

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 18: Analyse und Beurteilung von Unterricht

Artikel: Überlegungen zur Auswahl von Verfahren der Unterrichtsbeurteilung
Autor: Messner, Helmut
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531749>

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: 16.03.2025

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

Zu Ihrer Orientierung:

Dem Fragebogen zur Beschreibung und Analyse des Unterrichts und der Kriterienliste zur Unterrichtsbeurteilung (Heftmitte) sind ein paar testtheoretische Überlegungen zur Auswahl von Verfahren der Unterrichtsbeurteilung vorangestellt. Die grundlegenden Gedanken daraus werden am Schluss nochmals aufgegriffen und in fünf Thesen zusammengefasst.

Überlegungen zur Auswahl von Verfahren der Unterrichtsbeurteilung*

Helmut Messner

Ansätze zur Objektivierung der Unterrichtsbeurteilung wurden zunächst unter der Bezeichnung «Evaluation» in der didaktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit realisiert. In diesem Zusammenhang bezeichnet man alle Aktivitäten und Massnahmen als Evaluation, die der Bewertung und Erfolgskontrolle eines Curriculums oder Unterrichtskonzepts dienen (vgl. SCRIVEN 1967). Dies geschieht einmal durch die Erfassung des Unterrichtserfolgs und seine kausale Verknüpfung mit einzelnen Unterrichtsaspekten (z.B. inhaltliche Gliederung, Übungsaufgaben, Lehr- und Lehrerverhalten). Diese Form der Unterrichtsbeurteilung bezeichnet SCRIVEN als «summative Evaluation». Davon wird eine andere Form unterschieden, bei der man einzelne Aspekte des Unterrichts in seiner Realisierungsphase erfasst und bewertet, die als wichtige Voraussetzungen des Unterrichtserfolgs angesehen werden. Diese Form der Unterrichtsbeurteilung bezeichnet SCRIVEN als «formative Evaluation». In der pädagogisch-didaktischen Literatur sind inzwischen zahlreiche Beobachtungs- und Bewertungssysteme des Unterrichts und zu einzelnen Aspekten des Lehr- und Lehrerverhaltens veröffentlicht worden, die im Sinne von SCRIVEN als «formative Evaluationsansätze» gedeutet werden können. Es ist verständlich, dass Lehrerbildner und Schulinspektoren auf solche Ansätze der Unterrichtsbewertung zurückgreifen, um ihre eigene Beurteilungspraxis besser, d.h. objektiver und valider zu gestalten. Dabei wird jedoch oftmals übersehen, dass auch so-

nannte objektivierte Formen der Unterrichtsbeurteilung ihre normativen Komponenten enthalten und in diesem Sinne pädagogisch und didaktisch nicht neutral sind. Der folgende Beitrag versucht, methodologische Anforderungen und Massstäbe aufzuzeigen, die für eine gezielte und verantwortungsbewusste Auswahl und Anwendung von Beobachtungs- und Bewertungssystemen in der Lehrerbildung und Beurteilungspraxis wichtig sind.

1. Die Funktion eines Beurteilungssystems

Wer ein System zur gezielten Beobachtung und Beurteilung von Unterricht sucht und auswählt, benötigt dieses in der Regel für einen ganz bestimmten Zweck:

- entweder als Beratungslehrer zur gezielten Beratung und Betreuung von Junglehrern
- oder als Inspektor zur Beurteilung und Beratung der ihm unterstellten Lehrer
- oder als Übungs- und Praktikumslehrer zur Anleitung und unterrichtspraktischen Ausbildung von Lehramtskandidaten
- oder als Psychologe oder Erziehungswissenschaftler zu Forschungszwecken.

Häufig lässt sich der Verwendungszweck noch enger umschreiben durch die Aufgabe der Stufe oder des Faches, auf welche sich diese Beratungs- oder Inspektionsfunktionen beziehen.

