

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Band:** 71 (1984)  
**Heft:** 6

**Artikel:** Erwägungen zur Unterrichtsbeobachtung  
**Autor:** Raguse, Hartmut  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-529048>

### **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:** 19.11.2024

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

## Erwägungen zur Unterrichtsbeobachtung

Hartmut Raguse

Wenn ich als Nicht-Lehrer hier einige Gedanken zur Unterrichtsbeobachtung darlege, so ist es vielleicht richtig vorwegzuschicken, wie ich dazu gekommen bin. Als angehender Psychoanalytiker und mit einiger Erfahrung in der Supervisionsarbeit leitete ich im letzten Jahr zwei Kurse «Praxisberatung» für das Seminar für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich, Abt. Oerlikon und Zürichberg. Ich habe dort – wie in der klassischen Supervisionsarbeit üblich – fallorientiert gearbeitet, also jeweils ausgehend von mündlichen Berichten der Teilnehmer über Probleme des Unterrichtes und der Schule im allgemeinen. Ich wurde gefragt, wie man die Methoden, die ich dabei verwendete, auch für Unterrichtsbeobachtung und für die Auswertung mit den Lehrerstudenten einsetzen könne. Ich füge noch eine zweite Vorbemerkung an: Ich beanspruche weniger, eine neue Methodik der Unterrichtsbeobachtung vorzustellen. Vielmehr geht es mir um einige Gedanken, von denen ich meine, dass sie für den hilfreich sein können, der Unterricht beobachtet und auswertet. Die Methodik, die ich dabei vorstelle, ist nur *ein* Versuch, die Gedanken in die Tat umzusetzen, andere Versuche mögen geeigneter sein. Mir scheint, dass alle Autoren, die ich kenne, von einer mehr oder weniger deutlichen Voraussetzung ausgehen: dass es «den Unterricht» gebe und dass es nötig, wünschenswert und möglich sei, seine Beobachtung mehr und mehr zu objektivieren. Eingeschlossen darin ist die Behauptung, das Wesentliche am Unterricht sei das, was beobachtbar sei für einen aussenstehenden Beobachter. Um subjektive Verfälschungen auszuschalten, sei es nötig, operationalisierbare Kriterien aufzustellen und Quantifizierungen anzustreben (Grell 1974, Pallasch 1983). Qualitative Äusserungen seien eher unerwünscht. Mit dieser Auffassung wird also vorausgesetzt, dass es ein unabhängiges Objekt, «den Unterricht» gebe und dass man ein mehr oder weniger adäquates Abbild desselben erreichen könne, frei von subjektiven Verzerrungen. Man müsse dafür nur eine angemessene wissenschaftli-

che Methodik wählen. Ich meine nun nicht, dass diese Auffassung «falsch» oder «schlecht» sei, wohl aber, dass durch diese Voraussetzungen zuviel ausgeklammert wird von dem, was zum Verstehen von Unterricht beitragen kann. Ich gehe davon aus, dass beobachtbares Verhalten immer vieldeutig ist und dass es Wahrnehmung von Verhalten ohne gleichzeitige Interpretation nicht geben kann. Auch Grells objektivierende Verfahren sind immer zugleich Interpretationen vor dem Hintergrund eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses und des Behaviorismus. Ein Verhalten als «Verstärkung» anzusehen, das kann man nicht von den Daten ablesen, sondern es ist bereits eine Interpretation aufgrund eines bestimmten Vorverständnisses. Und dieses Vorverständnis kommt nicht erst zu objektiven Daten noch hinzu, sondern konstituiert sie als *diese* Daten. Von daher scheint es mir ein Stück Selbsttäuschung zu sein, einfach von «objektiven Daten» zu sprechen, ein Begriff, der nach meinem Verständnis Geltung hat nur innerhalb einer «interpretative community» (Stanley Fish 1980), der Gemeinschaft derer, die sich, bewusst oder auch unbewusst, auf *ein* Vorverständnis geeinigt haben.

