

So bleiben auch am Ende selbst nach der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts und den sich daran anschließenden landesgesetzgeberischen Bemühungen, mehr Klarheit in den Umgang mit diesen schwierigen Verfassungsfragen zu bringen, mehr Fragen als Antworten. Freilich ist weit und breit kein anderer Weg als die schrittweise Annäherung und Auseinandersetzung im kontinuierlichen Bemühen um gegenseitiges Verstehen und Akzeptieren in Sicht. Es wird viel Geduld und ein kontinuierliches und ernsthaftes vielleicht sogar über Generationen fortdauerndes Bemühen erfordern. Wir sollten der Jugend durchaus zutrauen, andere vielleicht weniger ausgetretene Pfade im Wege aufeinander zu zu gehen. Dies freilich setzt voraus, dass in der Schule Raum für ein Leben im Glauben auch durch das äußerliche Bekenntnis gegeben wird. Eine pluralistische Gesellschaft muss und wird das aushalten, auch wenn es zur Konfrontation und zum Konflikt kommt. Diese Konflikte aus der Schule zu verbannen hieße nur, ihren Austragungsort zu verlagern.

Verf.: Andreas van der Broeck, stv. Justitiar und Rechtsanwalt, Bistum Mainz, Bischofsplatz 2, 55116 Mainz, E-Mail: Andreas.vanderBroeck@Bistum-Mainz.de

Ass. iur. Eva-Maria Steinberger, Bistum Mainz, Bischofsplatz 2, 55116 Mainz, E-Mail: Andreas.vanderBroeck@Bistum-Mainz.de

Thomas Bürger

Plädoyer für die Notwendigkeit einer unterstützenden Schulaufsicht – Eine Auswertung von vorhandenen Studien zur Schulaufsicht

- 1 In einer funktional differenzierten Gesellschaft sind für alle relevanten Aufgaben, ausdifferenzierte Systeme zuständig.

Das Gesundheitssystem versucht Krankheiten abzuwenden, das Rechtssystem die bürgerliche Ordnung aufrechtzuerhalten und das Wirtschaftssystem Kapital zu bewegen. Im Kontext dieser Annahme übernimmt die Schule dabei die gesellschaftsrelevante Aufgabe der Bildung und Erziehung, um Dummheit¹ abzuwenden. Damit die dafür zuständigen Organisationen ihren zentralen Aufgaben nachkommen können, müssen sie Kontingenz, also den Überschuss an beliebigen Handlungen reduzieren und sich ihre wesentlichen Programme fokussieren². Allerdings sind die Kompetenzgrenzen von Organisation zu Or-

ganisation nicht in gleicher Weise trennscharf, wie dies für die theoretische Betrachtung abstrakt formulierter Systeme gilt. So bemüht sich die Schule zwar darum, die Lernfähigkeit der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu steigern. Allerdings laufen innerhalb der Organisation Aufgaben anderer Systeme mit. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich auch um soziale, pekuniäre, medizinische und juristische Angelegenheiten bemühen. Kurz ein paar Beispiele: Die Kinder einer Förderschule kommen ohne gefrühstückt zu haben in die Schule. Die Lehrkräfte bemerken, dass der Hunger die Konzentration und Motivation der Kinder beeinflusst und organisieren einen Brötchendienst in der großen Pause. In der Oberstufe wird die Abschlussfahrt nach Istrien organisiert. Die Tutorin richtet ein Konto ein, auf dem die Schüler die Kosten für die Fahrt begleichen können.

Grundschüler haben auf nassen Balken balanciert. Ein Kind fällt unsanft auf einen Stein und schlägt sich das Knie auf. Im Erste-Hilfe-Zimmer erhält es aufmunternde Worte und ein dickes Pflaster. Ein Vater ist mit dem Zeugnis seines Sohnes nicht einverstanden. Er beschwert sich bei der Schulleitung über die betreffende Lehrerin. Dort erfährt er, dass das Schulgesetz die Notenfindung geregelt hat und die Lehrerin durch den Gesetzgeber geschützt ist, insofern sie in der Lage ist, ihren Notenfindungsprozess transparent zu machen.