In einem ersten Schritt wird man abzuklären versuchen, für welchen Zweck ein vorliegendes Beobachtungs- bzw. Beurteilungssystem entwickelt wurde:

- als Hilfsmittel für die schulpraktische Ausbildung (z. B. Micro-Teaching),
- als Hilfsmittel für die Selektion,

* Überarbeitete Fassung einer Arbeitsunterlage zum Seminar «Beurteilung des Lehrerverhaltens» des SPV vom 17. bis 22. 11. 1975 in Morschach SZ.

- als Erfassungsinstrument für wissenschaftliche Untersuchungen.

Die Entwicklung eines Beurteilungsinstruments fällt unterschiedlich aus, je nachdem welche Zielsetzung bzw. Funktion im Vordergrund steht. Für wissenschaftliche Beobachtungsinstrumente spielt beispielsweise der Gesichtspunkt der zuverlässigen, d. h. objektiven, Erfassung von Beobachtungsinhalten und ihre Quantifizierung eine viel wichtigere Rolle als etwa bei der Entwicklung von Kriterienlisten für die schulpraktische Ausbildung. Wissenschaftliche Erfassungsinstrumente konzentrieren sich in der Regel auf einen oder wenige Aspekte der Unterrichtswirklichkeit, während Hilfsmittel für die Beurteilung der Lehrbefähigung ein möglichst breites Spektrum relevanter Aspekte des Lehrer- und Schülerverhaltens abdecken. Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente, die für Zwecke der Ausbildung und Beratung von Lehrern entwickelt werden, sind häufig fach- und stufenspezifisch differenziert. Ist die Zielsetzung eines Beobachtungs- bzw. Beurteilungsinstruments nicht klar ersichtlich, so muss dies als grundsätzlicher Mangel angesehen werden, der unter Umständen sogar eine sinnvolle Anwendung des Instruments in Frage stellt.

2. Auf welche Dimensionen erstreckt sich die Beurteilung?

In einem weiteren Schritt der Analyse gilt es festzustellen, welche Dimensionen oder Aspekte des Unterrichtsgeschehens (des Lehrer- und Schülerverhaltens) durch das vorliegende Beurteilungssystem erfasst werden. Es gibt Systeme, die in erster Linie *Dimensionen des Sozialverhaltens* des Lehrers erfassen, wie dies z. T. bei den Schätzskalen von TAUSCH & TAUSCH (1971) der Fall ist (z. B. Wärme vs. Kälte, forderndes vs. permissives Verhalten, direktives vs. nicht-direktives Verhalten) und andere, bei denen der Schwerpunkt auf *didaktisch-methodischen Aspekten* liegt, wie bei vielen Beurteilungskonzepten aus dem Bereich der «Praxis» (vgl. WALTER 1973, 41–53), welche Dimensionen der folgenden Art enthalten:

- Gliederung der Lektion
- Motivationshilfen
- Veranschaulichung (Medieneinsatz)
- Darbietung–Erarbeitung

- Sicherung des Unterrichtsertrages
- Fragestellungen

Bei wissenschaftlichen Beobachtungsinstrumenten stehen in der Regel ganz bestimmte Unterrichtsaspekte im Vordergrund, deren Wirksamkeit untersucht werden soll, wie z. B.

- das *Klassenklima* (bei ANDERSON & BREWERS 1946)
- der *Führungsstil* des Lehrers (LEWIN, LIPPITT & WHITE 1939)
- die Art und Häufigkeit *didaktischer Impulse* (bei WINNEFELD 1967)
- die *Lehrer-Schüler-Interaktion* (bei FLANDERS 1966).

Eine vollständige Erfassung des Unterrichtsgeschehens ist praktisch unmöglich. Jedes Beobachtungs- bzw. Beurteilungsinstrument umfasst jeweils nur eine Auswahl von Aspekten. Für die Evaluation eines Beurteilungsinstruments ist es deshalb wichtig, festzustellen, welche Dimensionen bzw. Aspekte *nicht* erfasst werden. Darin kommt am ehesten die der Auswahl zugrundeliegende *Tendenz* zum Ausdruck.

