

Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept

Helmut Richter

Werkstattbericht
Fassung: 30.04.02

Inhaltsverzeichnis

| Inhalt | Seite |
|---|-------|
| Vorwort | 4 |
| 1 Grundlagen und Problembeschreibung | 5 |
| 2 Lernerfolgsüberprüfung aus formal rechtlicher und aus pädagogischer Sicht | 6 |
| 2.1 Schulrechtliche Rahmenbedingungen | 6 |
| 2.2 Lernerfolgsüberprüfung aus pädagogischer Sicht | 6 |
| 3 Funktionen einer Lernerfolgsüberprüfung | 10 |
| 3.1 Curriculare Funktion | 10 |
| 3.2 Allokations- und Klassifikationsfunktion | 11 |
| 4 Gütekriterien einer Lernhandlung als Indikatoren für Handlungskompetenz | 13 |
| 4.1 Formulierung der Gütekriterien einer Lernhandlung mit Hilfe des Kompetenzbegriffes | 14 |
| 4.2 Die Gütekriterien einer Lernhandlung | 15 |
| 4.3 Beispiele für Operationalisierung der Gütekriterien einer Lernhandlung | 16 |
| 4.4 Zusammenfassung | 20 |
| 5 Formen und Methoden der Lernerfolgsüberprüfung | 21 |
| 5.1 Statusdiagnose | 23 |
| 5.2 Prozessdiagnose | 24 |
| 6 Anwendung der Gütekriterien zur Überprüfung von Handlungskompetenz auf Formen der zeitpunktbezogenen Lernerfolgsüberprüfung | 25 |
| 6.1 Die situationsbezogene schriftliche Klassenarbeit im Rahmen eines Lernfeldes | 25 |
| 6.2 Das Schüler-Lehrer-Gespräch | 29 |
| 6.3 Das Struktur-Lege-Verfahren | 32 |
| 6.4 Lernerfolgsüberprüfung im Rahmen einer Präsentation | 36 |
| 7 Anwendung der Kriterien zur Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz auf ausgewählte Methoden der prozessbezogenen Lernerfolgsüberprüfung | 39 |
| 7.1 Selbsteinschätzung | 39 |
| 7.2 Fremdbeobachtungsbogen / Fremdeinschätzung | 40 |
| 8 Literaturverzeichnis | 43 |
| Anhang | 46 |
| Auszug aus der Allgemeinen Schulordnung (ASchO) | |

Vorwort

(noch offen)

1 Grundlagen und Problembeschreibung

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ist unter der Leitvorstellung einer erweiterten Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der einzelnen Schule in das Zentrum der schulischen Arbeit gerückt.

Schulqualität definiert sich über die Gestaltung der Arbeitsprozesse mit allen Beteiligten wie Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Ausbildungsbetrieben sowie über Schulorganisation und Öffnung von Schule im kommunalen und regionalen Umfeld. Das Ziel dieser Arbeit ist die Sicherung der Lehr-Lernprozesse, die Sicherung der Unterrichtsqualität.

Die Planung, Begleitung und Steuerung der unterrichtlichen Lehr-Lernprozesse und selbstverständlich auch die Leistungsmessung sind dabei zentrale Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer.

Im Bereich der Fachklassen duales System liegen für die didaktisch-methodischen Planungsprozesse an den Schulen mit den lernfeldstrukturierten Lehrplänen curriculare Vorgaben vor, die den Gestaltungsfreiraum für die einzelne Schule erweitern. Die „gestaltungsoffenen“ lernfeldstrukturierten Curricula erfordern es, dass Lehrerinnen und Lehrer in den Berufskollegs an der Entwicklung und Umsetzung schulinterner Lehrpläne mitwirken.

Der Rahmen, in dem diese schulinterne Umsetzung erfolgt, ist in Nordrhein-Westfalen einerseits in der APO-BK durch das Leitziel der Entwicklung umfassender Handlungskompetenz, die Lernbereichskonzeption und die Bildungsgangstruktur und zum anderen durch die landesspezifischen Ergänzungen der KMK-Rahmenlehrpläne wie z. B. die „Bündelungsfächer“, die Möglichkeit der regionalspezifischen Unterrichtsgestaltung durch „Bandbreitenregelung“, die Verpflichtung zur Lernortkooperation und zur Evaluation der Bildungsgangarbeit gesetzt.

Insgesamt kann summarisch festgehalten werden, dass sich Lernerfolgsüberprüfungen innerhalb lernfeldstrukturierter Lehrpläne und in den damit verbundenen Vermittlungsprozessen an folgenden Eckpunkten orientieren sollten:

- Lernerfolgsüberprüfung darf sich nicht allein auf eine Teilkompetenz beruflicher Handlungskompetenz beziehen, da gerade durch das Lernfeldkonzept eine umfassende Kompetenzentwicklung angestrebt wird. So kann z. B. systematisches Fachwissen nicht mehr Primat einer Lernerfolgsüberprüfung sein, da in diesem Falle z. B. Personal- und Sozialkompetenz in den Hintergrund geraten würden
- Für eine Lernerfolgsüberprüfung bieten sich lernsituationsorientierte Aufgabenstellungen an, an denen die Lernenden auch ihr Handlungswissen darstellen können
- Die Lernfeldkonzeption erfordert eine enge Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer im Bildungsgang. Sie entwickeln gemeinsam die didaktische Jahresplanung, in der zusammen mit der Unterrichtsplanung auch die Konzeptionierung und Abstimmung von Lernerfolgsüberprüfungen erfolgt.

2 Lernerfolgsüberprüfung aus formal rechtlicher und aus pädagogischer Sicht

Um das Bedingungsgefüge, in dem die Lernerfolgsüberprüfung in der Schule stattfindet, zu verdeutlichen, seien nachfolgend die wichtigsten formal-administrativen Vorschriften und Erkenntnisse aus der Lernpsychologie stichwortartig zusammengestellt.

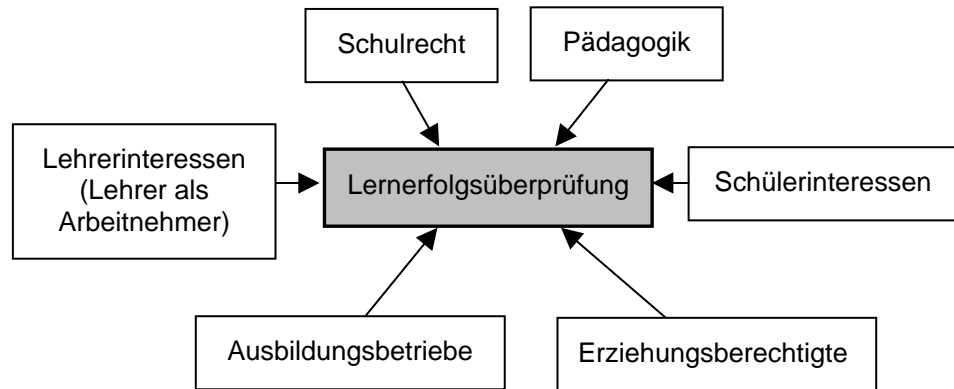


Abb.: Lernerfolgsüberprüfung im Spannungsfeld verschiedener Interessen

2.1 Schulrechtliche Rahmenbedingungen

Lernerfolgsüberprüfungen sind eine zentrale Aufgabe der Schule; nicht zuletzt werden mit ihrer Hilfe Leistungen der Schüler bewertet und Zeugnisnoten formuliert, die im Extremfall juristisch angefochten werden¹ können. Damit werden auch „Lebenschancen“ vergeben: So werden im Bereich der Berufsschule u. a. Entscheidungen darüber gefällt, ob ein Lernender den Berufsschulabschluss erhält und somit z. B. bestimmte Wege der beruflichen Weiterbildung einschlagen kann. Aus diesen und anderen Gründen sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine schulische Lernerfolgsüberprüfung eng gesteckt.

Da der vorliegende Werkstattbericht im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben zur Lernerfolgsüberprüfung entwickelt wurde, sind die maßgeblichen Bestimmungen bzw. Paragraphen im Anhang zusammengestellt.

2.2 Lernerfolgsüberprüfung aus pädagogischer Sicht

Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts in den Bildungsgängen erfordert es handlungsorientierte Lehr-Lernprozesse zu entwickeln und zu gestalten. In einer solchen didaktischen Konzeption haben Lernerfolgsüberprüfungen über die Funktion der Leistungsmessung hinaus wichtige Funktionen aus pädagogischer Sicht, die nachfolgend zusammenfassend dargestellt sind.

¹ vgl. Lott 1993, S. 29. Lott stellt in seinem Aufsatz „Anforderungen der Verwaltungsgerichte an die Notengebung“ eine Reihe von Urteilen zu Versetzungsentscheidungen und Notengebung zusammen.

Lernerfolgsüberprüfungen sollen das Prinzip der Handlungsorientierung berücksichtigen, also

**Berücksichtigung
des Prinzips der
Handlungsorien-
tierung**

- auf ein Handlungsziel ausgerichtet sein
- subjektbezogen sein, z. B. Einbringen der eigenen Persönlichkeit des Lerners
- im Rahmen der Möglichkeiten eine Handlungsstruktur oder einen Handlungsentwurf aufweisen
- einen Gegenstandsbezug haben, z. B. einen Handlungsgegenstand verändern
- selbständig zu erarbeiten sein
- soziale Eingebundenheit widerspiegeln
- regelgeleitet sein (z. B. durch Bildung von Hierarchieebenen im Sinne von Teilhandlungen)
- Selbstreflexion fördern²

Dies bedeutet, dass der innere Aufbau einer Lernerfolgsüberprüfung den Zielen und den Elementen des handlungsorientierten Unterrichts angepasst sein soll, damit die Lernenden ihr Handlungswissen unter Beweis stellen können.

Gerd Mietzel führt dazu aus, dass es festzustellen gilt, ob „... Schüler in der Lage sind, ihr Wissen auch sinnvoll anzuwenden. Um das herauszufinden, müssen (...) Aufgabensituationen geschaffen werden, die weitestgehend denen der Wirklichkeit entsprechen. (...) Zusätzlich wird gefordert, dass Lernende kooperativ an Projekten arbeiten, anstatt unabhängig voneinander in Wettstreit zueinander zu treten“. Weiter bemerkt Mietzel, dass „(...) wenn es das Ziel unseres Bildungswesens sein soll, die Kompetenz der Schüler zu fördern, sich in außerschulischen Situationen zu bewähren“, (...) es nicht ausreicht „sich in Prüfungen auf das Abfragen von Wissen zu beschränken“³. Demzufolge ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrenden, Lernerfolgsüberprüfungen mit Handlungssituationen zu verknüpfen, die von den Lernenden – bei entwickeltem Handlungswissen – erfolgreich und vollständig gelöst werden können. Die Rückmeldung durch den Lehrenden gibt den Lernenden zudem Informationen über Defizite im Bereich ihres eigenen Handlungswissens, die ihr zukünftiges Lernhandeln positiv beeinflussen können.

Angemessenheit

Damit die Lernenden sich auf die gestellten Anforderungen einstellen können, ist die inhaltliche Abstimmung der Lernerfolgsüberprüfung auf den vorher erfolgten Unterricht unverzichtbar. Was für die inhaltliche Seite gilt, muss auch für die methodische Seite einer Lernerfolgsüberprüfung gelten, es macht selbstverständlich keinen Sinn, Unterricht in Lehrgangsform durchzuführen und dann in der Lernerfolgsüberprüfung Handlungswissen abzufragen – oder umgekehrt.

Insbesondere für den Bereich der berufsbildenden Schulen erscheint es sinnvoll, Handlungswissen genauso wie die fachlichen Inhalte gestuft zu überprüfen, also z. B. im ersten Jahr der Ausbildung für die Lernenden überschaubare Handlungen oder sogar nur Teilhandlungen in die Lernerfolgsüberprüfung einzubeziehen, damit die Lernenden nicht überfordert

² vgl. dazu auch Praxis des handlungsorientierten Unterrichts, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), NRW 1992, S. 2/2 ff.

³ vgl. Mietzel 1998, S. 424

werden und sich selbst durch ihre Misserfolge als „unfähig“ einschätzen. Ein genaues Abwägen der Höhe der Leistungsansprüche des Lehrenden an die Lernenden ist demnach erforderlich, wenn eine Lernerfolgsüberprüfung nicht unwirksam werden soll: So wie eine Überforderung der Schüler Leistungsverweigerung oder zumindest eine mangelnde Leistungsbereitschaft nach sich ziehen können, so kann eine ständige Unterforderung demotivieren und zu undiszipliniertem Schülerverhalten führen.⁴

Objektivität

Ein zentraler Aspekt im Zusammenhang mit Leistungsbewertung und Lernerfolgsüberprüfung ist die Objektivität, bzw. anders ausgedrückt, die Gerechtigkeit des Lehrenden und seiner Maßnahmen in diesem Zusammenhang. Untersuchungen⁵ zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die sich ungerecht behandelt fühlen, dazu neigen, sich aus dem Unterrichtsgeschehen zurückzuziehen, demotiviert zu werden und ggf. Leistungen zu verweigern.

Trennschärfe

Die Trennschärfe beim Erfassen von Einzelleistungen in einer Lerngruppe steht mit dem Aspekt der Objektivität in engem Zusammenhang. Jede Lernerfolgsüberprüfung hat auch eine Allokationsfunktion, d. h. es wird für den Einzelnen deutlich, an welcher Stelle er in Bezug auf seine Lernleistung innerhalb der Lerngruppe steht. Es ist – so zeigen es die Erfahrungen von Schulpraktikern – für die Lernenden sehr demotivierend, wenn innerhalb einer Lerngruppe keine ausreichende Trennschärfe zwischen den Leistungen vorliegt, also z. B. der Lehrende allen Lernenden gleich gute oder allen schlechte Lernleistungen bescheinigt.

Handhabbarkeit

Modelle für eine Lernerfolgsüberprüfung haben im Schulalltag nur eine Chance, wenn sie in einem realistischen Zeitrahmen durchzuführen und auszuwerten sind. Umfangreiche Überprüfungsmaßnahmen, die nur unter erheblichem Zeit- und Arbeitsaufwand seitens der Lehrenden durchzuführen sind, werden – auch wenn sie unter den anderen genannten Aspekten betrachtet viel versprechend sind, wenn überhaupt, nur punktuell eingesetzt. Ebenso verhält es sich mit komplizierten statistischen Verfahren, die vielleicht aus Sicht der Lernpsychologie einsichtig sind, jedoch die Lernenden inhaltlich und die Lehrenden fachlich überfordern.

Transparenz

Als weiterer wichtiger Punkt sei der Aspekt der Transparenz einer Lernerfolgsüberprüfung angeführt. Lernende müssen einen Überblick über das haben, was von ihnen verlangt wird. Nur dann können sich Schülerinnen und Schüler auf die von ihnen geforderten Kompetenzen einstellen und sachgerecht vorbereiten. Jeder Lehrende sollte diese Aspekte vor der Lernerfolgsüberprüfung mit den Schülerinnen und Schülern abklären, z. B. durch vorherige Vereinbarung von Zielkategorien und Beurteilungskriterien oder durch gemeinsame Definition der Kriterien, nach denen der Lernerfolg bewertet werden soll.

Einige Maßnahmen um von vornherein Transparenz in der Lernerfolgsüberprüfung sicherzustellen sind:

- Bekanntgabe oder Vereinbarung der Anforderungen für die Durchführung der Lernerfolgsüberprüfung

⁴ vgl. dazu insbesondere Schröder 1976, S. 110 ff.