Werden die dargestellten Probleme komplexer, greifen in praxi die Organisationen anderer Systeme. Wieder ein paar knappe Beispiele: Für den Mittagstisch einer Ganztagschule ist ein Restaurant beauftragt. Die Schule möchte ihren Schulhof erneuern. Der Förderverein der Schule, welcher im Gegensatz zur Schule geschäftsfähig ist, beauftragt ein Architekturbüro. Das verletzte Knie ist geschwollen, Rettungssanitäter müssen das Kind ins Krankenhaus zum Röntgen bringen. Ein Mittelstufenschüler hat einer Lehrerin mit einem Laserpointer in ein Auge geleuchtet. Die Lehrerin ist für mehrere Tage auf dem Auge blind. Ein Rechtsanwalt wird zur Klärung des Konflikts hinzugezogen.

Auf der einen Seite kann ein gewisser Systemüberschuss bearbeitet werden, auf der anderen Seite ist die Organisation durch ihre systemischen Grenzen vor Überkomplexität geschützt. Allerdings gibt es organisationspezifische Aufgaben, die nicht zum originären Kompetenzbereich des Bildens und Erziehens gehören und dennoch nicht außerhalb des Systems bearbeitet werden können. So beispielsweise Fragen des Klassenteilers, also der Lehrer-Schülerrelation an einer Schule, die Lehrerzuweisung, die Einstellung von Lehrerinnen, die Überweisung von Schülern in die Sonderschule. Diese Aufgaben müssen von einem über die Einzelschule hinausgehenden Bildungsmanagement bearbeitet werden. Hierfür werden Personen benötigt, die schulpraktische Erfahrungen besitzen und zugleich zu einem schulübergreifenden Personalmanagement in der Lage sind. Es wird

ein organisationspädagogisches Handeln verlangt, das es schafft, aus der Distanz zum Alltagsgeschäft, viable Entscheidungen für einzelne Schüler, Lehrer oder Schulleiter zu finden. Auf der unteren Verwaltungsebene betrifft dies vor allem die Schulaufsicht.

2 Auswertung von Forschungsbeiträgen zur unteren Schulaufsicht

Um die Notwendigkeit und Chance für die lokale Schulentwicklung zu untersuchen, habe ich 35 Forschungsbeiträge zur unteren Schulaufsicht in Deutschland ausgewertet. Neun Studien wurden im Zeitraum zwischen 1974 und 1990 veröffentlicht. Im Zeitraum zwischen 1991 und 2000 konnte ich zwölf und von 2001 bis 2005 allein 16 Studien finden.

Keine Studie hat eine historische Perspektive, allerdings liegt die erste Schulaufsichtsstudie erst 30 Jahre³ zurück, was eine eigenständige Betrachtung der Historizität zulässt. So kann dies beispielsweise als Hinweis darauf gewertet werden, dass der Schulrat, obgleich mit Beginn des modernen Schulwesens, also spätestens seit 1920 mit der Dienst- und Fachaufsicht zuständig, als Forschungsobjekt bis Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts keine all zu bedeutete Rolle gespielt hat. Möglicherweise herrschten Berührungssängste und Vorbehalte. Vielen persönlichen Berichten von älteren Lehrerinnen konnte ich entnehmen, dass der Schulrat bis in die 70er Jahre hinein eine ehrwürdige und fast schon unantastbare Person zu sein schien. Auch *Heinz Rosenbusch*⁴ berichtet davon, dass ältere Kollegen Angst vor dem Schulrat gehabt hätten. Denkbar ist, dass es bis zu Beginn der 70er Jahre eine forschungsethische Hemmschwelle gab, diese Personengruppe einer kritischen Analyse zu unterziehen.

Mein nächster Focus soll klären, inwieweit die Beiträge sich eher auf qualitative oder quantitative Ergebnisse stützten. Ohne zu sehr ins Detail gehen zu wollen, möchte ich den-