3. Die Validität der Beurteilungsdimensionen

Im Falle der Unterrichtsbeurteilung geht es ja meistens darum, einen «guten» Unterricht von einem «schlechten» zu unterscheiden. Welche Merkmale einen «guten» Unterricht auszeichnen, kann letztlich nur unter Bezugnahme auf den «Unterrichtserfolg» bestimmt werden. Nur solche Aspekte sind für die Kennzeichnung eines «guten» Unterrichts wesentlich, von denen begründet angenommen werden kann, dass sie den Unterrichtserfolg in positiver Weise beeinflussen. Der Unterrichts- und Lehrerfolg ist demnach das entscheidende Kriterium, an dem die *Gültigkeit bzw. Validität* einer Beurteilungsdimension erwiesen werden kann. Um die Validität einer Dimension beurteilen zu können, muss man freilich wissen, was der Autor eines Beurteilungsinstruments unter «Unterrichtserfolg» versteht. Der Unterrichtserfolg kann nicht unabhängig von den Zielvorstellungen und Leitbildern bestimmt werden, welche einem Unterrichtskonzept zugrunde liegen. Je nach der Gewichtung einzelner Zieldimensionen fällt die Definition des Unterrichtserfolgs unterschiedlich aus. Um die Validität einzelner Dimensionen

eines Beurteilungsinstruments bestimmen zu können, muss man deshalb wissen, von welchen *erzieherischen und bildungsmässigen Leitvorstellungen* die Autoren ausgehen. Je nach pädagogischer Ausrichtung können unterschiedliche Ziele im Vordergrund stehen:

- die Steigerung des Lernerfolgs in quantitativer Hinsicht,
- die Verwirklichung allgemeiner erzieherischer Postulate (Mündigkeit, Kooperationsfähigkeit),
- die Verbesserung des Lernerfolgs in qualitativer Hinsicht (anwendbares statt reproduzierbares Wissen),
- die gezielte Förderung bestimmter Fähigkeiten (Problemlösen, Kreativität)
- die Verwirklichung sozialer Ziele (soziale Integration).

Von einem seriösen Beurteilungsinstrument muss erwartet werden, dass die Autoren die pädagogischen Leitvorstellungen offenlegen, die sie ihrem Beurteilungskonzept zugrunde legen. Ist dies nicht der Fall, so wird man versuchen, die impliziten Leitbilder aus den ausgewählten Kriterien zu erschliessen. Erst wenn man weiss, auf welche Ziele es den Autoren letztlich ankommt, kann man die ausgewählten Dimensionen auf ihre *Validität* hin untersuchen, weil dann das Aussen- oder Bezugskriterium für die Validitätsbestimmung bekannt ist. Als Ausgangspunkt dient dabei folgende Frage: Besteht zwischen den ins Auge gefassten Aspekten des Unterrichtsgeschehens und dem im Sinne des Autors definierten Lehr- bzw. Erziehungserfolg ein theoretisch oder empirisch begründbarer Zusammenhang? In einzelnen Fällen werden sich die Autoren vermutlich auf empirische Befunde der Unterrichtsforschung abzustützen versuchen, in anderen wiederum auf allgemeine lern- oder motivationstheoretische Erkenntnisse rekurrieren. Wo weder das eine noch das andere möglich ist, erfolgt – insbesondere bei Beurteilungskonzepten der Praxis – ein Rekurs auf die individuelle Erfahrung oder auf die allgemeine Überzeugung der Praktiker. Es sei hier jedoch ausdrücklich festgestellt, dass weder die subjektive Erfahrung noch die allgemeine Überzeugung eines Lehrerkollegiums eine hinreichende Grundlage für eine begründete Validierung einer Beurtei-

lungsdimension darstellt. Als Benutzer eines Beurteilungsinstruments hat man darauf zu achten, wie die Auswahl der einzelnen *Dimensionen* begründet wird. Wo eine solche Begründung fehlt, ist eine wichtige Anforderung an ein wissenschaftlich fundiertes Beurteilungskonzept nicht erfüllt.

