

## Unterricht beobachten, besprechen, beurteilen als Kernaufgabe der Lehrerbildung

Vortrag im Rahmen der Fortbildungstagung des BAK Saarland für Fachleiter/innen  
am 24. und 25. August 2010 in Saarbrücken

**Vorbemerkung:** Der hier wiedergegebene Vortrag stand am Beginn der Fortbildungsveranstaltung, an der 52 Fachleiter/innen von saarländischen Studienseminaren für weiterführende Schulen teilnahmen. Am zweiten Tag beobachteten und analysierten die Teilnehmer videografierte Unterrichtsstunden von Referendaren, um u.a. zu erproben, wie sich standardisierte Unterrichtsqualitätsmerkmale und Kompetenzen für den Ausbildungsunterricht nutzen lassen. Als aktueller Kontext der Thematik wurde zu Beginn des Vortrags die Situation der Lehrerbildung im Saarland skizziert.

Folie 1

Folie 2

### 1. Zur gegenwärtigen Situation der Lehrerausbildung im Saarland

Ab Februar 2012 für den Bereich SekI/ERS, 2013 für das LA Gymnasien werden unsere Studienseminare Referendare aufnehmen, die an der Universität Saarbrücken nach der **neuen Studienordnung** ausgebildet wurden, d.h. im Rahmen eines modularen zehensemestriigen LA-Studiums durch erweiterte erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Anteile sowie Praktika auf den Lehrberuf vorbereitet wurden. Die Dauer des Referendariats wird dann von vier auf drei Semester verkürzt. (Die Verkürzung wird heute damit gerechtfertigt, dass Anteile der zweiten Phase in die erste vorgezogen seien; tatsächlich wurde schon in der Planung der Reform beschlossen, die Überschreitung der Bologna-gemäßen Regelstudienzeit um ein Semester mit der entsprechenden Kürzung des Vorbereitungsdienstes zu kompensieren.)

Wie sich diese Veränderungen auf das Referendariat auswirken werden, lässt sich heute noch nicht definitiv vorhersagen. Dennoch erlaube ich mir an dieser Stelle, einige wenige, vorsichtige **Vermutungen** darüber zu äußern, worauf Sie sich einstellen sollten:

- Die frühe Begegnung der Studierenden mit der Schulwirklichkeit in den **Praktika** kann deren berufliche Orientierung günstig beeinflussen, z.B. diejenigen in ihrer Entscheidung bestärken, die Eignungsvoraussetzungen bestätigt sehen, andere durch die Erfahrung grundlegender Schwierigkeiten zum Wechsel bewegen. Zu glauben, die Praktika könnten wesentliche Lernerfahrungen des Ausbildungsunterrichts ersetzen, halte ich dagegen für illusorisch.
- Das neue **erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum** bietet in seiner Konzeption durchaus eine Grundlage für den Erwerb berufsbezogenen Theoriewissens, auf die im Allgemeinen Seminar aufgebaut werden könnte. Die Praxis der Lehrveranstaltungen ergibt derzeit jedoch noch keine einheitliche Basis für die zweite Phase.
- Die **fachdidaktischen Module** im LA-Studium erweisen sich nach bisherigen Rückmeldungen als recht unterschiedlich: Soweit sie von Fachleitern durchgeführt werden, ist für Praxisbezug und die Kohärenz beider Phasen gesorgt; die Ver-

zählung mit den Fachwissenschaften hängt jedoch von Zufällen ab wie dem Interesse und der Kooperationsbereitschaft der jeweils zuständigen Professoren.

- Wie sich die **Verkürzung des Vorbereitungsdienstes** auf die Ausbildung auswirken wird, lässt sich ebenfalls noch nicht absehen, da Inhalte und Organisation der künftigen Referendarausbildung noch nicht entschieden sind. In Bearbeitung sind derzeit die LPO II, welche die rechtlichen Rahmenbedingungen (Ausbildungsunterricht, eigenverantwortlicher Unterricht, Prüfungen etc.) festlegt, sowie eine Richtlinienkonzeption der Ziele und Inhalte, welche auf den vorliegenden Kompetenz-STANDARDS DER LEHRERBILDUNG IM SAARLAND aufbaut. Diese soll bis Ende des laufenden Schuljahres fertig sein.
- Was sich unter Vorbehalt, gleichwohl mit einiger Wahrscheinlichkeit sagen lässt: Der Ausbildungsunterricht, und damit die Unterrichtsbesuche samt Besprechung, erhalten ein größeres Gewicht, wenn auch in ambivalenter Hinsicht: Der Umfang der obligatorischen Prüfungsleistungen wird reduziert werden (z.B. Pädagogische Arbeit, unangekündigter Unterrichtsbesuch). Da den Referendaren weniger Zeit bleibt zum Lernen in der Praxis, zum Ausprobieren, zum Festigen von Fähigkeiten, zum Korrigieren von Fehlern, wächst der Erfolgsdruck resp. die Angst. Fachleiter müssen nach spürbar kürzerer Zeit endgültige Entscheidungen über Noten und Berufseignung fällen, die Grundlage ihrer Bewertung schrumpft.
- Schlimmstmögliche Wendung wäre: eigenverantwortlicher Unterricht von Beginn an (für die im August antretenden Referendare) – weil die vorbereitende Ausbildung in grundlegenden unterrichtsmethodischen und didaktischen Kompetenzen fehlt, weil eine kontinuierliche Betreuung durch Mentoren oder Fachleiter nicht gewährleistet ist, und weil zu den Anforderungen des Seminars vom ersten Tag an der Druck der Verantwortung und des Sichbehauptens auf den Referendaren lastet.

Daraus ist zu folgern:

- Wir müssen uns dafür einsetzen, dass das erste Semester des Vorbereitungsdienstes ausschließlich der Einführung und Einübung in die beruflichen Aufgaben dient, unbelastet von eigenverantwortlichem und Vertretungsunterricht.
- Die Frist dieses Einführungssemesters muss genutzt werden für grundlegende Wissensvermittlung und Übungen in allgemeinen und fachdidaktischen Seminarveranstaltungen, vor allem aber die für kontinuierliche und intensive Ausbildung durch Hospitation und Ausbildungsunterricht bei den Fachleitern, um Grundlagen nicht nur für handwerklich soliden eigenverantwortlichen Unterricht zu schaffen, sondern vor allem für die selbständige Kompetenzentwicklung der Referendare.
- Auch die Betreuung im eigenverantwortlichen Unterricht im zweiten und dritten Semester muss intensiviert werden, wenn dieser die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen fördern soll und nicht Überlebensstrategien und Angst vor Fachleiterbesuchen.

