

Kunz Heim, Doris

## Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der professionellen Entwicklung

Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 338-348



Quellenangabe/ Reference:

Kunz Heim, Doris: Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der professionellen Entwicklung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 338-348 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134377 - DOI: 10.25656/01:13437

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134377>

<https://doi.org/10.25656/01:13437>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der professionellen Entwicklung

Doris Kunz Heim

Ausgehend von Erkenntnissen über das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen wird über die bekannten Verkürzungen von herkömmlichen Beurteilungsverfahren referiert. Anschliessend werden neuere Entwicklungen vorgestellt, welche die Perspektive der professionellen Entwicklung verstärkt aufnehmen. Anhand eines Modells zur Beurteilung von Lehrpersonen werden die Chancen diskutiert, welche eine neu konzipierte Beurteilung für die professionelle Entwicklung bergen kann<sup>1</sup>.

In diesem Beitrag wird aus einer handlungs- und motivationstheoretischen Perspektive heraus argumentiert. Biografische, entwicklungstheoretische oder wissenschaftstheoretische Ansätze für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen werden nicht berücksichtigt.

"Das berufsbegleitende systematische Lernen von Lehrerinnen und Lehrern muss zum zentralen Moment der beruflichen Selbstentwicklung werden". Dies fordern die Herausgeber der vorliegenden Zeitschrift in ihrem Editorial zum Thema (Reusser, Messner, Pauli & Wyss, 2000, S. 155). Dieses berufsbegleitende systematische Lernen, so führen sie weiter aus, soll durch *professionelle Stützsysteme* ermöglicht werden.

In diesem Beitrag geht es um die Frage, ob die *Beurteilung von Lehrpersonen* ein solches Stützsystem sein kann, das zum systematischen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern führt. - Die Idee scheint zunächst paradox, haben doch Beurteilungen auf den ersten Blick nichts mit Selbstentwicklung zu tun.

### Über das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen

Wie steht es mit der aktuellen Selbstentwicklung von Lehrpersonen? Besteht tatsächlich ein Handlungsbedarf? Ein Indikator dafür ist sicher das Weiterbildungsverhalten von Lehrpersonen. Die jüngste diesbezügliche empirische Studie der Schweiz ist im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, entstanden (Landert, 1999)<sup>2</sup>. Die in unserem Zusammenhang wichtigsten Ergebnisse aus der Untersuchung von Landert sind:

- Lehrpersonen nehmen an Weiterbildungskursen vor allem darum teil, weil sie den Austausch mit Kolleg/innen suchen.
- Die Befragten meinen, dass die Umsetzung des Gelernten in den schulischen Alltag ungenügend ist.
- Lehrpersonen bilden sich nicht in erster Linie in Bereichen fort, wo sie Defizite aufweisen, sondern dort, wo sie sich bereits kompetent fühlen.

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist ein Auszug aus der Dissertation der Autorin zum Thema "Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der Schulentwicklung" (Publikation in Vorbereitung).

<sup>2</sup> Landert (1999) hat für seine Zwecke ein kombiniertes Vorgehen von quantitativen und qualitativen Verfahren gewählt. Bei der quantitativen Befragung ist eine Stichprobe von 13'049 Lehrpersonen gezogen worden. Der Rücklauf betrug lediglich 29.2 %. Die Befragten stammen aus den Kantonen Bern, Luzern, Thurgau, Baselland und Genf.

- Rund 40 % der Lehrpersonen nützen das Weiterbildungsangebot ungenügend.

Die Befragten schätzen Weiterbildung allgemein als wichtig bis sehr wichtig ein (Landert, 1999, S. 51). Wenn die Lehrpersonen nach ihren Gründen für eine Weiterbildung gefragt werden, so stehen die beiden Elemente "Fachkompetenz erhalten" und "Neuerungen im Unterricht" an erster Stelle.

Auf Grund einer Faktorenanalyse und den qualitativen Interviews kommt Landert hingegen zum Schluss, dass der wichtigste Grund für die Weiterbildungstätigkeiten das Bedürfnis nach Austausch und Kommunikation sind. Mit Abstand folgen das Interesse an beruflicher Standortbestimmung und der persönlichen Entwicklung, der Erhalt der Fachkompetenz und das Interesse an einer Ausbildung für eine Kaderfunktion.

Bei spontanen Äusserungen über die absolvierten Veranstaltungen im Rahmen der Interviews steht die *Ambiance* im Vordergrund und nicht die Tatsache, vorangekommen zu sein (ebd., S. 165).