⁵ vgl. Mietzel 1998, S. 339

- Vereinbarungen über die Art der Darstellung
- Angabe der Gewichtung der verschiedenen Teilbereiche bzw. Teilaufgaben vor oder während der Durchführung der Maßnahme
- Darlegung und Begründung für die Durchführung der Lernerfolgsüberprüfung
- Darstellung und Begründung des eigenen Standpunktes (als Lehrender) nach Auswertung der Lernerfolgsüberprüfung.⁶

Sinnhaftigkeit

Der Sinn einer Lernerfolgsüberprüfung sollte den Lernenden jederzeit gegenwärtig sein. Ist ihnen bewusst, dass die durchgeführte Maßnahme in erster Linie als Hilfsmittel für die bessere Bewältigung des Lernens anzusehen ist, wird ihre Leistungsmotivation gesteigert. Im Gegensatz dazu führt eine Lernerfolgsüberprüfung, die z. B. als Disziplinierungsmaßnahme für die ganze Lerngruppe gemeint ist, lediglich zu Demotivation.

⁶ vgl. dazu MSW 1997a

3 Funktionen einer Lernerfolgsüberprüfung

Bei Lernerfolgsüberprüfungen im schulischen Alltag lassen sich grundsätzlich zwei Funktionen unterscheiden: die curriculare und die Allokations- bzw. Klassifikationsfunktion.

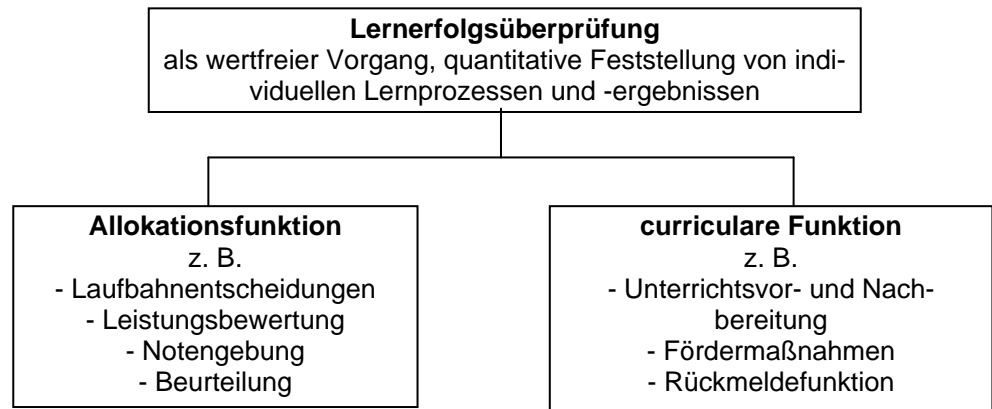


Abb.: Funktionen der Lernerfolgsüberprüfung⁷

3.1 Curriculare Funktion

Die curriculare Funktion der Lernerfolgsüberprüfung bezieht sich auf die Überprüfung der Lehr- und Lernplanung, die Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts sowie die individuelle Förderung der Lernenden. Lernerfolgsüberprüfungen stellen also in diesem Sinne diagnostische Aktivitäten dar, mit deren Hilfe Unterricht und die Förderung der Lernenden optimiert werden können.

Förderung der Lernenden

Der Förderungsaspekt der Lernerfolgsüberprüfung wird von zahlreichen Autoren besonders hervorgehoben. Nicht der Weg zur Note steht mehr im Vordergrund, sondern das Bestreben, den Lernenden in seinem Lernvorgang zu unterstützen.

Regulation der Lehr-Lernprozesse

Da Schüler- und Lehrerleistung in einem engen Zusammenhang stehen⁸, sollten regelmäßig Ergebnisse von Lernerfolgsüberprüfungen Anlass zur Reflektion des eigenen Lehrerverhaltens sein. Die Rückmeldungen, die die Lehrerin bzw. der Lehrer von der Lerngruppe durch eine gelungene oder misslungene Lernerfolgsüberprüfung erhält, sollte von ihr/ihm genutzt werden, die weitere Unterrichtsarbeit zu optimieren. Zu überprüfen ist, ob die Rückmeldung durch die Lernerfolgsüberprüfung ein Signal im Sinne von Verstärkung für die gewählte Unterrichtskonzeption darstellt oder ob sie eine Änderung der Unterrichtskonzeption nahelegt.

Fragestellungen im Sinne einer curricularen Kontrollfunktion der Lernerfolgsüberprüfung könnten z. B. sein:

- Wurde die Auswahl der vermittelten Inhalte im Hinblick auf die Ziele des Unterrichts richtig getroffen?
- War das geforderte Niveau angemessen?

⁷ vgl. Jürgens, 1992

⁸ vgl. Jürgens 1992, S. 44

- War das methodische Vorgehen geeignet, das geforderte Ziel zu erreichen?
- Hat die Lernerfolgsüberprüfung das geprüft, was im vorherigen Unterricht erreicht werden sollte?⁹

3.2 Allokations- und Klassifikationsfunktion

Ergebnisse von Lernerfolgsüberprüfungen bilden eine wichtige Basis für weitere Laufbahn- und Karriereentscheidungen der Lernenden. Auf ihrer Grundlage werden – in Form von Zensuren und Zeugnissen – z. B. Zugänge zu weiterführenden Bildungsgängen eröffnet und Versetzungsentscheidungen gefällt. Für fertig ausgebildete Facharbeiter oder Techniker sind die Noten des Zeugnisses darüber hinaus auch ein gewichtiges Argument bei einer Bewerbung um eine neue Stelle. Die Vergabe von Noten ist nach wie vor eine vom Lehrenden autonom wahrgenommene Aufgabe, sie durchdringt die gesamte Schüler-Lehrer-Interaktion. Die zentrale Regelung, die dazu durch schulrechtliche Vorschriften vorgegeben ist, ist die Zuordnung von Leistungsbeschreibungen zu den einzelnen Noten, z. B.:

sehr gut = „eine den Anforderungen im besonderen Maße entsprechende Leistung“ usw.¹⁰

Bewertung

Inwiefern die Anforderungen in besonderem Maße erfüllt werden, also ein genaues Urteil darüber, ist allein Sache des Lehrenden.

Daher wird im weiteren Verlauf dieses Werkstattberichts der Leistungsbeurteilungaspekt der Lernerfolgsüberprüfung, also der Schritt zur Note, ausgeblendet. Notengebung steht in alleiniger pädagogischer Verantwortung der einzelnen Lehrerin oder des einzelnen Lehrers.

Leistungsmessungen und -beurteilungen sind ein notwendiger und wichtiger Bestandteil pädagogischer Arbeit, aber „sie sollen pädagogisch begründet und einsehbar sein.“¹¹ Diese Begründung kann aber nur von den Lehrenden unter Würdigung der Unterrichtssituation, der Lerngruppe, des Lernenden und der anderen Bedingungen gegeben werden.

Lernerfolgsüberprüfung

Aus den o. g. Gründen konzentrieren sich die weiteren Darstellungen in diesem Werkstattbericht auf Bedingungen, Möglichkeiten und Arten der Überprüfung von Lernerfolgen und zwar schwerpunktmäßig im handlungsorientierten Unterricht. Der zentrale Begriff, der weiterhin verwendet wird, ist der der Lernerfolgsüberprüfung. Er umfasst sowohl die punktuelle Leistungsmessung (Statusdiagnose) wie die prozessbegleitende Lernerfolgsförderung und die dazu notwendige Beratungsarbeit.

Der in der ASchO – und von vielen Lehrern in der schulischen Alltagspraxis – verwendete Begriff „Leistungsbewertung“ bezieht zumeist nur den Leistungsstand der Lernenden ein und blendet pädagogische Aspekte wie Förderung und Beratung weitgehend aus.

⁹ Jürgens 1992, S. 44

¹⁰ vgl. ASchO § 25 (1)

¹¹ Jürgens 1992, S. 47

Im Begriff „Lernerfolgskontrolle“, der in diesem Zusammenhang auch oft verwendet wird, signalisiert der Begriff „Kontrolle“ eher eine hierarchische Überprüfung „von oben nach unten“, was den Intentionen handlungsorientierten Unterrichts - „Lehrer als Partner und Berater“ - nur unvollkommen entspricht. Auf seine Verwendung wird deshalb hier ebenfalls verzichtet.

4 Gütekriterien einer Lernhandlung als Indikatoren für Handlungskompetenz

Ziel der Berufsschule ist die Entwicklung umfassender Handlungskompetenz in den Dimensionen von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz. Dazu gehören unverzichtbar - und zwar in allen drei Dimensionen - Lern- und Methodenkompetenz und als grundlegend für die Entfaltung aller Kompetenzen in einer hochtechnisierten Gesellschaft die kommunikative Kompetenz.

Der Begriff „umfassende Handlungskompetenz“ ist damit ein Konstrukt, d. h. er bezeichnet einen Zusammenhang, der sich einer direkten Überprüfung entzieht, er ist eine

„gedankliche Hilfskonstruktion für die Beschreibung von Dingen und Erscheinungen, die nicht direkt beobachtbar sind, sondern nur aus beobachtbaren Daten erschlossen werden können“¹²

Es gilt also

- beobachtbare und zuverlässige Indikatoren für das Vorhandensein von Handlungskompetenz zu gewinnen und schlüssig zu formulieren
- und eine akzeptable Reduktion auf eine überschaubare Anzahl von solchen Indikatoren zu leisten, die im schulischen Alltag verwendet werden können, ohne dass Lehrende und Lernende überfordert werden, denn letztendlich steht in der Schule die Vermittlung von Handlungswissen – und nicht die Lernerfolgsüberprüfung – im Vordergrund.

Da sich auch die Teilkompetenzen als Elemente der Handlungskompetenz eines Lernenden nicht direkt beobachten bzw. erfassen lassen, ist es ein sinnvoller Ansatz, erfassbare oder beobachtbare Indikatoren zu entwickeln, aus deren "Erfüllungsgrad" Rückschlüsse auf die Handlungskompetenz eines Menschen gezogen werden können, ein in der Psychologie gängiges Verfahren. Diese Indikatoren wurden mit Hilfe der am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/NRW entwickelten QUIND-Methode¹³ auf hermeneutischem Wege aus der Definition der umfassenden Handlungskompetenz abgeleitet. Bezugspunkt dabei ist die Definition von Handlungskompetenz der „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule ...“.¹⁴

¹² vgl. Duden 1996

¹³ vgl. QUIND-Methode zur Selbststeuerung und Selbstevaluation für Schule, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, (Hrsg.), 2. Aufl. 2001.

¹⁴ Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Stand 15.09.2000

4.1 Formulierung der Gütekriterien einer Lernhandlung mit Hilfe des Kompetenzbegriffs

Handlungskompetenz ... wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozialverantwortlich zu verhalten.

Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz.

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme **zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet** und **selbständig** zu lösen und das **Ergebnis zu beurteilen**.

Personalkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln.

Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Eine ausgewogene Fach-, Personal-, Sozialkompetenz ist die Voraussetzung für Methoden- und Lernkompetenz.¹⁵

Aus dieser Beschreibung der Teilkompetenzen lassen sich, indem die Schlüsselbegriffe aus dem Text isoliert werden, Indikatoren für Handlungskompetenz ermitteln.

So lautet beispielsweise die Definition der **Fachkompetenz** nach KMK:

„Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme **zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet** und **selbständig** zu lösen und das **Ergebnis zu beurteilen**.“

Die Adjektive/Schlüsselbegriffe, welche die beobachtbaren Elemente der Fachkompetenz beschreiben, sind im Text hervorgehoben:

„zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet, selbständig, Ergebnis beurteilen“.

Geht demnach ein Lernender beim Handeln beobachtbar so wie in der Definition der Fachkompetenz beschrieben vor, kann davon ausgegangen werden, dass er über die entsprechende Fachkompetenz verfügt. Zielgerichtete Vorgehensweise, Selbständigkeit im Handeln usw. sind der direk-

¹⁵ Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK), a.a.O. S. 9, Hervorhebungen vom Autor

ten Beobachtung zugänglich und darüber hinaus quantisier- und operationalisierbar.

Indikatoren für das Vorliegen von Fachkompetenz sind also u. a.

- Zielgerichtetheit
- Selbständigkeit
- Sachgerechtheit (im Folgenden als Gegenstandsbezug bezeichnet).

Da die Definition der Handlungskompetenz eine Vielzahl von Adjektiven/Schlüsselbegriffen zur Beschreibungen der Teilkompetenzen enthält, ist es aus Gründen der Praktikabilität sinnvoll, diese wiederum in verschiedene Gruppen zusammenzufassen.

Damit ergeben sich aus den obigen Begriffsbestimmungen der Teilkompetenzen die **Gütekriterien einer Lernhandlung**¹⁶ als Indikatoren für das Vorhandensein von Handlungskompetenz.

4.2 Die Gütekriterien einer Lernhandlung

Aus den Adjektiven/Schlüsselbegriffen zur Beschreibung der Teilkompetenzen werden nachfolgend durch Gruppenbildung und Zuordnung die Gütekriterien einer Lernhandlung definiert:

| Gütekriterium | Schlüsselbegriffe aus der Definition der Handlungskompetenz (KMK 2000) |
|-------------------------|--|
| Zielgerichtetheit | zielorientiert, methodengeleitet |
| Selbstbezug | eigene Begabung entfalten, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, individuell, Wertvorstellungen, selbstbestimmte Bindung an Werte |
| Selbständigkeit | selbständig |
| soziale Eingebundenheit | soziale Beziehungen leben, sich mit anderen auseinandersetzen |
| Gegenstandsbezug | sachgerecht, durchdacht |

Daraus lassen sich folgende Definitionen der Gütekriterien einer Lernhandlung formulieren:

| Gütekriterium | Arbeitsdefinition |
|-------------------------|---|
| Zielgerichtetheit | bezeichnet die Fähigkeit, Probleme methodengeleitet und strukturiert zu lösen |
| Selbstbezug | bezieht sich auf die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Fähigkeiten selbstkritisch einzuschätzen und sich kreativ mit dem Handlungsgegenstand auseinander zu setzen |
| Selbständigkeit | bezeichnet die Fähigkeit, Problemsituationen ohne äußere Hilfe zu lösen und zur Verfügung stehende Hilfsmittel sinnvoll einzusetzen |
| soziale Eingebundenheit | bezieht sich auf die Fähigkeit, einen Gruppenprozess mit zu tragen |
| Gegenstandsbezug | bezieht sich auf die Fähigkeit, Probleme unter Berücksichtigung gängiger Normen und Vorschriften fachgerecht zu lösen |

Abb.: Arbeitsdefinitionen der Gütekriterien einer Lernhandlung

¹⁶ Anm.: Um Verwechslungen mit den Gütekriterien, welche die Qualität einer Statistik belegen, zu vermeiden, wird im Folgenden stets der Begriff "Gütekriterien einer Lernhandlung" verwendet.

Um Missverständnisse zu vermeiden muss betont werden, dass die Gütekriterien einer Lernhandlung – bedingt durch die Komplexität berufsorientierter Handlungs- und Lernprozesse – notwendigerweise vereinfachend sind. Dennoch lassen sich mit diesen Kriterien „die für die berufliche Handlungskompetenz konstitutiven Kompetenzdimensionen (...) differenziert abbilden“.¹⁷ Sie dienen nicht dazu, Handlungskompetenz zu „messen“, sondern sie sollen Indikatoren für das Vorliegen von Handlungskompetenz sein.

Werden demnach die Gütekriterien durch das Lernhandeln bzw. in einer Lernerfolgsüberprüfung nachweisbar erfüllt, so kann davon ausgegangen werden, dass die Handlungskompetenz der Lernenden einen Zuwachs erfahren hat.