Die Validität einzelner Beurteilungskriterien lässt sich indessen nicht isoliert, d. h. unabhängig von der Ausprägung anderer Beurteilungsdimensionen und unabhängig vom situativen Kontext, bestimmen. Der Unterrichtserfolg ist stets das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung, Merkmalen und Lernvoraussetzungen der Schüler, ausserschulischen Einflüssen und den Bedingungen des Unterrichts. Selbst eine Gewichtung der Bedeutung einzelner Dimensionen ist deshalb ausserordentlich schwierig. Ihre Validität kann sinnvollerweise nur in Verbindung mit der Ausprägung anderer Dimensionen und situativer Bedingungen bestimmt werden. Anstelle der Validität einzelner Dimensionen oder Variablen sollte deshalb die Validität des *ganzen* Beurteilungskonzepts als komplexes Gefüge von Variablen bzw. Dimensionen begründet sein.

4. Die Unabhängigkeit der Beurteilungsdimensionen

Bei der Evaluation von Beurteilungsinstrumenten ist ferner darauf zu achten, ob die einzelnen Dimensionen voneinander *unabhängig* sind. Zwei Dimensionen sind dann unabhängig, wenn das Urteil bezüglich der einen Dimension auf das Urteil bezüglich der anderen keinen Einfluss hat. Dies setzt voraus, dass sich die beiden Dimensionen nicht überschneiden oder überlappen. Andernfalls wird der gleiche Aspekt mehrmals beurteilt. Diese methodologische Forderung ist bei vielen der gängigen Beurteilungsbögen aus der Praxis nicht erfüllt. So sind beispielsweise die Dimensionen «Wertschätzung vs. Geringschätzung der Schüler durch den Lehrer» und «Klassenklima» nicht unabhängig, weil das «Klassenklima» als wesentliche Komponente die «Einstellung der Schüler gegenüber dem Lehrer» einschliesst, welche ihrerseits von der «Wertschätzung der Klasse durch den Lehrer» abhängig ist. Die Gefahr von Überschneidungen ist insbe-

sondere auch bei didaktischen Beurteilungsdimensionen gegeben, wenn das gleiche Fehlverhalten bei verschiedenen Dimensionen negativ zu Buche schlägt. Sind die einzelnen Dimensionen wenig klar voneinander abgehoben, so kommt es leicht zu unerwünschten Halo-Effekten und damit zu Verzerrungen der Beurteilung. Ob sich einzelne Dimensionen überschneiden, lässt sich indessen nicht immer a priori, sondern häufig erst in der praktischen Beobachtung feststellen, vorausgesetzt, dass man überhaupt darauf achtet.

5. Die Operationalisierung der Beurteilungsskalen

Als Beurteilungsskala bezeichnen wir nach FLAMMER (1975) eine *Menge von Ausprägungsgraden einer Beurteilungsdimension*. Um einen Lehramtskandidaten aufgrund eines Beobachtungs- bzw. Beurteilungssystems gezielt beraten und/oder zuverlässig beurteilen zu können, sollte das wünschbare bzw. nicht wünschbare Verhalten möglichst direkt benannt werden können. Dies setzt voraus, dass die einzelnen Ausprägungsgrade einer Dimension möglichst operational, d. h. in Begriffen des Lehrer- und Schülerverhaltens, gefasst werden. Bei komplexen Dimensionen, wie sie bei der Unterrichtsbeurteilung häufig vorkommen, ist dies indessen nicht ohne weiteres möglich, ohne dass gleichzeitig die Validität einer Beobachtung gefährdet wird. Trotzdem ist darauf zu achten, dass die einzelnen Dimensionen und ihre Ausprägungsgrade möglichst eindeutig und klar formuliert sind, so dass ihr Interpretationsspielraum nach Möglichkeit begrenzt ist. Die Einschränkung der subjektiven Interpretationsmöglichkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für eine objektive und zuverlässige Beobachtung und Beurteilung. Ausdrücke wie «autoritär», «permisiv», «lehrerzentriert» sind im Rahmen eines Beurteilungskonzepts nur dann angebracht, wenn sie klar umschrieben werden. Sonst bekommen sie je nach theoretischem oder weltanschaulichem Hintergrund eine andere Bedeutung.

