Befragten die Meinung vertreten wird, daß mit dem bisherigen Modus der dienstlichen Beurteilung der Unterricht fachdidaktisch und erzieherisch nicht gerecht beurteilt werden kann. Sie drücken damit aus, daß Schulräte die eigentliche Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, die Lehrer Tag für Tag vollbringen, nicht hinreichend registrieren können, da sie ja nur punktuelle Einsichten gewinnen, aber das eventuell Schwierige vorher und die - in den Visitationsstunden oft kaschierten - Probleme nicht erleben. Sehr viele Lehrer sind der Meinung, daß Schulräte meist gar nicht wissen, was wirklich in den Schulen geschieht. "Momentaufnahmen" seien nach Meinung der Lehrer keine hinreichende Grundlage, um die Schulwirklichkeit in ihrer Komplexität und ihrem Ablauf gültig beurteilen zu können.

Beratungsgespräche mit dem Schulrat im bisherigen Modus werden generell als nicht effektiv eingeschätzt. Fast 75 % der Lehrer sehen kaum eine Wirksamkeit gegeben. Zwar wird darauf hingewiesen, daß die Person des Schulrats dabei entscheidend sei, insbesondere seine Fähigkeit, Lehrer nicht mit subjektiven Vorstellungen einzuengen. Häufig seien allerdings Schulräte "theoretische Besserwisser", die den Bezug zum Schulalltag verloren hätten.

Wir sehen, daß Beratung im bisherigen Modus der Handhabung der Schulaufsicht eigentlich nicht stattfindet, obwohl Schulräte in der pädagogischen Beratung ihre Hauptaufgabe sehen und vom Beratungserfolg überzeugt sind. Man sollte deshalb zutreffender von "Belehrung" sprechen. Dies drängt sich nach der Analyse der Ergebnisse auf. Festzuhalten ist, daß die Einschätzungen der befragten Lehrer in der jüngeren Untersuchung fast durchweg ungünstiger ausgefallen sind.

Lehrer wünschen sich jedoch Beratung (nicht Belehrung!) - und dies sind die positiven Ergebnisse der Untersuchung, wenn sie in einem möglichst herrschaftsfreien Raum erfolgt, d.h. auf keinen Fall im Zusammenhang mit der Beurteilung. Dies wird besonders deutlich bei der überaus positiven Einschätzung von Innovationen innerhalb der Schulaufsicht, beispielsweise in Form der Beratungswochen (Schulräte müßten sich dabei auch auf die Bedürfnisse der Lehrer und der Schulen einstellen und sich mit den besonderen Umständen der Schule ernsthaft vertraut machen). Die befragten Lehrer sind also keineswegs generell gegen Beratung durch Schulräte. Sie lehnen allerdings alle Beratungsaktivitäten ab oder halten sie schlicht für sinn- und wirkungslos, falls sie sich in irgendeiner Weise in eine hierarchisch bestimmte Objektposition versetzt fühlen. Sie halten die "Wertungsatmosphäre" bei Beratungsbesuchen für kontraproduktiv für gemeinsame kollegiale Arbeit. Sie wünschen sich eine offene, eher arbeitsorientierte Rahmensetzung, in der das "oben und unten" weitgehend entfällt und in der man auf gemeinsame Zielvorstellungen verpflichtet ist. Von Schulräten erwarten sie, daß diese sich ernsthaft mit den Problemen der Schule vertraut machen und sich auch selbst der Kritik aussetzen, z.B. wenn sie unterrichten oder mitdiskutieren, und nicht versuchen, Lehrer durch subjektive Vorstellungen einzuengen.

Abschließend ein Wort zur Reichweite der Untersuchung:
Wie eingangs bereits beschrieben, handelt es sich im statistischen Sinne nicht um eine repräsentative Untersuchung. Das bedeutet, daß von der Datenlage her gesehen erstens die Ergebnisse weder für die Bundesrepublik Deutschland noch für Bayern verallgemeinerbar sind und zweitens, daß, wie die Zahlen zeigen, immer auch anders gelagerte Meinungskonstellationen - allerdings als Ausnahmefälle - bei Lehrern vorfindbar sein werden.

Gleichwohl gibt es keinerlei Anhaltspunkte dafür, daß bei einer groß angelegten bayerischen oder deutschen Untersuchung grundsätzlich andere Trends sichtbar würden. Dagegen spricht die Stabilität der Ergebnisse der Erhebungen von 1974 und 1990 mit jeweils unterschiedlichen Stichproben, außerdem ergaben repräsentative Untersuchungen in Niedersachsen zum Verhältnis von Lehrer und Schulbürokratie Ergebnisse, die in die gleiche Richtung gehen. Dort zeigte sich, daß Schulverdrossenheit und der Widerwille der Lehrer gegen Schulbürokratie und Schulaufsicht insgesamt groß sind. Nur 7 % Lehrer aller Schularten sehen in Schulbürokratie und Schulaufsicht Bündnispartner, dagegen 45 % Interessengegner. Dies ist bei der Diskussion der Regelbeurteilung zu beachten (vgl. *Tobias* 1983, S. 176ff; als die Erhebung durch-

geführt wurde, war die Neuregelung von 1982 noch nicht in Kraft). Neben dieser repräsentativen Untersuchung gibt es auch qualitative Ergebnisse, die die Problemlage in gleicher Weise widerspiegeln, beispielsweise bei offenen Diskussionen zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrern bei den Heidenheimer Gesprächen (vgl. Mittelfränkischer Schulräteverband 1989) sowie zahlreiche informelle Befragungen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen auch *Peez/Lorenz/Ipfling* (1991) in einer groß angelegten bayerischen Untersuchung zur Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern. Befragt wurden 2129 Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Es wurde deutlich, daß - ähnlich wie bei unseren Ergebnissen - der pädagogische Handlungsspielraum von den Probanden für sehr bedeutsam eingeschätzt wurde, ähnlich die Möglichkeit der Mitsprache bei schulischen Entscheidungen. Berufsunzufriedenheit wurde in erster Linie (unter 10 möglichen Aspekten) auf "Verhalten der Schulaufsicht" zurückgeführt - ältere Lehrkräfte bildeten hier allerdings eine Ausnahme -, jedoch äußerte sich auch das Führungspersonal an Schulen (Rektoren, Konrektoren etc.) ebenso negativ wie die Lehrkräfte selbst. Deshalb kann man zusammengenommen mit hoher Wahrscheinlichkeit ausschließen, daß es sich bei unseren Daten um regionale Zufallsergebnisse handelt. Es spricht sehr viel dafür, daß es sich um gut gesicherte Aussagen handelt, die eine Wirklichkeit zutreffend wiedergeben.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Es mag erstaunlich sein, daß Lehrer, die fast täglich andere Menschen bewerten und beurteilen, selbst einen derartigen Horror davor haben, bewertet und beurteilt zu werden. Derart dramatische Reaktionen sind in anderen Bereichen wie Behörden, Universitäten oder auch anderen Schularten nicht bekannt. Zwar sind Beurteilungsvorgänge auch in Ministerien, Gerichten, Gymnasien und Universitäten praktisch nie mit angenehmen Gefühlen verbunden, es sei denn, sie stellten eine aufgeschobene Belohnung in Form einer Karriereverbesserung dar, doch finden wir nirgendwo sonst Vergleichbares.

Worin liegen Gründe für die unterschiedliche Reaktion bei Grund-, Haupt- und Sonderschullehrern? Ich möchte nicht auf einschlägige soziohistorische, allgemeinhistorische und pädagogische Zusammenhänge eingehen, da ich diese bereits vorgetragen habe (vgl. *Rosenbusch* 1986). Zu fragen ist: Wodurch unterscheiden sich Beurteilungsmaßnahmen von Grund-, Haupt- und Sonderschullehrern von solchen anderer Beamter? Dies sind u.a. *strukturelle* Unterschiede, *inhaltliche* Unterschiede sowie solche, die im *Berufsverständnis der Beurteilenden* liegen.

Zunächst einmal können wir *strukturelle Unterschiede* ausmachen. Beurteilungen an Grund-, Haupt- und Sonderschulen unterscheiden sich von Beurteilungen anderer

Beamter in Bayern dadurch, daß bei diesen die Beurteilung nicht aus dem gemeinsamen Arbeitszusammenhang heraus erfolgt. Dies ist jedoch bei anderen Beamten der Fall. So unterrichten Oberstudiendirektoren, die ihre Lehrer beurteilen, selbst an der gleichen Schule, Gerichtspräsidenten sprechen an der Institution, an der sie Untergebene beurteilen, selbst Recht, in Universitäten, wo Professoren ihre Mitarbeiter beurteilen, findet ebenfalls gemeinsame Arbeit statt. Dies bedeutet zweierlei:

Erstens folgt in diesen Fällen die Beurteilung aus einer längeren gemeinsamen Erfahrung heraus, Beurteilende und Beurteilte kennen sich bereits aus gemeinsamer Kooperation. Wie wir wissen, ist die Beurteilung oder Einschätzung von Beurteilung auch eine Frage von Nähe und Distanz. Wenn die beurteilenden Dienstvorgesetzten durch häufige Kontakte bekannt und vertraut sind, werden sie von den zu Beurteilenden meist positiver und weniger angsterzeugend erlebt. Zudem verlaufen normalerweise die Beurteilungsvorgänge in Behörden, Ministerien, Universitäten so, daß die Mitarbeiter aufgrund der über einen längeren Zeitraum erfolgten Beobachtung qualifiziert werden, ohne daß sie den Beurteilungsvorgang als Prüfung empfinden, weil eigens arrangierte Beurteilungssituationen nicht üblich sind, so auch bei der Beurteilung von Schulräten selbst.

Zweitens werden die beurteilenden Vorgesetzten in anderen Behörden nicht primär oder ausschließlich mit der Beurteilungstätigkeit identifiziert, denn für einen Oberstudiendirektor oder Professor ist die Beurteilungstätigkeit eine zweitrangige oder drittrangige Aufgabe, die nebenher gemacht und ebenso eingeschätzt wird, außerdem ist die Beurteilung auch ein Resultat längerer Erfahrung mit der Tätigkeit des Mitarbeiters oft über Jahre hinweg. Dadurch wird die Beurteilung berechenbar. Wer vier Jahre lang hervorragend gearbeitet hat und in den Visitationsstunden (falls es diese gibt) weniger erfolgreich ist, muß nicht befürchten, daß er nur aufgrund der drei fraglichen Stunden eingeschätzt wird. Bei Grund- und Hauptschullehrern hingegen kommt den drei Stunden das entscheidende Gewicht zu. Deshalb ist die Visitation weitaus mehr belastet. Lehrer unterrichten etwa 4 400 Stunden in vier Jahren, davon werden nur drei bewertet (evtl. kommen noch, allerdings selten, 1-2 Stunden Kurzbesuche hinzu). Deshalb fragen sich Lehrer mit Recht, inwieweit eine jahrelange Arbeit mit etwa 4 400 Unterrichtsstunden in so kurzer Zeit bewertet werden kann - nur in den seltensten Fällen dürften die visitierten wenigen Stunden repräsentativ für die nicht herangezogenen 4 397 Stunden sein.

Dazu kommt ein weiterer, *inhaltlicher Unterschied.* Wie wir wissen, sind Beurteilungen im Bereich der Beamtenschaft die Voraussetzung für Beförderungen, neue Positionen, Karriere. Deshalb hat die Beurteilung dort einen Sinn, wo z.B. ein Studienrat zum Oberstudienrat befördert wird. Hierzu sind bestimmte Prädikate Voraussetzung. Deshalb ist für die Betroffenen die Beurteilung zwar ebenfalls nicht mit Lustgefühlen verbunden, aber sie erkennen einen Sinn in dieser Maßnahme.

Anders ist es im Bereich der Grund- und Hauptschulen. Dort ist die Beurteilung für die Karriere in den überwiegenden Fällen völlig folgenlos (s.o.!). Viele Lehrer an Grund- und Hauptschulen sprechen angesichts der minimalen Aufstiegsmöglichkeit von "Laufstall" anstatt von Laufbahn. (Diese Metapher hat allerdings im Kontext der Untersuchungsergebnisse ein viel weiteres Bedeutungsfeld als ursprünglich intendiert.) Nur etwa 15 % der Grund- und Hauptschullehrer haben eine Chance, die Eingangsstufe zu verlassen, für alle übrigen Lehrkräfte finden regelmäßig bis zum 50. Lebensjahr Beurteilungen statt, die jedoch in der Regel keinerlei Verbesserungen oder Aufstiegsmöglichkeiten in sich bergen, besonders bei den Lehrern, die bewußt Lehrer bleiben wollen. Dies mag ein weiterer Punkt für die negative Einschätzung der Schulbesuche sein, daß sie praktisch ins Leere laufen, indem sie den Lehrern zwar Prüfungssituationen regelmäßig abverlangen, jedoch keinerlei Verbesserungen nach sich ziehen. De facto sind nämlich Beurteilungen für Lehrer subjektiv nichts anderes als Prüfungen. Dies bedeutet, daß Menschen mit einer vollakademischen Ausbildung, einer anspruchsvollen 1. und 2. Staatsprüfung sowie einer Probezeit, Probezeitbeurteilung und Basisbeurteilung, sich regelmäßig neuen Prüfungssituationen zu unterwerfen haben. Wenn diese dann eher als Ausdruck des Mißtrauens, denn als Förderung der Motivation und Einsatzbereitschaft angesehen werden, so ist dies keinesfalls verwunderlich. Ein Ausweg aus der für beide Seiten peinlichen Situation zwischen Lehrer und Schulrat konkretisiert sich im sogenannten Perspektivenparadox: Lehrer schätzen den Beurteilungs- (und Beratungs-)vorgang als eine bürokratisch vorgeschriebene Notwendigkeit ein, die sie möglichst rasch hinter sich bringen wollen und der sie keine pädagogische Bedeutung zuschreiben. Schulräte hingegen betrachten die Situation als pädagogisch orientierte Beratung und Hilfe. Durch diese unterschiedliche Interpretation des Vorganges können sich beide Teilnehmer wenigstens z.T. entlasten.

Ein weiterer Unterschied besteht im *Selbstverständnis von Beamten der Schulaufsicht.* Wie wir wissen, verstehen sich Schulräte in erster Linie als Pädagogen und in der Tat sind ihnen hervorragende pädagogische Leistungen als Lehrer durch die Schulaufsicht bescheinigt worden. Andernfalls hätten sie ihr Karriereziel nicht erreicht. Im Vergleich mit anderen Dienstvorgesetzten nehmen jedoch Beurteilungen bei Schulräten einen wesentlich breiteren Raum ein. Oberstudiendirektoren haben niemals so viele Lehrer zu betreuen wie Schulräte in ihrem Schulaufsichtsbezirk. Noch dazu können erstere Aufgaben an Studiendirektoren und Vertreter delegieren, so daß Beurteilungen bei ihnen keinesfalls im Vordergrund stehen. Anders bei Schulräten: sie haben ein außerordentlich differenziertes und vielschichtiges Anforderungsprofil (vgl. *Casper* 1988). Vom Zeitaufwand und Anspruch her steht die Beurteilungstätigkeit im Vordergrund (laut *Poschardt* 1978 entfallen 39 % der Gesamtarbeitszeit von Schulräten auf Aufsicht- und Kontrollfunktion; 15 % auf Wege und Kommunikation mit anderen Behörden, 11 % Leitung einer Verwaltungsbehörde, 8 % Beratung v.a. nach Unterrichtsbesuchen ... und lediglich 2 % auf eigene Fortbildung). Schulräte sind die einzige Berufsgruppe in der Beamtenschaft, die vorwiegend für Kontrolle und Beurteilung anderer Beamter installiert ist. Deshalb wird sich mit der Zeit die Herausforderung, die mit der Beurteilungstätigkeit verbunden ist, zunehmend Gewicht

verschaffen. Es ist völlig verständlich, daß sich Schulräte, die z.T. übergroße Schulaufsichtsbezirke zu betreuen haben, durch Beurteilungen am meisten belastet und geprägt fühlen. Da sie diese Aufgaben pflichtgemäß wahrnehmen, rücken Beurteilungsaufgaben unweigerlich in den Vordergrund, d.h. die Beurteilungstätigkeit wird gewollt oder ungewollt zur Hauptherausforderung. Da Beurteilungen unumgänglich sind und möglichst objektiv und juristisch unanfechtbar erfolgen müssen, spezifizieren sich Schulräte im Rahmen ihrer Dienstauffassung zunehmend auf diese Tätigkeit, die allmählich zu einer Frage ihrer beruflichen Identität wird. Erklärlich wird dies auch deswegen, weil die schriftlichen Würdigungen zunächst vom Leiter des Schulamtes und sodann von den Regierungen zur Kenntnis genommen und überprüft werden (auch den betroffenen Lehrkräften ist die schriftliche Würdigung vorzulegen). Die mehrfachen Überprüfungen beziehen sich allerdings weniger auf Inhalte, sondern auf formale Kriterien: nämlich die Frage, ob der Text der Würdigung mit der Beurteilungsstufe einwandfrei übereinstimmt und somit die Beurteilung juristisch abgesichert ist. Mit dieser Gutachtenphilologie unterliegen Schulräte ihrerseits einer permanenten prägenden Kontrolle (pädagogische Beratung hingegen ist amtlich weit weniger registrierbar). Dies macht verständlich, daß jede Diskussion der Regelbeurteilung von vielen Schulräten als eine Diskussion ihrer beruflichen Identität empfunden wird. Ob auch bei Schulräten eine spezielle Form beruflicher Metamorphose stattfindet, wie wir sie aus anderen sozialen Berufen kennen (*Hänsel* 1975), wäre zu prüfen: indem pädagogisch hoch engagierte Schulräte auf Dauer durch übermäßige Arbeitsbelastung und einem zunehmenden Bedürfnis nach beruflicher Sicherheit sich stärker an klaren und definitiven Vorschriften orientieren als an weniger konkreten und faßbaren pädagogischen und sozialen Maximen.

