

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



### **Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe**

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

## Zur Beurteilung und Beurteilbarkeit der beruflichen Leistung von Lehrern

*Summary: There hardly is anybody in the German educational system who seems to like the traditional system of teacher assessment. The author explains the reasons why the evaluation of teachers solely on the base of instructional visits has developed an atmosphere of distrust and anxiousness among the teachers and between teachers and supervisors. The system does function only as a strengthening force for the prevailing bureaucracy. The negative consequences of the evaluation system outperform by far all positive contributions to the effectiveness of teachers and schools. Especially noteworthy are the negative consequences for formative evaluation, i. e. the consultation for and the coaching of teachers. The ongoing paradigm change in educational management towards school-based management („Schulautonomie“) will contribute to a dramatic change even of the teacher evaluation system. Instant control in school-based teaching-team of a broad range of student achievements will help refocus the evaluation efforts and enhance the demand for formative evaluation.*

### 1. Ein problematisches Handlungsfeld

Wenn man sich mit Lehrerbeurteilung befaßt, muß man sich darüber im klaren sein, daß es sich um ein Handlungsfeld handelt, zu dem viele Lehrer/innen in der Praxis eine sehr problematische Beziehung aufgebaut haben. Für viele, wenn nicht die meisten Lehrer/innen sind die Vorstellungen und Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer Hochschulausbildung, ihres Referendariats und Berufslebens gewonnen haben, in einem hohen Maße negativ geprägt. Der Nutzen der gegenwärtigen Beurteilungen beruflicher Leistungen von Lehrerinnen und Lehrern ist, wie noch zu zeigen sein wird, in der gegenwärtigen Form sehr kritisch zu betrachten. Der Nutzen *könnte* für die Schule und für die Betroffenen selbst hoch sein, aber faktisch ist er recht klein. Da die Beurteilung der Lehrkräfte aber durch beamten- und personalrechtliche Vorschriften abgesichert ist, werden sie in vielen Bundesländern alle fünf Jahre sogenannten Regelbeurteilungen, den „dienstlichen Beurteilungen“, unterzogen. Zweifellos ist die faktische Relevanz für die einzelnen Lehrkräfte nicht sonderlich hoch, denn sie *müßten* in ihrem Dienstleben zwischen dem 25. und 50. Lebensjahren und bis zur Pensionierung nur etwa 3–5 mal beur-

teilt werden, aber dennoch ist und bleibt es ein Handlungsfeld, das mit sehr negativen Gefühlen und Erwartungen besetzt ist.

In jedem Falle werden Lehrkräfte beurteilt, wenn sie befördert werden wollen. Dann müssen immer sog. „Anlaßbeurteilungen“ stattfinden. Bei genauem Hinsehen stellt man aber fest, daß diese Anlaßbeurteilungen sich – theoretisch – nicht nur mit den beruflichen Leistungen befassen, sondern sich im Falle der Bewerbung auf ein „Beförderungsamt“ zusätzlich mit dem Potential der Bewerber/innen, d.h. ihrer Eignung für die neuen Aufgaben befassen müssen. Die erbrachten Leistungen in der Vergangenheit sind aber immer ein wichtiger Indikator für die erwartbare Performanz in der Zukunft. Da die Kriterien für diese Art der Beurteilung aber weder für die sie Durchführenden noch für die Aspiranten transparent sind, ist es ein durch Unsicherheit und Willkür geprägtes Handlungsfeld. Auch dort ist Lehrerbeurteilung ein ungeliebter Bereich!

## 2. Die Ausgangslage

In der Bundesrepublik gibt es nur wenige erziehungswissenschaftliche Forschungen bzw. Personen, die sich für diesen Handlungsbereich interessieren, entsprechend dürftig ist die Datengrundlage (BESSOTH 1994 a). Da sich aber die Verfahrensweisen der Lehrerbeurteiler/innen recht wenig von denen unterscheiden, die international üblich sind, kann man das Urteil ausländischer Forschungsarbeiten zum größeren Teil durchaus übernehmen. Die z.B. in den Vereinigten Staaten vorherrschende Perspektive sieht die Lehrerbeurteilungspraxis als einen „Sumpf“, der trockengelegt werden müßte (MCGREAL 1983; McLAUGHLIN & PFEIFER 1988). Sie sehen in der dort gängigen Lehrerbeurteilungspraxis nur einen Trümmerhaufen untauglicher Ansätze und Methoden.

Im Kontext dieses Aufsatzes, in dem die Spannung zwischen „Beurteilung und Beurteilbarkeit der beruflichen Leistung von Lehrern“ untersucht wird, ist davon auszugehen, daß mit den hierzulande verbreiteten, ebenfalls traditionellen Formen der Lehrerbeurteilung (als summative oder Leistungsbeurteilung verstanden) soviel mentaler Flurschaden im Schulsystem angerichtet wird, daß unter diesem Bürokratie-Müll der gleichzeitig bestehende enorme Bedarf an Unterrichtsberatung zur Verbesserung der pädagogischen Handlungskompetenz der Lehrkräfte begraben wird.

Wenn man die öffentliche Kritik der letzten Jahre an unserem Bildungssystem Revue passieren läßt – mit STRUCK (1992) läßt sich durchaus von „Erziehungs- und Schulnot“ sprechen –, dann stellen viele Schulen sozialökologische Gefährdungen für die Gesellschaft dar. Sie verhindern nicht bzw. sie fördern sogar das

Entstehen von Gewalt und Kriminalität. Sicher besteht (noch) keine ökologische Katastrophe, doch ist die Situation dabei, sich mit den parallel laufenden Ressourcenverknappungen im Schulsystem aufgrund der wirtschaftlichen Rezession und dem Arbeitsplatzabbau in der deutschen Wirtschaft noch weiter zu verschärfen. Zweifellos wirkt sich auch der Ärger der Lehrkräfte in den meisten Bundesländern über die unter dem Sparzwang von „oben“ verordneten Erhöhungen der Stunden-deputate leistungsenkend aus. Die Erziehungsnot wird noch vergrößert.

