

Kuster, Hans

## Beobachten, Besprechen und Beurteilen von Unterricht. Probleme, Forderungen und Hilfen: Ein Überblick

*Beiträge zur Lehrerbildung 6 (1988) 1, S. 5-17*



Quellenangabe/ Reference:

Kuster, Hans: Beobachten, Besprechen und Beurteilen von Unterricht. Probleme, Forderungen und Hilfen: Ein Überblick - In: Beiträge zur Lehrerbildung 6 (1988) 1, S. 5-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131203 - DOI: 10.25656/01:13120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131203>

<https://doi.org/10.25656/01:13120>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-  
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

## **BEOBACHTEN, BESPRECHEN UND BEURTEILEN VON UNTERRICHT**

### **PROBLEME, FORDERUNGEN UND HILFEN: EIN UEBERBLICK**

*Hans Kuster*

*Unterricht ist ein ausserordentlich vielschichtiges Geschehen. Die Beurteilung muss diesem Umstand Rechnung tragen. Die vorliegende Arbeit versucht, einen orientierenden Ueberblick über die auftauchenden Probleme, die angebotenen Hilfen und die zu stellenden Forderungen zu geben. Die zitierten Arbeiten vermitteln einen Eindruck von der breiten und auch uneinheitlichen Diskussion der Unterrichtsbeurteilung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion.*

#### **1. DIE PROBLEME DER UNTERRICHTSBEURTEILUNG**

Wer sich in die Literatur zur Unterrichtsbeurteilung einliest, gewinnt vorerst den Eindruck, vor allem auf Darstellungen der grossen Probleme und auf Hinweise zu stossen, dass Lösungen kaum oder nur annäherungsweise zu erreichen seien. Die Problemschwerpunkte werden unterschiedlich gewichtet. Die beschriebenen Hauptschwierigkeiten sollen im folgenden kurz dargestellt werden.

##### **Beurteilung löst Angst aus**

Die Ankündigung eines Unterrichtsbesuches zur Beurteilung löst Unbehagen, unter Umständen sogar Angst aus. Der Lehramtskandidat weiss um das Gewicht, das dem Urteil zukommt, vor allem in Zeiten des Lehrerüberflusses. Er weist mit einigem Recht darauf hin, dass Unterricht etwas sehr Delikates sei und durch die Anwesenheit des Beurteilers auf jeden Fall verfälscht werde. Der Lehrer im Amt ist es nicht mehr gewohnt, über seinen Unterricht mit Fachkollegen oder sogar Vorgesetzten zu sprechen, weil er beim Unterrichten hinter geschlossener Klassentüre wohl viel Freiheit hat, aber auch isoliert bleiben kann. WELLENDORF (1968,22) sagt: "Der Lehrer ist im bestehenden Schulsystem auch deshalb nur begrenzt Fachmann für Unterricht und Erziehung, weil seiner Arbeit einige wichtige Aspekte einer professionellen Tätigkeit fehlen: vor allem die professionelle Kooperation der Fachleute." CHIOUT (1974) bringt Erklärungen für diese Haltung: Die Schule komme aus der Zeit obrigkeitstaatlichen Denkens, Kontrolle habe man sich gefallen lassen müssen, auch wenn der "Vorgesetzte", der keine Rechenschaft schuldete, nach "eigenartigen" Gesichtspunkten urteile und so das Beurteilen suspekt wurde. CHIOUT fordert ein Ueberwinden der Angst, ein Sich-Oeffnen des einzelnen Lehrers und spricht vom "Beurteilen als Aufgabe der

'éducation permanente' des Lehrers" (CHIOUT 1974,158).

### Die Beurteilung erfolgt ohne Offenlegung der Gesichtspunkte

Den Erziehungsbehörden wird der Vorwurf gemacht, sie gäben keine Anhaltspunkte, so dass lediglich die Erfahrungen der jeweiligen Schulinspektoren und damit zu viele subjektive Aspekte berücksichtigt würden. Vielleicht können die Gesichtspunkte nicht offengelegt werden, weil allgemein anerkannte Kriterien für "guten" Unterricht fehlen. "Wir haben es in der Didaktik bisher nicht geschafft, für die Bewertung von Unterrichtseinheiten intersubjektiv eindeutig verfügbare Kriterien zu entwickeln, jedenfalls keine, die es ermöglichen, dass der kritisierende Mentor sich an Regeln halten muss, die von den Kritisierten überprüft werden könnten" (BLANKERTZ 1977; zitiert nach GRELL 1979,282). GRELL (1979,284) zeigt die Konzeptionslosigkeit vieler Besprechungen sehr anschaulich, wenn er von den "Sie-hätten-doch-auch-Argumenten" spricht, den "Türmchen-Effekt" (einem bestehenden Gebäude allerlei Verzierungen anbringen) benennt und dies so karikiert:



Abbildung 1 (GRELL 1979)

Noch einen Schritt weiter geht die Behauptung, dass in Anlehnung an den Begriff "heimlicher Lehrplan" von einer "heimlichen Evaluation" zu sprechen sei, einem Einfließen der Voreinstellungen und Interessen der Beurteilenden - neben eventuell deklarierten Kriterien für die Beurteilung.