Nicht zuletzt im Blick auf diese – wahrscheinlich wachsende – Bedeutung des Ausbildungsunterrichts will ich Sie einladen, sich mit dem Thema *Unterricht beobachten – besprechen – beurteilen* auseinanderzusetzen, heute mehr als Zuhörer, morgen mehr mit eigenem Erproben und Diskutieren.

## 2. Unterricht beobachten

Vorbemerkung: Ich gehe in meinem Vortrag über Beobachten, Bewerten und Besprechen nicht auf die spezielle Situation der Lehrproben ein, sondern konzentriere mich dabei auf normalen Ausbildungsunterricht.

Was nehmen wir wahr, wenn wir Referendar-Unterricht beobachten?

Folie 3

U.video Ma 7

Sammlung und Bilanzierung der Teilnehmerbeobachtungen:

- individuell verschiedene Aspekte, Schwerpunktsetzungen
- teilweise Verhaltensbeobachtungen (Lehrerverhalten, Schülerverh.)
- teilweise Werturteile – bezogen auf Lehrerverhalten u. –fähigkeiten  
– bezogen auf Unterrichtsqualität

In der Alltagspraxis finden wir meist eine Mischung aus all dem in verschiedenen Formen; um deren Vor- und Nachteile zu beleuchten, gehe ich zunächst auf die in der Praxis verbreiteten Verfahrensweisen der Beobachtung und Notierung ein, dann auf verschiedene Konzeptionen, wie sie in anderen Bundesländern erprobt und in der Fachliteratur diskutiert werden.

Zu Beginn meiner Fachleitertätigkeit – Mitte der 70er Jahre – war es noch üblich, dass die Kollegen recht unsystematisch notierten, was ihnen am Unterrichtsfluss und am Lehrerverhalten auffiel; zu dieser Zeit setzten sich aber zunehmend zwei Formen systematischer Beobachtung und Notierung durch: einerseits das sukzessive Protokollieren des Unterrichtsverlaufs, z.T. inklusive wörtlich zitierter Lehrer- oder Schüleräußerungen, andererseits das systematische ‚Abchecken‘ des Unterrichts nach didaktischen und methodischen Kategorien; dazu legten einige Fachleiter sich eigene Beobachtungsbögen mit vorgegebenen Feldern für diese Kategorien an – z.B. im Fremdsprachenunterricht ein Feld für die verschiedenen Aspekte der Lehrersprache, eines für die Korrektur von Schülerbeiträgen usw.

Offenkundiger Vorteil des Protokollierens: In der Besprechung lässt sich der Unterrichtsprozess als Ganzes wie in einzelnen relevanten Phasen rekonstruieren und reflektieren; demgegenüber gewährleistet die kategoriengeleitete Analyse eine umfassende und ggf. tiefergreifende, objektivere und wissenschaftlich fundierte Reflexion und Beurteilung. Bevor wir uns damit genauer befassen, möchte ich aber auf etwas Grundsätzliches zu Beobachtung aufmerksam machen.

### 2.1 wahrnehmen – beobachten

Folie 4

Im Unterschied zum bloßen Wahrnehmen der Vorgänge geschieht Beobachten

- nicht planlos, sondern zu einem Zweck: um sich ein Urteil zu bilden, um Rückmeldung zu geben etc.
- nicht wahllos, sondern systematisch: nach einem eingeübten Schema und in einer Form der Notierung
- nicht nach willkürlichen Maßstäben, sondern didaktisch fundierten Kategorien
- zudem i.d.R. hochkonzentriert

Dem gegenüber scheint Wahrnehmen unwillkürlich, von Zufällen abhängig – aber auch oberflächlich und unkonzentriert? Zum Vergleich: Wie lernt jemand eine Stadt kennen, der sie mit Hilfe eines Reiseführers besichtigt? Was sieht er, versteht er? Welche Wahrnehmungen könnte er versäumen?

Auf systematisches Beobachten können wir nicht verzichten – sollten aber auch die **Risiken** beachten:

- Durch die Fixierung auf vorgegebene Kriterien sind wir nicht offen für Ereignisse oder Zusammenhänge, die sich damit nicht fassen lassen.
  - Kriterien wie z. B. „Die Lehrperson geht auf eigene Gedanken der Schüler ein“ bezeichnen nicht reale Sachverhalte, vielmehr konstruierte Merkmale auf der Grundlage einer pädagogisch-didaktischen Theorie von Unterricht; mit ihrer Feststellung wird Lehrerverhalten nicht bloß beschrieben, sondern interpretiert. Die landläufige Vorstellung, dass Wahrnehmen und Interpretieren ein zweistufiger Vorgang sei, ist irrig: Unser Wissen und unsere subjektiven Theorien steuern unsere Wahrnehmung, und oft ist das, was wir in einer Unterrichtssituation wahrzunehmen glauben, bereits unser Eindruck, unsere Interpretation. Auf die damit verbundene Problematik der Wertung gehe ich später ein.
  - Die Vielzahl der zu beobachtenden Kategorien beanspruchen uns derart, dass wir kaum gelassen zusehen können; je mehr Aspekte auf unserem Bogen oder in unserem Kopf Beachtung verlangen, umso mehr sind wir „auf der Lauer“ und mit Schreiben beschäftigt.
  - Psychologische Forschungen haben erwiesen, dass Menschen, denen man Beobachtungsaufträge gegeben hat, häufiger Vorkommnisse übersehen als unvorbelastete.
- ⇒ **Paradox:** Die Konzentration auf Relevantes kann ablenken von Wichtigem! Dies gilt bei der Unterrichtsbeobachtung insbesondere für die Wahrnehmung von nicht augenscheinlichen Vorgängen wie atmosphärische Prozesse, etwa die Aufmerksamkeitshaltung der Klasse oder latente Konflikte. Eine erste, vorläufige Empfehlung für die Unterrichtsbeobachtung lautet daher: Versuchen Sie, neben der gezielten Aufmerksamkeit auf die ihnen geläufigen oder aktuell relevanten Aspekte offen zu bleiben für Wahrnehmungen unvermuteter, auch unterschwelliger Vorgänge.