Durch übliches, traditionelles Beurteiler/innen-Verhalten wird in viel mehr Fällen, als die „Betreiber“ der Beurteilungen glauben, die Motivation dafür getötet, daß Lehrer/innen ihren Unterricht für andere (Erwachsene, Kolleg/innen) öffnen. Ein wichtiger Indikator dafür sind die immer noch geschlossenen Klassenzimmertüren, durch die gemeinsames Lernen der Lehrer/innen nachhaltig verhindert wird. Ich bitte hier nicht falsch verstanden zu werden: Hinter vielen Klassenzimmertüren – besonders an den Grundschulen – wird positiver, oft optimaler Unterricht praktiziert. Wer in viele Klassen hineinschauen kann, stellt bei vielen Gelegenheiten hohe Kreativität, hohe Individualität und hohes Engagement und Verantwortungsbewußtsein bei den Lehrer/innen fest. Diese Eigenschaften können aber, weil sie nur im Verborgenen – eben hinter den geschlossenen Türen – blühen, an den meisten Schulen nicht für ein kollegiales Lernen nutzbar gemacht werden. Die so positiv beschriebenen Lehrer/innen, denen ihre Schüler/innen oft ein optimales Unterrichtsklima in Befragungen attestieren (BESSOTH 1989 a, 1995 a), werden also aufgrund ihres isolierten Einsatzes nicht „fruchtbar“ gemacht für die ganze Schule – und natürlich auch kaum darüber hinaus.

Im Gegensatz zu den Grundschulen stößt man in den Sekundarschulen (fast gleichmäßig über alle Schulformen/-arten) häufig auf „erschreckende“, auf alarmierende Unterrichtsklimata. Es gibt Oasen der Unterrichtseffektivität, so wie sie mit dem Unterrichts-Klima-Instrument gemessen werden kann, aber vielfach lassen sich Sekundarschulklassen als überorganisierte, überregelte „Lernwüsten“ beschreiben. Natürlich: auch „die Wüste lebt“! – aber um welch bescheidenes „pädagogisches Leben“ handelt es sich oft. Dem Bild der Wüste entspricht auch die bundesweit angestimmte Klage über die „neue Bildungskatastrophe“, die eine Katastrophe fehlender Erziehungsleistungen ist. So wie es in den wirklichen Wüsten an dem lebensspendenden Wasser fehlt, mangelt es in den meisten Sekundarschulklassen an pädagogischem Engagement der Lehrkräfte und an Lernlust der Schüler/innen. Wo ihre verlorengegangene Motivation nicht aufgefrischt wird und keine Verstärkung findet, wird auch wenig gelernt.

Daß ausgerechnet die Gymnasien, die ja nach Ideologie und Praxis über die begabtesten Schüler/innen verfügen, in einer Untersuchung mit dem Erziehungs-Diagnose-Instrument (BESSOTH 1995 b) die „Leistungsbereitschaft“ (d.h. die Lern-

motivation!) am stärksten dezimieren, ist eigentlich paradox und alarmierend zugleich: Die über viele Klassen gemessene Leistungsbereitschaft der Schülerinnen beläuft sich auf 39 % (im Vergleich dazu: Realschulen: 41 %, Hauptschulen: 43 %) – und das sogar bei eher überdurchschnittlich engagierten Lehrer/innen, die solche Befragungen in ihren Klassen überhaupt erlauben. Optimal wären Werte um 80 %!. Bei den Grundschulen ergibt sich (Klassen 3 und 4) immerhin eine Durchschnittsmotivation von 65 %. Auch das ist nicht optimal, aber schon erfreulicher.

Wenn Lehrer/innen nicht in der Lage sind, in ihren Schülern eine hohe Leistungsbereitschaft zu wecken und wenn auch andere Faktoren des Erziehungsverhaltens stark zu wünschen übrig lassen (BESSOTH 1995 b), dann läßt sich auf der *Ergebnisseite* insgesamt auf eine niedrige berufliche Leistung und auf der Seite der eingesetzten „Kraft“, der „Input-Faktoren“, auf einen hohen Beratungsbedarf schließen.

Diesem objektiven Bedarf steht aber keine offene Nachfrage gegenüber. Stattdessen gibt es an den Schulen sicher viele unbeachtete, lautlose, indirekte Hilferufe von Lehrkräften, die in den durch die heruntergewirtschaftete Leistungsmotivation der Schüler/innen hier so bezeichneten, von den Lehrkräften selbst (mit-)geschaffenen „Lernwüsten“ arbeiten müssen.

### 3. „Umweltschäden“ durch Lehrerbeurteilung

Welche Faktoren wirken sich auf die Motivation der Lehrer/innen und auf ihre Zurückhaltung, notwendige Beratung anzufordern, so negativ aus? Ein genauerer Blick in die Praxis offenbart ein Verhalten, das in der Literatur als Evaluationsparadoxon bezeichnet wird (GLASS 1975). Das Paradoxon verweist darauf, daß gerade Lehrkräfte mit geringen beruflichen Leistungen, die Beratung am nötigsten hätten, am meisten Angst davor haben. Eine Erklärung dafür ist, daß unser Schulwesen seit Jahrzehnten einem schleichenden Bürokratisierungsprozeß unterworfen ist, der unter anderem auch zu untauglichen Ritualen geführt hat, die als Beurteilung gelten. Zudem hat diese Bürokratie es bisher auch verstanden, alte, „bewährte“ Methoden aus dem 19. Jahrhundert ziemlich ungebrochen in die heutige Zeit zu übernehmen. Die Praxis der Lehrerbeurteilung hat sich von den Fortschritten der Erziehungswissenschaft erfolgreich isolieren können. Sie ist weitgehend ein rechtskosmetisch hergerichtete Relikt aus dem *Obrigkeitsstaat*.

Die dominante Beurteilungsmethode besteht in der (rechtlich abgesicherten) Unterrichtsbesichtigung, d.h. Beurteiler/innen setzen sich bei einer ihnen kaum bekannten Lehrkraft in den Unterricht und schließen aus dem „Gesamteindruck“ auf die „Lehrerpersönlichkeit“. Konkret läuft dies darauf hinaus, daß sie der

besuchten, um nicht zu sagen „heimgesuchten“ Lehrkraft für den gesehene Unterricht und ein darüber geführtes Gespräch eine Note geben (müssen), die als Leistungseinschätzung gilt.

Und hier stößt man auf ein weiteres Paradoxon: Obwohl die Noten der Beurteiler/innen (besonders von den den Lehrer/innen nächststehenden Schulleitungsmitgliedern) im Durchschnitt relativ positiv ausfallen – es handelt sich also um ein „wohlwollend autoritäres System“ nach LIKERT (1961) – bleibt bei den Betroffenen häufig ein übler Nachgeschmack. Es wächst in ihnen kein Wunsch nach mehr von dieser „Behandlung“, nach einer anscheinend für sie bitteren Medizin. Warum eigentlich?