### Beurteilung kann nicht objektiv sein

Diese resignierende Feststellung macht MEYER (1980), und eine Reihe anderer Autoren sieht hier ebenfalls einen besonders schwierigen Punkt der Unterrichtsbeurteilung. Vor allem METZ (1981; 1983) beschäftigt sich intensiv mit dieser Frage. Er stellt bedauernd fest, dass auch ein überzeugendes Instrument grosse Unterschiede in den Urteilen verschiedener Personen über den gleichen Unterricht nicht zu eliminieren vermag. FLAMMER u.a.(1983) sind erstaunt, wie stiefmütterlich die mündlichen Prüfungen in bezug auf ihre Objektivität in der Fachliteratur behandelt werden; (ohne Zweifel sind sie der Beurteilung von Unterricht ähnlich). Sie nennen als erschwerende Faktoren Reihenfolgeeffekte, Kontrasteffekte, Müdigkeit, Unsicherheit bei der Einschätzung des Aufgaben-Schwierigkeitsgrades etc.

### Der Berater/Beurteiler ist überfordert

Vor allem Vertreter der Unterrichtsforschung betonen die Notwendigkeit einer Vielzahl von Beobachtern, damit nur schon kleine Teilbereiche des komplexen Geschehens 'Unterricht' zuverlässig erfasst werden können. Dass ein einzelner Beobachter ohne technische Hilfsmittel, ohne Möglichkeit der nachträglichen Visionierung des Geschehens, belastet mit dem Auftrag einer anschließenden Besprechung oder Zensurierung einigermaßen objektiv das Gesamtgeschehen wahrnimmt und festhält, ist unmöglich. Trotzdem zeigen gerade erfahrene Unterrichtsbesucher eine erschreckende Zuversicht, auch ohne Hilfsmittel und ohne Anlehnung an ein Beobachtungsinstrument zu einem soliden Urteil zu kommen. Verwendet werden dann eine Art "Leitindikatoren". So heisst es zum Beispiel: "Wissen Sie, wenn ich jemanden sehe, der im Unterricht diktiert, ist er bei mir schon abgeschrieben."

### Die Besprechungssituation wird vom Berater/Beurteiler ungeschickt gestaltet

"Unterrichtsauswertung nach dem Modell Totaler Kahlschlag" nennt MEYER (1980,366) die Besprechung, wenn der Beurteiler alle seine Eindrücke, Vorbehalte, Kriterien und Ratschläge weitergibt. Er sieht folgende Hauptgründe für die lernfeindliche Situation in der Nachbesprechung:

- die Ausbilder stehen unter chronischem Zeitmangel;
- die Ausbilder haben Angst zu loben, weil das Lob möglicherweise generalisiert wird;
- die Ausbilder wollen der Gefahr vorbeugen, nach einer eventuell schlecht verlaufenen Prüfung den Vorwurf zu bekommen, man hätte früher auf diesen Fehler hinweisen müssen;
- die Ausbilder sind zu wenig fachkompetent und fallen auf ihre zwei oder drei Lieblingsfragestellungen zurück;

- die Ausbilder fordern einen Unterrichtsaufbau nach didaktischen Grundsätzen - und halten diese bei Nachbesprechungen nicht ein: sie loben nicht, sie gehen nicht exemplarisch vor, sondern verlieren sich in Einzelheiten, sie sind blind für die Verarbeitungsgrenzen des Lehramtskandidaten.

Viele Unterrichtsbesprechungen gleichen traditionellen Ritualen mit oberflächlicher Sachlichkeit und unterflächlicher Irrationalität. So formuliert GRELL (1979,285) pointiert: "Während man sich an der Oberfläche mit theoretischen Analysen und kühlen Reflexionen zu beschäftigen scheint, laufen tatsächlich Rangordnungskämpfe, Impoverhandlungen, Sabotageaktionen, Versteckspiele und Konformitätsrituale ab".

#### Beurteilung in Form einer Note sind scheinbar

Damit finden wir Anschluss an die Diskussion um Aussagekraft und Wirkung der Beurteilung durch Noten, die seit Anfang der siebziger Jahre auch viel öffentliches Interesse gefunden hat. SCHROETER (1982) zeigt die Ungerechtigkeit der Benotungspraxis beim Aufsatz und berichtet von einer Befragung, wonach auch heute in der Einschätzung der Bevölkerung noch immer Aufsatznoten die ungerechtesten sind. Mit gutem Grund ist anzunehmen, dass der Gegenstand 'Unterricht' dem 'Aufsatz' bezüglich Komplexität nicht nachsteht und damit sowohl die Praxis der Notengebung wie auch deren Einschätzung in ähnlicher Art als ungerecht empfunden werden.

Zum Thema Notengebung liegt eine gut lesbare und lesenswerte Uebersicht vor, an die wir uns für die Darstellung der Hauptprobleme halten (FLAMMER u.a. 1983).

Noten, auch in der Unterrichtsbeurteilung, werden oft verstanden und z.T. auch verwendet als Anerkennung und Wertschätzung, als Zeichen dafür, wie gut man den Werten entspricht, die jene des Lehrers zu sein scheinen; kurz: als Werturteil. Dieser Umstand begründet z.T. die Brisanz der Notengebung.