Wir meinen, daß die legitimierenden Prämissen der Regelbeurteilung nur in geringem Umfang erreicht werden können, sie also zumindest in der vorliegenden Form, entbehrlich ist. Die Personalplanung kann auch ohne Regelbeurteilung erfolgen, weil Prüfungsunterlagen vorliegen und auch Schulleiter über Fähigkeiten und Leistungen von Lehrern Auskunft geben können. Bei Bewerbungen setzt die Bedarfsbeurteilung ein, das berufliche Fortkommen der Lehrer hängt deshalb nicht von der Regelbeurteilung ab, sondern von der Bedarfs- oder Anlaßbeurteilung, wenn diese vorgesehen ist.[5]

Die Förderung der Leistungsfähigkeit des Schulwesens würde durch den Wegfall der Regelbeurteilung nicht tangiert, im Gegenteil, es wäre eher zu erwarten, daß bei Unterrichtsbesuchen, in denen der Sanktionsdruck und die Belastung durch die Prüfungssituation wegfallen, die notwendige pädagogische Beratung durch Schulräte erst wirksam werden kann und die Anerkennung der Arbeit von Lehrern erst bei diesen Glaubwürdigkeit gewinnt.

---

[5] In neueren Texten ist auch von "Funktionsbeurteilung" die Rede, die bei Bewerbungen um höhere Funktionen erfolgen soll. Anlaßbeurteilung, bzw. Bedarfsbeurteilung kann jedoch darüber hinaus auch bei Fehlverhalten von Lehrkräften vorgesehen werden.

In Wirklichkeit ist die derzeit in Bayern durchgeführte Regelbeurteilung nichts anderes als eine grandiose Vergeudung von personalen Ressourcen und fachlichen Kompetenzen. Im Sinne einer Förderung der Qualität von Schule wirkt sie eher kontraproduktiv, da das Verhältnis der Lehrkräfte zur Dienstaufsicht unvertretbar gestört und die professionelle Selbstachtung und Identität von Lehrkräften in Frage gestellt wird. Damit wird gegen grundlegende organisationspsychologische Einsichten verstoßen.

Andererseits müssen Schulaufsicht und Kontrolle des Schulwesens bleiben. Dies aus Gründen der Legalität (vgl. Art. 7 (1) GG) sowie der berechtigten Interessen des Staates, der Steuerzahler, Eltern, Schüler und Lehrer. Zu überlegen ist, wie Schulaufsicht in einer Form erfolgen kann, daß sie nicht nur verwaltungs- und bürokratietheoretisch legitimierbar ist, sondern auch pädagogisch und organisationspsychologisch. D.h. es müßte Sorge getragen werden,

- daß das Verhältnis von Lehrern und Schulaufsicht entkrampft wird,
- daß sich Lehrer und Schulräte nicht nur gleichen Zielen (Verbesserung schulischer Arbeit) verpflichtet fühlen, sondern sich dies auch gegenseitig unterstellen und dies akzeptieren,
- daß Lehrer in ihrer Arbeit fachlich bereichert, unterstützt und motiviert werden,
- daß die pädagogisch fundamentalen Ziele der Selbständigkeit, Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität nicht nur bei Schülern, sondern auch bei Lehrern und Schulen zum Tragen kommen,
- daß in Schule und Unterricht professionale Arbeitsweisen konkretisiert werden, die Eltern, soziale Bezugsgruppen und Öffentlichkeit mit einbeziehen sowie
- daß wirkungsvoll Mißstände abgeschafft werden können.

4.3 Folgerungen: Schulberatung[6] statt Regelbeurteilung (vgl. Rosenbusch 1990)

Es wurde deutlich, daß die Regelbeurteilung kaum ein geeignetes Instrument ist, um das Schulwesen zu fördern. Was sollte an ihre Stelle treten? Aus unserer Sicht sollte die Regelbeurteilung durch Schulberatung ersetzt werden.

Dies ergibt sich schon aus schultheoretischen Überlegungen. Die Regelbeurteilung hat als schultheoretischen Hintergrund die Vorstellung, die Leistung von Schulen sei eine Addition isolierter Lehrerleistungen, und Schulen seien eine verwaltete Addition

---

[6] In früheren Beiträgen (z.B. *Rosenbusch* 1990) sprach ich von "Schulinspektion" in Anlehnung an das englische Modell. Dieser Terminus ist jedoch semantisch belastet sowie durch Aufsichtsverfahren in der ehemaligen DDR, wo es die "Schulinspektion" als verhaßte Institution gab, desavouiert. Ich spreche deshalb in Ermangelung eines Wortes, das die Mischung aus gemeinsamer Bestandsaufnahme, kollegialer Kooperation, Entwicklung von Konzepten und Fortbildung völlig umfaßt, pragmatisch von "Schulberatung".

von Unterricht. Sie geht davon aus, daß einzelne Unterrichtsprozesse unabhängig vom Zusammenhang der Schule ablaufen und deshalb für sich bewertet und gefördert werden müssen. Folglich werden Lehrer in der Regel punktuell, nach zeitlicher Reihenfolge ohne Rücksicht auf ihre Schulzugehörigkeit visitiert.

Schulen sind jedoch soziale Handlungs- und Kommunikationseinheiten mit pädagogischer Zielsetzung, die ihrerseits im historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang stehen (vgl. *Fend* 1981). Unterricht von einzelnen Lehrern ist folglich legitim nur aus diesem Kontext heraus zu verstehen und zu beurteilen. Kein Lehrer kann unabhängig von Schulleitern, Kollegen, von Schulklima (*Fend* 1977) und Schulethos (*Rutter* u.a. 1980) unterrichten. Andererseits beeinflußt er durch seine beruflichen Bemühungen die eigenen Arbeitsbedingungen wie die anderer in der Schule. Pointiert gesagt: Jeder Lehrer einer Schule wirkt in irgendeiner Weise, sei es als Klassen- oder Fachlehrer, Inhaber einer Funktionsstelle oder einfach Kollege direkt oder indirekt, bewußt oder unbewußt an der schulischen Erziehung jedes Schülers einer Schule mit. In besonderer Weise gilt dies für das Führungspersonal einer Schule.

Unterrichten und Erziehen sind störanfällige, sensible und letztlich kaum kalkulierbare Tätigkeiten, da sie die Mitwirkung des anderen als Subjekt voraussetzen, deswegen prinzipiell offen sind und damit im hohen Maße unsicherheitsbelastet. Durch die großen persönlichen und normativen Anteile der Berufsausübung, wie auch aus historischen und soziologischen Gründen sind Berufsverständnis und Berufsidentität von Lehrern bekanntermaßen fragil (vgl. *v. Engelhardt* 1984, S. 368). Kollegialität, Sicherheit, Kooperation, Unterstützung, gemeinsame Fokussierung von Zielen, kollektive Motivation, Führungsstil sind für die Gestaltung, Deutung und Förderung der Arbeitssituation des Lehrers von großer Bedeutung. Unterricht in der Klasse ist folglich nicht nur als individuelle Vollzugsform zu sehen, sondern auch in seinem institutionellen, kollektiven Charakter. Wenn aber Schule als Einheit wichtig ist, so ist die ausschließliche Einzelbeurteilung von Lehrern unzweckmäßig. Diese ist durch Maßnahmen zu ersetzen, die die Schule als eine soziale Handlungseinheit mit pädagogischer Zielsetzung besser berücksichtigen: Schulaufsicht und Beratung dürfen nicht in punktueller Weise bei einzelnen Lehrern erfolgen, sondern müssen den Schulen als Einheit gelten, wobei auch individuelle Hilfe und Beratung in diesem Zusammenhang möglich und sinnvoll sind (vgl. dazu auch *Rolff* 1992).

Wie könnte eine solche Schulberatung organisiert sein? In diesem Zusammenhang ist es nützlich, den Blick auf eine bewährte englische Institution und deren Praxis zu richten.

Das englische (genauer: das englische und walisische) Schulwesen ist einerseits zentralistischer als das bundesdeutsche (durch das zentrale Departement of Education and Science = DES), läßt aber andererseits einzelnen Landesteilen (durch die Local Education Authorities = LEAs) und einzelnen Schulen wesentlich größere Autonomiespielräume. Den Überblick über die Entwicklung des englischen Schulwesens - und

damit eine gewisse Kontrolle - erhalten Ministerium und Öffentlichkeit (!) vor allem durch das HM-Inspectorate[7].

Dieses setzt sich landesweit aus etwa 500 HMIs (Her Majesties Inspectors) zusammen. Deren Aufgabe ist es, sich neben der Informationsaufgabe um die Verbesserung und Weiterentwicklung der Schulen zu bemühen. Dies geschieht durch Schulinspektion, Diskussion mit Schulleitern und Lehrern, Elternvertretern, und die Aussprache mit zuständigen Mitgliedern der LEAs.
Dazu halten sie Kurse für Lehrer und geben ihre Erkenntnisse auch in Form von Publikationen weiter. Ihre formellen Berichte über Schulen bzw. einzelne allgemeine Schulentwicklungen (wie übergreifende Curriculumfragen, Technik in der Schule, Lehrerausbildung etc.) werden ebenfalls veröffentlicht und dienen Schulen und Lehrern zur Orientierung, wie auch der Schulverwaltung als Grundlage für neue Bestimmungen, Mittelbereitstellung und Reformen (HMI-Reports, National Survey Reports, "Matters for Discussion" Series, other Publications).
Ihre Position ist für deutsche Verhältnisse geradezu unglaublich: "They have no powers. They have to earn attention by what they are and what they do. Their effectiveness depends on relationships which have to be worked at" (vgl. DES 1983, S. 3). HMIs haben in der Tat kein Weisungsrecht wie Dienstvorgesetzte. Sie sind ohne jede administrative Macht. Kein Lehrer braucht zu tun, was sie sagen.
Aber woher kommt dann ihr erstaunlicher Einfluß, nicht nur auf einzelne Schulen, sondern das Schulwesen überhaupt? Verfolgen wir den Text weiter: "Perhaps their most significant characteristics are their professional independence from Government, local authorities and teachers and their obligation to report as they find without fear or favour" (a.a.O.). Sie genießen also weitestgehende professionelle und administrative Unabhängigkeit und können sich, nur ihrem fachlichen Selbstverständnis verpflichtet, jederzeit auch öffentlich äußern.
Die HMIs, die sich vor allem aus erfolgreichen Schulleitern oder Dozenten, meist mit Spezialkenntnissen, rekrutieren (Rekrutierungsalter zwischen 35 und 45 Jahre), beziehen ihre Wirkung aus ihrer fachlichen Qualifikation und Unabhängigkeit.
Es wäre ein utopisches Unterfangen, würde man hierzulande eine derartig unabhängige Institution wie die englische für unser Schulsystem - auch für einzelne Bundesländer - vorschlagen. Eine solche Lösung stünde dem Selbstverständnis unserer Verwaltung geradezu wesensfremd gegenüber. Möglich sollte jedoch sein, daß auch deutsche Schulaufsichtsbeamte statt der einzelnen Lehrer die Schulen besuchen, um sich ein Bild über deren Arbeit, Probleme, Leistungen und Bedürfnisse zu verschaffen.
Dabei sollte der oder sollten die (das hängt von der Größe der Schule ab) Schulaufsichtsbeamte(n) die Schule als Ganzes in den Blick nehmen, Unterricht besuchen, mit Lehrern diskutieren, mit Eltern und der Schulleitung Gespräche führen, sich über die materiellen Bedingungen der Schule in Kenntnis setzen etc. Das Ganze dürfte nicht unter Aspekten

---

[7] Anmerkung 1994: Mittlerweile ist in England und Wales eine Reform durchgeführt worden, die u.a. diese bewährte und international angesehene Institution verändert hat; vgl. Gaude/Leischulte 1993.

der Kontrolle stehen, sondern unter der primären Zielsetzung aller Beteiligten: Wie können wir gemeinsam versuchen, die Qualität und Wirksamkeit der Schule zu erhöhen oder ggf. zu sichern? Dabei könnten die Schulaufsichtsbeamten einerseits ihr reiches Erfahrungswissen einbringen und ihren Einfluß zugunsten der Schule geltend machen, auf der anderen Seite könnten sie selbst Neuerungen und Erfahrungen aus bestimmten Schulen sammeln und weitergeben (Beispiel: Beratungswochen oder -tage wie in Ansbach und Forchheim). Am Ende der Schulberatung müßte ein schriftlicher Bericht stehen, der der Schule, der übergeordneten Schulverwaltung, eventuell auch den Eltern zugänglich gemacht werden würde.

Beurteilung aus besonderem Anlaß allerdings müßten bleiben, jedoch auf den Anlaß hin spezifiziert werden, z.B. bei Bewerbungen (vgl. *v. Rosenstiel* u.a. 1981, S. 137). Ein besonderer Anlaß könnte jedoch auch Fehlverhalten von Lehrern sein.

