

Röthlisberger, Hans

## Evaluation von Unterricht - Zum Beispiel in der bernischen Sekundarlehrererausbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 9 (1991) 3, S. 334-352



Quellenangabe/ Reference:

Röthlisberger, Hans: Evaluation von Unterricht - Zum Beispiel in der bernischen Sekundarlehrererausbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 9 (1991) 3, S. 334-352 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132234 - DOI: 10.25656/01:13223

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132234>

<https://doi.org/10.25656/01:13223>

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

## EVALUATION VON UNTERRICHT - ZUM BEISPIEL IN DER BERNISCHEN SEKUNDAR- LEHRERAUSBILDUNG

Hans Röthlisberger

*Evaluation von Unterricht wird vielfach auf zu schmaler Grundlage, eher zufällig oder lediglich als modische Alibi-Übung durchgeführt. Lassen sich Gesichtspunkte und Bedingungen für eine sinnvolle Evaluation umschreiben? Wer evaluiert was? Was soll Evaluation letztlich bewirken?*

*Solchen Fragen, die in engem Zusammenhang mit dem Anliegen der 1990 an der Universität Bern angelaufenen hochschuldidaktischen Kurse zu sehen sind, geht der Autor im vorliegenden Beitrag nach. Seine Überlegungen konkretisiert er vor allem am Beispiel der Sekundarlehrerbildung der Universität Bern, in der er als Dozent für Pädagogik mitarbeitet. Sie dürften aber auch für andere Lehrbereiche von Interesse und sinngemäss anwendbar sein. Der Autor hat in seinen Darlegungen verschiedene Anregungen aus dem Kreis seiner Kollegen berücksichtigt.*

### 1. Grundsätzliches

Berufliches - und wohl überhaupt menschliches - Handeln, das nicht mit gleichzeitiger oder nachfolgender Besinnung gekoppelt ist, stagniert in seiner Weiterentwicklung, verkommt vielfach zu lustloser Routine. Dies gilt auch für unterrichtliches Handeln, und zwar auf jeder Stufe. Und es gilt selbstverständlich nicht nur für die künftige Unterrichtspraxis der auszubildenden Lehrkräfte, sondern ebenso für jene der in der Lehrerbildung Tätigen, zumal deren Wirken *wo immer möglich* Modellcharakter für die Arbeitssituation haben soll, auf die hin die Studierenden vorzubereiten sind.

Die grundsätzliche Einsicht in die Notwendigkeit unterrichtlicher Evaluation vermag allerdings oft recht fragwürdige Realisierungsformen nicht zu verhindern. So wird etwa Evaluation auf die in Mode gekommenen Umfragen unter den Adressaten von Unterricht eingeeignet. Zudem werden solche Befragungen recht einseitig von ihrer Ventilfunktion her begründet: Sie sollen unbedenkliche Gefühlsstauungen bei den Lernenden ableiten. Missachtet wird, dass Rückmeldungen seitens der Kursteilnehmer fairerweise auch situationsangemessene Mitgestaltungsfunktion haben sollten - was verbietet, dass Eva-

uation ausschliesslich als Befragung am Kursende verstanden wird. Zuweilen erwecken Erhebungen unter den Kursteilnehmern auch den Eindruck, dass sie dem Dozenten eher zur selbstgefälligen Demonstration eigener Aufgeschlossenheit dienen denn als Ausgangspunkt für echtes Bemühen um unterrichtliche Verbesserungen. Schliesslich scheinen Evaluationen oft nur vorgenommen zu werden, weil sie neuerdings üblich und eben dem eigenen Image förderlich sind. Es versteht sich von selbst, dass dies dann eher zufällig und punktuell geschieht.

Derartige Erscheinungen weisen auf die Notwendigkeit hin, Ziele und Wege unterrichtlicher Evaluation zu überdenken und in eine eigentliche *Evaluationskultur* einzubinden. Als Gesichtspunkte einer solchen lassen sich etwa nennen:

- Eine gewisse *Selbstverständlichkeit* evaluatorischen Bemühens jeder unterrichtenden Person - Evaluation von Unterricht muss einen festen Platz im beruflichen Selbstverständnis von Lehrenden haben.
- Faire Bereitschaft, durch Evaluation die Lernenden im Rahmen des Möglichen an der *Gestaltung von Unterricht teilhaben zu lassen* - Evaluation darf keine Alibi-Übung sein, sondern ist als Beitrag zum Prozess der Entwicklung didaktischer Kompetenz zu nutzen.
- *Systematik und Kontinuität* - Evaluation soll weder zufällig noch punktuell, sondern überlegt und regelmässig erfolgen.
- Basierung auf *transparenten Gütekriterien* für die Beurteilung von Unterricht - nicht jede beliebige Rückmeldung lässt sich in unterrichtliche Qualitätsverbesserungen umsetzen.
- Offenheit für *verschiedene Formen der Selbst- und Fremdevaluation* - neben der formellen Befragung von Veranstaltungsteilnehmern *am Ende* einer Unterrichtseinheit gibt es vom Einzel- und Gruppengespräch über die Interpretation von Beteiligung und Mitarbeit und körpersprachlichen Äusserungen bis hin zu fachlichen Überprüfungen unzählige Rückmeldungen auch *innerhalb* eines Kurses, die sich durchaus mehr oder weniger systematisch wahrnehmen, beurteilen und im Hinblick auf Verbesserungen oder Konsolidierungen von Unterricht auswerten lassen; nicht zuletzt besteht die Möglichkeit, Vorgänge im Unterrichtsgeschehen zu thematisieren und dadurch evaluativ zu nutzen.
- *Sensibilität für das zulässige Mass* an evaluativen Vorkehren -

blosse Umfragebooms am Semesterende sind zu vermeiden, ebenso überrissene, zu komplizierte und dadurch unnötig kräfteverschleissende und gleichzeitig inflatorisch wirkenden Evaluationsprogramme.

## 2. Evaluationskriterien: Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima

Eine ernstzunehmende Evaluation hat sich auf grundlegende Gütekriterien von Unterricht abzustützen. Mehr noch: unterrichtliche Gütekriterien sind zugleich Evaluationskriterien.

