

Berufspraktische Beurteilungspraxis an der PH Zürich im Fokus:

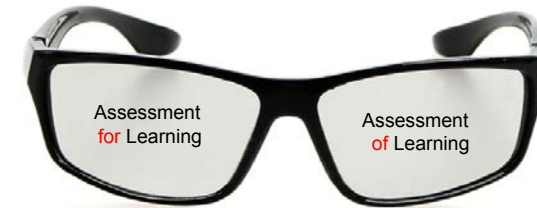
Sind valide Einschätzungen der Handlungskompetenzen
von Studierenden
in der summativen Beurteilung möglich?



4. Mai 2015

Kathrin Futter, Andreas Hug, Regula Franz & Bruno Kaufmann

Einführung: Beurteilung von „Handlungskompetenz“ (vgl. u.a. Smith, 2007; Messner, 2007)



Kathrin Futter, Andreas Hug, Regula Franz, Bruno Kaufmann

4. Mai 2015

2

Beurteilungsinstrumente der PH Zürich

Entstehungsgeschichte

- **Diplomprüfung** (Autorenschaft der PH Zürich, 2008):
Grundlage: ehemaliger Standard 7 zudem Kriterien zu gutem Unterricht (u.a. Helmke, 2010), andere Standards kommen indirekt zum Tragen
- **Quartalspraktikum** (Autorenschaft der PH Zürich, 2011):
Grundlage: Kompetenzstrukturmodell (ausgewählte Standards werden mit Beurteilungskriterien konkretisiert)

Zuerst Diplomprüfung, dann Quartalspraktikum:
Zwei berufspraktische Noten seit der Studiengangsreform Nova 09

Beurteilungsinstrument Quartalspraktikum (QP)

- **Standard 1:** Fachspezifisches Wissen und Können
- **Standard 3:** Motivation und Interesse
- **Standard 4:** Heterogenität
- **Standard 5:** Kooperation, Partizipation und Soziales Umfeld
- **Standard 6:** Kommunikation
- **Standard 7:** Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht
- **sowie** Rolle, Haltung, Übernahme von Verantwortung (standardübergreifender Beurteilungsbereich)

Beurteilungsinstrument QP

Summative Beurteilung durch Praxislehrperson und Mentorin/Mentor

1 Fachspezifisches Wissen und Können (Standard 1)

Die Inhalte sind in allen Fächern fachlich korrekt.

Fachdidaktisches Wissen und Können werden lernwirksam umgesetzt.

Wissen und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden systematisch aufgebaut.

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|
| 2 | 2.5 | 3 | 3.5 | 4 | 4.5 | 5 | 5.5 | 6 |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Note Beurteilungsbereich 1 _____

2 Motivation und Interesse (Standard 2)

Die ausgewählten Fachinhalte und Lehr-Lern-Arrangements wecken bei den Schülerinnen und Schülern Interesse und wirken motivationsfördernd.

Die Schülerinnen und Schüler werden darin unterstützt, sich zuzutrauen, Aufgaben aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können.

Fehler werden produktiv als Lerngelegenheiten genutzt.

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|
| 2 | 2.5 | 3 | 3.5 | 4 | 4.5 | 5 | 5.5 | 6 |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Note Beurteilungsbereich 2 _____

Beurteilungsinstrument Diplomprüfungslektionen (BUI)

Je fünf Bereiche pro Kompetenz

Planung

Bedingungen / Bedeutungen
Inhalte / Zusammenhänge
Lernziele / Lern-Evaluation
Lernprozesse / Lehr-Lern-Arrangements
Verlaufsplanung / Aktivitäten

Durchführung

Fachlichkeit / Vermittlung
Zielorientierung / Strukturierung
Kognitive Aktivierung / Konsolidierung
Schülerorientierung / Lernunterstützung
Classroom Management / Unterrichtsklima

Reflexion

Vergleich Planung / Durchführung
Unterrichtsverlauf / Zielerreichung
Wirksamkeit des Lehrerhandelns
Gesamteinschätzung / persönl. Entwicklungsziele
Theoriebezug / Ausdrucksweise