---

*Ich gehe davon aus, dass beobachtbares Verhalten immer vieldeutig ist und dass es Wahrnehmung von Verhalten ohne gleichzeitige Interpretation nicht geben kann.*

---

Ich möchte meine Ausführungen damit beginnen, dass ich einige Begriffe erläutere, die ich im folgenden öfter verwenden werde. Ich beginne mit der «Version». Eine Version ist einer von vielen möglichen Berichten über ein Ereignis, hier: über den Unterricht. Ein «Bericht von aussen» ist eine Version eines Berichtes über den Unterricht, der sich nicht auf den Standpunkt eines der im Unterricht handelnden Subjekte, vor allem des Lehrers bezieht.

Ein «Bericht von innen» ist eine Version, in der eben dieses geschieht, in der das Erleben und Verstehen der Situation z.B. durch den Lehrer einbezogen wird. Wenn ich vom «Lehrer» spreche, dann meine ich künftig nur die Funktion «Lehrer sein» unabhängig vom Ausbildungsstand. Wenn ich sage «der Beobachter» so ist damit nichts über seinen sonstigen Status gesagt, ob er Kollege, Ausbilder oder Vorgesetzter ist.

Was geschieht nun in traditioneller Unterrichtsbeobachtung? Der Beobachter bildet sich aufgrund seiner – von seinem Vorverständnis her geprägten – Wahrnehmung *seiner* Version des Unterrichtsberichtes; in der Regel dürfte das einer «von aussen» sein. Der Lehrer wird in der Regel – zumindest vorbewusst – dasselbe tun, allerdings dürfte er eher einen Bericht «von innen» bilden, es sei denn, er identifiziert sich aus irgendeinem Grunde völlig mit dem Beobachter. Wenn jetzt der Beobachter seine Version in der Form «objektiver Daten» mitteilt, dann wird der Lehrer in die Gefahr geraten, diese Version als die «richtigere» anzuerkennen und sich ihr zu unterwerfen. Er wird also sein – vielleicht undeutliches, aber doch reales – Erleben der Situation dem Erleben eines anderen unterordnen. Und da eine Situation durch das Erleben mitgeschaffen ist, wird ein nachträglich verändertes Erleben zugleich die Situation mit verändern, die erst Gegenstand der Auswertung sein soll. Um es noch einmal schlichter zu sagen: der Lehrer muss sich bei diesem Verfahren eingestehen können: «nicht so, wie ich es erlebte, war es, sondern so, wie du es erlebtest». Unterwirft er sich nicht, so kommt es zu den unauflösbaren Streitigkeiten darüber, wie es «wirklich war».

Die Schwierigkeit und die Verkürzung bei diesem Vorgehen scheint mir in der Voraussetzung zu liegen, es gäbe «den Unterricht», der sich beobachten und mehr oder weniger objektiv beschreiben liesse, und darin, dass der Beobachter, weil er erfahrener ist und überdies Distanz hat, näher an der Wahrheit sei.

Ich meine nun, dass es sinnvoll sei, die Frage nach der «Objektivität» zunächst auszuklamern. Ich lege meinen eigenen Vorschlägen vielmehr folgenden Gedanken zugrunde: «Unterricht ist greifbar nur in so vielen Versionen, wie Personen beteiligt sind». Sehen wir im Augenblick der Einfachheit halber davon

ab, dass auch jeder Schüler sich seine – vielleicht sehr prägnante Version des Unterrichts bildet (darauf weist vor allem Pallasch hin). Es bleiben dann immer noch zwei Versionen übrig, die des Lehrers (im folgenden immer «die erste Version») und die des Beobachters («die zweite Version»). Beide sind insofern zutreffend (ich vermeide die Wörter «wahr» oder «richtig»), als sie etwas vom Ineinander von Situationen und Interpretation widerspiegeln.