In einer kürzlich erschienenen Publikation postuliert Kramis (1990) vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg i.Ue. drei grundlegende Gütekriterien für guten Unterricht: Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Er weist nach, dass die herkömmlichsten didaktischen Prinzipien - er geht auf deren 36 näher ein - sich in durchaus einleuchtender Weise und mit hinreichender Trennschärfe diesen drei Gütekriterien zuordnen lassen, die übrigens ihre Parellele in arbeitspsychologischen und volkswirtschaftlichen Gütekriterien finden. Hilfreich für die Anwendung sind im besonderen folgende Hinweise des Autors:

*"In der Literatur zur Pädagogik, zur Didaktik und zur Unterrichtspraxis werden die drei Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima sehr unterschiedlich akzentuiert. Nicht selten ist festzustellen, dass bestimmte Personen und auch ganze Forschungsrichtungen jeweils eines der drei Kriterien sehr betonen, oft unter starker Vernachlässigung der anderen Kriterien, man denke etwa an die unterschiedlichen Akzentuierungen der traditionellen Pädagogik versus empirische Unterrichtswissenschaft versus Humanistische Psychologie/Pädagogik.*

*Die Spezialisierung auf nur eines der Kriterien ist zwar verständlich, birgt aber eine Gefahr in sich: Die Gefahr der Verabsolutierung und der einseitigen Maximierung nur eines Kriteriums. Und dies halte ich für sehr ungünstig. Es geht im Unterricht m.E. nicht um die einseitige Maximierung nur eines der 3 Kriterien, sondern um die Optimierung aller drei Kriterien" (282).*

Im folgenden soll in konkretem Zusammenhang mit der Sekundarlehrausbildung an der Universität Bern (Studierende deutscher Muttersprache) näher auf die drei Gütekriterien eingetreten werden. Dadurch lässt sich auch die postulierte Evaluationskultur deutlicher umreißen.

## 2.1 Bedeutsamkeit

Angesprochen ist hier in erster Linie die *Relevanz der Unterrichtsinhalte und -ziele*. Zuzuordnen sind diesem Kriterium zum Beispiel die didaktischen Prinzipien der Lebensnähe, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, der Teilnehmerzentriertheit, der Förderung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, der Angemessenheit des unterrichtlichen Anspruchsniveaus, der Ermutigung zu Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Wie weit allerdings Inhalte und Ziele als relevant gelten können, unterliegt, wenn auch nicht vollständig, so doch in erheblichem Masse der subjektiven Beurteilungsweise des einzelnen. Mit Recht schreibt Kramis (1990)

*"... dass die Bedeutsamkeit als Wertzumessung von sehr verschiedenen Seiten gemacht werden kann: von den Schülern, vom Lehrer, von der Gesellschaft. Diese unterschiedlichen Beurteiler können sehr wohl zu unterschiedlichen Bedeutungszumessungen kommen" (281).*

Ausbildungsgänge, die gezielt auf relativ klar umgrenzte Berufsfelder vorbereiten, haben sich nun aber stets und vor allem dem Kriterium der *Praxisrelevanz* zu stellen. Berufspraktische Bedeutsamkeit bildet sozusagen den Kernpunkt auch einer Sekundarlehrausbildung, und keine Evaluation von Lehrveranstaltungen kommt letztlich um dieses Kriterium herum. Mehr noch: Ob es sich um Selbst- oder Fremdbeurteilung von Unterricht, um Fachliches, Soziales oder um die Art und Weise handelt, wie sich der Unterrichtende als Person einbringt - das Problem der Praxisrelevanz stellt sich eigentlich durch alle Einzelkriterien hindurch.

Der Begriff der Praxiswirksamkeit von (universitärem) Unterricht ist allerdings *interpretationsbedürftig*. Vielen Studierenden erscheint ausschliesslich jener Unterricht als praxiswirksam, der sich sozusagen rezeptartig in die Berufstätigkeit umsetzen lässt. Dabei wird übersehen, dass Hintergrundkenntnisse und damit verbundene Haltungen, Argumentationskompetenz, fachliche Urteilsfähigkeit u.ä. theoretische Überwölbungen praktischen Tuns darstellen können, welche dem Zutreffen in der Berufspraxis ganz unmittelbar förderlich sind. Dieser Einstellung entspricht die übliche Tendenz, Praxisbezogenheit vor allem jenen Lehrveranstaltungen zuzuerkennen, welche sich von ihrer Natur her am direktesten mit Praxis befassen: den Praktika und jenen Unterrichtseinheiten, die sich darauf beziehen, d.h. vor allem den Fachdidaktiken. Dabei wird verkannt, dass Fachdidaktiken gerade eben die Aufgabe des Brückenschlages zwischen unterrichtlicher Pra-

xis und fachbezogener Theorie zukommt, dass sie somit ohne auch theoretische Dimension nicht denkbar sind.

Die geschilderte Haltung ist zwar aus dem Drang der meisten Studierenden verständlich, "endlich" praktische Berufserfahrungen machen zu können, allerdings auch aus einer gewissen Theoriefeindlichkeit des selbst an Universitäten wehenden Zeitgeistes. Auf einer zu schmalen Basis stehend, leistet sie der Tendenz Vorschub, Lehrveranstaltungen mit betont theoretischem Anspruch zum vornherein auf die hinteren Plätze zu verweisen, unbekümmert um die Fragen, wie weit grundsätzlich gerade auch solche Fachbereiche berufliche (und menschliche) Reifungs- und Lernprozesse auszulösen vermögen.

Es ist nicht auszuschließen, dass auch immer wieder Praktikumsleiter ihre Aufgabe vornehmlich unter dem Aspekt einer rezeptartigen "Unterrichtsmethodik" wahrnehmen und die Praxiswirksamkeit universitärer Lehrveranstaltungen einseitig von der Frage her beantworten, wie weit der Praktikant bereits über ein hinreichendes Repertoire methodischer Verhaltensformen verfügt.

Mit diesen Hinweisen auf die Interpretationsbedürftigkeit des Begriffs "Praxiswirksamkeit" soll indes in keiner Weise die Bedeutung praxisnahen methodischen Wissens und Könnens für die Berufsausübung herabgemindert werden. Und es kann auch nicht darum gehen, Einwände gegen beklemmende Praxisferne und bedrückende berufliche Irrelevanz universitärer Veranstaltungen zum vornherein abzublocken. Die Hinweise sollen dazu beitragen, dass allfällige Erhebungen sinnvoll gestaltet werden: nämlich so, dass Rückmeldungen über Praxisrelevanz universitärer Lehrveranstaltungen nicht schon von den gestellten Fragen her auf eine zu schmale Basis verwiesen werden. Denn es geht nicht darum Theorie und Praxis gegeneinander auszuspielen, sondern um das Bewusstmachen der Notwendigkeit ihrer engen Verzahnung.

