



Birgit Brouër

Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen

Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung
und evidenzbasierter Impulse für die Förderung der
Selbstbeurteilung in der Praxis

Brouër

Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen

Birgit Brouër

Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen

Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung
und evidenzbasierter Impulse für die Förderung
der Selbstbeurteilung in der Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Dieses Buch widme ich den vielen Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden, Studierenden und ihren Lehrerinnen und Lehrern, die zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben.

Das vorliegende Buch basiert auf der von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angenommenen Habilitationsschrift mit dem Titel „Selbstbeurteilung in Theorie und Praxis“. Diese Schrift wurde mit dem von der Sparkasse gestifteten Förderpreis für hervorragende wissenschaftliche Leistungen ausgezeichnet.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bild Umschlagseite 1: © Lisa-Blue / istockphoto.com.

Satz: Dr. Michael Lenz, Bad Salzuffen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1958-9

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
1.1	Problemstellung.....	9
1.2	Bedeutung der Selbstbeurteilungsfähigkeit im Prozess des lebenslangen Lernens	11
1.3	Selbstbeurteilung als selbstregulative Fähigkeit im Rahmen selbstorganisierten Lernens	14
1.4	Ziele der Arbeit	16
1.5	Vorgehensweise.....	19
2	Theoretische Grundlagen und Begriffsbestimmungen.....	21
2.1	Beurteilung von Leistung.....	22
2.1.1	Der Leistungsbegriff.....	22
2.1.2	Leistungsbeurteilung.....	25
2.1.3	Alternative Leistungsbeurteilung.....	28
2.2	Das Selbst als theoretisches Konstrukt.....	29
2.2.1	Grundlegende Begriffsbestimmung.....	29
2.2.2	Selbstkonzept	32
2.2.3	Selbstwirksamkeit.....	37
2.2.4	Persönlichkeit und Identität.....	40
2.2.5	Zusammenfassung	44
2.3	Selbstbeurteilung als selbstregulative Fähigkeit	45
2.3.1	Kennzeichen selbstregulierten Lernens	45
2.3.2	Selbstregulationsmodell von ZIMMERMAN	47
2.3.3	Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten.....	51
2.3.4	Selbstregulationsmodell von KANFER.....	53
2.3.5	Gegenüberstellung der Selbstregulationsmodelle	54
3	Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung.....	57
3.1	Definition von Selbstbeurteilung.....	57
3.1.1	Selbstbeurteilung.....	58
3.1.2	Synonym verwendete Termini.....	59
3.1.3	Studien zur Selbstbeurteilung.....	62

3.2	Modell der Selbstbeurteilung	64
3.2.1	Zielreflexion	67
3.2.2	Erfassung des eigenen aktuellen Kenntnis- oder Fähigkeitsstandes	69
3.2.3	Bewertung	73
3.2.4	Bedeutung von Emotionen für die Selbstbeurteilung	76
3.3	Selbst- und Fremdbeurteilung	78
3.3.1	Wie und wann ist Selbstbeurteilung sinnvoll?	78
3.3.2	Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung	84
3.3.3	Qualität von Selbstbeurteilungen	87
3.3.4	Zusammenfassung	90
4	Bedingungen und Fördermöglichkeiten der Selbstbeurteilungsfähigkeit	93
4.1	Anthropogene Bedingungen der Förderung der Selbstbeurteilungsfähigkeit	93
4.1.1	Motivationale Aspekte	93
4.1.2	Volitionale Personenmerkmale	111
4.1.3	Kognitive Personenmerkmale	120
4.1.4	Schlussfolgerungen für die Förderung der Selbstbeurteilungsfähigkeit	125
4.2	Lernumgebungen unter konstruktivistischer Perspektive	126
4.2.1	Möglichkeit der selbstverantwortlichen (Mit-)Gestaltung des Lernprozesses	128
4.2.2	Selbstorganisiertes Lernen als Konzeption einer konstruktivistisch orientierten Lehr-Lern-Umgebung	136
4.3	Maßnahmen zur Förderung der Selbstreflexion	149
4.3.1	Reflexion des eigenen Lernens	149
4.3.2	Fragebogen	152
4.3.3	Lerntagebuch	154
4.3.4	Arbeitsjournal	156
4.3.5	Portfolio	157
4.4	Empirische Überprüfung ausgewählter Fragestellungen	168
5	Empirische Überprüfungen der Fördermöglichkeiten	171
5.1	Selbstorganisiertes Lernen im Rechnungswesen-Unterricht	171
5.1.1	Projektbeschreibung	173
5.1.2	Datenerhebung	180
5.1.3	Datenauswertung	182
5.1.4	Ergebnisse	188
5.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	213

5.2	Portfolios in der Hochschullehre	215
5.2.1	Projektbeschreibung.....	217
5.2.2	Messinstrumente.....	220
5.2.3	Verlauf der Pilotstudie.....	223
5.2.4	Auswertung der Daten	223
5.2.5	Ergebnisse.....	225
5.2.6	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	238
5.3	Selbstbeurteilungsfähigkeit von Auszubildenden	241
5.3.1	Projektbeschreibung.....	242
5.3.2	Datenauswertung.....	244
5.3.3	Ergebnisse.....	246
5.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	254
6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	257
6.1	Operationalisierung von Selbstbeurteilung.....	257
6.2	Verknüpfung von Theorie und Praxis	258
6.3	Impulse für die Förderung der Selbstbeurteilung in der Praxis.....	261
	Bibliographie	263
	Abbildungsverzeichnis.....	281
	Tabellenverzeichnis.....	283

Kapitel 1:

Einleitung

1.1 Problemstellung

Im schulischen Alltag, in Prüfungssituationen, bei beruflichen Entscheidungen, aber auch in ganz alltäglichen Bereichen sind häufig Situationen gegeben, in denen ein Mensch seine eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten, seine Leistungen und Errungenschaften selbst beurteilen muss. So ist es beispielsweise in vielen Institutionen und Unternehmen üblich geworden, dass regelmäßig Mitarbeitergespräche stattfinden, in denen die für die konkreten Aufgaben eines Mitarbeiters relevanten Stärken und Schwächen besprochen werden. Folgende Situation ist denkbar: In einem Betrieb ist es zur Regel geworden, dass einmal pro Jahr ein Beurteilungsgespräch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geführt wird. Im nächsten Monat steht das Gespräch der Ingenieurin P. mit ihrem Vorgesetzten auf dem Plan. Frau P. hat dafür zunächst selbst einen Beurteilungsbogen auszufüllen, auf dem sie zu zehn Bereichen einerseits auf einer Skala einschätzt, wie stark sie diesen Bereich in ihrem Arbeitsleben ausfüllt, andererseits soll sie zu jedem Bereich auch schreiben, was ihre Stärken konkret ausmacht und was sie in Zukunft zu verbessern gedenkt. Frau P. sitzt nun schon eine ganze Weile an ihrem Beurteilungsbogen und weiß nicht recht, wie sie ihn ausfüllen soll. Einerseits will sie ihre eigenen Qualifikationen betonen, aber auch nichts schreiben, wovon sie weiß, dass sie damit Schwäche zeigt. Andererseits ist ihr bewusst, dass auch ihr Vorgesetzter diesen Bogen ausfüllt und über ihre Stärken und Schwächen nachdenkt. Vielleicht entdeckt er dabei ja Schwächen, die ihr ganz unangenehm sind. Ihr Problem ist zudem, dass sie gar nicht so genau weiß, welche ihrer Stärken für den Erfolg ihrer Leistungen besonders wichtig sind und welche ihr Vorgesetzter auch besonders wichtig findet. Vom Erfolg dieses Beurteilungsgespräches hängt es ab, wie hoch ihre Gehaltserhöhung in diesem Jahr ausfällt.

Vielen Menschen fällt es schwer, ihre eigene Leistung realistisch einzuschätzen und zu beurteilen. Diese Erfahrung machen wir als Lernende und als Lehrende immer wieder, und diese Erfahrung machen auch Mitarbeiter/innen und Vorgesetzte in beruflichen Kontexten. Schon dieses einleitende Beispiel macht zudem deutlich, wie vielfältig Beurteilungssituationen sind, wie eng sie mit unserem Selbstwertgefühl verknüpft sind, aber auch mit sozialen Kontexten, mit Übung, Gewohnheit, Angst und Hoffnung. Dass Frau P. sich mit dem Ausfüllen ihres Beurteilungsbogens so schwer tut, hängt jedoch auch mit der untergeordneten Bedeutung, die Selbstbeurteilungen im schulischen Lernen haben, zusammen. Frau P. hat es wahrscheinlich nicht gelernt, ihre Stärken und Schwächen systematisch zu erfassen und zu reflektieren.

Im Rahmen eines Forschungsprojektes habe ich 18 Schülerinnen und Schüler nach jeweils sechs Unterrichtsstunden in einer videobasierten Befragung gebeten, den zuvor erlebten Unterricht und ihr eigenes Lernen zu beschreiben (WAGNER, B. 1999; BROUËR 2001). Die Ergebnisse waren sehr überraschend, denn es zeigte sich, dass nur sehr wenige Be-

fragte gute Beschreibungen machen konnten, während die meisten anderen auf einer ganz oberflächlichen Ebene blieben. Besonders auffällig war jedoch, wie häufig die Jugendlichen einfach gar nicht wussten, ob sie gelernt hatten und wie sie beim Lernen vorgegangen waren. Aus dieser Erfahrung heraus ist eine erste Idee für die vorliegende Arbeit entstanden. Wie konnte es sein, dass viele Schüler/innen ihr Lernen nicht bewusst wahrnehmen? Und welche Folgen hat das letztlich für ihren Lernprozess? Eine Konsequenz zeigte sich mir später in der Hochschullehre. In den Besprechungen der Seminararbeiten reagierten die Studierenden oft überrascht auf die von den Dozierenden gegebenen Zensuren. Es zeigte sich, dass sie manche Aspekte gewichtiger und manche bedeutungsloser einschätzten als ihre Prüfer/innen. In den Besprechungen wurde dann darüber diskutiert, warum der eine Aspekt so stark und ein anderer so schwach bewertet wurden, welche Kriterien hinter den Bewertungen stehen und welche Ziele überhaupt mit einer solchen Arbeit verbunden waren. Die mangelnde Übereinstimmung zwischen den Beurteilungen der Prüfer und denen der Prüfungskandidaten war nur eine auffällige Beobachtung in diesen Besprechungen. Frappierend war auch, dass die Studierenden solche Gespräche überhaupt nicht gewohnt waren und sie uns häufig zu verstehen gaben, dass sie solch ausführliche Rückmeldungen wie nun an der Hochschule zuvor noch nicht oft bekommen hatten.

Diese beiden beschriebenen Erfahrungen fügten sich zu der Grundthese der vorliegenden Studie zusammen: Offensichtlich lernen Schülerinnen und Schüler nicht, ihre eigenen Lernprozesse wahrzunehmen und zu beurteilen. In der Schule ist es die Lehrperson, die für die Planung, Gestaltung der Abläufe und Kontrolle der Lehr-Lern-Prozesse verantwortlich ist, und eher selten werden Schüler/innen daran beteiligt. Gerade angesichts der vielfach geforderten Ausrichtung des schulischen Lernens auf die Befähigung der Schüler/innen zum selbstständigen, lebenslangen Lernen (z. B. BECK, GULDIMANN & ZUTAVERN 1997; BOEKAERTS 1997; WEINERT & HELMKE 1997; ACHTENHAGEN & LEMPERT 2000; SEMBILL 2000; BOLHUIS 2003; LÜFTENEGGER ET AL. 2010) ist diese einseitige Verantwortungsverteilung untragbar.

In dieser Schrift wird die These vertreten, dass die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung eine für das eigenständige Lernen unabdingbare Qualifikation des Lernenden darstellt. Wenn die Einschätzung richtig ist, dass diese Fähigkeit im institutionellen Lernen nicht automatisch erworben wird, stellt sich die Frage, wie man institutionelles Lernen so gestalten kann, dass die Selbstbeurteilungsfähigkeit der Lernenden gefördert wird? Dabei geht es nicht nur um die abschließende Bewertung einer erbrachten Leistung, sondern und vor allem auch darum, dass die Lernenden den Prozess ihres Lernens selbst gestalten und seine Verläufe und Erfolge beurteilen können. Der Begriff der Selbstbeurteilungsfähigkeit bezieht sich dementsprechend auf alle Aktivitäten des Lernenden, die auf die Erfassung und Beurteilung eigener Lernanstrengungen abzielen. Dabei wird *keine* Beschränkung auf den Bereich der Leistungsbeurteilung vorgenommen, denn es geht bei der Selbstbeurteilungsfähigkeit, so wie sie hier verstanden werden soll, auch um die Bestimmung persönlicher Ziele, um die Erfassung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten und um die Beurteilung individueller Eigenschaften.