noch die Unterschiede der beiden Forschungsansätze in gebotener Kürze referieren. Unter quantitativer Forschung werden im Wesentlichen jene Beiträge subsumiert, die sich auf einen Fragebogen mit eindeutiger Bewertungsstruktur stützten. Auf diese Weise kann die Meinung einer größeren Personenanzahl quantitativ erfasst werden. Die Ergebnisse können mit Hilfe der Stochastik bearbeitet und in Zahlen angegeben werden. Damit werden durch Häufigkeitsverteilungen regelhafte Strukturen erschlossen. Der zahlenauswertenden Forschung stellt sich in den letzten Jahren vermehrt die qualitative Forschung entgegen. Hier wird eine kleinere Anzahl von Probanden, meist nicht mehr als 25 Personen, in offenen Fragen oder Leitfadeninterviews, um eine elaborierte Stellungnahme gebeten. Dadurch sollen reale Ereignisse aufgezeichnet werden. Die Komplexität des Datenpools erlaubt auf der einen Seite keine numerisch erfassbare Vergleichbarkeit, entsprechend scheut man sich, wegen der kleineren Gruppe an Probanden, vor vorschnell geäußerten Verallgemeinerungen. Auf der anderen Seite erhofft man sich durch die Offenheit des Forschungsansatzes ein weniger durch den Forscher beeinflusstes Ergebnis, welches zu neuen Erkenntnissen führen könnte. Insofern die Forschungsbeiträge, im Hinblick auf die in aller Kürze dargestellten Ergebnisse, eindeutig als qualitative oder quantitative Forschung identifiziert werden konnten, fällt auf, dass dreizehn der Forschungsbeiträge, welche vor dem Jahr 2000 angefertigt wurden, eher quantitativer Natur sind. Im gleichen Zeitraum kann nur eine Arbeit eindeutig als qualitativ bewertet werden. Ab dem Jahr 2000 wendet sich der Forschungsfokus. Nun sind es vier Arbeiten, die eindeutig als qualitativ betrachtet werden müssen und zwei Arbeiten mit quantitativem Ansatz. Insgesamt ist in diesem Forschungsbereich also vor allen quantitativ und erst in letzter Zeit vereinzelt qualitativ geforscht worden.

Im Hinblick auf die verwendeten Theorien fällt auf, dass die Autoren nur in wenigen einzelnen Fällen explizite Angaben machen. *Dieter Poschardt*⁵ untersucht beispielsweise die

Berufsrolle des Schulrats. Daran lässt sich erkennen, dass er einer soziologischen Rollentheorie folgt, gibt dies aber nicht explizit an. *Heinz Rosenbusch*, welcher eine der wegweisenden Schulratsuntersuchungen mit den Titel: „Lehrer und Schulräte ein strukturell gestörtes Verhältnis...“ veröffentlicht hat, merkt an, dass er „auf theoretische Ausweitungen ...weitgehend verzichtet“⁶. Im Jahr 2004 verwendet er dann allerdings eine organisationspädagogische Perspektive für die Untersuchung in Schleswig-Holstein. *Karl-Oswald Bauer*⁷ verweist auf die verwendete Theorie der Beratung von Schulz von *Thun*⁸. Alle anderen originären Schulaufsichtsforschungen lassen nicht erkennen, von welchen Theorien sie geleitet sind.

Bei der Betrachtung der inhaltlichen Seite fällt auf, dass in allen Studien die Beratungskompetenz der Schulaufsichtsbeamten die zentrale Fragestellung war. Dies erweckt den Eindruck, dass Schulräte vor allem danach beobachtet werden. Andere Aufgaben werden nur am Rande wahrgenommen. Allerdings gelangt durch die Evaluationsforschung im Erziehungssystem spätestens ab dem Jahr 1998 eine andere Qualität in die Forschung. Nun wird nicht mehr länger gefragt, welche Beratungskompetenz und welche Handlungsoptionen die Schulräte besitzen, sondern auch welcher Wert die Begleitung und Beratung der Schulaufsicht für die Schulentwicklung und Qualitätssicherung der Schule vor Ort besitzt. Aus diesem Grund habe ich die Veröffentlichungen in zwei Gruppen aufgeteilt. Zunächst referiere ich alle „Beratungs-“ und danach alle „Evaluationsstudien“.

3 Bei den Beratungsstudien lässt sich eine Dreiteilung hinsichtlich Schulaufsichtsbeamten, Schulleitern oder Lehrer vornehmen

Bei den Studien zur Schulratsperspektive fällt auf, dass nur eine einzige Studie vorliegt, die das Schulratshandeln ausschließlich positiv

