

Welche Probleme ergeben sich bei der Lehrerbewertung?

Mandy Bendel, Martin Arndt

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Problematik der Lehrerbewertung. Es sollen Denk- und Diskussionsanstöße sowie Inhalte aktueller Forschungen dargestellt werden. Die Fragen ob, wie und mit welchen Konsequenzen man Lehrer bewerten bzw. beurteilen sollte leitet zum Problem in welchen Zusammenhängen Schülernoten mit der Lehrerleistung stehen können. Andere Wege zur Leistungsmessung und Praxisbeispiele bilden den Abschluss.

Sollte man Lehrer bewerten?

Wenn ein Schüler eine Leistung erbringt, kann er dafür bewertet werden. Dieses Feedback soll sicherstellen, dass der er über seinen Leistungsstand informiert ist, Strategien zur Verbesserung vermittelt bekommt und somit mögliche Defizite ausgleichen kann. Des Weiteren sollen Noten seine Leistungen gegenüber anderen repräsentieren, die nicht zu eigenen umfangreichen Leistungsmessungen in der Lage sind. In der Wirtschaft finden in regelmäßigen Abständen Leistungsüberwachungen statt, um die Qualität der Arbeit zu gewährleisten. Das zentrale Anliegen einer Schule sollte qualitativ hochwertiger Unterricht sein. Den Forderungen, dass auch die Lehrerleistung umfangreich und in kurzen Intervallen evaluiert werden sollten, nachzukommen, wäre ein grundlegender Schritt zur Qualitätssicherung.

Bewertungskonsequenzen

In der Diskussion über die Lehrerbewertung wird schon länger nach Wegen gesucht, Lehrer qualitativ und differenziert zu beurteilen. Die Fragwürdigkeit von Schülernoten wird bei der Bewertung von Lehrern wie auch in der Wirtschaft nicht in Kauf genommen. Lohnwirksamkeit und Versetzungen etc. seien zu essenzielle Folgen, als dass man sie auf ein scheinwissenschaftliches Skalierungssystem von Leistungen stützen könne. Welche Folgen Schulabschlussnoten haben können, wurde hierbei scheinbar nicht weiter eruiert. Für Lehrer und die Wirtschaft sucht man jedenfalls nach Alternativen.

Evaluationsmöglichkeiten

Neben der Fremdevaluation, spielt die Selbstevaluation eine große Rolle. Um sich darüber im Klaren sein zu können, wie gut die eigene Arbeit ist und ob man vor der nächsten Fremdevaluation noch an seiner Leistung feilen muss, gibt es verschiedene Möglichkeiten der Evaluation des eigenen Handelns. Eine diskutierte Möglichkeit stellt die Schülerleistung dar.



Schülernoten gleich Lehrernoten?

„Das Bewusstsein, dass Schülerleistungen auch immer mit den Lehrerleistungen zu tun haben, ist in unserem Schulwesen wenig ausgeprägt. Hier müssen wir dringend zu einer anderen Sicht kommen, die diesen Zusammenhang anerkennt und reflektiert.“ (Rede Herbsttagung 2002, Renate Jürgens-Pieper). Auf den ersten Blick fällt es schwer, Schülernoten mit der Lehrerleistung gleichzusetzen. Der Lehrer, der den Entwicklungsprozess der Schüler über einen längeren Zeitraum begleitet und selbst Kontrollen für die Schülerleistung ausarbeitet, kann seine Leistung in den Schülernoten wieder finden. Die probabilistische Testtheorie bietet dazu einen guten Ansatz.

Grundlagen

Die Vorstellung einiger Testtheorien ist für die Behandlung der Lehrerbewertungsproblematik grundlegend. In der Literatur werden vor allem **zwei Theorien** genannt: die „**klassische**“ und die „**probabilistische**“ Testtheorie.

Die klassische Testtheorie

Diese Theorie befasst sich mit formalen Voraussetzungen, welche erfüllt sein müssen, um die Interpretation einer erfassten Leistung auf gesicherte Grundlage stellen zu können. Daraus ergibt sich eine Orientierung an Normen. Das Ziel ist, individuelle Unterschiede möglichst ökonomisch erfassen und beschreiben zu können. Außerdem versucht man mit dieser Methode, Merkmalsausprägungen in Messzahlen auszudrücken. Auf dieser Grundlage sollen dann Voraussagen für das Verhalten in bestimmten (zukünftigen) Situationen getroffen werden können.

