



Monika Wilkening

Selbst- und Partnerevaluation
im schülerorientierten
Fremdsprachenunterricht

Eine Untersuchung zu
überfachlichen Kompetenzen



Einleitung

„Lernen ist zugleich Ziel und Weg.“ (Bildungskommission NRW 1995: 88)

Das Motto dieser Arbeit wirft viele Fragen auf: Was ist Lernen heute? Wie kann dieses Lernen Ziel und Weg sein? Ein Blick auf die Entwicklungen in der Bildungspolitik beschreibt zunächst Ziele.

Qualitätsbestrebungen in der Bildungspolitik

Das übergeordnete Ziel ist vorgegeben: Qualitätssicherung und -steigerung in der Bildung seit den ersten internationalen Vergleichsstudien zur Jahrhundertwende. Sie wird verbindlich durch die 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Bildungsstandards. Diese Vorgaben werden operationalisiert durch die output- und kompetenzorientierten Testaufgaben des 2004 gegründeten Instituts für Qualitätssicherung (IQB) und andere Aufgaben für zentrale Tests. Sie werden interpretiert in unterschiedlichen Rahmenvorgaben der Bundesländer, um von den Schulen in schuleigenen Curricula konkretisiert und implementiert zu werden. Zusätzliche Unterstützung beim Erlernen der Fremdsprache liefern der 2001 vom Europarat verabschiedete Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) mit seinen Deskriptoren vieler sprachlicher Kompetenzen auf sechs Niveaustufen und das seit 1998 entwickelte Europäische Sprachenportfolio (EPS) zur differenzierten Dokumentation der Fremdsprachenfähigkeiten.

Aspekt der Messbarkeit

Die entwickelten Kompetenzmodelle sind geprägt vom Gedanken an Messbarkeit. Sie beschreiben erwartete Anforderungen und liefern wissenschaftlich begründete Vorstellungen über die Abstufungen einer Kompetenz. (Klieme 2003: 74) Bestimmte Aspekte von Bildungsstandards müssen messbar sein: Das sind überwiegend Operationalisierungen von isolierten sprachlichen Teilkompetenzen. Dabei werden die in den Bildungsstandards ebenfalls erwähnten methodischen und interkulturellen Kompetenzen vernachlässigt. (Zydati 2005: 27f.) Außerdem ist der grundlegende Bildungsbegriff der humanistischen Pädagogik, dass das Individuum durch Bildung seine Persönlichkeit in seiner Ganzheitlichkeit entfalten kann, verengt (Rohlfs 2008: 12); er spielt nur eine geringe Rolle in den Bildungsstandards für die einzelnen Fächer. Die Klieme Expertise in ihrer Einleitung und andere Präambeln zu von den Bundesländern interpretierten Bildungsstandards bezeichnen zwar „andere, überfachliche, weiche, allgemeine“ Bildungsziele als ebenso wichtig für das schulische Lernen, sie betonen, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule über die Vermittlung fachlichen Wissens und Könnens hinausgehen müsse. Diese Ziele

werden jedoch in den Operationalisierungen kaum beachtet, möglicherweise weil sie durch bestimmte Rahmenbedingungen und Maßnahmen nur schwer direkt und explizit erzeugt bzw. zumindest gefördert werden können (Klieme 2002) und weil sie nicht (ausreichend) messbar sind:

„Es gibt bisher keinen Konsens über die angemessene Operationalisierung und die alte Hoffnung curriculumtheoretischer Debatten ist zerstört, als ließen sich aus allgemeinen Bildungszielen in eindeutiger Weise konkrete, am Verhalten ohne Widerspruch messbare Lernziele ableiten.“ (Klieme 2003: 64)

Schon Weinert (2002: 358) beklagt den Mangel an komplexen Methodenarrangements für unterschiedliche Bildungsziele und wünscht deren systematische Förderung als Anregung zur vergleichenden Leistungsmessung. Dazu werden folgende Fragen diskutiert (nach Reichenbach 2008: 42f.):

Können Bildungsdimensionen beschrieben und gemessen werden?

Welche Operationalisierungen von für Bildung relevanten Dimensionen fehlen?

Wie ist das Verhältnis von messbaren zu nicht-messbaren Komponenten von Bildung?