1.2 Bedeutung der Selbstbeurteilungsfähigkeit im Prozess des lebenslangen Lernens

Spätestens seit den großen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen im ausgehenden 20. Jahrhundert (z. B. Globalisierung, Massenarbeitslosigkeit, Verlegung der Produktion ins Ausland) wird die Bedeutung und Gestaltung schulischen Lernens neu diskutiert. Es ist in den westlichen Gesellschaften zunehmend alltäglich geworden, dass Lernen nicht auf die schulische Laufbahn begrenzt bleibt, sondern ein Mensch im Laufe seines Lebens immer wieder in Situationen gelangt, die Flexibilität und Lernbereitschaft von ihm verlangen. Während es früher üblich war, dass man einmal einen Beruf lernte und dann kaum mehr genötigt war, neues Wissen zu erwerben, hat sich dies fundamental geändert. Heute geht man stattdessen von einer Vergänglichkeit des Wissens aus und fordert den Erwerb von Lernstrategien. Das »Lernen lernen« ist eines der großen bildungspolitischen Themen unserer Zeit (z. B. WEINERT 1994; ARNOLD 2008; EICKELMANN 2010; GURLITT & NÜCKLES 2010). Ein Mensch muss dazu in der Lage sein, sich permanent selbstständig Wissen und Können anzueignen. Um diesen Anforderungen gewachsen zu sein, muss sich eine Kultur des lebenslangen Lernens entwickeln, in der Lernen zu einem selbstverständlichen Teil des täglichen Lebens wird (z. B. SEMBILL 2000).

Für die Entwicklung einer Kultur des lebenslangen Lernens sind andere Grundannahmen und Fähigkeiten auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden notwendig, als sie noch bis in die 80er Jahre hinein angenommen wurden. Die früheren Lehrkonzepte basierten auf der Annahme, dass Wissen von einer wissenden Person an eine unwissende weitergegeben werden könnte. Die Unterrichtsplanung basierte auf Instruktionsmodellen wie etwa den Formalstufen HERBARTS (WAGNER, B. 1999), die in den Lehrerseminaren eingeübt wurden und im Unterricht eine wahrhaft große Verbreitung fanden. Heutige Grundlage für die Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements ist das Ziel, die Lernenden zur Bewältigung komplexer Aufgaben und zukünftiger Lernsituationen zu befähigen. Dazu müssen neben fachlichen Inhalten auch fachunspezifische Methoden, Strategien und Kompetenzen vermittelt werden. Auch der Einbezug neuer Medien als Vorbereitung auf die veränderten Lebens- und Berufsbedingungen verlangt die Ausbildung neuer Qualifikationen. Die Entwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung spiegelt diese veränderten Anforderungen an schulisches Lernen wider. Instruktionstheorien wurden weiter entwickelt, die Strategieforschung nimmt einen großen Raum ein, das Training kognitiver Fähigkeiten, der Einsatz neuer Medien und nicht zuletzt die Erforschung von Motivation, Interesse und Emotionen haben in den letzten Jahrzehnten einen enormen Zuspruch erfahren (vgl. z. B. NIEGEMANN 2000; KRAPP, PRENZEL & WEIDENMANN 2001; WILD & MÖLLER 2009). Damit einher geht eine Erweiterung der methodischen Unterrichtsgestaltung um lernaktive, komplexe Lehr-Lern-Arrangements wie z. B. Planspiele, Lernfelder, Juniorfirmen und Simulationen. Wesentliche Impulse für die genannten Beispiele kommen häufig auch aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. z. B. ACHTENHAGEN & JOHN 1992, 2003; SCHIERSMANN 2008; SEIFRIED, WUTTKE, NICKOLAUS & SLOANE 2010). Die Wandlung des schulischen Lernens erfordert neue Formen der Leistungsbeurteilung. Wie jedoch erfasst man die Fähigkeit, Wissen zur Lösung von Problemen in praktisches Handeln umzusetzen, Strategien angemessen einzusetzen, mit neuen Medien effizient umzugehen, motiviert und interessiert zu lernen? Solche Fragen sind bislang noch weit-

gehend ungeklärt. Ihre Klärung wird in erster Linie dadurch erschwert, dass die für das lebenslange Lernen erforderlichen Kompetenzen zu wenig konkretisiert sind. Was hat man sich unter der Teamfähigkeit vorzustellen? Wie definiert man Sozialkompetenz, Medienkompetenz oder die Fähigkeit der Selbstbeurteilung? Ohne eine Operationalisierung solcher Konstrukte sind sowohl ihre Förderung als auch ihre Erfassung nicht oder nur beschränkt möglich (vgl. SCHILLER 1997; KLIEME, ARTELT & STANAT 2002; KANNING 2003; PRENZEL, GOGOLIN & KRÜGER 2007; TIPPELT & SCHMIDT 2010).

Am Beispiel Gruppenarbeit lässt sich verdeutlichen, wie wichtig die Selbstbeurteilungsfähigkeit im Kontext der neuen Lernkultur und des lebenslangen Lernens ist. Wenn Menschen zusammen arbeiten und lernen, ist diese Zusammenarbeit insbesondere dann Erfolg versprechend, wenn ein Austausch über die gemeinsamen Ziele, die geplante Vorgehensweise und die Kriterien des Lernerfolgs stattfindet. Anderenfalls ist es wahrscheinlich, dass jedes Gruppenmitglied in erster Linie seine eigenen Interessen verfolgt, dass Stimmungen die Zusammenarbeit beeinträchtigen und Erfolge nicht festgehalten werden. Dabei nimmt jedes Mitglied der Gruppe die Gemeinsamkeiten und die eigenen Anteile daran auf eine ihm eigene Weise wahr. Eine Person, die nicht oder nur schlecht dazu in der Lage ist, ihre eigenen Stärken und Schwächen richtig einzuschätzen, kann sich einerseits nicht optimal in diese Gemeinschaft einbringen und ist andererseits durchaus auch von dem Urteil anderer abhängig. In einem zwar noch nicht alltäglichen, aber idealtypischen Beispiel arbeitet eine Schülergruppe gemeinsam an einer komplexen Aufgabe und es sollen verschiedene Teilaufgaben verteilt werden. In dieser Situation ist es für jeden Lernenden von Vorteil, wenn er weiß, was er kann und was nicht, denn dadurch kann er einerseits entscheiden, für welche Aufgaben er besonders gut geeignet ist, andererseits kann er sich auch bewusst solche Aufgaben aussuchen, die für ihn noch eine Herausforderung darstellen. Die Gruppe mit ihrer eigenen Dynamik kann dabei einen geschützten Raum für das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen bieten. Während der Gruppenarbeit müssen die Mitglieder der Gruppe zudem in der Lage sein, ihre aktuellen Arbeitsprozesse zu erfassen und zu bewerten, damit sie gemeinsam zum Ziel der Aufgabebewältigung kommen können.