## 2.2 Beobachtungs- und Kategoriensysteme

Heute werden in vielen Seminaren standardisierte *Beobachtungsbögen* verwendet, in denen zu vorgegebenen Kategorien mehr oder weniger Zutreffendes in Spalten angekreuzt wird oder Notizen aufgeschrieben werden. Sie unterscheiden sich nicht nur äußerlich in Umfang, Differenzierungsgrad und Gliederung der Kriterien, sondern auch in den theoriegeleiteten Kategorisierungen sowie in den damit explizit oder implizit verknüpften Wertungen.

### 2.2.1 deskriptive Systeme

Bei dem gezeigten Unterrichtsvideo lassen sich beispielsweise Beobachtungen festmachen an Aspekten wie

- Lehrerverhalten: etwa Gestik, Mimik, Sprache, Proxemik usw.
- Tafelanschrift: Anordnung, Schriftgröße, Deutlichkeit usw.
- Schülerverhalten: Aufmerksamkeit, Mitarbeit, Sprachverhalten usw.

Derart aufgelistet ergibt sich ein Spektrum von Beobachtungsaspekten, die auch didaktisch kategorisiert werden können, so z.B. als vier Entscheidungsfelder des Unterrichts.<sup>1</sup>

Folie 5

Diese Kategorien selbst scheinen nur wertneutral; tatsächlich beruhen sie auf einer Theorie funktionierenden Unterrichts, implizieren also Qualitätsmerkmale; spätestens aber in ihrer Anwendung werden sie mit Wertungen der Fachleiter konkret verknüpft, indem dieser entscheidet, inwieweit etwa der Aufbau der Stunde, die Methodenwahl oder der Medieneinsatz sinnvoll, angemessen oder effektiv war, auch in seiner Gewichtung der einzelnen Aspekte, wenn er sie in die eine oder die andere Waagschale der Gesamtbewertung legt. Dabei fließen in unterschiedlichem Maße teils allgemein anerkannte pädagogische und didaktische Theorien, teils subjektive, nicht immer reflektierte Vorstellungen des Fachleiters in die Bewertung ein.

### 2.2.2 Kriterien der Unterrichtsqualität

Um die Bewertung von Referendarunterricht auf eine validere Basis zu stellen, sind schon seit den 70er Jahren Qualitätsmerkmale von Unterricht aus verschiedenen theoretischen Konzepten abgeleitet worden; seit etwa zehn Jahren werden Kriterien für guten Unterricht zunehmend auch auf der Grundlage empirischer Unterrichtsforschung entwickelt, beispielsweise, indem man in Feldstudien Korrelationen zwischen messbarem Unterrichtserfolg und Prozess-Merkmalen des erfolgreichen Unterrichts erhebt. Solche Gütekriterien werden inzwischen in den meisten Bundesländern als Instrument verwendet zur Erhebung der Unterrichtsqualität in Schulen im Rahmen sog. *Qualitätsentwicklungs-Maßnahmen* der Länder.

Ein Beispiel (Ausschnitt) Folie 6

Die Unterrichtsqualitätskriterien werden zunehmend auch für die Lehrerbildung genutzt. In nordrhein-westfälischen Studienseminaren beispielsweise werden die Referendare schon zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes mit den von HILBERT MEYER definierten *Zehn Merkmalen guten Unterrichts*<sup>2</sup> vertraut gemacht, damit sie diese selbst zur Beobachtung fremden Unterrichts nutzen und wissen, nach welchen Kriterien ihr eigener Unterricht analysiert und beurteilt wird.<sup>3</sup>

Folien 7-8

Teilweise anders kategorisiert und formuliert, durch umfassende theoretische und empirische Forschung begründet, sind die von ANDREAS HELMKE entwickelten Qualitätskriterien, die in mehreren Bundesländern Verwendung finden, z.B. in Niedersachsen und Schleswig-Holstein.<sup>4</sup>

Folien 9-14

Versuchen wir mal einzelne dieser Kriterien an unserem Beispiel anzuwenden, etwa aus dem Bereich *Klassenführung*; dazu verwenden wir einen im Saarland derzeit gebräuchlichen Beobachtungsbogen.

Kopie1 Beob.bogen SL  
U.video Ma 7 ggf. nochmals zeigen

<sup>1</sup> <http://www.seminar-stuttgart.de/deutsch/wiki/doku.php?id=material:unterrichtsanalyse>

<sup>2</sup> H. Meyer: *Was ist guter Unterricht?* Berlin (Cornelsen 2004)

<sup>3</sup> [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetsversicherung/Qualitaetsanalyse/Die\\_Instrumente/Unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetsversicherung/Qualitaetsanalyse/Die_Instrumente/Unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf)

<sup>4</sup> [http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation\\_id=2015&article\\_id=6398&psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2015&article_id=6398&psmand=8)

## Indikatoren

Die verschiedenen Beobachtungen und Deutungen zu den Kriterien zeigt, dass es notwendig ist, die Kriterien zu konkretisieren: Woran lässt sich erkennen oder gar nachweisen, dass dieser Lehrer die Schüleraktivitäten überblickt? Indem man so beobachtbare Verhaltensweisen definiert, die auf Qualitätsmerkmale schließen lassen, ordnet man diesen sog Indikatoren zu.

Ein Beispiel bei Hilbert Meyer:

Folie 15

### **Kriterium: Hoher Anteil echter Lernzeit**

#### **Indikatoren:**

- Schüler sind aktiv bei der Sache
- Schüler lassen sich nicht durch Kleinigkeiten ablenken
- Es herrscht keine Langeweile.
- Es entstehen inhaltlich reiche Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen.
- Aktive Lernphasen und erholsame Pausen wechseln sich ab.
- Wenige Disziplinstörungen
- Lehrer schweift nicht ab

Manche Experten (z.B. Dohnke) differenzieren diese Zuordnung noch auf einer weiteren Stufe: Sie unterscheiden abstrakt gefasste Kriterien von Merkmalen und diese nochmals von Indikatoren.