Was die wahrgenommene Wirkung der Weiterbildung betrifft, so treffen Lehrpersonen eine klare Unterscheidung. Sie sind der Ansicht, dass die Weiterbildung zwar wirksam ist im Hinblick auf die vermittelten Inhalte. Weniger wirksam ist sie in ihren Augen jedoch in Bezug auf die Umsetzung, wenn es darum geht, im Rahmen von schulischen Interaktionen Gelerntes umzusetzen, also z. B. eine Verhaltensänderung dauerhaft zu etablieren (Landert, 1999, S. 99).

In seinem abschliessenden Kommentar hält Landert fest, dass 20 bis 30 % der Lehrerschaft von den institutionellen Anbietern für Weiterbildung nicht erreicht werden. Diese Personen nutzen die Angebote nie oder praktisch nie (Landert, 1999, S. 180). 10 bis 20 % sind höchstens sporadische Nutzer. Landert kommt so zum Schluss, dass die Nutzung von Fortbildung bei 40 % der Lehrerschaft ungenügend ist.

### Das Schicksal von Entwicklungsabsichten im Lehrberuf

Mit vermehrt besuchten Weiterbildungsveranstaltungen allein verbessert sich die berufliche Selbstentwicklung jedoch nicht. Wie weiter oben erwähnt, sind selbst Lehrpersonen, die Weiterbildungsangebote nutzen, der Ansicht, dass die Umsetzung des Gelernten in den schulischen Alltag ungenügend ist. - Hier befindet sich eine entscheidende Schnittstelle. Nur wenn es den Lehrpersonen gelingt, Neuerungen im schulischen Alltag zu verankern, werden die Weiterbildungsbemühungen auch längerfristig fruchtbar. Dieser Verankerung stehen jedoch einige Hindernisse im Weg. In diesem Abschnitt werden sie näher beleuchtet.

Bereits Dalin (1986) hat darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen von den unmittelbaren Pflichten der täglichen Arbeit unter Druck gesetzt sind (Unterricht vorbereiten, korrigieren, Noten geben, Kontrollaufgaben erfüllen, an Konferenzen teilnehmen, Elternkontakte wahrnehmen etc.).

Dalin stellt fest, dass für die Reflexion, die Diskussion mit Kollegen oder für das eigene Lernen wenig Zeit bleibt. Er meint weiter, dass die Organisationsstrukturen die Lehrpersonen auch heute noch meist voneinander isolieren. Aus dieser Perspektive ist es nicht verwunderlich, dass viele Vorhaben für das eigene Lernen oder für die

Schulentwicklung in der Hektik des Alltags untergehen und nicht verwirklicht werden. Die meisten Lehrpersonen erleben immer wieder, dass Absichten in Bezug auf die eigene Fortbildung oder andere Vorhaben im Zusammenhang mit der Schule in der Routine des Alltages nicht umgesetzt werden.

Nebst diesen äusseren Faktoren stellen Kuhl und Beckmann (1994) ein motivationstheoretisches Modell zur Verfügung, welches eine zusätzliche Erklärung für das Schicksal von Entwicklungsabsichten im Lehrberuf gibt. Die beiden Autoren untersuchen die Frage, was Individuen dazu führt, eine bestimmte Handlung auszuführen, wenn sie die Wahl haben zwischen verschiedenen Handlungsalternativen. Sie fassen ihre Betrachtungen unter dem Begriff der "Volition" zusammen. Im Zentrum steht dabei der Begriff der "Absicht" (vgl. Abb. 1). Sie meinen mit diesem Begriff "abstrakte und vermutlich symbolische Repräsentationen von Handlungsplänen, welche keine konkreten Ausführungsparameter auf der motorischen Ebene enthalten" (Kuhl & Goshke, 1994, S. 101). Die Autoren verbinden den Begriff der Absicht nicht mit langfristigen Zielen der Person, sondern mit Zielen, für die sich die Person aktuell engagiert (commitment). - Die Absicht entsteht aus dem Zusammenwirken von sieben mentalen Subsystemen (Kognition, Emotion, Motivation, Aktivierung, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Motorik). Zwischen diesen Subsystemen gibt es die verschiedensten Wechselwirkungen, die der besseren Übersicht wegen nicht grafisch dargestellt sind. Diese Wechselwirkungen der mentalen Subsysteme generieren eine auszuführende *Absicht*. Sie können aber auch eine oder mehrere *konkurrierende Absichten* generieren, welche die bestehende Absicht bedrohen. Die mentalen Subsysteme können andererseits auch *Realisierungsschwierigkeiten* hervorrufen, welche die zur bestehenden Absicht gehörenden Ausführungsprozesse behindern. Im Falle dieser möglichen Störungen werden *volitionale Mechanismen* aktiviert. Diese sorgen dafür, dass die ursprüngliche Absicht gegen die konkurrierende Absicht verteidigt wird und zur Ausführung gelangt.