- Die „Opfer“ können sich nicht wehren, sie müssen sich nach der Rechtslage „unterwerfen“ – Unterwerfungsrituale in Arbeitssystemen fördern nirgendwo die Selbstachtung. Im Gegenteil: sie deflationieren sie, d.h. sie wirken negativ.
- Unterrichtsbesichtigungen/-beurteilungen fordern und fördern in aller Regel Anpassungsleistungen, aber keine kreativen Problemlösungen und ungewöhnlichen Lernwege.
- Unterrichtsvorbereitungen und -durchführung laufen in vielen Fällen darauf hinaus, dem Beurteiler/der Beurteilerin auch durch „Täuschung“ über die eigene Befindlichkeit und die eigenen Unterrichtsansichten zu gefallen. Entscheidend ist dann nicht, was der/die Beurteilte denkt, sondern was der/dem Beurteiler/in vielleicht gefallen könnte, was er/sie „hören möchte“. Die Betroffenen wollen Arbeit finden, dafür brauchen sie heute mehr denn je eine „gute“ oder „sehr gute“ Note. Dafür sind sie bereit, „Opfer“ zu bringen.
- Selbst wenn das alles verdrängt und kaum darüber reflektiert wird: das Unterbewußtsein läßt sich nicht täuschen. Das Resultat sind (oft auch unbewußte) Abwehr und Angst vor solchen Situationen.

Wer die geringe deutsche Literatur zu diesem Thema überblickt, wird häufig feststellen, daß von Beurteilungsangst gesprochen wird. Häufig wird erwähnt, daß die Situation vor allem Lehrerinnen vor den Besuchen zum Weinen bringt. Im Anschluß an die Besuche besteht ebenfalls große Angst vor dem zu erwartenden „Urteil“. Kurz und nicht gut: Für die meisten Lehrkräfte ist die Leistungsbeurteilung aufgrund einer „Unterrichtsmitschau“ ein unangenehmes Erlebnis, das durch eine oft geschenkte gute Note nichts von seinem Schrecken verliert (ROSENBUSCH 1992; SINGER 1984).

Wie sieht es auf der anderen Seite aus, also bei den wirklich oft wohlwollenden Beurteiler/innen? Sind sie sich ihrer Situation bewußt? In der Mehrzahl der Fälle ist das meines Erachtens nicht der Fall. Zwei Täuschungsstränge oder Argumentations-/Rechtfertigungsstränge lassen sich feststellen:

- „Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch den Verstand.“ Auf dieser Basis läßt sich vieles erklären, was in der Praxis passiert. Da wird ein/e Lehrer/in in eine Schulleitung oder die Schulaufsicht berufen. Sofort muß sie aktiv werden, obwohl in der Mehrzahl der Bundesländer keine auch nur annähernd adäquate Weiterbildung/-qualifizierung erfolgt. Muß eine gute Lehrkraft automatisch gut beurteilen können? Läßt sich die Situation einer Fachleiterin im Studienseminar nahtlos auf die Beurteilungsaufgabe einer Schulaufsichtsbeamtin übertragen, wie es so häufig geschieht? Ich habe starke Zweifel an diesen weitverbreiteten Annahmen. – Aber in der Praxis wird noch eins draufgesetzt!
- „Wem Gott ein Amt gibt, der ist auch Gott!“ – Diese Schlußfolgerung klingt für viele sicher als anzüglich, gotteslästerlich. Aber dennoch: Der bekannte amerikanische Sozialpsychologe DOUGLAS MCGREGOR (1972), einer der geistigen Väter der Organisationsentwicklung (OE), die z.Z. auch im Schulbereich hohe Konjunktur hat (ROLFF 1993), untersuchte in der Praxis unterschiedlicher Organisationen der Wirtschaft, weshalb Vorgesetzte, wenn sie denn ihre innere Stimme hören und – zusätzlich noch – ihr folgen, die ihnen gestellte Beurteilungsaufgabe *ablehnen*: Sie zwingt sie nämlich, „Gott zu spielen“ und bei den üblichen Beurteilungsbögen Persönlichkeitsmerkmale einzuschätzen, bei denen sie mit ihrer Beobachtungsgabe, ihrer Informiertheit und ihrer Redlichkeit überfordert sind. Sie wollen aber nicht „Gott spielen“ und würden lieber auf solche Beurteilungen verzichten; deshalb müssen sie oft von den Personalabteilungen dazu *gezwungen* werden. Ähnliches läßt sich auch im Schulbereich feststellen: Ich kenne viele Schulleitungsmitglieder, die sich über Jahre erfolgreich wehrten, die geforderten „dienstlichen Beurteilungen“ abzuliefern.

Auch im Schulwesen gilt: Wer nur traditionelle Methoden ohne Reflexion und gründliche Weiterbildung zur Personalbeurteilung einsetzt, spielt Gott, gibt vor, allwissend, allmächtig zu sein. Manche Beurteiler/innen plagen Zweifel, aber allzu viele verhalten sich so, als ob sie ihre innere Stimme schon zum Schweigen gebracht hätten. Beurteilung gibt Macht und Macht korrumpiert (zu oft!).

Was liegt also vor? Die Beteiligten handeln idealtypischerweise wie folgt:

---

Lehrer/innenseite	Beurteiler/innenseite
.. will beeindrucken	.. will durchschauen
.. will gute Note	.. will Macht demonstrieren
.. verstellt sich dafür	.. will gnädig sein
.. ist ängstlich	.. täuscht sich über eigene
.. erwirbt unangenehme	Kompetenz und eigenes
Erinnerungen	Urteilsvermögen

---

Nur eine Zwischenbemerkung: In einem Feldexperiment mit Schulaufsichtsbeamten/innen, die den gleichen Unterrichtsfilm zu beurteilen hatten, gab es eine Notenstreuung von „sehr gut“ bis „mangelhaft“ (METZ 1983). Die Beurteilungen waren also nicht objektiv, deshalb können sie auch nicht *valide* sein. Die einzige mögliche Schlußfolgerung über den Wert solcher Urteile lautet: Sie taugen nichts!

Auf was stößt man, wenn man eine typische Lehrerbeurteilungssituation analysiert? Ein doppeltes Täuschungssystem! Jeder von uns weiß, daß die Kombination von zwei „Gauern“ nicht zu einem vertrauenswürdigen Gespann führt. Aus einem solchen System kann nichts Positives erwachsen. Es kann ohne jeden Schaden für das Schulsystem ersatzlos gestrichen werden. Daß Noteninflation und Wohlwollen keine ethisch-akzeptablen Auswege sind, wurde bereits erwähnt.