Folie 16

Der Einfachheit halber begnügen wir uns hier mit der Unterscheidung von Kriterien und Indikatoren.

Wie lassen sich standardisierte Beobachtungsbogen zur Unterrichtsqualität in der Seminausbildung verwenden? Schauen wir uns verschiedene Beispiele an:

- zeigen:**
- Beobachtungsbogen (Q) nach Hilbert Meyer<sup>5</sup>
  - Beobachtungsbogen (A) Düsseldorf<sup>6</sup>
  - Beobachtungsbogen (A) Trier<sup>7</sup>

**austeilen:** Einblick in die Lehr-Lernsituation (Helmke)<sup>8</sup>

Kopie 2

Es ist offensichtlich, dass der ausführliche Beobachtungsbogen für unseren Zweck wenig sachdienlich ist. Die für die Ausbildung adaptierten Bögen enthalten i.d.R. statt der anzukreuzenden Kästchen Felder für Notizen. Interessant aber die Kombination von Fremdbeobachtungs- und Selbstbeobachtungsbogen nach Helmke. Die inhaltlich reduzierten Bögen sind handlicher, aber offensichtlich auch lückenhafter und somit weniger valide; sinnvoll sind sicherlich die entsprechenden Bögen für Referendare. Ihnen fällt vermutlich auch auf, dass bei diesen Kriterien der Unterrichtsqualität die fachlichen Aspekte, auf die Sie besonders achten, die evt. in Ihren eigenen Beobachtungsbögen den größten Raum einnehmen, kaum vorkommen. Das bedeutet nicht, dass die fachdidaktischen Anforderungen vernachlässigt werden sollen, kann aber darauf aufmerksam machen, dass die geläufige fachdidaktische Ausbildung womöglich Faktoren, die für die Qualität von Unterricht ebenso grundlegend sind, nicht hinreichend berücksichtigt.

<sup>5</sup> s. Anm. 3

<sup>6</sup> [http://www.bezreg-duesseldorf.nrw.de/schule/lehrkraefteaus\\_formation/Unterrichtsnachbesprechung](http://www.bezreg-duesseldorf.nrw.de/schule/lehrkraefteaus_formation/Unterrichtsnachbesprechung)

<sup>7</sup> [http://www.rs-sem-trier.info/Ausbkonz/portfolio/pdf\\_Dateien/07\\_5\\_Beobachtungsboegen\\_%20zur%20Hospitation.pdf](http://www.rs-sem-trier.info/Ausbkonz/portfolio/pdf_Dateien/07_5_Beobachtungsboegen_%20zur%20Hospitation.pdf)

<sup>8</sup> <http://evit.lernnetz2.de/allgemein/info.php>

In dem o. e. Düsseldorfer Beobachtungsbogen sind die Felder zwar mit dem Begriff Qualitätsindikatoren überschrieben, enthalten jedoch anstelle der Prozessmerkmale unterrichtlicher Qualität Kompetenzen der Lehrperson. Seit einigen Jahren sind in ja allen Bundesländern Kompetenzstandards als Richtlinien für die Lehrerbildung definiert worden, 2004 hat auch die KMK einen solchen Katalog veröffentlicht. Unbeschadet einiger Unterschiede in der Gliederung und der Terminologie stimmen diese Standards in den wesentlichen Inhalten überein, so auch die *Saarländischen Standards in der Lehrerbildung* von 2004, welche die Grundlage der Reform sowohl des Lehramtsstudiums als auch des Vorbereitungsdienstes darstellen.

Folien 17-19

Nochmals zur Vergewisserung des **Begriffsverständnisses**: Im Unterschied zu Bildungsstandards bezeichnet man mit dem Begriff Standards in der Lehrerbildung professionelle Kompetenzen, die Lehrer haben bzw. erwerben müssen, um schulische Standardsituationen angemessen zu bewältigen. Allerdings impliziert die dem Begriff zugrunde liegende Theorie, dass es nicht genügt, die erzielten Lehrerkompetenzen als output der Lehrerbildung zu definieren, dass deren Erfolg vielmehr davon abhängt, inwieweit den Kompetenzstandards entsprechende Ausbildungsstrukturen und -inhalte, Erfahrungs- und Evaluationsmöglichkeiten und Bewertungsmaßstäbe bestehen.

Folie 20

		Standards der
• <i>Was sollen wir am Ende können?</i>	⇒	Kompetenz
• <i>Wo und wie erwerben wir, was wir am Ende können sollen?</i>	⇒	Ausbildungsstrukturen und -inhalte
• <i>Wo und wie erweist sich, was wir können?</i>	⇒	Erfahrungs- und Evaluationsmöglichkeiten
• <i>Was wird dabei wie bewertet?</i>	⇒	Qualitätskriterien

Eine solchermaßen umfassende Standardisierung der Lehrerausbildung bleibt bundesweit noch Desiderat; dennoch hat sich die flächendeckende Orientierung an Kompetenzstandards schon vielfach auf die Praxis der Bewertung und auch der Beobachtung ausgewirkt. Aus meiner Tätigkeit in der Seminarleitung weiß ich, dass wir im gymnasialen Bereich eine Orientierung an Kompetenzen für die Beurteilung der Referendare, auch bei Lehrproben, eingeführt hatten und dass diese sich bei Fachleitern in unterschiedlicher Weise auch auf die Praxis der normalen Stundenbesprechungen ausgewirkt hat.

Dabei wird jedoch ein Grundproblem der Unterrichtsbeobachtung sichtbar, das auch bei der Anwendung von Kriterien der Unterrichtsqualität besteht, aber oft vernachlässigt wird: Die zu beobachtende Kompetenz ist ein Konstrukt, das ich nur näherungsweise und nicht mit letzter Gewissheit erschließen kann, indem ich ein konkretes Lehrerverhalten in einer bestimmten Situation als Indiz für eine in bestimmtem Grade erreichte Kompetenz interpretiere. So kann ich beispielsweise aus den anerkennen-

den Reaktionen eines Referendars auf Schülerbeiträge schließen, dass er offenbar über die Kompetenz zu förderlichen Rückmeldungen verfügt. Aber in welchem Maße sich diese Kompetenz auch in anderen Situationen beweisen wird, ist schon schwer abzusehen, erst recht, wie die Chancen auf Kompetenzzentfaltung stehen, wo einer durch Fehler zusehends nervöser wird.