Die Erfüllung einer zentralen Aufgabe der Note, eine nach Möglichkeit langfristige und genaue Vorhersage, konnte auch von der professionellen, psychologischen Diagnostik nicht entscheidend verbessert werden.

Die Note ist kein pädagogisches Ziel, sondern ein Hilfsmittel zur Erreichung pädagogischer Ziele. - Trotzdem wird immer wieder für die gute Note gelernt, und Lehrer setzen die Note als Mittel zur (allerdings extrinsischen) Motivation ein.

Die Note als Hilfsmittel muss demnach von ihrer Funktion her definiert werden. FLAMMER u.a. nennen als Beispiele: **Berechtigung** auf der Basis von Befähigung attestieren (v.a. Lehrbefähigung) oder **Selektion** (hier ist festgelegt, wieviele Personen eine Berechtigung erhalten sollen); die **Orientierung** von Schülern, Eltern und Arbeitgeber; die **Motivierung**.

"Das ist unsere zentrale Kritik an der gegenwärtigen Schulnotenpraxis, nämlich dass die meisten von uns versuchen, der Schulnote eine solche Menge von verschiedenen Funktionen zuzuordnen, dass sie keine Funktion mehr richtig erfüllen kann. Sie muss durch diese Ansprüche hoffnungslos verzerrt werden; niemand mehr kann sie ernst nehmen, und doch nehmen sie (fast) alle sehr ernst, zu ernst, weil sie durch die vielen zugeordneten Funktionen so wichtig geworden ist. Es ergibt sich ein verhängnisvolles Paradoxon: Je mehr Funktionen der Schulnote zugeordnet werden, desto bedeutsamer wird sie - aber auch desto wertloser!" (FLAMMER u.a. 1983,15).

Sollen Noten abgeschafft werden? FLAMMER und Mitarbeiter zeigen sich differenziert. Sie propagieren die Abschaffung der Noten zur formativen Evaluation (d.h. zur Beurteilung des Schülers in der momentanen Lage, zum Zweck der weiteren Unterrichtsplanung) - eine Forderung mit weitreichenden und wahrscheinlich heilsamen Konsequenzen für die Schule. Die Begründung: die eher bilanzierende Ziffernote kann gar nicht echte Hilfen anbieten - es bedarf einer exakteren Auswertung und Hilfestellung. Die Autoren schlagen die **Beibehaltung der Noten zur Dokumentation der summativen Evaluation** vor (d.h. der abschliessenden Prüfung über die Wirkung einer längeren Unterrichtsperiode) **zuhanden eines Promotionsentscheides**. "These 2: Noten sind administrative Entscheidungsmittel, aber keine tauglichen Erziehungsmittel im Schulalltag" (FLAMMER u.a. 1983,28).

Der konkrete Bezug unserer Ueberlegungen zur Notenproblematik ist die Notengebung zur Beurteilung der Berechtigung zum Lehramt; die Note wird anlässlich einer Lehrprobe und in Übungsschule und Praktikum erteilt. Wir ziehen aus der Diskussion um Noten zwei Schlüsse:

- Primäres Ziel ist nicht die Suche nach einem "Notengewinnungsinstrument", sondern nach einem differenzierten Diagnoseinstrument zur formativen Evaluation. - Besonderes Gewicht (und Aussicht auf Erfolg im Hinblick auf eine verbesserte Reliabilität von Noten) haben die Anstrengungen, **unter den Beteiligten einen Konsens über Kriterien und Gütemassstab für guten Unterricht zu erreichen**. "Als gewichtigster Prädiktor für das geringe Reliabilitätsmass erwies sich die unterschiedliche Handhabung der Notenskala durch verschiedene Lehrer. Eine Verbesserung

der Reliabilität wäre demnach zu erreichen, indem ein grösserer Konsens zwischen Lehrern erzielt würde in bezug auf das, was zu benoten ist und wie die Skala zu handhaben ist" (FLAMMER u.a. 1983,21).

## 2. HILFEN ZUR UNTERRICHTSBEURTEILUNG

Im Bestreben, das Beobachten und Beurteilen von Unterricht zu verbessern, wurden - und werden immer wieder neu - zahlreiche Hilfen zur Unterrichtsbeurteilung entwickelt. Wir haben in unserer Arbeit (KUSTER 1984) aus einer grossen Auswahl stellvertretend vier unterschiedlich konzipierte Beurteilungsbogen untersucht und zusammenfassend folgendes festgestellt:

- Alle Beurteilungshilfen sind ein Schritt hin zu grösserer Transparenz des Beurteilungsvorgangs, weil zumindest auf die von der Prüfungskommission gewünschte Wahrnehmungstendenz geschlossen werden kann und diese damit - in gutem Sinne verstanden - diskutabel wird.

- Der Zusammenhang zwischen den ausgewählten Gesichtspunkten und dem Unterrichtserfolg ist weder theoretisch begründet noch empirisch gesichert. Die Gültigkeit des Urteils ist zumindest fraglich. - Auffallend ist, wie breit der Interpretationsspielraum des Beurteilenden bleibt, sowohl in der Operationalisierung der Kategorien wie auch in der Festsetzung des Gütemassstabes. Damit ist auch die Anforderung der Objektivität des Urteils nicht erfüllt.