Der Hauptgrund für diese unerfreuliche Situation besteht darin, daß traditionell die Beurteilung der beruflichen Leistung von Lehrkräften auf der Basis von Unterrichtsbesuchen durchgeführt wird. Das ist nicht nur eine unzulässige Beschränkung der Aufgabenstellung, sondern auch die Ursache für die Untauglichkeit der darauf basierenden Urteile. Unterrichtsbesuche sind, wann und wo immer sie zum Zwecke der Lehrer/innenbeurteilung im Sinne einer Leistungsbeurteilung durchgeführt werden, nicht nur untaugliche, sondern sogar unethische Praktiken. SCRIVEN (1981, S. 251) hat es noch drastischer ausgedrückt: Unterrichtsbesuche sind eine Schande für den Berufsstand.

## 5. Untauglichkeit der Unterrichtsbeurteilung zur Einschätzung von beruflichen Leistungen von Lehrkräften

Die „dienstlichen Beurteilungen“ von Lehrer/innen aufgrund von Unterrichtsbesuchen, die allerdings häufig noch durch ein „Beratungsgespräch“ abgerundet werden, sind untauglich. Sie können allenfalls, wenn sie durch relevante weitere Informationen ergänzt werden, zufällig zu brauchbaren Informationen führen. Auch hier hat SCRIVEN (1981, S. 251) die Situation auf einen klaren Nenner gebracht: Unterrichtsbesuche erbringen, wer immer sie durchführt und was immer im einzelnen mehr oder weniger systematisch beobachtet wird, keine validen Informationen, wie sie für eine summative Evaluation oder Leistungsbeurteilung („merit evaluation“) unerlässlich sind. Auf Grund dieser deutlichen Aussage, die vielleicht deswegen auch in der Literatur der Schulleitervereinigungen und Aufsichtskräfte weitgehend übergangen wird, werden sicher bei vielen Leser/innen Abwehrreaktionen ausgelöst, die so nicht im Raume stehen bleiben sollten. Deshalb werden auf den folgenden Seiten sechs Argumente im Anschluß an SCRIVEN (1981) aufgeführt, die die Akzeptanz der Kernaussage ermöglichen sollen.

## *Argumente gegen Unterrichtsbesuche im Rahmen der Leistungsbeurteilung*

(nach SCRIVEN 1981, S. 251/2)

### **a.) Jeder Besuch beeinflusst/beeinträchtigt das Unterrichtsverhalten.**

Unterricht findet normalerweise hinter verschlossenen Klassenzimmertüren statt, so daß die Anwesenheit eines – zudem noch wichtigen und einflußreichen – Erwachsenen fast unausweichlich das Unterrichten verändert, so daß folglich das, was die Besucherin oder der Besucher sehen, keine repräsentative Stichprobe des üblichen Unterrichtsverhaltens ist. – Dieser Beeinflussungseffekt wird noch verschärft, wenn der Besuch längere Zeit vorher angekündigt werden muß (Ausnahme z.B. Bayern). Festzuhalten bleibt: Was bei einem Unterricht „Show“ ist und was zusätzlich nur getan wird, um sich den Erwartungen von Visitatoren anzupassen, läßt sich allenfalls erahnen. Besuchter Unterricht ist – unter den üblichen Bedingungen jedenfalls – vor allem ein Test der Streßstabilität.

### **b.) Die Stichprobengröße ist völlig unzureichend.**

Die Anzahl der Besuche ist in aller Regel viel zu gering, um eine angemessene Stichprobe darzustellen, selbst wenn die Besuche nach einem Zufallsverfahren durchgeführt werden sollten (NATRIELLO & DORNBUSCH 1980/81, Sp. 4; STODOLSKY 1984; SHULMAN 1988). In dem hierzulande üblichen Beurteilungszeitraum von 5 Jahren leistet eine hauptamtliche Lehrkraft rd. 5000 Unterrichtsstunden. Es ist sofort einsehbar, daß die übliche „Stichprobe“ in Form des Dabeiseins in ein, zwei oder sogar drei Unterrichtsstunden überhaupt keine Relevanz haben kann. Daraus Schlüsse auf die berufliche Leistung von 5 Jahren zu ziehen, ist abenteuerlich gefährlich.

### **c.) Unbekanntes Ausmaß an Vorurteilen bei der Unterrichtsbeurteilung:**

Unterrichtsbeobachter/innen sind, das ist bei dem Stand unseres Wissens über Wirkungen von Unterrichtsmethoden auf Lernleistungen der Schüler/innen (der sogen. process-product-approach), niemals frei von persönlichen Vorurteilen zugunsten bzw. zu Lasten einer besuchten Lehrkraft, weil die für die Beurteilung Verantwortlichen normalerweise auch Vorgesetzte und/oder Kolleg/innen sind, die ihr sonst im Schulalltag in anderen Rollen als Gegner oder als Verbündete begegnen.

Das Wirken von Vorurteilen kann man oft in typischen Äußerungen der Besucher/innen erkennen wie: „Ich kann schon nach zehn Minuten sehen, was los ist, denn ich habe ja schon ein Bild der oder des Beurteilten im Kopf!“ Damit wird eigentlich nur deutlich gemacht, wie *überflüssig* Unterrichtsbesuche sind.

### **d.) Fehlen gesicherter Erkenntnisse über Unterrichtsmethoden und ihre Wirkungen:**

Nichts von dem, was in einer Klasse beobachtet werden kann (bizarre Sonderfälle einmal ausgenommen), kann als Basis für eine Schlußfolgerung über die Unterrichtsleistung einer Lehrkraft benutzt werden. Fast alle von Forschern und Praktikern behaupteten Zusammenhänge lassen sich wissenschaftlich nicht mit hinreichender Präzision und der erforderlichen Angabe des Wirkungsgrades auf den angestrebten Lernerfolg der Schüler/innen belegen. Diese Aussage folgt unausweichlich aus der beachtlichen Zahl der Unterrichtsstilforschungen (SHAVELSON & DEMPSEY-ATWOOD 1976; CENTRA 1979; MANDEVILLE 1984). Kein einziges Stilmerkmal des Lehrverhaltens korreliert zuverlässig mit dem kurz- oder langfristigen Lernen von Schüler/innen, und zwar in der vollen Bandbreite der Fächer, Klassenstufen (Jahrgänge), Schüler/innen und äußeren Umstände in der Lernumwelt (RYAN 1986).

Wenn wenig verlässliche und objektive Daten und Urteile rechtlich toleriert werden, bedeutet

dies nur, daß die Normen eine Unterwerfung unter ein untaugliches Vorgehen fordern; sie sind dadurch aber immer noch nicht mit einer (zu fordernden) professionellen Ethik vereinbar.