---

*«Unterricht ist greifbar nur in so vielen Versionen, wie Personen beteiligt sind».*

---

Mein Vorschlag für ein anderes Vorgehen ist nun der folgende: Ausgangspunkt für die Auswertung einer Unterrichtsbeobachtung sind nicht «Daten», die gesammelt wurden, sondern die beiden Berichte, die nach dem Unterricht in irgendeiner Weise gegeben werden, die «erste Version» und die «zweite Version». In beiden Berichten soll gar nicht erst versucht werden, Objektivität zu wahren oder Daten und Interpretationen voneinander zu trennen, sondern die Berichtersteller lassen Wahrnehmung und Deutung ineinander fließen, ohne sie zu unterscheiden. Es ist nicht einfach, diesen Sachverhalt angemessen auszudrücken: Wenn ich sage, die Berichtersteller sollten Wahrnehmungen und Deutungen zugleich geben, so trenne ich schon wieder Objekt und Subjekt. Am besten ist vielleicht der fast umgangssprachliche Ausdruck, die Berichte sollten erlebnisnahe Schilderungen des Verlaufes sein.

---

*Wenn ich sage, die Berichtersteller sollten Wahrnehmungen und Deutungen zugleich geben, so trenne ich schon wieder Objekt und Subjekt.*

---

Ich möchte jetzt das Vorgehen an einem Beispiel erläutern. Ich zitiere hier nicht vollständige Berichte, sondern nehme nur ein Element daraus, und auch dieses ist noch zusammengefasst.

Der Lehrer sagt nach der Stunde: Ich habe versucht, die leistungsschwache Klasse mit

allen Mitteln zu fördern. Deshalb stellte ich möglichst elementare Fragen und habe nicht locker gelassen, bis ich den Eindruck hatte, dass jeder alles verstanden hat. Nachher war ich ziemlich erschöpft. Die Fragen habe ich so aufgebaut, dass sie einen logischen Zusammenhang ergeben.

Der Beobachter berichtet: Mir taten die Schüler leid; diese pedantische Fragerei! Und dann der gereizte Ton! Ich hatte schon den Eindruck, dass sich der Lehrer die grösste Mühe gab, aber *ich* könnte so nicht lernen.

Zwei Versionen *eines* Ereignisses. Welche ist richtig? Welchen Sinn hätte es, den Lehrer mit seiner Pedanterie zu «konfrontieren», wenn sie ihm im Augenblick nicht zugänglich ist und er doch mit gutem Willen seine Schüler fördern wollte? Immerhin ist auch denkbar, dass ihm das Zwanghafte seines Tuns bewusstseinsnah war. In diesem Falle würde er vielleicht die «zweite Version» akzeptieren, aber möglicherweise seine eigene «erste» opfern, womit etwas verloren ginge. Nach meiner oft gemachten Erfahrung ist «Konfrontation» nicht selten nur ein anderer Ausdruck für Rechthaberei und ein Vehikel, um Phantasien von Macht und Grösse zu leben. Und wenn schon konfrontiert wird, so ist theoretisch ebenso denkbar, dass der Lehrer den Beobachter mit dessen Übersehen des gutgemeinten Bemühens konfrontiert.

---

*Nach meiner oft gemachten Erfahrung ist «Konfrontation» nicht selten nur ein anderer Ausdruck für Rechthaberei und ein Vehikel, um Phantasien von Macht und Grösse zu leben.*

---

Ich möchte ein anderes Vorgehen vorschlagen: Beide Beteiligten überlegen sich, wie sie ihre je subjektiv gültigen Versionen zu einer verarbeiten können, die für sie *beide* gültig ist, für sie als einer «interpretative community». Diese «dritte Version» ist nun nicht etwa «objektiv richtig», aber vermutlich umfassender und auch widerspruchärmer. Es geht natürlich nicht darum, dass bei der Zusammenarbeit eine Version über die andere siegt, teilweise oder ganz. Vielmehr ist es das Ziel zu verstehen, wie beide Versionen *ganz in einen* sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können.