Auch wenn im heute vorherrschenden Unterricht das gemeinsame Lösen komplexer Aufgabenstellungen eher die Ausnahme als die Regel ist (vgl. BOHL 2001; PÄTZOLD, KLUSMEYER, WINGELS & LANG 2003), wird die beschriebene Art der Zusammenarbeit in Zukunft eine immer größere Bedeutung erhalten, denn das Lernen in authentischen Situationen, mit komplexen Problemstellungen und relevanten Inhalten hat sich vielfach als erfolgreich und für den Erwerb der heute geforderten Kompetenzen notwendig erwiesen (z.B. ACHTENHAGEN & JOHN 1992, 2003; BRANSFORD, BROWN & COCKING 2000; SEMBILL 2003; SEMBILL & SEIFRIED 2006). Eine gute Selbstbeurteilungsfähigkeit ist in einer solchen Lernkultur nicht nur notwendig, damit die Beteiligten sich ihrer Stärken und Interessen entsprechend in eine Gruppe einbringen können, sondern sie ist auch für die Evaluation der gemeinsamen Arbeit unabdingbar. Wenn eine Gruppe selbstorganisiert tätig ist, kann es nicht mehr alleinige Aufgabe der Lehrperson sein, den Erfolg der Arbeit zu kontrollieren. Die Gruppe selbst muss wissen, welche Ziele sie verfolgt und wann sie sie erreicht hat. Es muss selbstverständlicher Teil der schulischen Erziehung werden, den Lernenden solche Erfahrungen zu ermöglichen und sie dadurch die Kompetenzen erwerben zu lassen, die für lebenslanges Lernen relevant sind.

Es ist nahe liegend, dass die beschriebenen Veränderungen im Lehren und Lernen Auswirkungen auf die Beurteilung dieser Prozesse haben. Wenn Lernen nicht mehr bloß als Aufnahme und Verarbeitung von Wissen verstanden wird, kann Leistungsbeurteilung nicht mehr bloß als die Abfrage des erworbenen Wissens verstanden werden. Der Leistungsbegriff muss neu definiert werden, und damit zusammenhängend müssen neue Formen der Leistungsbeurteilung integriert werden. Während im Rahmen traditioneller Lernumgebungen quantitative Beurteilungsmethoden dominant sind, mit denen Einzelleistungen eines Individuums erfasst werden sollen, erfordern innovative Lehr-Lern-Arrangements solche Verfahren, die den situativen Lernbedingungen entsprechen und beispielsweise auch die Arbeit in Gruppen einbeziehen (z. B. SHAVELSON & RUIZ-PRIMO 1999; BREUER, HERMANN-WYRWA & PROPACH 2000). Der Selbstbeurteilung kommt hier eine zentrale Bedeutung zu, denn insbesondere in Lehr-Lern-Arrangements, die den Lernenden Freiraum für individuelle Vorgehensweisen und selbstorganisiertes Lernen lassen, ist ein Lerner zwangsläufig vermehrt selbst für die Beurteilung seiner Fähigkeiten und Kenntnisse verantwortlich (SHAVELSON 1999). Veränderungen in der Praxis der Leistungsbeurteilungen werden diskutiert, es mangelt jedoch in erster Linie an praxistauglichen Konzepten, wie neu entwickelte Verfahren (so z. B. das Portfolio) für den Gebrauch im Klassenzimmer nutzbar gemacht werden können (vgl. z. B. PELLEGRINO, CHUDOWSKY & GLASER 2001; HUBER 2002; WINTER 2002; s. a. Kap. 2.1). Dabei stellt insbesondere die Gewährleistung der Vergleichbarkeit individueller Leistungen ein für Lehrpersonen bislang ungelöstes Problem dar (z. B. GRUNDER, BOHL & BROZAT 2001; HEYMANN 2001; VAUPEL 2001).

In der schulischen Beurteilungspraxis gibt es im Übrigen sehr viele Beispiele dafür, dass Lernende auf die Beurteilung durch andere (im Normalfall sind das die Lehrpersonen) mit negativen Emotionen, mangelndem Selbstvertrauen und besonderen Anpassungsanstrengungen reagieren können. Empirische Evidenz für diese teilweise unglückliche Abhängigkeit der Schüler vom Lehrurteil wurde im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojektes der Arbeitsgruppe um ACHTENHAGEN erbracht (s. SEMBILL 1984; ACHTENHAGEN, VAN BUER & OLDENBÜRGER 1986; SEMBILL 2003). Eines der auffälligsten Ergebnisse dieser Längsschnittstudie war,

»daß schulische Beurteilungsprozesse und die damit verbundenen Selektionsprozesse kaum von Intelligenz und noch weniger von den realisierten fachlichen Leistungen der Schüler im Unterricht abhängig waren. Überzufällig zeigten sich die von den Lehrern sehr früh abgegebenen Erwartungseinschätzungen bzgl. der Mitarbeit und Begabung der einzelnen Schüler als verhaltensdominant und zugleich selektionsentscheidend« (SEMBILL 1992, S. 2).

Dieses Ergebnis unterstreicht die unreflektierte Subjektivität von Beurteilungen und ist insofern erschütternd, als dass es bewusst macht, wie sehr Lebensverläufe von Urteilen und auch Fehlurteilen abhängig sein können (vgl. auch SCHUSSER 1999; BAUMERT, MAAZ & TRAUTWEIN 2009). Ein Individuum kann sich vor Fehlurteilen nur schützen, indem es selbst dazu in der Lage ist, treffende Selbstbeurteilungen durchzuführen und seinen eigenen Weg zu gehen. In diesem Sinn ist die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung wie auch andere selbstregulative Fähigkeiten als »zentral für die Bewältigung beruflicher, aber auch privater Lebensanforderungen [anzusehen] und zugleich auch eine Grundlage einer bewuss-

ten und verantwortungsvollen Lebensführung [...]« (ACHTENHAGEN 2003, S. 57).¹ Sie ist zentral, wenn ein Kind zur Schule geht und sein Selbstkonzept entwickelt. Sie ist zentral, wenn ein Jugendlicher seine eigenen Stärken und Schwächen in Abgrenzung von seiner Altersgruppe einschätzen muss und entscheidet, welche berufliche Laufbahn er einschlagen möchte. Und sie ist zentral, wenn ein Berufstätiger beispielsweise beurteilen muss, ob er evt. Handlungsbedarf in Bezug auf Fortbildungen hat.