## 2.2 Effizienz

Dieses Gütekriterium beschlägt die gewählte *Lernorganisation*, die dadurch ausgelösten *Lernaktivitäten* und die eingesetzten *Medien*. Es erstreckt sich sowohl auf den Gesichtspunkt der *Lernwirksamkeit* als auch auf jenen der *Lernökonomie*. Kramis weist darauf hin, dass im Zusammenhang mit Lerneffizienz nicht nur an die kurzfristigen Lerneffekte zu denken sei, sondern auch an die langfristigen Lernanregungen, die vom Unterricht ausgehen sollten. Als langfristige Lernanregung liesse sich zweifellos die Motivation zu lebenslangem Lernen

vorstellen - eine Gegebenheit, die sich allerdings evaluatorisch nicht so leicht erfassen lässt.

Auf Universitätsstufe ist in diesem Zusammenhang immer wieder eine Balance-Leistung zwischen Vorlesungsbetrieb als geballtem Input systematisierter und bereits (vor)verarbeiteter Information einerseits, Gruppenseminaren andererseits zu erbringen, in denen unter vorrangiger Beteiligung von Studierenden das prozessorientierte Lernen im Vordergrund steht. (Eine analoge Balance-Leistung ist in Schulen mit Klasseneinheiten zwischen lehrer- und schülerzentriertem, bzw. zwischen Frontal- und Gruppenunterricht zu erbringen).

Für die Evaluation von Universitätsunterricht im Hinblick auf das Gütekriterium der Effizienz ist nun aber zu berücksichtigen, dass viele Studierende subjektiv den seminarartigen Unterricht in überschaubaren Gruppen als besonders effizient im Sinne der "Einwurzelung" (vgl. Weil, 1956) erfahren, während andererseits die Dozenten objektiv keine Möglichkeit sehen, bei Verzicht auf einen angemessenen Anteil an Vorlesungen den bedeutsamen (!) fachlichen Ansprüchen im Rahmen der zeitlichen und personellen Begrenzungen gerecht zu werden. Demzufolge wird nicht nur im Hinblick auf das Gütekriterium der Bedeutsamkeit, sondern auch im Hinblick auf jenes der Effizienz zu beobachten sein, dass evaluative Ergebnisse je nach der sich äussernden Personengruppe erheblich differieren können - ungeachtet der Tatsache, dass selbst namhafte Befürworter prozessorientierten Lernens die Notwendigkeit auch ergebnisorientierten Lernens "aus zweiter Hand" keineswegs bestreiten. (Vgl. Wagenschein, 82-94).

## 2.3 Lernklima

Während Bedeutsamkeit und Effizienz sowohl der Selbstbeurteilung durch den Lehrenden wie auch der Fremdbeurteilung durch die Lernenden zugänglich sind, bilden letztere für das Lernklima zweifellos die vorrangige Beurteilungsinstanz.

Als Einflussgrößen fallen für das Lernklima *unterschiedlichste Aspekte der Bedeutsamkeit wie auch der Effizienz* von Unterricht in Betracht. Aber während ein stark strukturierter Frontalunterricht dem einen Lernenden, der vielleicht raschmöglichst ein Studienziel erreichen will, als klimatisch positiv erscheint, spricht ein anderer angesichts fehlender gruppeninterner Interaktionen von einem schlechten Lernklima. Das Gütekriterium "Lernklima" bezeichnet ein Erfahrungsfeld, das vorwiegend *subjektiver Beurteilung* unterliegt. Die einzelnen Beurteilungselemente - zum Beispiel die Qualität der Interaktionen

zwischen Dozent und Studierenden sowie unter den Studierenden - sind unendlichen Interpretationsmöglichkeiten ausgesetzt. Auch die Bemühungen - etwa von Fend (1977) - das soziale Klima eines Lernverbandes systematisch zu erfassen, lassen subjektiver Deutung immer noch weiten Spielraum. Dennoch spielt der *quantitative Aspekt* gerade hier eine bedeutende Rolle: Es wäre schwierig, das Vorhandensein eines guten sozialen Klimas aus subjektiver Sicht zu behaupten, wenn der Grossteil des Lernverbandes das Klima als schlecht bezeichnete.

Obwohl sich somit Aussagen über das Lernklima von sehr unterschiedlichen subjektiven Gesichtspunkten her begründen lassen, dürften doch generell zwei Erlebnisdimensionen für das Zustandekommen eines guten Lernklimas vorrangig sein:

- die Art, miteinander umzugehen (Stil der sozialen Beziehungen);
- die Art, wie sich der Lehrende als Person in den Unterricht einbringt (Selbstrepräsentation).

In bezug auf das *soziale Beziehungsgefüge* fällt ins Gewicht, ob die Lernenden als Individuen und als Gruppe (unter Einschluss des Dozenten) durch den Unterricht hindurch gute soziale Erfahrungen machen können, ob sie sich von einer ermutigenden Lerngemeinschaft getragen fühlen, die zum Beispiel individuelle tagesformbedingte Leistungstiefs auffängt, die gegenseitiges Aufeinander-Eingehen fördert, keine vorurteilshaften Etikettierungen aufkommen lässt usw.

In bezug auf die Bedeutung der *Art, wie Lehrende sich als Person in den Unterricht einbringen*, ist vorweg festzustellen, dass trotz heute vorhandenen standardisierten und im technischen Ablauf festgelegten Lernprogrammen der Unterrichtende als Anreger und Begleiter von Lernprozessen nach wie vor unverzichtbar bleibt. Kinder und sogar auch noch Erwachsene nehmen fachliche Inhalte zum grossen Teil über die Begegnung mit deren menschlichen Repräsentanten wahr. Es ist somit nicht gleichgültig, wie sich der Dozent als Fachvertreter *und* Mensch in die Beziehung zu den Lernenden einbringt. Die Art und Weise, wie dies geschieht, entscheidet vielfach darüber, ob didaktische Unzulänglichkeit lernklimatisch negativ zu Buch schlägt oder nicht. Besonderes Gewicht dürfte dabei der Frage zukommen, wie weit es dem Lehrenden gelingt, zwischen Nähe und Distanz zu den Lernenden eine zuträgliche Balance zu halten, ferner der Frage nach der Fähigkeit, situationsangemessen sein Dominanzverhalten zurückzunehmen, schliesslich der Frage nach seiner menschlichen Glaubwürdigkeit.

