

Zeitschrift: Schweizer Schule
Band: 60 (1973)
Heft: 20

Artikel: Entwicklung eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung
Autor: Messner, Helmut / Füglistner, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533299>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

ses möglich ist; mit anderen Worten: Wer Unterricht beurteilen will – sei es zum Zwecke der Instruktion oder der Inspektion – muß sich darüber klar werden, welche Aspekte des Unterrichtens er für wichtig erachtet. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, daß manch «unerlässlicher» Punkt bei eingehender Überprüfung fallen gelassen oder in den Hintergrund gedrängt wird zugunsten von Merkmalen, die einen psychologisch-didaktisch begründeten Unterricht auszeichnen.

Die hier publizierten Erläuterungen zur Auswahl der Beurteilungsdimensionen und die

methodologischen Überlegungen zur Konstruktion des Beurteilungsinstruments geben darüber Auskunft.

Doch nicht allein darin liegt die Rechtfertigung der Thematik dieses Heftes. Das hier vorgestellte Instrument dürfte über einen Beitrag zu einer objektiven und verlässlichen Unterrichtsbeurteilung hinaus die brauchbare Hilfe und Orientierung für Ausbildungszwecke (lies: zur Selbstinstruktion oder zum didaktischen «brush-up») darstellen.

Peter Füglistner
Helmut Messner

Entwicklung eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung *

Helmut Messner / Peter Füglistner

1. Ungenügen der herkömmlichen Verfahren zur Unterrichtsbeurteilung

Wer für Ausbildungs- oder Inspektionszwecke nach einem Instrument Umschau hält, mit dessen Hilfe der Unterricht eines Lehrers beurteilt werden kann, findet weder in der Literatur noch in der Praxis brauchbare Vorschläge. Die in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur beschriebenen Instrumente sind in der Regel im Rahmen einer spezifischen Forschungsarbeit entwickelt worden und erfassen dementsprechend nur einen eingeschränkten Ausschnitt des Unterrichts. So gibt es Beobachtungsinstrumente dieser Art zur Erfassung des Klassenklimas (ANDERSON und BREWER 1946), der Lehrer-Schüler-Interaktion (FLANDERS 1966), der logischen Qualität mündlicher Lehreräußerungen (SMITH 1959) u. ä. m. (vgl. Sammelreferat von SCHULZ u. a. im Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I, 1970, S. 633–851).

Die in der Praxis von Lehrerbildnern und Schulinspektoren verwendeten Instrumente wiederum genügen in der Regel weder prüfungstheoretischen Maßstäben noch den

Kriterien einer begründeten didaktischen Theorie. Meistens handelt es sich hierbei um einfache «Merkblätter zur Beurteilung einer Unterrichtslektion», auf denen einige grobe Kategorien angeführt sind, die das Lehrer- und Schülerverhalten, die eingesetzten Lehrmittel, den methodischen Aufbau der Lektion und ähnliche Aspekte des Unterrichts betreffen (vgl. Fig. 1). Gegenüber einer globalen Einschätzung der Qualität einer Lektion bedeuten solche Merkblätter bereits einen gewissen Fortschritt. Sie liefern systematische Gesichtspunkte für eine gezieltere Unterrichtsbeobachtung und mittelbar für eine differenziertere Beurteilung. Trotzdem stellen solche Merkblätter eher einen Notbehelf denn eine einigermaßen befriedigende Form der Unterrichtsbeurteilung dar. Dies im wesentlichen aus zwei Gründen: Einmal sind die auf solchen Merkblättern angeführten Kategorien wie «Lektionsbeginn», «Darbietung des Stoffes», «Veranschaulichung», «Unterrichtssprache» u. ä. m. rein formale Gesichtspunkte, ohne daß daraus ersichtlich würde, welche Form der «Darbietung des Stoffes» oder welche Art der «Veranschaulichung» gut oder weniger gut ist. Es fehlen die für eine Beurteilung notwendigen Gütekriterien. Ohne festgelegte Beurteilungskriterien ist der Experte auf seine individuellen Maßstäbe angewie-

* Peter FÜGLISTER / Helmut MESSNER: Instrument zur Unterrichtsbeurteilung (mit Instruktionbogen). Vervielfältigt für das Schweizerische Institut für Berufspädagogik. Bern 1973.

AMT FÜR BERUFSBILDUNG DES KANTONS ZÜRICH

Beurteilung von Lektionen

Name: Klasse: Datum:

1. **Ziel:**2. **Vorbereitung** der Lektion durch den Lehrer:3. Hat die Lektion das **Ziel erreicht?** ja / teilweise / nein4. **Beurteilung im Speziellen:**4.1. **Darbietung:**– **Sachliche Richtigkeit:**– **Methodischer Aufbau:**

– Lektionsbeginn

– Darbietung des Stoffes (Methode)

• Erarbeitend-entwickelnd

• Vortrag mit Fragen an Schüler

• Gruppenunterricht

.....

– Veranschaulichung

• Wandtafel

• Arbeitsprojektor

• Dias

• Modelle

• Filme

.....

– Verbindung von altem und neuem Stoff (Integration)

– Anwendung des Gelernten in neuem Zusammenhang
(Applikation)

– Zusammenfassung

– Schluß der Lektion

.....

.....

4.2. **Verhalten des Lehrers:**

– Auftreten vor der Klasse

– Unterrichtston und -sprache

4.3. **Einwirkung des Lehrers auf die Klasse:**

– Kontakt mit der Klasse

– Mitarbeit der Schüler

– Aufträge an die Schüler

4.4. **Kommt der Schüler zum aktiven Mitarbeiten?**

antworten / fragen / notieren / rechnen / zeichnen /

experimentieren / üben / diskutieren

4.5. **Wird der Schüler zur Selbständigkeit erzogen?**

– Selbständige Bearbeitung von Teilgebieten

– Individuelle Phase des Unterrichts

– Gruppenarbeiten

.....

4.6. **Ist die Fragestellung richtig?**

– klar / dem Klassenniveau angepaßt / an die ganze Klasse

gerichtet

4.7. **Schülerantworten nicht wiederholen!****Was habe ich aus dieser Lektion gelernt?**– **Methodisch:**

.....

.....

– **Materiell:**

.....

.....

Fig. 1 Beispiel eines Merkblattes zur Unterrichtsbeurteilung

sen, die bekannterweise von denen eines anderen Experten mehr oder weniger stark abweichen können. Dies hat zur Folge, daß zwei Beurteiler mit dem gleichen Merkblatt denselben Unterricht völlig verschieden beurteilen. Damit ist eine wesentliche prüfungstheoretische Voraussetzung eines Beurteilungsverfahrens, nämlich seine Objektivität, nicht erfüllt.

Abgesehen von diesem prüfungstheoretischen Mangel beziehen sich die auf solchen Merkblättern aufgeführten Kategorien auf relativ vordergründige Aspekte des Unterrichts, ohne in einer didaktischen Theorie verankert zu sein. Ob diese Aspekte auch für den Unterrichtserfolg und damit für die Qualität des Unterrichts maßgebend sind, ist völlig offen. Ihre didaktische Bedeutung ist weder theoretisch noch empirisch abgesichert. Ihre Auswahl gründet entweder auf dem didaktischen «Hausverstand» oder auf Inhaltsverzeichnissen überholter methodischer Handbücher HERBART-ZILLERScher Herkunft.

Diese negativ verlaufene Bestandesaufnahme hat uns veranlaßt, selbst die Entwicklung eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung in Angriff zu nehmen, welches einerseits grundlegenden prüfungstheoretischen Anforderungen besser entspricht und andererseits auf einer didaktischen Theorie beruht. Für ein Instrument, das gegenüber den in der Praxis gebräuchlichen Verfahren einen wesentlichen Fortschritt darstellt, ergeben sich daraus vor allem zwei Anforderungen: Es muß erstens dem Kriterium der Objektivität und zweitens einer didaktischen Theorie entsprechen, die neueren lern- und motivationspsychologischen Erkenntnissen Rechnung trägt. Für den Einsatz dieses Instruments im Rahmen der Lehramtsprüfung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in Bern mußte schließlich noch berücksichtigt werden, daß die in das Instrument aufgenommenen Beurteilungskriterien mit den *Ausbildungszielen* der theoretischen und praktischen Ausbildung in Didaktik übereinstimmen. Da die dem Instrument zugrunde gelegte didaktische Theorie von den Verfassern auch in der Ausbildung gelehrt und angewendet wird (AEBLI: Grundformen des Lehrens 1961), ist der Lernzielbezug des Instruments gewährleistet.

2. Objektivität des Instruments

Damit eine Prüfung aus test- oder prüfungstheoretischer Sicht als objektiv bezeichnet werden kann, muß sie im wesentlichen zwei Anforderungen genügen:

- Sie muß *beurteilerunabhängig* sein.
- Das Zustandekommen eines Urteils muß *intersubjektiv nachprüfbar* bzw. kontrollierbar sein.

Eine Prüfung ist dann *beurteilerunabhängig*, wenn die Prüfungsexperten austauschbar sind, ohne daß sich das Ergebnis der Prüfung wesentlich verändert. Im Idealfall müßten also *verschiedene* Prüfungsexperten mit dem gleichen Instrument bei demselben Kandidaten das gleiche Ergebnis erzielen. Nur wenn die Beurteilerunabhängigkeit einer Prüfung erfüllt ist, können streng genommen die Prüfungsergebnisse verglichen und in eine Rangreihe gebracht werden. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, müssen die Prüfungsanforderungen und die Beurteilungskriterien möglichst eindeutig definiert sein.