Welche Folgen hätte das Prinzip der Schulberatung?

a) Schulberatung als kollektive Begutachtung und Beratung einer Schule würde der durch das Grundgesetz Art. 7 Abs. 1 geforderten staatlichen Aufsicht über die Schulen Rechnung tragen, dazu würde die Schuladministration ein zutreffenderes Bild als bisher über die Schulwirklichkeit gewinnen.

b) Lehrer empfänden sich nicht im gleichen Umfang wie bisher als weitgehend isoliert Handelnde und Geprüfte - in Konkurrenz zu den übrigen Lehrern der gleichen Schule. Durch die gruppenkohäsive Wirkung der Schulberatung würden sie sich als Mitglied einer pädagogischen Arbeitsgruppe empfinden in Konkurrenz zur Nachbarschule. Wettbewerb zwischen Schulen kann, falls die Maßstäbe vertretbar sind, ein weiteres positives Element sein.

c) Schulberatungen statt der bisherigen Einzelbeurteilungen würden auch der Stärkung der professionellen Identität von Lehrern und Schulräten dienen. Lehrer würden sich nicht mehr durch eine Art Einzelprüfung selbst in eine Schülerrolle versetzt sehen, sondern als Fachleute aus der Praxis und Mitglieder einer Gruppe von Fachleuten empfinden, die sich mit Experten aus der Schulaufsicht austauschen kann. Die damit verbundene psychische Entlastung einzelner Lehrer (und auch Schulräte) ergäbe günstigere Voraussetzungen für innovative Fachgespräche.

d) Ein bisher weitgehend fehlinvestiertes Innovations- und Anregungspotential kann für die Schulentwicklung erschlossen werden. Es ist bisher unserer Aufmerksamkeit entgangen, daß Schulaufsichtsbeamte durch ihre berufliche Tätigkeit hervorragende Möglichkeiten zu Unterrichts-, Schul-, Lehrer-, Klassenvergleich haben. Zwar stammt ihr Erfahrungswissen vor allem aus Situationen mit Prüfungs- und Kontrollcharakter, was eine Einschränkung bedeutet, gleichwohl dürfte es keinen anderen Personenkreis geben, der ein vergleichbares oft über Jahrzehnte angesammeltes, reflektiertes

Erfahrungswissen aus der Schulpraxis vorweisen kann. Entfällt der Prüfungscharakter der Besuchssituation für den einzelnen Lehrer, so können Schulaufsichtsbeamte nun als kooperationswillige Experten, die am Erfolg des Lehrers und der Schule interessiert sind, wahrgenommen werden. Dadurch können sie ihr Fach- und Erfahrungswissen an Lehrer mit weit größerer Aussicht auf Erfolg weitergeben.

e) Durch den Wegfall der Regelbeurteilung und Entlastung von Verwaltung können Schulräte in größerem Umfang fachlich-pädagogische Aufgaben wahrnehmen, einschließlich der von ihnen schon lange geforderten qualifizierten eigenen Fort- und Weiterbildung. Schulräte wären weitgehend von Verwaltungsaufgaben zu entlasten, z.B. durch Angestellte des mittleren oder gehobenen Verwaltungsdienstes, um sich in weitaus größerem Ausmaß für pädagogisch beratende Tätigkeiten Zeit nehmen zu können. Bei der derzeitigen vielschichtigen Belastung von Schulräten ist es kein Wunder, wenn durch Zeitnot und drängende andere Aufgaben genuin pädagogische Leistungen für Lehrer und Schulen zu kurz kommen (vgl. *Kienbaum:* Unternehmensberatung 1991, S. 206). Z.Zt. haben Schulräte nur in ihrer Freizeit, an Abenden und Wochenenden die Möglichkeit, sich fachlich weiterzubilden oder pädagogische Initiativen zu planen oder zu diskutieren, da sie im Rahmen ihres Dienstes keine hinreichenden zeitlichen Ressourcen mehr haben. Dringend erforderlich ist eine umfassende, spezifische Ausbildung für pädagogisches Führungspersonal, für Schulräte wie auch für Schulleiter (vgl. *Rosenbusch* 1992).

Literatur

Baumert, Jürgen: Schulräte - sachfremd, fachfremd? In: WPB 37/1985/6, S. 268-271.

Berg, Christa: Vom Geistlichen Herrn zum Herrn Schulrat. In: schulmanagement 7/1976/6, S. 17-22.

Bessoth, Richard: Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung. Darmstadt ^{2}1986.

Bessoth, Richard: Lehrerbeurteilung. Neuwied und Darmstadt 1983.

Casper, Berthold: Beschreibung von Amtsinhalten der Schulaufsichtsbeamten an den Staatlichen Schulämtern in Bayern. In: Mittelfränkischer Schulräteverband (Hrsg.): Unser Verständnis von Schulaufsicht. Ansbach 1988 (Masch.).

Chiout, Herbert: "Schulaufsicht" in England und Wales. In: Bildung und Erziehung 37/1984/3, S. 335-348.

Daschner, Peter: Schulrat oder Schul-Aufseher? In: WPB 37/1985/6, S. 257-261.

Department of Education and Science: HM Inspectors today: Standards in Education. Crown copyright 1983.

Department of Education and Science: How the DES is organised. London 1977.

Engelhardt, v. M.: Schule und Arbeitssituation des Lehrers. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, 1984.

Fend, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule III). Weinheim 1977.

Gaude, P. / **Leischulte**, D.: Personal- und Organisationsentwicklung (III). In: Schulverwaltung MO, Nr. 7/8 1993

Hänsel, Dagmar: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim und Basel 1975.

Heizmann, Günther: Die pädagogische Dimension der Arbeit des Schulrates. (Diss.) Göttingen 1979.

Heizmann, Günther: Der Unterrichtsbesuch. In: Unterrichtswissenschaft 13/1976/3, S. 210-218.

Hopes, Clive (Hrsg.): Praxisbericht über Strukturen, Aufgaben und Arbeitsweisen der Schulaufsicht in ausgewählten Ländern der Europäischen Gemeinschaft. Frankfurt 1986.

Hopf, Ch. / **Nevermann**, K. / **Richter**, I.: Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse. Stuttgart 1980.

Ipfling, Hans-Jürgen: Zehn Überlegungen zum Problem der Schulaufsicht. In: Welt der Schule 24/1971, S. 402-410.

Kienbaum Unternehmensberatung GmbH: Organisationsentwicklung im Schulbereich. Abschlußgutachten. Hauptband mit Kurzfassung. Düsseldorf 1991.

Kraus, Hans: Zur Diskussion gestellt: Die Beratungswoche - ein Beitrag zum pädagogischen Auftrag der Schulaufsicht. In: Mittelfränkischer Schulräteverband (Hrsg.): Unser Verständnis von Schulaufsicht. Ansbach 1988 (Masch.).

Kreiselmeyer, Heinz: Die "Dienstliche Beurteilung" - ein Instrument, damit Schule besser wird? In: Mittelfränkischer Schulräteverband (Hrsg.): Unser Verständnis von Schulaufsicht. Ansbach 1989 (Masch.).

Lengen, Manfred: Schulrat und Innovation. Handlungsspielräume der unteren Schulaufsicht. Aurich 1989.

Leschinsky, Achim: Überlegungen zu einer organisationssoziologischen Untersuchung der Schule. In: Neue Sammlung 16/1976, S. 309-321.

Luhmann, Niklas: Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin 1969.

Metz, Heinrich: Unterrichtsbeurteilung auf dem Prüfstand. DDS 1982/1, S. 44-57.

Neumann, Klaus: Zur Problematik der dienstlichen Beurteilung der Lehrer: In: Bayerische Schule 36/1983/20, S. 8-9.

Nevermann, K.: Schulaufsicht. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.5, 1984.

Paulig, Peter: Die Schulverwaltung: Funktionsanalyse, Reformnotwendigkeit und Kriterien eines Alternativmodells. München 1981.

Poschardt, Dieter: Die Berufsrolle des Schulrats. Pädagoge oder Beamter? Eine empirische Untersuchung zu Aufgabenbereich und Rollenselbstdeutung von Schulaufsichtsbeamten. Hannover 1978.

Peez, Helmut / **Lorenz**, Ulrike / **Ipfling**, Hans-Jürgen: 70 Prozent würden wieder Lehrer werden. Untersuchung zur Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern in Bayern. In: Bayerische Schule 1991/7.

Rolff, Hans-Günter: Autonome Schule oder ein Geschenk der Obrigkeit. Schulentwicklung als Lernprozeß: Zur Rolle der Lehrer und Leitung. In: Frankfurter Rundschau v. 6.2.1992, Nr. 31, S. 15.

Rosenbusch, Heinz S.: Unterrichtsbesuche und ihre Bewertungen. In. Westermanns Pädagogische Beiträge (1985) H.6, S. 246-249.

Rosenbusch, H.S. / **Schulz**, H.-J.: Bedenkliches über Schulaufsicht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge (1976) H.1, S. 17-25.

Rosenbusch, Heinz S.: Lehrerbeurteilung - von der Regelbeurteilung zur Schulinspektion. Pädagogische Welt H. 1, 1990.

Rosenbusch, Heinz S.: Schulqualität und Schulleiterausbildung. Anmerkungen und Vorschläge zur Professionalisierung von SchulleiterInnen. In: Ernst, H./Gonnert, S./Schulz, G. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Lehrerbildung. München 1992, S. 245-262.

Rosenstiel, v. L. / **Molt**, W. / **Rüttinger**, B.: Organisationspsychologie. 5. völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart 1983.

Rutter, M. / **Maughan**, B. / **Mortimore**, P. / **Ouston**, J.: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim, Basel 1980.

Schaffer, Franz: Materialsatz zur Organisation der Schulaufsicht. o.O., o.J.

Steffens, U. / **Bargel**, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), H. 1., Wiesbaden 1987.

Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. In: Z.f.Päd. 32/1986/2, S. 205-223.

Tilmann, Heribert: Lehrerbeurteilung. Heidelberg 1981.

Tobias, W.: Interessenlage und gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern. Eine empirische Untersuchung über Lehrer an allgemeinbildenden Schulen (Diss.) Göttingen 1983.

Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Schulaufsicht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Dokumentation der 1. VBE-Fachtagung "Schule und Schulaufsicht" am 28./29.2.1980 in Würzburg.

Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.): Schulaufsicht im Zielfeld der Erwartungen. Dokumentation der 2. VBE-Fachtagung "Schule und Schulaufsicht" am 29./30.4.1983.

Vogelsang, Heinz: Rat durch den Schulrat? In: schulmanagement 11 (1980) H. 1, S. 24 -27.

Vogelsang, Heinz: Was soll die Regelbeurteilung bei Lehrern? In: Lehrerzeitung 39/1985/20, S. 456-457.

Weinert, Ansfried B.: Lehrbuch der Organisationspsychologie. 2. erw. Aufl., München, Weinheim 1987.

Einschlägige, derzeit gültige Verwaltungsvorschriften im Zusammenhang mit der Regelbeurteilung von Lehrern:

- Bayern: "Bekanntmachung über Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrer an Volksschulen" vom 5. Mai 1972 Nr. III A 6-4/57667, zuletzt geändert am 13.9.1984. "Beurteilung der Beamten und Richter" (materielle Beurteilungsrichtlinien) vom 9. November 1982 Az. 26 - P 1150 - 1/25 - 67622.

- Bayerische Laufbahnverordnung -LbV- v. 17. Juli 1980 (GVBL, S. 461; geändert durch V.v. 27.7.1982, GVBL, S. 535, u.v. 30.10.1984, GVBL, S. 437)

- Baden Württemberg: Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrer an öffentlichen Schulen (Lehrerbeurteilungsrichtlinien) Verwaltungsvorschrift vom 24. November 1989 I/4 - 0300.40/28. In Baden-Württemberg wird zur Zeit eine Verwaltungsreform durchgeführt. Die Abschaffung der dienstlichen Beurteilung steht jedoch fest. Mdl. Mitteilung durch Herrn Ministerialrat Bergold.

- Berlin: "Ausführungsvorschriften über die dienstliche Beurteilung der Beamten des Schul- und Schulaufsichtsdienstes (AV - Lehrerbeurteilung)" vom 18.12.1984 (DBl. III 1985 S. 23; ber. DBl. III S. 206), geändert durch VV vom 1.9.1988 (DBl. III S. 254).

- Bremen: Beurteilung erfolgen nur nach Bedarf. Hierfür gilt § 19 der Bremischen Laufbahnverordnung. Sonst gibt es keine einschlägigen Richtlinien für Beurteilungen (Brief des Senators für Bildung, Wissenschaft und Kunst vom 12.9.1988).

- Hamburg: "Anordnung über die dienstliche Beurteilung der Lehrer im hamburgischen Schuldienst" vom 8.2.1966 (MittVw 1966, S. 78), geändert durch die Änderungsanordnung vom 20.8. 1971.

- Hessen: Das Land Hessen hat keine Richtlinien zur dienstlichen Beurteilung der Lehrer erlassen (Brief des Hessischen Kultusministers v. 10.3.1988). Es gelten die Bestimmungen der Hessischen Laufbahnverordnung (HLVO) v. 18.12.1979 (GVBl I S. 266) zuletzt geändert durch Verordnung vom 26.3.1985 (GVBl I S. 71).

- Niedersachsen: "Unterrichtsbesichtigungen und Unterrichtsbesuche - Dienstliche Beurteilung der Lehrer" gem. Rd.Erl. d. MK u. d. MS v. 5.5.1982 - 104 - 03 002 - Gült L MK 20/54.

- Nordrhein-Westfalen: "Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern". vom 25.5.1992 (GABl. NW. I. S. 118, BASS 21-02 Nr.2).

- Rheinland-Pfalz: "Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrern aller Schularten". Rundschreiben des Kultusministeriums vom 24.7.1978 - 941 - 03002/30 -, ergänzt durch das Rundschreiben vom 4.5.1993 (944 A - Tgb. Nr. 1812/92).

- Saarland: "Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrern und Lehrerinnen im Schuldienst des Saarlandes" vom 15.10.1987.

- Schleswig-Holstein: Es gilt die Schleswig-Hosteinische Landesverordnung über die Laufbahnen der Lehrer § 29 (SH.LLVO) in Verb. mit § 38 Abs. 3 und § 39 der Landesverordnung über die Laufbahnen der Beamten (SH.LVO). Darüber hinausgehende Richtlinien für die Beurteilung von Lehrern gibt es nicht (Brief des Kultusministers des Landes Schleswig-Holstein vom 7.3.1988).

Heinz S. Rosenbusch

Schatzsuche und Logik des Vertrauens

Organisationspädagogische Anmerkungen zu einer Neukonstitution der Schulaufsicht

"In England ist alles gestattet, außer was verboten ist, in Holland ist alles verboten, außer was gestattet ist, in Frankreich ist alles gestattet, auch was verboten ist - in Deutschland ist alles verboten, auch was gestattet ist." (*Theo Liket*, ehemaliger Generalinspekteur der niederländischen Schulaufsicht auf dem III. Bamberger Schulleitersymposion 1992).

1. Lehrer und Schulaufsicht - ein gestörtes Verhältnis[1]

Lange Zeit waren Struktur und Handhabung der Schulaufsicht kein organisationstheoretisches, geschweige denn pädagogisches Thema. Schulaufsicht galt als etwas Vorgegebenes und praktisch kaum Beeinflußbares, man widmete sich in der Pädagogik intensiv dem "pädagogischen Bezug", der Praxis des Unterrichts, historischen sowie erziehungs- und bildungsphilosophischen Fragestellungen und ignorierte systematisch organisationspädagogische Themen.[2]
Im historischen Verständnis der Schulverwaltung, - auch vieler Pädagogen -, galt die Schule mehr oder minder als unterste Dienstbehörde, über der sich, hierarchisch aufsteigend, übergeordnete Instanzen aufschichteten, die mit bürokratie-theoretischen Mitteln zu erklären seien, keiner Änderung bedürften und zugänglich seien. Während in diesem und im vergangenen Jahrhundert das Schulsystem, schulpädagogische Konzepte und methodische Überlegungen, Fragen der Lehrerausbildung etc. intensiv diskutiert wurden, veränderte sich die staatliche Schulaufsicht kaum, ja wurde , aus welchen Gründen auch immer, hingenommen wie sie war (vgl. *Vogelsang* 1993). Die angesehenen Bildungsjuristen *H. Heckel* und *H. Avenarius* bestätigen das Beharrungspotential der Schulverwaltung. Sie konstatieren: "Wollte man die Lage überspitzt charakterisieren, so könnte man sagen, Schulrecht und Schulverwaltung seien in Preußen vor der Stein-Hardenbergschen-Reform und in den anderen Ländern zeitlich an der entsprechenden Stelle stehen geblieben; sie behielten im großen und ganzen *Geist und Praxis des absolutistischen Polizei- und Wohlfahrtsstaates* bei." (Vgl. *Heckel/Avenarius* 1986; ähnlich *Vogelsang* 1993).

---

[1] Überarbeitete und ergänzte Fassung von zwei gleichgenannten Beiträgen in der Zeitschrift *schul-management* in den Heften 5/93 und 6/93.