\* \* \*

Die eingehendere Auseinandersetzung mit den drei Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima macht deutlich, dass diese ein fundamentales Ganzes bilden. Wenn eines dieser Kriterien nicht erfüllt ist, kann

*„Unterricht . . . nicht ohne gravierende Vorbehalte als gut bezeichnet werden . . . So ist etwa bedeutsamer Unterricht bei fehlender Lerneffizienz schlechter Unterricht, effizienter Unterricht an bedeutungslosen Inhalten oder Zielen schlechter Unterricht und Unterricht mit gutem Klima aber fehlender Lerneffizienz schlechter Unterricht.“ (Kramis, a.a.O., 281).*

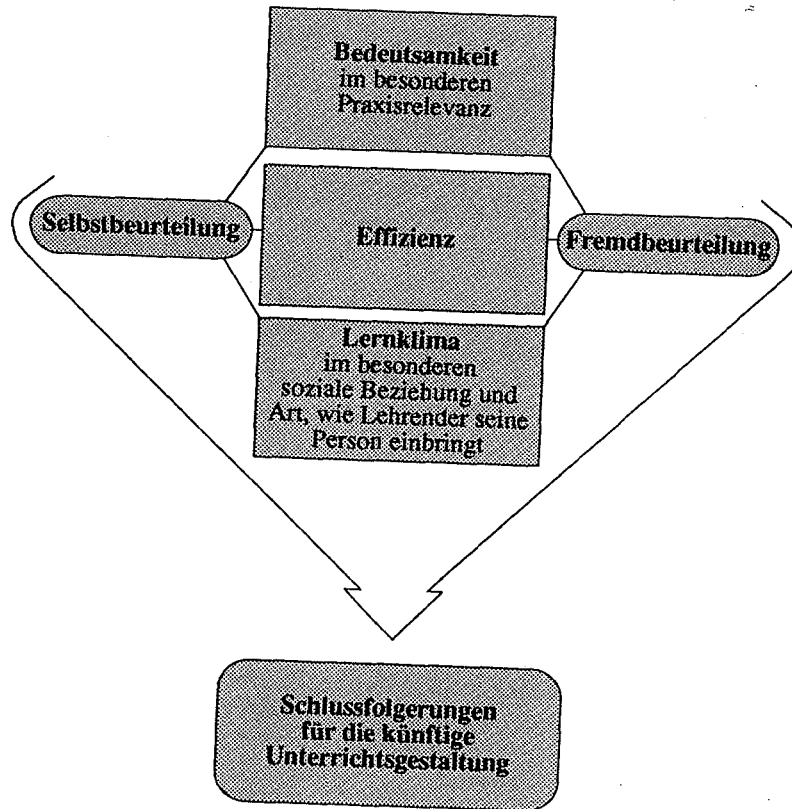
### 3. Instanzen unterrichtlicher Evaluation

In einem Gespräch mit Rainer Winkel weist Thomas Ziehe darauf hin, dass heutigen Erziehern sehr daran gelegen sei, "von den Kindern gemocht" zu werden, und wenn Schüler mit "Liebesentzug" drohten, so gingen "manche Lehrer ganz schnell in die Knie, zumal die jüngeren psychisch nicht mehr so robust . . . wie die älteren Kollegen" seien. (Winkel, 1989, 184).

Dieser Hinweis ist im Zusammenhang mit Evaluation in zweierlei Hinsicht bedeutungsvoll. Er erklärt nämlich einestils den heute häufig anzutreffenden Fehlschluss, dass die Qualifikation einer Lehrperson sich mit einer gewissen Ausschliesslichkeit aus der Art und Weise ergebe, wie sie bei den Schülern "ankomme", und sie erklärt andernteils den - notabene durch demoskopische Institute geförderten - verhängnisvollen Trend, Evaluation praktisch nur auf Meinungsäusserungen bestimmter Zielgruppen (im vorliegenden Zusammenhang: der Studierenden) abzustützen.

Gewiss bilden *Rückmeldungen* aus dem Kreis der Kursadressaten, Studierenden, Schüler usw. ein wichtiges Element der von jedem Unterrichtenden vorzunehmenden Evaluation, aber sie *dürfen nicht allein stehen*. Beschränkung von Evaluation auf Meinungsäusserungen aus dem Adressatenkreis bedeutet eine unzulässige Verkürzung. Evaluation umfasst eine viel weitergehende "Bewertung . . . Auswertung und Interpretation von Informationen über die Wirkung von Handlungen" (Dorsch, 1982). Soll ihr "Ziel, das Handeln zu bewerten, zu legitimieren, über es zu entscheiden und es zu verbessern", erreicht werden, sind auch Informationen zu berücksichtigen, über welche Kursadressaten nicht verfügen, die jedoch der Selbstbeurteilung des Unterrichtenden zugänglich sind. Evaluation hat sich deshalb *sowohl auf*

Selbst- wie auf Fremdbeurteilung abzustützen, und der Unterrichtende muss es wagen, eigene und fremde Standpunkte unter Wahrnehmung der letztlich bei ihm liegenden Verantwortung und unter Berücksichtigung der komplexen situativen Bedingungen gegeneinander abzuwägen. In grafischer Übersicht:



Selbst- und Fremdbeurteilung bilden zwei gleichwertig zu berücksichtigende Aspekte einer fundierten Unterrichtsevaluation.

### 3.1 Selbstbeurteilung durch den Unterrichtenden (vgl. Anhang 1)

Im Zusammenhang mit den drei vorerwähnten Gütekriterien sind beispielsweise folgende Fragestellungen denkbar, deren Beantwortung sich aus (Unterrichts-) Gesprächen, Prüfungsergebnissen, irgendwelchen Arbeiten der Studierenden, aber auch aus nonverbalen Äußerungen ergeben kann:

#### Bedeutsamkeit

- Sind die in den Unterricht eingebrachten fachlichen/sozialen *Lerninhalte* im Hinblick auf die künftige Berufsausübung der Studierenden wesentlich? Sprechen sie die Lernenden in ihrer gegenwärtigen Situation an? Kommt ihnen exemplarische Bedeutung für späteres berufliches Handeln zu?
- Sind die in der Planung anvisierten fachlichen und sozialen *Ziele* erreicht worden? Waren sie allenfalls falsch gesteckt, zu anspruchsvoll oder zu wenig fordernd?
- Ist es gelungen, über die bloße Vermittlung von Kenntnissen hinaus bei den Lernenden *eigenständiges Denken* im Zusammenhang mit *fachlichem und/oder sozialem Durchblick* zu fördern?
- War die *Ausgangssituation* für die lerninhaltliche Motivation der Studierenden und für das Erreichen der (Aus-) Bildungsziele günstig? Welche Vorerfahrungen und -kenntnisse hatten die Adressaten, welcher Art war ihre Ausgangsmotivation für den Unterrichtsbesuch?