1.3 Selbstbeurteilung als selbstregulative Fähigkeit im Rahmen selbstorganisierten Lernens

Die vorliegende Publikation ist im Kontext der Lehr-Lern-Prozessforschung angesiedelt und bezieht sich in weiten Teilen auf Erkenntnisse der Forschungen zum selbstorganisierten, selbstregulierten, eigenständigen Lernen. Begriffe wie Selbstregulation, Selbststeuerung und Selbstorganisation (und im englischsprachigen Raum *self-directed, self-regulated learning*) sind wichtige Schlagwörter der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Forschung (z.B. GRZESIK & ANHALT 1994; KRAFT 1999; BOEKAERTS, PINTRICH & ZEIDNER 2000; BOEKAERTS 2002; BOLHUIS 2003; LEUTNER & LEOPOLD 2003; KONRAD 2009). Ihre Gemeinsamkeit kann in dem Anliegen gesehen werden, die Aktivität des Lernenden zu betonen und seine Selbstständigkeit zu fördern. Gemeinsam ist ihnen jedoch auch eine gewisse Ungenauigkeit in der Begriffsdefinition und Verwendung sowie in der Abgrenzung des jeweils gemeinten Konstruktes (dazu kritisch auch REISCHMANN 1997; KRAFT 1999). Es ist deshalb von besonderer Wichtigkeit, die Selbstbeurteilungsfähigkeit im Rahmen der vorliegenden Arbeit klar zu definieren und in einen theoretischen Bezugsrahmen einzubinden, der die Einordnung dieses Konstruktes ermöglicht.

Der Gedanke, den Lernenden als aktiven Gestalter seines Lernens und Handelns zu betrachten, ist natürlich keine Erfindung der Neuzeit. Der Einfluss instruktionstheoretischer Ansätze (insbesondere die Formalstufen HERBARTS und v.a. seiner Nachfolger, vgl. WAGNER, B. 1999) hat allerdings über Jahrzehnte hinweg ein Bild vom Lehren als reine Wissensvermittlung geprägt, in das ein aktiv Lernender nur schwer einzubinden war. Erste Bemühungen, das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen, wurden mit verschiedenen Handlungsregulationsmodellen vorgelegt. Diese Modelle (z.B. von MILLER, GALANTER & PRIBRAM 1960; HECKHAUSEN 1980; HACKER 1978) bieten zwar Erklärungsansätze, um spezifische Lernaktivitäten von Individuen zu beschreiben, aber sie sind zu allgemein, um schulisches Lernen umfassend darstellen zu können. Stattdessen stellen sie eine Grundlage für diejenigen Theorien dar, die sich gezielt mit schulischem Lernen bzw. dem Lernen in Institutionen beschäftigen.

Dass Lernen und Handeln eine Einheit sein müssen, spiegelt sich trotz der Reformpädagogik, trotz HECKHAUSEN, AEBLI und HACKER u. a. m. bislang noch nicht genügend in schulischen Lehr-Lern-Arrangements wider. Lange Zeit fehlte das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, nämlich Konzepte, deren Implementation in die Praxis geprüft und gesichert werden konnte. Diese Theorien wurden erst in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt

¹ Das Zitat von ACHTENHAGEN bezieht sich auf die Förderung mentaler Modelle, mit deren Hilfe Lernende Haupt- und Nebeneffekte ihrer Handlungen abschätzen können. Es ist also eine deutliche Parallelität zur Selbstbeurteilungsfähigkeit gegeben.

entwickelt und seither in vielfältiger Weise diskutiert. Im englischsprachigen Raum ist ZIMMERMAN ein führender Vertreter der Erforschung selbstregulierten Lernens. ZIMMERMAN (z.B. 1990) beschreibt einerseits Merkmale selbstregulierten Lernens, andererseits die im Rahmen der Selbstregulation angewendeten Strategien (wie z. B. metakognitive Strategien, Strategien der Selbstmotivation). Selbstregulation kann als »zielorientierter Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs, der auf dem reflektierten und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivational-emotionaler Ressourcen einer Person beruht« (KONRAD 2001a, S. 289) verstanden werden.²

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Selbstbeurteilung als selbstregulative Fähigkeit angesehen, als zielorientierter Prozess des reflektierten und gesteuerten Zusammenspiels der individuellen Ressourcen. Es wird davon ausgegangen, dass eine solche Fähigkeit im Verlaufe der individuellen Entwicklung erworben wird und dass dafür besondere Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Als dafür besonders geeignet erscheinen Lehr-Lern-Arrangements, die konstruktivistischen Prinzipien entsprechen und dem Lernenden die Beteiligung an der Planung, Durchführung und Kontrolle ihrer Lernprozesse ermöglichen.

Ein diesem Anspruch gerecht werdendes Konzept der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangement wurde von SEMBILL (1992) vorgelegt und unter der Bezeichnung Selbstorganisiertes Lernen bekannt. Das Besondere dieses Konzept ist die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, die auf einer breiten theoretischen Basis fußt und bereits mehrfach empirisch geprüft wurde (vgl. BROUËR & WOLF 2003; SEIFRIED 2004a). Im Gegensatz dazu werden in sehr vielen Studien zum selbstregulierten Lernen einzelne Aspekte geprüft, d. h. die Selbstregulation bezieht sich auf je andere Bereiche wie z. B. die Lernorganisation, die Lernkoordination oder die Lernzielbestimmung (vgl. KRAFT 1999, S. 835). Unter selbstreguliertem Lernen ist die Regulation eines spezifischen Prozesses zu verstehen. Selbstorganisiertes Lernen hingegen wird ganzheitlich betrachtet und bezieht sich auf die vollständige Handlung, nämlich die Planung, Durchführung und Kontrolle von Lernprozessen durch die Lernenden, die auch die Zielbildung, Zielreflexion, Evaluation und Reflexion des Handelns umfasst (für eine detaillierte Beschreibung s. Kap. 4.2.2.1).