Die klassische Testtheorie bedient sich dreier Axiome:

- Jedem Messwert ist ein „wahrer“ Wert zuzuordnen, der die konstante, individuelle Merkmalsausprägung abbildet (Existenzaxiom).
- Der in die Messung eingehende Fehler beeinflusst Messungen unsystematisch; das arithmetische Mittel aller Fehlerkomponenten ist daher Null (Fehleraxiom).
- Der beobachtete Testwert setzt sich additiv aus wahrem Wert und Fehlerkomponente zusammen (Verknüpfungsaxiom).

Kritik an der klassischen Testtheorie wird vor allem in den folgenden zwei Punkten geübt:

- Der Fehleranteil in den beobachteten Messwerten ist nicht, wie behauptet, unabhängig vom wahren Wert. Im Gegenteil, beide Faktoren korrelieren miteinander (vgl. WIECZERKOWSKI & SCHÜMANN, in Klauer, 1978, S. 55).
- Veränderungen in den wahren Werten werden nicht durch die klassische Testtheorie erklärt.

Die probabilistische Testtheorie

Die **probabilistische** Testtheorie ist im Grunde genommen eine Fortführung der klassischen Theorie.

Der wesentliche Unterschied besteht in folgendem Punkt:

Im Rahmen eines klassischen Tests wird das Testverhalten mit einer Eigenschaft bzw. Fähigkeit der Versuchsperson gleichgesetzt. Innerhalb eines probabilistischen Tests hingegen wird die beobachtete Variable als Indikator für eine latent vorhandene Variable gewertet. Dies ergibt sich aus der Annahme, dass eine latente, nicht beobachtbare Eigenschaft der Person das Testverhalten steuert.

Eine der wichtigsten Anwendungen der probabilistischen Testtheorie liegt in der Messung von Lerneffekten (vgl. Klauer, 1978, S. 83). Die Spezifik dieser Tests ergibt sich daraus, dass das einzelne Testergebnis sinnvoll ist, und nicht der Vergleich mit anderen Ergebnissen. Die Tests sind also kriteriumsorientiert.

Wesentliche Unterschiede zwischen klassischer und probabilistischer Testtheorie

Klassische Testtheorie	Probabilistische Testtheorie
Eindimensionale Skala	Umschreibung eines Zielbereiches
Variabilität zwischen den Testergebnissen	Kann nicht vorausgesetzt werden
Messfunktion: Rangordnung erstellen	Messfunktion: Feststellung, ob erbrachte Leistung dem definierten Standard entspricht
Normalverteilung als wesentliches Element	Normalverteilung nicht akzeptabel, Ersatz durch Binominalverteilungen, Poissonverteilungen

(vgl. Klauer, 1978, S. 134f.)

Kriteriumsorientierte oder lehrzielorientierte Leistungsmessung

Mit der kriteriumsorientierten Leistungsmessung werden Verfahren beschrieben,

„... die es gestatten, im Einzelfall zu prüfen, ob ein vorgegebenes Kriterium – das Lernziel – erreicht ist oder nicht, beziehungsweise wie groß der Abstand des einzelnen vom Lernziel ist.“

(Klauer, 1978, S.7)

Hier wird also die Leistung des Einzelnen *nicht* in die Leistung der Bezugsgruppe eingeordnet.

Dabei besteht ein Problem mit der verwendeten Terminologie: beide Verfahren messen Leistung an einer Norm. Bei der normorientierten Messung wird die Durchschnittsnorm als Bezugssystem gewählt, bei der kriteriumsorientierten Messung aber eine Idealnorm / ein Lernziel / ein Kriterium.

Was sind Tests?

„Als Test lassen sich allgemein alle kontrollierten Situationen bezeichnen, in denen

- **ein diagnostisch relevantes Verhalten durch standardisierte Reize ausgelöst wird** und für die
- **eine Interpretationsvorschrift besteht, die den beabsichtigten Rückschluß vom beobachteten Verhalten auf die Existenz und Ausprägung von Fähigkeiten, Eigenschaften usw. der Persönlichkeit ermöglicht.“**

(WIECZERKOWSKI & SCHÜMANN, in Klauer, 1978, S. 43)

Ein Test sollte **drei Anforderungen** erfüllen:

- **Objektivität**
- **Reliabilität**
- **Validität.**

Die Einheiten, aus denen sich der Test zusammensetzt (z.B. Aufgaben, Fragen,...) werden „Items“ genannt.