Im Falle von bipolaren Schätzskaleten sollten wenigstens die beiden extremen Ausprägungen einer Dimension verbal oder durch einzelne Beispiele erläutert sein. Noch bes-

ser ist es, wenn die einzelnen Werte einer Skala mit einem oder wenigen Worten umschrieben sind. Im Falle von Kategoriensystemen zur Beobachtung und Analyse des Unterrichtsgeschehens (z. B. beim System von FLANDERS) sollten die einzelnen Kategorien erklärt und mit Beispielen illustriert sein.

Unabhängig von diesen formalen Voraussetzungen für eine objektive, d. h. beurteilerunabhängige, Beobachtung und Beurteilung enthält ein wissenschaftlich fundiertes Beurteilungskonzept in der Regel auch konkrete Angaben über die empirisch gewonnene Beurteilerübereinstimmung (Reliabilitätsmasse) in der Evaluationsphase. Das trifft jedoch nur auf wissenschaftlich fundierte Beobachtungssysteme zu. Bei praxisorientierten Beurteilungssystemen findet man solche Angaben in den seltensten Fällen.

6. Anwendungsbereich eines Beurteilungssystems

Ein wichtiger Gesichtspunkt für die Auswahl eines Beurteilungsinstruments ist sein Anwendungsbereich. Grundsätzlich gilt hier folgende Feststellung: «Je weiter und allgemeiner der Anwendungsbereich definiert ist, desto ungesicherter ist der Informationswert eines Beurteilungsinstruments prinzipiell zu veranschlagen; je enger und spezifischer der Anwendungsbereich ist, desto gegenstandsadäquatere und zuverlässigere Resultate sind zu erwarten» (HELLER & ROSE-MANN 1973, 34). Dies gilt insbesondere für psychologisch-didaktische Beurteilungsdimensionen, weniger für solche, die das soziale Verhalten von Lehrern und Schülern oder das Klassenklima betreffen. Je nach dem Lerninhalt oder dem «Lehrstoff» einer Lektion sind andere psychologisch-didaktische Kriterien für ein erfolgreiches Lehrverhalten zentral. So sind bei der Beurteilung einer *Fremdsprachen*lektion andere Aspekte des Unterrichtsgeschehens für den Lehrerefolg wichtig als bei der Beurteilung einer *sachkundlichen* oder *mathematischen Einführung*lektion. Bei der Beurteilung einer *Zeichen*lektion kommt es auf andere Momente an als bei der Beurteilung eines Unterrichts, in dem es um die *Einübung praktischer Fertigkeiten* (z. B. Maschinenschrei-

ben) geht. Es gibt zwar auch inhaltsübergreifende Gesichtspunkte (vgl. FÜGLISTER & MESSNER 1975), deren Informationswert jedoch im konkreten Einzelfall (z. B. bei einer Zeichenlektion) häufig begrenzt ist. Abgesehen vom Lehrinhalt lassen sich einzelne Lektionen auch noch nach ihrer *primären didaktischen Funktion* unterscheiden: Einführungslektionen, Übungs- und Anwendungslektionen, Demonstrationen usw. Bei Lektionen mit unterschiedlichen didaktischen Funktionen sind ebenfalls verschiedene Momente für ein erfolgreiches Lehrverhalten wichtig.