[2] Organisationspädagogische Themen sind solche, die sich mit Bedingungen, der Beschaffenheit und dem pädagogischen Einfluß von Organisationen auf Individuen und Teilsysteme (z.B. Schüler, Klassen, Gruppen, Lehrpersonal) sowie der Beschaffenheit und dem Einfluß von Individuen und Teilsystemen auf die Organisation beschäftigen. Dazu gehören Fragen der Schulverwaltung, Schulorganisation ebenso wie Führungs- und Managementprobleme, Auswahl und Qualifikation von (Führungs-)personal und Überlegungen zur Evaluation von Schulen, Schulklima, -ethos, -kultur wie auch Schulfinanzierung und Lehrerbesoldung.

Zwar enthalten neuere Schulgesetze (in Bayern das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) vom 10.09.1982 Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr.24/1982) demokratische Elemente, doch scheint die psychologische Binde- und Prägewirkung der deutschen Schulverwaltungstradition noch relativ stark zu sein, so daß sie einen außenstehenden Beobachter wie *Theo Liket* zu der eingangs formulierten Einschätzung veranlaßt hat.
Eine ähnliche Einschätzung wie die ausländischer Beobachter und juristischer Fachleute spiegelt sich auch bei Lehrern wider. Das Schulaufsichtspersonal wird beispielsweise eher in einer Verwaltungs- und Kontrollfunktion gesehen denn als eine pädagogisch orientierte, kollegiale Instanz. So wurde in einer repräsentativen Untersuchung in Niedersachsen, die *Tobias* 1983 veröffentlichte, deutlich, daß nur 7 Prozent der Lehrer aller Schularten in Schulbürokratie und Schulaufsicht Bündnispartner sahen, hingegen 45 Prozent Interessengegner. In die gleiche Richtung gehen Untersuchungsergebnisse bei Grund- und Hauptschullehrern von *Peez/Lorenz/Ipfling* (1991), wie auch eigene Untersuchungen der gleichen Lehrergruppe, die in Bayern durchgeführt wurden (*Rosenbusch* 1992). Die Ergebnisse sind knapp zusammengefaßt: Lehrer fühlen sich durch ihre Vorgesetzten - auch durch den Staat - nicht richtig ernstgenommen. Sie sehen sich lediglich als ausführende Organe, deren Erfahrungen und Vorstellungen bei Entscheidungen über neue Bestimmungen keinerlei Beachtung finden. Sie fühlen sich eher ideell als materiell unterbewertet, durch Schulaufsicht wenig verstanden und oft falsch behandelt. Kritisiert wird insbesondere die unzureichend erscheinende Fähigkeit zur Menschenführung bei Dienstvorgesetzten. Außerdem fände kaum ein Transfer praktischen oder theoretischen Wissens zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrern statt.

Ein strukturelles Element, das die insgesamt ungünstige Einschätzung der Schulaufsicht sowie die fehlende fachliche Bereicherung durch Schulräte erklärt, dürfte folgendes Ergebnis darstellen: Die befragten Lehrer waren zu über 80 Prozent der Meinung, daß alle, oder zumindest viele Kollegen vor Schulratsbesuchen Angst verspüren. Dabei sind die guten Lehrer häufiger vertreten als solche, die ihren Beruf offensichtlich weniger ernst nehmen. Schulaufsichtsbeamte werden eher als Kontrolleure und Vertreter der Obrigkeit angesehen, denn als pädagogische Fachleute und Kollegen, die an Schule, Lehrern und Kindern interessiert sind. In Schulratsbesuchen sehen Lehrkräfte keinen fachlichen Sinn, sondern eher den demütigenden Ausdruck von Mißtrauen. Sie erfahren Prüfungssituationen wie in fast keinem anderen vergleichbaren Bereich, doch bleiben die Konsequenzen folgenlos, z.B. im Hinblick auf Beförderung (in Bayern bleiben ca. 85 Prozent der Lehrkräfte in der Eingangsstufe A 12). Beratungsgespräche mit dem Schulrat im bisherigen Modus werden generell nicht als effektiv eingeschätzt. Fast 75 Prozent der Lehrer sehen kaum eine Wirksamkeit gegeben. Lehrer sind der Überzeugung, daß Schulräte die Wirklichkeit der Schule überhaupt nicht kennen.

Lehrer wünschen sich jedoch Beratung, allerdings in einem möglichst herrschaftsfreien Raum, sie wollen sich nicht in eine "hierarchisch bestimmte Objekt-

position" versetzt fühlen. Innovationen innerhalb der Schulaufsicht, beispielsweise in Form von Beratungswochen oder Beratungstagen, also wenn Schulräte an Schulen gemeinsam mit Lehrern arbeiten, werden positiv bewertet. Sie wünschen sich eine offene, eher arbeitsorientierte Rahmensetzung, in der man sich auf gemeinsame Zielvorstellungen verpflichtet (vgl. *Rosenbusch* 1992).

Eine tendenziell ähnliche, wenn auch wesentlich mildere Einschätzung findet sich im Bereich der Gymnasien bei *Aurin* u.a. 1992. Gymnasiallehrer erwarten von ihren Dienstvorgesetzten, den Oberstudiendirektoren, daß sie eine "ziemlich reibungslose Organisation (zu) garantieren ..., in denen man optimal unterrichten kann". Daneben wird die pädagogische Priorität vor der Verwaltungsaufgabe betont. Es werden Schulleiter gewünscht, "...von denen Impulse und Initiativen ausgehen. Die eben nicht nur das, was da ist, verwalten, sondern die etwas initiieren und die Leute begeistern können mitzumachen, ohne Befehle zu geben." Gewünscht wird ein kooperativ-offener Führungsstil, dies zeigt sich in Aussagen wie "(Der Schulleiter) ... muß ein Klima herstellen können, in dem es möglich ist, Diskussionen zu führen und zur Auseinandersetzung und Erarbeitung von möglichst gemeinsamen Erziehungszielen, von gemeinsamen Konzepten für die Schule. ... daß ein Klima geschaffen wird, daß diese Auseinandersetzungen geführt werden. Er muß die Lehrer ermutigen zur Mitarbeit, zum Andersmachen, und ihnen Rückhalt und Unterstützung in ihren Aktivitäten geben. Das würde ich mal grob als die wichtigsten Aufgaben ansehen." (S. 104f).

In die gleiche Richtung - einer von Lehrkräften gewünschten, stärker pädagogischen Akzentsetzung - gehen auch Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulaufsicht, der unter der Leitung des Ministerialrats Bergold vom Ministerium für Kultus und Sport in Baden-Württemberg durchgeführt worden ist (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1991). Auch dort wird sichtbar, daß Lehrer einerseits geradezu allergisch auf lenkende und dirigistische, auch als Beratung etikettierte Schulaufsicht reagieren, daß sie jedoch andererseits bei Wahrung ihrer Autonomie und Selbständigkeit an fachlicher Kooperation mit Schulaufsicht und Schulleitung interessiert sind.
Doch ist zunächst zu fragen, weshalb Lehrkräfte Schulaufsicht und deren Vertretern ein derartig distanziertes, ja mißtrauisches Verhalten entgegen bringen. Handelt es sich doch bei Schulaufsichtsbeamten um ehemalige Lehrer, also um Kollegen mit der gleichen Ausbildung und erfolgreicher Schulpraxis, außerdem sind, wie wir wissen, Schulaufsichtsbeamte primär an Beratung und kollegialer Hilfe orientiert, statt an Verwaltung und fühlen sich eher als Pädagogen, denn als Verwaltungsbeamte (*Hopf/Nevermann/Richter* 1980; *Poschardt* 1978).

Sicherlich liegt dieses "gestörte" Verhältnis nicht an der Persönlichkeit oder dem guten Willen aller Beteiligten, also weder der Lehrkräfte noch des Schulaufsichtspersonals, sondern an strukturellen Bedingungen. Und sicherlich führen diese strukturellen Bedingungen zu bestimmten Vorurteilen, Fehleinschätzungen sowie nachteiligen beruflichen Sozialisations- und Konturprägungen.

2. Einige strukturelle Gründe für die Eintrübung des Lehrer-Schulrat-Verhältnisses

Ausländische Beobachter können sich oft nicht die Diskrepanz erklären zwischen dem Ausbildungsstandard deutscher Lehrer und ihrem professionellem Selbstbewußtsein. Deutsche Lehrer seien die fachlich am umfassendsten und gründlichsten ausgebildeten Lehrkräfte in Europa - auch die mit am besten bezahlten - andererseits hätten sie ein gering entwickeltes professionelles Selbstbewußtsein, sie würden auch am engmaschigsten geführt und fühlten sich stark kontrolliert. Beispiele für letzteres sind die in einigen Bundesländern üblichen Regelbeurteilungen, die ohne jeden anderen Anlaß durch einen gleichmäßigen zeitlichen Rhythmus bestimmt werden, sowie unangemeldete Schulbesuche, d.h. Schulaufsichtsbeamte erscheinen jederzeit ohne Ankündigung, um Unterricht visitieren und begutachten zu können (z.B. in Bayern und Baden-Württemberg[3]). Dies zeigen vor allem die relativ geringen Handlungsspielräume einzelner Schulen im europäischen Vergleich. Die alte Tradition der oben skizzierten historischen Schulverwaltung scheint nachzuwirken. Ein weiteres strukturelles Element ist die Situation und Aufgabenzuschreibung der Schulaufsichtsbeamten. Darauf möchte ich grob und etwas schematisch eingehen.

Die wichtige Frage nach der Rekrutierung von Schulaufsichtspersonal kann ich mangels geeigneter Unterlagen nicht dezidiert abhandeln, sondern nur in Frageform mögliche Kritikpunkte nennen. Ist gesichert, daß in der Tat geeignetes Führungspersonal, das in der Lage ist, ethisch reflektiert auf fachlich hohem Niveau Entscheidungsfreudigkeit und Persönlichkeit zu zeigen, ausgewählt wird? Eine andere Frage ist die nach einer spezifischen Ausbildung für den "neuen Beruf" (*Vogelsang* 1993). Hier ist festzuhalten, daß in Deutschland eine vorbereitende spezielle Ausbildung weder für Schulleiter noch für Schulaufsichtsbeamte stattfindet. Erst nach der Ernennung erfolgt eine Phase der Weiterbildung auf das neue Amt (in Bayern 3 Wochen). Dadurch ist es nicht möglich, bereits während der Ausbildung oder im Anschluß an die Ausbildung eine Auswahl zu treffen. In der Industrie gibt es sogenannte - bis zu zweijährige - Trainee-Programme für angehendes Führungspersonal. Während dieser Phase können sich die Kandidaten in unterschiedlichen Arbeits- und Handlungszusammenhängen bewähren. Sie werden dann auf ihren registrierten Fähigkeiten entsprechende Positionen gesetzt - oder sie scheiden bei Nichteignung aus.

Die Ausbildungsabschnitte der einschlägigen staatlichen Institutionen orientieren sich außerdem eher an notwendigen, jedoch zunächst einschüchternden Verwaltungsmaximen (deren Einhaltung steht nämlich in der Folgezeit v.a. auf dem Prüfstand) als an pädagogischen Entwicklungen, Führungsfragen, kommunikations- und organisationspsychologischen oder organisationspädagogischen Inhalten und Fähigkeiten, die praktischer Einübung bedürfen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die fehlende organisationspädagogische Theorie. Die deutsche Pädagogik hat Fragen pädagogischer Führung, organisationspädagogischer

[3] In Baden-Württemberg entfällt die Regelbeurteilung 1994.

Probleme nicht hinreichend, genauer: überhaupt nicht systematisch bearbeitet, so daß sie bei der Ausbildung von pädagogischem Führungspersonal auch noch nicht als seriöse Elemente eines entsprechenden Curriculums zur Verfügung stehen.
Dies alles hat die geradezu zwangsläufige Folge, daß sich das neuernannte Schulaufsichtspersonal mit der Zeit eher an klaren Vorschriften orientiert, statt an weitaus weniger exakten und sicherheitsspendenden pädagogischen Maximen.
Verstärkt wird diese Entwicklung dadurch, daß Schulaufsichtsbeamte ihrerseits durch vorgesetzte Behörden einer Beaufsichtigung unterliegen, die die Verwaltungseffektivität und Managementqualität besser (und leichter) erfassen und beurteilen können als pädagogische Initiativen und Anregungen - wie die unverzichtbare persönliche Akzeptanz und fachliche Autorität gegenüber Lehrern.

3. Bürokratische Virtuosität und bürokratische Kreativität

Die Prägung von Menschen durch die Tätigkeit in einer Bürokratie kann in vielen Fällen zum bekannten Phänomen der Zielverschiebung führen, einer Dysfunktion der Bürokratie, deren Genese der amerikanische Soziologe *Robert Merton* wie folgt erklärt:

1. Eine effektive Bürokratie erfordert Verläßlichkeit in der Reaktion und strikte Befolgung des Reglements.
2. Solche Treue den Regeln gegenüber führt zu ihrer Umformung in absolute Werte. Sie werden nicht mehr bezogen auf vorgegebene Zielsetzungen.
3. Dies stört eine rasche Anpassung unter besonderen Bedingungen, die zur Zeit der Formulierung der allgemeinen Regeln nicht klar vorausgesehen wurden.
4. So erzeugen gerade jene Elemente, die im allgemeinen zur Effektivität führen, in spezifischen Fällen Ineffektivität.

Selten kommt den Mitgliedern der Gruppe, die sich nicht von der Bedeutung lösen, die die Regeln für sie haben, die Unangemessenheit voll zum Bewußtsein. Die Regeln werden mit der Zeit eher zu Symbolen, als daß sie noch strengen Nützlichkeitscharakter haben.
Diesen Prozeß, in einer klassischen bürokratietheoretischen Analyse beschrieben, nennt er *Zielverschiebung* (Vgl. *Merton* 1968).

Ein schönes Beispiel von Zielverschiebung oder - wie es *Merton* auch als Produkt bezeichnet - *bürokratischer Virtuosität* wurde uns in klassischer Form in Tirol geliefert. Dort wurde 1991 eine Leiche gefunden, die 4 - 5000 Jahre im Schutze des Eises praktisch unversehrt aufbewahrt worden war (Ötztal-Mensch). Dieser Fund, der als einzigartig in der Welt galt, wurde durch den zuständigen Pathologen beschlagnahmt, damit er sanitätspolizeilich untersucht werden konnte, denn, um die Toten-

papiere ausstellen zu können, müsse die Todesursache festgestellt werden, dazu die Nationalität "und da ist dann noch die Identität". Vergeblich versuchten die Ur- und Frühgeschichtler der Universität Innsbruck, den Fund zu retten, doch ließ sich die Polizei nicht beirren, und taute die Leiche auf, um sie sezieren zu können. Erst nach massivem Protest der Wissenschaftler wurde sie wieder bei - 6° eingefroren. Die Urgeschichtler und Archäologen hatten große Mühe, den Menschen unter irgendeine Art von Schutz zu stellen. Utensilien wurden als Eigentumssicherstellung sofort gesetzlich gesichert. Erst als scharfe Augen der Fachleute Tätowierungen auf der Haut der Leiche fanden, wurde der Similaun-Mann zum Kunstgegenstand erklärt und erst damit schutzwürdig.

Im ersten Fall handelt es sich um *bürokratische Virtuosität*. Die Vertreter des Staates hatten nach ihren Vorschriften völlig korrekt gehandelt, administrative Vorgaben wurden perfekt angewandt, allerdings auf Sachverhalte, in denen sie das Gegenteil der Zielvorstellung erreichten. Im zweiten Fall haben wir *bürokratische Kreativität*. Regeln, die ursprünglich für andere Sachverhalte gefunden worden waren (Schutz von Teppichen, Gemälden, Kunstgegenständen) wurden "falsch" angewandt, erreichten jedoch das allgemein als sinnvoll erkannte Ziel. Nebenbei bemerkt findet sich bürokratische Virtuosität häufig bei Mitgliedern von Verwaltungen, die fest auf ihre Vorschriften fixiert sind, ohne deren Instrumentalität zu bedenken ("Bürokraten", "Amtsschimmel"). Bürokratische Kreativität wird, zumindest in gewisser Weise, bei souveränen Verwaltungsbeamten sichtbar, die ihre Tätigkeit einer umfassenden inhaltlichen Zielstellung unterordnen.