Kriteriumsbezogener Test

oder Fehlen eines spezifischen, durch das Lehrziel beschriebenen Kriteriums-
verhaltens zu messen.“ (nach WANG)

Das heißt, jede individuelle Merkmalsausprägung wird an einem festgelegten
Verhaltensniveau gemessen. Somit gilt ein absoluter Standard. Ein kriteriales
Bezugssystem wird als Maßstab herangezogen.

Der Begriff „Lernkriterium“

Das Lernkriterium ist ein spezifischer, genau definierter Leistungsstandard. Es
beschreibt eine genau definierte Verhaltensweise sowie einen bestimmten
Ausprägungsgrad dieser Verhaltensweise. Das Kriterium wird als Entschei-
dungspunkt für die Lehrzielerreichung und Mindeststandard herangezogen.
Somit lässt es eine Klassifizierung in „erfolgreich“ und „nicht erfolgreich“ zu.

Zur Genauigkeit des Lehrerurteils (Anwendbarkeit der Noten)

Lehrer können zwar das relative Leistungsvermögen von Schülern klassenin-
tern recht genau einschätzen, klassenübergreifend gelingt es ihnen aber nur
in sehr eingeschränktem Maße. Ein und dieselbe Leistung bzw. Leistungsfä-
higkeit wird teilweise mit weit auseinander klaffenden Noten bewertet. Dies
ist vor allem problematisch bei Abschlussnoten.

Vorgehen bei der Aufgabenkonstruktion

Historischer Exkurs

In den 1970er Jahren wurde das Konzept der **Kontentvalidität**, also der in-
haltlichen Gültigkeit, entwickelt. Geschuldet ist die Entwicklung der Tatsache,
dass eine „Brücke“ zwischen dem, was gemessen werden sollte und der Kon-
struktion der Aufgaben fehlte. Man sprach von Kontentvalidität, wenn die
Testleistung mit der zu prüfenden Leistung identisch war. Im schulischen Be-
reich setzte man die Kontentvalidität mit der Lehrplangültigkeit gleich. Dies

alle seine Aufgaben vom Lehrplan gefordert wurden. Das eigentliche Ziel der Weiterentwicklung des Konzeptes lag aber anderswo: gesucht wurde nach einem Verfahren, welches die folgenden Punkte zufriedenstellend erfüllen kann.

- Die Erzeugung von Testaufgaben sollte objektiviert werden.
- Es sollten nur Aufgaben gebildet werden, die tatsächlich und nur das definierte Merkmal messen.

Die Aufgaben sollten also an einem vorher klar definierten Messziel orientiert sein. Schon vor der Aufgabenkonstruktion sollten also Lehrziele so genau definiert sein, dass sie selbst eine hinreichend genaue Anleitung zur Aufgabenkonstruktion darstellen. Diese Weiterentwicklung des Konzeptes wurde in den folgenden Jahren realisiert.

Kontentvalide Aufgabenkonstruktion

Ziel der Test- oder Messvorgänge ist die Feststellung des Ausprägungsgrades eines Persönlichkeitsmerkmals. Ein Persönlichkeitsmerkmal qualifiziert (oder qualifiziert nicht) zur Lösung einer bestimmten Aufgabe. Aufgaben sollen so konstruiert werden, dass sie genutzt werden können, um festzustellen, inwiefern Lernende über bestimmtes Wissen, Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten verfügen. Die Konstruktion solcher Aufgaben lässt sich objektivieren, wenn man folgendes, von KLAUER vorgeschlagenes Verfahren anwendet:

„Erster Schritt: Der Inhalt, der in Aufgaben umgewandelt werden soll, wird in einer präzisen Weise vollständig dargestellt.

Zweiter Schritt: Es wird eine geeignete Aufgabenform gewählt.