#### Effizienz

- Hat sich die Art der *didaktischen Umsetzung* als zweckmässig und sinnvoll erwiesen? Konnte im besonderen durch *didaktische Rhythmisierung* (z.B. Input-Verarbeitung-Kontrolle), geeignete *Lernaktivitäten*, ferner durch die *Variation von Repräsentationsformen* (z.B. symbolisch-ikonisch-enaktiv) und *mehrdimensionales Lernen* (z. fachlich-sozial-personal) *vertieftes Lernen* innerhalb des gegebenen Rahmens ermöglicht werden?
- War in der verfügbaren Zeit eine angemessene *Lernprogression* in wesentlichen Lernbereichen festzustellen?
- Bestand ein *ausgewogenes Verhältnis* zwischen dem *persönlichen Engagement* (zeitlich, arbeitsmässig, emotional) von Dozent und Studierenden und fachlichem, sozialem oder anderweitigem *Lernzuwachs* (z.B. in allgemein-menschlicher Hinsicht) ?

#### Lernklima

Unter Beschränkung auf die soziale Beziehungsebene und die vom

Dozenten innerhalb derselben wahrgenommene Rolle sind etwa die folgenden Fragen denkbar:

- Ist es gelungen, die Adressaten als *Individuen* und als *Gruppe* durch den Unterricht hindurch *gute soziale Erfahrungen* machen zu lassen?
- Wurden in der didaktischen Umsetzung relevanter Inhalte geeignete unterrichtliche *Sozialformen* mit entsprechend günstiger *klimatischer Wirkung* inszeniert, die zu erfreulichen Lernprozessen führten?
- War die soziale *Ausgangssituation* im Hinblick auf die Entstehung eines guten Lernklimas günstig?
- Hat der Unterrichtende die Fähigkeit entwickelt, seine Person in einer *guten Mischung von Nähe und Distanz* einzubringen?
- Ist der Lehrende - allenfalls auch über seine starke persönliche Ausstrahlung - zu *dominant* und hält dadurch die Lernenden in Abhängigkeit von seiner Person, oder lässt er sich *an den Rand drängen*, gibt er sozusagen Leitung und Verantwortung an die Lernenden ab?
- Behält der Dozent in der Art seiner Selbstrepräsentation innerhalb und ausserhalb des Unterrichts seine *Authentizität*, oder leidet seine Glaubwürdigkeit unter offensichtlichem Gespaltensein?

### 3.2. Fremdbeurteilung

Fremdbeurteilung kann sich mehr zufällig und spontan ergeben, kann aber auch systematisch eingeholt werden; sie ist im vorliegenden Fall vor allem von drei Personengruppen her denkbar:

- Von *Studierenden*. Es wäre zweifellos nicht eben zweckmässig, es bei zufälligen und informellen Rückäusserungen bewenden zu lassen. Vielmehr geht es hier um *systematisches und gezieltes*, wenngleich punkto Häufigkeit *sparsames* Einholen von Rückmeldungen. Gewiss nicht gering zu veranschlagen ist die damit einhergehende Ventilwirkung, die allerdings nur so lange bestehen kann, als die Befragten die Gewissheit haben, dass es sich nicht um eine wirkungslose Alibi-Uebung handelt. Es ist somit zu empfehlen, bei grösser angelegten Befragungen sowie immer dann, wenn die Befragung schwerwiegende Unzulänglichkeiten zutage fördert, die *Befragten über die Ergebnisse und die eingeleiteten Massnahmen zu informieren*.

Eine systematische Befragung sollte zwar gezielt wesentliche Punkte anvisieren, dürfte aber nicht allzu einengend gestaltet werden und müsste jedenfalls auch die Möglichkeit ungelenkter An-

sichtsäusserung bieten. (Beispiel siehe Anhang 2). Die im vorhergehenden Abschnitt (Selbstbeurteilung) genannten Aspekte können in der systematischen Befragung der Unterrichtsadressaten mehr oder weniger detailliert zum Zuge kommen.

- Von *Praktikumsleitern*, aber auch von bereits einige Zeit im Beruf stehenden *Absolventen* der Sekundarlehrerausbildung. Die hier naturgemäss im Vordergrund stehende Frage ist die, ob sich die Ausbildung im Hinblick auf die Bewältigung der beruflichen *Alltagsanforderungen als tauglich erweise*.
- Von einem weiteren *Personenkreis*. Denkbar sind in diesem Zusammenhang Äusserungen von Schulleitern, Schulbehörden, aber auch der Eltern von Schülern, die von Absolventen der Sekundarlehrerausbildung unterrichtet werden. Dabei wird es sich um Äusserungen mehr sporadischer Natur handeln, die sich kaum systematisch erheben lassen, im Einzelfall jedoch recht informativ sein können.

Bei aller notwendigen Offenheit gegenüber solcher Fremdbeurteilung, insbesondere auch gegenüber studentischen Rückmeldungen, wäre es jedoch ein Unding, diese unbesehen zum Nennwert zu nehmen und sich um jeden Preis das Recht zur Interpretation zu versagen. Bei allzu grossen Differenzen zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung empfiehlt es sich jedoch, Klärungen im Gespräch zu suchen, wobei die Entwicklung von Verteidigungsstrategien wenn möglich zu vermeiden ist.

Die Elemente der Fremdbeurteilung sind jedenfalls nicht isoliert hinzunehmen, sondern gegen jene der Selbstbeurteilung abzuwägen und nicht zuletzt auch von der Situation her einzuschätzen, aus der heraus sie formuliert worden sind. In letztgenannter Hinsicht ist es zum Beispiel nicht gleichgültig, ob es sich bei studentischen Meinungsäusserungen um fakultative oder obligatorische handelt, ob die Aussagen anonym erfolgten (oder erfolgen durften), ob genügend Zeit zu einer seriösen, überlegten Meinungsäusserung vorhanden war, ob die Mentalität der Gruppe oder des einzelnen auf eine hinreichende Ernsthaftigkeit der Rückmeldung schliessen lässt usw.