Ich will es am Beispiel erläutern. Die neue gemeinsame «dritte Version» könnte lauten (hier in der Ich-Form vom Lehrer erzählt): «Ich wollte die Schüler fördern; es ist mir schwer erträglich, jemanden aufzugeben. Deshalb bemühe ich mich so. Ich merke nur immer wieder, wie schwer das ist. Ich muss mich geradezu zur Geduld zwingen, erfahre aber doch nur meine Ohnmacht, jedenfalls dann, wenn ich daran denke, was ich eigentlich erreichen wollte. Wegen der Enttäuschung, die ich dann spüre, schäme ich mich allerdings. Ich sollte doch, als rechter Pädagoge, selbstlos und geduldig sein. Ich glaube schon, dass in meiner Art zu fragen etwas von meiner Enttäuschung und Wut mitklingt, und auch von meiner vergeblichen Anstrengung, das zu verbergen.» Das ist jetzt eine «dritte Version», wie sie in dieser selbstreflektierenden Klarheit in der Praxis oft nicht erreicht werden dürfte. Aber es geht mir auch nur darum, möglichst deutlich das Prinzip zu zeigen, dass nämlich die ersten beiden Versionen in der dritten fortbestehen und miteinander sinnvoll verbunden sind. Und das heisst zugleich, dass sie nicht nur einfach addiert werden. Das «Sinnvolle» ist in meinem Beispiel speziell ein psychodynamischer Gesichtspunkt, nämlich die Forderung nach unendlicher Geduld und das Gefühl von Ohnmacht als in nachvollziehbarer Weise miteinander verbunden zu verstehen. Indem ich als Psychoanalytiker diese Weise, etwas zu verstehen, die letzten Endes auf Selbsterleben beruht, benutze, hoffe ich, dass auch der Leser etwas Ähnliches zur Verfügung hat und deshalb der vorgeschlagenen «dritten Version» zustimmen kann. Lesern, denen das nicht möglich ist, wird *diese* «dritte Version» fremd bleiben. Sie können nicht in die «interpretative community» mit dem Lehrer, dem Beobachter und mir eintreten. Aber sie würden als Lehrer oder Beobachter ihrerseits an einer anderen «dritten Version» arbeiten können, die dann möglicherweise *mir* fremd bliebe.

Eine solche gemeinsame Arbeit, wie ich sie eben beschrieben habe, scheint mir für eine Ausbildungssituation noch unvollständig zu sein. Vielleicht ist dem kritischen Leser schon aufgefallen, dass das Element der «Norm» noch ganz fehlt. In der Lehrerbildung wird ja nicht nur in Richtung auf Einfühlung und Verstehen hin gearbeitet, sondern es geht darum,



dass der Lehrerstudent sich an gewisse Regeln der Unterrichtsgestaltung, wie sie von der Institution vorgegeben sind, hält – oder aber wenigstens reflektiert von ihnen abweicht. Was bedeutet das für den beschriebenen Verstehensprozess? Mir scheint, dass sich an ihn noch eine weitere Phase anschliessen muss: der Vergleich der gemeinsamen «dritten Version» mit jener idealtypischen Version, wie sie von der Institution als Norm vertreten wird. Erst jetzt aber ist der Lehrer wirklich in der Lage zu vergleichen, denn die «dritte Version» ist auch *seine*. Es kann jetzt nicht mehr passieren, dass ein ihm aufgedrängtes Verständnis seines Unterrichtes, zu dem er selber nicht steht, mit der Norm verglichen wird. Lernen könnte er in diesem Fall nur noch durch Unterwerfung.

Wie kann ein solcher Vergleich konkret aussehen? Ich schlage ein Vorgehen vor, das schon bei der Entwicklung der «dritten Version» einsetzt, ohne dort sofort den Vergleich vorzunehmen. Bisher ging es lediglich darum, die beiden Berichte so miteinander zu verbinden, dass aus ihnen *ein* neuer und sinnvoller Bericht entsteht. Jetzt kommt als weiterer Gesichtspunkt noch hinzu, dass die Zusammenfügung ausserdem unter einigen Leitfragen geschieht, durch die die ersten beiden, und dann vor allem die «dritte Version» erweitert werden.

Wenn ich hier einige Konkretisierungen der Leitfragen vorlege, dann tue ich das nur zur Anregung, andere mögen andere Fragen stellen. Ich finde die folgenden Fragen sinnvoll:

1. Was wollte ich in dieser Stunde lehren?
2. Wie habe ich es lehren wollen?
3. Was haben die Schüler aufnehmen können?
4. Wie ist das geschehen?
5. Wo ist der Unterricht verlaufen wie geplant, und was bedeutet das?
6. Wo ist er anders verlaufen und warum?
7. Was habe ich in dieser Stunde am Stoff, für meine Methodik und für mein Lehrerverhalten gelernt?