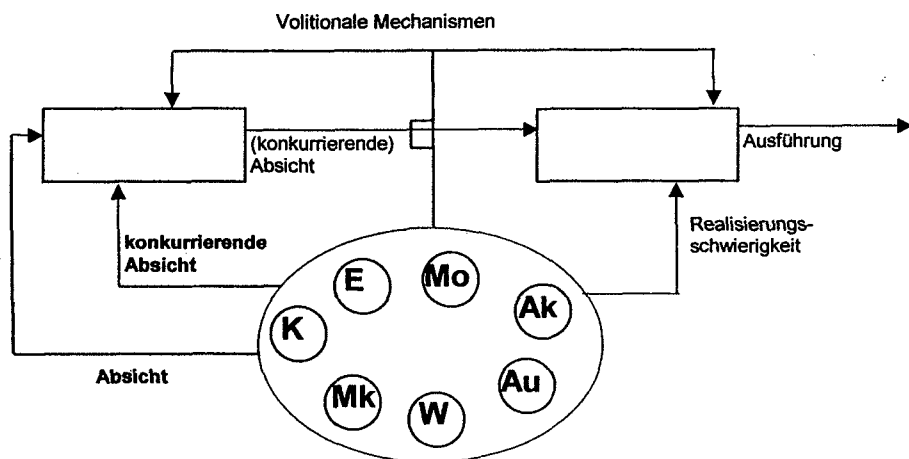


Abbildung 1: Mentale Subsysteme und volitionaler Prozess

Ein solcher volitionaler Mechanismus ist z. B. die Aufmerksamkeitskontrolle. Dabei konzentriert sich das Individuum auf Informationen und Eindrücke aus der Umgebung, welche der ursprünglichen Absicht dienen. Störende Reize werden ausgeklammert. Die Aktivierung dieser volitionalen Mechanismen geschieht ebenfalls auf Grund der Wechselwirkungen zwischen den mentalen Subsystemen.

Die Bedeutung dieses Modells für das Schicksal von Entwicklungsabsichten im Lehrberuf liegt auf der Hand. Absichten, welche viele Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihr eigenes systematisches Lernen im Beruf fassen, werden von Absichten konkurrenziert, welche aus den kurzfristigen Pendenzen des Alltags entstehen. Es ist dringender, den Unterricht für die kommende Woche vorzubereiten, die Schulverlegung will organisiert sein, die Aufsätze müssen korrigiert werden, damit die Zeugnisnoten fristgerecht eingereicht werden können, die Eltern von Patrick müssen dringend zu einem Gespräch eingeladen werden etc. Die kurzfristigen Pendenzen aus dem Schulalltag setzen sich gegen die langfristigen Absichten des eigenen Lernens der Lehrperson erfolgreich durch. Die volitionalen Mechanismen können die langfristigen Entwicklungsabsichten nicht genügend stützen. - Für unsere Überlegungen bedeutet dies Folgendes: Ein professionelles Stützsystem, welches das berufsbegleitende Lernen von Lehrpersonen vermehrt fördern soll, muss auch dafür sorgen, dass die längerfristigen Entwicklungsabsichten eine höhere Priorität erhalten als bisher, damit sie sich gegen die kurzfristigen Pendenzen aus dem Schulalltag durchsetzen.

### Zur Entwicklung von Beurteilungsverfahren für Lehrpersonen

Bevor die Möglichkeit geprüft wird, ob die Beurteilung von Lehrpersonen als professionelles Stützsystem für das eigene Lernen taugt, soll auf die Entwicklung solcher Beurteilungsverfahren allgemein hingewiesen werden.

#### Die Verkürzungen herkömmlicher Verfahren

Die herkömmlichen Beurteilungsverfahren unterstützen das eigene berufsbegleitende Lernen von Lehrerinnen und Lehrern nicht (vgl. Duke, 1990; Loup, Garland, Ellet & Rugutt, 1996; McLaughlin, 1990). Dies hat vier Gründe:

- Die Beurteilungsverfahren haben das berufsbegleitende Lernen von Lehrpersonen gar nicht zum Ziel.
- Die Verfahren liefern nicht die nötigen Informationen, welche die Lehrpersonen für ihr Lernen brauchen würden.
- Die Verantwortlichen und die Schulen verfügen nicht über die nötigen Kapazitäten, die für eine entsprechende Beurteilungspraxis notwendig wären.
- Die herkömmlichen Beurteilungsverfahren konzentrieren sich nur auf einen oder wenige Ausschnitte des ganzen Berufsspektrums und zwar auf den Unterricht und die erzieherischen Tätigkeiten der Lehrperson und auch dies nur in einem zeitlich sehr begrenzten Ausschnitt.