Beurteilungsinstrument Diplomprüfungslektionen

Durchführung Lektion 1 / Sequenz 1

Fünf Ausprägungen pro Merkmal

Fachlichkeit / Vermittlung

| | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|-----|---|-----|---|
| Fachliches Verständnis und Qualität | zeigt schwerwiegende fachliche Mängel | zeigt einige fachliche Mängel | ist fachlich korrekt und versteht Inhalte grundsätzlich | ist fachlich weitgehend fehlerfrei und versteht Inhalte gut | ist fachlich souverän und versteht Inhalte gründlich | | | | |
| Inhaltliche Nachvollziehbarkeit | bringt Inhalte diffus und unverständlich zum Ausdruck | bringt Inhalte wenig verständlich zum Ausdruck | macht Inhalte insgesamt verständlich und nachvollziehbar | macht Inhalte klar und gut nachvollziehbar | macht Inhalte sehr klar, verständlich und plausibel | | | | |
| Sprache | drückt sich völlig unangemessen und fehlerhaft aus | drückt sich wenig angemessen aus | drückt sich insgesamt angemessen und korrekt aus | drückt sich passend und präzise aus | drückt sich situationsgerecht, sicher und gewandt aus | | | | |
| Vermittlungsmethoden und Medieneinsatz | setzt Methoden und Medien ungeeignet ein | setzt Methoden und Medien meist unpassend ein | setzt Methoden und Medien insgesamt passend ein | setzt Methoden und Medien durchdacht und passend ein | setzt Methoden und Medien differenziert, durchdacht und souverän ein | | | | |
| Benotung dieses Bereichs | 2 | 2.5 | 3 | 3.5 | 4 | 4.5 | 5 | 5.5 | 6 |

Zielorientierung / Strukturierung

| | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|-----|---|-----|---|
| Zieltransparenz | nenn keine Ziele | nennt unklare und wenig verständliche Ziele | nennt verständliche Ziele | macht Ziele weitgehend klar und transparent | macht Ziele durchwegs klar, transparent und einleuchtend | | | | |
| Zielorientierte Unterrichtsaktivitäten | unterrichtet gesamttafzig und orientierungslos | unterrichtet kaum auf Ziele ausgerichtet | richtet Unterricht insgesamt auf Ziele aus | richtet Unterrichtsaktivitäten deutlich auf Zielerreichung aus | richtet Unterrichtsaktivitäten konsequent auf Zielerreichung aus | | | | |
| Kohärenz des Unterrichtsverlaufs | unterrichtungsabfolge ohne Zusammenhang | unterrichtet mit wenig Zusammenhang und deutlichen Brüchen | strukturiert den Unterricht insgesamt nachvollziehbar und zusammenhängend | strukturiert den Unterricht weitgehend folgerichtig und kohärent | strukturiert und rhythmisiert durchwegs klar, folgerichtig und sachlich überzeugend | | | | |
| Strukturierende Verstehenshilfen | macht keine Zusammenfassungen, Einbettungen oder Aus- und Rückblicke | macht kaum Zusammenfassungen, Einbettungen oder Aus- und Rückblicke | macht vereinzelt Zusammenfassungen, Einbettungen und Aus- und Rückblicke | macht hilfreiche Zusammenfassungen, Einbettungen und Aus- und Rückblicke | macht gezielt klärende Zusammenfassungen, Einbettungen und Aus- und Rückblicke | | | | |
| Benotung dieses Bereichs | 2 | 2.5 | 3 | 3.5 | 4 | 4.5 | 5 | 5.5 | 6 |

Fragestellungen des Beitrags

1. Unterscheidet sich die Notengebung bei einzelnen Praxisanlässen im Studienverlauf? Falls ja, inwiefern?
2. Können mit den im Rahmen summativer Beurteilungen eingesetzten Kompetenzrastern qualitativ aussagekräftige Einschätzungen vorgenommen werden?

Im Sinne eines Ausblicks:

3. Welche Formen der Ausbildung von Beurteilerinnen und Beurteilern sind sinnvoll, um möglichst valide Einschätzungen zu erhalten?
4. Kann / soll der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler in die Beurteilung der Handlungskompetenzen der Studierenden einfließen?

