

Bertschy, Beat; Schneuwly, Gabriel

Komplexe Aufgaben als Schlüsselemente der zertifizierenden Beurteilung

Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 1, S. 106-109



Quellenangabe/ Reference:

Bertschy, Beat; Schneuwly, Gabriel: Komplexe Aufgaben als Schlüsselemente der zertifizierenden Beurteilung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 1, S. 106-109 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136140 - DOI: 10.25656/01:13614

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136140>

<https://doi.org/10.25656/01:13614>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Komplexe Aufgaben als Schlüsselemente der zertifizierenden Beurteilung

Beat Bertschy und Gabriel Schneuwly

1. Begründung und Definition komplexer Aufgaben

Die Pädagogische Hochschule Freiburg bildet Lehrpersonen mit einem kombinierten Diplom für den Kindergarten und die Primarschule aus. Das Studium führt über drei Jahre, umfasst 180 ECTS-Kreditpunkte und führt zur Bachelorstufe und einem Lehrdiplom. Für jedes der drei Ausbildungsjahre hat die PH Freiburg zwei oder drei komplexe Aufgaben formuliert, welche eine bedeutende Rolle bei der zertifizierenden Beurteilung einnehmen.

In den ersten beiden Studienjahren erhalten die Studierenden die entsprechenden Aufgabenstellungen zu Beginn des Studienjahres schriftlich. Sie haben ein oder zwei Semester Zeit, um die entsprechende Aufgabenstellung alleine oder im Duo zu bearbeiten. Im dritten Studienjahr sind die Zeiträume für die Bearbeitung der komplexen Aufgaben kürzer bemessen, denn sie nehmen den Status von Abschlussprüfungen ein.

Komplexe Aufgaben lassen sich folgendermassen charakterisieren:

- Sie zwingen die Studierenden dazu, in einer offenen Situation verschiedene Ressourcen zu mobilisieren: Wissen, Fertigkeiten und Haltungen.
- Die erforderlichen Ressourcen sind aber nicht explizit genannt.
- Die Aufgabenstellung muss bedeutsam sein und sich auf zentrale berufliche Kompetenzen beziehen.
- Die von den Studierenden erarbeiteten Problemlösungen sind einzigartig, auch wenn den Aufgabenstellungen eine gewisse Standardisierung zugrunde liegt (sowohl in Bezug auf die Themen als auch auf die Angaben in den Aufgabenstellungen).
- Ähnliche Fallbearbeitungen sind in der Ausbildung geübt worden.

Es sind verschiedene Überlegungen, die dazu geführt haben, komplexen Aufgaben in der Beurteilungspraxis einen grossen Stellenwert einzuräumen: Zunächst betrachten wir diese Beurteilungsform als Konsequenz einer Ausbildung, die sich an beruflichen Kompetenzen orientiert. Das kompetente Handeln verlangt die Mobilisierung verschiedenster Ressourcen in einer spezifischen beruflichen Situation, welche diffus, einzigartig, wertbezogen – kurz: komplex – ist (Schön 1983). Prüfungsformen, welche den Fokus ausschliesslich auf Wissen legen, werden diesem Anspruch nicht gerecht. Kompetenzorientierung heisst, den Fokus auf Wissen, Fertigkeiten und Haltungen zu legen

und die reflexive Integration dieser drei Ebenen in der Beurteilung zu betonen. Dahinter stehen zudem Überlegungen zum situierten Lernen: Studierende erwerben «träges Wissen», wenn Wissen nicht bereits in spezifischen Anwendungssituationen erworben und geprüft wird. Es geht darum, «eine produktive Balance zwischen disziplinär-systematischem (blosser Systematik) und problemorientiertem Lernen (reiner Kasuistik) anzustreben» (Reusser 2005, S. 179).

Eine weitere Begründungsschiene, welche zur Entwicklung komplexer Aufgaben geführt hat, ist eher studienorganisatorischer Art. Die Anwendung des ECTS-Kreditsystems verlangt, dass alle einzelnen Ausbildungsgefäße validiert werden, um die entsprechenden Kredite erwerben bzw. erteilen zu können. Dies bringt eine quantitative oder additive Beurteilungslogik mit sich und birgt die Gefahr, dass die Studierenden einer Menge von zertifizierenden Prüfungssituationen bzw. Leistungsnachweisen ausgesetzt werden. Mit komplexen Aufgaben hingegen können Studierende die Kredite für verschiedene Ausbildungselemente erwerben, die dann nicht alle einzeln überprüft werden. Die komplexen Aufgaben orientieren sich an denjenigen Kompetenzen, die für das jeweilige Ausbildungsjahr zentral sind. Sie sind ein Mittel, die Studierenden sowie die Ausbilderinnen und Ausbilder auf die zentralen Schwerpunkte eines Jahres zu konzentrieren.

2. Beispiele

Die in Tabelle 1 dargestellte Übersicht zeigt die sieben komplexen Aufgaben, welche die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg bearbeiten. Die Ausbilderinnen und Ausbilder der PH haben die Aufgaben gemeinsam mit Lehrpersonen der jeweiligen Zielstufe ausformuliert, um zu gewährleisten, dass diese für das Berufsfeld relevant und authentisch sind. Coen u.a. (in Vorb.) haben Beispiele der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Waadt in Bezug auf die genannten beiden Kriterien empirisch überprüft und weitgehend bestätigt gefunden.