Selbstorganisiertes Lernen sensu SEMBILL bietet folglich eine weitreichende Konzeption mit gezieltem Fokus auf unterrichtliche und betriebliche Lehr-Lern-Prozesse, die nicht nur die Reflexion dieser Lernprozesse umfasst, sondern auch den pädagogischen Rahmen des Lernens. Das Konzept wurde zur Gestaltung solcher Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, die Lernen nach dem Grundprinzip der Entwicklung geplanten Handelns ermöglichen (SEMBILL 1992, S. 109). Ob diese Arrangements die Entwicklung einer selbstregulativen Fähigkeit wie der Selbstbeurteilungsfähigkeit ermöglichen, wird im empirischen Teil dieser Publikation geprüft. Dabei wird das Selbstorganisierte Lernen als übergeordnetes Konzept verstanden. Um selbstorganisiert lernen zu können, brauchen die Lernenden selbstregulative Fähigkeiten. Die Selbstbeurteilung wird als eine dieser notwendigen selbstregulativen Fähigkeiten aufgefasst. In Abbildung 1-1 sind diese Zusammenhänge veranschaulicht.

² Ähnlich definieren SCHIEFELE und PEKRUN selbstreguliertes Lernen als »eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht« (1996, S. 258).

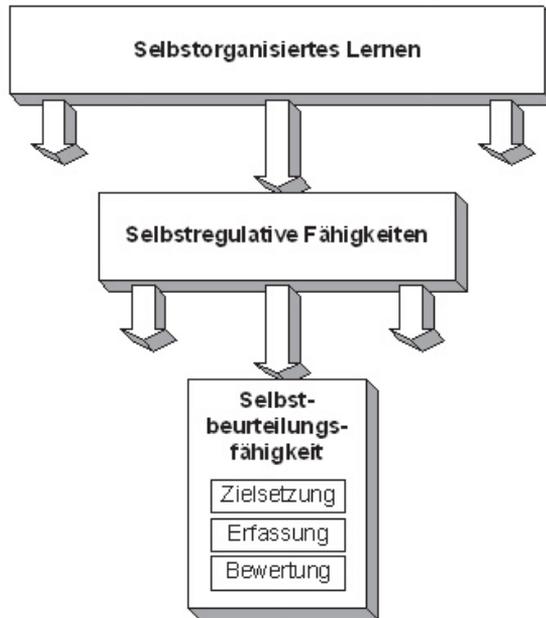


Abb. 1-1: Selbstbeurteilungsfähigkeit als selbstregulative Fähigkeit

Abschließend bleibt noch anzumerken, dass Handeln nicht von Bewusstseinsprozessen begleitet sein muss. Darin unterscheiden sich Handlungstheorien von Handlungsregulationstheorien und Selbstregulationstheorien, denn die beiden letzteren benötigen die bewusste Reflexion der sie ausmachenden Prozesse.

»Im Alltag sind viele Gewohnheiten automatisiert; Selbstregulation setzt dann ein, wenn entweder eine fortlaufende Aktivität unterbrochen wird, oder wenn durch ein Verhalten entsprechende Ziele nicht zu erreichen sind« (KANFER, REINECKER & SCHMELZER 1996, S. 37).

Für die Entwicklung der Selbstbeurteilungsfähigkeit ist folglich zu beachten, dass die Lernenden vermutlich einen konkreten Anlass für die Entwicklung und die Anwendung ihrer Selbstbeurteilungsfähigkeit benötigen. Es ist ein Ziel der vorliegenden Studie, solche Anlässe zu konkretisieren.

1.4 Ziele der Arbeit

Die Entwicklung einer neuen Lernkultur muss auf drei Ebenen stattfinden, die NICKOLAUS, SCHELTEN und SEMBILL (2004, S. 13) als Makro-, Meso- und Mikroebene des Lernens bezeichnen.³ Auf der Makroebene werden Prozesse der Organisation von Bildung betrach-

³ Analog dazu, aber mit anderer Schwerpunktsetzung, bezeichnet DUBS (2001, S. 4) die Makroebene als normative Ebene, die Mesoebene als curriculare Ebene und die Mikroebene als Ebene der konkreten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. In der Beschreibung von Dubs fehlt folglich die Ebene der tatsächlich ablaufenden Lernprozesse.

tet, zu denen beispielsweise die Organisations- und Qualitätsentwicklung im schulischen und betrieblichen Bereich, die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Führungskräften und die Formulierung von Bildungsstandards gehören. Die Mesoebene lässt sich als die Ebene der Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements beschreiben, die auch den Bereich der Beurteilung von Lernleistungen umfasst. Schließlich ist mit der Mikroebene jener Bereich des Lernens gemeint, der auch als Ebene der Lernprozesse charakterisiert werden kann. Die Ziele der vorliegenden Studie sind auf der Meso- und Mikroebene anzusiedeln, wobei die Ebene der Lernprozesse einen deutlichen Schwerpunkt erfährt. Auf der Mesoebene wird untersucht, wie komplexe Lehr-Lern-Arrangements gestaltet sein müssen, damit die Förderung der Selbstbeurteilungsfähigkeit gelingen kann. Dazu gehört beispielsweise die Suche nach gezielten Fördermaßnahmen für selbstregulative Fähigkeiten, wobei etwa die Eignung von Portfolios hinterfragt wird. Auf der Ebene der Lernprozesse findet eine Auseinandersetzung mit anthropogenen Bedingungen des Lernens statt, so z. B. mit der Rolle des Selbstkonzepts für die Selbstbeurteilung und mit der Bedeutung von Motivation, Emotion und Volition für das Gelingen von Lernprozessen.

Ein übergeordnetes Ziel dieser Studie ist, die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung in die wissenschaftliche Diskussion einzubringen und ihr eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Die Selbstbeurteilungsfähigkeit ist für das lebenslange Lernen zu bedeutungsvoll, als dass man sie weiterhin so randständig behandeln dürfte.