4.3 Beispiele für Operationalisierung der Gütekriterien einer Lernhandlung

Unter Berücksichtigung der Arbeitsdefinitionen der Gütekriterien einer Lernhandlung lassen sich beobachtbare Handlungen der Lernenden festlegen. Je nach Stärke der positiven oder negativen Ausprägung ist eine Aussage über den Erfüllungsgrad des jeweiligen Merkmals als „verhaltensverankerte Einstufungsskala“ möglich. Diese können zur systematischen Beobachtung der Lernhandelnden herangezogen werden. Je nach Lernsituation und Lerngruppe können vom Lehrenden weitere Beobachtungskriterien definiert werden, wobei jedoch darauf zu achten ist, dass diese sich wiederum den jeweiligen Gütekriterien zuordnen lassen.

Mögliche Operationalisierungen¹⁸ sind nachfolgend anhand einiger Beispiele¹⁹ ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargestellt.

Merkmal Zielgerichtetheit

Zielgerichtetes Vorgehen – im Gegensatz zu unorganisierten, zufallsorientierten Bemühungen bei der Lösung einer Aufgabe, ist ein wesentliches Merkmal von effizientem Handeln²⁰ und beruflicher Handlungskompetenz. Dazu gehören auch eine sequentielle Ordnung der Teilhandlungen und eine Konzentration auf das Wesentliche sowie ein Ziel-Resultat-Vergleich. Daher lassen sich für das Merkmal Zielgerichtetheit beispielsweise folgende Operationalisierungen vornehmen:

¹⁷ Jenewein et al. 1998, S. 63.

¹⁸ Anm.: In diesem Zusammenhang ist jedoch zu betonen, dass hiermit nicht eine Operationalisierung im Sinne von Lernzielen nach Bloom gemeint ist.

¹⁹ Die Beispiele sind teilweise der (unveröffentlichten) Handreichung zum Fach Projektarbeit entnommen.

²⁰ vgl. dazu: Volpert 1994, S. 41 und Aebli 1987, S. 182

| ITEM | POSITIVE AUSPRÄGUNG | | NEGATIVE AUSPRÄGUNG |
|------|--|---|---|
| 1. | Konkrete Vorstellung über den Soll- bzw. Zielzustand | ↔ | Keine oder vage Zielbildung |
| 2. | Orientierungsphase vorhanden | ↔ | Keine vorherige Bedingungsanalyse und interne Weg-Mittel-Prüfung |
| 3. | Internes Probehandeln vor der Realisation (hypothesengeleitetes Vorgehen) | ↔ | Sofortiges externes Probieren („Hantieren“) |
| 4. | Hierarchische Ordnung der Schritte, Einzelschritte werden dem Oberziel untergeordnet | ↔ | Keine Ordnung der Schritte zum Zwecke der Zielannäherung, keine Gewichtung zur Unter-/Überordnung |
| 5. | Zurückdrängen nicht zielrelevanter Einflüsse | ↔ | Abhängigkeit von aktuellen Einflüssen oder nicht zielrelevanten Nebenordnungen |
| 6. | Resultat-Ziel-Vergleich; Bewertung und Korrekturen | ↔ | Ineffektiver oder fehlender Resultat-Ziel-Vergleich, keine Korrekturen |

Abb.: Beispiele für die Operationalisierung des Gütekriteriums Zielgerichtetheit

Item Nr. 1 und 5: Konzentration auf das Wesentliche

Item Nr. 3 und 4: Vorhandensein von Handlungsregulation

Item Nr. 2 und 6: Ziel-Resultat-Vergleich

**Merkmal
Selbständigkeit**

Die Selbständigkeit beim Lernhandeln wird verschiedenen Umfragen zufolge von den an der Ausbildung beteiligten Personen als maßgeblicher Faktor beruflicher Handlungskompetenz angesehen. Zur Selbständigkeit im Lernhandeln gehört nicht nur das Handeln ohne (unnötige) äußere Hilfe, z. B. durch Lehrer, Meister oder Ausbilder, sondern auch die eigenständige Erweiterung vorhandener Informationen und eine Vernetzung und Erweiterung vorhandenen Wissens. Zusätzlich gehört eine systematische Dokumentation des eigenen Vorgehens als Beleg für das bewusste Handeln mit zu den Merkmalen selbständigen Handelns. Ein weiteres Merkmal selbständigen Vorgehens ist die stabile Verfolgung des gesetzten Ziels, d. h., auftauchende Schwierigkeiten führen nicht dazu, dass die Bearbeitung der Aufgabe vorzeitig abgebrochen wird.

| ITEM | POSITIVE AUSPRÄGUNG | | NEGATIVE AUSPRÄGUNG |
|------|--|---|--|
| 1. | Übernommene Aufgabe wird flexibel und subjektiv interpretiert | ↔ | Durchführung erfordert konkrete Anweisungen und Kontrolle |
| 2. | Durchführung der Handlungen benötigen keine über die Moderation hinausgehenden Hilfen | ↔ | Durchführung von Handlungen erfordern intervenierende Hilfen vom Lehrenden |
| 3. | Informationen werden eigenständig erweitert | ↔ | Gegebene Informationen werden als vollständig und ausreichend angesehen |
| 4. | Systematische Dokumentation von Erfahrungen, Problemen und offenen Fragen in Bezug zum eigenen Lernverhalten | ↔ | Fragen, Probleme, Schwierigkeiten beim Lernen und Problemlösen werden rein zufällig oder bei Krisen thematisiert |
| 5. | Vernetzung und in-Beziehungsetzen von neuem Wissen und bereits beherrschtem | ↔ | Additive, rezepptive Aufnahme von neuem Wissen |
| 6. | Selbständiges Suchen nach Zusammenhängen und weiterge- | ↔ | Keine Erweiterung des eigenen Problemlöseraumes |

| | | | |
|--|------------------------|--|--|
| | henden Fragestellungen | | |
|--|------------------------|--|--|

Abb.: Beispiele für die Operationalisierung des Gütekriteriums Selbständigkeit

- Item Nr.1 und 2: Keine unnötige äußere Hilfe
- Item Nr. 3: Eigenständige Informationsweiterung
- Item Nr. 4: Systematische Dokumentation
- Item Nr. 5 und 6: Vernetzung des Wissens

**Merkmal
Selbstbezug**

Der Selbstbezug beim Lernhandeln ist auf die Entwicklung und kritische Einschätzung der eigenen Persönlichkeit des Lernhandelnden ausgerichtet. Dazu gehören u. a. ein realistisches Selbstbild, also eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten²¹, Beharrungsvermögen, auch wenn die Handlungssituation einmal schwierig wird, aber auch z. B. eine kritische Distanz zu der Handlungssituation, d. h. der Handelnde wird von der Aufgabe nicht „gefangen“. Ein weiterer Aspekt des Selbstbezugs ist der des bewussten und gewollten Wissenserwerbs beim Lernhandeln²², also nicht nur ein Abzielen auf eine möglichst schnelle und zielführende Lösung der Handlungsaufgabe, sondern die Bemühung, das eigene Wissen zu erweitern.

| ITEM | POSITIVE AUSPRÄGUNG | | NEGATIVE AUSPRÄGUNG |
|------|---|---|--|
| 1. | Realistisches und konstantes Selbstbild ist vorhanden | ↔ | Fehlendes Einschätzungswissen über die eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen |
| 2. | Autonome Antriebssteuerung (Beharrlichkeit und Nachhaltigkeit) | ↔ | Handlungsblockade bei diffusen, unsicheren Anforderungen |
| 3. | Kritische Distanz zu der zu bewältigenden Aufgabe | ↔ | Aufgabe nimmt den Handelnden „gefangen“ |
| 4. | Das Lernen und Arbeiten wird bewusst in Hinblick auf den Lernfortschritt kontrolliert | ↔ | Das Lernen wird nur dann als erfolgreich empfunden, wenn es den Erwartungen der Lehrenden entspricht |
| 5. | Problemstellungen werden analysiert, wesentliche Merkmale des Problems werden identifiziert | ↔ | Aufgabenstellungen werden oberflächlich angegangen, Problemtypen nicht erkannt |
| 6. | Neue Vorgehensweisen werden ausprobiert | ↔ | Vertrautes wird nicht in Frage gestellt, Keine Prüfung möglicher Fehleinstellung |
| 7. | Vorhandenes Wissen über individuelle Defizite und mittelfristig zu erreichende Sollzustände | ↔ | Ausblenden und Übersehen von eigenen Defiziten und Fehleinstellungen |

Abb.: Beispiele für die Operationalisierung des Gütekriteriums Selbstbezug

- Item Nr. 1, 6 und 7: Einschätzung der eigenen Fähigkeiten
- Item Nr. 2: Beharrungsvermögen
- Item Nr. 3: Kritische Distanz
- Item Nr. 4 und 5: Bewusster Wissenserwerb

**Merkmal
Gegenstandsbezug**

Ein noch so selbständiges und planvolles Handeln ist – im beruflichen Kontext – nicht zielführend, wenn nicht grundlegende Normen und Vereinbarungen eingehalten werden. Fachliche Richtigkeit einer Problemlösung, Termineinhaltung, nötigenfalls flexible Abwandlung einer Aufgabe und die Anwendung bereits erworbener Strategien sind Merkmale einer effizienten Handlung.

²¹ vgl. Edelmann, 19XX, S. 310
²² Edelmann, S. 291

| ITEM | POSITIVE AUSPRÄGUNG | | NEGATIVE AUSPRÄGUNG |
|------|---|---|---|
| 1. | Lerngegenstand wird zielorientiert verändert | ↔ | Keine Veränderung des Lerngegenstandes |
| 2. | Einhaltung fachlicher Normen und Methoden | ↔ | Fachliche Normen werden nicht eingehalten |
| 3. | Wissen und Strategien werden effektiv angewendet | ↔ | Wissen und Strategien werden nur unvollständig genutzt und angewendet |
| 4. | Aufgabenbezogene, sachliche Gesprächsbeiträge | ↔ | Unsachliche und nicht aufgabenbezogene Gesprächsbeiträge |
| 5. | Klare, präzise und verständliche Beschreibung der Lernhandlungsschritte | ↔ | Lerngegenstand wird ungenau und undifferenziert beschrieben |
| 6. | Einsatz von adäquaten Arbeitsmitteln | ↔ | Keine Übersicht über die zur Verfügung stehenden Hilfsmittel |

Abb.: Beispiele für die Operationalisierung des Gütekriteriums Gegenstandsbezug
 Item Nr. 1 und 5: Fehlerkorrektur im Handlungsverlauf
 Item Nr. 2, 3, 4, 6: Fachliche Richtigkeit

**Merkmal
 soziale
 Eingebundenheit**

Die Forderung nach sozialer Eingebundenheit als Merkmal der beruflichen Handlungskompetenz ist ein Spezifikum der schulischen Bildung mit primär pädagogischen Intentionen, da dieses Merkmal sich in keiner Handlungstheorie explizit wiederfindet. Trotzdem ist – gerade im Hinblick auf die stetigen Veränderungen der Berufswelt – eine Orientierung auf das Arbeiten in Gruppen erforderlich, denn, so Edelmann²³, es mangelt „zahlreichen Lernern auch an sozialen Kompetenzen, z. B. zu kooperieren oder Führungsaufgaben zu übernehmen“. Kennzeichen des Lernhandelns unter dem Blickwinkel des sozialen Bezuges sind z. B.

| ITEM | POSITIVE AUSPRÄGUNG | | NEGATIVE AUSPRÄGUNG |
|------|---|---|--|
| 1. | Differenzierte Vorstellungen über die Rahmenbedingungen der Interaktion und Kooperation | ↔ | Keine Vorstellung über die soziale Situation |
| 2. | Verbessern der sozialen Arbeits- und Problemlösesituation | ↔ | Keine Entwicklung kooperationsbezogener Ziele |
| 3. | Gegenseitige Hilfe und soziale Unterstützung in schwierigen Situationen | ↔ | Egoistisches Vorgehen in schwierigen Situationen |
| 4. | Förderung der Integration von Gruppenneulingen | ↔ | Keine Berücksichtigung der Schwierigkeiten von Gruppenneulingen |
| 5. | Instrumentalisierung der Kollegen für die eigene Problemlösung wie umgekehrt: sich von anderen für deren Problemlösung benutzen zu lassen | ↔ | Keine Würdigung der Kenntnisse und Fähigkeiten der anderen Gruppenmitglieder |
| 6. | Beitrag zum Wissensfortschritt der Gruppe bzw. Klasse | ↔ | Orientierung nur auf den individuellen Wissenserwerb. Keine Bereitschaft zur Entwicklung gemeinsamen Wissens |

Abb. 5.22: Beispiele für die Operationalisierung des Gütekriteriums soziale Eingebundenheit

²³ vgl. Edelmann, S. 412

| | |
|-------------------|---|
| Item Nr. 6: | Gemeinsame Ziele der Gruppe |
| Item Nr. 1: | Konkrete Festlegung des (gemeinsamen) Arbeitsprogramms |
| Item Nr. 5: | Eigenständige Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe |
| Item Nr. 2 und 4: | Eigenständige Behebung von Störungen im Gruppenprozess |
| Item Nr. 3: | Hilfestellung bei Schwierigkeiten anderer Gruppenmitglieder ²⁴ |

4.4 Zusammenfassung

Handlungskompetenz bzw. ihre Teilkompetenzen lassen sich nicht isoliert beobachten oder „messen“. Hinzu kommt, dass zwischen den Teilkompetenzen zusätzlich Interdependenzen vorliegen können, die einen isolierten Zugang weiterhin erschweren.

Die Gütekriterien einer Lernhandlung stellen eine Zwischenlösung dar: Zwar entsteht durch die Beschränkung auf nur fünf Kriterien eine gewisse Unschärfe bei der „Beurteilung“ von Handlungskompetenz, dafür aber ist durch die isolierte Betrachtung der Gütekriterien eine größere Aussagesicherheit möglich. Zudem lassen sich die Gütekriterien einer Lernhandlung operationalisieren und in eine Ordinalskala übertragen, z. B.

Der Schüler arbeitet

selbstständig
äußere Hilfe

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Schüler kann Aufgabe
nur mit Lernhilfe be-
wältigen

Dadurch wiederum wird ein interpersoneller, aber auch ein intrapersoneller Vergleich (= individuelle Entwicklung von Handlungskompetenz) erleichtert. Mit Hilfe der Gütekriterien einer Lernhandlung ist es den Lehrenden im Schulalltag möglich, aus der Fülle von Informationen, die sich durch Beobachtung von Lernenden, durch Selbsteinschätzungen, durch fachliche Ergebnisse usw. ergeben, die für die Überprüfung von Handlungskompetenz wesentlichen Faktoren zielgerichtet zu beobachten und zu bewerten und somit eine größere Verlässlichkeit des Lehrerurteils zu erreichen.

Zudem sind die Gütekriterien – im Hinblick auf die Transparenz der Notengebung – den Lernenden leichter erklärbar als relativ komplizierte Konstrukte wie die der Teilkompetenzen der Handlungskompetenz.

Durch Operationalisierung wurden beobachtbare Kriterien bestimmt, die vom Lehrenden bei der Lernerfolgsüberprüfung als systematisierende Beobachtungshilfe eingesetzt werden können. Daher werden die Gütekriterien einer Lernhandlung in den nachfolgenden Kapiteln als Indikatoren innerhalb von Lernerfolgsüberprüfungen für das angestrebte Ziel „Entwicklung von Handlungskompetenz“ zugrunde gelegt.

²⁴ vgl. hierzu: Lernen in Gruppen, leguan.emp, o. J. S. 2 f.