Freilich findet sich die hier abgebildete Entwicklung nicht in dieser Form bei Schulaufsichtsbeamten, jedoch verlangt entschiedene pädagogische Prioritätensetzung nicht nur überzeugende fachlich-pädagogische Qualifikation, sondern auch erhebliches persönliches Stehvermögen. Generell finden wir jedoch eine relativ geringe Risikobereitschaft und Innovationsfreude, dies zeigen die Publikationen der entsprechenden Verbände und Gruppen. Die vorrangige Orientierung, was unter den gegebenen Umständen ganz natürlich ist, erfolgt eher in einer Festlegung auf Fehlervermeidung, Korrektheit und Gewissenhaftigkeit, Eigenschaften, die in einer Verwaltung hohe Werte darstellen. Buchstabengetreuer Vollzug dürfte häufiger zu registrieren sein als pädagogische Experimentierfreudigkeit, um zwei Extrempositionen zu nennen. - Auf den Widerspruch, gleichzeitig beurteilen und beraten zu müssen, ist bereits so oft hingewiesen worden, daß ich ihn nicht weiter an dieser Stelle diskutieren möchte.

Mit diesen Anmerkungen wurde versucht, einige strukturelle Hintergründe des "gestörten" Verhältnisses zwischen Lehrerschaft und Schulaufsicht darzustellen (vgl. dazu auch weiterführend *Rosenbusch* i.d.B S. 56ff., 1992).

4. Grundüberlegungen für eine Neubestimmung von Schulaufsicht

Bei der Reform der Schulaufsicht ist folgendes zu beachten:

1. Unterricht und Schule halten sind komplexer und schwieriger geworden
- durch die sich beschleunigende Wissenskumulation und raschere gesellschaftliche Veränderungen
- durch steigende Erwartungen an die erzieherische Leistung von Schulen bei gleichzeitig ungünstiger werdenden Erziehungsbedingungen (Vgl. *Rosenbusch* 1993)
- durch die zunehmende Multikulturalität
- durch immer stärkere Invasion allgemeiner gesellschaftlicher Probleme in die Schule
- durch eine veränderte Kindheit und Jugend (vgl. *Fölling-Albers* 1988, *Münchmeier* 1993), die an Lehrkräfte neuartige und erhöhte Anforderungen stellen
- durch Fragmentierung der Autoritäten, Segmentierung der Lernerfahrungen und zunehmende Anonymisierung schulischer Interaktion (vgl. *Rosenbusch* 1993)
- durch die Auffassung von Schule als einer Dienstleistungsanstalt zur Vergabe von Berechtigungen
- durch den Verlust des weitgehenden Monopols der Wissensvermittlung der Schule durch immer attraktivere außerschulische Informationsmöglichkeiten

2. Die deutsche Lehrerausbildung hat ein hohes Niveau erreicht und ist historisch gesehen wie im internationalen Vergleich v.a. fachlich anspruchsvoller als je zuvor.

3. Die Demokratisierung der Gesellschaft ist weiter fortgeschritten, so daß die Bedürfnisse nach Selbstverantwortung und Entscheidungsspielraum sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern angestiegen sind.

4. Zahlreiche empirische Untersuchungen im In- und Ausland haben ergeben, daß weitgehend autonome Schulen mit helfender kooperativer Schulleitung und Schulaufsicht erfolgreicher sind, als solche, die direktiv administriert und gegängelt werden (Vgl. OECD 1989).

5. Wenn Lehrer und Schulen zur Selbständigkeit, Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit erziehen sollen, können sie dies nur glaubwürdig und erfolgreich, wenn man dies den Lehrern zutraut.

Diese Einsichten haben bereits in verschiedenen Bundesländern Reformbestrebungen ausgelöst. Beispielhaft genannt werden sollen Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg (vgl. *Bergold, Debler, Klauth* 1992), Brandenburg, Hessen, Niedersachsen (vgl. *Vogel* 1993), auch Bayern (vgl. *Kaiser* 1993), wie vor allen Dingen Hamburg

(*Rösner* 1993) und Bremen (vgl. *Hoffmann* 1993, *Klafki* 1993). In Hamburg wird unter der Leitung des Landesschulrats *Daschner*, unterstützt durch eine Enquete-Kommission, eine grundlegende Reform von Schule und Schulaufsicht angebahnt, ähnlich in Bremen, dem weitreichendsten Vorhaben. Dort wird unter Leitung des Senators *Scherf*, des Staatsrats *Hoffmann*, fachlich unterstützt v.a. durch die Schulforscher *H.G. Rolff*, Universität Dortmund, und *Per Dalin*, Oslo, mit modernsten Managementmethoden eine gleichzeitige Reform von Schule und Schulaufsicht in die Tat umgesetzt (sich selbst erneuernde Schule).
Die Reformen beschränken sich allerdings nicht auf die Bundesrepublik, sondern wir finden erste Versuche in Frankreich, umfangreichere Bemühungen in Österreich und England wie in skandinavischen Ländern. Besonders aufsehenerregend ist die Reform der niederländischen Schule und Schulaufsicht mit weitgehender Autonomie der einzelnen Schule, bis hin zur Budgetierung, sowie die veränderte Rolle der Schulaufsichtsbeamten, die nicht mehr einzelne Lehrer besuchen und beaufsichtigen, sondern Schulen beratend zur Seite stehen und Evaluationen durchführen, um die Qualitätsstandards einzelner Schulen festzustellen (vgl. *Liket* 1993).

Die Schulaufsichtsbeamten haben vor allem vier Aufgaben, nämlich:

a) *Sicherstellung der Einhaltung gesetzlicher Regelungen*
Dieser Aspekt nimmt nach den Bestimmungen über die Autonomie von Schulen relativ wenig Zeit in Anspruch. Er bezieht sich vor allem auf die Art der Leitung von Schule und die Beachtung gesetzlicher Vorgaben im Unterricht.

b) *Information über den Stand der Erziehung durch den Besuch von Erziehungseinrichtungen*
Diesem Aspekt wird die meiste Zeit gewidmet. Durch systematische Beobachtungen und Aufzeichnungen wird die Leistung der Schule festgehalten.

c) *Förderung schulischer Erziehung durch Konsultationen mit den zuständigen Lehrkräften, Behörden, regionalen und örtlichen Instanzen*
Hier steht vor allen Dingen die Förderung und Ermutigung schulischer Entwicklung im Vordergrund sowie allerdings auch das Aufzeigen von Fehlentwicklungen.

d) *Anfertigung von Berichten und Empfehlungen für das Ministerium sowohl auf Anforderung als auch aus eigener Initiative*
Schulen sind verpflichtet, jede gewünschte Auskunft zu geben.

Um diese Aufgaben erfolgreich wahrnehmen zu können, findet seit 1989 eine intensive Vorbereitung auf die Inspektorentätigkeit statt.

Zunächst einmal wird bereits bei der Bewerbung um Inspektorenstellen vorausgesetzt, daß besondere wissenschaftliche oder administrative Qualifikationen vorliegen, die

Ausbildung für das Lehramt ist obligatorisch. Da die Ernennung nur einmal im Jahr stattfindet, können die neuernannten Inspektoren gleichzeitig und gleichmäßig auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden. Die Einführung erstreckt sich über zunächst drei bis vier Monate, davon sind 20 Werktage einheitlichen Einführungsveranstaltungen gewidmet, die die theoretischen Grundlagen der Schulaufsicht liefern. Der Löwenanteil fällt auf praktisches Training "on the job" sowie nach den ersten drei Monaten auf zwei Tageskurse, bei denen Vertreter des Inspektoratmanagements, Ministerialbeamte und gemeinsame Experten tätig werden.
Noch weitere fünf Monate wird die Arbeit der Inspektoren selbst einer Supervision in abnehmender Intensität unterzogen, sie können allerdings bereits in voller Verantwortlichkeit arbeiten.
Mittlerweile bietet die Universität Amsterdam ähnlich wie amerikanische Universitäten oder auch die Universität Bamberg Lehrveranstaltungen an, die sich umfassend mit Fragen pädagogischer Führung, Schulrecht, Management, etc. befassen (vgl. *Hopes* 1991, *Liket* 1993, Inspectie van het Onderwijs, Den Haag 1990).
Allen diesen Reformüberlegungen liegt die Tendenz zugrunde, Kompetenzen von oben nach unten zu verlagern, einzelnen Personen und Institutionen mehr Möglichkeiten zur Eigeninitiative zu liefern, sowie die Verantwortung der Lehrkräfte und insbesondere der Schulleiter zu betonen. Die Rolle der Schulaufsicht wird dabei v.a. in einer fördernden, unterstützenden und beratenden Funktion sowie in Evaluationsaufgaben gesehen.
Damit treffen sich diese Bestrebungen mit organisationspsychologischen und soziologischen Einsichten, die auch in der Industrie verwirklicht werden.
Einschlägige Einsichten sind beispielsweise umgesetzt im "modernsten Automobilwerk Europas", den Opelwerken in Eisenach ("Die Fabrik der weißen Hemden und grauen Hosen"). Das "Mitarbeiterorientierte Management" gibt Teams von jeweils sechs bis acht Mitgliedern die Verantwortung für ihre Arbeit. Der Schichtleiter hat die Aufgabe zu motivieren und - falls Probleme auftreten - helfend zur Seite zu stehen. Der vierzigjährige Opel-Betriebsratsvorsitzende: "Wir haben versucht, anstelle der Konfrontation die Kooperation zu setzen."
Opel-Eisenach ist die Fabrik der ständigen Verbesserungen. Nicht hinter verschlossener Tür, sondern mitten im Werk direkt am Montageband treffen sich Schichtleiter und Betriebsingenieur an einem Stehtisch, man spricht Klartext, nach wenigen Minuten sind die Männer bereits wieder weg vom Tisch, arbeiten am Fahrzeug (Vgl. ADAC-Motorwelt 4/93). Das gleiche Thema greift *Gertrud Höhler* in ihrem Buch "Spielregeln für Sieger" (Düsseldorf/Wien/New York/Moskau, 5. Auflage 1992) auf, ebenso der Sozialphilosoph *Axel Honneth* ("Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte". Frankfurt a. M. 1992). Er interpretiert im Anschluß an die "Jenaer Realphilosophie" des jungen *Hegel* und an die pragmatische Sozialpsychologie von *George Herbert Mead* die Auseinandersetzungen zwischen sozialen Gruppen als einen "Kampf um Anerkennung". Er sieht Auseinandersetzungen in der Gesellschaft weniger als Kampf um materielle Versorgung, sondern vielmehr auch, weil sich einzelne Gruppen gedemütigt, erniedrigt, beschämt, d.h. in ihrer Selbstachtung getroffen fühlen. Er kommt zur Auffassung, daß Mensch-

en sich nur selbst wertschätzen können, wenn ihr konkreter Beitrag für die gemeinsame Lebenspraxis von den anderen als wertvoll angesehen wird ("Post-Traditionale Solidarität").
Vergleichbar auch die Führungsprinzipien der Firma Siemens. Dort heißt es u.a.: "Unser Unternehmen lebt von der Kreativität, dem Engagement und der Qualifikation unserer Mitarbeiter. Wir bieten ihnen attraktive Arbeitsplätze mit anspruchsvollen Aufgaben. Sie erhalten die zur Entwicklung und zum Einsatz ihrer Talente sowie die für ihre persönliche Entfaltung notwendigen Chancen und Freiräume. Unsere Mitarbeiter sollen stolz auf ihre Leistungen sein. Unsere Führungskräfte unterstützen die Mitarbeiter in ihrer Aufgabe, sie fördern unternehmerische Talente und entwickeln sie bei entsprechender Eignung zu Führungspersönlichkeiten in unserem Unternehmen." (Unternehmensleitsätze der Firma Siemens vom Mai 1990, S. 7). Zu nennen wäre auch der Weltkonzern Ciba-Geigy, der ähnlich moderne Führungsgrundsätze praktiziert (vgl. *Kahl* 1993).
Zwar ist es problematisch, Grundsätze von auf Gewinn ausgerichteten Unternehmen, auf soziale Organisationen wie die Schule anzuwenden, zumal dort die entsprechenden Maßnahmen eher als Mittel zum Zweck gelten, in der Schule dagegen Selbstzweck sind. Doch wird in diesen Leitsätzen deutlich, daß entscheidende organisationspsychologische und motivationspsychologische Zusammenhänge erkannt sind. Eine organisationspsychologische Grundregel ist, daß das Selbstwertgefühl von Mitarbeitern nicht beschädigt, sondern gestärkt werden muß, daß sie das Gefühl haben müssen, etwas Wichtiges zu leisten und akzeptiert zu werden.
Diese Erkenntnis finden wir nicht nur in der Organisationspsychologie oder Unternehmensleitsätzen, sondern bei erfolgreichen Fußballtrainern und auch bei *Pestalozzi, Makarenko und Korcak*. Es handelt sich in Wirklichkeit um urpädagogische Vorstellungen, auf die moderne Unternehmen zurückgreifen. Wenn also im Bereich der Schuladministration Erkenntnisse aus der Betriebsführung für Führungsfragen zu Rate gezogen werden, so handelt es sich häufig um pädagogische Gedanken.

Im folgenden werden, sozusagen als Vorbemerkung, Gedanken zu einer Organisationspädagogik für pädagogisches Führungspersonal formuliert. Im Vordergrund steht zwar Schulaufsicht, doch sind die Prinzipien ebenso für Schulleitung relevant, ohne daß dies im Einzelfall expliziert wird.

5. Die Zweistufigkeit pädagogischer Arbeit von Schulaufsichtsbeamten in der Schule

Wie wir bereits gesehen haben, verstehen sich Schulaufsichtsbeamte vor allem als Pädagogen und Berater der Lehrer, mehr denn als Verwaltungsbeamte. Sie sind bestrebt, mit ihrem pädagogischen Wissen auf Fehler und Stärken von Unterricht aufmerksam zu machen, um diesen zu verbessern und ordnungsgemäße, pädagogisch

und politisch legitimierbare Schularbeit zu garantieren. Ihr zentraler Bezugspunkt ist Unterricht in der Klasse.
Übersehen wird jedoch, daß es sich bei pädagogischer Arbeit von Schulaufsichtsbeamten um einen zweistufigen pädagogischen Prozeß handelt. Einmal geht es um die pädagogische Arbeit des Lehrers in der Klasse, also die Lehrer-Schüler-Interaktion, zum anderen jedoch ist es der Umgang mit Lehrern und Kollegien, also eine Interaktion zwischen Erwachsenen. Handelt es sich im ersten Fall um kindpädagogische Perspektiven (vgl. *Wissinger* 1992), geht es im zweiten Fall um erwachsenenpädagogische. Dabei ist zu beachten, daß der Erfolg oder Mißerfolg im zweiten Bereich sich auch auf den ersteren auswirken kann, wie auch umgekehrt. So werden Lehrkräfte, die sich akzeptiert und ernst genommen fühlen, motivierter und erfolgreicher unterrichten als solche, die sich mißtrauisch behandelt und gegängelt fühlen.
Der zweite Aspekt, die Wahrnehmung der Schulaufsicht als eine pädagogische Aufgabe im Umgang mit Lehrern und Schulen, wurde bislang in der Diskussion nicht berücksichtigt. Wenn von pädagogischer Schulaufsicht die Rede ist, wird der Blick ausschließlich auf kindpädagogische Aspekte gerichtet, die das Ziel haben, durch Ratschläge und Hinweise für die Lehrkraft den Unterricht zu verbessern. Daß jedoch die Beratung mit der Lehrkraft selbst eine pädagogische Handlung ist, kommt nicht in den Blick.
Nun könnte man diesen zweistufigen pädagogischen Prozeß in der Weise charakterisieren, daß man zwischen pädagogischer Zielstellung und pädagogischer Methode unterscheidet. So wären Unterstützung und Bearbeitung des ersten Aspekts der Optimierung der Erziehung in der Klasse die Zielstellung, die Übermittlung von Wissen und Ratschlägen, auch Kritik, das Mittel, um dieses Ziel zu erreichen. Auch wenn die Methode pädagogisch legitim wäre, sich durch Einfühlungvermögen, Takt und Anpassung an das fachliche und menschliche Profil des Gegenüber auszeichnete, würde damit jedoch zu kurz gegriffen. Die zweite Stufe des pädagogischen Prozesses, der Umgang mit Lehrkräften, hat zweifelsohne selbst pädagogische Zielsetzungen, indem die Motivation der Angesprochenen gesteigert werden soll, das Selbstwertgefühl nicht angetastet werden darf und die Ziele der Selbst-, Mitbestimmungsfähigkeit wie Solidaritätsfähigkeit als klassische pädagogische Zielsetzungen auch beim Umgang zwischen Schulaufsicht und Lehrern Berücksichtigung finden müssen. Nur so kann aus hierarchisch bestimmter *Belehrung* pädagogische *Beratung* werden.