**e.) Das Allwissenheits-Syndrom der Unterrichtsbeurteiler/innen:**

Beobachtungen des Unterrichtsstils (-verhaltens) können nach allem bisher Gesagten legitimerweise *nicht* für Leistungseinschätzungen benutzt werden. Dennoch glauben fast alle Unterrichtsbeurteiler/innen normalerweise das Gegenteil. (Fast) alle halten sich für fähig, aufgrund des Beobachtens von ein oder zwei Unterrichtsstunden ein objektives und gültiges Urteil über die berufliche Leistung einer Lehrkraft aussprechen zu können.

Diese Haltung wird oft vertreten, weil die dafür Verantwortlichen ihre eigenen Präferenzen für einen bestimmten Unterrichtsstil haben, den sie oft fälschlicherweise für effizienter als andere Stile halten, oder weil sie auf Lehrerfahrungen im gleichen Fach oder mit der gleichen Art von Schüler/innen zurückblicken. Konsequenterweise glauben sie, daß ein Unterricht schlecht ist, der anders ist als ihr (früherer) eigener Ansatz – oder die eine oder zwei Möglichkeiten, die sie sonst noch tolerieren. Solche Urteile sind schlichtweg *Vorurteile* und nach bestem Wissen und Gewissen ohne jede Grundlage. Es sollte *in keinem Falle* erlaubt werden, daß sie in eine Leistungsbeurteilung einfließen.

Es ist auch nicht anzuraten, die Leistungsbeurteilung in der Form zu enthierarchisieren, daß nicht mehr Vorgesetzte, sondern Kolleg/innen mit Unterrichtsbesuchen betraut werden („kollegiale Beurteilung“). Auch sie haben keine gültige Unterrichtstheorie und können nur die gleichen Fehler produzieren wie Ranghöhere.

**f.) Fehlende Übereinstimmung von Evaluator und Abnehmerperspektive:**

Ein ganz schwieriges und ungelöstes Problem beim Einsatz von Unterrichtsbesuchen zum Zwecke der Leistungsbeurteilung ist, daß in der Regel ein Mangel an Similarität der Denkprozesse der Besucher/innen und der Betroffenen (Schüler/in-nen) besteht. Beide sind getrennt durch einige Jahrzehnte in ihrer „Lernreife“. Sie weisen sehr unterschiedliche kognitive Repertoires und eine andere Sprachkultur auf; häufig fehlen ihnen kulturelle Gemeinsamkeiten (Mittelschicht-Besucher/innen vs. Unterschicht-Schüler/innen). Wegen dieser sehr gravierenden Differenzen sind Aussagen der Externen über das wahrgenommene Schülerlernen allenfalls „einfühlende Impressionen“. Die Einschätzungen der Beurteiler/innen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit keine guten Indikatoren für das bei den Schüler/innen tatsächlich stattgefundenene Lernen – allenfalls über die eigenen Lernerfolge beim Dabeisein. Der primäre Indikator für „guten“ Unterricht, nämlich der quantitative und qualitative, d.h. der kognitive, affektive und psychomotorische Lernzuwachs in den Fächern und die diesen begleitende Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen aufgrund der Einflüsse und Beiträge der besuchten Lehrkraft, das alles läßt sich durch Beobachtung von ein oder zwei Stunden Unterricht nicht richtig erschließen.

## 6. Lehrer/innen haben kein Vertrauen in die „dienstlichen Beurteilungen“

Vor diesem Hintergrund ist unter Lehrkräften die Angst vor Beurteilung und die Abwehr verständlicherweise weit verbreitet. Die beruflichen Leistungen von Lehrer/innen sind auf der Basis von Unterrichtsvisitationen *nicht beurteilbar*.

Die Leistungen müßten also mit anderen Methoden festgestellt und dokumentiert und dann auch in einem Beurteilungsbericht „bescheinigt“ werden. Ist das überhaupt möglich? Der überwiegenden Zahl der Beurteiler/innen, seien es Schulleitungsmitglieder oder Schulaufsichtskräfte, ist es z.Z. aufgrund ihrer fehlenden schulpädagogischen Qualifikation sicher nicht möglich, sich die notwendigen Daten mit der notwendigen Objektivität, Verlässlichkeit und Validität zu beschaffen. Zu groß sind die Lücken zwischen dem, was sie einmal im Rahmen ihrer Berufsausbildung gelernt haben, und dem, was für eine kompetente „Pädagogische Führung“ erforderlich wäre. Was den meisten Verantwortlichen fehlt, ist weniger ein Beurteilungstraining als vielmehr eine viel breiter angelegte erziehungswissenschaftliche bzw. schulpädagogische Auffrischung und Weiterbildung, weil die Beurteilung der beruflichen Leistungen von Lehrkräften nicht bei den Aktivitäten im Unterricht, das sind nur die *Lehr*prozesse, sondern auch bei den durch pädagogische Einwirkungen geförderten *Lern*prozessen der „Kunden“ anzusetzen hätte. Das erfolgt bis heute in der Lehrerausbildung allenfalls rudimentär und müßte also nachqualifiziert werden.

Das Lernen dürfte auch keinesfalls eng als Wissenserwerb und Reproduktion, sondern müßte als Erkenntniserwerb – nachgewiesen durch das Herstellen vielfältiger „Lernprodukte“ – erhoben werden. Die affektiven Lernziele, die nach einem unter älteren Lehrkräften weitverbreiteten Spruch „nicht meßbar“ und daher auch nicht überprüfbar sind, müßten viel stärker ins Zentrum der Leistungsmessung gerückt werden, weil sie die zukünftige Performanz der Schüler/innen außerhalb der Schulen stärker determinieren als überholtes Faktenwissen. Aber all das erfolgt nicht. Berufliche Leistungen von Unterrichtenden sind beurteilbar, aber – wie gesagt – *nicht auf der Basis der schwach entwickelten beruflichen Kompetenzen der Urteilenden.*

Im Rahmen des Europäischen Weiterbildungsstudiums BildungsManagement (EWBM) der Universität (Koblenz -) **Landau** wird seit 1994 daran gearbeitet, Schulleiterinnen und Schulleitern und auch Aspiranten die dafür notwendige Handlungskompetenz z.B. für den sinnvollen Umgang mit Befragungsinstrumenten, wie dem Unterrichts-Klima-Instrument (UKI) oder dem Erziehungs-Diagnose-Instrument (EDI) und Beobachtungsinstrumenten (SchattenStudienTechnik oder Protokollieren der Verbalen Aktivitäten im Unterricht [VAU]), zu vermitteln. Für die Beurteilung der beruflichen Leistungen bieten vor allem die Befragungen der Schüler/innen wertvolle (Teil-) Informationen, die allerdings durch direkte Leistungsdaten der Schüler/innen ergänzt werden müßten. (Bitte keine von den Lehrer/innen selbst gegebenen Noten dafür verwenden!).