5 Formen und Methoden der Lernerfolgsüberprüfung

Die entsprechenden Rechtsvorschriften unterscheiden im Bereich der Lernerfolgsüberprüfungen hauptsächlich zwischen schriftlichen Arbeiten, mündlichen Beiträgen und praktischen Leistungen.²⁵ In der Schulwirklichkeit werden hierzu zahlreiche Varianten der Lernerfolgsüberprüfung eingesetzt, von denen hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die wichtigsten Formen, die in der Berufsschule zur Anwendung kommen, charakterisiert und dem jeweiligen Schwerpunkt einer Überprüfung zugeordnet werden sollen.

| Form der Lernerfolgsüberprüfung | Charakterisierung | Schwerpunkt |
|--|---|--|
| schriftliche Klassenarbeit | Alle Lernenden bearbeiten in der Regel gleichzeitig gleiche Aufgaben oder Problemstellungen; Dauer: 30 – 90 min. | Gegenstandsbezug |
| Mehrfachwahlaufgaben („Multiple Choice“) | Meist in Form einer Klassenarbeit oder eines Tests durchgeführt; zu einer Aufgabe werden mehrere Distraktoren und eine richtige Lösung zur Auswahl angeboten | Gegenstandsbezug |
| Test | wie schriftliche Klassenarbeit, jedoch kürzer (max. 20 min) | Gegenstandsbezug |
| situationsbezogene schriftliche Klassenarbeit | Alle Lernenden bearbeiten i. d. R. gleichzeitig gleiche lernsituationsbezogene Problemstellungen; zur Lösung wird Handlungswissen benötigt. Dauer > 90 min. möglich | Gegenstandsbezug, Vernetzung mit anderen Aspekten möglich |
| schriftlicher Bericht, Problemskizze schriftliche Übung, Materialsammlung | Schriftliche Aufgaben, freier in der Themenstellung und Ausführung als eine Klassenarbeit; auch als Hausaufgabe oder Gruppenarbeit möglich | Gegenstandsbezug, je nach Gestaltung sind jedoch soziale und methodische Bezüge möglich |
| Protokoll | Selbständige Zusammenfassung eines Themas. Kann als Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden | Gegenstandsbezug, je nach Gestaltung sind jedoch soziale und methodische Bezüge möglich |
| Referat | Selbständige Erarbeitung eines Themas. Kann als Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden | Gegenstandsbezug, je nach Gestaltung sind jedoch soziale und methodische Bezüge möglich |
| Mitarbeit im Unterricht | (Meist) nicht formalisierte Beobachtung der Lernenden im Unterricht | Alle Gütekriterien möglich, jedoch keine Trennschärfe |
| mündliche Prüfung Fachgespräch | Formalisierte Gesprächssituation mit Prüfungscharakter | Alle Gütekriterien möglich. Bei nicht formalisierter Beobachtung jedoch keine Trennschärfe möglich |
| Projektbearbeitung | Eine umfassende Problemstellung wird – meist in der Gruppe – gemeinsam und eigenständig gelöst | Alle Gütekriterien möglich |

²⁵ vgl. AschO § 21

| | | |
|---------------------|---|--|
| Praktische Leistung | Fertigung eines Produktes im Unterricht. Benotung meist durch ein Expertenurteil (Lehrerurteil) | Je nach Einsatz sind alle Gütekriterien beobachtbar |
| Hausaufgabe | Eine Problemstellung oder Aufgabe wird von den Lernenden außerhalb der Schule bearbeitet und innerhalb der Schule zur Lernerfolgsüberprüfung herangezogen | Eine Zuordnung ist schwierig, da die Selbständigkeit der Schülerleistung nicht beurteilt werden kann |

Abb.: Formen der Lernerfolgsüberprüfung

Über diese dargestellten Formen hinaus existieren noch zahlreiche Abwandlungen und Mischformen, die sich jedoch hinsichtlich ihrer Charakterisierung und Schwerpunkte nur unwesentlich von den obigen Formen unterscheiden.

Im handlungsorientierten Unterricht stehen

- der Prozess des Zustandekommens eines Ergebnisses
- der Verlauf des Wissenserwerbs
- der zielgerichtete Umgang mit Wissen und Lerngegenständen
- der soziale Bezug zu Mitlernern,
- die Bildung der eigenen Persönlichkeit und
- die Reflexion des eigenen Lernhandelns

im Vordergrund didaktischen Handelns, nicht das Vermitteln abfragbaren Wissens. Daher sind die Ziele handlungsorientierten Unterrichts nicht durch statische Überprüfungen wie Klassenarbeiten, Tests usw. voll überprüfbar, sondern vorzugsweise durch Lernerfolgsüberprüfungen, die den Lernprozess begleiten, also durch prozessorientierte Maßnahmen. Die Vollständigkeit des Handlungswissens – oder zumindest ihr „gedanklicher Nachvollzug“ muss auch innerhalb der Lernerfolgsüberprüfung erkennbar sein.²⁶

Unter Berücksichtigung der Gütekriterien einer Lernhandlung lassen sich Kontrollverfahren entwickeln, die nicht nur Wissensbestände überprüfen, sondern gleichzeitig wichtige Aufschlüsse über Abläufe von Lernprozessen sowie über die Wirkung didaktisch-methodischer Hilfsmittel zulassen.

Um differenzierte und zuverlässige Aussagen über das Lernhandeln der Lernenden und deren Kompetenzzuwachs zu erhalten, sollten die Erhebungen zur Lernerfolgsüberprüfung auf breiter Basis erfolgen: Eine Vielzahl von Beobachtungen, Gesprächen, Selbsteinschätzungen usw. helfen, ein differenziertes Bild vom Lernerfolg des Lernenden zu generieren.

Grundsätzlich können die Formen der Lernerfolgsüberprüfungen auch im handlungsorientierten Unterricht in zwei große Gruppen eingeteilt werden.

**Prozessorientierte
Lernerfolgsüberprüfung**

²⁶ vgl. Bader 1990a und Aebli 1987, S. 200

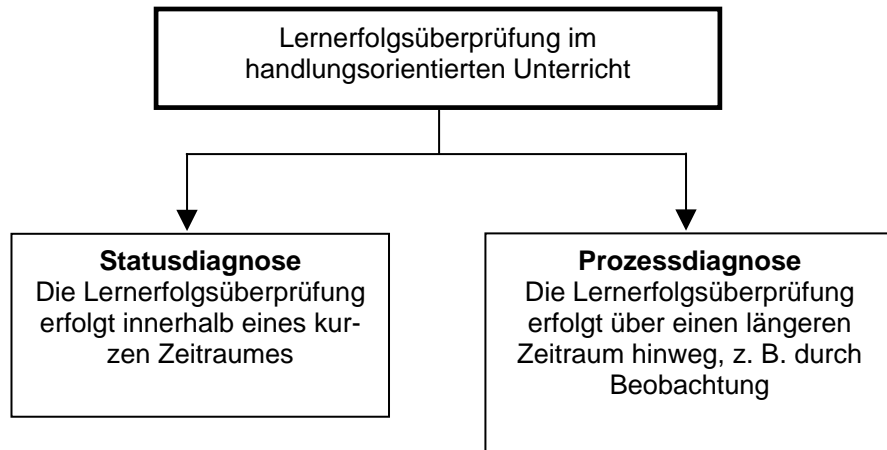


Abb.: Statusdiagnose und Prozessdiagnose

5.1 Statusdiagnose

Eine solche Lernerfolgsüberprüfung erfolgt zu einem vorher bestimmten Termin mit einer festgelegten Zeitdauer – die klassische „Prüfungssituation“ für den Lernenden. Methodisch wird zumeist das Expertenurteil des Lehrenden eingesetzt. Dazu gehören u. a.

| | |
|--|---|
| situationsbezogene schriftliche Arbeit | Kenntnisse aus einer oder mehreren Lernsituationen werden zur schriftlichen Lösung einer Situationsaufgabe benötigt |
| Förder- und Entwicklungsgespräch | Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden mit den zur Rückmeldung, Bewertung und Zielvereinbarung |
| Feedbackgespräch | Strukturiertes Reflexionsgespräch zwischen Lehrendem und Lernendem mit dem Ziel der Lernerfolgsüberprüfung |

und, – je nach Einsatz und Gestaltung –

| | |
|-------------------------|--|
| Struktur-lege-Verfahren | Überprüfung des Handlungswissens der Lernenden durch das Legen einer (logischen) Struktur von Wissens-elementen |
| Präsentation | Darstellung des Ergebnisses eines Lernprozesses durch die Lernenden in Form einer Einzel- oder Gruppendarbietung |

Abb.: Beispiele für Statusdiagnosen

Vorteile dieser Lernerfolgsüberprüfungen sind u. a.:

- die überschaubare Zeitdauer
- die Lernenden sind sich der Prüfungssituation durchweg bewusst
- Lehrende und Lernende erhalten eine Bestandsaufnahme des momentanen Kompetenzstatus‘ der Lernenden

Nachteile, insbesondere in Hinblick auf die umfassende Überprüfung der Handlungskompetenz der Lernenden, sind aber nicht zu übersehen:

Gütekriterien wie Selbstbezug und soziale Eingebundenheit – also Elemente der Human- und Sozialkompetenz – sind nicht oder nur sehr schwer überprüfbar, die Lernerfolgsüberprüfung bezieht sich schwerpunktmäßig auf den Gegenstandsbezug, also die „Fachlichkeit“. Dadurch, dass wichtige

Ziele des handlungsorientierten Unterrichts in der Lernerfolgsüberprüfung ausgeblendet werden, besteht die Gefahr, dass diese von Lehrenden und Lernenden als nebensächlich angesehen und vernachlässigt werden. Dennoch spricht nichts gegen den Einsatz dieser zeitpunktbezogenen Lernerfolgsüberprüfungen, wenn sie durch weitere Formen, welche den anderen Gütekriterien gerecht werden, ergänzt werden.

5.2 Prozessdiagnose

Prozessorientierte Lernerfolgsüberprüfungen, die über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgen, entsprechen den Intentionen eines handlungsorientierten Unterrichts.

Gütekriterien wie Selbstbezug, soziale Eingebundenheit und Selbständigkeit sind wesentlich besser beobachtbar und überprüfbar, ohne dass im Gegenzug der Gegenstandsbezug zur Nebensache wird.

Wichtige Methoden prozessorientierter Lernerfolgsüberprüfungen sind:

| Methode | Charakterisierung |
|--|---|
| Selbsteinschätzung des Lernenden | Die Selbsteinschätzung wird erfasst – entweder unstrukturiert im Gespräch oder mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen |
| Fremdeinschätzung | Die Fremdeinschätzung wird unstrukturiert oder mit Hilfe von Beobachtungsbögen, meist durch den Lehrenden, erfasst |
| In der interaktiven Gruppenarbeit zusätzlich: Tätigkeitsbericht, Gruppenprozess, Lernbericht | Der Lernerfolg wird mit Hilfe von Beobachtungen und strukturierten Berichten von Lehrenden und Lernenden eingeschätzt |

Abb.: Prozessorientierte Lernerfolgsüberprüfungen

Mit fließenden Übergängen zu zeitpunktbezogenen Formen können Referat, Dokumentation, aber auch das Rollenspiel, Fallstudien u. ä. als Formen der Lernerfolgsüberprüfung eingesetzt werden.

Wichtig bei allen prozessorientierten Formen der Lernerfolgsüberprüfung ist, dass den Lernenden Freiräume gegeben werden, in denen keine Überprüfung und/oder Beobachtung stattfindet, damit die Lernenden nicht permanent unter „Prüfungsdruck“ stehen. Maßnahmen, die der Lernerfolgsüberprüfung mit dem Ziel der Benotung dienen, sollten vom Lehrenden jeweils vorher angekündigt werden, damit die geforderte Transparenz gewährleistet bleibt. Eine Klassifizierung der Formen nach Schwerpunkten in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist im folgenden Kapitel in einer Übersicht dargestellt.

6 Anwendung der Gütekriterien zur Überprüfung von Handlungskompetenz auf Formen der zeitpunktbezogenen Lernerfolgsüberprüfung

Im Folgenden wird die Anwendung der Gütekriterien einer Lernhandlung auf verschiedene ausgewählte Formen der Lernerfolgsüberprüfung dargestellt, die besonders zum Einsatz im handlungsorientierten und lernfeldstrukturierten Unterricht geeignet sind.

Im Sinne der QUIND-Methode²⁷ sind die Formen und Methoden der Lernerfolgsüberprüfung als „Quellen der Nachprüfbarkeit“ anzusehen.

6.1 Die situationsbezogene schriftliche Klassenarbeit im Rahmen eines Lernfeldes

Eine solche Klassenarbeit fordert von den Schülerinnen und Schülern dass sie das in einem Lernfeld oder einer Lernsituation Gelernte zur schriftlichen Lösung einer Problemstellung anwenden. Laut Schulrecht müssen die folgenden Bedingungen bei der Stellung einer situationsbezogenen Klassenarbeit vorrangig erfüllt werden:

- es soll ein Bezug zu den im Unterricht vermittelten Inhalten bestehen
- die unabhängige Bearbeitung der Aufgaben muss gewährleistet sein
- die Trennschärfe zwischen den einzelnen Lernbereichen z. B. zwischen berufsbezogenem und berufsübergreifendem Lernbereich muss gewahrt sein

Didaktische Aspekte

Unter Berücksichtigung der rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen sollte eine situationsbezogene schriftliche Klassenarbeit folgende Forderungen berücksichtigen:

Eine situationsbezogene Arbeit geht einer beruflichen Handlungssituation aus.

D. h. Ausgangspunkt einer solchen Arbeit ist eine berufsrelevante Problemstellung. Alle im Rahmen der Arbeit überprüften Unterrichtsinhalte sowie die gestellten Aufgaben sollen von dieser Handlungssituation ausgehen bzw. einen direkten Bezug dazu haben.²⁸

Sowohl der berufsbezogene Lernbereich als auch Fächer aus dem berufsübergreifenden Bereich können Gegenstand der Lernerfolgsüberprüfung sein, wie z. B. Politik, Gesellschaftslehre, Deutsch/Kommunikation. Häufig ist es deshalb erforderlich, dass die Lehrenden der verschiedenen Bereiche oder Lehrende, die in einem entsprechenden Lernfeld im Team unterrichten, gemeinsam eine situationsbezogene Klassenarbeit erstellen.

Die situationsbezogene Arbeit spiegelt Handlungssystematik wieder.

Handlungsschemata, wie sie durch das Prinzip der Handlungsorientierung im Unterricht vermittelt werden (Planung, Durchführung, Kontrolle) sollen bei der Lösung einer schriftlichen Arbeit Anwendung finden. Die sachgerechte und fachlich richtige Anwendung von Handlungsschemata kann ein

²⁷ vgl. dazu Quind

²⁸ vgl. Mietzel, S. 424 ff.

Kriterium für die Bewertung der Arbeit sein, z. B. durch schriftliche Lösung von Planungsaufgaben.²⁹

Eine situationsbezogene Arbeit ist zeitlich begrenzt.

Wie bei der fachbezogenen Klassenarbeit muss der zeitliche Rahmen einer situationsbezogenen Arbeit vorher begrenzt werden. Dieser kann aber – auf Grund der umfassenderen Aufgabenstellung – größer gefasst werden. Dies ist (vgl. Anhang) rechtlich abgesichert.

Eine situationsbezogene Arbeit erfordert die Benutzung von Hilfsmitteln.