Beratung setzt ein Beratungsbedürfnis und Beratungsbereitschaft voraus. Sie ist zugeschnitten auf ganz spezifische aktuelle Problemlagen von einzelnen, seien es Individuen oder soziale Einheiten, wie Schulen. Im Gegensatz zur Belehrung kann sie nicht verordnet werden, sondern ergibt sich aus gemeinsamen Entscheidungen im Hinblick auf aktuell erlebte Probleme und Anforderungen. Charakteristisch ist die eher symmetrische Kommuniktionsform. Gewaltsame Beratung wäre ein Widerspruch in sich selbst, denn Rat kann akzeptiert oder - ohne Sanktionsbedrohung - zurückgewiesen werden. Deshalb handelt es sich in Zwangssituationen nicht um Beratung, sondern um Belehrung: deren Nichtbefolgung kann Sanktionen auslösen, es liegt

nämlich keine symmetrische, sondern eine komplementäre Interaktionsform vor, die nur von der Seite des Belehrenden gewünscht oder arrangiert sein muß. Hier ist keine implizite oder explizite gemeinsame Vereinbarung erforderlich, eine Belehrung ist im Zweifelsfall eher unerwünscht, da sie zwar einerseits inhaltlich gewinnbringend und hilfreich sein kann, andererseits jedoch ein Abhängigkeitsverhältnis manifest macht (vgl. *Rosenbusch* 1992). Deshalb setzt pädagogische Beratung, die erfolgreich sein will, auch die persönliche Akzeptanz des Beratenden durch den zu Beratenden voraus. Um es auf den Begriff zu bringen, könnten wir noch einen Schritt weiter gehen und - auch im Hinblick auf die formal gleiche Qualifikation von Lehrkräften sagen, es handelt sich weniger um Beratung "von..." sondern um Beratung "mit", also um einen Kommunikationsprozeß zwischen Fachleuten mit dem Ziel gemeinsam Problemlösungen zu finden oder zu entwickeln.
Das Vertrauen der Lehrkräfte ist eine entscheidende Konstituente erfolgreicher pädagogischer Führung. Gefühle der Angst, der Unterlegenheit, der Ablehnung und Reserve machen eine noch so gut gemeinte, auch fachlich hochqualifizierte Intervention zu einem fragwürdigen Ereignis.
Zwar wäre es unsinnig, beim Umgang zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrern platt von Erziehung zu sprechen, der Erziehungsbegriff ist weithin und dominierend an Entwicklungsvorgänge der Kindheit und Jugend gebunden, - doch wissen wir, auch wenn wir von lebenslangem Lernen sprechen, daß sich Menschen in einem ständigen Entwicklungs- und Veränderungsprozeß befinden. Auch Erwachsene können unsicher, orientierungslos, hilfesuchend, beratungsbedürftig oder auch einfach neugierig sein. Auch für Erwachsene sind soziale und fachliche Rückmeldungen, Vergewisserungen und kommunikativer Austausch wichtig. Sie können höheres oder geringeres Selbstvertrauen haben und eine stärkere oder schwächere Motivation, Berufsfreude - oder Berufsangst - aufweisen, und gerade deshalb ist bei pädagogischem Führungspersonal, wie es neben Schulleitern auch Schulaufsichtsbeamte darstellen, fachliche und pädagogische Qualifikation gefragt. Weniger Weisungen und Belehrungen, unangekündigte Schulbesuche oder Vorladungen in das Amt führen zu hilfreichen Lösungen, sondern in erster Linie pädagogische Zielgespräche, Formen kollegialer Kooperation, gemeinsame Beratung und Unterstützung.

6. Pädagogische Perspektivenjustierung als Heilmittel gegen Zielverschiebung

Schulleitung, Schulaufsicht von den unteren Behörden über die mittleren zu den Oberbehörden, eingeschlossen pädagogische Fakultäten, Lehrstühle und Professuren der Schulpädagogik wären überflüssig und wertlos, falls es nicht die Zieltätigkeit gäbe, schulische Erziehung, Unterricht als methodisch gesteuerter Interaktionsprozeß zwischen Lehrkraft und Schüler. Ständige Perspektivenjustierung bedeutet für unseren Fall Überprüfung, inwieweit bestimmte administrative oder sonstige Maßnahmen geeignet sind, schulische Erziehung im konkreten Fall zu erleichtern, zu optimieren,

effektiver und humaner zu machen. Freilich ist der Zusammenhang zwischen staatlich vorgegebenen Bildungszielen und Maßgaben mit schulischer Arbeit herzustellen und zu evaluieren, doch sind alle schulaufsichtlichen Maßgaben und Maßnahmen schulpädagogisch zu legitimieren, indem sie von Schule und von Unterricht her gedacht werden.

Angewandt auf die Schulverwaltung bedeutet dies, daß sich Schulverwaltung an der Schule orientiert und ausrichtet, anstatt daß sich Schule und Unterricht im Sinne der *Merton*schen Zielverschiebung an bürokratischen Maximen auszurichten hätten. In der Tat findet man verschiedentlich noch die Auffassung von Schule als unterster Dienstbehörde und Lehrer eher in der Rolle als pädagogische Vollzugsbeamte, denn als qualifiziert ausgebildete akademische Fachleute für Erziehung und Unterricht, die in der Lage sind, selbständige, fachlich begründete Entscheidungen zu treffen.

7. Schulen sind als pädagogische Handlungseinheiten zu sehen

In der traditionellen Auffassung von Schulverwaltung gab es bzw. gibt es noch die Vorstellung, die Leistung von Schulen sei eine Addition isolierter Lehrerleistungen und Schulen seien eine verwaltete Addition von Unterricht. Sie geht davon aus, daß einzelne Unterrichtsprozesse unabhängig vom Zusammenhang der Schule ablaufen und deshalb für sich bewertet und gefördert werden müssen. Folglich wurden oder werden Lehrkräfte in der Regel punktuell, nach zeitlicher Reihenfolge, ohne Rücksicht auf ihre Schulzugehörigkeit, durch Schulaufsichtsbeamte visitiert, wie beispielsweise im Rahmen der sogenannten Regelbeurteilung, wie sie in einigen Bundesländern immer noch üblich ist.

Schulen sind jedoch soziale Handlungs- und Kommunikationseinheiten mit pädagogischer Zielsetzung, die ihrerseits im historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang stehen (vgl. *Fend* 1987). Unterricht von einzelnen Lehrern ist folglich legitim nur aus diesem Kontext heraus zu verstehen und zu beurteilen. Kein Lehrer kann unabhängig von Schulleitern, Kollegen, von Schulklima (*Fend* 1977) und Schulethos (*Rutter* u.a. 1980) unterrichten. Andererseits beeinflußt er durch seine beruflichen Bemühungen die eigenen Arbeitsbedingungen wie die anderer in der Schule. Pointiert gesagt: Jeder Lehrer einer Schule wirkt in irgendeiner Weise, sei es als Klassen- oder Fachlehrer, Inhaber einer Funktionsstelle oder einfach Kollege, direkt oder indirekt, bewußt oder unbewußt an der schulischen Erziehung jedes Schülers einer Schule mit. In besonderer Weise gilt dies für das Führungspersonal einer Schule.

Durch die großen persönlichen und normativen Anteile der Berufsausübung, wie auch aus historischen und soziologischen Gründen sind Berufsverständnis und Berufsidentität von Lehrern bekanntermaßen fragil (vgl. *v. Engelhardt* 1984). Kollegialität,

Sicherheit, Kooperation, Unterstützung, gemeinsame Entwicklung und Fokussierung von Zielen, kollektive Motivation, Führungsstil sind für die Gestaltung, Deutung und Förderung der Arbeitssituation des Lehrers von großer Bedeutung. Unterricht in der Klasse ist folglich nicht nur als individuelle Vollzugsform zu sehen, sondern auch in seinem institutionellen kollektiven Charakter. Wenn aber Schule als Einheit wichtig ist, so ist die ausschließliche Einzelbeurteilung von Lehrern unzweckmäßig. Diese wäre durch Maßnahmen zu ersetzen, die Schule als eine soziale Handlungseinheit mit pädagogischer Zielsetzung besser berücksichtigen: Schulaufsicht und Beratung dürfen nicht in punktueller Weise bei einzelnen Lehrern erfolgen, sondern müssen den Schulen als Einheit gelten, wobei auch individuelle Hilfe und Beratung in diesem Zusammenhang möglich und sinnvoll sind (vgl. dazu auch *Rolff* 1992).

8. Schulaufsichtsbeamte als Schatzsucher statt als Defizitfahnder

Schulräte machen in Gesprächen immer wieder deutlich, daß sie sich auch als eine Instanz sehen, die in besonderer Weise gehalten ist, Fehlverhalten von Lehrern und Schulleitern festzustellen und zu korrigieren, d.h. sie sehen primär die Aufgabe, nach Schwachstellen im Schulsystem zu suchen, persönliche, fachliche und menschliche Unzulänglichkeiten bei Lehrkräften aufzuspüren und durch Beratung, Hilfe, ggf. auch Ermahnung, zu versuchen, Mißstände abzustellen. Diese Denkweise ist im Kontext einer klassischen Verwaltung völlig legitim und verständlich, da ihr konstitutives Selbstverständnis darauf beruht, daß höher qualifizierte Vorgesetzte in übergeordneten Positionen durchdachte Regelungen erlassen, die von untergeordneten Behörden oder Instanzen zu beachten und zu vollziehen sind und deren Einhaltung und Praxis zu kontrollieren ist. Dieses Prinzip ist in linearen Hierarchien mit möglichen verwaltungsmäßigen Durchschaltvorgängen am Platze, zumal durch die Qualifikationsabstufung und den Kompetenzvorsprung der Vorgesetzten, wie auch durch die Umsetzung von klaren und eindeutigen Vorschriften dieses Verfahren naheliegt, Beispiele wären Finanzämter und Bauverwaltungen.
Jeder der mit dem Schulwesen, sei es national oder international, vertraut ist, weiß, daß es in der Tat Lehrer und Schulleiter gibt, die ihre Aufgaben nicht fachgerecht und mit der notwendigen Hingabe erfüllen. Zu spätes Erscheinen im Unterricht, unkorrigierte Probearbeiten, nicht nachgesehene Hausaufgaben, schlampige oder fehlende Vorbereitungen, Krankmeldungen, fehlende Bereitschaft zur Weiterqualifikation, Streit mit Kollegen und Eltern, Disziplinprobleme in der Klasse sind wohlbekannte Beispiele. Daß es solche Fälle immer wieder gibt, können Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte, wie auch betroffene Eltern bestätigen.
Festzuhalten ist jedoch zunächst, daß es derartige Fehlverhaltensweisen auch trotz der aktuellen Form der Schulaufsicht gibt. Fälle, in denen Lehrer wochen-, ja monatelang mit fadenscheinigen Ausreden den Unterricht nicht wahrnehmen, sind genauso bekannt wie solche, in denen ein Lehrer krank geschrieben, sein Gehalt ausgezahlt

bekam und gleichzeitig monatelang in Hawaii surfen konnte, ohne daß ihm sofort gekündigt worden wäre.

Die Frage ist nun, soll sich die moderne Schulaufsicht dadurch auszeichnen, daß sie um so exakter, unnachsichtiger und allgegenwärtiger Mißstände aufspürt und umgehend mit allen psychologischen und technischen Möglichkeiten abzustellen versucht, also die Kontrolltätigkeit optimiert? Diese Orientierung weisen traditionelle Führungstheorien auf, sowohl in bürokratischen Organisationen wie auch im Bereich der Wirtschaft (vgl. *Neuberger* 1989). Sie haben ihren Ausgangspunkt in der Auffassung, daß im Bereich des zu betreuenden Personals Defizite vorliegen würden im Hinblick auf fachliche Kompetenzen, auf Arbeitszufriedenheit, Leistungsmotivation, Kooperationswillen oder -fähigkeit, daß die Problemlösungen bislang nicht hinreichend gelungen seien, Strukturen veraltet und verkrustet, Ergebnisse zu minimal, die Außendarstellung zu oberflächlich, die Stimmung zu lustlos, das Nebenengagement und Eigeninteresse unverhältnismäßig hoch entwickelt usw. Diese Klasse von Theorien, die dieser Überlegung verpflichtet ist, nenne ich *Minustheorien.*
Führungspersonal hat in diesem Kontext die Aufgabe, Arbeitspläne und Vorschriften zu entwickeln, Zustandsdefizite und Funktionsengpässe zu entdecken, auszuschalten und auf günstigere Ziele und Ergebnisse hinzuarbeiten. Wenn dies auch nirgendwo offen gesagt wird, so ist die Grundlage dieser traditionellen Führungstheorien, insbesondere in linearen Hierarchien, ein erwarteter und vorausgesetzter defizitärer, verbesserungswürdiger Zustand, die Mitarbeiter haben eine mehr oder weniger deutliche Ausführungsrolle.
Vergessen wird jedoch gemeinhin, daß in Institutionen, auch außerhalb des Führungspersonals Kompetenzen und Qualifikationen bei Mitarbeitern vorhanden sind, die häufig diejenigen des Führungspersonals, zumindest in Einzelbereichen, z.T. sicherlich auch insgesamt übertreffen. Außerdem sind häufig in Institutionen Strukturen zu finden, die bereits optimal abgestimmt sind und vorbildliche Lösungen ermöglichen. Diese Erkenntnis liegt beispielsweise den modernen Führungstheorien des *Human Resources Ansatzes* zugrunde (vgl. *Liebel/Oechsler* 1994). Nehmen wir wieder die Schule: Hier haben wir Personal, das eine völlig gleiche Ausbildung hat wie das Führungspersonal, z.T. weisen sogar Mitglieder von Kollegien höhere Qualifikationen als das Leitungspersonal selbst auf, z.B. durch Diplome, Doktorgrade, Ausbildung als Schulpsychologe, Beratungslehrer etc.
Zwar haben normalerweise Mitglieder der Führungsschicht an Schulen bessere Bewertungen bei den Staatsprüfungen wie auch im Rahmen von dienstlichen Beurteilungen. Dadurch ist praktisch gesichert, zumindest bei günstiger Bewerberlage, daß zum Zeitpunkt der unterschiedlichen Prüfungen schwächer qualifizierte Kräfte von den Führungspositionen fern gehalten werden. Doch ist einzuräumen, daß
a) diese Prüfungen nicht immer den objektiven Leistungsstand wiedergeben, daß sie
b) u.U. einschlägige Qualitäten nicht erfassen und dadurch übersehen und daß sie
c) vor allen Dingen im Laufe der Jahre durch besondere Anstrengungen verändert werden können. Dies läuft darauf hinaus, daß an einzelnen Schulen, in einzelnen

Schulaufsichtsbezirken humane fachliche Potentiale und Ressourcen vorhanden sind, die oft erstaunlich hoch sind, jedoch häufig zu wenig Beachtung und Berücksichtigung finden.
Wie wir aus der Motivations- und Persönlichkeitspsychologie wissen, wie auch aus der Organisationspsychologie, trachten Menschen danach, sich im privaten wie auch im beruflichen Leben als erfolgreich, nützlich und wertvoll zu empfinden und akzeptiert zu fühlen. Gerade dieses Gefühl der Akzeptanz, das Bewußtsein, etwas Wichtiges zu tun und anerkannt zu werden, scheint bedeutsamer für die Berufszufriedenheit, die Selbsteinschätzung und das berufliche Engagement als materielle Anreize. Dies zeigen Resultate aus der Betriebsforschung und Betriebsführung (vgl. *Weinert* 1987, *Neuberger* 1989), wie auch einschlägige schulpädagogische Untersuchungen (vgl. *Peez* u.a. 1991, *Rosenbusch* 1992).