Kriterien der Unterrichtsqualität werden nicht selten mit solchen der Professionsqualität vermischt. Auch wenn es Überschneidungen gibt, sollte man die unterschiedliche Fokussierung nicht vernachlässigen: Nicht alles, was die Qualität einer Unterrichtsstunde auszeichnet, wie z.B. das Maß des erreichten Lernerfolgs, ist auf Kompetenzen des Unterrichtenden zurückzuführen; umgekehrt unterstellen wir mit der Einschätzung von Kompetenzen deren Bewährung in nicht beobachteten, nur vorgestellten Situationen.

## **Zwischenbilanz**

Vorläufig zusammenfassend lässt sich sagen: Wir sind uns einerseits darin einig, dass die Unterrichtsbeobachtung in der Lehrerbildung nicht von subjektiven und willkürlichen Maßstäben oder Gewohnheiten von Fachleitern oder von Zufälligkeiten abhängen darf, sondern objektivierbaren, standardisierten Kriterien verpflichtet soll. Andererseits muss in der konkreten Ausbildungssituation die Unterrichtsbeobachtung wie jedes Instrument nicht nur den spezifischen Bedingungen des Faches und der Unterrichtssituation, sondern vor allem den individuellen Besonderheiten des Referendars bzw. der Referendarin gerecht werden, z. B. deren individuellen berufsbio-graphischen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Problemen. Hinzu kommt, dass die Instrumente der Beobachtung handhabbar sein müssen.

M. E. empfiehlt sich daher: Verbindliche und transparente Qualitätsmerkmale des Unterrichts ebenso wie die der Kompetenzen benötigen wir für die Instruktion, Beratung und Beurteilung der Referendare. Als Gerüst unseres erfahrungsbasierten Professionswissens leiten sie auch unsere Beobachtung von Unterricht. Die sollte aber nicht schon vorab in allen Aspekten und schon gar nicht im Urteil festgelegt sein, vielmehr offen genug, um auch nicht kalkulierbare Prozesse aufmerksam verfolgen zu können, auch Wahrnehmungen festzuhalten, deren Bedeutung wir noch nicht ganz durchschauen. Die Beobachterrolle trainieren – das gilt für Lehrer ebenso wie für Fachleiter – heißt auch üben, für Reflexion und Beurteilung genügend Zeit zu lassen, Unsicherheiten und Irrtümer nicht auszublenden.

Das gilt vor allem für Rückschlüsse auf Kompetenzen: Ich weiß aus eigener Erfahrung, wie geübt Fachleiter darin sind, einem Referendar/ einer Referendarin nach kurzer Zeit anzusehen, was er oder sie „drauf hat“ oder nie lernen wird. Erlauben Sie mir an dieser Stelle einen Vergleich mit einem Beispiel aus dem Sport: Welche Kompetenzen hätte etwa ein Zuschauer der deutschen Fußball-Nationalmannschaft zugesprochen, wenn er sie während der WM nur beim Spiel gegen Argentinien gesehen hätte – und wie hätte er dieselben eingeschätzt, hätte er nur ihr Spiel gegen Spanien gesehen? Fachleiter können sich wohl auf Erfahrung und auf die Kenntnis ihrer Referendare berufen, sind aber nicht gefeit gegen Voreingenommenheit und voreilige Attributionen; die Unsicherheit Ihrer Rückschlüsse müssen Sie vor allem in dem Maße bedenken, wie Sie Referendare nur noch in einzelnen Stunden beobachten können.



Ein Beobachtungsbogen für den Ausbildungsunterricht kann daher durchaus nach allgemeinen, auch fachspezifischen Kriterien vorstrukturiert sein, wenn er offen genug bleibt für Prozessnotizen und Unvorhergesehenes; es scheint mir zudem besser, wenn die Felder nicht nach Gütekriterien benannt sind, sondern nach Bereichen.

### 3. Unterricht beurteilen

Müssen wir beurteilen? Auch außerhalb der Lehrproben und Prüfungen? Manche sagen, es komme in der Lehrerausbildung viel mehr auf Beratung an, die sich erwiesenermaßen mit Beurteilung schlecht verträgt. Das ist richtig und falsch zugleich:

- Wir können nicht umhin, beobachteten Unterricht auch zu bewerten, denn um Referendaren hilfreiche Rückmeldung darüber zu geben, inwieweit ihre Planung, ihr Umgang mit den Schülern, ihre Materialien ihren Zweck erfüllt haben und so auch in anderen Fällen erfüllen, oder was daran wie zu ändern ist, brauchen wir dazu bewertende Feststellungen wie „Das ist (mehr oder weniger) altersgemäß“, oder „(mehr oder weniger) motivierend“ oder „...lernwirksam“.
- Bewerten heißt nicht schon **benoten**; dennoch bedeutet es ein Urteil fällen über „richtig“ oder „falsch“ bzw. über „gut“ oder „schlecht“, hier also über die Qualität von Unterricht – was nicht nur eine Sache an sich ist, sondern eine persönliche Leistung, zum Teil auch persönliches Glück oder Unglück.
- Dabei ist zum einen die **Bezugsnorm** der Beurteilung zu beachten: Beurteile ich lediglich die Qualität einer Stunde nach einem validen Kriterium, orientiere ich mich an der sachlichen Bezugsnorm. Konstatiere ich einen Fortschritt des Referendars in seiner Kompetenzentwicklung, z.B. in seiner Fähigkeit, auf Schülerbeiträge einzugehen, bringe ich auch die individuelle Bezugsnorm ins Spiel. Die soziale Bezugsnorm – die Relation zur Beurteilung anderer – spielt zwar hier nicht dieselbe Rolle wie bei der Benotung von Klassenarbeiten, ist dennoch insoweit beteiligt, als unsere Leistungserwartungen auf die Gruppe der Referendare bezogen zu vergleichenden Bewertungen führen.
- Ebenso wichtig ist die Unterscheidung der **Funktionen der Beurteilung**<sup>9</sup>: Im Vordergrund unserer Bemühungen sehen wir den Zweck der Beratung, allgemeiner gesprochen die *Personalentwicklungsfunktion*: Die Beurteilung soll den Referendaren helfen, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Indem wir ihnen die Maßstäbe unserer Bewertung transparent machen, erfüllt diese zugleich eine *Orientierungsfunktion*: Die Referendare erfahren, was von ihnen in Seminar und Schule erwartet wird, an welchen Standards sie und die Ausbilder sich orientieren. Nicht zuletzt dient die Beurteilung in der Ausbildung der *Selektion*: Sie bildet die rechtlich verbindliche Grundlage für Entscheidungen über Noten, Zulassungen, Einstellungschancen.
- Ob es uns passt oder nicht: Die Selektionsfunktion wirkt sich in der Referendarausbildung vielfach kontraproduktiv aus – auch bei normalen Unterrichtsbesuchen und –besprechungen, wo Noten keine Rolle spielen sollen. Besonders deutlich macht sich dies bemerkbar bei Problemkandidaten, die um ihr Bestehen bangen und für die daher jeder Unterrichtsbesuch und jede Rückmeldung risikobehaftet