All dies legt nahe, die in der einzelnen Situation vorliegenden Informationen einer Gewichtung zu unterziehen, mit andern Worten: Die Evaluation selber auf einer Meta-Ebene sowohl nach ihren Teilaspekten wie nach ihrer Ganzheit hin zu bewerten.

### 3.3. Situative Beispiele

Anhand der folgenden Beispiele sei verdeutlicht, wie der Dozent in Würdigung der Situation die einzelnen Elemente der Evaluation ge-

wichten und miteinander in Beziehung setzen kann, und zwar im Hinblick auf eine Synthese, die in klare Schlussfolgerungen für die weitere Unterrichtsgestaltung ausmündet.

#### Beispiel A

Es wäre denkbar, dass der Unterrichtende bei den Studierenden eine gute Presse hat, diesen Ruf jedoch infolge der fachbezogenen Ausgangslage nur unter Inkaufnahme wesentlicher fachlicher Defizite erwerben konnte. Es kann nun nicht darum gehen, sich aufgrund der positiven Fremdbeurteilung selbstzufrieden zurückzulehnen und alles beim alten zu belassen. Vielmehr wird eine selbstkritische Evaluation den Unterrichtenden veranlassen, fachliche Defizite inskünftig vermeiden zu wollen, ohne dass seine Akzeptanz unter den Studierenden Einbussen erleidet.

#### Beispiel B

Es könnte sein, dass negative Rückmeldungen aus dem Kreis der Studierenden darauf zurückzuführen sind, dass letztere ideologisch getrimmt in Minimalismus machen und sich deshalb selbst gegen massvolle Forderungen seitens des Dozenten auflehnen. Solange die Ideologisierung der Studentengruppe anhält, bzw. die mentalitätsmässige Ausgangslage sich nicht verändert, muss der Dozent allenfalls mit dem damit verbundenen Ungemach leben lernen, ohne dass sich unterrichtlich wesentliche Umstellungen aufdrängen. Dem Dozenten ist vielmehr zuzubilligen, dass er von einem Mindestmass an "Assertivität", d.h. an "ruhiger Festigkeit in der nichtverletzenden Geltendmachung des eigenen Standpunktes", nicht abrückt. (Vgl. Aebli, 1987, 272 ff.).

#### Beispiel C

Es kommt zuweilen vor, dass der fachlich systematische und transparente Unterricht einer starken Dozentenpersönlichkeit zu sehr positiven Rückmeldungen seitens der Studenten führt, obwohl der frontale Unterrichtsstil, zusammen mit endlosen Dozentenmonologen, auch in den Übungen vorherrscht und die Palette möglicher sozial-integrativer Unterrichtsformen keineswegs ausgeschöpft wird und obwohl die Erörterungen des Dozenten mehr von allgemeinem Interesse als unmittelbar praxisrelevant sind. Selbstkritische Distanz zur eigenen Unterrichtsweise dürfte dem Dozenten bewusst machen, dass er dennoch in bezug auf die Ermöglichung auch sozialen Lernens und in bezug auf Praxisrelevanz in seiner Unterrichtsgestaltung zulegen müsste.

#### Beispiel D

Erstaunlicherweise machen auch bei sonst recht aufgeschlossen wirkenden Studierenden Titel und Rang immer noch grossen Eindruck, so dass bei entsprechend ausgestatteten Dozenten selbst ein bezüglich Aufbau, Aussagewert und Praxisrelevanz prekärer Unterricht zu keinen kritischen Äusserungen führt. Kritik wird nicht gewagt, weil sie als fachliche Inkompetenz, bzw. Ausdruck einer unzulänglichen "Intelli-

genz" ausgelegt werden könnte, etwa nach dem Spruch: "Wer hier nicht mitkommt, hat an der Universität nichts zu suchen." Gefragt wäre in diesem Fall ein hohes Mass an Selbstdistanz seitens des Dozenten, verbunden mit der Offenheit für selbstinitiierte didaktische Lernprozesse. Denn die hier allenfalls von Studierenden gegebenen Rückmeldungen dürften aus den erwähnten Gründen wohl eher zaghaft, wenig substantiell und kaum hinreichend kritisch ausfallen und könnten somit für eine Verbesserung der Unterrichtsgestaltung kaum wegleitend sein.

### 3.4. Zusammenfassung

Unterrichtliche Evaluation ist unabdingbare Voraussetzung qualitativer Steigerung und Konsolidierung didaktischer Praxis. Evaluation soll indes nicht zufällig erfolgen, sondern ist in eine eigentliche Evaluationskultur einzubinden, die ihre Chancen, aber auch ihre Grenzen und Fragwürdigkeiten bewusst macht. Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima sind fundamentale, für die Evaluation von Unterricht hilfreiche Gütekriterien. Wer jedoch unterrichtliche Evaluation ausschliesslich als Einholen und additives Aufreihen von Fremdurteilen begreift, verkürzt deren Chancen und nimmt in Kauf, dass der Unterrichtende allenfalls zum Spielball widersprüchlichster Erwartungen und Meinungen, ja nackter Willkür wird. Fremdbeurteilung hat sich mit Selbstbeurteilung zu verbinden, wobei einzelne Elemente der Evaluation unter Würdigung der je bestehenden Situation verschieden gewichtet und allenfalls im Gespräch unter den vom Unterricht (Mit-)Betroffenen erörtert werden müssen.

## 4. Konkrete Evaluationserfahrungen

Vor mehreren Jahren bereits bekannte sich die aus den hauptamtlichen Dozenten bestehende Institutskonferenz des bernischen Sekundarlehramts ausdrücklich zur Notwendigkeit einer systematischen Evaluation der beruflich-praktischen sowie der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Lehrveranstaltungen. Entsprechende Informationen gingen auch an die in grosser Zahl unterrichtenden (nebenamtlichen) Lehrbeauftragten. Evaluationen wären selbstverständlich auch für die Veranstaltungen in den Studienfächern zu wünschen gewesen, doch sind diese den Fakultäten unterstellt, stehen somit ausserhalb des direkten Einflussbereichs unserer Institutsleitung. Einsicht in die Notwendigkeit und Umsetzung in die Tat gehen indes - übrigens nicht nur hier - oft nicht Hand in Hand. Während für eine



ganze Reihe von haupt- und nebenamtlichen Dozenten systematische Evaluation inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden ist (falls sie es nicht schon vorher war), bekundeten andere doch etliche Mühe, und zwar vor allem mit dem Einholen von Fremdbeurteilungen. Mit den vorliegenden Erörterungen, die an alle am Institut Lehrenden abgegeben werden sollen, hofft die Institutsleitung erneut einen entsprechenden Impuls geben, bzw. Ueberzeugungsarbeit leisten zu können. Denn Evaluation auf ausdrücklichen Befehl "von oben" ist wohl immer ein Notbehelf und müsste unbedingt die Ausnahme bleiben. Vielmehr sollte es möglich sein, dass ein Dozentenkollegium sich aus Einsicht und Bereitschaft zu beruflichem Engagement für eine wesentliche Sache zusammenzurufen vermag, ohne dass autoritative Weisungen erteilt werden.