Ein Indiz für die Annahme, dass der Selbstbeurteilung z. Zt. noch zu wenig Beachtung geschenkt wird, ist die Tatsache, dass dieser Aspekt der Beurteilung in der Literatur zum Thema Leistungsbeurteilung so gut wie nicht vorkommt. In dem von FRANZ E. WEINERT im Jahre 2001 herausgegebenen und ebenso umfassenden wie aufschlussreichen Band zum Thema »Leistungsmessung in der Schule« (WEINERT 2002a) ist das Stichwort Selbstbeurteilung nicht zu finden. Dies ist kein Einzelfall, sondern symptomatisch für die gegenwärtig noch vorherrschende Auseinandersetzung mit der Leistungsbeurteilung. Warum ist das so? Das hängt zum einen mit den klar umschriebenen Funktionen der Leistungsbeurteilung in der Schule zusammen, bei denen es in erster Linie darum geht, dass die Lehrperson sich ein Urteil über die Leistung der Schüler bildet (s. Kap. 2.1), und zum anderen sicher auch mit dem Mangel an einem klaren Konzept bezüglich der Selbstbeurteilung. Die Lehrpersonen wissen zu wenig darüber, wie sie die Selbstbeurteilung in ihren Unterricht einbeziehen können, und die Lehrerbildung macht diesbezüglich keine Angebote. Das verwundert nicht, denn schließlich findet man auch in der Fachliteratur zu wenige Hinweise darauf, was Selbstbeurteilung ist und wie sie sich entwickelt. Ansatzpunkte kommen aus der schulischen Praxis selbst sowie aus der Selbstkonzeptforschung, aus Handlungsregulations- und Selbstregulationstheorien, aus dem Bereich der Kompetenzentwicklung u. a. m. Es wird eine Aufgabe in dieser Studie sein, diese Ansatzpunkte zu systematisieren. Sie werden schließlich in ein Modell der Selbstbeurteilung einfließen, um damit einen Beitrag zur dringend erforderlichen Theoriebildung im Bereich des selbstgesteuerten Lernens zu leisten.

Dafür sind Forschungsdesiderata aus unterschiedlichen Bereichen wegweisend. Eine grundsätzliche Prämisse wurde von GROEBEN und SCHEELE (1977) Ende der 70er Jahre als epistemologisches Subjektmodell vorgelegt. Mit diesem Modell, das seither eine wesentliche Grundlage vieler handlungsorientierter Modelle der Unterrichtsgestaltung ist, wandten sich die Autoren gegen das behavioristische Menschenbild des kontrollierten,

nicht-autonomen Subjekts und formulierten als Gegenmodell das epistemologische Subjektmodell, in dem der Mensch als reflexives Subjekt betrachtet wird. Im Zentrum des Modells stehen die (positiven) Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen, die seine Handlungsfähigkeit konstitutiv bestimmen. Dabei ist die Handlungsfähigkeit eines Individuums durch das Zusammenwirken von Kognition, Motivation und Emotion, also durch die Annahme einer integrierten Persönlichkeit konstituiert und von der subjektiven Handlungsrelevanz abhängig (vgl. SEMBILL 1992, S. 13).

In Bezug auf das Lernen folgt die vorliegende Publikation den Prämissen eines gemäßigten Konstruktivismus, dem systemtheoretische Sichtweisen zugrunde liegen. Die Grundannahme dieser Ansätze ist, dass Erkenntnis als Konstruktionsprozess zu verstehen und die Wirklichkeit ein Produkt dieses Erkenntnisprozesses ist (z. B. VON FOERSTER 1993). Der Lernende ist als aktiver Gestalter seines Lernens, seiner Erkenntnis und seiner Entwicklung zu begreifen.

Damit ist das der vorliegenden Publikation zugrunde liegende Menschenbild in bestmöglicher Kürze umschrieben. Ich gehe davon aus, dass der Mensch nicht nur grundsätzlich willens, sondern auch grundsätzlich fähig ist, seine Entwicklung selbst zu gestalten. Es ist die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, dazu spezifische Hilfen in Form pädagogischer Maßnahmen anzubieten. Das heißt natürlich nicht, dass alle Lernenden diese Hilfen gleichermaßen nutzen können oder wollen. Individuelle Unterschiede zwischen den Menschen machen unsere Vielfalt aus, sie können und dürfen nicht durch Trainings vereinheitlicht werden (vgl. auch GEISLER-BRENSTEIN & SCHMECK 1996, S. 306f).

Insbesondere in Bezug auf die schulische, aber auch betriebliche Erziehung stimme ich mit FEND (1991, S. 30f) darin überein, dass Untersuchungen über die Wirklichkeiten der Schule in normative Analysen münden müssen, um eine pädagogische Relevanz zu haben. Dafür ist ein normativ begründetes Anliegen nötig, aus dem heraus wünschenswerte Formen schulischer Entwicklung abgeleitet werden können. Meines Erachtens hat die Pädagogik in ihrer Tradition immer normativ argumentiert. Neu ist seit wenigen Jahrzehnten, dass sie dies auf einer empirischen Basis tut! Und das ist auch der Weg, dem diese Publikation folgen wird. Dabei ist es besonders wichtig, dass theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen verknüpft wird. Deshalb wird in dieser Publikation nicht nur ein theoretisch begründetes Modell vorgestellt, sondern es werden auch Erfahrungen in der schulischen, betrieblichen und universitären Praxis präsentiert.

Die Funktion erzieherischer Beurteilungen wird sich in Zukunft sehr verändern (vgl. PELLEGRINO, CHUDOWSKY & GLASER 2001, insbes. Kap. 8). Sie wird als Unterstützung des Lernens und des Lernerfolges angesehen werden. Die Rückmeldungsfunktion von Beurteilungen wird sehr viel stärker in den Vordergrund rücken, und aus diesen Rückmeldungen werden die nächsten Lernschritte abgeleitet. Die Beurteilung wird dazu dienen, den Lernenden Informationen über spezifische Qualitäten und Verbesserungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Da niemand den Lernenden besser kennt als er sich selbst, wird seine Selbstbeurteilung einen großen Beitrag dazu leisten, umfassende Informationen zu erlangen und auszuwerten. Damit Lehrer und Lernende die Lehr-Lern-Arrangements gemeinsam gestalten können, werden sie in einem permanenten Austausch die Lernziele bestimmen und sich über Fortschritte verständigen. Dafür ist eine große Transparenz von Zielen, Verfahren und Ergebnissen ebenso notwendig wie ein reflektierendes Verhalten des Lernenden.

Diese Visionen, die in dem von PELLEGRINO et al. verfassten Buch »Knowing what students know« (a. a. O.) mit hinreißendem Optimismus formuliert wurden, müssen keine Visionen bleiben, wenn es gelingt, Forschung und Praxis einander näher zu bringen. Die vorliegende Publikation wurde in der Hoffnung verfasst, einen Beitrag dazu leisten zu können.