<sup>9</sup> vgl. R. Strietholt, E. Terhart: „Referendare beurteilen“. In: SEMINAR 3/2009, S. 48-69

ist: Ihr Unterricht ist von Angst besetzt, was den Schülern nicht entgeht und sich lähmend auf alles auswirken kann. Die bekannte Rede „letzte Woche, als Sie nicht da waren, lief es besser“ klingt verdächtig, muss aber nicht bloße Ausrede sein. Unser sog. fachleiternahes Ausbildungssystem bedingt, dass viele Referendare sich der Macht des Fachleiters ausgeliefert sehen, was sie zu mehr oder weniger bewusster Anpassung, ja auch zur Regression in die Schülerrolle verleiten kann. Solche Wirkung verstärkt sich, wo sie sich mit Konkurrenzdruck unter den Referendaren vermischt. Dass dies ein genereller **Strukturkonflikt** der zweiten Ausbildungsphase ist, belegen mehrere empirische Untersuchungen in jüngerer Zeit.

*Fraglos ist aber der implizite ‚Prüfungscharakter‘ von Ausbildungsveranstaltungen die von Fachleiterinnen und Fachleitern durchgeführt werden – jedenfalls in der unterschweligen Selbstwahrnehmung -, fest im Bewusstsein der Auszubildenden verankert. Dies führt zu tendenziell geringerer Akzeptanz aller Bausteine der Ausbildung, die als Bewertungssituation empfunden werden.<sup>10</sup>*

- Eine breit angelegte Studie aus Hessen belegt nicht nur, dass Fremdeinschätzungen durch Ausbilder und Selbsteinschätzungen der Referendare erheblich auseinander klaffen, sondern auch, dass für die Mehrzahl der Referendare die Bewertung keineswegs so transparent ist, wie Fachleiter glauben.<sup>11</sup>

Folie 21

Diese Diskrepanz hängt gewiss mit dem o.g. Strukturkonflikt zusammen; aber unabhängig davon ist es tatsächlich nicht einfach, Referendaren die Bewertungsmaßstäbe transparent zu machen: Selbst wenn man ihnen die Unterrichtsqualitäts- und Kompetenzstandards an die Hand gibt und erklärt, erfahren sie in der Besprechung ihres eigenen Unterrichts eine jeweils sehr spezifische Auswahl, Auslegung und Gewichtung der Kriterien, die zu überblicken und einzuordnen Experten möglich ist, schwerlich Novizen. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass das sukzessive Vertrautmachen der Referendare mit den Kriterien von Anfang an wichtiger Teil ihrer Ausbildung sein muss.

- Die Probleme der **Gewichtung** einzelner Kriterien und des **Anspruchsniveaus** spielen vor allem, aber nicht nur bei der Benotung eine Rolle. Gleichwohl bedarf es eines Konsenses hinsichtlich der Relevanz und des Anspruchs, die mit den Kriterien verbunden sind. Fachleiter haben wohl unterschiedliche Vorstellungen von gutem Unterricht: Der eine legt großen Wert auf die fachwissenschaftliche Kompetenz, ein anderer bewertet vorrangig methodische Fertigkeiten, ein anderer wiederum das dynamische Auftreten oder den freundschaftlichen Umgang mit den Schülern. Referendare müssen wissen, wie wichtig einzelne Merkmale für die Qualität des Unterrichts sind und bis zu welchem Grad die Aneignung einer Fähigkeit von ihnen erwartet wird. Zwar geben empirische Untersuchungen durchaus Hinweise darauf, welche Kompetenzbereiche generell ausschlaggebend sind für Unterrichtserfolg, aber das sagt noch wenig über deren Relevanz in der konkreten Situation des Unterrichts eines Referendars. Was das Anspruchsniveau betrifft, gibt es mittlerweile Standardkataloge, die nach Graden der Erreichung von Kom-

<sup>10</sup> J. Schilling: „Beurteilung und Bewertung im Vorbereitungsdienst – Schlaglichter aus empirischen Studien“. In: SEMINAR 3/2009, S. 73

<sup>11</sup> R. Strietholt, E. Terhart a.a.O. S. 50

petenzen ausdifferenziert sind.<sup>12</sup> Das erspart Ausbildern in den Seminaren nicht die Notwendigkeit, sich immer wieder austauschen und sich über die Auslegung und Handhabung der Bewertungsmaßstäbe zu verständigen.

- Nicht zu unterschätzen ist schließlich das Problem der Verquickung sachbezogener Beurteilung von Unterricht mit der Persönlichkeit des Unterrichtenden: Was immer wir Referendaren zu ihrem Unterricht sagen, erleben sie – bewusst oder unbewusst – auch als eine Rückmeldung zu ihrem Selbstbild. Selbst eine scheinbar objektive, „harmlose“ Feststellung wie „Die Aufgabenstellung hat keinen motivierenden Bezug zur Lebenswelt der Schüler“ kann im Kontext zur Bescheinigung eines persönlichen Defizits mutieren; um wieviel heikler wird die Beurteilung, wo explizit etwas zu Persönlichkeitsmerkmalen anzumerken ist wie etwa zu lernhemmender Ungeduld oder Humorlosigkeit.