Dritter Schritt: Es werden Transformationsregeln formuliert, also Regeln, welche die Transformation des Inhalts in die Aufgabenform steuern, so dass mit deren Hilfe regeltgerechte Aufgaben generiert (erzeugt) werden können.“

(KLAUER, 1978, S. 230)

Dazu im Folgendem einige Erläuterungen:

Als erster Schritt muss unbedingt der Inhalt, welcher bearbeitet werden soll, explizit herausgestellt werden. In einem zweiten Schritt ist eine angemessene Itemform zu wählen. Hier ist vor allem nach der äußeren Form, die das Item aufweisen soll, gefragt. Dies meint, der Tester muss sich darüber klar werden, ob er das Item als Aufforderung, Frage, Schätzskala usw. präsentieren möchte. Ein

Item besteht immer aus zwei Teilen: aus der Stimulus-Komponente und aus der Response-Komponente. Die erstere enthält, was dem Getesteten vorgelegt wird. Dazu gehören auch der situative Rahmen und erlaubte Hilfsmittel. Die zweite Komponente besteht in dem Verhalten, das von dem Getesteten auf den Stimulus hin erwartet wird. Im dritten Schritt schließlich müssen Transformationsregeln aufgestellt werden. Mit Hilfe dieser Regeln werden Inhalt und Itemform miteinander verknüpft. Als Resultat entsteht eine Menge von Items, von denen jedes eine definierbare Bedingung erfüllt. Die Regeln beinhalten sowohl Einzelheiten der Darbietung (z.B. mündliche oder schriftliche Lösung der Aufgaben) wie auch nähere Einzelheiten der Aufgabenlösung (z.B. erlaubte Hilfsmittel). So soll gewährleistet werden, dass nur Aufgaben gebildet werden, die zur definierten Menge gehören.

Lehrzielmatrix

Die soeben erläuterte Aufgliederung der Testvorbereitung kann sich auch in anders gegliederten Punkten vollziehen. Das heißt, es gibt verschiedene Modelle um ein Lehrziel in seine kleinsten Komponenten zu zerlegen und damit genaueren Aufschluss über Defizite der Schüler zu erlangen. Diese Defizite können teilweise als „Misserfolge“ des Lehrers bei der Stoffvermittlung angesehen werden. Zur Aufschlüsselung kognitiver Lehr- und Lernziele kann man sich einer Lehrzielmatrix bedienen. Ein Rückschluss auf die wechselseitigen Bedingungen und Abfolgen von Denkprozessen kann dabei jedoch nicht aufgezeigt werden.

Beispiel Lehrzielmatrix

Operatoren		Erinnern		Transformieren			Klassifizieren			Argumentieren		
Inhaltliche Wissenskomponenten		recall	recognition	abbilden	para- phrasieren	illus- trieren	diskrimi- nieren	generali- sieren	Kreuz- klassi- fizieren	extrapo- lieren	interpo- lieren	interpre- tieren
Begriffe	Merkmale											
	Relationen											
Katego- rien	Unterbegriffe											
	zwischen- begriffliche Relationen											
Prinzipien	Argumente											
Regeln	Bedingungen											
Gesetze	Wirkungen											
Modelle/ Theoret. Ansätze	Annahmen											
	Fragen											
	Methoden											
	Ergebnisse											
	Implikationen											
Modell- klassen/ Theoret. Klassen	Modelle											
	Relationen											

© Susanne Narciss – TU Dresden

Fazit

Wie sich herausgestellt hat, sind allgemeine, nicht weiter differenzierte Schülernoten keine valide Möglichkeit Lehrerleistung zu messen. Für den Lehrer selbst können sie in differenzierter Form als Feedback über den Lehrerfolg der Schüler und damit die Effizienz seiner Methodik dienen. Bei einer externen synchronen, also nur temporären Betrachtung, können Noten nur sehr schwer mit der Leistung des Lehrers in Verbindung gebracht werden.

Alternativen

Da Schülernoten nur im begrenzten Maße paradigmatisch mit der Lehrerleistung korrelieren, müssen Alternativen gefunden werden, um die Qualitätssicherung und eine wissenschaftliche, objektive Lehrleistungsmessung gewährleisten zu können.

Wollen wir nun die Leistung eines Lehrers messen, müssen wir, wie bei allen anderen Leistungsmessungen auch, klar definierte Aufgaben haben. Beim Lehrerberuf ist dies kaum der Fall. Wie er mit Freiheiten umgeht oder seinen individuellen Unterricht gestaltet, ist ihm überlassen.

Ganzheitliche Betrachtung

Beobachtet man einen Lehrer einige Zeit, fühlt man sich in relativ schnell in der Lage über ihn zu urteilen.