Die Fragen sind hier vom Standpunkt des Lehrers her formuliert, sie können für den Beobachter umformuliert werden, indem ich jeweils hinzufüge: Meine Vermutungen darüber, wie... oder wo... Während mir die vier ersten Fragen keiner Erläuterung zu bedürfen

scheinen, möchte ich zu den drei letzten einige Bemerkungen anfügen. Ich finde es wichtig, darauf zu achten, dass weder das Abweichen von noch das Beharren bei der ursprünglichen Planung an sich schon gut oder schlecht sind, sondern dass beides entweder wohlüberlegt sein oder auf Fehleinschätzung beruhen kann. Manchmal mag es auch beides oder vielleicht auch nur Starrheit, Schwäche sein. Entscheidend ist für mich nur die Reflexion, in der sich der Lehrer fragt: «Was hat dazu geführt? Habe ich es bemerkt? Wie habe ich entschieden und warum?»

Zur Frage 7 meine ich, dass auch Lehrer im Unterricht lernen können und dass es sinnvoll ist, sich dieses bewusst zu machen. Und wenn ich den Eindruck habe, gar nichts zu lernen, so bedeutet auch dieses etwas für meine Identität als Lehrer und für meine Wirkung auf die Schüler.

Die normative Frage kann nun an zwei Stellen einsetzen:

1. Wieweit war, was der Lehrer beabsichtigte, und
2. wieweit war, was er getan hat, normgerecht?

Das Tun, von dem ich hier spreche, ist das Tun der «dritten Version», also das Tun, das eine Einheit bildet mit dem Verstehen. Es geht nicht mehr um das Tun, das in der «zweiten Version» von aussen beobachtet wird. Wichtig scheint mir die Unterscheidung zwischen Absicht und Ausführung zu sein, beides kann für sich normativ gewertet werden. Stehen beide zueinander im Widerspruch, so scheint mir eine Wertung immer *auch* berücksichtigen zu müssen, was die Differenz zwischen Plan und Ausführung bedeutet. Beruht sie auf methodischer Unsicherheit oder auf flexiblem Mitgehen? Erst nach einem Verstehen dieser Differenz kann etwas über die Fähigkeit des Lehrers ausgesagt werden. Und wenn ein Lehrer trotz guter Planung scheitert oder trotz schlechter Planung (verglichen mit der Norm) ausgezeichnet unterrichtet, dann scheint mir die Fähigkeit zu einer nicht-defensiven Selbstreflexion aussagekräftiger zu sein als die unmittelbare Praxis.

Ich vermute nun, dass mancher Leser, der mir bis hierher gefolgt ist, fragen wird: «Wie lässt sich das in die Praxis umsetzen, das dauert ja viel zu lange? Und ausserdem werden viele Lehrer doch nicht ehrlich sagen, wie sie den

Unterricht erlebt haben, sondern nur, wie sie möchten, dass er vom Beobachter verstanden wird».