Diese Überlegungen und Erkenntnisse erfordern eine radikale Neuorientierung. Die Kunst moderner pädagogischer Führung muß deshalb nicht primär in Defizifahndung und -beseitigung bestehen, darin Mißstände aufzuspüren, persönliche Unzulänglichkeiten zu entdecken und korrigieren zu helfen, sondern in dem Bemühen, personale Ressourcen, Fähigkeiten, Qualifikationen, Handlungsbereitschaft aufzuspüren und Möglichkeiten, Freiräume und Anreize bereitzustellen, diese Fähigkeiten im Sinne der Qualität von Schule, d.h. einer humanen und effektiven, also pädagogischen Schule zu bündeln und zu entwickeln.
Pädagogische Führung darf - und dies gilt ebenso für Lehrer in der Klasse - nicht bei Defiziten, Fehlern, Unzulänglichkeiten ansetzen, sondern bei mehr oder weniger ausgebildeten, beobachtbaren Potentialen, Ressourcen, Möglichkeiten oder auch Ereignissen. Dieser Theorieansatz (*Plus-Theorie*) pädagogischer Führung orientiert sich am Prinzip des Schatzsuchens, des Ausschöpfens aller Möglichkeiten, um beispielsweise Schulen individuelle, kreative, fruchtbare Möglichkeiten zu eröffnen, sei es im Hinblick auf die Kooperation von Lehrern, sei es im Hinblick auf methodische Innovationen oder sei es im Hinblick auf die Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, neue Strukturen der Führung usw. Dabei ist die Selbstverantwortung der Lehrkräfte zu verdeutlichen.
Schatzsuche als Entdeckung von Motivationen, Interessen und Kompetenzen mit dem Ziel der Förderung, Ermutigung, übt nicht nur für spezifische Bereiche eine Steigerung der Erfolge aus, sondern setzt auch Lehrer, die bislang beiseite gestanden waren, in einen attraktiven Zugzwang und strahlt auf andere Tätigkeitsbereiche aus, dies zeigen Erfahrungen in modern geführten deutschen Schulen und Schulaufsichtsbezirken. Das Prinzip der Schatzsuche geht von mündigen, professionell ausgebildeten Personen aus, die sich durch qualifizierte Studien und praktische Erfahrung Wissensvorräte und Fähigkeiten angeeignet haben, die sie instandsetzen, weitgehend nach eigenen Vorstellungen, in eigener Verantwortlichkeit beruflich zu handeln, d.h. Lehrer werden als professionell ausgebildete Berufsgruppe ernst genommen. Sie gelten als Fachleute für Erziehung und Unterricht und ihre Erfahrungen sind für Schule, Schulaufsicht und Bildungspolitik wichtig.

9. Fehlverhalten und Schatzsuche - ein Problem?

Wie wir gesehen haben, kann das führungstheoretische Prinzip der Schatzsuche auch anfangs noch beiseite stehende und passive Mitglieder der Organisation überzeugen und zur Beteiligung einladen, dies zeigen Erfahrungen in modern geführten Schulaufsichtsbezirken. Nun wäre es allerdings unrealistisch, auszuschließen, daß es trotzdem Mitglieder gibt, die abseits stehen und solche, die Fehlverhalten zeigen. Derartige Fälle dürfen in der Diskussion nicht ausgespart werden. Es wäre unsinnig, Lehrkräfte, die die vorgegebenen Aufgaben im Unterricht und in der Schule erfüllen, zu zwingen, sich gegen ihre Überzeugung an Reformversuchen, Innovationen, gemeinsamen Projekten zu beteiligen. Dies dürfte insbesondere ältere Lehrerinnen und Lehrer betreffen, die zwar ihren Aufgaben im Unterricht nachkommen, jedoch im vorletzten Jahr vor ihrer Pensionierung nicht mehr die Motivation und Kraft besitzen, zusätzliche Belastungen auf sich zu nehmen. Dies muß respektiert werden, ihr Beitrag zur Schularbeit ist zu würdigen, ihre bisherige Anstrengung anzuerkennen. Ungünstig wäre es, wenn das Führungspersonal offen Enttäuschung oder Mißbilligung zeigen würde. Dies könnte auch die bisherige Leistung gefährden und wäre in Anbetracht der gestiegenen gesundheitlichen Belastung der Lehrertätigkeit völlig ungerechtfertigt. Die Erwartungen können nur an den unterschiedlichen Möglichkeiten der einzelnen Lehrkräfte zu orientieren sein. Anders verhält es sich jedoch bei Pflichtverletzungen, die auf Kosten der anvertrauten Schüler oder auch anderer Kollegen gehen. Derartiges Fehlverhalten darf nicht toleriert werden. Schulleiterinnen und Schulleiter oder ihre Vertretungen müssen sich dieser Fälle annehmen. Wenn sie Fehlverhalten ignorieren oder lediglich nach "oben" weitermelden, erfüllen sie ihre Aufgaben nicht hinreichend. Wie könnten sie vorgehen?
Auch hier gilt die Regel der Schatzsuche. Es wäre nicht nur voreilig, sondern geradezu unverzeihlich, die Betroffenen als Versager abzustempeln und Sanktionen zu verhängen. Zu fragen ist, welche Hintergründe für das Fehlverhalten kann es geben: Rivalitäten im Kollegium, private und persönliche Belastungen, gesundheitliche Beeinträchtigungen, Überforderungen, fehlende Motivation, fehlendes Selbstvertrauen oder einfach nur Sorglosigkeit und Nachlässigkeit. Der Hintergrund wäre in Zielgesprächen zwischen Vorgesetzten und Betroffenen abzuklären. Auch hier sollte man die bisherigen guten Leistungen, Anregungen oder Verhaltensweisen der Betreffenden einbeziehen, um zu bedeuten, daß man ihnen zutraut, ihr Verhalten zu korrigieren, also auch hier das Prinzip der Schatzsuche. Dann sollten allerdings auch die Kritikpunkte in aller Offenheit und Klarheit besprochen und gemeinsam Lösungen gesucht werden.
Nehmen wir ein Beispiel: ein Lehrer kommt regelmäßig zu spät in die Schule. Während die anderen bereits mit dem Unterricht begonnen haben, fährt er erst mit dem Auto im Pausenhof vor... Hier könnte auf dienst- und versicherungsrechtliche Aspekte, auf den Ruf der Schule sowie auf Schulqualitätsuntersuchungen hingewiesen werden, letztere sagen aus, daß Pünktlichkeit eines der Merkmale erfolgreicher Schulen ist. Im Normalfall dürften diese Hinweise genügen.

Die weitere Aufgabe des Schulleiters bestünde nun nicht darin, täglich mit der Uhr in der Hand auf die Lauer zu gehen, um herauszufinden, ob der betreffende Lehrer in der Tat nun pünktlich erscheint, sei es vor dem Klassenzimmer oder vor dem Schuleingang. Dies wäre ein geradezu lächerlicher und für beide Seiten unwürdiger Ausdruck des Mißtrauens, die implizite Mitteilung, daß man den Zusagen des anderen kein Vertrauen schenkt. Andererseits ist es notwendig, daß eine Rückmeldung stattfindet. Sie könnte darin bestehen, daß sich der Schulleiter nach einigen Tagen bei der Lehrkraft erkundigt, ob es gelungen sei, die Abmachung einzuhalten, und dies beiläufig eine Woche, zwei Wochen hinterher ebenso. Der betroffene Lehrer würde einerseits merken, daß der Schulleiter die Abmachung ernst nimmt, andererseits, daß er deren Einhaltung Vertrauen schenkt und auch das verbesserte Verhalten zur Kenntnis nimmt und honoriert. Dies war ein relativ häufiger, wenn auch nicht zu gravierender Fall. Anders könnte es sein, wenn Lehrer Schüler prügeln würden, verfassungsfeindliche Indoktrination betreiben oder Lehrkräfte regelmäßig alkoholisiert zum Unterricht erscheinen. In diesen Fällen kann das Vorgehen ähnlich verlaufen, jedoch ist von vornherein auch auf mögliche und unausweichliche Konsequenzen bei weiterem Fehlverhalten hinzuweisen. Dies bezieht sich insbesondere auf den letzten, leider häufiger werdenden Fall. Unter Umständen kann es hilfreich sein, Lehrern, die Schwierigkeiten haben, einen Tandemkollegen zuzuordnen, der gemeinsam mit dem anderen die Probleme zu lösen versucht, eine allerdings mit viel Vorsicht und Fingerspitzengefühl durchzuführende Strategie. Dabei ist die Wirkung auf das Gesamtkollegium zu bedenken. Entscheidend ist, daß Abmachungen getroffen werden können, die im Kollegium akzeptiert werden, andernfalls kann sich ein "Wellen-effekt" *(Kounin)* einstellen, indem bei als unangemessen aufgefaßten Entscheidungen des Schulleiters plötzlich das ganze Kollegium auf schwer überbrückbare Distanz und in Abwehrhaltung geht. Übergeordnete Schulaufsicht hat erst dann eine Funktion, wenn alle Möglichkeiten der Schulleitung ausgeschöpft und ohne Erfolg geblieben sind. Ein zu frühzeitiger Ruf um Hilfe würde die eigene Autorität in Frage stellen und auf die Lehrkräfte des Kollegiums u.U. als Führungsschwäche oder Feigheit des Schulleiters wirken.

10. Das Prinzip der Logik des Vertrauens als pädagogische Führungsmaxime

In der traditionellen Verwaltung, wie auch Schulverwaltung, findet sich, wie wir bereits gesehen haben, eher eine Logik der Vorschriften und der Kontrolle, also der Gedanke, daß Anleitung, Regelung, verbindliche Anordnung und Kontrolle unverzichtbare Voraussetzungen für einen ordnungsgemäßen Betrieb seien. Doch widerspricht dieses Prinzip einer linearen Hierarchie der Spezifik von Schule, einmal von der administrativen Struktur von Schule her, zum anderen von der Aufgabenstruktur von Schule. Das Prinzip einer linearen Verwaltungshierarchie geht bestenfalls bis zur Schule. Dort wird die Linearität durchbrochen. Außerdem ist die Spezifik pädagogi-

scher Arbeit in den Klassen nicht mit Verwaltungsakten in anderen Bereichen zu vergleichen. Dies muß hier nicht im einzelnen nachgewiesen werden, doch möchte ich nur auf die juristisch kodifizierten Prinzipien der pädagogischen Freiheit bzw. der pädagogischen Verantwortung verweisen. Die Zieltätigkeit von Schulen, nämlich systematisches Lehren und Lernen, erfolgt in interaktivem Zusammenhang, die Mitwirkung der Schüler, selbstreflexiver Subjekte, ist folglich Voraussetzung für den Erfolg. Unterrichtliche Kommunikation ist deshalb grundsätzlich weder im Ablauf noch in der Wirkung beherrschbar und ausrechenbar. Damit ist die professionelle Arbeit des Lehrers anfällig und nie identisch wiederholbar.

Derartige subtile und gefährdete Prozesse können nicht verordnet, sondern müssen im jeweiligen Situationskontext neu geschaffen werden, d.h. Unterricht als Kommunikationsvorgang zwischen selbstreflexiven Individuen produziert neue Wirklichkeit und nimmt indviduell Gestalt an. Dies bedeutet nichts anderes, als daß sich die schulische Arbeit in ihrem Verlauf nicht an ehernen Regeln, Inhalten und Abläufen orientieren kann, sondern daß sie jeweils neu zu konstituieren, zu planen, zu steuern und zu vollziehen ist. Anordnung und Kontrolle sind deshalb nicht die geeigneten Führungsprinzipien, sondern pädagogisches Handeln, das Vertrauen zum anderen und zu sich selbst einschließt.
Moderne pädagogische Arbeit, sei es in der Klasse oder im Bereich pädagogischen Führungsverhaltens, muß folglich als konstitutives Element eine Logik des Vertrauens zum anderen wie zu sich selbst enthalten. Logik des Vertrauens heißt, andere nicht für bestimmte Zwecke mißbrauchen zu wollen und sich selbst nicht mißbrauchen zu lassen. Sie bedeutet, den anderen als gleichwertigen Partner zu sehen, der ebenso wie man selbst daran interessiert ist, ernst genommen zu werden, Akzeptanz zu finden, Entscheidungen treffen zu können, eigene Vorstellungen und Pläne zu entwickeln, einen Platz im Leben sinnvoll auszufüllen.
Es ist nicht nur aufgrund der einschlägigen empirischen Forschungslage, sondern auch von genuin pädagogischen Zielvorstellungen her geboten, Betroffene an Problemlösungen selbständig zu beteiligen, wobei man sie wissen läßt, daß man Vertrauen in ihre Kompetenz und Zuverlässigkeit hat, bestimmte Aufgaben selbständig zu lösen, anstatt sie durch rigide Anordnungen zu zwingen, buchstabengetreu Weisungen zu vollziehen. Dieses Einfangen grundlegender menschlicher Bedürfnisse und Gegebenheiten im Hinblick auf pädagogische Zielsetzungen ist gerade in der oben geschilderten, besonderen Arbeit der Erziehung des gemeinsamen Interagierens angemessen. Außerdem wirkt es sich auf das persönliche Selbstverständnis, die Qualität des Arbeitslebens aus - Aspekte, die auch für erfolgreiche Unternehmen wichtig sind (vgl. *Weinert* 1987).

Diese Logik des Vertrauens, die auf gegenseitiger Akzeptanz und Respekt vor dem anderen wie vor sich selbst beruht, sollte den Umgang von Lehrern untereinander wie auch von Lehrern mit pädagogischem Führungspersonal, seien es Schulleiterinnen und Schulleiter oder andere Führungskräfte wie Schulaufsichtsbeamte, bestimmen. Falsch wäre es allerdings, Logik des Vertrauens mit Laizes Faire zu verwechseln.

Notwendig und förderlich ist die häufige Rückmeldung in kollegialer Form, die Kenntnisnahme von Entwicklungen, doch stets unter der Prämisse, wie können wir gemeinsam, jeder in seinem Bereich und mit seinen Kompetenzen, Schule weiter verbessern.

Auch der Organisationspsychologe *Weinert* (1987) stellt fest, daß die Motivation von Mitarbeitern nicht primär durch höhere Bezahlung, unterschiedliche Führungsstile oder soziale Beziehungen am Arbeitsplatz bestimmt werde, sondern durch eine erhebliche Veränderung der Art und Natur der Arbeit selbst (Jobenrichment und Jobenlargement). Wirkliche Steigerung der Motivation findet dann statt

- wenn Mitarbeiter größtmögliche Kontrolle über den Ablauf ihrer Arbeit haben
- Mitarbeiter für ihre Arbeit verantwortlich gemacht werden
- Vorgesetzte häufig klares und direktes Feedback geben
- Mitarbeiter aus ihrer Arbeit ein Leistungsgefühl erfahren (das Gefühl fähig zu sein)
- Mitarbeiter die Gelegenheit haben, an der Arbeit Neues hinzuzulernen und das Gefühl erhalten, mit der Arbeit zu wachsen und sich weiterzuentwickeln.