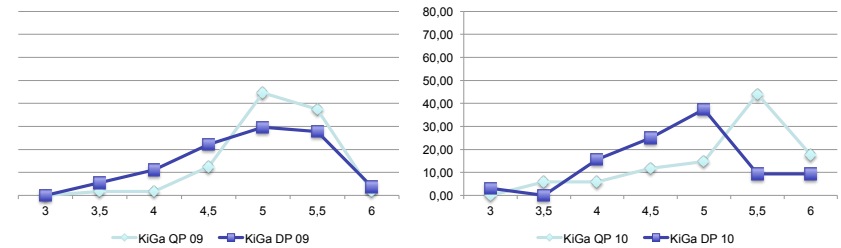
Fragestellungen des Beitrags

1. Unterscheidet sich die Notengebung bei einzelnen Praxisanlässen im Studienverlauf? Falls ja, inwiefern?
2. Können mit den im Rahmen summativer Beurteilungen eingesetzten Kompetenzrastern qualitativ aussagekräftige Einschätzungen vorgenommen werden?

Im Sinne eines Ausblicks:

3. Welche Formen der Ausbildung von Beurteilerinnen und Beurteilern sind sinnvoll, um möglichst valide Einschätzungen zu erhalten?
4. Kann / soll der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler in die Beurteilung der Handlungskompetenzen der Studierenden einfließen?

Notenspiegel Eingangsstufe



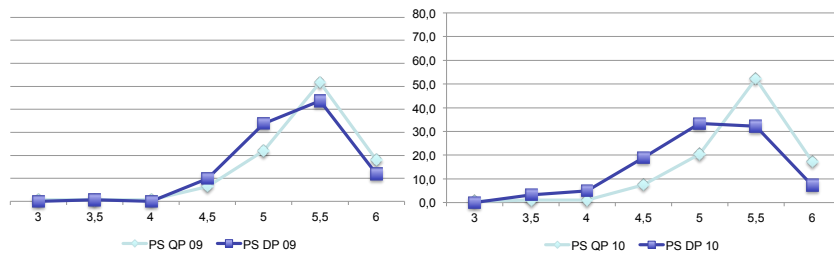
QP H09: M= 5.01; SD= .43
DP H09: M= 4.83; SD= .62

U (N=57) = -1,877 p = .060

QP H10: M= 5.19; SD= .70
DP H10: M= 4.80; SD= .66

U (N=35) = -2,312 p = .021*

Notenspiegel Primarstufe



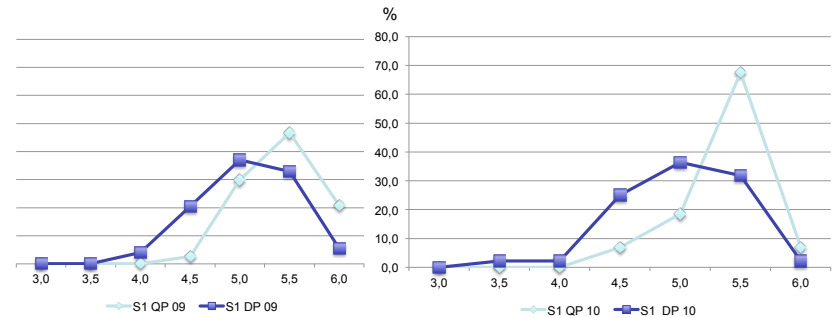
QP H09: M= 5.38; SD= .48
DP H09: M= 5.28; SD= .44

U (N=159) = -2,249 p = .025*

QP H10: M= 5.36; SD= .49
DP H10: M= 5.04; SD= .57

U (N=202) = -3,735 p = .000**

Notenspiegel Sekundarstufe



QP H09: M= 5.43; SD= .39
DP H09: M= 5.12; SD= .51
U (N=78) = -4,322 p = .000**

QP H10: M= 5.36; SD= .35
DP H10: M= 5.00; SD= .49
U (N=45) = -3,719 p = .000**

Fazit: Vergleich der Mittelwerte über alle Stufen

| | QP H09 | > | DP H09 | QP H10 | > | DP H10 |
|---------------|--------|---|-----------|--------|---|---------|
| Ki-Ga | 5.01 | > | 4.83 n.s. | 5.19 | > | 4.80 * |
| Primar | 5.38 | > | 5.28 * | 4.36 | > | 5.04 ** |
| Sek 1 | 5.43 | > | 5.12 ** | 5.36 | > | 5.00 ** |