Alle Fallbeschreibungen folgen einer gewissen Standardisierung, die für die Studierenden aber nicht explizit transparent gemacht wird. Sie enthalten Angaben zur jeweiligen Situation, zum konkreten Verhalten der Betroffenen, zur Vorgeschichte sowie zum familiären und schulischen Umfeld. Sie verzichten möglichst auf Stereotype. Zudem enthalten sie auch ressourcenorientierte Hinweise und nicht nur Defizite.

Tabelle 1: Übersicht über die komplexen Aufgaben an der PH Freiburg

| Aus- Bildungs- jahr | Titel der Aufgaben | Betroffene Lehrveranstaltungen oder Ausbildungsbereiche |
|---------------------------|--|---|
| 1 | 1. Kognitive und soziale Aspekte beim Lernprozess einer Schülerin / eines Schülers analysieren | <ul style="list-style-type: none"> - Lernpsychologie - Entwicklungspsychologie - Fachdidaktik Mathematik |
| | 2. Klassenführung: eine kritische Entscheidungssituation analysieren | <ul style="list-style-type: none"> - Einführung in die Pädagogik - Soziologie der Erziehung - Paradigmen der Psychologie |
| | 3. In einem Videobeitrag die Rolle der Lehrperson darstellen und kommentieren | <ul style="list-style-type: none"> - Lehrer/in sein - Schulsystem und Rolle der Lehrperson - Medienpädagogik |
| | 4. Ein pädagogisches Prinzip in einer Konflikt- oder Klassenbeurteilung auswählen und belegen umsetzen | <ul style="list-style-type: none"> - Klassiker der Pädagogik - Moralische Erziehung und politische Bildung - Pädagogische Ateliers |
| | 5. Eine Unterrichtseinheit mit mehreren lernzielorientierten Beurteilung zusammenstellen und bewerten | <ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Didaktik - Fachdidaktiken - Ebene: Beurteilung als Weiterbildungspraxis - Pädagogische Ateliers |
| | 6. Mehrere Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten analysieren und den Lerneffekt der SchülerInnen und Schüler beurteilen | <ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Didaktik - Fachdidaktiken - Pädagogische Ateliers |
| 3 | 6. Ein zugewiesenes Fallbeispiel analysieren und theoriegeleitet Handlungsmaßnahmen entwickeln | <ul style="list-style-type: none"> - Psychologie - Pädagogik - Pädagogische Ateliers |
| | 7. Die durchgeführte Unterrichtseinheit evaluieren und gegenüber zweier Expertinnen oder Experten verteidigen | <ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Didaktik - Fachdidaktiken - Didaktische Ateliers |

3. Beurteilungskriterien

Für alle sieben Aufgaben verwenden wir die folgenden allgemeinen Beurteilungskriterien nach Roegiers (2004): (1) Richtigkeit, Stichhaltigkeit (pertinence), (2) Kohärenz der Ideen und Argumente (cohérence), (3) Qualität des Fachwissens (qualité des outils et procédures utilisés), (4) Sprachkompetenz (expression et communication). Innerhalb der ersten drei globalen Kriterien arbeiten wir dann mit aufgabenspezifischen Beurteilungsindikatoren.

4. Erste Bilanz

Bisher haben Studierende positiv auf die komplexen Aufgaben reagiert. Die Bedeutung der Aufgabenstellung wird erkannt. Externe Expertinnen und Experten haben die Aufgaben als authentisch und berufsrelevant bezeichnet, uns aber auch zu Anpassungen ermutigt: So achten wir konsequenter darauf, auch Ressourcen zu erwähnen. Wir vermeiden Klischees. Auch die vier Beurteilungskriterien haben wir erst mit zunehmender Beurteilungserfahrung für alle sieben Aufgaben übernommen. Hingegen unterscheiden sich die genaueren Indikatoren innerhalb der vier Kriterien je nach Aufgabe.

Dennoch bleiben offene Fragen: Wie ist die Aufgabenteilung bei den Korrekturen zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern mit verschiedenen Profilen genau zu organisieren? Wie gelangen wir zu weiteren relevanten Fallbeispielen? Wie können wir einen ähnlichen Beurteilungsmassstab verschiedener Ausbilderinnen und Ausbilder selbst über die beiden sprachlichen Abteilungen hinaus garantieren? Ist der Gewinn an Validität einer Aufgabe mit einem gewissen Verlust an Reliabilität unter Beurteilenden verbunden?

Literatur

- Coen, P.-F., Monnard, I., Galland, A., Perrin, N. & Rouiller Y. (in Vorb.). *Validité et pertinence de tâches complexes dans l'évaluation de futurs enseignants*. Manuskript.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 23 (2), 159–183.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Autoren

- Beat Bertschy, Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 36, 1700 Fribourg,
bertschyb@edufr.ch
- Gabriel Schneuwly, Pädagogische Hochschule Freiburg,
schneuwlyg@edufr.ch