Die Konzentration der „Richter“ (das ist der Kern der Beurteilerrolle) auf „gute“ oder „schlechte“ Unterrichtsabläufe führt zu bisher nur wenig beachteten

Flurschäden im ganzen Bildungssystem. Durch die mehr oder weniger dramatischen bis traumatischen Erfahrungen auf diesem Gebiet wird der vorhandene Bedarf vieler Lehrkräfte an *Unterrichtsberatung* unterdrückt. Vor allem dadurch könnte der Unterricht verbessert und das ramponierte Image der Schulen langfristig wieder zurechtgerückt werden. Und zum Zwecke der Beratung ist es oft unerlässlich, in den Unterricht zu gehen. Die bisherige Beurteilungspraxis hat hier aber die mehrfach erwähnten Schranken aufgebaut, die nur durch kompetentes Verhalten sowohl im Beurteilungs- als auch im Beratungssektor abgebaut werden können. Das Fernziel von Beratung ist klar: Nur durch besseren, motivierenderen Unterricht gibt es zufriedeneren Schülern und Eltern.

In dieser Situation ist der derzeitige Rundum-Zugriff der Schulaufsichtsbehörden auf alle Einsparmöglichkeiten keine Hilfe zur Verringerung der Schulnot, sondern verstärkt sie tendenziell sogar. Das für NRW erstellte betriebswirtschaftliche (Kienbaum-) Gutachten wird weniger als Quelle für Ideen zur Schulverbesserung genutzt, sondern weitgehend nur als Alibi für undurchdachte Kosteneinsparungen. Undurchdacht deshalb, weil durch scheinbare Kosteneinsparung gleichzeitig auch die daran geknüpften „Erträge“ mit „eingespart“ werden. Kosten-Nutzen-Überlegungen sind sicherlich schwierig, aber für ein kompetentes Bildungsmanagement nicht unmöglich.

Dennoch braucht niemand in Depressionen zu verfallen, die Grundsubstanz des deutschen Schulwesens ist intakt. Außerdem kann man auf Selbstheilungskräfte in den Schulen setzen, die aber nicht durch bürokratische Interventionen gestört werden dürfen, wenn sie wirksam werden sollen. Die Mehrzahl der Lehrer/innen ist sicher sehr geeignet für ihren Beruf und erfüllt den Großteil der gestellten Aufgaben in kompetenter Weise.

## 7. Wege aus der Sackgasse: Die Beurteilung der beruflichen Leistung von Lehrerinnen und Lehrern neu denken

*Die Verbesserung der Schule kann nur bei den vorhandenen Lehrer/innen ansetzen! Trotz bitterer Erfahrungen und vieler Gefährdungen (Burnout!) ist bei den meisten Kolleg/innen noch genügend pädagogische „Glut unter der Asche“. Das Rezept für die Gesundung des Schulwesens durch mehr Beratung (= formative Evaluation) und durch sehr stark reduzierte summative Evaluationen (Leistungsbeurteilungen) für die Lehrer/innen kann nur lauten: Schafft die Bürokratie ab bzw. reduziert sie auf ein zu- und erträgliches Maß. Mit der Debürokratisierung würde auch die traditionelle Leistungsbeurteilung einerseits größtenteils überflüssig, weil sie in die Hand der direkt Betroffenen, der Lehrkräfte und ihrer kleinen*

Arbeitseinheiten, gelegt wird. In Arbeitsgruppen von Lehrkräften, die sich um Verbesserungen des Lernens der ihnen anvertrauten Schüler/innen bemühen, werden so viele Leistungsdaten benötigt und kontinuierlich erhoben, daß die übliche Leistungsbeurteilung großenteils entbehrlich wird.

Die Voraussetzungen für besseres Arbeiten an den Schulen können auch durch weitere Maßnahmen erhöht werden, die ebenfalls Einfluß auf das Handlungsfeld „Leistungsbeurteilung“ haben. Was würde an den meisten Schulen passieren, wenn sie selbst Personal einstellen, selbst ihre Haushalte verantworteten, selbst ihre Profile bestimmen könnten? Es würde viel vorhandene Kreativität und verschüttetes Engagement freigesetzt werden und die Selbstverantwortlichkeit der Schulen enorm gesteigert werden (SPRENGER 1995).

*Debürokratisierung* ist auch ein Kernelement von „Lean Management“. Die Bürokratie muß schlanker werden. Das führt oft zum Wegfall von mittleren Managementebenen und vielen Verwaltungspositionen (METZEN 1994; PETERS 1995). Im Schulsystem versucht man in vielen Bundesländern diese Ebenen zu schonen und das „Blutbad“ auf der Ebene der Schulleitungen anzurichten. Konkret gesprochen geht es dort um die Reduzierung der sowieso mageren Ermäßigungs-/Entlastungsstunden. Im Gegensatz zur Wirtschaft, dort werden die verbleibenden (unteren) Managementpositionen eher in ihrer Qualifikation gestärkt und nicht geschwächt, wird zur Zeit im Bildungswesen die Schule eher geschwächt. Zwischen „schlank und fit“ und „ausgemergelt und halbverhungert“ besteht ein Unterschied, der den Streichkommandos in vielen Kultusministerien nicht bewußt zu sein scheint. Denn gleichzeitig mit den Stundenkürzungen planen sie, auf die geringen vorhandenen quantitativen Managementkapazitäten später auch noch mehr „Autonomie“ aufzupropfen.

Wesentlicher Bestandteil der Debürokratisierung ist die Ermächtigung („empowerment“) der „Verbündeten“ (Synonym für Beschäftigte, Mitarbeiter). Dabei geht es darum, aus Untergebenen „Unternehmer“ im wörtlichen Sinne zu machen, also Menschen, die pädagogisch etwas unternehmen wollen, die selbstverantwortlich (SPRENGER 1995), risikobewußt, aber nicht risikoscheu handeln. Dazu sind produktive Lernprozesse und auch ständige formative Evaluationen notwendig.