Eigenständige Informationsbeschaffung ist ein wesentliches Element der beruflichen Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Deshalb müssen Hilfsmittel wie z. B. Tabellenbücher, Kataloge oder Computer während der Durchführung der Arbeit von den Schülerinnen und Schülern nutzbar sein.

Bezug zu den Gütekriterien einer Lernhandlung

Die situationsbezogene schriftliche Arbeit dient nicht primär der Überprüfung des abfragbaren Faktenwissens, sondern sie fordert Handlungswissen. Dies bedeutet, dass die Gütekriterien einer Lernhandlung auch Anwendung bei dieser Form der Lernerfolgsüberprüfung finden.

Bedingt durch die Besonderheiten der schriftlichen Arbeit (zeitliche Begrenzung, im Normalfall Einzelleistung des Schülers usw.) sind jedoch nicht alle Gütekriterien einer Lernhandlung im gleichen Maße überprüfbar. Insbesondere die Überprüfung des Selbstbezuges und der sozialen Eingebundenheit ist mit der situationsbezogenen Arbeit nicht oder nur stark eingeschränkt möglich.³⁰

Gut möglich ist dagegen die Überprüfung der Gütekriterien Zielgerichtetheit, Gegenstandsbezug und Selbständigkeit:

| Gütekriterium | Überprüfungsmerkmal z. B. |
|-------------------|---|
| Zielgerichtetheit | Stringenz der Darstellung Angemessenheit der Darstellung (z. B. Trennung von Wichtigem und Unwichtigem) Aufteilung des Gesamtproblems in Teilprobleme Anwendung von Fach- bzw. Arbeitsmethoden |
| Gegenstandsbezug | Umfassende und fachlich richtige Darstellung der problem- und -aufgabenrelevanten Inhalte |
| Selbständigkeit | selbständige Lösung ohne Hilfe durch Mitlernende oder Lehrende Nutzung von Informationsmaterialien mit Quellenangabe Zwischenlösungen werden erforderlichenfalls hypothetisch angenommen, damit wird weitergearbeitet |

Abb.: Bezug der situationsbezogenen Arbeit zu den Gütekriterien einer Lernhandlung

Formaler Aufbau einer situationsbezogenen Arbeit

Für den formalen Aufbau einer situationsbezogenen Arbeit bieten sich verschiedene Muster an, die jeweils Vor- und Nachteile haben.

²⁹ vgl. Mietzel, S. 327

³⁰ vgl. Institut für Bildungsforschung 1995, S. 45 ff.

Fachsystematische Anordnung der Teilaufgaben

Vorteile dieser Vorgehensweise sind:

- Schüler können die Teilaufgaben mühelos den einzelnen Themenbereichen zuordnen
- die Korrekturarbeit der beteiligten Lehrer wird erleichtert

Ein großer Nachteil dieser Anordnung der Aufgaben besteht jedoch darin, dass der sachlogische und praxisbezogene Zusammenhang verloren gehen kann. Im beruflichen Alltag plant ein Arbeitnehmer bei der Lösung einer berufspraktischen Aufgabe seine Arbeitsschritte nicht nach fachsystematischen Themenkomplexen, sondern nach den jeweiligen Erfordernissen der Fertigungs- oder Planungsaufgabe. Werden die Aufgaben nach fachlogischen Gesichtspunkten angeordnet, kann im Extremfall der Handlungsablauf „auf den Kopf gestellt“ werden.

Anordnung nach sach-/handlungslogischen Gesichtspunkten

Eine Anordnung der Teilaufgaben nach sach-/handlungslogischen Gesichtspunkten nähert sich den Problemlösungsstrategien in der beruflichen Praxis an.

Vorteile sind daher:

- Bei der Lösung der Teilaufgaben bleibt eine Stringenz der Handlung erhalten. Die Berücksichtigung des Handlungswissens des Lernenden ist besser möglich
- Das Gütekriterium „Zielgerichtetheit“ kann präziser überprüft werden

Als Nachteile sind zu bewerten:

- die Trennschärfe zwischen den einzelnen Teilaufgaben kann verloren gehen
- der Korrekturaufwand für die Lehrenden wird erhöht

Die Entscheidung über den formalen Aufbau der situationsbezogenen schriftlichen Klassenarbeit sollte der Lehrende unter Abwägung der Vor- und Nachteile sowie unter Berücksichtigung der Lerngruppe im Einzelfall vornehmen. Insgesamt ist jedoch der Aufbau einer Arbeit nach sach-/handlungslogischen Gesichtspunkten angeraten.³¹

Operationalisierung der Aufgabenstellung

Eine besondere Problematik der situationsbezogenen Arbeit liegt in der Operationalisierung der Aufgabenstellungen, d. h. darin, wie die der Arbeit zugrunde liegende Problemstellung in Teilaufgaben untergliedert wird. Je präziser die Teilaufgaben zu der Eingangsproblemstellung der Arbeit gestellt werden, je weiter sie in Teilaufgaben untergliedert ist, desto geringer werden die Handlungsspielräume der Lernenden, desto geringer sind also die Möglichkeiten zu überprüfen, in wie weit die Lernenden die Handlungsstrukturen verinnerlicht haben.

Fasst man dagegen die Aufgabenstellung sehr weit, so hat dies zur Folge, dass zur sachgerechten Lösung der Aufgabe immer mehr Varianten möglich werden und dass daher die Vergleichbarkeit der Lösungen immer schwieriger und der erforderliche Korrekturaufwand größer werden. Schwächere Schülerinnen und Schüler können mit freien Aufgabenstellungen auch schnell überfordert werden.

³¹ vgl. Becker 1991, S. 44 sowie Thiele 1999

Ein weiteres Problem der freien Aufgabenstellung liegt aber auch darin, dass die durch administrative Vorgaben geforderte Trennschärfe nicht immer gewährleistet werden kann.

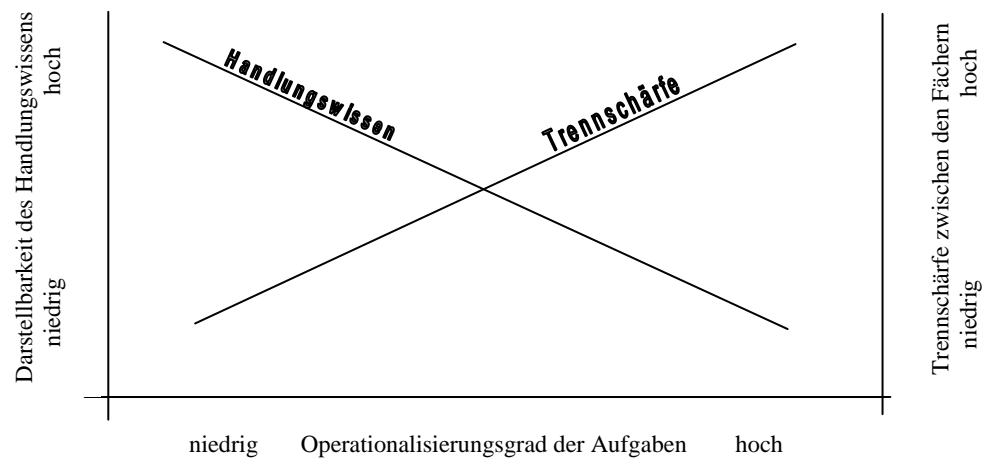


Abb.: Zusammenhang zwischen dem Operationalisierungsgrad der (Teil-) Aufgaben und der Trennschärfe zwischen den einzelnen Fächern bzw. der Darstellbarkeit des Handlungswissens durch die Lernenden

Es ist auch hier dem Lehrenden überlassen, unter Berücksichtigung des Ausbildungsstands und des Leistungsvermögens der Lerngruppe die Problemsituation in Teilaufgaben zu operationalisieren.

Es hat sich in der Schulpraxis als sinnvoll erwiesen, Lerngruppen mit einfachen und stärker strukturierten Aufgaben sukzessive an freiere Aufgabenstellungen heran zu führen. Im Laufe der Ausbildung verinnerlichen die Lernenden die Handlungsschemata und gewöhnen sich an die erforderliche systematische Vorgehensweise.

Gliederung einer situationsbezogenen schriftlichen Klassenarbeit

Unabhängig vom formalen Aufbau sollte die situationsbezogene schriftliche Arbeit – angelehnt an die Strukturen des handlungsorientierten Unterrichts – wie folgt gegliedert sein.

- | |
|--|
| <p style="text-align: center;">Fallbeispiel / Problemstellung Aufgabenstellung</p> <ul style="list-style-type: none">- Planung z. B. Informationen sammeln Arbeitsplan/Handlungsplan aufstellen- Durchführung z. B. Erstellen einer Zeichnung Technologische Berechnungen durchführen Schaltungsanalyse Programme erstellen Formulare erstellen Geschäftsbrief formulieren- Kontrolle/Reflexion z. B. Prüfbogen entwerfen Kostenrechnung durchführen |
|--|

In diesem Gliederungsschema sind die wesentlichen Elemente handlungsorientierter Vorgehensweise berücksichtigt.³²

Da nicht jede Problemstellung eine Vollständigkeit nach diesem Schema zulässt, bleibt es dem Lehrenden überlassen, bestimmte Schwerpunkte zu setzen.

6.2 Das Schüler-Lehrer-Gespräch

Die sprachliche Interaktion zwischen Lehrer und Lernenden ist mit unterschiedlichen Ausprägungen ein Kernpunkt pädagogischen Handelns. Es bietet einen direkten Zugang zu den jeweiligen Sichtweisen der Teilnehmer. Sprache, Gestik und Mimik bilden den Rahmen für eine ganzheitliche Begegnung der Gesprächsteilnehmer.

Im schulischen Kontext kann zwischen verschiedenen Gesprächsformen unterschieden werden, die – je nach Schwerpunkt und Zielrichtung – in folgende Gruppen eingeteilt werden können:

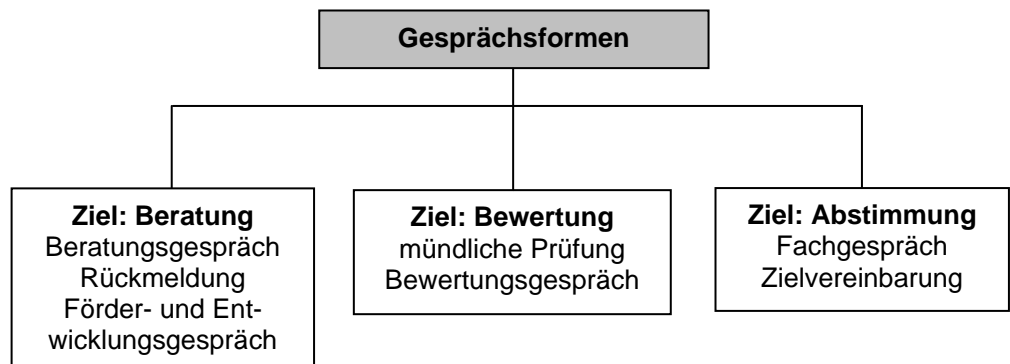


Abb.: Gesprächsformen in der Lehrer-Schüler-Interaktion

Charakterisierung der Gesprächsformen

Nachfolgend sind die einzelnen Gesprächsformen differenziert und kurz anhand wichtiger Merkmale charakterisiert.

| Gesprächsform | Charakterisierung, Merkmale |
|----------------------------------|---|
| Beratungsgespräch | Fachliche oder methodische Beratung durch den Lehrenden, meist auf Anfrage des Lernenden hin, meist unstrukturiert |
| Rückmeldung | Kurzer Dialog, meist auf Initiative des Lehrenden, zur Verstärkung oder Korrektur, unstrukturiert |
| Förder- und Entwicklungsgespräch | Längeres Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden mit dem Zielen der Rückmeldung und Zielvereinbarung, strukturiert |
| mündliche Prüfung | Prüfungsgespräch mit dem Ziel der Lernerfolgsüberprüfung, Prüfungssituation, stark strukturiert |
| Bewertungsgespräch | Gespräch mit dem Ziel der Bewertung einer Schülerleistung ohne Reflexion und Selbsteinschätzung des Lernenden. strukturiert |
| Zielvereinbarung | Gespräch, in dem konkrete Vereinbarungen zwischen Lehrendem und Lernenden für die nachfolgende Phase getroffen werden, strukturiert |
| Fachgespräch | Fachliches Gespräch ohne Ziel der Lernerfolgsüberprüfung, meist unstrukturiert |

Abb.: Gesprächsformen und ihre Charakterisierung

³² vgl. dazu "Handreichung" (Quelle 1992...)

Die Übergänge zwischen den einzelnen Gesprächsformen sind fließend; es werden – bis auf wenige Ausnahmen – mehrere Formen während einer Schüler-Lehrer-Interaktion auftreten, bis hin zum belanglosen Gespräch ohne unterrichtliche Intention.

Da eine mündliche Prüfung insbesondere auf den kognitiven Bereich und zudem schwerpunktmäßig auf eine Bewertung mit dem Ziel der Notengebung ausgerichtet ist, wird das Förder- und Entwicklungsgespräch im Folgenden als kommunikativer Rahmen der Lernerfolgsüberprüfung definiert.

Strukturierte Gespräche

Ein Gespräch mit dem Ziel der Lernerfolgsüberprüfung sollte aus Gründen der Objektivität und der Vergleichbarkeit in strukturierter Form erfolgen. Ein mögliches Muster für ein solches strukturiertes Gespräch mit vier Phasen ist – angelehnt an das Vier-Phasen-Schema der IHK³³, dargestellt:

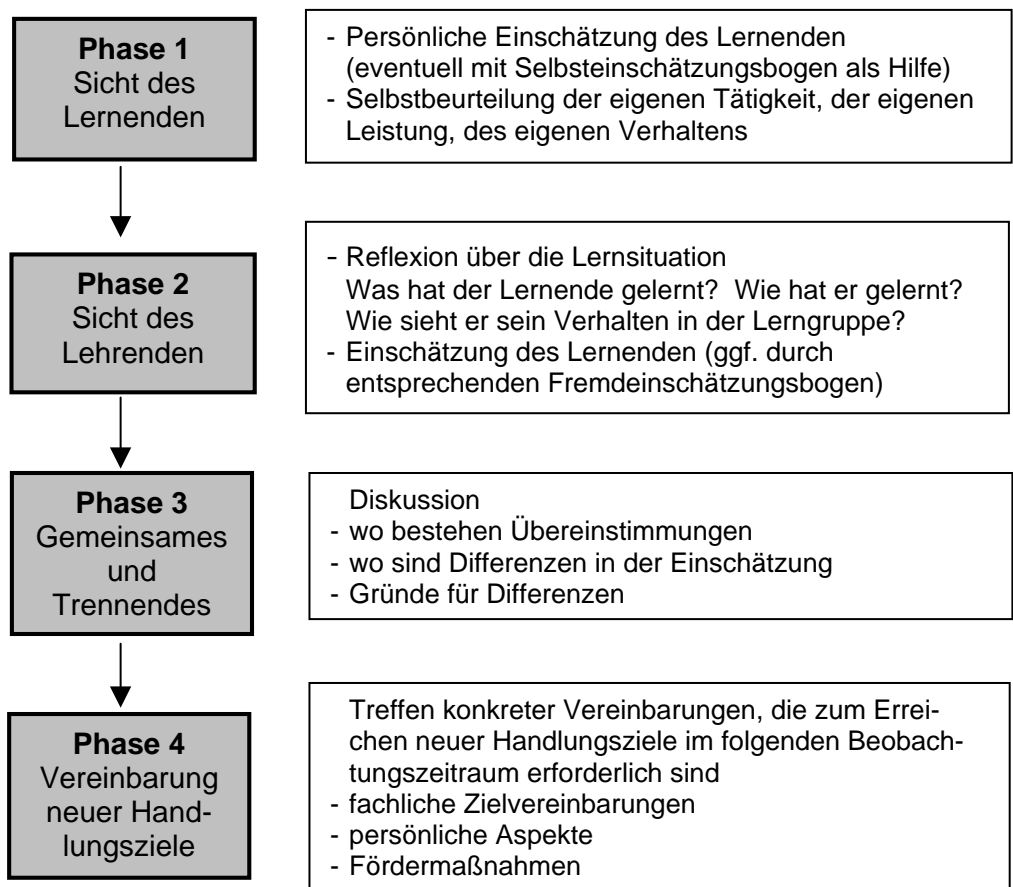


Abb.: Phasen eines strukturierten Überprüfungsgespräches

Das Förder- und Entwicklungsgespräch

Das Förder- und Entwicklungsgespräch ist eine gemeinsame Reflexion von Lehrenden und Lernenden über eine Lernsituation im Anschluss oder im Verlauf einer Lernerfolgsüberprüfung (z. B. einer Verlaufsbeobachtung). Ziel des Gespräches ist es, weitere Handlungsziele miteinander zu vereinbaren, welche die folgenden Lernhandlungen optimieren sollen. Die im Gespräch vereinbarten Handlungsziele können zur Planung der folgenden Lernsituation herangezogen werden. Um eine dialogische und symmetrische Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu ermöglichen,