Um bei dem von uns entwickelten Instrument eine möglichst weitreichende Beurteilerunabhängigkeit zu erzielen, haben wir zu jeder Beurteilungsdimension Gütemaßstäbe in der Form von Aussagen über wünschenswerte Merkmale des Lehrer- und Schülerverhaltens im Unterricht definiert. Eine *empirische* Überprüfung der Beurteilerunabhängigkeit bleibt der weiteren Erprobung des Instruments vorbehalten.

Die zweite Forderung nach *intersubjektiver Nachprüfbarkeit* gilt dann als erfüllt, wenn das Zustandekommen eines Urteils (z. B. in der Form einer Note) oder eines Prüfungsergebnisses (z. B. in der Form eines Punktwertes) von einer beliebigen anderen sachkundigen Person rekonstruiert werden kann. Die Kontrollierbarkeit des Beurteilungsverfahrens ist nur dann gegeben, wenn zusätzlich zu möglichst eindeutig formulierten Beurteilungskriterien auch die Regeln der Gewichtung und des Bewertungsvorganges ausdrücklich festgelegt sind. Diese Bedingung entspricht nicht nur einem wissenschaftlichen Anspruch, sondern auch der berechtigten Forderung eines jeden Prüfungskandidaten nach weitgehender Transparenz der Urteilsbildung.

Bei der Entwicklung des vorliegenden In-

struments haben wir dieser Forderung Rechnung getragen, indem wir zusätzlich zu den Beurteilungskriterien auch ihre Gewichtung sowie den Bewertungsvorgang und den Beurteilungsmodus (Ermittlung einer Note) möglichst einfach und eindeutig festgelegt haben (vgl. Instruktionsbogen zum Instrument).

3. Auswahl und Erläuterung der Beurteilungsdimensionen

3.1 Auswahlgesichtspunkte

Bei der Auswahl von Beurteilungsdimensionen und -kategorien haben wir vor allem folgende Gesichtspunkte berücksichtigt:

- ihre Bedeutung für den Lehrerfolg
- ihren beobachtungsmäßigen Zugang und
- ihren Bezug zu Ausbildungszielen der didaktisch-psychologischen Berufsbildung

3.1.1 Lehrerfolg als entscheidendes Auswahlkriterium

Im Zusammenhang mit der Auswahl von Beurteilungsdimensionen bzw. -kategorien stellte sich zunächst einmal das Problem, welche Aspekte des Unterrichts für die Güte einer Prüfungs- oder Probelektion bedeutsam sind. Ob jemand den Hellraumprojektor oder die Wandtafel benutzt – eine häufige Streitfrage gerade in Gewerbeschulkreisen –, mag zwar eine spezifische Einstellung des betreffenden Lehrers zu technischen Medien in der Schule anzeigen, sagt aber noch nichts über die Güte des Unterrichts aus. Ebenso belanglos für die Qualität des Unterrichts kann die Tatsache sein, daß der eine Lehrer den Hefteintrag diktiert und der andere diesen in der Form von vervielfältigten Blättern verteilt. Worauf kommt es dann an? Welche Aspekte des Unterrichts sind für die Qualität einer Lektion bestimmend? Der Wirkungsgrad des Unterrichts bemißt sich einmal am *Lernerfolg der Schüler* und zum anderen an der *Freude* und dem *Interesse der Schüler am Lernen*. Nur solche Aspekte des Unterrichts, die mit diesen beiden Erfolgskriterien positiv korrelieren, sind für die Beurteilung der Unterrichtsqualität von Interesse. Die Lernleistung oder der Schulerfolg der Schüler sind dabei nicht nur im Sinne der erreichten *Leistungshöhe*, sondern auch im Sinne des *Leistungsinhalts* zu verstehen. Reproduktive Leistungen sind

heutzutage weit weniger wichtig als Leistungen, die eine selbständige Anwendung von Gelerntem auf neue Sachverhalte erfordern. Neben der erzielten Leistung bemißt sich der Wert des Unterrichts ferner daran, ob es gelingt, die Schüler für die im Unterricht behandelten Probleme und Sachverhalte zu interessieren und Freude am Lernen zu wecken. Damit ist eine wesentliche Voraussetzung für das heute notwendige lebenslange Lernen grundgelegt.

Eine wichtige Vorbedingung für die Entwicklung eines Beurteilungsinstruments liegt darin, jene Merkmale des Unterrichts zu kennen, die sich als positive Korrelate der beiden genannten Erfolgskriterien (Lernerfolg; Freude und Interesse) erwiesen haben. Für einige wenige Aspekte des Unterrichts lassen sich aufgrund vorliegender Ergebnisse der Unterrichtsforschung Zusammenhänge mit den erwähnten Erfolgskriterien nachweisen. Dies gilt beispielsweise für gewisse Merkmale des Lehrerverhaltens (z. B. Lehrer-Schüler-Interaktion, Lehrverfahren) sowie für einzelne Züge des Lehrangebots (z. B. Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, Art der Strukturierung des Lehrstoffes). Für die weit größere Anzahl von Unterrichtsvariablen liegen keine aussagekräftigen empirischen Befunde hinsichtlich ihrer Korrelation mit den genannten Erfolgskriterien vor. Dies liegt unter anderem daran, daß die Forschung im Unterrichtsfeld methodisch besonders schwierig ist, weil sich hierbei zahlreiche mögliche Störvariablen kaum kontrollieren lassen.

Dieser Mangel an unterrichtsbezogenen Forschungsergebnissen zwingt den Konstrukteur eines Beurteilungsinstruments von Unterricht, einen anderen Weg zu gehen: Er muß bedeutsame Beurteilungsaspekte aufgrund bewährter lern- und motivationspsychologischer Theorien bestimmen. Durch die Anwendung lern- und motivationspsychologischer Erkenntnisse auf den Unterricht lassen sich *lernwirksame und lernhemmende Unterrichtsvariablen* aufdecken.

Dies gilt beispielsweise für die Art der Veranschaulichung. Eine Grundthese der Assimilationstheorie des Erkennens von PIAGET (1936) besagt, daß der Sinneskontakt eine zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für die anschauliche Erfassung eines Gegenstandes oder Sachverhaltes ist. Zum Gelingen

der anschaulichen Erfassung einer Gegebenheit müssen vom Beobachter geistige Aktivitäten im Sinne der gezielten Anwendung von Assimilationsschemata (Handlungen, Begriffe, Gesichtspunkte...) vollzogen werden. Daraus folgt in didaktischer Hinsicht, daß die Veranschaulichung eines Sachverhaltes oder Gegenstandes nur dann den Lernprozeß der Schüler wirksam fördert, wenn der Lehrer über die Veranschaulichung hinaus durch entsprechende Fragen und Impulse eine Analyse des anschaulich Gegebenen durch die Schüler provoziert und darauf achtet, daß das Ergebnis dieser Analyse sprachlich gefaßt und verarbeitet wird (vgl. AEBLI 1961, 188 ff.)

Wenn die auf diese Weise gewonnenen Gütekriterien auch nicht direkt empirisch validiert sind, so stimmen sie doch mit psychologischen Theorien überein, welche aufgrund von Forschungsbefunden einen hohen Grad an Gültigkeit beanspruchen können. Die logische Übereinstimmung solcher Kriterien mit bewährten psychologischen Theorien ist eine hinreichende Grundlage für ihre didaktische Bedeutung.

Soweit für die Begründung der gewählten Beurteilungsdimensionen und -kriterien nicht empirische Befunde der Unterrichtsforschung herangezogen werden konnten, wurde bei der Entwicklung des vorliegenden Instruments darauf geachtet, daß jene mit bewährten lern- und motivationspsychologischen Theorien übereinstimmen. Theoretischer Bezugspunkt bei der Konstruktion des Instruments war primär die psychologische Didaktik von AEBLI (1961, 1963). Die Validitätsüberprüfung der auf die Weise gewonnenen Beurteilungsgesichtspunkte kann nur im Rahmen einer längerfristigen empirischen Erprobungsphase des Instruments erfolgen¹.

3.1.2 Beobachtungsmäßiger Zugang als Auswahlkriterium

Ein didaktisch bedeutsamer Aspekt des Unterrichts muß direkter oder indirekter *Beobachtung zugänglich* sein, um als Beurteilungsgesichtspunkt in Frage zu kommen. Die Denkprozesse der Schüler oder die didaktischen Überlegungen des Lehrers kön-

nen durch Unterrichtsbeobachtung nicht ohne weiteres erschlossen werden. Aus Rücksicht auf diese einschränkende Bedingung haben wir uns auf das Lehrer- und Schülerverhalten als zwei zentrale Beobachtungsbereiche konzentriert. Mit *Lehrerverhalten* meinen wir in einem weiteren Sinne des Wortes auch die von ihm eingesetzten Medien und durchgeführten Experimente sowie den von ihm dargebotenen und strukturierten Lehrstoff. Das Schülerverhalten wird als eigener Beobachtungsbereich berücksichtigt, weil neben dem Lehrerverhalten auch das Verhalten der Schüler für den Erfolg des Unterrichts im oben definierten Sinne ausschlaggebend sein kann. So ist beispielsweise die Aufmerksamkeit der Schüler eine notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozeß. Weil das Verhalten der Schüler durch das Lehrerverhalten mitbestimmt ist, erlaubt ersteres einen Rückschluß auf letzteres. Also ist das Schülerverhalten als zusätzliche Informationsquelle ein wichtiger Bestandteil jeder Unterrichtsbeurteilung.