Sollen wir resignieren angesichts der offensichtlichen Schwierigkeiten, ein brauchbares Instrument zur Unterrichtsbeurteilung zu finden? Sicher nicht, denn beurteilt wird weiterhin - dann halt auf dem Hintergrund subjektiver Einschätzung und Erfahrung der Prüfer. Bei allem Respekt vor dem "gesunden Menschenverstand": auch dieser soll reflektiert und gegebenenfalls verändert werden. Ziel ist es, brauchbarere Instrumente zu erhalten. Diese Entwicklung müsste sich an folgenden Punkten orientieren:

Unterrichtstheorie Wer über Unterricht urteilt, muss eine durchdachte, fundierte Vorstellung davon besitzen, was mit Unterricht erreicht werden soll und welche Wirkgrössen den Erfolg fördern oder ihn hemmen. Eine solide Unterrichtstheorie dient natürlich der betreffenden Person nicht nur zur angemessenen Beurteilung der Lehrbefähigung. Die Vorstellung dessen, was 'guter Unterricht' ist, leitet den vorangehenden Didaktikunterricht wie auch die nachfolgende Unterrichtspraxis des Lehrstudenten. Unterricht ist für ihn eine Anwendung des Gelernten und insofern vergleichbar mit einer

Prüfungssituation, in der ein doppelter Bezug sichtbar wird. "Einmal bezieht sie sich auf das in der Vergangenheit Gelernte, zum anderen aber versucht sie, künftige Leistungen des Geprüften vorauszusagen" (AEBLI 1987,371). Damit wird das Prüfen (bzw. Unterrichten) dort eingebunden, wo es hingehört: an die Nahtstelle zwischen dem (Didaktik-)Unterricht und der selbstverantworteten Anwendung des Gelernten (bzw. der eigenen Unterrichtspraxis).

Operationalisierung der Kriterien Sind die Kriterien guten Unterrichts festgelegt, braucht es eine sorgfältige Analyse und Bestimmung, welche beobachtbaren Verhaltensweisen des Lehrers und/oder der Schüler als Indikatoren für den erwünschten Aspekt guten Unterrichts gelten sollen. Woraus, genau, können wir z.B. erschliessen, dass die 'Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler' dem Lehrer ein Anliegen war?

Gütemassstab Es ist ein schwieriges Unterfangen, Abstufungen der Güte festzulegen. Oft behilft man sich mit Schätzskalen (z.B. fünf Stufen von 'nicht ersichtlich' bis 'deutlich erkennbar') oder Gütestufen (von 'ungenügend' bis 'ausgezeichnet'). Hilfreicher, aber viel anspruchsvoller und angreifbarer ist es, für jeden Ausprägungsgrad eine beobachtbare Verhaltensweise zu formulieren.

Praktikabilität Nein, es geht nicht darum, möglichst wenige und leicht handhabbare Gesichtspunkte zu finden. Eine Hauptaufgabe der Beobachtungshilfen ist es, den Beurteiler zu zwingen, die Breite des unterrichtlichen Geschehens zu beachten und zu verhindern, dass er auf seine zwei oder drei Lieblingsfragen zurückfällt. Die Gesichtspunkte müssen so gewählt sein, dass sie den ganzen Unterricht umfassen, aber für den (geschulten, fachkundigen) Experten gerade noch überblickbar und handhabbar sind.

Transparenz Die Beurteilungshilfe darf keine "Geheimwaffe" in der Hand des Experten sein, sondern sie muss zum Verständigungsmittel zwischen Lehrer, Experten und Lerner werden. Ein Beurteilungsbogen ist demnach ein Abriss einer guten Unterrichtstheorie. Ein Beispiel eines Beurteilungsbogen, der die Forderung nach Gültigkeit und Objektivität in hohem Mass erfüllt, ist die Kriterienliste zur Unterrichtsbeurteilung von FUEGLISTER & MESSNER (1976).

Wir referieren im folgenden eine empirische Untersuchung zur Unterrichtsbeurteilung, in der diese Kriterienliste verwendet worden ist.

Intensiv mit der Praxis der Lehrerbeurteilung beschäftigt hat sich METZ (1981,1983). Anlässlich von "Trainingskursen zur Lehrerberatung und Lehrerbeurteilung" (und integriert in diese), lässt er Schulleiter Lektionen beobachten und beurteilen. Die Noten vergleicht

er und erhält so Aussagen zur Objektivität der Unterrichtsbeurteilung.

Ein erstes Ergebnis erstaunt nicht, ist aber beunruhigend. In 6 Trainingskursen mit insgesamt 155 Teilnehmern wird immer die gleiche Lektion gezeigt und anschliessend spontan beurteilt. Abbildung 2 zeigt die Streuung der Noten (die Untersuchung stammt aus Rheinland-Pfalz; die beste Note ist 1).