"Das Urteil ist auf Grund einer Vielzahl von Einzelkomponenten entstanden, die in ihrer Gesamtheit zusammenwirken und nicht einzeln gemessen werden." (Rudie Leutert, 2003, WWW 01)

Das Resultat seiner Arbeit kann nicht zerlegt und in seinen Komponenten gemessen werden, sondern muss ganzheitlich betrachtet werden.

Man kann die Leistung also nicht messen (quantifizieren), sondern nur beurteilen (qualifizieren). Die Versuche, skalierte Raster für Lehrerleistung zu erstellen sind bisweilen entweder gescheitert oder wissenschaftlich nicht tragbar.

Der Mythos vom guten Lehrer

Seit langer Zeit wird an der Frage, was einen guten Lehrer ausmacht gearbeitet. Gibt es so etwas wie einen Stereotypen des guten Lehrers? Heinrich Keller fragt in seinem Aufsatz *"Mitarbeiterbeurteilung: Anforderungen an ein Modell für die Schule"* ob es so etwas wie einen "Expertenlehrer" gibt. Und es soll ihn geben! In verschiedenen, leider nicht weiter deklarierten Untersuchungen seien 15-20% "Expertenlehrer" gefunden worden, die überdurchschnittlich hohe Lehrerfolge aufwiesen. (Heinrich Keller, 2003, WWW 01)

Die Problematik sei, dass es weder eine einheitliche Didaktik noch überschaubare und kategorisierbare Handlungsmuster gebe. Lehrer können somit auf verschiedenen Arten gut sein. Einen Stereotyp gebe es nicht. Eine Komponente hätten allerdings alle gemeinsam, eine "quasi-experimentelle Einstellung zur eigenen Praxis". (Heinrich Keller, 2003, WWW 01)

Aufgaben eines Lehrers

Da Lehrer, wie bereits erwähnt, nur sehr geringen Handlungsanweisungen unterliegen und ihre Leistung weder aus der Beobachtung ihrer Person noch ihrer Lehrerfolge gut ablesbar ist, versucht man Handlungsanweisungen zu definieren. Unter dem Aspekt der Professionalität wurden Lehrerleitbilder und verschiedene Varianten eines Lehrereethos aufgestellt. Diesen Ansatz greift auch die im Folgenden aufgezeigte Idee, wie Lehrer zu beurteilen seien, auf. Es wurde ein Schema aufgestellt, mit dem Lehrer nicht nur nach den Resultaten ihrer Arbeit, sondern vielmehr nach ihren Kompetenzen bewertet und beurteilt werden sollen.

Kompetenzschema

E. F. Weinert und das Max-Planck-Institut haben ein **Kompetenzschema** entworfen, welches vier zentrale Komponenten der Lehrerkompetenz aufweist. Mit der Analyse dieser Kompetenzen könne man einen Lehrer besser beurteilen. Ob eine Vergleichbarkeit und damit eine Leistungsbewertung möglich wird ist fraglich. Den Kompetenzen auf Seiten des Lehrers stehen die Effektivitäten auf Seiten der Schüler gegenüber.

Kompetenzschema nach E.F. Weiner

Kompetenzen

Sachwissen

Organisiertheit.
Verfügbarkeit.
Didaktische
Transformiertheit.

Management

Bereich "Disziplin".
Zielausrichtung.
Zeitnutzung etc..

Methodik

Repertoire.
Entwicklung und Nutzung
von Kompetenzen.
Techniken, Skills etc..

Diagnose

Wissen über Schüler.
Berücksichtigung ihrer
Fähigkeiten,
ihrer Stärken und
Schwächen,
ihrer affektiven
Voraussetzungen etc.

Effektivitäten

kognitiv

Leistungszuwachs

Leistungsausgleich

affektiv / sozial

Befindlichkeit

Entwicklung der
Motivation

Klima

Qualifizierte Beurteilung

Wie im Kapitel "Die Verarbeitung sozialer Informationen für Urteilsbildungen und Entscheidungen" sehr deutlich dargelegt wurde, stehen Urteile oft unter dem Einfluss subjektiver Informationsverarbeitung. Erst wenn man sich dieser Faktoren bewusst ist kann man objektive und gerechte Beurteilungen abgeben. Die Bewertung von Lehrer sollte somit von ausreichend geschultem Personal erfolgen und über einen längeren Zeitraum andauern. Wichtige Faktoren, wie Adaptivität und Methodenkompetenz können nicht in einer Hospitationsstunde erfasst werden.