#### 4. Unterricht besprechen

Eine Situation, die Ihnen vielleicht bekannt vorkommt:

Folien 22-23

##### Stellungnahme der Referendarin nach ihrer Stunde

*„Also, ich bin zufrieden mit der Stunde. Ich bin nicht ganz fertig geworden, aber ich finde die Stunde ist gut gelaufen. Die Schüler haben total gut mitgemacht, das hat denen gut gefallen, mir auch. Und, dass der Johannes sich sogar gemeldet hat, fand ich besonders toll; der meldet sich sonst nie und macht oft Unsinn. Nach 10 Minuten war ich dann gar nicht mehr nervös und ich hab mich total wohl gefühlt. Ich mag die einfach, es ist wirklich eine nette Klasse.“*

##### Kommentar des Fachleiters

*„Der didaktische Ansatz der Produktionsorientierung ist hier altersgemäß und dem Thema angemessen. Das Verhältnis von gesteuertem und selbstgesteuertem Lernen steht hier in einem angemessenen Verhältnis. Das Engagement der Schüler beim Schreiben beeindruckt und begründet die schon genannten guten pädagogischen Beziehungen zur Lerngruppe. Werfen wir indes einen Blick auf den fachlich-inhaltlichen Ertrag, so bleibt die Stunde hinter den Möglichkeiten zurück. Das ist bereits in der Didaktischen Analyse angelegt. Ich vermisse darin die Kriterien, nach denen die Schüler vorgehen sollen ebenso wie die formalen Aspekte. Tragen wir doch einmal das didaktische Potenzial dieser Gattung zusammen. ...“<sup>13</sup>*

Das Beispiel ist übernommen, mag teilweise überzeichnen, zeigt aber Typisches: Die Referendarin betont vorab ihre Zufriedenheit mit ihrer Stunde und geht zur Begründung auf die Mitarbeit der Schüler sowie auf ihre Beziehung zur Klasse ein. Der Fachleiter bestätigt das, geht aber auch auf andere didaktische und methodische Aspekte ein, benennt zuerst positiv bewertete („angemessen“), dann kritisch gesehene. Die Kritik am Ertrag der Stunde entwertet im Nachhinein die anfänglich positive Bewertung, zumal durch ihre Begründung einer verfehlten didaktischen Planung. Aufschlussreich ist der Vergleich beider Äußerungen hinsichtlich ihrer Sprache: Die der Referendarin ist umgangssprachlich und offen persönlich in den Werturteilen; die des Fachleiters fachsprachlich distanziert und objektivierend. Die Werturteile schei-

<sup>12</sup> [http://www.schwyz.phz.ch/fileadmin/media/schwyz.phz.ch/BerufspraktischeAusbildung\\_PHZSZ.pdf](http://www.schwyz.phz.ch/fileadmin/media/schwyz.phz.ch/BerufspraktischeAusbildung_PHZSZ.pdf)

<sup>13</sup> [www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule\\_unterlagen/2009/3/01 Unterrichtsbeobachtung \(PPT\).pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2009/3/01_Unterrichtsbeobachtung_(PPT).pdf)

nen ausschließlich an sachlichen Maßstäben festgemacht, lediglich am Schluss heißt es „ich vermisse“. Darin kann man eine Methode oder auch eine Strategie erblicken – ebenso wie die Selbsteinschätzung der Referendarin durchaus auch strategische Züge aufweist. Entscheidend ist aber die Frage: Welchen Zweck soll diese Kommunikation erfüllen – und wohin führt sie?

## Ziel: Reflexionsfähigkeit

Das wichtigste Ziel der Unterrichtsnachbesprechung heißt Reflexionskompetenz. Deren Bedeutung für den Lehrerberuf kann kaum hoch genug eingeschätzt werden:

### Folie 24

*Die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Unterricht in seiner Gesamtheit jederzeit selbstkritisch zu hinterfragen, verfügbare Methoden und Werkzeuge (beispielsweise Schülerfeedback oder kollegiale Rückmeldung und Supervision zum Unterricht, oder Messung unterrichtlicher Wirkungen) zur Selbstdiagnose und –verbesserung einzuholen, ist ein zentrales und für den Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson. Für mich ist es die Schlüsselbedingung für die Verbesserung des eigenen Unterrichts. (A. Helmke 2003)*

## Schwierigkeiten und Lösungsansätze

Das klingt sehr einleuchtend, steht aber kaum im Einklang mit der **Realität Schule**: Dass gerade Lehrer nachweislich häufig nur das wahrnehmen, „was sie wahrnehmen wollen und nicht das, was sie wahrnehmen sollen“<sup>14</sup>, lässt sich zum einen damit begründen, dass sie nach dem Vorbereitungsdienst i.d.R. nur noch alleine vor Klassen unterrichten, keine Widerspiegelung ihres Handelns und kritische Rückmeldung mehr erfahren; zum zweiten mit der Besonderheit der zu reflektierenden Rolle: „In der Reflexion des eigenen Unterrichts fallen Subjekt und Objekt der Beobachtung zusammen, d.h. die subjektive Unmittelbarkeit der Lehrperson zum Unterrichtsgeschehen verursacht eine stark eingeschränkte oder auch verzerrte Wahrnehmung der eigenen Tätigkeit, die zudem durch psychologische Faktoren wie das eigene Selbstbild, die Abwehr von Schwächen, Versagensängste, Abhängigkeiten und soziale Kontroll- und Konkurrenzmechanismen überlagert wird.“<sup>15</sup>

Eine Konsequenz daraus heißt: Man muss Referendaren die besondere Notwendigkeit wie die Schwierigkeiten der Selbstreflexionsfähigkeit im Lehrberuf so plausibel machen, dass sie ihre eigene Mühe damit ohne Angst vor Fachleiterbeurteilung als Teil ihrer Entwicklung ansehen und bearbeiten können. Ein bekanntes Mittel zur Veranschaulichung des Problems ist das sog. Johari-Fenster.