*Unterrichtsberatung wird Sache der Lehrkräfte.* Es wäre eine arge Selbsttäuschung, wenn jemand in den Schulleitungen und der Schulaufsicht glauben würde, daß der enorme Beratungsbedarf der Lehrer/innen durch Außenstehende befriedigt werden könnte. Er kann allenfalls angeschoben und in Gang gesetzt werden; die Lehrer/innen als Beratungsinstanz brauchen Prozeßhelfer und Moderatoren, sie brauchen positive Rollenmodelle für Beratung, um die ihnen bekannte negative Beurteilerrolle zu verdrängen und durch positiv besetzte Erfahrungen abzulösen. *Zukunftsaufgabe* ist es, die Kompetenzen zu entwickeln bzw. aufzu-

bauen, die für das „Peer Coaching“ notwendig sind: Lehrkräfte coachen (trainieren) ihre Kolleg/innen selbst.

*Leistungsbeurteilung* kann dann auf das notwendige Mindestmaß reduziert und kompetenter erledigt werden. Leistungsbeurteilung und vor allem Potentialbeurteilungen sind nur noch als Anlaßbeurteilungen durchzuführen. Solche Anlässe liegen dann vor, wenn ausgesprochen positive oder ausgesprochen negative („schlechte“ Lehrkräfte) Leistungen vorliegen. Das betrifft vielleicht 5 % der Lehrkräfte im oberen („hervorragend“) und 5 % im unteren Bereich. Für den Rest *muß* die Leistung natürlich auch dokumentiert werden, damit man feststellen kann, in welche Richtung sich die Leistungen einer Lehrperson entwickeln. Aber man braucht keine Noten zu geben und wird dabei auch nicht gezwungen, die „Normalverteilung“ anzulegen, wie es z.B. in Bayern zur Zeit der Fall ist.

Bei der kontinuierlichen Leistungsbeobachtung von Lehrer/innen gibt es sicher zwei Prioritäten:

*Erste Priorität* hat das Wirken der Lehrkräfte für die Schüler/innen. Die Klassen und Lerngruppen sind der Ort der „pädagogischen Wahrheit“ Aber was ist eigentlich Leistung bei Lehrkräften? Eine sehr breit und sehr allgemein gefaßte Aussage wurde weiter oben bereits gegeben. Sie soll im folgenden etwas verfeinert werden. Nachdem ich viele Systematisierungsversuche überprüft habe (BESSOTH 1994, S. 62 ff.), scheint mir die folgende als am besten geeignet zu zeigen, welche beruflichen Leistungen von Lehrkräften erwartet werden:

Jede Lehrperson hat *zwei Hauptleistungsbereiche*:

1. **Unterrichten** (in den Klassen direkte Dienste für die Schüler/innen erbringen), und zwar in der Form des
  - 1.1 **Erziehen** (Wertevermittlung und Persönlichkeitsförderung),
  - 1.2 **Lehren** (Fachwissen und Methodenkompetenz der Schüler/innen fördern);
2. **Schulleben (mit-) gestalten** (also zur Schule als Ganzes etwas beitragen).

Jede dieser beiden Bereiche umfaßt dann wieder einen ganzen Handlungszyklus, nämlich:

- a) **Planung** (Festlegen z.B. des Unterrichtsprogramms im Falle des Lehrens),
- b) **Organisation** (Zuweisen/Verteilen der Aufgaben an die beteiligten Personen, z.B. durch Festlegen der Sozialformen im Unterricht),
- c) **Realisierung** (= Handeln zur Umsetzung der Planung),
- d) **Evaluieren** (= kontinuierliche Überprüfung der Erreichung der festgelegten Ziele und auch von unbeabsichtigten Ergebnissen zur Rückmeldung an die drei vorangegangenen Phasen).

In diesem Konzept wird das Aufgabensegment „Beraten und Beurteilen“, dem der Deutsche Bildungsrat (1970) den Status eines Hauptleistungsbereichs gab, in die zeitbezogenen Arbeitsaufgaben integriert, denn evaluiert, rückgemeldet und beraten werden muß in jedem Bereich. Auch der vom Bildungsrat noch aufgeführte Aufgabenbereich „Innovieren“ wird hier nicht eigens hervorgehoben, denn Innovationen kann es jedem Feld der Aufgabenmatrix von Pädagoginnen und Pädagogen geben. Traditionelle Inhalte können z.B. mit innovativen Methoden, innovative Inhalte mit traditionellen Vorgehensweisen vermittelt bzw. aufgebaut werden. Diese Aufgabe von Unterrichtenden ist also nicht linear anzuhängen, sondern eine wichtige Querschnittsaufgabe in allen Verantwortungsfeldern.

Daß der Aufgabenbereich „1.1 Erziehen“ an die Spitze gesetzt wurde, erfolgte mit Bedacht. Denn zuallererst ist Schule – heute mehr denn je – verantwortlich für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen. Keineswegs beinhaltet schulische Arbeit eine Bevorzugung nur des kognitiven Lernens, also das „Traktieren“ der linken Hirnhälfte, sondern es geht um ganzheitliches Lernen, im Jubiläumsjahr von Pestalozzi durchaus erinnerenswert, um Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Da die Lehrerausbildung sich bis in die jüngste Zeit fast ausschließlich auf den „Kopf“ und dabei wiederum auf reaktives und nicht auf produktives Lernen konzentriert hat, sind viele Beratungsprozesse notwendig, um eingefahrene Lehrkräfte aus dieser Engführung der beruflichen Arbeit herauszubekommen.

*Zweite Priorität* hat das Einwirken der Lehrkräfte auf ihre *Schule als Ganzes*. Hier geht es um die Beiträge zum Schulleben, die Wahrnehmung von Verantwortungen beim „Peer Coaching“, das Engagement bei der Gestaltung des Schulprofils und seiner Umsetzung. Das Organisationsklima wird hier durch die Lehrer/innen entscheidend mitgeprägt (BESSOTH 1989 b). Lehrkräfte können Erhebliches dazu beitragen, daß Innovationen jedweder Art wahrgenommen, aufgegriffen und umgesetzt werden. Sie können ihre Erfahrungen mit anderen teilen oder sogar gewinnen und damit zum kooperativen Lernen, zum „organisationalen Lernen“ (PROBST & BÜCHEL 1994) beitragen.