bewertet. Diese stammt von der Schulrätin *Rita Berens*⁹. Sie wagte von sich aus den Schritt in die Schule und nahm sich Zeit für Gespräche mit dem gesamten Kollegium. Schließlich macht sie in der Selbstreflexion auf ihre teilnehmende Beobachtung die phänomenologisch interessante Feststellung, dass Schulleiter diese Gespräche als Unterstützung für ihre Leitungsaufgaben vor Ort ansehen. Das Ergebnis überrascht allerdings angesichts der anderen Studien nicht, wobei diese im Ergebnis differenzierter sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen nämlich auch *Christmann*¹⁰ und *Poschardt*¹¹, *Hopf/Neumann/Richter*¹², *Gampe*¹³ oder auch *Schratz*¹⁴. Im Wesentlichen würden alle befragten Schulaufsichtsbeamten die Lehrerberatung für zentral halten, kämen allerdings wegen anderer, vor allem organisatorischer Aufgaben nicht dazu. Sehr viele Ressourcen würden für Aufsichts- und Verwaltungstätigkeiten verbraucht. Durchaus selbstbewusst wird es in der Studie von *Manfred Lengen*¹⁵ formuliert. Die dort befragten Schulräte sind der Auffassung, dass sie über herausragende innovative Kompetenzen verfügen. Allerdings müssten sie sich als Vertreter des Staates zuerst an unabänderliche Vorgaben halten und darauf achten, dass die schulrelevanten Verordnungen auch eingehalten werden.

Etwas anders gelagert ist die Perspektive der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter. In der Regel sind Schulleiter und Schulleiterinnen fast wöchentlich im Kontakt mit dem Schulamt. Entweder finden sich die Schulleiter eines Bezirks zu Schulleiterdienstversammlungen zusammen, bei welchen der zuständige Schulrat den Vorsitz hat oder es wird – auf dem kleinem Dienstweg – zum Telefon gegriffen. Es ist also davon auszugehen, dass SchulleiterInnen und SchulrätInnen häufig miteinander kommunizieren.

Im Kontext dieser Praxis erscheint es nicht ungewöhnlich, wenn die Schulleiter die Beratungskompetenz der Schulräte positiv bewerten. *Heinz Rosenbusch*¹⁶ beispielsweise befragt in einer Untersuchung 1048 SchulleiterInnen aus Schleswig-Holstein. Die Ergebnisse fallen

deutlich positiv aus. Die Schulräte werden durchweg als freundlich, unterstützend, verlässlich, fachkompetent und verlässlich wahrgenommen. Weniger einheitlich wird die Beratungskompetenz in der von *Wolfgang Biewer*¹⁷ durchgeführten Schulleiterbefragung bewertet. Hier sind es weniger als die Hälfte (42 %) aller befragten Schulleitungen, die sich so beraten fühlen, dass dies ihren Problemen auch gerecht würde.

Aus der Lehrerperspektive zeichnet sich ein anderes Bild ab. Fasst man die Ergebnisse der Studien von *Rosenbusch*¹⁸ aus dem Jahr 1993/1994 mit 359 befragten Lehrkräften und 1997 mit 174 Lehrerinnen und Lehrer und die in der Forschergruppe der Bezirksregierung Detmold interviewten Lehrer aus 15 verschiedenen Schulen zusammen, dann stünden die Lehrer der Schulaufsicht reserviert, distanziert bis ablehnend, bisweilen angstbesetzt gegenüber. Die Schulräte wären realitätsfern, fokussierten ausschließlich auf die rechtlichen Grundlagen und hätten zuwenig Beratungskompetenz. Offenbar wird die Kontrollfunktion der Schulaufsicht stärker wahrgenommen als die Beratungs- und Unterstützungsfunktion. Lediglich 5 % der Lehrerinnen und Lehrer würden einmal in ihrem Berufsleben um einen Beratungsbesuch durch das Schulamt bitten. Der Besuch des Schulrats würde selbst bei erfahrenen Lehren zu Angstzuständen führen. Der Grund dafür kann sein, wie *Richard Bessoth*¹⁹ herausfand, dass die Lehrer die Beurteilungskompetenz der Schulräte in Frage stellen. *Ipfling/Peez/Gamsjäger*²⁰ erfahren bei den von ihnen befragten bayrischen Lehrerinnen und Lehrern, dass es an der unzureichenden Kooperation mit der Schulaufsicht läge. Die zusammengetragenen Ergebnisse erklären auch, wie die Lehrer in der Studie von *Ewald Terhart*²¹ dazu kommen, die Beziehung zur Schulaufsicht im Ranking der beruflichen Belastungen bereits an vierter Stelle zu nennen. *Thomas Ammann* befragt zehn Jahre später in problemzentrierten narrativen Interviews 66 Lehrerinnen aus Bayern nach ihrer Berufszufriedenheit. In der Reflexion auf die Schulaufsicht, die dort immer noch Regelbeurteilungen durchführt, werden