Notenstufen	1	2	3	4	5	6	Σ
Anzahl	2	28	65	51	8	1	155

Abbildung 2 (aus METZ 1983,131)

Als Beurteilungshilfe verwendet METZ meist die Kriterienliste von FUEGLISTER & MESSNER (1976), die er als den "perfektesten Beurteilungsbogen" (METZ 1981,100) und als Ergebnis der "wohl sorgfältigsten Arbeit zur Erstellung von Beurteilungshilfen" (METZ 1983, 66) bezeichnet, ohne allerdings diese Qualifikation zu begründen. Nachdem die Spontannote erteilt ist, lässt METZ das Urteil mit Hilfe der Kriterienliste erneut fällen. Diese sogenannten "Endnoten" streuen nur unwesentlich weniger als die Spontannote, und dies sogar, wenn die Ueberarbeitung des Urteils mit der Kriterienliste im Gruppengespräch vorgenommen worden ist. Diese Ergebnisse lassen den Autor auf eine geringe objektivierende Kraft von Kriterienlisten schliessen. Für die Beurteilung von Unterricht gilt also auch die Feststellung von INGENKAMP (1981,26) zum Lehrerurteil, "über dessen Verzerrung wir viel, über deren Ursachen wir aber noch zu wenig wissen".

METZ untersucht in der Folge sowohl die Korrelation der Note mit den Skalierungen der Dimensionen auf der Kriterienliste wie auch die Korrelation der Dimensionen (Items) untereinander, als Indiz für deren grössere oder geringere gegenseitige Abhängigkeit. Die höchsten Korrelationen mit der Note weisen die Skalierungsergebnisse folgender Items auf: 2.1 "Motivierung der Klasse", 2.2. "Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Schüler" und 2.4 "Förderung der Selbsttätigkeit". In Anlehnung an KLEITER (1978) nennt METZ sie **Kopfvariablen**, "allen anderen Urteilen vorgeschaltete Einflussgrössen", "mehr oder weniger unbemerkt in das Urteil einflussende, subjektive Präferenzen und Verknüpfungs-Systeme" (KLEITER 1978, zitiert nach METZ 1981,119). Auch die Items untereinander zeigen hohe Korrelationen - vielleicht eine Auswirkung der Kopfvariablen.

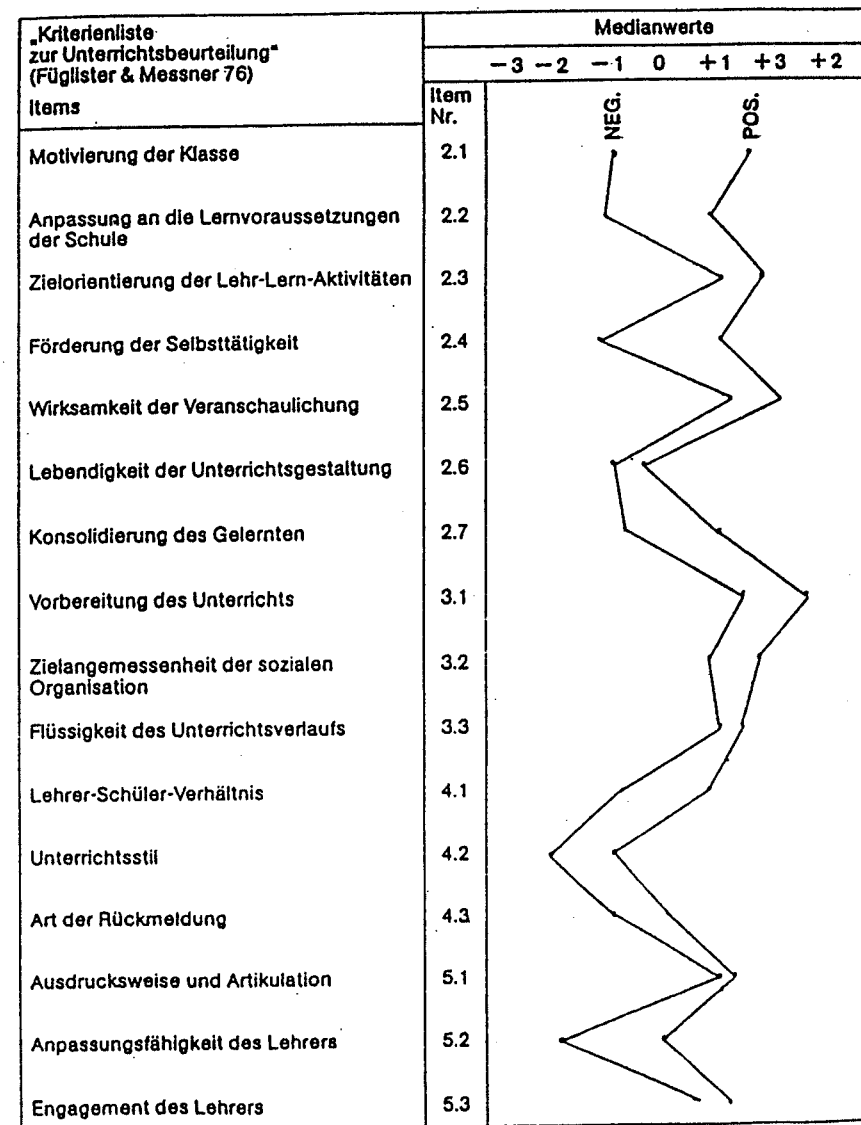


Abbildung 3 (aus METZ 1983,137) Beurteilungsprofile: Stichproben 02-04 zusammengefasst; N = 85, Schulleiter aus Rheinland-Pfalz; 1977/78. POS = Positivbeurteiler (Note 1 - 3); N = 53, NEG = Negativbeurteiler (Note 4 - 6); N = 31