Was lässt sich nun, kurz gefasst, über die mehrjährige Erfahrung mit systematischer Evaluation von Lehrveranstaltungen aussagen? Die folgenden Ausführungen beanspruchen nicht Allgemeingültigkeit, sondern stützen sich auf die persönlichen Erfahrungen des Verfassers und beschlagen natürlicherweise vor allem das besonders heikle Gebiet des Einholens von Fremdbeurteilungen.

- Es empfiehlt sich, sowohl Selbst- wie auch Fremdbeurteilung unter dem Gesichtspunkt zu würdigen, *dass auch Lehrenden (didaktische) Fehler unterlaufen dürfen*. Natürlich besteht gerade bei Lehrenden, die sich stark mit ihrer Aufgabe identifizieren, die Gefahr, dass kritische Selbst- und Fremdbeurteilung zur "Selbsterfleischung" führt. Damit ist aber für die Zukunft nichts gewonnen.
- Ganz wesentlich dürfte das Bestreben sein, die Ergebnisse der jeweiligen Evaluation zu einigen *Hauptgesichtspunkten zu verdichten*, die im Hinblick auf wünschbare Veränderungen o d e r Weiterführungen zu beachten sind.
- Evaluationsübereifer, allenfalls noch gross und gewichtig aufgezo-gen, führt bei allen Beteiligten rasch zu Ueberdruss. Zu empfehlen ist - abgesehen vom sparsamen Einsatz von Befragungen - vielmehr eine gewisse *Beiläufigkeit*, in der sich, ohne der Worte zu bedürfen, zugleich *Selbstverständlichkeit* ausdrückt.
- Aus diesem Grunde ist es kaum opportun, schriftliche Fremdbewertungen während der offiziellen Unterrichtszeit einzuholen. Individuelle und überlegte Rückmeldungen sind eher zu erwarten, wenn den Studierenden die *Fragebogen nach Hause mitgegeben* werden.
- Ferner hat sich als günstig erwiesen, den Studierenden die Teilnahme an Befragungen (mündlich oder schriftlich) *freizustellen*. Wer zur Bekanntgabe von (Wert)Urteilen genötigt wird, ist leicht verstimmt, was den Wert der Aussagen empfindlich schmälern kann.

- Es ist zweckmässig, den Studierenden die Möglichkeit zur *Anonymität* einzuräumen. Wer befürchten zu müssen glaubt - ob berechtigterweise oder nicht - , dass man ihm eine kritische Bemerkung "heimzahlt", wird sich lieber anonym äussern wollen. Interessanterweise machen allerdings die Studierenden von der Möglichkeit, anonym zu bleiben, nur ganz selten Gebrauch. Sie setzen ihren Namen selbst dann aufs Blatt, wenn dafür (mit Absicht) kein spezieller Platz vorgesehen ist.
- Eine auf Selbst- und Fremdbeurteilung basierende systematische Evaluation ermöglicht allen Beteiligten immer wieder, *zu sich selbst auf Distanz* zu gehen. Dies kommt der Sinnfindung und Sinnsetzung zugut: Ist meine Lehrtätigkeit in der praktizierten Form sinnvoll? Macht das, was man mir als Studierendem ansinnt, einen Sinn? Letztlich hat die immer wieder neu zu stellende Frage, wie etwas sinnvoll(er) zu gestalten ist, mit *Psychohygiene* zu tun.
- *Psychohygienisch entlastend* kann die Erfahrung wirken, dass einzelne didaktische Schnitzer oder Unachtsamkeiten in der studentischen Rückmeldung meist kaum das Gewicht haben, das der über sich selbst sich ärgernde Dozent ihnen beimisst. Sinn gemäss lässt sich auch auf Universitätsstufe durchaus auf Pestalozzi zurückgreifen: "Es sind nicht einzelne seltene Handlungen, welche die Gemütsstimmung und Denkungsweise" der Studierenden "bestimmen, es ist die Masse der täglich und stündlich wiederholten und vor ihren Augen stehenden Wahrheit deiner Gemütsbeschaffenheit und des Grades deiner Neigung oder Abneigung gegen sie selber, was ihre Gefühle gegen dich entscheidend bestimmt..." (Pestalozzi, 1799/1982).
- Angesichts der Tatsache, dass auch ohne systematische Evaluation jeder Dozent jeweils recht bald *seinen spezifischen Ruf hat*, der von jedem Studentenjahrgang dem nächstfolgenden *pauschal* weitergegeben wird, haben systematisch eingeholte Fremdbeurteilungen doch den Vorteil, dass die Beteiligten dazu angeregt werden, sich *konkret* zu äussern. Dies kommt meist einer *Versachlichung des Urteils* zugut.

Uebers Ganze gesehen hat sich die seit mehreren Jahren praktizierte systematische Evaluation von Lehrveranstaltungen als Ferment für ein faires, partnerschaftliches und kooperatives Verhältnis zwischen den Studierenden und dem Dozenten erwiesen. Mit anderen Worten: Es handelt sich um einen *klimatisch nicht gering zu veranschlagenden Faktor*, vor allem dann, wenn von Seiten des Dozenten schon zu Beginn eines (meist mehrsemestrigen) Kurses kurz auf die geplante Evaluation hingewiesen und auch sonst Offenheit für Rückmeldungen und Gespräch signalisiert wird.