1.5 Vorgehensweise

In einem ersten Schritt wird das Thema Selbstbeurteilung in einen theoretischen Kontext gestellt, der sich einerseits durch die Analyse des Begriffs ergibt und andererseits aus dem hier vertretenen konstruktivistisch orientierten Verständnis von Lernen als einen aktiven, vom Lernenden selbst ausgehenden und gestalteten, von seinen Emotionen und Motivationen begleiteten Prozess entsteht. Das zweite Kapitel dieser Publikation beschäftigt sich deshalb mit dem Begriff der Beurteilung, gibt eine Übersicht über die Konstrukte, die mit dem Begriff des Selbst verbunden sind und versucht eine Erklärung der Selbstbeurteilung im Rahmen verschiedener Selbstregulationsmodelle. Diese Modelle erweisen sich jedoch als nicht ausreichend, um das Konstrukt Selbstbeurteilungsfähigkeit in der gebotenen Klarheit zu operationalisieren (zur Notwendigkeit der Operationalisierung von Kompetenzen vgl. ACHTENHAGEN 2003, S. 64). Es wird deshalb in Kapitel 3 ein eigenes Modell der Selbstbeurteilung entwickelt.

Als Grundlage dafür wird zunächst eine Definition von Selbstbeurteilung vorgenommen. Diese wird allerdings einerseits durch eine gewisse Breite an z. T. synonym verwendeten Begriffen erschwert, andererseits dadurch, dass die Selbstbeurteilung in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen hat. Hinzu kommt, dass die Frage danach, was eine gute Selbstbeurteilungsfähigkeit überhaupt ist, ob sie so realistisch wie möglich sein sollte oder ob es für das Individuum auch besser sein kann, sich selbst eher zu über- oder zu unterschätzen, einer Klärung bedarf. Das Thema wird deswegen zunächst durch Begriffsklärungen eingeführt, um die Bedeutung der Selbstbeurteilungsfähigkeit in verschiedenen erziehungswissenschaftlich relevanten Bereichen zu beleuchten. Dabei werden sowohl pädagogische als auch psychologische Aspekte einbezogen.

Das im dritten Kapitel der vorliegenden Publikation entwickelte Modell der Selbstbeurteilung stellt eine möglichst genaue Beschreibung der zu beachtenden Vorgänge dar und kann deshalb als Basis für die Förderung genutzt werden. Wie muss nun der institutionelle Rahmen gestaltet sein, damit diese Förderung stattfinden kann? Mit dieser Frage beschäftigt sich Kapitel 4, wobei zwischen anthropogenen und institutionellen Bedingungen unterschieden wird. Unter Zugriff auf die Fachliteratur werden verschiedene Maßnahmen analysiert und im Hinblick auf ihre Einsetzbarkeit in der schulischen, hochschuldidaktischen und beruflichen Praxis bewertet.

In Kapitel 5 werden einige dieser Maßnahmen empirisch geprüft. In der Literatur zum Thema »Lernen lernen« wird immer wieder darauf hingewiesen, dass dieses Lernen an Inhalte gebunden sein sollte und nicht als Selbstzweck betrachtet werden kann (WEINERT 1996; ROSSBACH 2000; WAHL 2002; s. a. LEUTNER & LEOPOLD 2003). Für die Förderung der Selbstbeurteilungsfähigkeit gilt das ebenso. Deshalb kann sie nur in authentischen,

natürlichen Lernsituationen gelingen (z.B. SCHIEFELE & PEKRUN 1996; BOEKAERTS 2002).⁴ Für die empirische Untersuchung wurden folglich drei explorative Studien in solchen authentischen Lernsituationen durchgeführt, die in Kapitel 5 beschrieben und diskutiert werden.

Mithilfe eines Modells der Selbstbeurteilungsfähigkeit und empirisch untersuchter Fördermaßnahmen sollte es gelingen, eine Vorstellung davon zu bekommen, was eine »gute« Selbstbeurteilungsfähigkeit ausmacht und wie man sie in den verschiedenen Kontexten entwickeln kann. Daraus werden letztlich in Kapitel 6 Impulse für konkrete Fördermaßnahmen entstehen, die lernenden Individuen, Eltern und Lehrpersonen, Ausbildnern und Vorgesetzten nützliche Hinweise dazu geben können, wie eine realistische Selbstbeurteilungsfähigkeit zu erlangen ist.

⁴ Eine Entscheidung gegen eine mögliche Trainingsstudie wurde aus zwei Gründen getroffen: Ein umfassendes Modell empirisch zu überprüfen, ist forschungsmethodisch schwierig zu verwirklichen. Die vorliegenden Trainingsstudien beziehen sich zwangsläufig auf isolierte Aspekte wie z.B. die Untersuchung des Einflusses von Strategieranwendung auf die Motivation (GHATALA 1986; weitere Bsp.: EDWARDS & SUTTON 1991; EISSING & RÜCKERT 2002; DANN & HUMPERT 2002; HAVERS & TOEPPELL 2002; PERELS, SCHMITZ & BRUDER 2003). Zudem muss die langfristige Wirksamkeit von Trainingsstudien als zweifelhaft angesehen werden, wobei sich der Transfer der vermittelten Inhalte in den Alltagskontext hinein als größte Schwierigkeit erwiesen hat (vgl. HATTIE, BIGGS & PURDIE 1996; HASSELHORN 1999; SCHMITZ 2001a; WAHL 2002).

Die Fähigkeit, seine eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen selbst richtig zu beurteilen, wird in diesem Buch als grundlegend für das lebenslange Lernen in unserer Gesellschaft angesehen. Dennoch ist die Entwicklung der Selbstbeurteilungsfähigkeit weder in der schulischen Praxis noch in der wissenschaftlichen Diskussion bislang in der gebotenen Bedeutsamkeit zu beobachten. Auf der Grundlage theoretischer Ansätze wird in vorliegendem Buch ein Modell der Selbstbeurteilung entwickelt, das eine Operationalisierung des Begriffs ermöglicht. Darauf aufbauend werden Bedingungen und Förderungsmöglichkeiten im schulischen und beruflichen Kontext skizziert und es wird die These aufgestellt, dass selbstorganisationsoffene Lernumgebungen sehr gut dazu geeignet sind, die Entwicklung der Selbstbeurteilungsfähigkeit von Lernenden zu unterstützen. Drei empirische Studien in den Kontexten Schule, Hochschule und betriebliche Ausbildung liefern Evidenz für diese These und bilden die Grundlage für die abschließenden Impulse für die Förderung der Selbstbeurteilung in schulischen und betrieblichen Lehr- und Lernprozessen.



Die Autorin

Dr. Birgit Brouër, Jahrgang 1962, ist seit 2007 Professorin für Empirische Bildungsforschung in den Geisteswissenschaften am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Auf das Studium der Fächer Biologie und Deutsch für das Lehramt an Gymnasien folgten unter anderem das zweite Staatsexamen in Hameln, die Promotionszeit am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz, ein Jahr als visiting scholar an der Stanford University in Kalifornien sowie die Habilitationszeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg.

978-3-7815-1958-9



9 783781 519589