3.1.3 Lernzielorientierte Beurteilung

Ein dritter und letzter Auswahlgesichtspunkt betrifft den Bezug der Beurteilungskriterien zu den *Ausbildungszielen* der didaktisch-psychologischen Ausbildung von Lehramtskandidaten. Soweit es sich um didaktische Fertigkeiten und um theoretisches Verständnis von Unterricht handelt, decken sich die berücksichtigten Beurteilungskriterien mit den von uns angestrebten Ausbildungszielen. Komplexere für den Lehrererfolg ebenfalls relevante Aspekte des Lehrerverhaltens sind berufsbezogene Haltungen sowie Persönlichkeitsmerkmale (z. B. pädagogischer Optimismus, Selbstsicherheit, Führungsqualitäten). Diese werden von einem Lehrer zwar ebenfalls gefordert, können jedoch im Rahmen einer verhältnismäßig kurzfristigen beruflichen Ausbildung nicht ohne weiteres erworben und verändert werden. Solche Merkmale der Lehrerpersönlichkeit werden in der Regel außerhalb der engen berufsbezogenen Ausbildung erworben. Wir haben diese Aspekte trotzdem berücksichtigt, weil berufsbezogene Haltungen und Persönlichkeitsmerkmale für den Lehrerfolg vielfach wichtiger sind als methodisch-technische Raffinesse.

¹ Eine erste Erprobung des Instruments erfolgte im September 1973 am SIBP anlässlich der Diplomprüfung von 18 Kandidaten der berufskundlichen Richtung (Promotion B 72/73).

3.2 Erläuterung der Beurteilungsdimensionen

Das entwickelte Instrument umfaßt in seiner derzeitigen Fassung 19 *Beurteilungsdimensionen* aus 5 *Beurteilungsbereichen*: Unterrichtsinhalt (Lehrstoff), psychologisch-didaktisches Vorgehen, organisatorisch-technische Aspekte des Unterrichts, Aspekte der Lehrerpersönlichkeit und Schülerverhalten. Die Zuordnung der Dimensionen zu den einzelnen Bereichen zeigt die unten stehende Übersicht.

3.2.1 Unterrichtsinhalt (Lehrstoff)

Die Auswahl und Präsentation des Lehrstoffes ist in zweifacher Hinsicht für die Qualität des Unterrichts maßgebend: Einmal bestimmt diese Variable, was von den Schülern gelernt wird und zum andern beeinflußt sie die *Effektivität* der Lehre. Hinsichtlich

des *Lerninhalts* kommt es darauf an, daß dieser nicht nur sachlich richtig ist, sondern auch neueren Erkenntnissen von Wissenschaft und Technologie Rechnung trägt. Dazu kommt, daß die vermittelten Informationen, Einsichten und Fertigkeiten für die Berufspraxis bzw. die Lebenssituationen relevant sein müssen. Diese Gesichtspunkte haben in der Beurteilungsdimension «*Sachliche Richtigkeit und Relevanz des Lehrstoffes*» ihren Niederschlag gefunden.

Was die *Effektivität* des Unterrichts anbelangt, so sind in diesem Zusammenhang vor allem der *Aufbau und die Strukturierung des Lehrstoffes* als wichtige Faktoren zu beachten. Wenn der Aufbau einer Lektion die notwendige Klarheit und Folgerichtigkeit vermissen läßt, so ist bei den Schülern eher Verwirrung, denn Verständnis zu erwarten. Ein klarer und folgerichtiger Aufbau

Übersicht über die Beurteilungsbereiche und -dimensionen

1. Unterrichtsinhalt (Stoff)

- 1.1 Aufbau der Lektion
- 1.2 Richtigkeit und Relevanz des Lehrstoffes

2. Psychologisch-didaktisches Vorgehen

- 2.1 Anpassung der Informationsdarbietung an die Voraussetzungen des Schülers
- 2.2 Motivierung / Aktivierung
- 2.3 Aufbauprozesse
 - 2.3.1 Lehr- und Arbeitsformen
 - 2.3.2 Veranschaulichung
- 2.4 Konsolidierung

3. Organisatorisch-technische Aspekte des Unterrichts

- 3.1 Soziale Organisation des Unterrichts
- 3.2 Übersicht im Unterrichtsgeschehen
- 3.3 Zielstrebigkeit und Flüssigkeit der didaktischen Organisation
- 3.4 Schriftliche, mündliche und zeichnerische Darstellungen

4. Aspekte der Lehrerpersönlichkeit

- 4.1 Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion
- 4.2 Flexibilität in didaktischer und sozialer Hinsicht
- 4.3 Berufsbezogene Haltungen

5. Schülerverhalten

- 5.1 Beteiligung am Unterricht
- 5.2 Informationsaufnahme und -verarbeitung / Verständnis
- 5.3 Disziplin und Klassenklima
- 5.4 Unterrichtsbezogene Arbeitsprodukte

der Lektion liegt dann vor, wenn die einzelnen Lehr- bzw. Erkenntnisschritte (auf Seiten der Schüler) voneinander abgehoben und systematisch aufeinander bezogen sind. Diese Aspekte haben wir in der Beurteilungsdimension «*Aufbau der Lektion*» berücksichtigt.

3.2.2 *Psychologisch-didaktisches Vorgehen*

Jede Lehrtätigkeit zielt auf die Auslösung und Steuerung von Lernprozessen bei den Schülern. Der Erfolg der Lehre ist deshalb u. a. davon abhängig, ob und in welchem Maße sie den Gesetzmäßigkeiten des Lernprozesses Rechnung trägt. Den Lernprozeß verstehen wir in Abhebung von dem behavioristischen Verständnis des Lernens als *Aufbau* neuer Verhaltensstrukturen oder als *Differenzierung* schon verfügbarer globaler Verhaltensschemata. Wesentlich für einen Aufbauprozeß ist sein *konstruktiver Charakter*. Im Aufbauprozeß werden Verhaltenselemente, welche im Verhaltensrepertoire des lernenden Individuums schon verfügbar sind, zu neuen Strukturen verknüpft.

Dazu ein Beispiel: Der Begriff der Geschwindigkeit ergibt sich durch eine spezifische Verknüpfung (Division) der Begriffe Weg und Zeit. Wer also den Begriff der Geschwindigkeit erwerben will, muß zunächst über die Begriffe Weg und Zeit verfügen und diese Verknüpfungsform (Dividieren) beherrschen.

Damit ist bereits eine erste wichtige Bedingung für den Erfolg einer Lehrtätigkeit angedeutet: *Jeder erfolgreiche Unterricht muß den Lernvoraussetzungen bei den Schülern Rechnung tragen*, und zwar sowohl hinsichtlich des Abstraktionsgrades einer Darbietung als auch hinsichtlich der notwendigen sachlichen Voraussetzungen für den Aufbau neuer Verhaltensstrukturen. Die Beurteilungsdimension «*Anpassung der Informationsdarbietungen an die Voraussetzungen beim Schüler*» beruht auf diesen Überlegungen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung eines erfolgreichen Lernprozesses ist die *Lernmotivation* der Schüler. Ohne ein Mindestmaß an Lernbereitschaft und Interesse bei den Schülern ist jede Lehrbemühung zum Scheitern verurteilt. Die Güte des Unterrichts ist dementsprechend auch davon abhängig, ob es dem Lehrer gelingt, durch geeignete Problemstellungen und aktivierende

Maßnahmen das Interesse und die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken. Es erscheint deshalb gerechtfertigt, die motivierende Qualität des Unterrichts durch eine eigene Beurteilungsdimension «*Motivierung / Aktivierung*» zu erfassen.

Als zwei weitere Beurteilungsdimensionen dieses Bereiches, welche mit dem Aufbauprozeß der Schüler zusammenhängen, haben wir die «*Lehr- und Arbeitsformen*» sowie die Art und Weise der «*Veranschaulichung*» in unser Instrument aufgenommen. Es handelt sich hierbei um Unterrichtsvariablen, welche den Aufbauprozeß der Schüler entweder steuern oder unterstützen. Der Aufbau neuer Verhaltensstrukturen gelingt nur dann, wenn der Lernende die einzelnen Erkenntnis- und Aufbauschritte selbst *aktiv mitvollzieht* und neue Informationen möglichst *selbsttätig aufnimmt* und verarbeitet. Einen neuen Sachverhalt erfassen und verstehen bedeutet, diesen mit Hilfe der einem verfügbaren geistigen Instrumente (Begriffe, Operationen, Theorien) zu *assimilieren*. Das bekannte Unterrichtsprinzip der Selbsttätigkeit hat also im Lichte der Assimilationstheorie von PIAGET einen neuen Sinn und eine theoretisch fundierte Begründung erfahren. In Anlehnung an diese Theorie bemißt sich die Qualität des didaktischen Vorgehens daran, ob es dem Lehrer gelingt, bei den Schülern sachbezogene Assimilationsakte auszulösen und zu einem erfolgreichen Ergebnis zu führen. Welche Lehrformen dafür geeignet sind – ein deduktives oder induktives Vorgehen, ein genetisches oder systematisches Verfahren – hängt vom jeweiligen Thema und Ziel des Unterrichts ab.