wiederholt negative Erfahrungen berichtet. So laufe die durchweg asymmetrische Kommunikation nicht ohne Missverständnisse ab. Die Beratungen wären eher Leistungsbeurteilungen, die mit „*pedantischer Exaktheit und ... bürokratischem Geist*“²² und zugleich mit überhöhtem Idealismus durchgeführt würden. Diese Resultate kann ich durch meine Untersuchung bestätigen²³. Wenn, dann berichteten die Lehrerinnen ausschließlich von einem gestörten Verhältnis zur Schulaufsicht. In den von mir durchgeführten Interviews haben die befragten Grundschullehrerinnen bereitwillig davon erzählt, durch welche Personen sie Support erhielten. Schulaufsichtsbeamte wurden dabei nicht erwähnt. Diesen Forschungen stehen die Ergebnisse von *Christoph Höfer*²⁴ diametral entgegen. Er befragte 57 Lehrerinnen aus zwei Sonderschulen in Herford/Nordrhein-Westfalen nach ihren Erfahrungen zur dienstlichen Beurteilung und erhielt überraschend positive Rückmeldungen. Die meisten hätten sich nach anfänglichen Vorbehalten in der konkreten Situation akzeptiert gefühlt und erlebten den Schulrat als praxisorientiert und kompetent. Auch in Berücksichtigung dieses einen Forschungsbeitrags scheint die Kommunikation zwischen Schulamt und Lehrer eher belastet. Weinert kommt im Rahmen seiner organisationspsychologischen Überlegungen entsprechend zu der Überzeugung, dass die Regelbeurteilung nicht nur eine Verschwendung von Zeit und Energie ist, sondern auch die Kommunikation der Lehrer zu ihrem Schulrat gefährdet. Diese Kontrollen würden „*die professionelle Selbstachtung und Identität von Lehrkräften in Frage stellen*“²⁵.

Fasst man die bisherigen Studien zusammen, zeichnet sich folgendes grob vereinfachtes Bild ab. Alle Befragten halten Beratung und Unterstützung der Lehrerschaft für wichtig und notwendig. Die Schulräte haben dafür in der Regel aber keine zeitlichen Ressourcen, die Schulleiter erleben den Schulrat als wichtige Unterstützung bei ihrer Arbeit auf der Organisationsebene der Schule und die Lehrerinnen und Lehrer haben zu wenig Kontakt und erleben den Schulrat aus der Distanz.

4 Im Zuge der Modernisierung des Schulwesens wurden in den letzten Jahren an vereinzelten Schulen und Schulverbänden Evaluationen durchgeführt

Nachfolgend werden Studien über Evaluationen referiert, in denen die Schulrätinnen und Schulräte mit eingeschlossen waren. Evaluationen dienen meist der Überprüfung von Effektivität des aktuellen Handelns unter der Vorgabe, dass dieses Handeln optimiert und in seiner Qualität gesteigert werden könne. Der erste deutschsprachige Beitrag, bei welchem eine Evaluationsforschung unter Mitwirkung der Schulaufsicht stattfand, stammt aus dem Jahr 1995 von *Friedrich-Wilhelm Nagel*, *Hans-Günter Rolff* und *Reinhard Schmitz*²⁶. Ein Schulberatungsteam²⁷ hatte hier eine Hauptschule in Detmold evaluiert. Fünf Jahre später (2002) veröffentlicht *Christoph Burkard* zusammen mit *Walther Kohlhoff*²⁸ Evaluationsergebnisse nordrhein-westfälischer Schulen. Dabei stellte sich heraus, dass die jeweilige Schulaufsicht, die Teil des Inspektorenteams war, wichtige Controllingfunktionen übernahm, die zum Gelingen des Projekts wesentlich beitrugen. Zugleich wurde beobachtet, dass kurzfristige Erfolge nur schwer zu erreichen sind und sich die vorhandenen Vorbehalte gegenüber der Schulaufsicht trotz der intensiven Arbeit nicht sofort und selbstverständlich auflösen. Dabei konnte erarbeitet werden, dass Projekte eher gelingen, wenn die Schulleitung eine ausgleichende Moderatorenfunktion zwischen Schulaufsicht und Kollegium übernimmt. Konnten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Vorbehalte überwinden, wurde die Beratungskompetenz der Schulräte im weiteren Verlauf intensiv nachgefragt. Allerdings wurden hierbei auch Grenzen sichtbar. Nachdem die Lehrer die Beratungskompetenz der Schulräte akzeptierten und begannen diese gehäuft nachzufragen, führte dies auf Seiten der Schulaufsicht zu einer erhöhten Arbeitsbelastung, die bisweilen kaum bewerkstelligt wurde.