³³ vgl. Industrie- und Handelskammern (Hrsg.) 1994, S. 90

sollte sich ein Förder- und Entwicklungsgespräch an den folgenden Prinzipien orientieren:³⁴

- Prinzip der engagierten Haltung des Lehrers, der aufmerksamen Zuwendung, des kontrollierten Zuhörens
- Rückmeldung des Verstandenen an den Lernenden
- Vermeidung der Routine und Fassadenhaftigkeit
- Aktivierung des Klienten, „...Entscheidungen zu treffen und Handlungskompetenzen zu entwickeln“³⁵
- Prinzip der nicht-direktiven Haltung, der Gleichberechtigung und Toleranz
- Strukturierung des Gesprächs
- Prinzip der ständigen Bemühung um Objektivität und Kontrolle

Besonders zum Tragen kommt im Förder- und Entwicklungsgespräch der Abgleich zwischen Fremdbeobachtung und Selbsteinschätzung, indem diese einander gegenüber gestellt und etwaige Differenzen in der jeweiligen Einschätzung Ausgangspunkt für die Beratung der Lernenden sind. Darüber hinaus können schriftliche Arbeiten, Beobachtungsbögen, Dokumentationen, Referate oder Handlungsziele, die in einem vorausgegangenen Förder- und Entwicklungsgespräch vereinbart wurden, Anlass des Gesprächs sein.

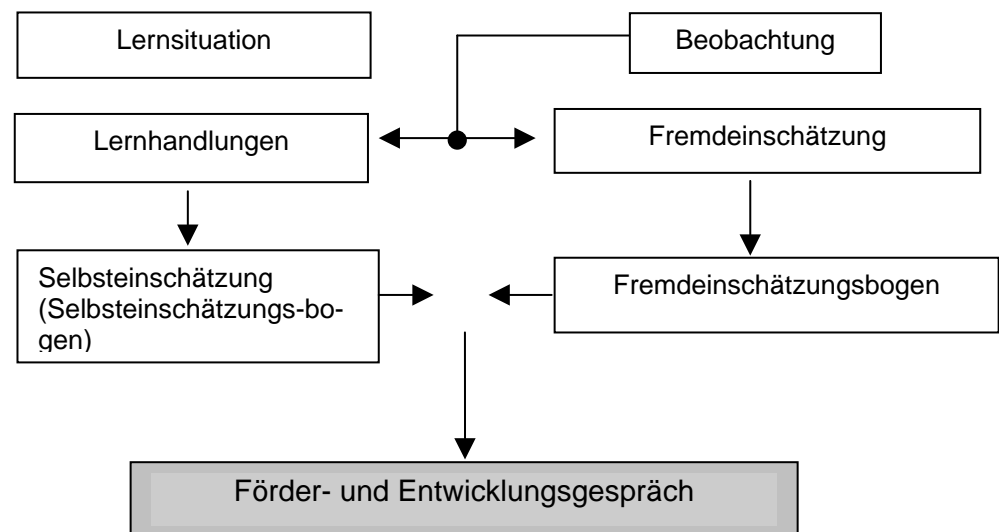


Abb. Förder- und Entwicklungsgespräch (nach einem Vorschlag von F. Jörres)

Bezug zu den Gütekriterien einer Lernhandlung

Vor dem Förder- und Entwicklungsgespräch sollten die wichtigsten Kriterien, die Beachtung finden sollen, aus Gründen der Transparenz mit den Lernenden abgesprochen werden. Als Anhaltspunkt dazu können wiederum die Gütekriterien einer Lernhandlung dienen:

³⁴ Gordon 1972 und Mucchinelli 1972, zitiert nach Dietrich 1984, S. 252

³⁵ Dietrich, S. 252

| Gütekriterium | Überprüfungsmerkmal/positive Ausprägung |
|-------------------------------------|---|
| Gegenstandsbezug | Fachliche Richtigkeit, Vollständigkeit |
| Zielgerichtetheit | Stringenz der Vorgehensweise z. B. bei der Handlungsplanung oder der Gesprächsführung |
| Selbständigkeit | Selbständigkeit der Lösung gestellter Aufgaben im Gespräch ohne Hilfe des Lehrers, eigenständige Beschaffung von Zusatzinformationen während des Gespräches (Tabellen, Kataloge etc.) |
| Subjektorientierung/ Selbstbezug | Sicheres Auftreten Realistische Einschätzung der eigenen Leistung |
| soziale Eingebundenheit | Einschätzung des eigenen Verhaltens gegenüber Mitgliedern der Gruppe |

Abb.: Bezug von Förder- und Entwicklungsgespräch zu den Gütekriterien einer Lernhandlung

6.3 Das Struktur-lege-Verfahren

Mit Hilfe des Struktur-lege-Verfahren (SLV) lassen sich komplexe Sachverhalte – auch aus dem beruflichen Bereich – mit relativ einfachen Mitteln veranschaulichen. Das sehr elaborierte Verfahren beruht auf der Annahme, dass sich Wissen in Form semantischer Netze über Konzepte und deren Relationen untereinander darstellen lässt. Dieses Verfahren soll hier unter dem Aspekt des Einsatzes in der Lernerfolgsüberprüfung dargestellt werden.

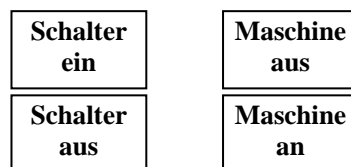
Die zentrale Idee der Struktur-lege-Verfahren „ist die Trennung der Inhalte (Konzepte) von der Ermittlung ihrer Struktur (Relationen)“³⁶. In der einfachsten Form lässt sich das durch auf Karten geschriebene Wissens-elemente und durch Angabe von Symbolen für die Relationen dieser Elemente untereinander realisieren.

Die Wissens-elemente werden durch die symbolisiert dargestellten logischen Relationen (wie z. B. „daraus folgt“, „und“, „oder“, „folgt aus“) miteinander verknüpft. In einer Lernerfolgsüberprüfung kann aus der Anordnung der Wissens-elemente und der Verknüpfungen erkannt werden, in wie weit ein Zusammenhang – eine Relation der Wissens-elemente – von dem Lernenden verstanden wurde.

Sehr weit elaboriert ist die in Heidelberg entwickelte Heidelberger Struktur-lege-Technik³⁷, die über 20 Relationsarten kennt.

Ein einfaches Beispiel ist hier aufgeführt:

Wissenselemente:



Relation:
Ursache ----> Wirkung
→

Richtige Lösungen:

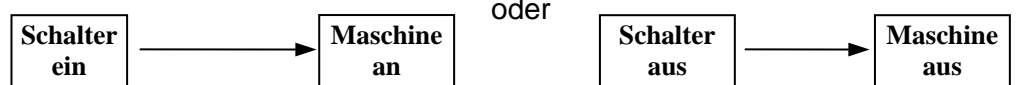


Abb.: Einführungsbeispiel zum Struktur-lege-Verfahren

³⁶ Sonntag/Stegmaier o. J., S. 12

³⁷ Schele/Groeben 1984

In Anlehnung an das Struktur-lege-Verfahren werden in der beruflichen Praxis verwandte Methoden eingesetzt, von denen hier einige exemplarisch dargestellt werden:

Hermanns³⁸ setzt das Struktur-lege-Verfahren sowohl als Lehrmethode als auch in der Lernerfolgsüberprüfung ein. Dazu notiert er verschiedene Einzelinformationen auf Karten, die zuerst ungeordnet vorliegen. Die Lernenden erhalten die Aufgabe, Verbindungen zwischen den einzelnen Fakten herzustellen und diese durch eine entsprechende Anordnung zu visualisieren. Durch diese Vorgehensweise werden sprachliche Hindernisse umgangen, selbst schwierige Sachverhalte werden durch die optische Darstellung überschaubar. Es werden keine Einzelaspekte abgefragt, sondern der Gesamtzusammenhang der Einzelinformationen untereinander wird deutlich.

„Anders als bei herkömmlichen Multiple-Choice-Aufgaben wird der Proband nicht mit sinnleeren Distraktoren konfrontiert, sondern jede Aussage ist sinnvoll mit einer Option verknüpfbar“.³⁹

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben kann verschiedenfach variiert werden, z. B. durch die Anzahl der verbindenden Aussagen, die Vorgabe einer Kernstruktur oder die Art der Verzweigungen.

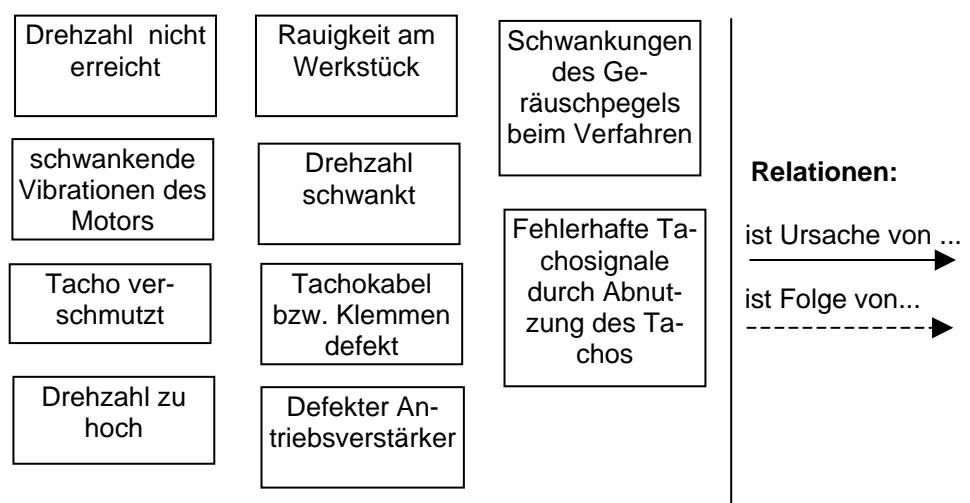
Sonntag et al. unterscheiden als übliche Formen der Struktur-lege-Verfahren Netzwerke, zielgerichtete Netzwerke und Feedback-Diagramme.

Netzwerke bilden ein- und wechselseitige Wirkungsgefüge zwischen Variablen ab. Dies sei am Beispiel einer Störung und ihrer Ursachen verdeutlicht:

Die Störung sowie deren Folgen und mögliche Ursachen werden auf Karten geschrieben. Die Aufgabe besteht nun darin, diese danach zu ordnen, welcher Sachverhalt Ursache bzw. Folge von welchem anderen Sachverhalt ist.

Die Karten können mit Pfeilen, die für eine entsprechende Relation stehen, verknüpft werden, unpassende Karten werden aussortiert.

Als Beispiel ist die Störungsdiagnose an einem flexiblen Fertigungssystem dargestellt:



³⁸ Hermanns, 1993, S. 56 ff.

³⁹ Sonntag/Schaper 1995

Eine Lösung der Aufgabe könnte folgendermaßen aussehen:

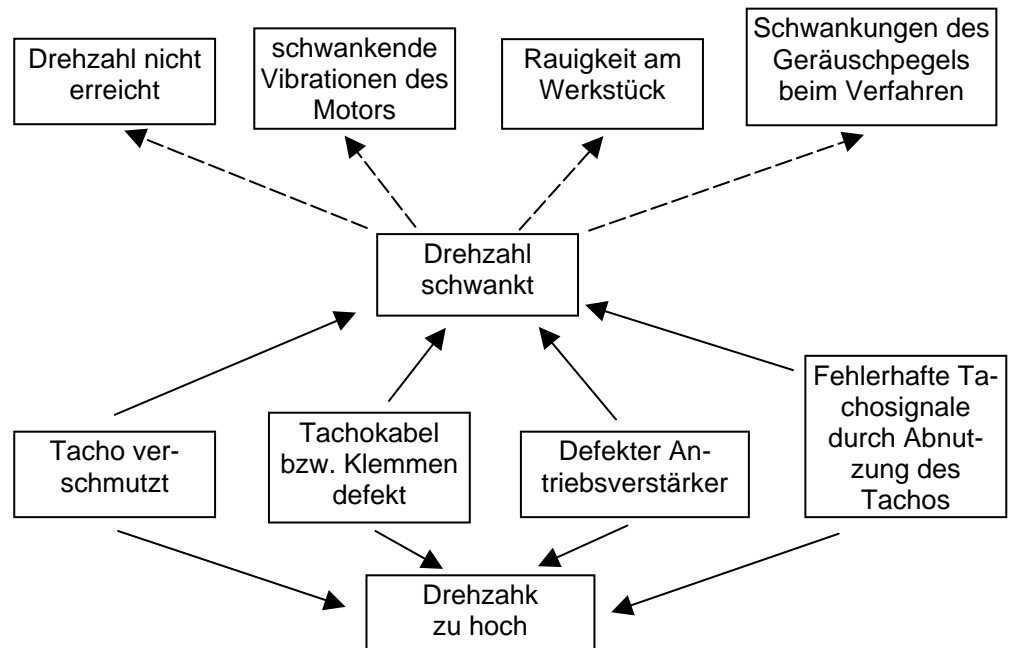


Abb.: Beispiel für ein Netzwerk (vgl. Sonntag/Schaper 1995, S. 172)

Struktur-lege-Verfahren als Medium der Lernerfolgsüberprüfung

Ein Vorteil des Struktur-lege-Verfahrens liegt darin, dass über das reine Funktionsverständnis hinaus auch Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verschiedener Systemzustände berücksichtigt werden. Zu dem können mit diesem Verfahren

- Systemzustände überprüft
- Symptome interpretiert
- Maßnahmen zur Veränderung der Systemzustände abgeleitet werden.

Durch das „gedankliche Probehandeln“ beim Legen der Struktur werden eventuell vorhandene Unsicherheiten bei den Lernenden erkannt und damit wird die spätere, konkrete Handlung gefördert. In der Lernerfolgsüberprüfung kann somit kontrolliert werden, ob die Lernenden über das notwendige Handlungswissen verfügen.

Denkbar ist – als anspruchsvollere Erweiterung – auch ein Einsatz in der Form, dass die Karten nicht vom Lehrenden, sondern vom Lernenden beschriftet und dann durch (fakultativ vorgegebene) Relationen miteinander verknüpft werden. In diesem Fall ist zusätzlich eine Lernerfolgsüberprüfung im Hinblick auf die Vollständigkeit des Wissens möglich.