Die *Art und Weise der Veranschaulichung* kann vor allem bei der Erfassung von Gegenständen sowie von komplexen natürlichen und technischen Sachverhalten und Vorgängen eine wirksame Lernbedingung darstellen. Die Vermittlung entsprechender Erkenntnisse und Einsichten geschieht im Unterricht vorwiegend im Wechsel von Sprache und bildhafter Darstellung. Einen Sachverhalt veranschaulichen heißt, diesen der bildhaften Vorstellung oder dem handlungsmäßigen Nachvollzug zugänglich machen. Dies kann *ikonisch* (bildhaft) durch Abbildungen, graphische Schemata und Modelle, *symbolisch* durch sprachliche Metaphern

und Beispiele oder *enaktiv* (in der Handlung) durch handlungsmäßige Rekonstruktion geschehen (vgl. BRUNER 1963).

Im Falle der ikonischen Repräsentation eines Sachverhalts oder Vorgangs ist der Sinneskontakt mit der anschaulichen Gegebenheit eine zwar notwendige, jedoch keineswegs hinreichende Bedingung für die Wirksamkeit der Veranschaulichung. Anschauung ist ein Prozeß geistiger Auseinandersetzung mit dem wahrnehmungsmäßig faßbaren Objekt oder Vorgang. Ihre didaktische Fruchtbarkeit bemißt sich daran, ob die Schüler zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den der Wahrnehmung zugänglichen Gegebenheiten – im Sinne einer Analyse und Strukturierung – angeregt werden.

Wenn die im Unterricht aufgebauten Begriffe, Operationen, Theorien und praktischen Lösungsmuster von Dauer und auf neue Phänomene und Problemsituationen übertragbar sein sollen, so müssen sie durch geeignete didaktische Maßnahmen konsolidiert (verfestigt) und von zufälligen Elementen gereinigt werden. Andernfalls zerfallen die erworbenen Verhaltensweisen wieder, werden rasch vergessen («verlernt») oder bleiben «leere Worthülsen», die keine wirkungsvollen geistigen Instrumente darstellen. Der Konsolidierung des Gelernten dient neben Zusammenfassungen insbesondere die Übung. Ohne Übung ist der Unterrichtserfolg langfristig nicht gewährleistet. Das Fehlen von ausreichenden Übungsgelegenheiten kann deswegen als ein schwerwiegender Mangel des Unterrichts angesehen werden. Die Übertragbarkeit des Gelernten kann durch Arbeitsbesinnung und Arbeitsrückschau, durch Anwendungsbeispiele sowie durch das Herausarbeiten allgemeiner Züge eines spezifischen Phänomens gefördert werden. Die Wichtigkeit der «Konsolidierung» (Verfestigung des Gelernten) für den Lehrerfolg hat dazu geführt, daß wir diese Unterrichtsvariable als eigene Beurteilungsdimension berücksichtigt haben.

3.2.3 Organisatorisch-technische Aspekte des Unterrichts

Für den Lehrerfolg keineswegs nebensächlich sind die organisatorisch-technischen Randbedingungen des Unterrichts. Sie können im Sinne von günstigen oder ungünsti-

gen Voraussetzungen die Wirksamkeit der psychologisch-didaktischen Unterrichtsvariablen beeinträchtigen oder fördern.

Die verschiedenen Sozialformen des Lernens wie Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht – Aspekte der «*Sozialen Organisation des Unterrichts*» – sind je nach Lerninhalt und Unterrichtsziel mehr oder weniger gut geeignet. Für die Einführung einer Thematik bietet sich nach wie vor der Frontalunterricht an, für die Vertiefung und Anwendung eines Lehrstoffes kann hingegen Gruppenunterricht oder Einzelarbeit vorteilhafter sein. Auch die *räumliche Anordnung* der Sitz- und Arbeitsplätze der Schüler (z. B. halbkreisförmige, hufeisenförmige oder gestaffelte Sitzordnung) kann sich hemmend oder fördernd auf den Unterrichtserfolg auswirken. Wichtig bei der Sitzordnung bzw. der Aufstellung des Lehrers ist, daß Sicht- und Hörkontakt zwischen Lehrer und Schüler sowie unter den Schülern gewährleistet sind.

Die Wahrung der «*Übersicht im Unterrichtsgeschehen*» durch den Lehrer ist eine weitere wichtige Voraussetzung für den Erfolg einer Lektion. Zum Unterrichtsgeschehen zählen nicht nur die Darbietung des Lehrstoffes, sondern auch soziale Vorgänge und Lernprozesse in der Klasse. Wer sich auf den Lehrstoff allein konzentriert, läuft Gefahr, daß die Schüler die für den Unterrichtserfolg notwendigen Lern- und Erkenntnisschritte nicht mitvollziehen, sei es aufgrund von spezifischen Lernschwierigkeiten, sei es wegen Unaufmerksamkeit.

Ein weiterer Unterrichtsaspekt dieser Art, der die Effektivität der Lehre beeinflussen kann, ist die «*Zielstrebigkeit und Flüssigkeit der didaktischen Organisation*». Nur wer das Unterrichtsziel ständig im Auge behält und seine didaktischen Maßnahmen auf dieses Ziel hin ausrichtet, wird das Unterrichtsziel auch erreichen. Daraus folgt nicht notwendigerweise, daß das Unterrichtsziel möglichst direkt, wie es beispielsweise beim programmierten Unterricht häufig der Fall ist, angestrebt werden soll. Denken und Problemlösen sind keine linearen Prozesse, vielmehr spielen dabei Suchvorgänge und Umwege eine entscheidende Rolle. Wer im Unterricht Denkprozesse anregen und fördern will, darf auch Lösungsversuche der Schüler, die

einen Umweg bedeuten, nicht von vornherein ausschließen oder gar unterdrücken.

Die *Flüssigkeit des Unterrichts* betrifft vor allem den zeitlichen Verlauf. Jede einzelne Unterrichtsstunde besteht aus einer Abfolge verschiedener Lernaktivitäten, die initiiert, in Gang gehalten, übergeleitet, gewechselt und beendet werden müssen. Eine in dieser Hinsicht gute Organisation des Unterrichts äußert sich im Fehlen von Verzögerungen und Überlegungen zwischen den einzelnen Lehr- und Lernaktivitäten.

Beispiele für die Beurteilungsdimension «Zielstrebigkeit und Flüssigkeit der didaktischen Organisation»

Positive Beispiele:

- Der Lehrer konzentriert sich auf die wesentlichen Punkte des Lehrinhalts.
 - Anschauungsmaterialien und Versuchsanordnungen sind vorbereitet.
 - Lehr- und Schüleraktivitäten sind so ineinander verzahnt, daß keine Verzögerungen und Störungen entstehen.
 - Die Organisation von Arbeitsprozessen verläuft reibungslos.
 - Die Überleitungen von einer Lernaktivität zur anderen erfolgen kontinuierlich, d. h. sie sind nicht abrupt und sprunghaft.
-
-
-

Negative Beispiele:

- Der Lehrer hält sich bei Nebensächlichem auf und vertut Zeit; er «trödelt».
 - Das didaktische Vorgehen wirkt planlos und unorganisiert.
 - Erklärungen des Lehrers und Hefteinträge überlappen sich.
 - Der Lehrer hält sich unnötig lange und umständlich mit der Darlegung von Anweisungen auf.
 - Der Lehrer stört den Unterrichtsfluß, indem er unvermittelt auf eine bereits vollendete Aktivität zurücklenkt.
-
-
-

Die letzte Beurteilungsdimension dieses Bereichs bezieht sich auf die «*Schriftlichen, zeichnerischen und mündlichen Darstellungen*» des Lehrers. Diese sind in doppelter Hinsicht didaktisch bedeutsam: Einmal haben sie für die Schüler Vorbildcharakter und zum anderen kann ihre kommunikative Funktion durch Ungenauigkeit oder Undeutlichkeit beeinträchtigt werden. Eine Beurteilung der entsprechenden Darstellungen des Lehrers ist deshalb nicht nur unter dem Gesichtspunkt der sachlichen und formalen Korrektheit, sondern auch hinsichtlich ihrer Übersichtlichkeit und Klarheit angebracht.