Meine Antwort ist: Ich meine erstens, dass dem Lehrer das Vorgehen vorher ausführlich erklärt werden muss, damit er den Sinn ein- sieht. Das zweite ist, dass der Beobachter sel- ber daran interessiert sein sollte, *zuerst* zu verstehen und *dann* zu beurteilen. Und das bedeutet zugleich, dass der beobachtete Leh- rer sich in seiner Beziehung zum Beobachter sicher fühlen muss, sicher vor allem vor für ihn subjektiv ungerechtfertigten Angriffen und Verletzungen. In einem angstvollen und ag- gressiven Klima ist diese Form der Unter- richtsbeobachtung nicht möglich. Wenn die positive Voraussetzung gegeben ist, dann allerdings scheinen mir viele Formen möglich zu sein, in denen der Auswertungsprozess ab- laufen kann. Ideal wäre es, wenn Lehrer und Beobachter unabhängig voneinander ihre Versionen aufgeschrieben, dann verglichen, die «dritte Version» fänden und zum Schluss die normative Wertung anstellten. Ich meine aber, dass viel bescheidenere Lösungen auch schon möglich und sinnvoll seien. Wenn ich als Beobachter den beschriebenen Ansatz sinnvoll finde, so kann ich immer noch mit *meiner* Version beginnen, ich werde dann aber Widerspruch des Lehrers als Bestandteil *seiner* Version verstehen, sie nicht einfach zu- rückweisen, sondern versuchen, die Differen- zen als Ausdruck verschiedener Erlebniswei- sen zu interpretieren. Wer mit der von mir vor- geschlagenen Form der Auswertung von Un- terrichtsbeobachtung beginnen will, muss an der ihm vertrauten Form des Nachgesprächs vielleicht gar nichts ändern. Aber wenn er mit einem veränderten Bewusstsein an es heran- geht, wird er am Verstehen mehr als am Be- werten interessiert sein und sich damit bereits implizit dem Modell annähern. Aber auch viele andere Formen dürften möglich sein, indem man z.B. die Schüler mit einbezieht, sie an- regt, *ihre* Version zu sagen oder sich wenig- stens in der Phantasie vorstellt, welche Ver-

sion sie vom Unterricht haben werden. Mir scheint, dass jeder letztlich seine eigene Form wird suchen müssen, wenn er den hier vorge- tragenen Grundgedanken verwirklichen will. Ich möchte noch einige Gedanken zur Super- visionsarbeit mit Fallberichten anfügen. Die Situation ist hier scheinbar ganz anders. Als Supervisor sehe und höre ich nicht die Unter- richtsstunde, sondern ich erhalte einen Be- richt, der mit der «ersten Version» zu verglei- chen ist. Aber auch hier bilde ich mir meine «zweite Version», jetzt nur nicht aufgrund von Beobachtung, sondern indem ich den Super- visionsbericht höre und ihn von meinem Erle- ben und von meinen Gesichtspunkten her ver- stehe. Die Arbeit mit dem Supervisanden ist dann wieder die Entwicklung einer neuen «dritten Version». Und ich glaube, dass es nicht abwegig ist, Supervision folgendermas- sen zu definieren: Sie ist die gemeinsame Ent- wicklung einer neuen Version des Fallberich- tes vor dem Hintergrund eines bestimmten Verstehensmodells, sei dieses psychoanaly- tisch, humanistisch-psychologisch, behavio- ristisch oder wie auch immer orientiert. Ich habe in dieser Arbeit nur wenig Literatur zitiert, da ich ähnliche, hermeneutisch orien- tierte Ansätze innerhalb der Lehrerbildung nicht kenne. Es sind aber zwei Bücher, jeweils von Hauptvertretern der hermeneutischen Ausrichtung ihres Faches, die vor allem mich zu meinen Gedanken angeregt haben: Roy Schafer «The Analytic Attitude» (vor allem das Kapitel «Narration in the Psychoanalytic Dia- logue») und Stanley Fish «Is there a Text in this Class» (besonders das im Buche gleich- namige Kapitel). Beide Autoren sind beein- flusst von Jürgen Habermas' «Erkenntnis und Interesse».

### Literatur

- Stanley Fish: Is there a Text in this Class? (Harvard University Press 1980)  
 Jochen Grell: Techniken des Lehrerverhaltens (Beltz 1974)  
 Waldemar Pallasch: Unterrichtsbeobachtung. In «Betrifft Erziehung» Juni 1983 S. 35–41  
 Betty und Hartmut Raguse: Ein TZI-Modell der Su- pervision. In: Gruppenpsychotherapie und Grup- pendynamik Bd.15 (1980) S. 78–90  
 Roy Schafer: The Analytic Attitude (Basic Books Inc. 1983)

---

*Ideal wäre es, wenn Lehrer und Beobachter unab- hängig voneinander ihre Versionen aufgeschrieben, dann verglichen, die «dritte Version» fänden und zum Schluss die normative Wertung anstellten.*

---