Didaktische Aspekte und Systematik des Einsatzes

Je nach Form der Lernerfolgsüberprüfung ergeben sich unterschiedliche Einsatzformen der Struktur-lege-Verfahren.

Schriftliche Arbeit

In der schriftlichen Arbeit kann das Struktur-lege-Verfahren zur Lösung von eigenständigen Aufgaben verwendet werden. Der Lernende erhält mit dem Aufgabenblatt die Karten mit den Wissens-elementen/Aussagen und den Verknüpfungsmöglichkeiten. Die Lösung wird von den Schülerinnen und Schülern durch sinnvolles Anordnen und Verknüpfen der Karten gestaltet. Eine Überprüfung kann sofort durch den Lehrer erfolgen oder die

Schüler kleben ihre Lösung auf einen Lösungsbogen auf, so dass eine Überprüfung auch im Rahmen der schriftlichen Arbeit erfolgen kann. Grundsätzlich ist jedoch innerhalb einer schriftlichen Arbeit nur die Kontrolle des Endergebnisses des Schülers möglich und sinnvoll, nicht die Überprüfung der Strategie der Lösungsplanung. Beim Einsatz der Struktur-lege-Verfahrens in einer schriftlichen Arbeit kann somit vorrangig nur das Gütekriterium „Gegenstandsbezug“ überprüft werden.

Beobachtung

Innerhalb einer Schülerbeobachtung kann das Struktur-lege-Verfahren auf zweierlei Weise eingesetzt werden.

Wie bei der schriftlichen Arbeit wird die Aufgabe gestellt und die Lösung vom Lehrenden kontrolliert. Das Ergebnis der Überprüfung kann z. B. mit in den Beobachtungsbogen aufgenommen werden.

Der Lehrende beobachtet und kontrolliert nicht nur das Endergebnis des Schülers, sondern auch seine Lösungsstrategie. So kann er feststellen, ob der Lernende zielgerichtet vorgeht oder durch planloses „Herumprobieren“ versucht, zu einer Lösung zu kommen. Wird das Struktur-lege-Verfahren in dieser Form eingesetzt, so kann neben dem Gütekriterium Gegenstandsbezug auch die Zielgerichtetheit überprüft werden. Wenn Lernende an einer Stelle zögern oder unentschlossen wirken, kann darauf geschlossen werden, dass hier noch Unsicherheiten im Handlungswissen bestehen. Werden die Karten von den Lernenden selbst ausgefüllt und dann zueinander in Beziehung gebracht, so kann die Vollständigkeit des Faktenwissens ebenfalls überprüft werden. Ein weiterer Aspekt kommt hinzu, wenn das Struktur-lege-Verfahren so eingesetzt wird, dass die Aufgabe von einer Gruppe in Gemeinschaftsarbeit gelöst werden soll. Hier kann die Mitarbeit des Lernenden im Team beobachtet werden.

Gespräch

Während eines Gesprächs kann der Lehrende – ähnlich wie bei Beobachtung – das Struktur-lege-Verfahren einerseits zur Feststellung des Endergebnisses als auch zur Überprüfung des zielgerichteten Vorgehens des Lernenden verwenden.

Dabei bietet das Struktur-lege-Verfahren Anknüpfungspunkte für das nachfolgende Förder- und Entwicklungsgespräch, z. B. „Warum haben Sie an dieser Stelle diese Verknüpfung gewählt?“ oder „Warum haben Sie hier gezögert?“

Eine wertvolle Hilfe kann das Verfahren schwächeren Schülerinnen und Schülern bieten, die möglicherweise ihre Kenntnisse aufgrund mangelnder sprachlicher Fertigkeiten nicht ausreichend darstellen können. In diesem Fall kann die Verständlichkeit durch Bilder oder Symbole gesteigert werden.

Für die Überprüfung einer vom Lernenden gelegten Struktur könnten z. B. folgende Kriterien gelten:

- Logik der Struktur (Befinden sich alle Karten am richtigen Ort, sind die Schritte und Verknüpfungen logisch angeordnet?)
- Vollständigkeit der Lösung (Sind alle erforderlichen Karten verwendet worden?)
- Aussonderung von unnötigen Karten

- Zielgerichtetheit (nur innerhalb einer Beobachtung: Ist der Lernende bei der Aufgabe zielgerichtet vorgegangen oder hat er sein Ziel durch planloses Probieren erreicht?)

Bezug zu den Gütekriterien einer Lernhandlung

Je nach Einsatz des Struktur-lege-Verfahrens können folgende Gütekriterien einer Lernhandlung berücksichtigt bzw. beobachtet werden.

| Gütekriterium | Überprüfungsmerkmal/positive Ausprägung |
|-------------------------|--|
| Gegenstandsbezug | fachliche Richtigkeit, logische Anordnung der Relationen, Vollständigkeit |
| Zielgerichtetheit | Stringenz beim Legen der Karten (Beobachtung) |
| Selbstständigkeit | Selbständige Lösung der Aufgabe ohne Hilfe des Lehrenden |
| Selbstbezug | z. B. Hinzufügen eigener Wissens Elemente |
| soziale Eingebundenheit | (bei Anwendung des Struktur-lege-Verfahrens in der Gruppe) z. B. konstruktive Beteiligung an der Gruppendiskussion kritisches Überdenken der eigenen Sichtweise beim Legen der Karten |

Abb.: Bezug der Gütekriterien einer Lernhandlung zum Struktur-lege-Verfahren

Vorteile des Struktur-lege-Verfahrens

Abschließend seien die wichtigsten Vorteile des Struktur-lege-Verfahrens hier noch einmal zusammengefasst:

- Es kann überprüft werden, ob der Lernende die grundlegenden Strukturen eines Inhaltes verstanden hat
- Die Zielgerichtetheit der Vorgehensweise bei der Lösung der Aufgabe kann beobachtet werden
- Wissenslücken der Lernenden können leicht lokalisiert werden
- Eine gelegte Struktur während eines Beratungsgesprächs bietet Anknüpfungspunkte für den weiteren Gesprächsverlauf
- Die Lernerfolgsüberprüfung kann flexibel und zeitökonomisch erfolgen
- Einmal erstellte Karten können fotokopiert und oftmals wiederverwendet werden

6.4 Lernerfolgsüberprüfung im Rahmen einer Präsentation

Die Präsentation der Ergebnisse einer Situationsaufgabe ist ein wichtiges Element lernfeldorientierten Unterrichts. Hier werden die Erfolge, aber auch die Schwierigkeiten und Probleme des Lehr-Lernprozesses von den Schülern optisch und sprachlich aufbereitet und der gesamten Lerngruppe gegenüber dargestellt und vertreten, so dass eine Bewertung und Kontrolle des Lernergebnisses stattfinden kann.⁴⁰

In der Regel steht die Präsentation am Ende einer Lernsituation, es ist jedoch auch denkbar, dass Zwischenergebnisse von den Lernenden dargestellt werden, um eine Rückmeldung innerhalb einer Lernsituation von der Lerngruppe oder dem Lehrenden zu erhalten.

Die Präsentation der Lernergebnisse kann – und soll – mit in die Überprüfung des Lernerfolgs mit einbezogen werden, z. B. um festzustellen, ob die vereinbarten Handlungsziele tatsächlich erreicht wurden, ob das Ergebnis brauchbar ist, aber auch, um den Lernenden eine Rückmeldung über die zunehmend wichtiger werdende Kommunikationsfähigkeit zu geben.

⁴⁰ vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 1992

Die Gütekriterien einer Lernhandlung können zur Überprüfung einer Präsentation herangezogen werden. Gerade bei dieser Form der Lernerfolgsüberprüfung bietet es sich – wegen des „öffentlichen“ Charakters der Schülerleistung – an, sowohl die Selbsteinschätzung als auch – je nach Lerngruppe – die Einschätzung der Mitschüler zu berücksichtigen, z. B. durch Selbsteinschätzungsbögen oder durch entsprechende Beobachtungsbögen, die durch die Mitschüler ausgefüllt werden.

Bezug zu den Gütekriterien einer Lernhandlung

Vor der Erstellung der Präsentation durch die Lernenden sollten die Kriterien, nach denen diese bewertet wird aus Gründen der Transparenz mit der Lerngruppe vorher vereinbart werden. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, den Lernenden vor ihrer ersten Präsentation, die sie vor der gesamten Lerngruppe durchführen, die wichtigsten Präsentationstechniken zu vermitteln, um einerseits eine gemeinsame professionalisierte Ausgangsbasis zu schaffen, andererseits eventuell vorhandene Ängste vor der ungewohnten Situation zu mindern.⁴¹

In der Tabelle sind einige Beispiele für Überprüfungs-kriterien exemplarisch zusammengefasst:

| Gütekriterium | Überprüfungsmerkmal/positive Ausprägung |
|-------------------------------------|---|
| Gegenstandsbezug | Fachliche Richtigkeit, Vollständigkeit, sachgerechter Gebrauch der Fachsprache |
| Zielgerichtetheit | Stringenz der Darstellung, sachgerechter Medieneinsatz, strukturierte Darstellung der Ergebnisse, Einhaltung der Zeitvorgabe, Konzentration auf das Wesentliche |
| Selbständigkeit | Selbständige Erstellung der Präsentation (ohne Lehrerhilfe), Vorbereitung und Einsatz von Hilfsmitteln (auch: Handout) zur Erleichterung der Präsentation, Nutzung von zusätzlichen Informationsquellen |
| Subjektorientierung/ Selbstbezug | Sicheres Auftreten, verständliche Ausdrucksweise, kritische Distanz zur eigenen Lösung |
| soziale Eingebundenheit | z. B. angemessene Ansprache der Zuhörer, Blickkontakt, Gestik usw., angemessene Diskussionsleitung und Reaktion auf Fragen der Zuhörer |

Abb.: Bezug einer Präsentation zu den Gütekriterien einer Lernhandlung

Nachfolgend ist ein Bewertungsbogen für eine Präsentation abgebildet, der sowohl durch die Lehrenden als auch die Lernenden zur Lernerfolgsüberprüfung eingesetzt werden kann.

⁴¹ vgl. hierzu Richter/Graefen (1997) S. 18 ff.

**Beispiel für einen
Einschätzungsbogen**

| |
|----------------------------------|
| Einschätzungsbogen: Präsentation |
| Schüler/in bzw. Gruppe _____ |
| Thema/Aufgabe: _____ |

| Merkmale | Einschätzung der Lehrenden | | Einschätzung der Lernenden | |
|-------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| | positiv | negativ | positiv | negativ |
| F | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| V | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F Sprache | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| M Gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| S Präsentation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E Vorgabe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| S | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A druckweise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D Flexibilität | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Da gerade Präsentationstechniken erst nach mehrmaligem Üben sicher beherrscht werden können, ist es sinnvoll, den Ausbildungsstand der Lernenden bei der abschließenden Bewertung angemessen zu berücksichtigen. Dies kann z. B. dadurch geschehen, dass die Beobachtungskriterien je nach Ausbildungsstand unterschiedlich gewichtet werden. Sicheres Auftreten vor einer größeren Gruppe von Zuhörern ist darüber hinaus auch eine Frage des individuellen Typus, dem in jedem Fall Rechnung getragen werden sollte.

7 Anwendung der Kriterien zur Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz auf ausgewählte Methoden der prozessbezogenen Lernerfolgsüberprüfung

7.1 Selbsteinschätzung

Eine Besonderheit handlungsorientierter Lernsituationen ist die Selbstständigkeit und Eigenständigkeit der Lernenden bei ihrer Lerntätigkeit: Lernen wird von den Lernenden weitgehend selbst gesteuert. Dies hat zur Folge, dass ihre eigene Einschätzung des Lernhandelns vom Lehrenden eingefordert werden kann und muss, denn nur die Lernenden besitzen direkte Informationen über ihre eigenen Tätigkeiten. Neben den „objektiven“ Lernerfolgsüberprüfungen durch die Lehrenden ist es somit angeraten, die „subjektive“ Selbsteinschätzung der Lernenden mit in die Lernerfolgsüberprüfung einzubeziehen. Neben dem zusätzlichen Informationsgewinn wird mit der Einbeziehung der Selbsteinschätzung der Lernenden eine grundlegende pädagogische Forderung an den handlungsorientierten Unterricht erfüllt: Eine offene und transparente Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden.

Ein häufiger Einwand gegen die Berücksichtigung der Selbsteinschätzung der Lernenden bei der Lernerfolgsüberprüfung ist, dass die Gefahr besteht, die Lernenden könnten – um eine gute Note zu erhalten – sich selbst besser einschätzen. Gegen diesen Einwand sprechen allerdings gute Argumente:

- In erster Linie dienen Selbsteinschätzungsbögen der Förderung und Weiterentwicklung der Lernenden in einem entsprechenden Gespräch, nicht aber primär der Notenfindung.
- Es muss jeweils ein Abgleich mit den Beobachtungen des Lehrenden stattfinden, im Falle starker Abweichungen können diese diskutiert werden.
- Für den Bereich der Benotung von Schülerleistungen gilt auch hier, dass der Lehrende in seiner Benotung unabhängig von Schülerleistungen ist. Die einfache Regel, „dann bildet man das arithmetische Mittel zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung“, ist nicht zulässig.

Die Selbsteinschätzung des Lernenden kann zwar durch eine unstrukturierte Befragung oder in einem Gespräch unsystematisch erfasst werden, jedoch besteht hier die Gefahr der Unschärfe. Für den Fall, dass die Selbsteinschätzung mehrerer Lernender abgefragt werden soll, ist zudem die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht mehr gewährleistet.

Aus diesem Grunde hier als Beispiel ein strukturierter Selbsteinschätzungsbogen vorgestellt, der von den Lernenden nach einem bestimmten Zeitabschnitt oder nach Beendigung z. B. eines Lernfeldes ausgefüllt werden kann. Die Fragestellungen sind im konkreten Unterricht natürlich an die jeweilige Lernsituation sowie an das sprachliche Verständnis der jeweiligen Lerngruppe anzupassen. Die Gütekriterien sowie Fachbegriffe der Lernerfolgsüberprüfung sind in dem Beispielbogen schon in eine schülergemäße Sprache „übersetzt“.

**Beispiel für einen
Selbstein-
schätzungsbogen**

| Selbsteinschätzungsbogen |
|--|
| <i>Name:</i> _____ |
| Mit den nachfolgenden Fragen möchten wir feststellen, ob Sie wichtige Ziele des Lernens bei der Ausführung der Situationsaufgabe erreicht haben. |

Bitte markieren Sie die Aussage, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft.

| trifft ... | zu ... meist zu | ... meist nicht zu | ... nicht zu |
|--|--------------------|-----------------------|-----------------|
| Ich habe mein Können richtig eingeschätzt. | | | |
| Auch bei aufkommenden Schwierigkeiten habe ich weitergearbeitet. | | | |
| Vorhandene Informationsquellen (Bücher, Prospekte, Tabellen ...) habe ich genutzt. | | | |
| Ich habe ohne Lehrer-/Ausbilderhilfe gearbeitet. | | | |
| Meine Arbeiten waren fachlich richtig. | | | |
| Zeitabsprachen habe ich eingehalten. | | | |
| Ich habe die mir übertragenen Aufgaben gelöst. | | | |
| Ich habe meine Lösungen mit der Gruppe abgestimmt. | | | |
| Ich habe andere Gruppenmitglieder bei ihrer Arbeit unterstützt. | | | |
| Ich habe mir bei Problemen den Lösungsweg vorher überlegt. | | | |
| Ich bin nach meiner Planung vorgegangen. | | | |
| Mein Arbeitsergebnis entspricht der vereinbarten Zielsetzung. | | | |

7.2 Fremdbeobachtungsbogen / Fremdeinschätzung

Aus ähnlichen Gründen wie beim Selbsteinschätzungsbogen wird vom Lehrenden ein Fremdbeobachtungsbogen unter Berücksichtigung eines längeren Zeitraums ausgefüllt, um die zahlreichen Eindrücke und Beobachtungen, die in dieser Zeit aufgenommen wurden zu systematisieren und zu dokumentieren.