3.2.4 Aspekte der Lehrerpersönlichkeit

Wer im Laufe seiner Schulzeit mehrere Lehrer erlebt hat, weiß, wie bedeutsam für den Lehrerfolg *persönlichkeitsspezifische Merkmale* und *berufsbezogene Haltungen* des Lehrers sind. Da gibt es einmal den Typ des fachlich kompetenten, persönlich aber unsicheren Lehrers. Dieser hat häufig mit Disziplinschwierigkeiten zu kämpfen und wird dadurch um den Erfolg seiner didaktischen Bemühungen gebracht. Wir kennen andererseits auch jenen Lehrertyp, der seine Klasse «in der Hand hat» und der von den Schülern ernst genommen wird. Wir bescheinigen einem solchen Lehrer gute Führungsqualitäten. Bis zu welchem Grade und unter welchen Bedingungen solche soziale Fähigkeiten auch noch während der beruflichen Ausbildung erworben oder verändert werden können, ist weitgehend ungeklärt. Nach der Auffassung vom «geborenen Erzieher» sind die für den Lehr- und Erziehungserfolg wichtigen persönlichkeitspezifischen Merkmale in der beruflichen Ausbildung nicht mehr veränderbar. Sie stellen vielmehr ein vorgängiges Selektionskriterium für die Aufnahme in einen entsprechenden Ausbildungsgang dar. Dieser Ansicht widerspricht die Tatsache, daß auch noch im Rahmen der Lehrerbildung und -fortbildung mit Hilfe spezieller Förderungs- und Trainingsprogramme positive Erfolge hinsichtlich der Veränderung sozialer Interaktionsmuster erzielt werden können (vgl. BECKER 1973).

Unabhängig davon, ob und in welchem Ausmaß persönlichkeitspezifische Merkmale und berufsbezogene Haltungen auch noch in der Ausbildung erworben bzw. verändert werden können, müssen diese Aspekte des Lehrerverhaltens bei der Beurteilung der Eignung einer Person für den Lehrberuf be-

rücksichtigt werden, weil sie für den Lehrerfolg nicht unwesentlich sind. Wir haben aufgrund dieser Überlegungen drei Beurteilungsdimensionen in das vorliegende Instrument aufgenommen, die solche Aspekte erfassen: «Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion», «Flexibilität in didaktischer und sozialer Hinsicht» sowie «Berufsbezogene Haltungen».

Der *Führungsstil* eines Lehrers ist charakterisiert durch die Art und Weise, wie er den Unterricht lenkt und mit der Klasse interagiert. In Anlehnung an LEWIN u. a. (1939) werden üblicherweise drei Typen von Führungs- oder Erziehungsstilen unterschieden: der autokratische, der sozial-integrative und der Laissez-faire-Stil (TAUSCH 1971). Diese drei Typenkonzepte der Lehrer-Schüler-Interaktion werden einerseits durch den *Grad der Wertschätzung* des Lehrers für seine Schüler und andererseits durch das *Ausmaß der Lenkung bzw. Restriktivität* der Schüler beschrieben (TAUSCH 1971, 170 ff.).

Der hinsichtlich seines Führungsstils als *autokratisch* eingestufte Lehrer zeigt auf der einen Seite geringes Verständnis für die Bedürfnisse und Interessen seiner Schüler, äußert sich gegenüber seinen Schülern häufig geringschätzig und wirkt emotional abweisend; auf der anderen Seite überwiegen restriktive Maßnahmen und negative Sanktionen. Der als *sozial-integrativ* eingestufte Lehrer geht in freundlicher und verständnisvoller Weise auf die Bedürfnisse und Interessen einzelner Schüler oder Schülergruppen ein, achtet die Ansichten seiner Schüler und zeigt emotionale Zuneigung; auf der anderen Seite versucht er, die Schüler durch positive Verstärkungen und differenzierte Urteile über geleistete Beiträge (im Sinne eines Feed-backs) zu ermutigen. Er greift Schülerinitiativen auf und beteiligt die Schüler an Entscheidungen von gemeinsamem Interesse und gemeinsamer Verantwortung. Der *Laissez-faire-Stil* schließlich ist durch einen hohen Grad an Permissivität, d. h. durch einen weitgehenden Verzicht auf Anforderungen und Führungsansprüche gegenüber den Schülern sowie durch eine relative Gleichgültigkeit für die Belange der Schüler gekennzeichnet.

Von diesen drei Führungsstilen wird der sozial-integrative als pädagogisch wünschenswert angesehen, während der autoritative sowie der Laissez-faire-Stil aufgrund vermuteter und zum Teil auch empirisch nachgewiesener negativer Wirkungen auf die soziale Entwicklung oder den Lernerfolg der Schüler abgelehnt werden. Man nimmt an (und konnte zum Teil auch empirisch

nachweisen), daß autoritär-dirigierendes Verhalten zu einer passiv-rezeptiven Haltung bei den Schülern führt, die Originalität und Kreativität der Schüler beeinträchtigt, Frustrationen und innere Spannungen und als Folge davon Widerstand gegen den Lehrer und störendes Verhalten in der Klasse hervorruft. Langfristig dürfte der autokratische Stil bei den Schülern konformistische Haltungen fördern und die Selbständigkeit der Schüler beeinträchtigen. Sozial-integratives Lehrerverhalten dagegen fördert Sicherheit und Selbstvertrauen der Schüler und dürfte langfristig zu einem höheren Maß an Selbständigkeit und Selbstbestimmung (Autonomie) führen als autoritatives oder Laissez-faire-Verhalten. Auf das sozial-integrative Verhalten des Lehrers reagieren die Schüler ihrerseits mit sozial-integrativen Haltungen und Verhaltensweisen. Diese Ergebnisse können bis zu einem gewissen Grad durch die Vorbildwirkung des Lehrers erklärt werden.

Mit der Beurteilungsdimension «*Flexibilität in didaktischer und sozialer Hinsicht*» ist ein weiterer Aspekt der Lehrerpersönlichkeit angesprochen, von dem der Unterrichtserfolg beeinflusst werden kann. Jeder Lehrer weiß aus Erfahrung, daß viele erfolgreiche Unterrichtsstunden häufig anders verlaufen als in der Planung vorgesehen. Dies ist darauf zurückzuführen, daß in der Planungsphase niemals alle Faktoren des tatsächlichen Unterrichtsverlaufs vorhergesehen und berücksichtigt werden können. Der Erfolg des Unterrichts hängt deshalb häufig auch davon ab, ob der Lehrer fähig ist, sein Verhalten in unvorhergesehenen Situationen den neuen Erfordernissen entsprechend zu modifizieren. Anlässe zu einer notwendigen Anpassung können unvorhergesehene Lernschwierigkeiten oder sozialpsychologische Vorgänge in der Klasse sein. Eine wichtige Voraussetzung für flexibles Verhalten besteht darin, daß der Lehrer solche Situationen richtig erkennen und einschätzen kann. In kritischen Situationen ist neben Flexibilität auch ein gewisses Maß an Humor sehr wertvoll.

Weitere wichtige Aspekte der Lehrerpersönlichkeit umfaßt die dritte Beurteilungsdimension dieses Bereichs: «*Berufsbezogene Haltungen*». In der familiären Sozialisationsforschung konnte nachgewiesen werden, daß weniger *spezifische Praktiken* der Mutter-Kind-Begegnung (Ernährungs- und Entwöhnungspraktiken, Reinlichkeitserziehung usw.) als vielmehr *grundlegende Ein-*

stellungen (Attitüden) der Mutter zum Kind für dessen Persönlichkeitsentwicklung ausschlaggebend sind (vgl. WATSON 1965). Überträgt man diese Ergebnisse auf die Unterrichtssituation, so folgt daraus, daß spezifische Formen der Lehrer-Schüler-Interaktion oder des didaktischen Vorgehens für den Schulerfolg wahrscheinlich eine geringere Rolle spielen als grundlegende berufsbezogene Einstellungen und Haltungen des Lehrers. Es ist zu vermuten, daß bei einem Lehrer mit einem ausgeprägt positiven beruflichen Engagement das jeweils angewandte Lehrverfahren für den Unterrichtserfolg eine geringere Rolle spielt als bei einem beruflich nicht stark engagierten Lehrer. Auf diese Weise lassen sich auch manche Erfolge von Schulversuchen erklären. Diese sind häufig eher auf den pädagogischen Enthusiasmus der betroffenen Lehrer als auf die eingeführten Neuerungen zurückzuführen (HAWTHORNE-Effekt).

Der pädagogische Optimismus oder Pessimismus des Lehrers stellt eine weitere didaktisch bedeutsame Einstellungsvariable dar. Die aus der entsprechenden Einstellung des Lehrers resultierenden Erwartungshaltungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit einzelner Schüler oder Schülergruppen wirken sich auf das Selbstbild der Schüler und mittelbar auf ihr tatsächliches Leistungsverhalten aus (Pygmalion-Effekt). Positive Erwartungen des Lehrers wecken bei den Schülern Erfolgsoptimismus, eine wichtige Voraussetzung für eine längerfristige Lernmotivation.

Schließlich ist auch die didaktische Originalität und Kreativität ein relevanter Aspekt der Lehrerpersönlichkeit.