QP: Quartalspraktikum (7 Wochen, davon 3 Wochen summativ beurteilt)
 DP: Diplomprüfung (2 Lektionen, losgelöst von einem Praktikum)

Fragestellungen des Beitrags

1. Unterscheidet sich die Notengebung bei einzelnen Praxisanlässen im Studienverlauf? Falls ja, inwiefern?
2. Können mit den im Rahmen summativer Beurteilungen eingesetzten Kompetenzrastern qualitativ aussagekräftige Einschätzungen vorgenommen werden?

Im Sinne eines Ausblicks:

3. Welche Formen der Ausbildung von Beurteilerinnen und Beurteilern sind sinnvoll, um möglichst valide Einschätzungen zu erhalten?
4. Kann / soll der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler in die Beurteilung der Handlungskompetenzen der Studierenden einfließen?

Sind aussagekräftige Einschätzungen möglich?



Leitfadeninterviews mit sechs zufällig ausgewählten Mentorinnen und Mentoren (pro Stufe zwei Personen):

1. Wie kommst du – sowohl im Quartalspraktikum als auch bei den Diplomprüfungen – zu den Noten? Also ganz konkret: wie ist dein Vorgehen?
2. Mit welchem Beurteilungsinstrument kannst du besser beurteilen? Welches liegt dir mehr?
3. Sind, deiner Ansicht nach, mit beiden Instrumenten qualitativ aussagekräftige Einschätzungen möglich?
4. Hat sich deine Beurteilungspraxis mit der Einführung der beiden Instrumente verändert? Wenn ja, inwiefern?

Stichprobe Interviews (zufällig ausgewählt)

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 |
|-----------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|
| Stufe | KiGa | KiGa | PS | PS | S1 | S1 |
| Alter | 50-60 | 40-50 | 40-50 | 40-50 | 40-50 | 60-70 |
| Geschl. | w | m | m | m | m | m |
| Erfahrung | > 10 Jahre | 5-10 Jahre | < 5 Jahre | 5-10 Jahre | 5-10 Jahre | > 10 Jahre |


Ad 1) Wie kommst du zu den Noten?

| Antworten | Anzahl |
|--|--------|
| Zuerst die Gesamtnote setzen und dann die einzelnen Bereiche diskutieren.  | 2 / 6 |
| Immer von den einzelnen Bereichen ausgehen und dann den Mittelwert bilden für die einzelnen Teile und dann zum Ganzen kommen.  | 4 / 6 |

Ad 2) Mit welchem Instrument kannst du besser beurteilen?


| Antworten | Anzahl |
|--|--------|
| Mit demjenigen der Diplomprüfung.  | 2 / 6 |
| Mit beiden gleich gut. Jedoch...  | 4 / 6 |

Ad 3) Sind mit beiden Instrumenten qualitativ aussagekräftige Einschätzungen möglich?

| Antworten | Anzahl |
|--|--------|
| Ja, mit beiden Instrumenten gelingen qualitativ aussagekräftige Einschätzungen.  | 6 / 6 |

Ad 4) Hat sich deine Beurteilungspraxis mit der Einführung der Instrumente verändert?

Es haben nur fünf Mentoren bereits vor der Einführung der Instrumente Studierende beurteilt.

| Antworten | Anzahl |
|--|--------|
| Ja, sie hat sich verändert.  | 5 / 5 |

Zudem: Einige interessante Aussagen

- Ich könnte mir vorstellen, dass man beim QP Interpretationsnoten macht. Also im Sinne des Bewerten eines Potentials, das ich gar nicht gesehen habe beim Besuch, das ich aber kenne. Ich habe ja ganz viele zusätzliche Informationen, das kann ich nicht ausblenden.
- Man könnte ja noch auf Video aufzeichnen und „raten“, aber das ist zu teuer und politisch nicht durchsetzbar. Also: ich bin nicht unglücklich mit den beiden Instrumenten.
- Also man käme auch mit einem Globalurteil zu aussagekräftigen Aussagen. Zumindest hat dies die Schreibforschung (sein Bereich, er ist Schreibdidaktiker, Anmerkung KF) sehr deutlich gezeigt.
- Ich sehe ja das was ich weiss, und wenn ich etwas mehr weiss, dann sehe ich ev. auch mehr und dieses Wissen habe ich ja nicht so „tel quel“ im Kopf und dafür finde ich die Instrumente sehr hilfreich.