Eine oder mehrere dieser Verkürzungen gelten für alle herkömmlichen Beurteilungsverfahren. Diese herkömmlichen Verfahren sollen hier kurz angeführt werden: Das Verfahren mit der höchsten Verbreitung ist zweifellos die *Unterrichtsbeobachtung*, die meist anhand von schriftlichen Kommentaren zu festgelegten Kriterien erfolgt.

Eine weite Verbreitung kennen auch die Beobachtungen mit Hilfe von *Schätzskalen*, die vor allem beliebt sind, weil sie zeitlich rationell durchgeführt werden können. Lehrpersonen werden oft auch beurteilt auf Grund der *Leistungen, welche ihre Schüler/innen erbringen*, wobei jedoch meist nicht mitberücksichtigt wird, welches Eingangsniveau die Schüler/innen in den Unterricht miteingebracht haben. Andererseits zeigen *Beurteilungen, welche von Schülerinnen und Schülern* vorgenommen werden, Stärken und Schwächen eines Unterrichtes recht zuverlässig auf, unter der Voraussetzung, dass die Beurteilung anonym erfolgen kann. Die Schüler/innen fürchten sonst schlechte Zensuren seitens der Lehrkräfte<sup>3</sup>. Für die Beurteilenden aufwändig und daher selten sind eigentliche *Fähigkeitstests* in Assessment-Centern oder auf Grund von Portfolios, wo Lehrpersonen kleine Gruppen von Schüler/innen unterrichten, Video-Aufzeichnungen von Unterricht kommentieren, Unterrichtsplanungen begründen oder Schülerarbeiten begründet beurteilen müssen.

### Die Verfahren der neuen Generation

Während der letzten zwanzig Jahre sind Anstrengungen unternommen worden, Beurteilungsverfahren so zu konzipieren, dass diese das berufsbegleitende Lernen resp. die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen (Duke & Stiggins, 1990) vermehrt unterstützen (McLaughlin, 1990). Es hat sich dabei die Einsicht durchgesetzt, dass ein Datenerhebungsverfahren der Funktion oder dem Ziel angepasst werden muss, welche die Beurteilung hat (Schuler, 1991). Die wichtigsten Ziele für neuere Beurteilungsverfahren sind:

- a) *Die Rechenschaftsablegung über die Erfüllung der Grundanforderungen im Lehrberuf.* Behörden und Bildungspolitiker, aber auch Eltern und Schüler und nicht zuletzt viele Lehrpersonen selbst haben ein Interesse daran, dass Lehrerinnen und Lehrer, die an öffentlichen Schulen tätig sind, grundlegenden Gütekriterien entsprechen.
- b) *Die professionelle Entwicklung* von Lehrpersonen und in einem weiteren Schritt die *Schulentwicklung*. Dort, wo Beurteilungsverfahren eingeführt sind, haben die meisten Lehrpersonen ein grosses Interesse daran, dass diese zu ihrem beruflichen Wachstum beitragen.

Wie unterscheiden sich nun die Datenerhebungsverfahren oder die allgemeinen Vorgehensweisen einer Beurteilung nach ihrem Ziel?

In Bezug auf das Ziel der *Rechenschaftsablegung* werden auch weiterhin herkömmliche Datenerhebungsverfahren wie etwa die Unterrichtsbeobachtung Verwendung finden. Diese müssen sich jedoch an der *Idealnorm* orientieren. Dies bedeutet, dass z.B. die Kriterien, welche der Beobachtung zu Grunde liegen, dem aktuellen Wissen über guten Unterricht entsprechen müssen. Eine vergleichende Beurteilung, welche sich an der Sozialnorm orientiert, ist nicht zulässig. Zudem muss die Beurteilung von einer pädagogischen Fachperson vorgenommen werden. Die beiden letztgenannten Bedingungen sind notwendig, weil es von der jeweiligen *Unterrichtssituation* abhängt, ob eine Handlung einer Lehrperson angemessen ist oder nicht.

<sup>3</sup> Aussagen dazu finden sich bei Bessoth (1994) und bei Dubs (1994).