Interessante Ergebnisse bringt die Analyse der **Beurteilungsprofile**. Von drei Stichproben werden die Positivbeurteiler (sie erteilen der Lektion Noten zwischen 1 und 3) den Negativbeurteilern (Noten 4, 5 oder 6) gegenübergestellt. Verglichen werden die Medianwerte der Items für beide Gruppen. Abbildung 3 zeigt das Ergebnis: Die beiden Profile verlaufen parallel, unterscheiden sich aber in fast allen Einzelwerten deutlich. Dieses Abbild relativer Einheitlichkeit, trotz aller Unterschiede in der Notensetzung, illustriert METZ mit einem Vergleich: "Die Schulleiter hören die Melodie des Unterrichts, seine Höhen und Tiefen relativ genau. Aufgrund bestimmter für sie 'tonangebender' Akzente entscheiden sie sich dann für eine absolute Tonart. Wird später die Melodie in der jeweils unterschiedlichen Tonart aufgeschrieben, weichen die Einzelnoten absolut gesehen voneinander ab, auch wenn ihre Stellung in der Tonreihe übereinstimmt. Die Fähigkeit, Leistungen in eine vorgegebene Notenskala objektiv einzuordnen, dürfte gleich selten anzutreffen sein wie absolutes Tongehör" (METZ 1981,119).

Grossen Wert legt METZ auf die Vorteile des "zielorientiert-kooperativen" Verfahrens gegenüber der sogenannten "Fremdbeurteilung". Die Vorteile sieht er darin, dass "der Beurteiler von Beginn der Unterrichtsplanung an mit dem Lehrer kooperiert und wesentliche Fragen der Planung und Beurteilung (...) mit dem Lehrer in einem kollegialen, also möglichst herrschaftsfreien Diskurs erörtert" (METZ 1983, 241). Von den Untersuchungsergebnissen wird die Aussage gestützt, wonach das Urteil von Beurteilern ohne jegliche Vorbereitung (Kenntnis der Unterrichtsplanung und der Kriterienliste) breiter streut als dasjenige von Beurteilern, die sich vorbereiten (Kenntnisnahme der Planung, evtl. sogar Gespräch mit dem Kandidaten).

Zwei Bemerkungen drängen sich auf. Erstens: Das Auffinden von Beurteilungsprofilen ist ein Hoffnungsschimmer. Oder, um im Bild zu bleiben: Wenn verschiedene Beurteiler die gleiche Melodie hören, könnten sie dem Beurteilten gegenüber mit einer ähnlich tönenden Antwort reagieren. Dies nähme etwas von der oft wahrgenommenen Diskrepanz, wonach der eine Beurteiler so und der zweite ganz anders reagiert. Vielleicht erhöht die Kriterienliste diese Vergleichbarkeit, und das brächte jedenfalls eine Verbesserung hin zu einer grösseren Vergleichbarkeit des Urteils. Zweitens: Nachdem ein Spontanurteil gefällt worden ist (bzw. hat gefällt werden müssen), bringt die Bearbeitung der Kriterienliste keine wesentliche Veränderung des Urteils hin zu grösserer Objektivität. Hier scheint uns die (leider bei METZ nicht gezogene) Konsequenz wichtig, die Beurteiler vom Spontanurteil wegzuführen, hin zu einer vorurteilsloseren, von einer Kriterienliste geleiteten Gewichtung der Einzelfakten und einem aufgeschobenen Urteil.

### 3. WEGE ZU EINER ERTRÄGLICHEN BEURTEILUNG

Der Betroffene fordert eine erträgliche Beurteilung und meint damit zweierlei: Die Beurteilung soll einen **Ertrag bringen** im Sinne eines besseren Unterrichtens oder einer vertieften Einsicht in 'guten Unterricht'; und sie soll **ertragbar sein**, also so vorgebracht werden, dass der Beurteilte als Person nicht verletzt wird.

Wege zu einer **ertragreichen** Beurteilung führen über die erwähnte Forderung nach Gültigkeit und Objektivität und damit verbunden: Transparenz der Beurteilungskriterien. Für den Betroffenen von zentraler Bedeutung im Hinblick auf die Verbesserung seiner Praxis ist der Umstand, dass ihm die Beurteilung einleuchtet, dass er sie versteht. Das Bestreben nach Gültigkeit der Beurteilung fördert deren Verständlichkeit. Beurteiler und Betroffener brauchen einen gemeinsamen Deutungshintergrund, eine Theorie. Auch wenn viele Autoren das Fehlen einer allgemeingültigen Unterrichtstheorie bedauern und andere die Einengung des Blickwinkels durch eine Theorie befürchten, ist das Bestreben nach der Formulierung einer guten Theorie von Unterricht unumgänglich. Es würde tatsächlich unerträglich, wenn jeder Beurteiler nach subjektiven, impliziten und nicht-begründeten Kriterien sein Urteil fällte. Dimensionen guten Unterrichts - und damit auch der Beurteilung - müssen auf der Basis einer Unterrichtstheorie gewonnen werden. (JENDROWIAK & KREUZER 1980). Nun zeigen aber gerade Ausbilder und Beurteiler grosse Widerstände gegenüber Beobachtungshilfen. Nach kurzem Gebrauch derselben kehren sie zu ihrer eigenen Methode der Beurteilung zurück (BICKEL & CHRISTEN 1979). Dies meist mit dem Argument, die Hilfen vernachlässigten dem Lehrer wesentlich scheinende Kategorien. Wir stimmen der Aussage der Autoren nicht zu, wonach der Ausbilder "über eine ihm allerdings sehr bewusste Unterrichtstheorie verfügt" (a.a.O., S. 363) und deshalb das Beurteilungsvorgehen jedem einzelnen überlassen werden kann.