Praxis

Lehrer nach Abschlussnoten, Weiterbildungen, Engagement und individuellen Arbeitszielen zu bewerten sind weitere, in der Praxis auffindbare Möglichkeiten. Eine Anlehnung an Evaluationssysteme aus der freien Wirtschaft findet immer mehr Anklang. Konsequenzen wie Lohnwirksamkeit bleiben dennoch stark umstritten.

Beispielaufgaben aus dem Seminar

Die folgenden Aufgaben wurden innerhalb des Seminars von Gruppen bearbeitet. Dabei sollte jeweils eine Lehrzielmatrix erstellt werden, die dem Erwartungshorizont der Aufgabenstellung entspricht.

Gruppe A: Abitur 2003 Geographie GK: Mali

1) Schlüsselt die in der folgenden Aufgabe enthaltenen Anforderungen an den Probanden in einer Lehrzielmatrix auf. Tut dies so ausführlich wie möglich ! Nutzt dazu einen Flipchartbogen und lasst ausreichend Platz für Ergänzungen.

Aufgabenstellung im Abitur:

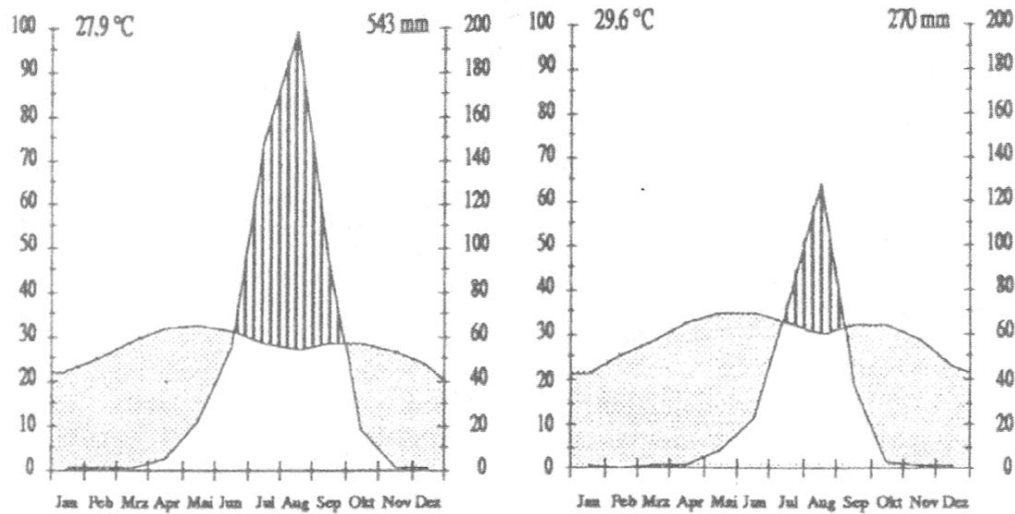
„Ordnen Sie die Klimadiagramme entsprechenden Klima- und Vegetationszonen zu. Begründen Sie die jahreszeitliche und räumliche Niederschlagsverteilung beider Stationen.“

M 1

Klimadiagramme der Stationen Mopti und Gao (Mali)

Mopti (280 m)

Gao (270 m)



Quelle: nach Müller: Handbuch ausgewählter Klimastationen der Erde, Trier 1987, Seite 271

2) Im Folgenden findet Ihr den Erwartungshorizont der analysierten Aufgabe. Ergänzt eure Lehrzielmatrix mit den daraus ableitbaren Informationen und macht die Ergänzungen als solche kenntlich.

Erwartungshorizont:

Stationen liegen im Bereich des tropischen Wechselklimas

Aride Zeit durch sommerliche Regenzeit unterbrochen (270/543 mm N)

Ursache: Zenitalregen als Folge der Verlagerung der ITC

Aride Monate → NO-Passat

Unterschied in der Niederschlagsmenge ist lagebedingt

(südl. Lage von Mopti → daher großer Einfluss der ITC)

Vegetationszone Mopti → Übergang von der Trockensavanne zur Dornsavanne

Gao am Niger → Dornsavanne

3) Ihr habt nun von den Aufgaben und Erwartungen auf die detaillierten geforderten Inhalte geschlossen. Der Prozess sollte eigentlich entgegengesetzt ablaufen. Diskutiert daher, ob ihr von den geforderten Inhalten auf eine ähnliche Fragestellung und einen ähnlichen Erwartungshorizont geschlossen hättet, und wie ein Lehrkörper, die in der Matrix aufgeschlüsselten Informationen auf seine Leistung beziehen kann. Macht Stichpunkte o. ä. .