In Bezug auf das Ziel der *professionellen Entwicklung* ist ein Umdenken in Bezug auf die Datenerhebungs- resp. die Beurteilungsverfahren erforderlich. - Die Beurteilung muss eine *formative Ausprägung* haben. Das bedeutet, dass die Beurteilung in einen laufenden Lernprozesses integriert werden muss. Hinzu kommt, dass der/die Beurteilte relevante Informationen darüber erhalten muss, wo er/sie steht und was allenfalls verbessert werden kann. Es liegt auf der Hand, dass dies eine hohe Kompetenz der Beurteilenden erfordert.

Die Beurteilten müssen weiter die *Möglichkeit zur Selbstbestimmung* haben, weil nur dann optimales Lernen erfolgen kann. Deci und Ryan (1993) weisen aber darauf hin, dass sich Personen auch Lernabsichten zu Eigen machen können, die sie zwar nicht selber initiiert haben, die sie aber selbst als bedeutsam erachten. Dies sind z. B. Lernabsichten, die innerhalb des Kollegiums entwickelt worden sind.

Die Beurteilung muss sich an der *Idealnorm* orientieren. Im Sinne der Selbstbestimmung können Lehrpersonen im Rahmen von neueren Beurteilungsverfahren ihre Zielsetzungen selbst formulieren und damit auch den Massstab, an dem gemessen wird, ob die Ziele erreicht worden sind oder nicht. Das Formulieren von *spezifischen Zielen* in Bezug auf eigene Lernabsichten hat sich in der Praxis als sehr anspruchsvoll erwiesen. Hier ist es notwendig, dass Lehrpersonen Unterstützung erhalten (Duke, 1990).

Die Beurteilung muss zudem die notwendige *Verbindlichkeit* gewährleisten. Dieser Befund stammt aus den Arbeiten von Hubermann und Miles (1984) sowie von Hameyer, van den Akker, Anderson und Ekholm (1995). Die Autorenteam haben unabhängig voneinander festgestellt, dass Schulentwicklungsprojekte nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn seitens der Schulleiter oder anderer einflussreicher Personen verständnisvoller Druck ausgeübt wird.

### Grundmodell eines Beurteilungsverfahrens mit dem Ziel der professionellen Entwicklung

Um es gleich vorweg zu nehmen: Eine sorgfältige Beurteilung von Lehrpersonen, die zu einer professionellen Entwicklung der Lehrpersonen führen soll, erfordert eine entsprechend hohe professionelle Kompetenz der Beurteilerinnen und Beurteiler und zudem ausreichend hohe Ressourcen an Zeit für den zu erfolgenden Beurteilungsprozess. Hier wird das Grundmodell eines solchen Beurteilungsverfahrens erörtert. Aus Platzgründen handelt es sich hier um eine vereinfachte Version des ursprünglichen Modells.

Die wichtigste Erkenntnis aus den Bemühungen um verbesserte Beurteilungsverfahren ist die, dass für die verschiedenen Beurteilungsziele verschiedene Verfahrensstufen eingesetzt werden müssen (vgl. Duke, 1990; Gunter, 1996; Iwanicki, 1990). Das vorgeschlagene Modell ist eine Synthese aus diesen Arbeiten und sieht zwei Stufen vor (vgl. Abb. 2). Die erste Stufe (St. I) verfolgt das Ziel der Rechenschaftsablegung, die zweite Stufe (St. II) das Ziel der professionellen Entwicklung. Die Beurteilungsfunktion kommt dem Schulleiter oder der Schulleiterin zu, welche auch die pädagogische Führung der jeweiligen Schule verantwortet.

Zunächst eine kurze Erläuterung der *ersten Verfahrensstufe mit dem Ziel der Rechenschaftsablegung*. Es ist hierzulande üblich, dass Lehrpersonen, die neu in den

Schuldienst treten, zunächst provisorisch oder befristet angestellt werden. Gemäss dem Verfahrensmodell sollen sie nach einer bestimmten Einarbeitungszeit von ein oder zwei Jahren formell beurteilt werden. Das Ziel dabei ist zu beurteilen, ob sie die Grundanforderungen erfüllen und/oder Entscheidungsgrundlagen dafür zu schaffen, ob sie eine unbefristete Anstellung erhalten sollen oder nicht. Das Datenerhebungsverfahren, das dem Beurteilungsziel der Rechenschaftsablegung angemessen ist, wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt beschrieben.