Das Bestreben um Objektivität der Beurteilung macht diese besser nachvollziehbar. Es braucht nicht nur eine Übereinkunft über wichtige Züge guten Unterrichts, sondern auch über deren Operationalisierung. Der Beurteiler gibt nicht nur seinen Schluss bekannt, sondern belegt diesen aus Verhaltensweisen von Lehrer und Schülern. Dadurch gewinnt die **Unterrichtsbeobachtung** besondere Bedeutung. Dieses Thema wird in der Literatur zur wissenschaftlichen Unterrichtsanalyse ausführlich behandelt, die Arbeiten zur Unterrichtsbeurteilung geben dazu aber wenig Anleitung. GRELL (1979,297) rät vor allem: "Sammeln Sie so viele Informationen, wie Sie können" und "Beschreiben Sie das Verhalten, statt das Verhalten zu interpretieren ('Schüler weint' statt 'Schüler ist traurig')".

Mehr Ertrag aus Unterrichtsbeurteilungen versprechen sich verschiedene Autoren, wenn von der Einheit von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts ausgegangen würde. Der Berater, der schon in der Planungsphase mitdenkt und Anregungen gibt, der sich im Gespräch mit dem Betroffenen über Ziel und Sinn des Unterrichts verständigt, der identifiziert sich eher mit dem Unterricht und hilft eine gewisse Verantwortung mittragen. Für den Betroffenen bringt dies zusätzlich den Vorteil von Anregungen, die unmittelbar umgesetzt werden können - die nicht, wie in der Nachbesprechung üblich, ein vergangenes Ereignis betreffen und nur mit grossem Aufwand auf eine nächste Unterrichtslektion übertragen werden können. Für MEYER (1980) soll dann die Unterrichtsauswertung im gemeinsamen schriftlichen Festhalten der Lernerfahrungen von Schülern und Lehrern enden.

Unterrichtsbeurteilung ist aber - neben allen Bemühungen um Objektivität und Sachlichkeit - immer eine persönliche, und somit zwischenmenschliche Angelegenheit. Wir haben in Kap. 1 einige der häufigsten Probleme referiert. Die Verantwortung für Missstände wird dem Beurteiler angelastet. Er ist es auch, der Vorkehrungen für eine erträgliche Beurteilung zu treffen hat. Die Vorschläge in der Literatur zeigen zwei Schwerpunkte. Der eine betrifft die Milderung oder Durchbrechung der Hierarchie. METZ (1983) spricht vom zielorientiert-kooperativen Verfahren, MEYER (1980) von der Notwendigkeit einer Vereinbarung. Immer geht es darum, Züge von obrigkeitlichem, von Herrschafts-Verhalten auf Seiten des Beurteilers abzubauen. Ein zweiter Schwerpunkt wird von Hinweisen zur Verbesserung der Interaktion zwischen Beurteiler und Beurteilten gebildet. Zum Teil werden Regeln aus der Tradition der Themenzentrierten Interaktion (COHN 1973) auf die Beratungssituation angepasst (GRELL 1979, 186ff), zum Teil werden Vorschläge für eine fruchtbare Form der Rückmeldung gemacht. Unter 'Feedback' versteht man eine Mitteilung, die eine Person darüber informiert, wie ihr Verhalten von andern wahrgenommen, verstanden oder erlebt wird. Es ist die Aufforderung an den Geber von Feedback, eher zu beschreiben und nicht zu werten, die Aussage auf begrenztes Verhalten und nicht auf die ganze Person zu beziehen, unmittelbar zu reagieren und nicht "auszupacken" sowie die Bereitschaft des Empfängers, zuzuhören und die Angemessenheit der Rückmeldung zu überprüfen. Günstig für den Empfang von Feedback ist es, aktiv zuzuhören, eher um Konkretisierung der Aussage zu bitten, als zu widerlegen und gegebenenfalls die eigene Wahrnehmung darzustellen. GRELL (1979) unterscheidet objektives und subjektives Feedback, einerseits das Beschreiben des beobachtbaren Verhaltens, ohne Wertung oder Urteil, und andererseits die Mitteilung, wie das beobachtete Verhalten auf den Betrachter wirkt, welche Empfindungen es auslöst. Beide Formen sind für den Empfänger zweifellos wichtig.