*Karl-Oswald Bauer*²⁹ untersucht im Rahmen einer Evaluationsforschung der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen deren Effektivität und Akzeptanz. Er konnte beobachten, dass die in die qualitative Forschung eingeschlossenen 15 Schulaufsichtsbeamten Methoden der Gesprächsführung angewandt und sich gründlich auf ihre Aufgabe vorbereitet haben. Auch er stellte fest, dass die anfänglichen Vorbehalte der Lehrkräfte im weiteren Verlauf bearbeitet werden konnten. Schließlich konnten vor allem die Schulleiter den Nutzen für die Qualitätsentwicklung der Schule erkennen. Offen blieb, welche Wirkung die von der Schulaufsicht erbrachte schulbezogene Beratung für die Unterrichtsqualität hatte.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam man auch in anderen Studien. In Frankfurt/Oder wurden Schulinspektoren probeweise eingesetzt, um die Serviceleistungen des Schulamtes zu verbessern. *Petra Gruner, Rolf Meyer, Lothar Bindernagel*³⁰ berichten, dass die Schulaufsichtsbeamten dies positiv gesehen hätten. Die Evaluation wäre vielfach die Voraussetzung für weiterführende Beratungen gewesen. Dies wird durch die Ergebnisse, welche *Angelika Hornsteiner* im selben Band veröffentlicht, bestätigt. Bei einer Befragung von 12 Schulen aller Schularten im Landesprojekt PROKUS führte die intensive Kooperation zwischen den Kollegen der Schulen untereinander aber auch zur Schulaufsicht zu einem besseren Vertrauensverhältnis auf beiden Seiten. Der geleistete Support hätte zur Qualitätssicherung beigetragen. Und *Gerhard Koller*³¹ berichtet, dass durch die Veränderungen und Vernetzungen in der Regionalstruktur, jährlichen Schulberatungstagen, intensive Personalführungsarbeit mit den Schulleitungen und aktive Fortbildungsarbeit es in den letzten Jahren gelungen sei, im gesamten Schulamtsbereich im Landkreis Forchheim an praktisch allen Schulen ein Bewusstsein für die Notwendigkeit schulischer Weiterentwicklung zu schaffen. Dies habe im großen Umfang zu konkreten Reformen und Innovationen an den Schulen des Landkreises geführt. Auch nach der Auffassung von Jürgen Markstahler, *Ansgar Schwarz* und *Ulrich Steffens*³² hätten die

Schulen großes Interesse bei der Interpretation eigener Evaluations-Ergebnisse sowie der Möglichkeit für die Weiterarbeit. *Petra Gruner*³³ kommt zur der Schlussfolgerung, dass beide Seiten sich dadurch annäherten, dass sie ein realitätstüchtiges Bild der jeweiligen Aufgaben und Kompetenzen des anderen gewannen. Dies wurde auch dank eines konsequent durchgeführten gemeinsamen Qualifizierungsprogramms die Grundvoraussetzung für eine systemische Beratung. Die Kollegen an den Schulen erkannten, dass strukturelle Hierarchien gelingende Kooperation nicht grundsätzlich ausschließe und die Schulaufsichtsbeamten stellten fest, dass sie die aktuell gestellten Anforderungen an die Schule unterschätzt hätten. *Volker Blum* und *Andrea Männle*³⁴ berichten von einer Evaluation, die in den hessischen Schulämtern des Groß-Gerauer und des Main-Taunus-Kreises in Rüsselsheim stattgefunden hat. Dabei ging es um die „Entwicklungsbilanz des Staatlichen Schulamtes“ (EBIS). Die Evaluationsstudie hat hierbei erbracht, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter die Arbeitsqualität des Schulamtes besser bewerten, als sie es selbst getan hätten. Leider wird aber nicht reflektiert, warum die Schulleiter das Schulamt positiv bewertet haben. Denkbar wäre, dass die Schulleiter provozierende Ehrlichkeit vermeiden wollten. Neben diesen vielen positiven und ermutigenden Ergebnissen zeigt *Britta Kohler*³⁵ in ihrer Rezeption einer externen Evaluation auf, dass diese nicht unweigerlich gelingen muss. In den von ihr beschriebenen Fällen, hatten sich Lehrkräfte, Eltern, sowie die Schulaufsicht gegenseitig für das schlechte Abschneiden bei Schulleistungstests verantwortlich gemacht, was nicht zu einer kooperativen Vertrauenskultur und hilfreichen Kommunikation beigetragen hätte.