Von dem Moment an, in dem eine Lehrperson ihre Grundkompetenz unter Beweis gestellt hat, ist es nicht sinnvoll, jedes Jahr von ihr Rechenschaft in Bezug auf diese Grundkompetenz zu verlangen. Aus diesem Grund sieht das Modell vor, diese Rechenschaftsablegung nur alle vier oder fünf Jahre von den Lehrpersonen einzufordern. Während den übrigen Jahren können die Lehrpersonen selbst entscheiden, ob sie einen Kompetenz- oder einen Entwicklungsnachweis erbringen wollen. Wenn sie sich für den Entwicklungsnachweis entscheiden, dann wählen sie die zweite Stufe des Verfahrens.

Die zweite Stufe des Verfahrens (St. II) verfolgt wie erwähnt das Ziel der professionellen Entwicklung. Wenn sich eine Lehrperson für einen Entwicklungsnachweis entscheidet, dann nimmt sie eine berufliche Standortbestimmung vor, in die auch die persönliche oder private Situation miteinfließen kann. Aus dieser Standortbestimmung heraus formuliert sie Entwicklungsbereiche und -interessen und entsprechende Zielsetzungen. Für diese Zielsetzungen muss sie entsprechende Umsetzungsschritte entwerfen, die in ein Entwicklungsvorhaben münden. Dieses Vorhaben kann wie erwähnt auch aus einer Absprache innerhalb des Kollegiums heraus entstehen und so auch ein persönliches Vorhaben im Rahmen der Schulentwicklung darstellen. Eine Lehrperson kann sich zum Beispiel zum Ziel setzen, das Angebot an CD-Roms für ein Fach zu evaluieren. Das Projekt muss zudem so formuliert sein, dass es zwar eine Herausforderung für die Lehrperson bedeutet, aber von seinem Umfang her auch realistische Chancen hat, umgesetzt zu werden. Die Lehrperson legt das Konzept der Schulleiterin vor, die es annehmen kann oder Optimierungsvorschläge formulieren muss. Die Lehrperson sollte bereits während der Phase der Konzeption des Vorhabens die notwendige Unterstützung erhalten. Diese braucht sie auch anschliessend während der Zeit, in der sie das Entwicklungsvorhaben in einer Projektphase umsetzt. Nach Abschluss der Projektphase erstattet die Lehrperson über das Entwicklungsvorhaben Bericht. Gemeinsam mit der Schulleiterin entscheidet sie, ob das Entwicklungsvorhaben als umgesetzt gilt oder nicht.

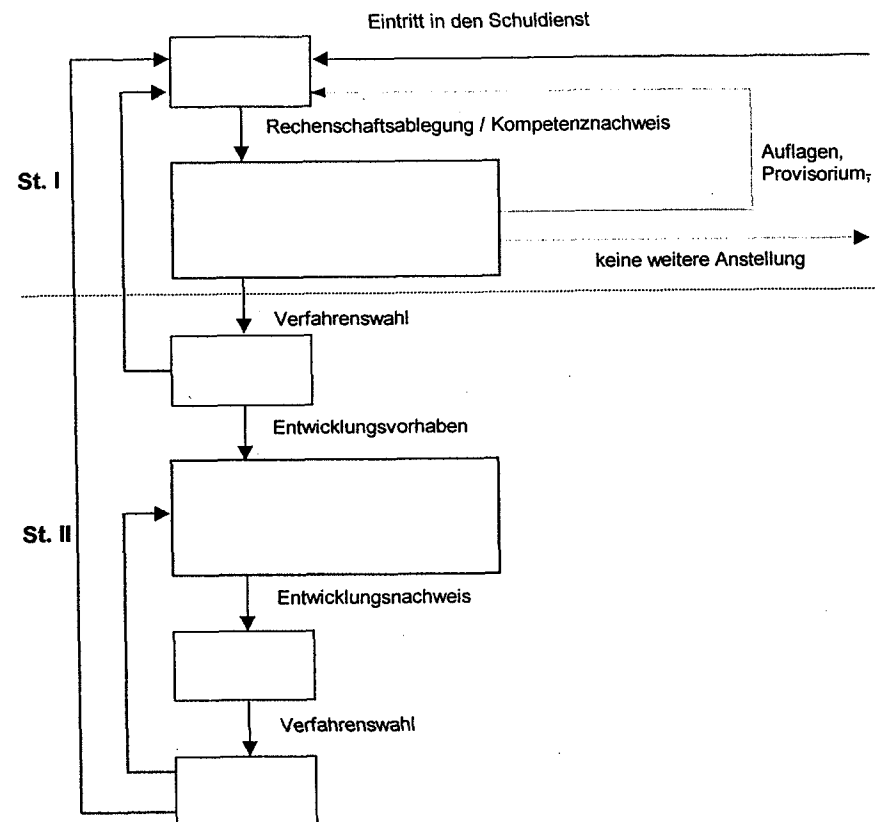


Abbildung 2: Grundmodell eines Beurteilungsverfahrens (vereinfachte Version)