3.2.5 Schülerverhalten

Das Verhalten der Schüler ist in zweifacher Hinsicht für die Beurteilung von Unterricht relevant: Erstens müssen die durch die Lehre intendierten Lernprozesse vom Schüler selbst vollzogen werden. Fehlende Aufmerksamkeit oder mangelnde Beteiligung am Unterricht auf seiten der Schüler können den Erfolg aller Bemühungen des Lehrers in Frage stellen. Zweitens können auch das Klassenklima und die Leistungsmotivation der Schüler die Wirksamkeit verschiedener didaktischer Variablen positiv oder negativ beeinflussen. In einer Klasse mit einem aus-

gesprochen leistungsfeindlichen Klima ist der erstrebte Unterrichtserfolg auch mit den besten Lehrmethoden nicht zu gewährleisten. Dagegen kann ein Klassenklima, das durch eine hohe Wertschätzung von Schulleistungen und durch einen ausgeprägten Lernwillen auf seiten der Schüler gekennzeichnet ist, die Wirksamkeit didaktischer Bemühungen des Lehrers erheblich steigern. Allerdings ist das Verhalten der Schüler nicht bloß als unabhängige Variable aufzufassen. Es ist neben außerschulischen Faktoren auch durch das Verhalten des Lehrers mitbestimmt. Schülerverhalten und Lehrerverhalten können bis zu einem gewissen Grade als komplementäre Größen des Unterrichtsgeschehens aufgefaßt werden. Die Art des psychologisch-didaktischen Vorgehens und der Lehrer-Schüler-Interaktion dürfte langfristig das Verhalten der Schüler im Unterricht, z. B. ihre Unterrichtsbeteiligung, das Klassenklima, die Lern- und Arbeitsformen, die Formen der Kommunikation und des Umgangs u. a. m. entscheidend mitbestimmen. Das Verhalten der Schüler erlaubt also aus einer längerfristigen Perspektive einen mittelbaren Rückschluß auf die didaktische Qualität des Unterrichts. Bei der Beurteilung von Probe- oder Prüfungsleistungen von Lehramtskandidaten ist der Kontakt zwischen Lehrer und Schüler allerdings von zu kurzer Dauer, um solche Effekte zu bewirken oder auszugleichen. Für das aktuelle Unterrichtsverhalten der Schüler von Prüfungsklassen sind neben dem Verhalten der Kandidaten auch vorausgegangene Schulerfahrungen der Schüler ausschlaggebend. Ihre Lern- und Denkgewohnheiten, ihre Haltung zum Unterricht bzw. Lehrinhalt sind kurzfristig kaum veränderbar. Wir haben trotz dieser einschränkenden Bedingung an diesem Beurteilungsbereich festgehalten, weil eine gewisse Variabilität des Schülerverhaltens, z. B. hinsichtlich der Unterrichtsbeteiligung, der Aufmerksamkeit, des Verständnisses immer noch vorhanden ist, was einen Rückschluß auf die Qualität des didaktischen Vorgehens zuläßt.

Von den vier im vorliegenden Beurteilungsinstrument berücksichtigten Dimensionen aus dem Bereich des Schülerverhaltens betrifft die erste die «*Beteiligung der Schüler am Unterricht*». Der Grad der Beteiligung und damit zusammenhängend der Aufmerk-

samkeit der Schüler kann als Anzeichen für ihre Lernmotivation und ihr Interesse und mittelbar für die Wirksamkeit motivierender und aktivierender Maßnahmen des Lehrers angesehen werden. Gelingt es dem Lehrer, die Klasse für das behandelte Thema zu interessieren oder gar zu begeistern, so ist eine wesentliche Voraussetzung für den Unterrichtserfolg erfüllt.

Dem Beurteilungsgesichtspunkt «Lehr- und Arbeitsformen» entspricht auf der Schülerseite die Dimension «*Informationsaufnahme und -verarbeitung/Verständnis*». Die im Unterricht zu vermittelnden Informationen und Sachstrukturen können vom Schüler nach außen hin auf verschiedene Weise aufgenommen und verarbeitet werden: vorwiegend passiv-rezeptiv oder eher selbsttätig-strukturierend. Schulisches Lernen ist unabhängig von der Art der Informationsvermittlung immer ein aktiver Prozeß, der nur dann erfolgreich verläuft, wenn der Lernende die einzelnen Erkenntnisse und Aufbau-schritte selbst aktiv mitvollzieht. Informationen und Erkenntnisse, die durch eigenes Suchen und Nachdenken gewonnen werden, können nicht nur länger behalten werden, sondern sind in der Regel auch wirksamere geistige Instrumente als solche, die man ohne besonderen Problembezug aufnimmt. Die notwendige Verankerung neuer Informationen und Erkenntnisse im gegebenen kognitiven System setzt auf seiten des Schülers gezielte Assimilationsbemühungen voraus.

Teilnahmsloses Zuhören, gedankenloses Abschreiben und Lesen sind Beispiele einer passiv-rezeptiven Art der Informationsgewinnung. Selbständiges Suchen (Forschen) und Problemlösen der Schüler kennzeichnen demgegenüber eine selbsttätig-strukturierende Art der Informations- bzw. Erkenntnisgewinnung.

Das *Verständnis der Schüler* ist nur indirekt erfaßbar. Verständnis oder Einsicht ist dann vorhanden, wenn die Struktur einer Sache durchsichtig geworden ist. Es deutet auf Verständnis, wenn die Schüler sachbezogene Fragen stellen, das Gelernte auf neue Fälle anwenden können oder die Folgen bzw. Ursachen einer natürlichen oder technischen Gegebenheit voraussagen bzw. erklären können.

Die Dimension «*Disziplin und Klassenklima*» bezieht sich primär auf soziale Gegebenheiten in der Klasse. Da die in einer Klasse vorherrschende formelle und informelle Ordnung mit den Anforderungen und Führungsformen des Lehrers zusammenhängt, ist diese Dimension für die Unterrichtsbeurteilung nicht unwesentlich. *Disziplin* zeigt sich darin, daß die Klasse die geltenden Normen und Regeln respektiert. Die Einhaltung der Regeln und Normen kann erzwungen oder freiwillig sein. Das *Klassenklima* ist durch schulbezogene Wertorientierungen und Haltungen der Schüler charakterisiert. Ein wesentlicher Aspekt des Klassenklimas ist die Bewertung der Schulleistung durch die Schüler: Ein minimalisierendes oder leistungsfeindliches Klassenklima verrät im Gegensatz zu einem leistungsfreundlichen eine geringe Wertschätzung der Schulleistung. Neben der Bewertung der Schulleistung sind auch die Umgangs- und Kommunikationsformen unter den Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrer wichtige Aspekte des Klassenklimas. Das Klassenklima kann sich mit den formellen Erwartungen und Werten der Schule decken oder eine informelle Gegenkultur zur formellen Ordnung darstellen.

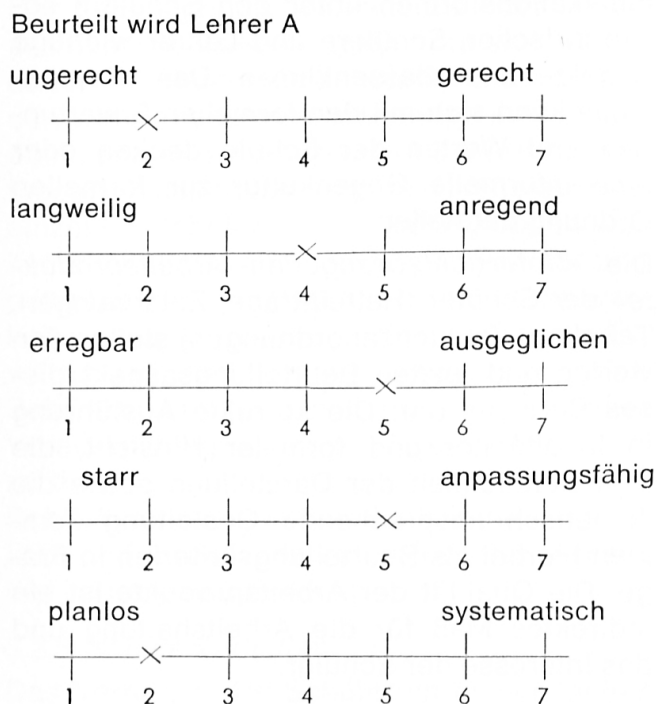
Die «*Unterrichtsbezogenen Arbeitsprodukte*» der Schüler (Hefteinträge, Zeichnungen, Tabellen, Versuchsanordnungen) stellen den vierten und letzten Beurteilungsaspekt dieses Bereichs dar. Die korrekte Ausführung in inhaltlicher und formaler Hinsicht, die Übersichtlichkeit der Darstellung sowie die ästhetisch ansprechende Gestaltung kommen hierbei als Beurteilungskriterien in Frage. Die Qualität der Arbeitsprodukte ist ein indirektes Maß für die Arbeitshaltung und das Interesse der Schüler.

4. Methodischer Aufbau des Instruments

Für die Konstruktion eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung kommen grundsätzlich mehrere methodische Ansätze in Frage. Wir suchten nach einer Lösung, die einerseits den grundlegenden prüfungstheoretischen Anforderungen nach Objektivität und Reliabilität genügte und andererseits einfach und praktikabel war.

In einer ersten Entwicklungsphase glaubten wir die Lösung des Problems in der Ver-

wendung von *Schätzskalen* («rating scales») gefunden zu haben. Mit Hilfe von Schätzskalen kann die positive oder negative Ausprägung von Merkmalen des Verhaltens oder von Eigenschaften verschiedener Personen erfaßt werden. Schätzskalen haben in der Regel den Charakter von Rangskalen, die im einfachsten Fall zwei Unterteilungen, häufiger jedoch mehrere Rangstufen aufweisen. Die Einstufung des zu beurteilenden Sachverhalts auf der vorgegebenen graphisch-numerischen Skala erfolgt durch mehrere voneinander unabhängigen Experten. Einstufungen auf Schätzskalen geben deswegen eher subjektive Urteile als objektive Meßwerte wieder. Um die notwendige Objektivität und Reliabilität von Schätzskalen zu gewährleisten, ist eine möglichst genaue Operationalisierung der einzelnen Rangstufen oder Unterteilungen notwendig (vgl. de LANDSHEERE 1969, 74 ff.).