### 5. Zitierte Literatur

- Aebli Hans, Grundlagen des Lehrens, Stuttgart 1987
- Dorsch Friedrich, Psych. Wörterbuch, Bern/Stuttgart/Wien 1982
- Fend Helmut, Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule, Weinheim und Basel 1977
- Kramis Jo, Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 3/90, ISSN 0259-353 X, S.279-296
- Pestalozzi Johann Heinrich, Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. Ausg. Beltz, Weinheim und Basel, 5. Auflage 1982 (mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki)
- Wagenschein Martin, Verstehen lehren, Weinheim und Basel 1982
- Weil Simone, Die Einwurzelung, München 1956
- Winkel Rainer, Gespräche mit Pädagogen, Weinheim und Basel 1989

Anhang 1: Konkreter Fragenraster zur Selbstbeurteilung

Universität Bern  
 Sekundarlehrerausbildung Checklist für die Unterrichtenden (Selbstbeurteilung)

Veranstaltung .....

	unbefriedigend	zufriedenstellend	(sehr) erfreulich
1. Allgemeiner Eindruck _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Zum Gütekriterium "Bedeutsamkeit"			
2.1. Bedeutsamkeit der Lehrinhalte _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2. Bedeutsamkeit der anvisierten Ziele _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3. Realisationsgrad der Ziele _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4. Steigerung fachlicher Kompetenz bei Studierenden _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5. Steigerung sozialer Kompetenz bei Studierenden _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6. Beschaffenheit der Ausgangssituation			
- fachlich _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- sozial (z.B. von der Gruppenstruktur oder vom sozialen Hintergrund her) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Zum Gütekriterium "Effizienz"			
3.1. Didaktische Gestaltung (Rhythmisierung, Variation, Mehrdimensionalität im Hinblick auf das Bewirken vertieften Lernens) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2. Verhältnis Zeitaufwand : Lernprogression _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3. Verhältnis zwischen Engagement des Dozenten (arbeitsmässig, emotional; Zuwendungsintensität) und Lernprogression bei den Studierenden			
- bezüglich fachlichem Lernzuwachs _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- bezüglich sozialem Lernzuwachs _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- bezüglich anderweitigem (z.B. allgemein menschlichem) Lernzuwachs _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4. Engagement der Studierenden (zeitlich, arbeitsmässig, emotional) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Zum Gütekriterium "Lernklima"			
4.1. Soziale Erfahrungen _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2. Soziale Wirkungen der gewählten Unterrichtsformen _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3. Soziale Ausgangslage im Lernverband _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4. Balance zwischen Nähe und Distanz _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5. Balance zwischen Dominanz und Unterordnung _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6. Eigene Glaubwürdigkeit im gesamten Lebenskontext _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Habe ich <u>besonders Erfreuliches</u> erlebt? ----- ➤ Rückseite (eigener Lernzuwachs, Rückmeldungen usw.)			
6. Habe ich <u>besonders Aergerliches</u> (Unbefriedigendes) erlebt? ----- ➤ Rückseite			
7. <u>Weitere Ueberlegungen / Schlussfolgerungen</u> ----- ➤ Rückseite			

Evaluation von Unterricht

Anhang 2: Konkrete Möglichkeit eines Fragebogens zur Fremdbeurteilung

Universität Bern  
Sekundarlehrerausbildung

Evaluation der Veranstaltung

.....

Hinweise zum Ausfüllen dieses Fragebogens:

1. Lesen Sie zuerst sämtliche Fragen durch. Beantworten Sie dann jene Fragen, zu denen Sie wirklich etwas sagen wollen. (Sie brauchen also nicht auf alle Fragen zu antworten). Benützen Sie, wenn nötig, die Rückseite des Blattes. Sie können anonym bleiben, müssen aber nicht.
2. Die Beteiligung an dieser Evaluation ist fakultativ.
3. Den Dozenten, welche diese Umfrage durchführen, geht es weder um das Fischen von Komplimenten noch um Selbsterleischung. Vielmehr liegt ihnen an einer Rückmeldung, welche Perspektiven für die weitere Arbeitsgestaltung bietet.

BITTE BIS ENDE SEMESTER ZURÜCK AN \_\_\_\_\_

1. Wie beurteilen Sie diese Veranstaltung allgemein?

---

---

2. Wie beurteilen Sie das inhaltliche?

---

---

3. Wie beurteilen Sie das Didaktische, d.h. die Art der Vermittlung?

---

---

4. Wie beurteilen Sie das "Klima" dieser Veranstaltungen? Wie haben Sie sich gefühlt?

---

---

5. Was hat Sie besonders gefremt, was hat Ihnen besonders gefallen?

---

---

6. Was hat Sie gestört, "genervt"? Was haben Sie vermisst?

---

---

7. Möchten Sie weitere Aussagen machen? (Falls Sie dazu auf diesem Bogen zu wenig Platz finden, heften Sie ein weiteres Blatt bei).

---

---

---

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 9  
HEFT 3  
OKTOBER 1991

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen  
Fragen der Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober  
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

## Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)  
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)  
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 98 39 88

## Redaktion

Dr. Peter Füglistler, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17  
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63  
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89

## Typoskript und Layout

Christine Pauli, Heidi Lehmann

## Inserate und Stellenanzeigen:

Dr. Peter Füglistler (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen)

## Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen

An Dr. Peter Füglistler senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

## Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

## Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)  
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--  
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--  
Institutionen: sFr. 50.--

## Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,  
3052 Zollikofen.  
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden  
(solange Vorrat)

## Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

SCHWERPUNKT: EVALUATION VON LEHREN UND LERNEN		
Editorial	<i>Peter Füglistler, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	307
Formative Schülerbeurteilung	<i>Philippe Perrenoud</i> Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik?	309
Schülerbeurteilung in der Westschweiz	<i>Monica Gather Thurler</i> Schülerbeurteilung in der Westschweiz: Ist-Zustand und Entwicklungstendenzen	330
Evaluation von Unterricht	<i>Hans Röthlisberger</i> Evaluation von Unterricht - Zum Beispiel in der bernischen Sekundarlehrerausbildung	334
Verbandsteil SPV	Einladung zur Jahresversammlung SPV/VSG, 8./9. November 1991 in Baden  Programm der Jahresversammlung  Vom "Schweizerischen Pädagogischen Verband" zur "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung"  Lehrerfortbildung von morgen: LEFOMO	353  354 355 359
Emeritierung Hans Grisseman	<i>Hans-Jürg Keller</i> Zur Emeritierung von Hans Grisseman	361
Veranstaltungs- berichte	<i>Hans-Paul Candrian</i> Vision einer zukünftigen Schule. Seminar LCH/SVHS, 8.-12.7.91 in Lugano  <i>Rita Stebler</i> Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction, 24.-28.8.91 in Turku, Finland  <i>Hans Amrhein</i> Jahrestagung der Absolventen der Berner Seminarlehrer(innen)ausbildung (LSEB), 6./7.9.1991 in Biel	364  368 371