Eine wichtige Frage ist nun, wie diese zweite Stufe ihre notwendige Verbindlichkeit erhält. Es sind grundsätzlich zwei Varianten denkbar. Bei der ersten werden Lehrpersonen verpflichtet, in einer gewissen Zeit eine entsprechende Anzahl an Entwicklungsvorhaben umzusetzen, also z.B. in acht Jahren mindestens vier Vorhaben. Die zweite Variante sieht für die Umsetzung eines Entwicklungsvorhabens einen vergleichsweise geringen finanziellen Anreiz vor. Es ist z.B. denkbar, dass die Ausrichtung der bisherigen Dienstalterszulagen von der Umsetzung eines Entwicklungsvorhabens abhängig gemacht wird. Die finanziellen Anreize dürfen aus drei Gründen nicht zu gross sein: Erstens dürfen Lehrpersonen nicht für ihre Risikofreude bestraft werden, die mit jedem Entwicklungsvorhaben verbunden ist. Zweitens ist der Druck, den eine Beurteilung verursacht, umso grösser, je bedeutender die Konsequenz für die Betroffenen ist. Drittens treffen finanzielle Anreize bei Lehrpersonen generell auf wenig Akzeptanz. Andererseits teilen auch viele Lehrpersonen die Ansicht, dass sie

für ihre erbrachten Leistungen eine Anerkennung erhalten wollen, was bisher nur selten der Fall ist.

### Der Verfahrensprozess

Verschiedene Autorinnen und Autoren, darunter vor allem McLaughlin (1990) weisen darauf hin, dass die Art und Weise, wie ein Beurteilungsverfahren entwickelt, eingeführt und innerhalb einer Schule verankert wird, einen ganz zentralen Einfluss darauf hat, ob es die gewünschte Wirkung auf die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen haben kann oder nicht. Als "Verfahrensprozess" werden in der Folge denn auch alle Handlungen bezeichnet, welche dazu beitragen ein Verfahren zu entwickeln, einzuführen und aufrechtzuerhalten. Die wichtigsten Voraussetzungen für einen gelungenen Verfahrensprozess sind in der folgenden Liste zusammengefasst:

1. Die Lehrpersonen werden in die Entwicklung des Verfahrens miteinbezogen.
2. Die Ziele des Verfahrens oder der Organisation stimmen mit den Zielen und den Erwartungen der Lehrpersonen überein.
3. Es herrschen klare organisatorische Abläufe.
4. Lehrpersonen und Beurteiler/innen absolvieren gemeinsame Trainings.
5. Den Beteiligten stehen genügend Ressourcen zur Durchführung der Beurteilung zur Verfügung. Ressourcen sind aber auch wichtig für die Ausführung der Entwicklungstätigkeiten.
6. Zwischen Schulleiter/innen und Lehrpersonen herrscht Vertrauen oder eine ausgeglichene Arbeitsbeziehung.
7. Die Schulleiter/innen können kompetent Rückmeldungen geben.
8. Die Schulleiter/innen sind kompetent, den Verfahrensprozess sowohl inhaltlich als auch prozessual zu führen.

So zahlreich diese Empfehlungen sind, so wenig sollten sie als punktuelle Einzelmassnahmen gesehen werden. McLaughlin (1990) weist auf die Bedeutung hin, eine *Kultur der Beurteilung* innerhalb der Schule zu etablieren. Die aufgelisteten Einzelmassnahmen sollten aus dieser Gesamtperspektive heraus zielgerichtet eingesetzt werden. Die Kultur der Beurteilung ist vor allem durch Offenheit und Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Beurteiler/innen gekennzeichnet. Innerhalb dieser Kultur übernehmen die Lehrpersonen Verantwortung für ihre Entwicklung und die Entwicklung der Schule. Sie sind auf eine selbstsichere Art konstruktiv kritisch und ermöglichen bedeutungsvolle Einblicke in ihre Arbeit.