Bei der Auswahl eines Beurteilungssystems ist deshalb darauf zu achten, für welchen Lektionstyp (definiert durch den Lehrinhalt und die primäre didaktische Funktion) ein Kategoriensystem geschaffen wurde. In einzelnen Fällen spielt auch noch die Schulstufe für die Auswahl von Beurteilungskriterien eine nicht unwesentliche Rolle. *Die Anwendung eines Beurteilungsinstruments ist grundsätzlich auf Unterrichtssituationen zu beschränken, für deren Erfassung und Analyse es von den Autoren ursprünglich geschaffen wurde.* Bei der Anwendung auf andere Lektionstypen oder Unterrichtssituationen ist seine Validität nicht mehr ohne weiteres gewährleistet. Aus diesem Grunde ist fach- und stufenspezifischen Beurteilungskonzepten gegenüber allgemeinen der Vorzug zu geben, zumal wenn sie für die schulpraktische Ausbildung verwendet werden sollen.

7. Die Praktikabilität eines Beurteilungssystems

Die Praktikabilität eines Beurteilungsinstruments ist nicht nur eine Frage des zeitlichen und personellen Aufwandes, sondern in erster Linie eine Frage seiner einfachen und verlässlichen Handhabung durch Ausbildungs- und Beratungslehrer bzw. Prüfungsexperten. Eine erste Voraussetzung dafür ist, dass die Regeln für die Beobachtung und allenfalls auch die Regeln für die Transformation erzielter Punktwerte in Noten eindeutig und klar festgelegt sind. Was die *Beurteilungstechnik* anbelangt, so lassen sich grundsätzlich zwei Beurteilungsverfahren unterscheiden: eine fortlaufende (formative) und eine abschliessende (summative)

Beurteilung. Bei der *fortlaufenden Beurteilung* werden einzelne Ereignisse, z. B. bestimmte Lehrer- und Schüleräusserungen fortlaufend registriert und gleichzeitig bestimmten Beurteilungskategorien zugeordnet. Auf diesem Verfahren beruht beispielsweise das System zur Interaktionsanalyse von FLANDERS (vgl. JENZER 1975). Dieses Verfahren setzt voraus, dass die *Beobachtungseinheit* und die *zeitliche Erstreckung* einer Beobachtungsperiode klar definiert und abgegrenzt sind. Eine fortlaufende Beurteilung ist nur dann praktikabel, wenn die Zahl der Beurteilungskategorien begrenzt ist, weil nicht gleichzeitig zahlreiche Aspekte des beobachtbaren Geschehens ins Auge gefasst und verarbeitet werden können.

Bei den meisten Beurteilungsverfahren, insbesondere bei jenen aus der Praxis, überwiegt indessen die *abschliessende Beurteilung*, z. B. in der Form von Einzelurteilen, die auf Schätzskaleten eingetragen werden und die Grundlage für die abschliessende Gesamtbeurteilung bilden. Die abschliessende Beurteilung hat den Vorteil, dass einzelne Ereignisse eher richtig eingeschätzt werden als bei der fortlaufenden, weil sie zum Gesamtgeschehen in Beziehung gesetzt werden können. In solchen Fällen ist jedoch darauf zu achten, wie die Beobachtungsphase zu gestalten ist. Auch hier sind mehrere Varianten denkbar: Entweder verfolgt man aufmerksam das Unterrichtsgeschehen und notiert nur auffällige Ereignisse oder man erstellt ein Verkaufsprotokoll in der herkömmlichen Art. Beide Methoden haben ihre Nachteile: Im ersten Fall erfolgt die abschliessende Beurteilung häufig aufgrund eines subjektiven Gesamteindrucks, beim zweiten entgehen dem Beobachter oftmals wichtige Ereignisse, während er protokolliert. Da es in den meisten Fällen darauf ankommt, das *konkrete Fehlverhalten oder das erfolgreiche Lehrverhalten direkt benennen zu können*, empfiehlt es sich, bei der Beobachtung einer Lektion auffallende positive und/oder negative Unterrichtsereignisse zu protokollieren und darauf abschliessend sein Urteil abzustützen. Wenn zu einer Dimension keine konkreten Beobachtungen vorliegen, verzichtet man am besten auf eine Beurteilung.