5 Zusammenfassung

Es kann für alle Studien nüchtern festgestellt werden, dass persönlicher Kontakt und das Bearbeiten eines gemeinsam als sinnvoll erachteten Projekts in den allermeisten Fällen zu einer gelingenden Kommunikation führt, in der vertrauensvolle Beratung stattfinden

kann. Dort, wo Schulleiter und Lehrer sich durch die Schulaufsicht unterstützt und wahrgenommen fühlen, wo durch geeignete Mediation die strukturellen Konflikte zwischen Schulaufsicht und Lehrer bearbeitet und geklärt werden, kann es zu einer Veränderung der Schulkultur kommen, die schließlich zu einer Qualitätsverbesserung des Arbeitsplatzes und damit zu einer Optimierung der Lehrfähigkeit führen kann.

Dahinter steckt eine schlichte Weisheit: Sind Schulräte vor allem mit Verwaltungsaufgaben betraut und fehlt ihnen der Vertrauensschaffende Kontakt zu den Lehrern, für die sie sich verantwortlich fühlen, führt die fehlende Kommunikation zu Missverständnissen und ungeklärten Aversionen auf Lehrerseite. Erfahren Menschen Unterstützung und Anerkennung für ihre Arbeit, sind sie auch bereit, sich zu engagieren und für ein gemeinsam erarbeitetes Ziel einzusetzen.

- ¹ Oevermann, U., Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: *Combe, A./Helsper, W.* (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a. M. 1999³, S. 70–182.
- ² Luhmann, N., *Organisation und Entscheidung*, Opladen/Wiesbaden 2000, S. 53.
- ³ Christmann, H., Kriterien der Unterrichtsbeurteilung und Gruppenbildung bei Schulräten, in: *Westdeutsche Schulzeitung* 82, 1974, S. 108–110.
- ⁴ Rosenbusch, H., Lehrer und Schulräte – ein strukturell gestörtes Verhältnis, in: *Pädagogische Führung* 4, 1993, S. 174–179.
- ⁵ Poschardt, D., Die Berufsrolle des Schulrats. Pädagoge oder Verwaltungsbeamter? Eine empirische Untersuchung zu Aufgabenbereich und Rollenselbstdeutung von Schulaufsichtsbeamten, Hannover 1978.
- ⁶ Rosenbusch, H., Lehrer und Schulräte ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht, Bad Heilbrunn 1994, S. 20.
- ⁷ Bauer, K.O., Schulaufsicht im Dialog mit Schulen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit 15 Fallstudien, aus: *Jahrbuch der Schulentwicklung* 12, 2002, S. 261–286.
- ⁸ Schulz von Thun, F., *Miteinander reden*, Hamburg 1981.
- ⁹ Berens, R., in: *Schulverwaltung* 14 (5), Ausgaben Nordrhein-Westfalen 2003, S. 150.
- ¹⁰ Christmann, H., Zur Problematik der Unterrichtsbeurteilung, in: *Westdeutsche Schulzeitung* 89, 1974, S. 182–189.