Beispiel für 5 Eigenschaftsskalen, anhand deren der Lehrer A von einem Beobachter beurteilt wird. (entnommen aus: Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbrief 6, S. 56. Weinheim: Beltz 1972)

Fig. 2 Beispiele von Schätzskalen für die Unterrichtsbeurteilung

Wir entwickelten einen *Beurteilungsbogen* mit 20 Schätz- oder Beurteilungsskalen zu verschiedenen Aspekten des Lehrer- und Schülerverhaltens. Jede Schätzskala um-

faßte nebst der Angabe der Beurteilungsdimension (z. B. Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion) zusätzlich mehrere Beurteilungsgesichtspunkte (z. B. Lenkung des Unterrichts, Umgangston, Bekräftigungen, Urteil über Schulleistungen und Schüler), die eine Spezifizierung der entsprechenden Beurteilungskategorie darstellten. Auf diese Weise sollte eine gemeinsame Bewertungsgrundlage für die verschiedenen Experten vorstrukturiert werden.

Fig. 3 Schätzskala
«Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion»

	ausgeprägt negativ	negativ	eher negativ	eher positiv	positiv	ausgeprägt positiv
7 Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion	-3	-2	-1	+1	+2	+3
Lenkung des Unterrichts - Umgangston - Verstärkungen - Urteil über Schülerleistungen und Schüler						

Eine Operationalisierung der einzelnen Beurteilungsdimension wurde in einer eigenen Arbeitsunterlage anhand von typischen positiven und negativen Beispielen vorgenommen. Die Kenntnis dieser Arbeitsunterlage bzw. der darin aufgeführten Beurteilungsmaßstäbe zu jeder Dimension ist eine notwendige Voraussetzung für die Handhabung des Beurteilungsbogens. Dies erfordert für jeden Prüfungsexperten eine intensive Vorbereitungs- bzw. Trainingsphase.

Operationalisierung der Beurteilungsdimension
«Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion»

Positive Beispiele:

- Der Lehrer leitet die Schüler zur selbständigen und wechselseitigen Beurteilung und Kritik an.
- Er greift Schülerinitiativen auf und ermutigt sie.
- Es überwiegen positive Verstärkungen (Lob, Anerkennung, Ermutigung).
- Der Lehrer informiert sachlich über die Intention des Unterrichts und über die Lernziele.
- Sein Urteil über die Schülerbeiträge ist differenziert und ausgewogen; er deckt Lernschwie-

Fig. 4 Gegenüberstellung der Beurteilung von zwei Lektionen (Auszug)

I BEOBACHTUNGSBEREICH «LEHRERVERHALTEN» Dimensionen	Lektion 1						Lektion 2					
	ausgeprägt negativ	negativ	eher negativ	eher positiv	positiv	ausgeprägt positiv	ausgeprägt negativ	negativ	eher negativ	eher positiv	positiv	ausgeprägt positiv
	-3	-2	-1	+1	+2	+3	-3	-2	-1	+1	+2	+3
1 Aufbau der Lektion Klarheit – Folgerichtigkeit – Strukturierung – Unterrichtsstufen			•	•	•					•	•	
2 Sachliche Richtigkeit und Relevanz des vermittelten Stoffes Übereinstimmung mit technologischem Entwicklungsstand – Bedeutung für Berufspraxis – Übereinstimmung mit Lehrplan			•			•						•
3 Angepaßtheit der Informationsdarbietung an die Voraussetzungen beim Schüler Anknüpfung an bekannte Inhalte und an Erfahrungen – «Niveau» der Darbietung			•	•	•					•	•	
4 Wirkung der Veranschaulichung Zusammenwirken von sprachlicher und bildhafter Darstellung – Illustration – Übungen am Objekt – aktive Auseinandersetzung mit dem anschaulichen Repräsentieren			•	•	•					•	•	•
5 Art der Motivierung Problemstellung – Vorstrukturierungen – Abwechslung – mittlerer Schwierigkeitsgrad – Feedback			•	•	•		•	•		•		
6 Aktivierung der Klasse Ermunterungen – Denkpausen – gestreute Aufmerksamkeit – Wechsel beim Aufrufen		•	•	•	•	•		•	•	•		
7 Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion Lenkung des Unterrichts – Umgangston – Bekräftigungen – Urteil über Schülerleistungen und Schüler		•	•	•	•	•		•	•	•		
8 Flexibilität in didaktischer und sozialer Hinsicht Anpassungsfähigkeit – Verhalten in kritischen Situationen – Humor				•	•					•	•	
9 Angemessenheit der verwendeten Lehr- und Arbeitsformen Zweckmäßigkeit des methodischen Vorgehens, der eingesetzten Lernhilfen und der Arbeitsformen der Schüler			•	•	•					•	•	
10 Angemessenheit der sozialen Organisation des Unterrichts Zweckmäßigkeit der Schülergruppierung – Sicht- und Hörkontakt – innere Differenzierung					•	•				•	•	
11 Übersicht im Unterrichtsgeschehen Wahrung des Überblicks – «Schwimmen»		•	•	•	•					•	•	•

Legende: Die bei den Dimensionen eingesetzten Punkte stellen die Urteile von 5 bzw. 6 unabhängigen Beurteilergruppen dar. Die Kreise am Rand markieren die Stimmhaltungen.

rigkeiten auf und informiert über Lernfortschritte (Rückmeldung).

Negative Beispiele:

- Kritik und Beurteilung des Lehrers sind einseitig negativ.
- Der Lehrer meidet ernsthafte Problemsituationen und geht echten Fragen und Anliegen der Schüler aus dem Weg.
- In der Bewertung von Schülerleistungen überwiegen Pessimismus und Ironie.
- Die Maßnahmen der sozialen Kontrolle zielen auf kritiklose Anpassung.

In eigenen Versuchen sowie im Rahmen eines Werkstattseminars zur Unterrichtsbeurteilung zusammen mit Übungslehrern und Prüfungsexperten am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik konnten die ersten Erfahrungen mit diesem Instrument gewonnen werden. Hierbei zeigten sich zwei wesentliche Mängel: Erstens entsprach die *Beurteilerübereinstimmung* keineswegs den erforderlichen testtheoretischen Normen. Die Übereinstimmung konnte zwar im Verlauf des Werkstattseminars aufgrund der gemeinsamen Arbeit mit dem Instrument verbessert werden, blieb jedoch ungenügend. Zweitens zeigte sich ein deutlicher *Trend zur Mitte* (vgl. Fig. 4). Die Beurteiler neigten dazu, extreme Skalenwerte zu vermeiden und die Skala dadurch zu reduzieren. Die mangelhafte Beurteilerübereinstimmung führten wir auf die verhältnismäßig allgemein gefaßten Beurteilungsgesichtspunkte auf dem Beurteilungsbogen und auf die unzureichende Berücksichtigung unserer Operationalisierungsvorschläge zurück. Der weite Interpretationsspielraum der auf dem Beurteilungsbogen aufgeführten Beurteilungsgesichtspunkte zwang die Beurteiler, bei der Bewertung auf ihre individuellen Bewertungsmaßstäbe zurückzugreifen. Deren Unterschiedlichkeit wäre nur durch eine intensive gemeinsame Trainingsphase auszugleichen. Dies wiederum ist in den seltensten

Fällen möglich. Die erwähnte Tendenz zur Mitte deckt sich mit zahlreichen Beobachtungen in anderen Untersuchungen mit Schätzskalen.

Um die in der ersten Erprobungsphase aufgetretenen Mängel und Schwierigkeiten zu beheben, entschlossen wir uns zu einer methodischen Revision des Beurteilungsbogens. Wir ließen die Idee der Schätzskalen fallen und entschieden uns für *Prüflisten* («check lists»). Eine Prüfliste, die einfachste Form des Fragebogens, besteht aus einer Reihe von Aussagen (Items) über einen jeweils interessierenden Sachverhalt, deren Zutreffen oder Nicht-Zutreffen vom Adressaten anzukreuzen ist, ohne eine Bewertung oder Beurteilung vorzunehmen. In den Sozialwissenschaften verwendet man Prüflisten, um Arbeitsmethoden, Erziehungspraktiken, Verhaltensgewohnheiten, Arbeitsplätze, Radio- und Fernsehprogramme zu analysieren und zu beschreiben (vgl. de LANDSHEERE 1969, 70 ff.). Wir entwickelten für jede Beurteilungsdimension eine Reihe von Aussagen über wünschenswerte Merkmale des Lehrer- oder Schülerverhaltens im Unterricht. Diese Aussagen stellen gleichzeitig eine Operationalisierung der im Beurteilungsbogen angeführten Gesichtspunkte dar (vgl. Fig. 5).