In jedem Falle sollten bei einem praktischen

Beurteilungsinstrument der Beobachtungsmodus und das Beurteilungsverfahren ausdrücklich beschrieben und begründet sein. Für den Fall, dass das Instrument für Selektionszwecke eingesetzt wird (z. B. Lehramtsprüfungen), sollte auch die Frage geklärt sein, wie man von den einzelnen Skalenerurteilen zu einem Prädikat bzw. zu einer Note gelangt. Auch hier sind mehrere Varianten denkbar, die alle praktikabel sind. Entweder ist die Minimalpunktezah definiert, die erreicht werden muss, um eine bestimmte Note zu erhalten, oder man setzt sonst ein Kriterium für die Vergabe einzelner Noten fest.

In vielen Fällen ist ein *gezieltes Training der Beurteiler* eine unabdingbare Voraussetzung für den effektiven und verantwortbaren Einsatz eines Beurteilungssystems. Wo ein solches Training nicht vorgesehen ist, müssen die Beurteilungskategorien präzise und eng umschrieben sein.

Zusammenfassend kann man sagen, dass jedes Beobachtungs- bzw. Beurteilungssystem immer nur *Hilfsmittel*, jedoch niemals Allheilmittel für eine bessere und gerechtere Beurteilung und Beratung in Unterrichtsfragen ist. Ihre Anwendung setzt immer auch ein vertieftes Verständnis des Unterrichtsgeschehens voraus, ohne das eine sinnvolle Interpretation des Beobachteten nicht möglich ist.

Zitierte Literatur

ANDERSON & BREWER (1946) Studies of teachers' dominative and integrative contacts on

children's classroom behavior. *Applied Psychological Monographs*, No. 8

FLAMMER, A. (1975) Bemerkungen zur Konstruktion von Skalen zur Beurteilung von Lehrerverhalten. *Arbeitsunterlage zum Seminar «Beurteilung von Lehrerverhalten» des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes vom 17. bis 22. 11. 1975 in Morschach.*

FLANDERS, N. A. (1966) *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. The Univ. of Michigan, Ann Arbor, Rev. Ed.

FÜGLISTER & MESSNER (1975) Unterrichtsbeurteilung als Grundlage der Lehrerberatung. *Schweizerische Blätter für Gewerbeunterricht*, 100, 200–205.

HELLER & ROSEMANN (1973) *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*. Stuttgart: Klett.

JENZER, C. (1975) *Erziehungsidee und Schulkwirklichkeit. Zur pädagogischen Evaluation des Unterrichts*. Bern: Lang.

LEWIN, LIPPITT & WHITE (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates». *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.

SCRIVEN, M. (1967) The Methodology of Evaluation. In: *Aera Monograph Series on Curriculum Evaluation*, 1, 39–83.

TAUSCH & TAUSCH (1971⁶) *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

WALTER, H. (1973) *Neue Wege zum optimalen Unterricht. Beobachtung und Beurteilung von Schüler- und Lehrerverhalten*. München: Ehrenwirth.

WINNEFELD, F. (1967) *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. München/Basel: Reinhardt.

Kommentar zum «Fragebogen zur Beschreibung und Analyse des Unterrichts»

Helmut Messner

Der vorliegende Fragebogen¹ ist in Zusammenarbeit mit verschiedenen Lehrergruppen entstanden und an den folgenden Fortbildungsveranstaltungen weiterentwickelt, diskutiert und teilweise erprobt worden: Seminar WBZ/SPV vom 17.–22. November 1975 in Morschach zum Thema «Beurteilung von Lehrerverhalten» sowie an einer Fortbildungsveranstaltung der Zentralstelle für Lehrerfortbildung des Kantons Bern zum Thema «Analyse und Beurteilung von Unterricht», das im Sommerquartal 1976 in Bern stattgefunden hat.

Allen, die sich an dieser Entwicklungsarbeit beteiligt haben, sei für ihr Mitmachen und für ihren Einsatz an dieser Stelle herzlich gedankt.

Me/Fg.

¹ Der Fragebogen ist auf Seite 669 ff. abgedruckt.