In seiner Zusammenfassung spricht Reichenbach das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit an, ihre Methodik, ihre Schwierigkeiten, schließlich ihre Ergebnisse:

„Das Nicht-Gemessene – sei es ungemessen, weil es nicht messbar ist oder einfach nicht gemessen wird – und das Nicht-Beschriebene haben es schwer, im politischen und fachlichen Diskurs überhaupt als gewichtig oder auch nur irgendwie bedeutsam zu erscheinen ... Eine Welt außerhalb der Fragebogendaten ... [stellt] ein Universum dar, in welche[m] ganz unterschiedliche Aspekte der Bildung in Erscheinung treten können, während die Welt der Daten im Vergleich dazu eher Bereichs- als Universumscharakter aufweist und ohne Außenperspektive überhaupt bedeutungslos ist.“ (S. 42-43)

Rohlf's (2008: 12-13) kritisiert bei dieser mangelnden Außenperspektive, dass die wesentliche überfachliche Kompetenz der Persönlichkeitsentwicklung nicht aus sich selbst heraus existieren dürfe. Es bestehe sogar das bildungspolitische Bedürfnis, auch sie zu messen, zu benoten, zu vergleichen. Hingegen streben Lehrkräfte in ihrem Unterricht und darüber hinaus fachliche und überfachliche Bildungsziele an, ohne bei jedem Ziel nach der Messbarkeit zu fragen; dazu gehört zentral die Persönlichkeitsentwicklung. Allwright formuliert überspitzt: „This pressure for standardisation de-professionalises teachers.“ (2009: 8) Kann also Bildung den ursprünglichen Zielen von Bildung nicht mehr gerecht werden?

Erweiterter Lernbegriff als Weg

Der GER schreibt in seinem Kapitel 1.1., Kommunikation nehme den Menschen als Ganzes in Anspruch. Verschiedenste soziale, personale und interkulturelle Kompetenzen seien darin inbegriffen. Die vorliegende Arbeit will der Perspektive, die durch Einbeziehen überfachlicher Kompetenzen hinzukommt, mehr Gewicht verleihen. In diesem Sinne geht sie von einem Lernbegriff aus, der die Jugendlichen als Subjekte ihrer Bildung betrachtet. Sie erweitern ihre individuellen fachlichen Kompetenzen ebenso wie die Fähigkeit, in persönlicher Verantwortung und sozialer Mitverantwortung zu handeln. Lernstrategien und -methoden von selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen unterstützen sie dabei. Sie bereiten sich damit auf lebenslanges Lernen und auf verantwortliche Mitbestimmung als sozial kompetente Mitglieder der Gesellschaft vor.¹ Dieses Lernen ist langfristig; es bezeichnet einen Prozess (nicht das Produkt, welches in den o. g. internationalen, nationalen und regionalen Tests abgeprüft wird); es ist der Weg zum Ziel.

In Zeiten zunehmender Standardisierung setzt ein solcher Lernprozess gleichzeitig auf Individualisierung und Differenzierung der Fähigkeiten einzelner Lerner, sie orientieren sich an eigenen Stärken, kooperativem Lernen und zunehmender Autonomisierung. Dadurch bilden sie fachliche und überfachliche Kompetenzen aus, die sie auf dem Weg zum lebenslangen Lernen begleiten.

Lernphase: Reflexion

Solche Lernprozesse finden in allen Phasen des Lernens statt: in der partizipatorischen Festlegung der spezifischen Lernziele, in der Auswahl von Methoden und Lernbedingungen, im Selbstmanagement der eigenen Lernfähigkeit, in der Reflexion. Das Institut für Qualitätssicherung im Hessischen Kultusministerium beklagt in seinem Bericht über Schulinspektionen: „Die Dimension ‘Aktivierung von Schülerinnen und Schülern’ weist eine für alle Schultypen charakteristische Schwachstelle auf ... Die Reflexion von Lernzielen, -ergebnissen und -prozessen ist an allen Schultypen der am kritischsten bewertete Aspekt. Eine angemessene Reflexion von Lernergebnissen wird ... selten wahrgenommen.“ (2008: 69, 51) Die Förderung selbst- und eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens sowie die Reflexion der Lernziele, -prozesse und -ergebnisse seien weniger gut ausgeprägt. Diese Förderung von Lernen und die Reflexion von Lernergebnissen (und von Lernprozessen) sind Thema der Arbeit.

¹ Dieser Lernbegriff erscheint mit unterschiedlichen Akzentuierungen in fast allen neueren Lehr- oder Rahmenplänen, z. B. im Lehrplan Sachsen für das Gymnasium, Fach Englisch von 2004, S. VIII f.

Zahlreiche Untersuchungen von Lernen auf Makro-, Meso- und Mikroebene thematisieren die sprachlichen Ergebnisse (und Prozesse): Sie sind auf allen Ebenen messbar und können von der Lehrkraft wie auch von den Lernenden reflektiert werden (häufig in Checklisten oder Skalen, die angelehnt sind an einzelne Deskriptoren des GER oder an das EPS²; sie sind in jedem modernen Sprachenlehrbuch als check your progress bzw. auto-contrôle o. ä. zu finden). Kieweg (2010) und Kraus (2009) schreiben über Konzepte des Diagnostizierens und Förderns von sprachlichen Kompetenzen und entwickeln Kompetenznetze zur Evaluation von Lehrkräften und Lernenden; Coerlin (2010) beschreibt Online-Diagnoseinstrumente der Schulbuchverlage, die von der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs bis zu konkreten Fördermaterialien reicht. Bei den Verlagen selbst boomt der Markt an Materialien zum Thema „Diagnostizieren und Fördern“ der sprachlichen Kompetenzen. In dieser Arbeit jedoch geht es um eine andere, von der Forschung vernachlässigte Reflexion: das Nachdenken über Prozesse im Bereich der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Letzteren widmet Kleppin (2008) einen Abschnitt mit den Begründungen, der Einsatz von Strategien solle nicht vernachlässigt werden und methodische Kompetenzen seien auch Inhalt der Bildungsstandards. (S. 211)