Bei der Bewertung einer Lektion wird in einem ersten Schritt das Zutreffen oder Nicht-Zutreffen der einzelnen Aussagen – bezogen auf das Verhalten des jeweiligen Kandidaten und seiner Schüler – festgestellt und durch das Einsetzen eines Kreuzes in die entsprechende Spalte (ja/nein) registriert. Wo eine solche Entscheidung wegen fehlender Information nicht möglich ist, wird keine Einstufung vorgenommen. In einem zweiten Schritt werden die für jede Aussage zur Verfügung stehenden Gewichtungspunkte (siehe Gewichtungsspalte) in die dafür vorgesehene Spalte des positiven oder negativen Bereichs eingetragen. In einzelnen Fällen ist eine Aufteilung dieser Punkte auf beide Spalten möglich, um eine Differenzierung des Urteils zu erreichen.

Aus dem Verhältnis der erzielten negativen oder positiven Punkte zum Total aller vergebenen Punkte pro Beurteilungsbereich ergibt sich ein Quotient, der als Bezugspunkt für die Vergabe einer Note oder einer *Beurteilung* verwendet werden kann. (Ge-

Fig. 5 Prüfliste zur Beurteilungsdimension «Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion»

	Gewichtung	positiv		negativ		Bemerkungen
		ja	Pkte	nein	Pkte	
4.1 Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion						
- Der Lehrer ist eine Führerpersönlichkeit: Er hat die Klasse in der Hand; die Klasse rechnet mit ihm.	3					
- Der Lehrer geht in freundlicher und verständnisvoller Weise auf die Bedürfnisse und Interessen einzelner Schüler oder Schülergruppen ein.	2					
- Der Lehrer greift Schülerinitiativen auf und ermutigt sie.	2					
- Der Lehrer leitet die Schüler zur Selbstständigkeit und wechselseitigen Beurteilung und Kritik an.	1					
- Es überwiegen positive Sanktionen (Lob, Anerkennug, Ermutigung).	1					
- Das Urteil des Lehrers über Schülerbeiträge ist differenziert und ausgewogen.	2					
- Der Lehrer wirkt offen und echt (nicht fassadenhaft) in seinem Verhalten.	1					

Gegenüber der Schätzskala besteht ein wesentlicher Vorteil der Prüfliste darin, daß diese im Unterschied zur Schätzskala auch Beurteilungsmaßstäbe oder Gütekriterien enthält. Diese sind in der Form von Aussagen über wünschenswerte Merkmale des Lehrer- oder Schülerverhaltens vorgegeben. Die einzelnen Gütekriterien sind durch einen Punktwert von 1-3 unterschiedlich gewichtet (Spalte G=Gewichtung).

1. UNTERRICHTSINHALT (STOFF)	Gewichtung	positiv		negativ		Bemerkungen
		ja	Pkte	nein	Pkte	
1.1 Aufbau der Lektion						
– Die Lektion ist folgerichtig aufgebaut.	3					
– Der Lehrinhalt ist gut strukturiert.	3					
– Die notwendigen Lern- bzw. Erkenntnis- schritte werden eingehalten (nicht über- sprungen).	3					
–						
–						
1.2 Richtigkeit und Relevanz des Lehrstoffes						
– Die dargebotenen Informationen stim- men mit neueren Erkenntnissen von Wissenschaft und Technologie überein.	2					
– Die vermittelten Informationen sind für die Berufspraxis bedeutsam.	2					
– Die benutzten Informationsquellen sind zuverlässig und für den Unterricht maß- gebend (Reglement).	1					
– Die gewählten Beispiele sind aussage- kräftig.	1					
– Die gewählten Beispiele sind für die entsprechende Berufsgruppe typisch.	1					
– Der Hefteintrag (Diktat, Textblatt usw.) ist für die behandelte Thematik reprä- sentativ.	2					
– Die mündlichen oder schriftlichen Dar- stellungen sind sachlich richtig.	2					
–						
–						
1. Subtotal		+		–		Quotient: 1. Teilnote:

Fig. 6 Ausschnitt aus dem *Instrument zur Unterrichtsbeurteilung*

2. PSYCHOLOGISCH-DIDAKTISCHES VORGEHEN

	Gewichtung	positiv		negativ		Bemerkungen
		ja	Pkte	nein	Pkte	
2.1 Anpassung der Informationsdarbietung an die Voraussetzungen beim Schüler						
- Der Abstraktionsgrad der Darbietung (begriffliche Fassung) ist der Klasse angemessen.	3					
- Die neuen Lerninhalte werden an Bekanntes (schulische oder außerschulische Erfahrungen) angeknüpft.	3					
-						
-						
2.2 Motivierung / Aktivierung						
- Die Lektion wird durch eine geeignete Problemstellung oder Frage vorstrukturiert.	3					
- Der Lehrer sorgt für Abwechslung (durch Variation der Darbietung und/oder der Schüleraktivitäten).	1					
- Der Schwierigkeitsgrad bedeutet für die Schüler weder eine Überforderung noch eine Unterforderung.	2					
- Der Lehrer gibt spezifisches Feedback (Rückmeldung).	2					
- Der Lehrer gibt aktivierende Hinweise und Ermunterungen.	1					
- Der Lehrer verteilt seine Aufmerksamkeit auf die ganze Klasse.	1					
- Der Lehrer wechselt beim Aufrufen.	1					
- Der Lehrer gibt den Schülern Gelegenheit und ausreichend Zeit zum Nachdenken (Denkpausen).	1					
-						
-						
Übertrag		+		-		

nauere Anweisung enthält der Instruktionsbogen.)

Das entwickelte Instrument dürfte in seiner jetzigen Fassung nicht nur eine hinreichend objektive und verlässliche *Unterrichtsbeurteilung* ermöglichen, sondern darüber hinaus eine wertvolle Hilfe und Orientierung für *Ausbildungszwecke* darstellen.

Literaturnachweis

AEBLI, H. (1961). *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart.

– (1963). *Psychologische Didaktik*. Stuttgart.

ANDERSON, H. H. und BREWER, Helen M. (1946). Studies of teachers' classroom personalities II. Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. In: *Appl. Psychol. Monogr.* 1946, No. 8

BECKER, G. E. (1973). *Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrertraining*. Heidelberg.

BRUNER, J. S. u. a. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart.

FLANDERS, N. A. (1966). *Interaction Analysis in the classroom: A Manual for Observers*. The

University of Michigan, Ann Arbor. Revised Edition.

GRAUMANN, C. F. und HOFER, M. (1973). Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten. In: *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*, Studienbegleitbrief 6. Weinheim.

LANDSHEERE, de G. (1969). *Einführung in die pädagogische Forschung*. Weinheim.

LEWIN, K. / LIPPIT, R. / WHITE, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates». In: *Journal of Social Psychology* 10/1939, S. 271–299.

SCHULZ, W. / TESCHNER, W. P. / VOIGT, Jutta (1970). Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: *Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I*. Herausgeber: INGENKAMP, K. / PAREY, E. (1970). Weinheim.

SMITH, B. O. (1959). *A study of the logic of teaching: A report on the first phase of a five-year research project*. Washington, D. C.: U.S. Office of Education (vervielfältigt).

TAUSCH, R. und TAUSCH, A. (1971⁶). *Erziehungspsychologie*. Göttingen.

WATSON, R. I. (1967³). *Psychology of the Child*. New York: Wiley & Sons.

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Neuer Präsident der Hochschulrektoren-Konferenz

Prof. Dr. Max Wehrli, Ordinarius für ältere deutsche Literatur und Alt-Rektor der Universität Zürich, wurde zum neuen Präsidenten der Schweizerischen Hochschulrektoren-Konferenz gewählt. Professor Wehrli hat sein Amt am 1. Oktober angetreten.

CH: Neuer Bildungsartikel gefordert

Im Nationalrat ist ein weiterer Vorstoß für die Schaffung eines neuen Bildungsartikels der Bundesverfassung eingereicht worden. Mit einer Motion wird verlangt, daß das öffentliche Bildungswesen die Schulung und Bildung aller Einwohner gewährleisten muß. Der Bund soll befugt werden, Grundsätze über die Gestaltung des Bildungswesens und die Ausbildungsfinanzierung aufzustellen. Um eine sinnvolle und koordinierte Weiterentwicklung des Bildungswesens zu gewährleisten, wäre ein gemeinsames Organ von Bund und Kantonen einzusetzen. Die Motion

stammt von Nationalrätin Uchtenhagen (soz., Zürich). Gestaltung und Finanzierung des öffentlichen Bildungswesens würden zur gemeinsamen Aufgabe von Bund und Kantonen erklärt. Die Grundsatzgesetzgebung des Bundes hätte die regionalen Unterschiede zu berücksichtigen.

BE: Ausschluß aus der Hochschule angedroht

An einer auf den 24. Oktober angesetzten Generalversammlung wird die Studentenschaft der Universität Bern beschließen, ob sie es in der Kontroverse um den Beitrag an die Kasse für studentische Zwecke zu einer Kraftprobe mit Rektorat und Regierung kommen lassen will. Am Ende des vergangenen Sommersemesters war ein Antrag angenommen worden, demzufolge dieser Beitrag in der Höhe von Fr. 9.50 zu verweigern und der entsprechende Beitrag auf ein besonderes Konto einzuzahlen sei. In der Zwischenzeit hat sich das Bundesgericht mit der Beschwerde der Studentenschaft und der sozial-liberalen Gruppe Bern gegen die umstrittene