Die Bedingungen, die McLaughlin und Pfeifer (1988) für wirkungsvolle Beurteilungen anführen, drängen den Leser dazu, einen eigentlichen Paradigmenwechsel in der Sichtweise der Beurteilung von Lehrpersonen zu vollziehen: Erfolgreiche Beurteilungsverfahren dürfen nicht einseitig von vorgesetzten Behörden untergebenen Lehrkräften verordnet werden. Eine einfache Umkehrung, wonach eine Beurteilung ausschliesslich Sache der Lehrpersonen ist, greift aber ebenfalls zu kurz, weil sich Lehrpersonen nicht gegenseitig "bedrohen" wollen mit einem Feedback, das Schwachpunkte oder ungenügende Leistungen aufdeckt (Gunter, 1996). Der Erfolg versprechendste Weg scheint zugleich der schwierigste: Eine gelungene Kooperation zwischen Lehrpersonen und Behörden, in der eine lebendige Balance gefunden werden kann zwischen den verschiedenen Interessen.

### Diskussion

Kann die Beurteilung von Lehrpersonen ein professionelles Stützsystem sein, welches systematisches Lernen von Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht? - Nachdem Möglichkeiten aufgezeigt worden sind, wie ein Verfahren aussehen kann, welches die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen zum Ziel hat, und auf die Bedeutung des Verfahrensprozesses hingewiesen worden ist, sollen die Möglichkeiten und Grenzen des Ansatzes hier diskutiert werden.

Der wichtigste Grund, nach diesen Ausführungen die Beurteilung von Lehrpersonen als professionelles Stützsystem für systematisches Lernen zu betrachten, ist die Tatsache, dass eine solche Beurteilung die notwendige *Verbindlichkeit* gewährleistet, damit die Entwicklungsvorhaben von Lehrpersonen vermehrt umgesetzt werden. Weiter oben ist das Schicksal der Absichten aus den Entwicklungsvorhaben der Lehrpersonen beschrieben worden. Das Grundmodell sieht vor, dass die Umsetzung eines Entwicklungsvorhabens, also ein Entwicklungsnachweis, das wichtigste Kriterium für die Beurteilung ist. Diese Bedingung stärkt die Absichten aus den von den Lehrpersonen selbst konzipierten Entwicklungsvorhaben gegenüber den konkurrierenden Absichten aus den Anforderungen des Schulalltages.

Wie wir gesehen haben, steht und fällt das vorgestellte Beurteilungsmodell mit den Qualitäten und den Befugnissen der Schulleiter/innen. Schulleitungen, welche über die reinen Verwaltungsaufgaben hinaus entsprechende Entscheidungskompetenzen haben, sind in der Schweiz nur wenige etabliert. Dort, wo es um deren Einrichtung geht, ist festzustellen, dass die lokalen politischen Behörden kaum bereit sind, ihre operativen Führungskompetenzen an die Schulleitungen abzutreten. Ohne die notwendigen operativen Kompetenzen können die Schulleiter/innen ihre Verantwortung im Zusammenhang mit der vorgeschlagenen Beurteilung nicht wahrnehmen.

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen aber auch über die notwendige fachliche Kompetenz verfügen. Sie müssen in der Lage sein, die Abläufe in Bezug auf die Beurteilung sowohl inhaltlich als auch prozessual zu führen.

Generell stossen Beurteilungen bei Lehrpersonen eher auf Ablehnung. Andererseits sind sie daran interessiert, gut zu arbeiten. Viele Lehrerinnen und Lehrer engagieren sich enorm für die Schule. Deshalb sind wir überzeugt, dass Lehrpersonen im Interesse einer gemeinsamen Qualitätsentwicklung auch dafür zu haben sind, sich einer Verbindlichkeit zu unterziehen, die Sinn macht.

### Literatur

- Bessoth, R. (1994). *Lehrerberatung, Lehrerbeurteilung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Deci, E.R. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Duke, D.L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 131-144.

- Duke, D.L. & Stiggins, R.J. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation*. London: Sage.
- Gunter, H. (1996). Appraisal and the school as a learning organisation. *School Organisation*, 16 (1), 89-100.
- Hameyer, U., van den Akker, J., Anderson, R.D. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: State University of New York Press.
- Hubermann, A.M. & Miles, M.B. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum Press.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman, & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 158-174). London: Sage.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (Eds.). (1994). *Volition and Personality. Action Versus State Orientation*. Seattle: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Goschke, Th. (1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality. Action versus state orientation* (pp. 93-124). Seattle: Hogrefe.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Loup, K.S., Garland, J.S., Ellett, C.D. & Rugutt, J.K. (1996). Ten years later: Findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 203-226.
- McLaughlin, M.W. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 403-415). London: Sage.
- McLaughlin, M.W. & Pfeifer, R.S. (1988). *Teacher evaluation: Improvement, accountability and effective learning*. New York: Teachers College Press.
- Reusser, K., Messner, H., Pauli, Ch. & Wyss, H. (2000). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 155-156.