Gegenstand der vorliegenden Reflexion sind diverse schülerorientierte Unterrichtseinheiten in Kombination mit lehrerzentrierten Phasen (Balanced Teaching, vgl. Thaler 2008, 2010). Sie eignen sich gut, weil dabei Lernende gezielter ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern können, indem sie durch unterschiedliche Lernkanäle („mit Kopf, Herz und Hand“) und Materialien und in unterschiedlichen Sozialformen ihr „ideales“ Lernen entdecken, erforschen und weiterentwickeln können auf dem Weg zu ihrem lebenslangen Lernen.

Selbst- und Partnerevaluation in einem erweiterten Begriff von Evaluation

Diese Arbeit untersucht einen gemeinsamen Bestandteil dieser reflexiven Lernphasen von schülerorientierten Unterrichtseinheiten: Selbst- bzw. Partnerevaluation. Damit wird den Lernenden Teilnahme an ihrem Lernprozess, hier der Phase der Reflexion, zugestanden. Hallet und Müller beklagen, dass bisweilen „die Schülerinnen und Schüler als Subjekte aller Bildung und allen Lernens am allerwenigsten und zuallerletzt am Diskurs über ihre eigene Bildung und deren Ziele partizipieren.“ (2006: 7) Durch diese Partizipation entsteht ein backwash - Effekt: Wenn es in Selbst- und Partnerevaluation wichtig ist, wie Lernende optimal lernen, wie sie mit ihren Mitlernenden gemeinsam lernen, mit

2 In den Einleitungen zu den Lehr- oder Rahmenplänen wird häufig auf das EPS verwiesen, welches auch zur Selbstevaluation der fremdsprachlichen Fertigkeiten dienen kann.

welchen Methoden sie lernen, werden sie diesen Kernbestandteilen von Lernprozessen in Zukunft mehr Beachtung schenken, sie werden bewusster lernen.

In bildungspolitischer Sicht bedeutet Evaluation von Unterricht zumeist eine Form externer oder interner Qualitätsmessung; dazu wird seit Jahren umfangreich geforscht und publiziert. In dieser Arbeit wird „Evaluation“ offener definiert: In den Teilstudien handelt es sich um pädagogisch, personal, methodisch, sozial motivierte Reflexion, Einschätzung des eigenen Lernens oder dem von Mitlernenden, in wenigen um Beurteilung, Bewertung. Formen von Selbst- und Partnerevaluation weiten das Spektrum an Evaluationsinstrumenten in unterschiedlicher Weise aus; dadurch wird der Reflexions-, Einschätzungs-, bzw. Bewertungsprozess facettenreicher. Struyen (2008: 86) findet im Vergleich von traditionellen und alternativen Beurteilungsformen heraus, dass Lernende nicht eine bestimmte Form favorisieren, sondern eine sinnvolle Mischung von verschiedenen Arten von Beurteilung. In Anlehnung an Thalers *Balanced Teaching* könnte diese mit *Balanced Evaluation* bezeichnet werden.

Forschungsfragen

An diese verschiedenen Formen von Selbst- und Partnerevaluation stellt die Forscherin folgende vorläufige Fragen:

Inhalt: Wie beurteilen Lernende verschiedene Lernszenarien in Selbst- bzw. Partnerevaluation? Welche Aspekte müssen demnach weiterentwickelt, verändert werden? Wie beurteilen Lernende ihre Selbst- und Partnerevaluation?

Methode: Durch welche Befragungsmethoden können Lernende diese Lernszenarien gut darstellen? Durch welche Forschungsmethoden können exemplarische Ergebnisse dieser Darstellung übersichtlich aufbereitet werden? Welche Gütekriterien können sie erfüllen bzw. nicht erfüllen? Kann die Forscherin ausreichende Distanz zu ihrer eigenen Doppelrolle Forscherin - Lehrerin entwickeln?

Ergebnis: Wie hoch ist der Ertrag der vorliegenden Selbst- und Partnerevaluationen in den verschiedenen Altersstufen und Lernjahren? Inwieweit lässt sich darstellen und verallgemeinern, ob und wie Selbst- und Partnerevaluation als Formen methodischen Handelns zur Ausbildung von zentralen überfachlichen Kompetenzen bzw. gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen beitragen? Mit dieser zentralen Fragestellung unterscheidet sich diese Arbeit von bisherigen Forschungsarbeiten.