### Folie 25

Die Schwierigkeiten, **im Seminar** Selbstreflexionsfähigkeit zu vermitteln, ergeben sich aus dem, was oben zur problematischen Wirkung der Beurteilung gesagt wurde. Sie lassen sich an dem eben zitierten Gesprächsausschnitt demonstrieren: Um diese Referendarin dahin zu bringen, unter Anleitung ihres Fachleiters eine selbstkritische Haltung gegenüber ihrer Rolle und ihrem Handeln als Lehrerin zu entwickeln, braucht

<sup>14</sup> G. E. Becker: *Auswertung und Beurteilung von Unterricht*. Weinheim/Basel 1986, S. 180

<sup>15</sup> H. Lenhard: „Reflektieren lernen – Erfahrungen mit einem uneingelösten Desiderat der Seminausbildung“ In: SEMINAR 3/204, S.9

es erst einmal Offenheit und Vertrauen in der Rollenbeziehung. Für die Referendarin ist die Situation nämlich riskant: Bekennt sie so wie hier ihre Zufriedenheit, könnte sie den Eindruck unbedarfter Selbstgefälligkeit erwecken und muss befürchten, vom Fachleiter, der Schwächen aufdecken wird, in eine Verteidigungsposition gedrängt zu werden oder zum beschämenden Eingestehen von Fehlern. Nimmt sie eine selbstkritische Haltung ein, riskiert sie Schwachstellen aufzudecken, die der Fachleiter vielleicht gar nicht gesehen hat. Um sich in dieser Situation wirklich einzulassen auf eine kritische Betrachtung ihres eigenen Unterrichts, braucht sie also viel Mut und Selbstsicherheit. Für uns auf der Gegenseite bedeutet dies die Verpflichtung, für Offenheit und Vertrauen zu sorgen, Selbstvertrauen zu fördern.

Mit Offenheit und Vertrauen allein ist nicht getan: Um den eigenen Unterricht reflektieren und an sich arbeiten zu können, müssen Referendare sich die Methoden und Werkzeuge der Selbstreflexion aneignen. Die Unterrichtsbesprechung bleibt der zentrale Ausbildungsort, an dem Reflexionskompetenz einzuüben ist; die Vermittlung der notwendigen Wissensbasis ist Aufgabe des Allgemeinen und des Fachseminars. Darüber hinaus muss es sich auf den Ausbildungsort Studienseminar insgesamt niederschlagen, wenn die Vermittlung von Reflexionskompetenz als vorrangige Aufgabe der Ausbildung begriffen wird.

### **Ein Beispiel: Studienseminar Paderborn**

Am *Studienseminar Paderborn* versucht man seit 2004 dieser Zielsetzung durch „vier Bausteine“ Rechnung zu tragen:<sup>16</sup>

- Baustein 1: Entwicklung einer Seminarkultur der selbstkritischen Reflexivität, in die die Ausbilder selbst einbezogen sind (gemeinsame und transparente Planung, regelmäßiges Feedback und Evaluationen, Öffnung und kritische Reflexion der Seminarsitzungen)  
*Nur wenn es gelingt, den Berufsanfängern die Chancen eines produktiven Umgangs mit Kritik und Feedback, mit Evaluation und Fehlern sozusagen ad oculos zu demonstrieren, werden sie bereit sein, sich selbst auch einer (selbst)kritischen Prüfung zu unterziehen.*
- Baustein 2: Berufswissen über guten Unterricht erwerben (Päd. Woche: Auseinandersetzung mit den „10 Merkmalen guten Unterrichts“, Analyse von Unterrichtsentwürfen und –videos anhand der Qualitätskriterien, eigene Planungen)
- Baustein 3: Instrumente zum Feedback, zur Selbstdiagnose, zur kollegialen Kritik und Beratung
- Baustein 4: Fähigkeit entwickeln, eigenen Unterricht kriteriengeleitet zu analysieren, zu beurteilen, Handlungsalternativen zu entwickeln (Einübung *reflexiven Erfahrungslernens* (Korthagen) in der Unterrichtsbesprechung: Reflexi-on der Entwicklung dieser Kompetenz anhand von Fragen)

---

<sup>16</sup> ebda S. 12f.

## Zusammenfassende Empfehlungen

Nicht nur in den Seminaren hierzulande ist eine solch umfassende Orientierung der Ausbildung an dieser Zielsetzung noch Desiderat; ich hoffe, dass die eingeleitete Reform des Vorbereitungsdienstes dazu beiträgt, es einzulösen. Was Fachleiter aber schon jetzt dazu beitragen können, ist eine darauf ausgerichtete Gestaltung ihrer Unterrichtsbesprechung:

1. eine klare und verbindliche Struktur der Besprechung Folie 26
  - z. B. (1) Vereinbarungen zum Zeitrahmen, zur Zielsetzung, zu inhaltlichen Schwerpunkten
  - (2) Besprechung der relevanten Bereiche jeweils aus beiden Perspektiven; dabei Vergewisserung der Kriterien, ggf. Erörterung von Alternativen
  - (3) Zusammenfassung der entscheidenden Erkenntnisse und Schlussfolgerungen, ggf. Zielvereinbarung
  - (4) Reflexion der Besprechung: Akzeptanz, Klarheit, offene Fragen
2. das Offenlegen und schrittweise Vertrautmachen mit den Kriterien der Analyse und Bewertung (im Fachseminar vorbereiten)
3. eine vertrauensvolle Atmosphäre
  - z.B. - Wahrnehmung, ggf. Bewusstmachung von Nervosität, Verkrampfungen u.ä. hemmenden Emotionen
  - soweit nötig Transparentmachen der Rollen und der Tragweite von Bewertungen

Schließlich in allem – gerade weil wir Verbindlichkeit und Transparenz in einem Geschäft anstreben, in dem die wichtigen Qualitäten wie die pädagogische Haltung nicht wirklich messbar sind

4. das rechte Maß: Folien 27-28

- an Ausführlichkeit	resp. Auswahl/Schwerpunktsetzung
- an planvoller Struktur	resp. Spielraum für lebendige Gesprächsentwicklung
- an Distanz	resp. Offenheit und Vertrauen
- an Klarheit	resp. Einfühlungsvermögen, „Schonung“

Oder – um es kurz zu machen:

Machen wir den Referendaren plausibel, auf welche Merkmale der Persönlichkeit es in diesem Beruf ankommt

Folie 29

indem wir diese überzeugend vorleben.

Folie 30