Zahlreiche empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass unsystematische Beobachtungen des Lehrenden im Unterricht nicht zu einer objektiven Einschätzung der Lernenden führt, es existiert eine breite Diskussion um Beurteilungsfehler von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht⁴². Naturgemäß kann ein Beobachtungsbogen nicht alle Probleme, die mit einer Beobachtung verbunden sind, umfassend beseitigen. Er kann jedoch – insbesondere, wenn er mit der Selbsteinschätzung der Lernenden korreliert wird – einen Beitrag zur Objektivierung der Überprüfung des Lernerfolges leisten.

⁴²vgl. Martin, 1980, S. 27 ff.

In dem nachfolgenden Beispiel haben die Lehrenden für das Ausfüllen des Bogens die entsprechenden Kriterien in ihrer Fachterminologie vorliegen. Um die Übersichtlichkeit zu vergrößern, sind in dem Beispielbogen zur Beobachtung die entsprechenden Fragestellungen des Selbsteinschätzungsbogens kursiv eingedruckt.

In beiden Bögen wurde bewusst eine sechsstufige Skala zwischen „ja“ und „nein“ gewählt, um einer „Tendenz zur Mitte“ entgegenzuwirken. So wird von den Benutzern der Bögen zumindest eine Tendenzentscheidung eingefordert. Unter „Bemerkungen“ können z. B. besondere Beobachtungen, Notizen für Kritik und Anregungen usw. eingetragen werden.

Beispiel für einen Beobachtungsbogen

| |
|--------------------------|
| Beobachtungsbogen |
| Name: _____ |

| | trifft... | zu | meist zu | meist nicht zu | nicht zu |
|--|-----------|----|-------------|-------------------|-------------|
| Selbsteinschätzung <i>Ich habe mein Können richtig eingeschätzt.</i> | | | | | |
| Beharrlichkeit <i>Auch bei aufkommenden Schwierigkeiten habe ich weitergearbeitet.</i> | | | | | |
| Nutzung von Informationsquellen <i>Vorhandene Informationsquellen (Bücher, Prospekte, Tabellen ...) habe ich genutzt.</i> | | | | | |
| Selbstständigkeit <i>Ich habe ohne Lehrer-/Ausbilderhilfe gearbeitet.</i> | | | | | |
| Fachlichkeit/Normen <i>Meine Arbeiten waren fachlich richtig.</i> | | | | | |
| Zuverlässigkeit <i>Zeitabsprachen habe ich eingehalten</i> | | | | | |
| <i>Ich habe die mir übertragenen Aufgaben gelöst.</i> | | | | | |
| Beachtung der Gruppenziele <i>Ich habe meine Lösungen mit der Gruppe abgestimmt.</i> | | | | | |
| <i>Ich habe andere Gruppenmitglieder bei ihrer Arbeit unterstützt.</i> | | | | | |
| Zielgerichtetheit <i>Ich habe mir bei Problemen den Lösungsweg vorher überlegt.</i> | | | | | |
| <i>Ich bin nach meiner Planung vorgegangen.</i> | | | | | |
| Ziel-Resultat-Vergleich <i>Mein Arbeitsergebnis entspricht der vereinbarten Zielsetzung.</i> | | | | | |

Didaktische Aspekte

Der Einsatz der Selbsteinschätzungsbögen kann erfolgen

- vor einem Förder- und Entwicklungsgespräch
- während der Durchführung einer Projektarbeit als Langzeitbeobachtung
- nach der Bearbeitung einer Lernsituation.

Es sollte stets ein Abgleich der Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung erfolgen.

Bezug zu den Gütekriterien einer Lernhandlung

Die in den Fragebögen gestellten Fragen beziehen sich direkt auf die Gütekriterien einer Lernhandlung, sollten aber in ihrer Formulierung an das sprachliche Verständnis der Lernenden angepasst sein.

| Gütekriterium | Fragen, z. B. |
|-------------------------|---|
| Selbstbezug | Die Arbeit hat mit Spaß gemacht Ich hatte mein Können vor der Arbeit richtig eingeschätzt Auch bei Schwierigkeiten habe ich weitergearbeitet Ich habe etwas dazugelernt Ich bin einen unüblichen Weg gegangen, kann ihn aber erklären |
| Selbständigkeit | Ich habe vorhandene Informationsquellen genutzt Ich arbeitete ohne Lehrerhilfe |
| Zielgerichtetheit | Ich habe mir die Lösungen vorher überlegt Ich bin systematisch vorgegangen Das Ergebnis meiner Arbeit entspricht der vereinbarten Zielsetzung |
| Gegenstandsbezug | Meine Arbeit ist fachlich richtig Zeitabsprachen (...) habe ich eingehalten Ich habe alle Aufgaben gelöst |
| soziale Eingebundenheit | Ich habe meine Lösungen mit der Gruppe abgestimmt Ich habe Gruppenmitgliedern bei Problemen geholfen Meine Beiträge waren nützlich für meine Gruppe Ich habe eine sinnvolle Funktion in meiner Gruppe übernommen |

Abb.: Bezug der Gütekriterien einer Lernhandlung zu den Items eines Fragebogens

8 Literaturverzeichnis

- Adamek, E./Allendorff, O.: Das Fach Projektarbeit. Handreichung. Soest 1997. (ohne Seitenangaben, nicht veröffentlicht)
- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens – Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1987
- Allendorff, O./Richter, H.: Referat zur Lernerfolgsüberprüfung im handlungsorientierten Unterricht. Jahrestagung der BAG 1996 in Duisburg
- Allgemeine Schulordnung (ASchO) v. 08.11.1978, zuletzt geändert durch Gesetz v. 23.02.2000 (SGV. NRW. 223), BASS 2000/2001, 12 - 01
- Bader, Reinhard (1990a): Handlungsorientierung des Unterrichts. In: Die berufsbildende Schule (42), 1990 11, S. 643 ff.
- Bader, Reinhard (1990b): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule. Ausarbeitung im Auftrag des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung. Soest
- Bader, Reinhard (1999): Lernfelder. In: Die berufsbildende Schule (51), 1999, S. 3 f.
- Bader, Reinhard (2000): Entwickeln von Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeld-Konzept. Handreichung zum Referat im Rahmen einer Fachtagung der KMK. Magdeburg, April 2000
- Bader, Reinhard (2002): Handlungsorientierung in der Berufsbildung - Variantenreiche Ausprägungen. In: Die berufsbildende Schule (3), 2002, S. 71 ff.
- Becker, Georg E. (1991): Handlungsorientierte Didaktik Teil 3: Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Weinheim
- Edelmann, W. (1996): Lernpsychologie. Weinheim
- Goldbach, Arnim (1995): Lernkontrollen und Leistungsbewertung im Lernbüro, Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik. Hildesheim.
www.nibis.ni.schule.de/hausdez3/m9647a2.htm.
- Gorny, E. (1979): Selbsteinschätzung und Unterrichtserfolg. In: Pädagogik 34, 1979, S. 401-408
- Graefen, Clemes, Richter, Helmut (1997): Lernziel Qualität. Berlin
- Gruppe Leguan – Lernen in Gruppen: Tipps zum Lernen in Gruppen. Zitiert nach www.leguan.emp.paed.uni-muenchen.de/strategien/lernen_in_gruppen.html
- GTZ – Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (1989): Zielorientiertes Planen von Projekten und Programmen der technischen Zusammenarbeit: Leitfaden. Eschborn
- Hacker, W. (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin
- Hermanns, Dieter (1993): Logische Verknüpfungen – ein Baustein für mehr Kompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 1993, S. 56 ff.
- HWK Osnabrück-Emsland/Institut für Bildungsforschung/Schmidt, J. U. (BIBB) u. a.: Entwicklung und Erprobung von komplexen Aufgaben zur Leistungsmessung und -beurteilung im Ausbildungsberuf zum Bürokaufmann/zur Bürokauffrau.

- Modellversuch 1995-1999, nach:
www.bibb.de/aufgaben/mv_ab71/d2011.htm
- Industrie- und Handelskammern (Hrsg.) (1994): Prüferkompass – Handreichung für Mitglieder von Prüfungsausschüssen. Bonn
- Institut für Bildungsforschung (IBF) (1995): Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Abschlussbericht, Bonn, S. 38
- Jenewein et al. (1998): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch ein Auftragsstypenkonzept für die berufliche Erstausbildung, Abschlussbericht. Universität Duisburg
- Jürgens, Eiko (1992): Leistung und Beurteilung in der Schule. Sankt Augustin
- Klafki, Wolfgang (1983): Leistung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaften, Band 1. Stuttgart
- Klippert, Heinz (1983): Leistungsbeurteilung in der Schule – Ein Beitrag zur Qualifizierung der Lehrerbeobachtung. In: Erziehen heute, Heft 1/1983, S. 15 ff.
- Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Stand 15.09.2000
- Land NRW (1991): Richtlinien Metall-/Elektroberufe. Frechen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (1992): Praxis des handlungsorientierten Unterrichts. Soest, S. 2/28
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (1998): Differenzierung und Individualisierung des Berufsschulunterrichts im Ausbildungsberuf Technische Zeichnerin/Technischer Zeichner. Soest
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (2000): QUIND – Eine Methode zur Selbststeuerung und Selbstevaluation für Schule. Soest
- Langer, Andreas (1983): Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. München
- Lott, Arno (1993): Anforderungen der Verwaltungsgerichte an die Notengebung.
In: Winklers Flügelstift 2/93, S. 29 ff.
- Martin, Lothar R. (1980): Beraten und Beurteilen in der Schule – Ziele, Möglichkeiten, Grenzen. München
- Mayer, Joachim K/Nickolaus, Reinold (1998): Bewertung von Unterricht durch Schüler.
In: Die berufsbildende Schule 1998/10, S. 297 ff.
- Meyer, Hilbert (1981): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts.
- Mietzel, Gerd (1998): Pädagogische Psychologie der Lernens und Lehrens. Göttingen
- MSW (Ministerium für Schule u. Weiterbildung) (1997a): BASS – Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 1997

- Mucchinelli, R. (1972): Das nicht-direktive Beratungsgespräch. Salzburg. 1972
- Richter, Helmut (1994): Projektaufgaben Metallbearbeitung. Berlin
- Richter, Helmut (2002): Lernerfolgsüberprüfung im handlungsorientierten Unterricht der Berufsschule. Norderstedt
- Richter, H./Büttner, R. (1991): Arbeitsplanung – Projektorientiertes Lernen Metall. Düsseldorf
- Schele, B./Groeben, N. (1984): Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT). Weinheim
- Schröder, Hartwig (1976): Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. Stuttgart
- Sonntag, Kh./Schaper, N. (1995): Lernbedarfsanalyse bei komplexen Aufgabestellungen – eine inhaltsbezogene und methodenkritische Studie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 4/1995, S. 166 ff.
- Sonntag, Kh./Stegmaier, R.: Konstruktivistische Ansätze für die Lernerfolgsüberprüfung im handlungsorientierten Unterricht. Ausarbeitung im Auftrag für das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (o. J., MS), (nicht veröffentlicht)
- Sonntag, Kh./Schäfer-Rauser, U. (1993): Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 1993, 37, S. 163 ff.
- Thiele, Norbert (1999): Aufgabenanalyse im Berufsfeld Elektrotechnik – Empirische Untersuchung im Ausbildungsberuf Elektroinstallateur/Elektroinstallateurin und didaktisch-methodische Konsequenzen. Berlin
- Töpfer, E./Brun J. (1979): Methodik des Physikunterrichts. Heidelberg
- VDI-Richtlinie (1991): VDI 3780, Technikbewertung – Begriffe und Grundlagen. Berlin
- Volpert, Walter (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lenerich/Berlin
- Volpert, Walter (1989): Entwicklungsförderliche Aspekte von Arbeits- und Lernbedingungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 8/1989, S. 118 ff.

Anhang

Allgemeine Schulordnung (ASchO)
§ 21 Leistungsbewertung

- (1) Die Leistungsbewertung soll über den Stand des Lernprozesses des Schülers Aufschluss geben; sie soll auch Grundlage für die weitere Förderung des Schülers sein. Bei der Beratung über den Bildungsgang des Schülers durch die Schule soll sie eine wesentliche Hilfe sein.
- (2) Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- (3) Bei der Bewertung von Schülerleistungen ist der Eigenart der Schulstufe, der Schulform und des Unterrichtsfachs Rechnung zu tragen. Es werden der Umfang sowie die selbständige und richtige Anwendung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Art der Darstellung bewertet.
- (4) Grundlage der Leistungsbewertung sind alle vom Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen, insbesondere schriftliche Arbeiten, mündliche Beiträge und praktische Leistungen. Die Leistungen bei der Mitarbeit im Unterricht im Unterricht sind für die Beurteilung eines Schülers ebenso zu berücksichtigen wie die übrigen Leistungen.
- (5) Auf Wunsch ist der Schüler jederzeit über seinen Leistungsstand zu unterrichten.
- (6) (Nachholen von Leistungen)
- (7) Verweigert ein Schüler die Leistung, so wird dies wie eine ungenügende Leistung bewertet.
- (8) Täuschungshandlung

§ 22 (Schriftliche Arbeiten und Übungen)

§ 25 Notenstufen

- (1) (Notenstufen)
- (2) Neben oder anstelle der Noten nach Abs. 1 kann nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung auch ein Punktsystem verwendet werden. Noten und Punktsystem müssen untereinander übertragbar sein.⁴³

Verordnung über die Ausbildungsgänge und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK)⁴⁴

§ 8 Leistungsbewertung und Leistungsnachweise

- (1) Die Leistungsbewertung richtet sich nach den §§21, 22 und 25 der Allgemeinen Schulordnung (ASchO), soweit in den Anlagen nichts anderes bestimmt ist.⁴⁵

⁴³ Allgemeine Schulordnung (ASchO) v. 08.11.1978, zuletzt geändert durch Gesetz v. 23.02.2000 (SGV. NRW. 223), BASS 2000/2001, 12 - 01

⁴⁴ Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) vom 26. 05. 1999, GV. NRW. S. 240 mit Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (VVzAPO-BK), RdErl. d. Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung v. 19.06.2000, ABl. NRW. 17/2000

⁴⁵ Anm.: In der entsprechenden Anlage für die Bildungsgänge der Berufsschule befindet sich keine weitere Bestimmung lt. Abs. (1). In den VV zu § 8 findet sich eine ergänzende Regelung zu Hausaufgabenbewertung. Interessant (und neu) ist im Zusammenhang mit der Lernerfolgsüberprüfung Abs. (3): Förderung in der deutschen Sprache und Berücksichtigung der sprachlichen Richtigkeit bei Notenfestlegung als Aufgabe in allen Unterrichtsfächern

- (2) *Anzahl und Umfang der Leistungsnachweise regelt die oberste Schulaufsichtsbehörde durch Verwaltungsvorschriften, soweit diese Verordnung keine Regelung trifft.*
- (3) *Die Förderung in der deutschen Sprache ist Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Häufige Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache müssen bei der Festlegung der Note angemessen berücksichtigt werden. Dabei sind insbesondere das Alter, der Ausbildungsstand und die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler zu beachten. ...“*