- ¹¹ Poschardt, D., Die Berufsrolle des Schulrats. Pädagoge oder Verwaltungsbeamter? Eine empirische Untersuchung zu Aufgabenbereich und Rollenselbstdeutung von Schulaufsichtsbeamten, Hannover 1978.
- ¹² Hopf C./Nevermann K./Richter, J., *Schulaufsicht und Schule: eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung*, Stuttgart 1980.
- ¹³ Gampe, H., *Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Untersuchung zur pädagogischen und rechtlichen Schulratsfunktion*, Neuwied 1994.
- ¹⁴ Schratz, M., Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung, in: *Erziehung und Unterricht* 146 (9), 1996, S. 635–642.
- ¹⁵ Lengen, M., *Schulrat und Innovation. Handlungsspielräume d. unteren Schulaufsicht*, Aurich 1989, S. 113 f.
- ¹⁶ Rosenbusch, H.S., Organisationspädagogische Perspektiven einer Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schulleitung, in: *VBE: Qualitätsentwicklung von Schule durch Standards und Eigenverantwortung – Chancen für Schulleitung und Schulaufsicht* 2004, S. 24–41.
- ¹⁷ Biewer, W., *Steuerung und Kontrolle öffentlicher Schulen*, Neuwied 1994.
- ¹⁸ Rosenbusch, H.S., Lehrer und Schulräte – ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bericht über eine empirische Untersuchung zur Einschätzung der Schulaufsicht durch Lehrer, in: *Pädagogische Führung* 4, 1993, S. 174–179.
- Rosenbusch, H.S., *Lehrer und Schulräte ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht*, Bad Heilbrunn, Obb. 1994.
- Rosenbusch, H.S., Vom „private cold war“ zum „Freund in der Not“?!, aus: *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht*, Neuwied 2002, S. 13–26.
- ¹⁹ Bessoth, R., Beurteilungsangst und Motivationsabbau. Die Praxis der Beurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: *Pädagogische Führung* 12 (3), 2001, S. 102–106.
- ²⁰ Ipfling, H./Peez, H./Gamsjäger, E., Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum, Bad Heilbrunn 1995, S. 82.
- ²¹ Terhart, E., *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, Weinheim 1997.
- ²² Ammann, T., Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 269.
- ²³ Bürger, T., *Selbstqualifizierung durch Scheitern*, Stuttgart 2005.
- ²⁴ Höfer, C., Wie nehmen Lehrerinnen und Lehrer schulaufsichtliche Beratung im Kontext Dienstlicher Beurteilung wahr? Befragung im Rahmen eines Entwicklungsprojekts, in: *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Evaluation und Schulentwicklung, Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht*, Soest 1995, S. 223–237.

- ²⁵ Weinert, A.B., Lehrbuch der Organisationspsychologie. Menschliches Verhalten in Organisationen, Weinheim 1998⁴, S. 30.
- ²⁶ Nagel, F.W./Rolff, H.G./Schmitz, R., Evaluation als Grundlage von Schulberatungsbesuchen am Beispiel einer Hauptschule, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht, Soest 1995, S. 239–266.
- ²⁷ Hier war das Team aus dem zuständigem Schulrat, einem zweitem Schulrat, dem Dezernent der Bezirksregierung, den Vorsitzenden der AG sowie einem Juristen zusammengesetzt.
- ²⁸ Burkard, C./Kohlhoff, W., Externe Evaluation durch „gemischte Teams“, aus: Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht, Neuwied 2002, S. 192–202.
- ²⁹ Bauer, K.O., Schulaufsicht im Dialog mit Schulen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit 15 Fallstudien, aus: Jahrbuch der Schulentwicklung 12, 2002, S. 261–286.
- ³⁰ Gruner, P./Meyer, R./Bindernagel, L., Qualifizierter beraten: Erprobung neuer Schulaufsichtsformen in Frankfurt/Oder, in: Brackhahn, B./Brockmeyer, R./Gruner, P. (Hrsg.), Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen, QuiSS 5, Schulaufsicht und Schulleitung, München 2004, S. 101–112.
- ³¹ Koller, G., Die Rolle der Schulaufsicht bei schulischen Innovationsvorhaben: Landkreis Forchheim, in: Brackhahn, B./Brockmeyer, R./Gruner, P. (Hrsg.), Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen, QuiSS 5, Schulaufsicht und Schulleitung, München 2004, S. 64–70.
- ³² Markstahler, J./Schwarz, A./Steffens, U., PISA 2000 in Hessen: Schulrückmeldung braucht Schulberatung, in: Schulverwaltung Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland 2004, 8, 7–8, S. 200–202.
- ³³ Gruner, P., Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen, QuiSS 5, Schulaufsicht und Schulleitung, München 2004, S. 101–112.
- ³⁴ Blum, V./Männle, A., Wie gut ist unser Staatliches Schulamt, in: Schulmanagement 3 2005, S. 8–11.
- ³⁵ Kohler, B., Zur Rezeption externer Evaluation durch Lehrkräfte, Eltern sowie Beamte der Schulaufsicht, in: Empirische Pädagogik 18 (1), 2004, S. 18–39.

Verf.: Dr. paed. Thomas Bürger, Studienrat i.H., Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften, Sozial- und Kulturwissenschaften, Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen, E-Mail: Thomas.Buerger@erziehung.uni-giessen.de