Zum Abschluß möchte ich noch erwähnen, daß solche Überlegungen auch in vielen anderen Organisationen Platz greifen, die sich um „Total Quality Management“ im Dienste ihrer Kunden bemühen. Dahinter steht, wie die Veröffentlichungen von DEMING (z.B. 1994) zeigen, nicht so sehr ein technisches Managementkonzept, sondern eine Managementphilosophie, die sich durchaus als „humanistisches Management“ bezeichnen läßt. Wenn ich die Wahl hätte zwischen einer Bürokratie und diesem neuen Typ von Leistungs-Management, dann wäre meine Wahl schnell getroffen. Auch den Vorschlägen zur Neuorientierung von Lehrerberatung und Lehrerbeurteilung liegt dieses optimistische Konzept zugrunde: *LehrerInnen sind fähig und bereit, sich für eine Qualitätsschule zu engagieren und sie zu realisieren.*

Die Beurteilung der beruflichen Leistung von Lehrkräften sollte in diesem Kontext unterstützende und keine zerstörerischen Konsequenzen haben. Dazu muß die traditionelle „dienstliche Beurteilung“ weitgehend außer Kraft gesetzt und Beratung und Coaching viel stärker praktiziert werden. Nach meiner Ansicht könnte man die traditionelle Lehrerbeurteilung durchaus effizienter gestalten. Aber es lohnt nicht, weil sie auch dann noch als Hilfsinstrument der alten Bürokratie zu viele „Umweltschäden“ anrichten könnte. Die bessere Strategie scheint mir darin zu bestehen, die Schulen als ganzes effektiver zu machen und dann auf die bisher üblichen Personalbeurteilungen weitgehend zu verzichten. Berufliche Leistung wird dann sogar noch wichtiger, denn sie wird nicht gegenüber einer abstrakten Obrigkeit verantwortet, sondern direkt gegenüber den Schüler/innen und den Kolleg/innen im Arbeitsteam.

### *Literatur:*

- Bessoth, R.: Verbesserung des Unterrichtsklimas. Neuwied: Luchterhand 1989 a.  
 Bessoth, R.: Organisationsklima an Schulen. Neuwied: Luchterhand 1989 b.  
 Bessoth, R.: Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung. Neuwied: Luchterhand 1994 a (3. Auflage).  
 Bessoth, R.: Paradigmenwechsel in der Schulverwaltung: Neue begriffliche und konzeptionelle Grundlagen. In: Bessoth, R. & Schmidt, H.-J. (Hrsg.): Schulleitung – Bd. 1: Schulorganisation/Schulrecht, LE 14.01 (1994 b).  
 Bessoth, R.: Das Unterrichts-Klima-Instrument (UKI, Version 6.5): Ein Werkzeug zur Messung von Klima und Kultur des Unterrichts in einer Klasse/Lerngruppe. In: ders. (Hrsg.): Schulleitung – Bd. 4: Pädagogische Führung/Unterricht, LE 45.28 (1995 a).  
 Bessoth, R.: Alarmierende Nachrichten zur Schülermotivation. Erfahrungen mit dem Erziehungs-Diagnose-Instrument. In: Pädagogische Führung 6 (1995 b), H. 3, S. 137–140.  
 Bessoth, R.: Das Erziehungs-Diagnose-Instrument (EDI, Version 4.0) und seine Variante (EDI und Lehrerbeitrag: EDILB): Materialbuch. St. Ingbert: G.f.b.W. 1996 (im Druck).  
 Centra, J. A.: Determining Faculty Effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass 1979.  
 Deming, W. E.: The New Economics for Industry, Education, Government. Cambridge, MA: MIT Press 19942.  
 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart: Klett 1970.  
 Glass, G. V.: A Paradox About Excellence of Schools and the People in Them. In: Educational Researcher, 4 (1975), Nr. 3, S. 9–13.  
 Likert, R.: New Patterns of Management. New York: McGraw-Hill 1961.  
 Mandeville, G.: Reanalyzing Teaching Research: Problems and Promises. In: Anderson, L. & Ryan, D. W. (Hrsg.): Rethinking Research on Teaching: Lessons Learned from an International Study. In: Evaluation in Education, 8 (1984), Nr. 2, S. 153–166.  
 McGreal, T. J.: Successful Teacher Evaluation. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development 1983.  
 McGregor, D.: An Uneasy Look at Performance Appraisals. In: Harvard Business Review 50 (1972), H. 5, S. 133–140.

- MCLAUGHLIN, M. & PFEIFER, R. S.: Teacher Evaluation: Improvement, Accountability, and Effective Learning. Teachers College Press 1988.
- METZ, H.: Unterrichtsbeurteilung: Ein empirische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Lang 1983.
- METZEN, H.: Schlankheitskurs für den Staat. Lean Management in der öffentlichen Verwaltung. Frankfurt am Main: Campus 1994.
- NATRIELLO, G. & DORNBUSCH, S. M.: Pitfalls in the Evaluation of Teachers by Principals. In: Administrator's Notebook 29 (1980/81), 6.
- PETERS, T.: Management in chaotischen Zeiten. Das Tom Peters Seminar. Frankfurt am Main: Campus 1995.
- PROBST, G. & BÜCHEL, B.: Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler 1994.
- ROSENBUSCH, H. S.: Lehrer und Schulräte – ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bamberg: Universität 1992.
- ROLFF, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa 1993.
- RYAN, D.W.: Developing a New Model of Teacher Effectiveness: Lessons Learned from the IEA Classroom Environment Study. Toronto, Ont.: Queen's Printer for Ontario 1986.
- SCRIVEN, M.: Summative Teacher Evaluation. In: Millman, Jason (Hrsg.): Handbook of Teacher Evaluation. Beverly Hills, CA: Sage 1981.
- SHAVELSON, R. & DEMPSEY-ATWOOD, N.: Generalizability of Measures of Teaching Behavior. In: Review of Educational Research, 46 (1976), S. 553–611.
- SHULMAN, L.: The Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform. In: Educational Leadership, 46 (1988/89) 3, S. 36–39.
- SINGER, K.: Die Angst vor dem Schulrat überwinden. München: Aktion Humane Schule Bayern 1984.
- SPRENGER, R. K.: Das Prinzip Selbstverantwortung. Frankfurt a. M.: Campus 1995.
- STODOLSKY, S. S.: Teacher Evaluation: The Limits of Looking. In: Educational Researcher, 13 (1984) 9, S. 11–18.
- STRUCK, P.: Erziehungs- und Schulnot in Deutschland. Neuwied: Luchterhand 1992.

### *Kurzbiographie:*

Dr. Richard BESSOTH, Akad. Direktor am Institut für Allgemeine Didaktik der Universität Koblenz – Landau in Landau; verantwortlich für die Studienrichtung Schulverwaltung sowie für das Europäische Weiterbildungsstudium Bildungs-Management (EWBM); Herausgeber der Zeitschrift: Pädagogische Führung; International Associate: Educational Leadership International (Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA)

Anschrift: Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, Im Fort 7, 76829 Landau