Daß bislang die Logik des Vertrauens in der Schulverwaltung nicht allzu groß geschrieben worden ist, zeigt sich in zweierlei Hinsicht, einmal darin, daß deutsche Lehrer und insbesondere Schulen über vergleichsweise geringe Verhaltens- und Handlungsspielräume verfügen. In besonderer Weise wird dies auch deutlich durch die begrenzten Kompetenzen von Schulaufsichtsbeamten der unteren Hierarchieebene. So besitzen bayerische Schulaufsichtsbeamte neben der Berechtigung, Unterrichtsbesuche durchzuführen und Lehrerbeurteilungen auszustellen, kaum weitere Rechte, die es ihnen beispielsweise ermöglichen würde, über nennenswerte Gelder zu verfügen, curriculare Veränderungen mitzutragen und zu gestalten, Personal zu versetzen - und selbst die Beurteilungen müssen noch zweimal kontrolliert werden, einmal vom Leiter des Staatlichen Schulamtes und dann noch einmal von der Schulabteilung der zuständigen Regierung. Daß hier keine Logik des Vertrauens in die Kompetenz des anderen vorliegt, sondern eher eine Logik der Vorschriften, Kontrolle und des Mißtrauens, liegt auf der Hand.
Haben wir in diesem Fall eine fehlende Logik des Vertrauens gegenüber anderen, so stellen wir auch die fehlende Logik des Vertrauens zu sich selbst fest. Dies beispielsweise, wenn Lehrer und Schulleiter über das Dickicht von Vorschriften klagen, über ihre Gängelung und Verwaltungsarbeit, sie aber auf der anderen Seite, wie Regierungen und Ministerien feststellen, durch häufig überflüssige Anfragen übergeordnete Regelungen geradezu herbeibeschwören (vgl. *Rumpf/Singer* 1980). So haben sie das, was sie beklagen, verantwortlich mitverschuldet.

11. Schatzsuche in der Praxis

Die Gewinnung von geeigneten Führungspersönlichkeiten, ihre Auswahl, Förderung, Qualifikation und Einbindung in den gemeinsamen Aufgabenkontext ist einer der wichtigsten Aspekte moderner Führung. (In einem Lehrbuch für Organisationspsychologie heißt es im Hinblick auf die Wirtschaft: "Die geeignete Führungspersönlichkeit ist der wichtigste und seltenste Rohstoff in der Wirtschaft"). Ähnlich ist es im Bereich der Schule. Dort erleben wir, wie mit der Etablierung von Führungspersonal grundlegende Veränderungen in Institutionen stattfinden, sei es zum Positiven wie auch zum Negativen. Mittelmäßige Schulen können sich zu Stätten kreativen, angeregten und begeisterten Zusammenlebens und gemeinsamen Arbeitens entwickeln oder zu Stätten trostlosen, bürokratisierten, lustlosen und aggressiven Handelns.
Auswahlkriterien sind fachliche Qualität, ethische Orientierung, Entscheidungsfreudigkeit und kommunikative Kompetenz.
Daneben gilt die Suche besonderen beruflichen Kompetenzen von einzelnen Mitgliedern der Organisation. Dies können sowohl fachliche Kompetenzen im engeren Sinn (z.B. Musik, Naturwissenschaften, Sport, Sprachen, Kunst etc.) sein, als auch außerschulische. Vielleicht ist es dann möglich, Arbeitskreise zu bilden, die sich um solche hervorragenden Fachleute herum kristallisieren und zum Erfolg und Image von Schulen entscheidend beitragen.
In diesem Zusammenhang können bestimmte methodische Aspekte entdeckt, gefördert und verbreitet werden, sei es im Hinblick auf moderne Unterrichtsverfahren, wie offenen Unterricht, Projektverfahren, im Hinblick auf Sprachen lernen, Lerntechniken, Literaturunterricht, praktisches Lernen usw. Dabei können Impulse auch auf andere Fächer und Lehrer übergehen, die sich informieren und anregen lassen.
Desweiteren können es auch besondere Ereignisse und Entwicklungen sein wie "Schule der Phantasie" in Schulen von Ansbach, Projekte gegen Ausländerfeindlichkeit, ökologische Vorhaben, spezifische Umgangsformen usw.

Auch außerhalb von Schulen gibt es ungehobene Schätze, die auf ihre Entdeckung warten, z.B. hilfreiche Eltern, gesellschaftliche Gruppen, wirtschaftliche Einrichtungen, die Presse. Aus Einbindung und Kooperation mit diesen Gruppen lassen sich für Schule und Lehrer günstige Entwicklungen anbahnen. Dies muß sich nicht lediglich auf Spenden für die Schule beschränken, sondern kann sich durch Zurverfügungstellung von Material, beruflichen Kompetenzen, Exkursionsmöglichkeiten, Arbeitskreisen, der Lancierung von Berichten, Anschauungsmöglichkeiten, Lehrer-Eltern-Initiativen, Selbsthilfegruppen ausweiten.
Auch sind es besondere Formen des Zusammenarbeitens und Zusammenlebens in einzelnen Schulen, Schulkultur, Schulklima, die zu entdecken und zu unterstützen sind, so daß sie in ihrer Art beispielhaft auch auf andere Schulen wirken können, bei denen Kooperation, Schulklima und Schulkultur noch nicht so weit entwickelt sind.

Was aus dem Gesagten, knapp Skizzierten ersichtlich wird, ist die primäre und vorrangige Hinwendung zu positiven Beobachtungen, Ereignissen und Befähigungen sowie auch Gruppen und Einzelpersonen, die den Ausgangspunkt für weitere Maßnahmen bilden können. Oft genügt es, wenn durch Führungspersonal die richtigen Partner zusammengebracht werden, um bereits neuartige und erfolgreiche Entwicklungen einzuleiten.

12. Methode des Vorgehens

Was kann pädagogisches Führungspersonal praktisch dazu tun, um von defizitorientierten Führungstheorien (Minustheorien) zu Plustheorien (z.B. Schatzsuche und Logik des Vertrauens) zu gelangen? Auch hier gilt das Prinzip der Schatzsuche. Zunächst sollten Schulaufsichtsbeamte, die ihr Führungsverhalten umstellen wollen, bei gut geführten, aufgeschlossenen und mit der Schulaufsicht kooperierenden Schulen beginnen. Der Anfang muß erfolgreich sein. Alle Beteiligten haben zunächst voneinander zu lernen. Entscheidend wichtig ist zunächst die Information, und zwar nicht die Information als kontrollierender Vorgesetzter, sondern als teilnehmender kollegialer Fachmann, der sich ernsthaft mit der Wirklichkeit der Schule auseinandersetzt. Auch hier muß wieder eine Logik des Vertrauens geschaffen werden, die erst ein unverstelltes Bild der Wirklichkeit liefern kann. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang Mitarbeitergespräche, in denen sich in regelmäßigen Abständen pädagogisches Führungspersonal mit der Aufgabenbewältigung, Interessenlage und praktischen Arbeit einzelner Mitarbeiter auseinandersetzt. In derartigen Mitarbeitergesprächen sollte es nicht nur um den Unterricht in der Klasse an sich gehen, zwar um diesen schwerpunkthaft, doch sollten auch das Arbeitsumfeld, persönliche Anteilnahme, Perspektiven für die weitere Arbeit, das Zusammenleben im Kollegium, mit Vorschlägen von beiden Seiten, Mitteilung von Erfahrungen, auch Hinweisen auf Unzulänglichkeiten und Probleme thematisiert werden. Entscheidend ist dabei die Absprache mit der Schulleitung, die die Verantwortung für die Schule trägt. Keinesfalls darf deren Autorität in Frage gestellt werden.
Dies alles erfordert einen längeren Aufenthalt an der einzelnen Schule, mehrere Tage bis eine Woche, u.U. sogar länger. In diesem Arbeitskontext kann statt der vorher üblichen Belehrung Beratung entstehen, wobei darauf zu achten ist, daß Schulaufsichtsbeamte nicht mit vorgefaßten Ideologien oder Projektionen auftauchen, sondern zunächst einmal nur als Zusehende und Zuhörende kommen und erst in der gemeinsamen Diskussion und Absprache mit der Schulleitung und den Lehrern weiterführende Überlegungen und Pläne entwickeln.
Hilfen bei der professionellen Umsetzung einer pädagogischen Schulaufsicht liefern vorliegende Arbeiten, wie die von *Rolff* (1992), *Dalin/Rolff* (1990), *Kunert* (1992) und *König/Vollmer* (1993).

Es ist klar, daß diese Pädagogik der Schulaufsicht für viele Schulaufsichtsbeamte eine radikale Neuorientierung bedeutet. Andererseits gibt es bereits Schulaufsichtsbezirke, in denen der Aspekt der Zweistufigkeit pädagogischen Handelns in der Schulaufsicht - eventuell noch unbewußt - praktiziert wird und die Prinzipien der Schatzsuche und der Logik des Vertrauens handlungsleitend sind - und dies mit großem Erfolg.

Literaturverzeichnis

ADAC-Motorwelt 4/93.

Aurin, K./Eckert, Th./Hösl-Kulike, C./Jerger, G./Maurer, M./Nölle, V./Reck-Hog, U.: Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. (Masch.) Freiburg 1992.

Becker, H.: Die verwaltete Schule. In: Ders.: Quantität und Qualität. Freiburg im Breisgau 1962.

Bergold, H./Debler, W./Klauth, H.: Zur Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Staatlichen Schulämtern. In: SchulVerwaltung 2/1992, S. 27-31; Fortsetzung unter gleichem Titel in: SchulVerwaltung 3/1993, S. 65-69.

Dalin, P./Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest 1990.

Department of Education and Science: HM Inspectors today: Standards in Education. Crown copyright 1983.

Eglau, H.O.: Japan-Syndrom. In: DIE ZEIT Nr.43 v. 22. Oktober 1993, S. 22.

Engelhardt, v.M.: Schule und Arbeitssituation des Lehrers. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.5, 1984.

Fend, H.: "Gute Schulen - schlechte Schulen" - Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule, hrsg. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), Wiesbaden 1987.

Fend, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule III). Weinheim 1977.

Fölling-Albers, M.: Veränderte Kindheit verändert die Grundschule. Oldenburg 1988.

Gaude, P./Leischulte, D.: Personal- und Organisationsentwicklung (III). In: Schulverwaltung MO, Nr. 7/8 1993

Heckel, H./Avenarius, H.: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 6. Auflage. Neuwied und Darmstadt 1986.

Höhler, G.: Spielregeln für Sieger. 5. Auflage, Düsseldorf/Wien/New York/Moskau 1992.

Hoffmann, R.: Reform durch Selbstorganisation von "unten" erfordert Hilfestellung von "oben". In: Pädagogische Führung 4/1993, S. 166-169.

Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main 1992.

Hopes, C. (Hrsg.): School Inspectorates in the member states of the European Community: The Netherlands. Frankfurt am Main 1991.

Hopf, Ch./Nevermann, K./Richter, I.: Schulaufsicht und Schule. Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung. Stuttgart 1980.

Inspectie van het Onderwijs: Education Inspectorate. Duties, methods and organisational structure. The Hague 1990.

Kahl, R.: Expeditionen zu Übergängen von der belehrten zur lernenden Gesellschaft. In: Pädagogik 11/1993, S. 50-53.

Kaiser, K.K.: Fortentwicklung der Schulaufsicht. In: SchulVerwaltung 9/1993, S. 267-278.

Kienbaum Unternehmensberatung GmbH: Organisationsentwicklung im Schulbereich. Abschlußgutachten. Hauptband mit Kurzfassung. Düsseldorf 1991.

Klafki, W.: Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. In: Die Deutsche Schule 3/1993, S. 289-296.

König, E./Vollmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Weinheim 1993.

Kunert, K.: Lernen im Kollegium. Bad Heilbrunn 1992.

Laux, L./Glanzmann, P.G.: Angst und Ängstlichkeit. In: Amelang, M. (Hrsg.): Differenzielle Psychologie. Bereiche/Dimensionen individueller Differenzen. Enzyklopädie für Psychologie. Erscheint 1994 in Göttingen.

Liebel, H.J./Oechsler, W.: Handbuch Human Resource Management. Wiesbaden 1994 (i.D.).

Liket, Th. M. E.: Schulaufsicht in zwei europäischen Ländern: Niederlande und Frankreich. In: Pädagogische Führung 4/1993, S. 185-189.

Merton, R.: Bürokratische Struktur und Persönlichkeit. In: Mayntz, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln und Berlin 1968.

Münchmeier, R.: Jugend heute - Zum Strukturwandel der Jugendphase. In: Wissinger, J./ Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): Schule von innen verändern. Schulleiter-Handbuch Bd.66, Braunschweig 1993.

Neuberger, O.: Organisationstheorien. In: Roth, E. (Hrsg.): Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie Bd.3. Göttingen/Toronto/Zürich 1989, S. 205-250.

Nevermann, K.: Der Schulleiter. Juristische und pädagogische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik. Stuttgart 1982.

Odersky, G.: Der Ministerialbeauftragte - eine eigenständige Form der Staatlichen Schulaufsicht in Bayern. In: Pädagogische Führung 4/1993, S. 163-165.

OECD (Hrsg.): Schools and Quality. Paris 1989.

Peez, H./Lorenz, U./Ipfling, H.-J.: 70 Prozent würden wieder Lehrer werden. Untersuchung zur Berufszufriedenheit und Berufunzufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern in Bayern. In: Bayerische Schule 7/1991.

Poschardt, D.: Die Berufsrolle des Schulrats. Pädagoge oder Beamter? Eine empirische Untersuchung zu Aufgabenbereich und Rollenselbstdeutung von Schulaufsichtsbeamten. Hannover 1978.

Rohlje, W./Schnoor, D.: Chronik der ersten Phase des Projekts "Organisationsentwicklung für Schulen und Schulverwaltung (Masch.) Bremen 1993 (Beim Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen).

Rolff, H.-G.: Autonome Schule oder ein Geschenk der Obrigkeit. Schulentwicklung als Lernprozeß: Zur Rolle der Lehrer und Leitung. In: Frankfurter Rundschau v. 6.2.1992, Nr. 31, S. 15.

Rosenbusch, H. S.: Lehrer und Schulräte - ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bericht über eine empirische Untersuchung zur Einschätzung der Schulaufsicht durch Lehrer. Bamberg 1992.

Rosenbusch, H.S.: Schulqualität und Schulleiterausbildung. Anmerkungen und Vorschläge zur Professionalisierung von Schulleiter/Innen. In: schulmanagement H.4/1992.

Rosenbusch, H.S.: Bedingungen und Perspektiven schulischer Erziehung heute. In: Wissinger, J./Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): Schule von innen verändern. Braunschweig 1993, S. 7-20.

Rosenstiel, v.L./Molt, W./Rüttinger, B.: Organisationspsychologie. 5. völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart 1983.

Rosner, E.: "Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen". Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission "Schulpolitik" der Freien und Hansestadt Hamburg. In: Die Deutsche Schule 3/1993, S. 297-306.

Rumpf, H./Singer, K.: Das Bedürfnis nach Vorschriften. In: Akademie für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform: Kann die Schule gerechter werden? Für eine pädagogische Bildungspolitik. München 1980, S. 83-130.

Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim, Basel 1980.

Schratz, M.: Autonomie und Schulaufsicht. Qualitätssicherung im Spannungsfeld von Rechenschaftslegung und Kontrolle. In: schulmanagement 4/1993, S. 8-24.

Siemens: Unternehmensleitsätze der Firma Siemens 5/90, S. 7.

Tobias, W.: Interessenlage und gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern. Eine empirische Untersuchung über Lehrer an allgemeinbildenden Schulen (Diss.) Göttingen 1983.

Vogel, J.P.: Schulaufsicht und Autonomie der Einzelschule im Spiegelbild neuerer Schulgesetze. In: Pädagogische Führung 4/1993, S. 190-191.

Vogel, P.: Die bürokratische Schule. Kastellaun 1977.

Vogelsang, H.: Neustrukturierung der Schulaufsicht: Schulaufsicht im Ländervergleich. Vortrag vor dem VBE Nordrhein-Westfalen in Dortmund. (Masch.) 1993.

Weinert, A.B.: Lehrbuch der Organisationspsychologie. 2., erweiterte Auflage, München/ Weinheim 1987.

Wissinger, J.: Schulleiterinnen und Schulleiter - die Rollenwahrnehmung in ihrer Bedeutung für die schulische Entwicklung. In: Wissinger, J./Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): Schule von innen verändern. Braunschweig 1993, S. 68-80.

Wissinger, J./Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): Schule von innen verändern. Braunschweig 1993.