Fazit

1. Unterscheidet sich die Notengebung bei einzelnen Praxisanlässen im Studienverlauf? Falls ja, inwiefern?
2. Können mit den im Rahmen summativer Beurteilungen eingesetzten Kompetenzrastern qualitativ aussagekräftige Einschätzungen vorgenommen werden?
 - Ja, laut den Aussagen aller interviewten Mentoren (N=6) ist dies möglich.
 - Denn:
 - Instrumente helfen zu sehen, auch wenn sie sehr „dicht“ sind wie dasjenige der Schlussprüfung.
 - Mit den Instrumenten lässt sich sogar noch mehr sehen, als ohne.
 - Jedoch: Sie können u.U. auch den Blick versperren / einengen.
 - Und: Ein bewusster Umgang mit dem Beurteilen eines Potentials (der tatsächlichen Handlungskompetenz) und demjenigen der Performanz (der gezeigten Handlungskompetenz) sind zentral (vgl. u.a. Smith, 2007).

Fazit

Die Instrumente erlauben laut Interviewaussagen qualitativ aussagekräftige Einschätzungen (Frage 2); die Notengebung zwischen QP und DP unterscheidet sich jedoch signifikant (Frage 1).

→ Gründe?

- Bei der Diplomprüfung gibt es eine Erwartungshaltung, es ist das Schlussbouquet, alles soll gezeigt werden, die Beurteilung fällt strenger aus.
- Bei der Diplomprüfung sind es „fremde“ Mentorinnen und Mentoren (auf der Primarstufe auch „fremde“ Praxislehrpersonen). Es besteht keine Beziehung und die Beurteilung ist auch nicht gekoppelt an die eigenen Leistungen der Mentorinnen und Mentoren während der Ausbildung. Es wird offensichtlich strenger beurteilt.

Fragestellung(en) des Beitrags

Sind valide Einschätzungen der Handlungskompetenzen von Studierenden in der summativen Beurteilung möglich?

1. Unterscheidet sich die Notengebung bei einzelnen Praxisanlässen im Studienverlauf? Falls ja, inwiefern?
2. Können mit den im Rahmen summativer Beurteilungen eingesetzten Kompetenzrastern qualitativ aussagekräftige Einschätzungen vorgenommen werden?

Im Sinne eines Ausblicks:

3. Welche Formen der Ausbildung von Beurteilerinnen und Beurteilern sind sinnvoll, um möglichst valide Einschätzungen zu erhalten?
4. Kann / soll der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler in die Beurteilung der Handlungskompetenzen der Studierenden einfließen? (z.B. Kämpfe, 2009; Helmke, Piskol, Pikowsky, Wagner, 2009; Hascher, Baillod, Wehr, 2004)

Besten Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kathrin Futter kathrin.futter@phzh.ch
Andreas Hug andreas.hug@phzh.ch
Regula Franz regula.franz@phzh.ch
Bruno Kaufmann bruno.kaufmann@phzh.ch

Literatur

- Berner, H. Fraefel, U. & Huber, E. (2008). *Berufspraktische Diplomprüfungslektionen/-sequenzen*. Beurteilungsinstrument für Examinatorinnen und Examinatoren sowie Expertinnen und Experten. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Berner, H., Huber, E. & Kramer, M. (2011). *Beurteilungsinstrument Quartalspraktikum Lernphase 2*. Beurteilungsinstrument für Praxislehrpersonen und Mentorinnen/ Mentoren. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 223-243.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A., Piskol, K., Pikowsky, B. & Wagner, W. (2009). Schüler als Experten von Unterricht. Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. *Lernende Schule*, 46-47, 98-105.
- Kämpfe, N. (2009). Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht. *Die Deutsche Schule* 101 (2), 149-163.
- Messner, H. (2007). Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 27-36.
- Smith, K. (2007). Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school – university cooperation. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 279-293.