Halten wir fest: Unterrichtsbeurteilung gehört zu den schwierigen Aufgaben von uns Lehrerbildnern. Sie bietet aber auch, vor allem wenn sie zur formativen Evaluation eingesetzt wird, mannigfache Chancen. Der Lehrer kann zeigen, dass seine vermittelte Theorie so gut ist, dass sie in der praktischen Anwendung hilfreich ist. Der Lerner kann zeigen, dass er sein praktisches Handeln auch zu deuten versteht. Und im gemeinsamen Gespräch zwischen Lehrer und Lerner erfahren sie beide mehr über Theorie und Praxis guten Unterrichts.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- AEBLI, H. (1987) Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett. / BICKEL, P. & CHRISTEN, W. (1979) Unterrichtsbeobachtung in der Ausbildung. In: HERZOG, W. & MEILE, B. (Hrsg.) Schwerpunkt Schule. Zürich: Rotapfel. / CHIOUT, H. (1974<sup>3</sup>) Unterrichtsbeurteilung. In: CHIOUT, H. & STEFFENS, W. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Frankfurt: Diesterweg. / COHN, R. (1973) Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett. / FLAMMER, A., PERRIG-CHIELLO, Pasqualina & RUEGG, T. (1983) Zeugnisnoten vor dem Uebertritt in die Sekundarstufe. Dokumentation und Vorschläge. Freiburg: Universitätsverlag. / FUEGLISTER, P. & MESSNER, H. (1976) Kriterienliste zur Unterrichtsbeurteilung. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik. / FUEGLISTER, P. & MESSNER, H. (1977) Entwicklung von Instrumenten zur Analyse und Beurteilung von Unterricht. Schriftenreihe "schweizer schule", Heft 1. Zug: Kalt - Zehnder. / GRELL, J. & GRELL, Monika (1979) Unterrichtsrezepte. München: Urban und Schwarzenberg. / INGENKAMP, K. (1981) Forschungsstand und "Restauration" der Zensurengebung. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.) Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Weinheim: Beltz. / JENDROWIAK, H. & KREUZER, K.H. (1980) Lehrer beurteilen Lehrer. Düsseldorf: Schwann. / KLEITER, E.F. (1978) Ueber implizite Schlusswege in Mentorenurteilen. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1, 212-251. / KUSTER, H. (1984) Beobachten, Besprechen und Beurteilen von Unterricht. Universität Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, unveröffentlichtes Manuskript. / MEYER, H. (1980) Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein: Scriptor. / METZ, H. (1981) Untersuchungen zur Beurteilung von Unterricht. In: INGENKAMP, K.H. Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Weinheim: Beltz. / METZ, H. (1983) Unterrichtsbeurteilung. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt, Bern: Lang. / SCHROETER, G. (1982) Was Deutsche von Zensuren halten. Westermanns Pädagogische Beiträge, 34, 194-197. / WELLENLORF, F. (1968) Team Teaching. Veränderungen der Rolle des Lehrers in der Schule. betrifft: erziehung, 2, 22.



# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Jahrgang 6  
Heft 1  
Februar 1988

ISSN 0259-353X

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 Füglistner, Hofwilstrasse 20  
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17  
Dr. Kurt Reusser, Schlössli  
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63  
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1  
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

## INSERATE UND STELLENANZEIGEN

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

## REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

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

## NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

Normen und Hinweise 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 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)  
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr 25.-  
Gönner (freiwillig): sFr 40.-  
Institutionen: sFr 40.-

## ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG', Postfach 507,  
3421 Lyssach

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr 10.- bestellt werden (solange Vorrat)

## DRUCK

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

## Inhaltsverzeichnis

Editorial	Peter Füglistner, Kurt Reusser Fritz Schoch	3
Schwerpunkt	Hans Kuster Beobachten, Besprechen und Beurteilen von Unterricht (Probleme, Forderungen und Hilfen: ein Ueberblick)	5
	Helmut Messner Sichtweisen der Unterrichtsbeurteilung und Möglichkeiten der Dokumentation des beobach- teten Unterrichtsgeschehens	19
	Rolf Dubs Unterrichtsbeurteilung (Lehrerbeurteilung)	29
	Peter Wanzenried Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhö- hung der Transparenz von Unterrichts- beobachtung, -besprechung und -beratung	39
	Armin Gloor Anregungen und Hinweise zur Gesprächs- führung	46
	Beni Aeschlimann Beraten und Beurteilen aus der Sicht der Junglehrerberatung im Kanton Zürich	49
	Urs K. Hedinger & Ueli Thomet Thesen zur Rekrutierung und Selektion in den Lehrerberuf	55
5 Jahre BzL	Die Hauptbeiträge der Jahrgänge 1983-1987	58
Verbandsteil	Hans Brühweiler Jahresbericht des Präsidenten zuhanden der Jahresversammlung vom 6.11.1987 in Baden	61
	Sepp Stadler Protokoll der Jahresversammlung des SPV vom 6. November 1987 in Baden	65
	Jahresrechnung 1986/87 des SPV	67
	Budget 1987/88 des SPV	68
Schwerpunkt	Jakob Stucker Beratungsauftrag und -tätigkeit des Schulinspektors	69
Unterrichts- praktischer Hinweis	Fritz Schoch "Pädagogische Modelle" Quartalsarbeit im Fache Pädagogik	76