Quelle der Abituraufgabe: <http://www.bildung-mv.de/archiv/abitur/abitur.htm>

Lösungsvorschlag für Gruppe A

Mali: „Ordnen Sie die Klimadiagramme entsprechenden Klima- und Vegetationszonen zu. Begründen Sie die jahreszeitliche und räumliche Niederschlagsverteilung beider Stationen.“

Geo.

Komplexität		Erinnern		Klassifizieren			Transformieren		Argumentieren		
		Recognition	Recall	Diskrim.	Generali.	Kreuzkla.	Abbilden	Paraphr.	Interpret.	Extrapol.	Interpol.
++++	Klassen										
	Modelle										
+++	Begriffe										
	Relationen										
+	Eigenschaften										

(Lösungsvorschlag, Martin Arndt)

Lösung Gruppe A

	recall	retrogn.	paraph.	Klassifiz.	distr.	gener.	X	Argument.	extra.	interp.	interpret.
BEGRIFFE Klima-, Vegetationszonen ...	X										
KATEGORIEN versch. Klimazonen	X	X					X				
prop. WISSEN Vergl. Klimaz.	X		X	X	X	X	X				X
Modell Zirkulations- systeme (Passat)	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Gruppe B/C: Abitur 2003 Philosophie GK: Wirtschaft und Ethik

1) Schlüsselt die in der folgenden Aufgabe enthaltenen Anforderungen an den Probanden in einer Lehrzielmatrix auf. Tut dies so ausführlich wie möglich ! Nutzt dazu einen Flipchartbogen und lasst ausreichend Platz für Ergänzungen.

Aufgabenstellung im Abitur:

„Entwickeln Sie unter Rückgriff auf Ihnen bekannte ethische Positionen eine eigene Bestimmung des Verhältnisses von Wirtschaft und Ethik.“

2) Im Folgenden findet Ihr den Erwartungshorizont der analysierten Aufgabe. Ergänzt eure Lehrzielmatrix mit den daraus ableitbaren Informationen und macht die Ergänzungen als solche kenntlich.

3. Die Aufgabe entspricht im Wesentlichen dem EPA-Anforderungsbereich III.

Der Prüfling kann sich für die Entwicklung einer eigenen Position auf eine große Bandbreite klassischer und moderner ethischer Konzepte beziehen. Als naheliegend könnten utilitaristische Konzepte gewählt werden aufgrund ihres spezifischen entstehungsgeschichtlichen und gedanklichen Zusammenhangs mit wirtschaftstheoretischen Überlegungen, aber auch deontologische und diskurs- und kommunikationstheoretische Ansätze bieten sich an. Entscheidend ist, ob es gelingt, eine eigenständige Position schlüssig und überzeugend zu entwickeln, ohne es bei einer Aufzählung und/oder Wiedergabe von ethischen Positionen zu belassen. Dabei ist auch deutlich zu machen, inwiefern die gewählten Konzepte für die Beantwortung des Verhältnisses von Wirtschaft und Ethik relevant sind. Die Positionen von Nell-Breuning und Sass können ebenfalls miteinbezogen werden, wobei dies nicht in Form einer bloßen Wiederholung der Ausführungen zu 1) und 2) erfolgen soll.

Andere sinnvolle Ausführungen des Prüflings können Teile des Erwartungsbildes ersetzen.

3) Ihr habt nun von den Aufgaben und Erwartungen auf die detaillierten geforderten Inhalte geschlossen. Der Prozess sollte eigentlich entgegengesetzt ablaufen. Diskutiert daher, ob ihr von den geforderten Inhalten auf eine ähnliche Fragestellung und einen ähnlichen Erwartungshorizont geschlossen hättet, und wie ein Lehrkörper, die in der Matrix aufgeschlüsselten Informationen auf seine Leistung beziehen kann. Macht Stichpunkte o. ä. .

Quelle der Abituraufgabe: <http://www.bildung-mv.de/archiv/abitur/abitur.htm>

Lösungsvorschlag für Gruppen B/C

Wirtschaft und Ethik: „Entwickeln Sie unter Rückgriff auf Ihnen bekannte ethische Positionen eine eigene Bestimmung des Verhältnisses von Wirtschaft und Ethik.“

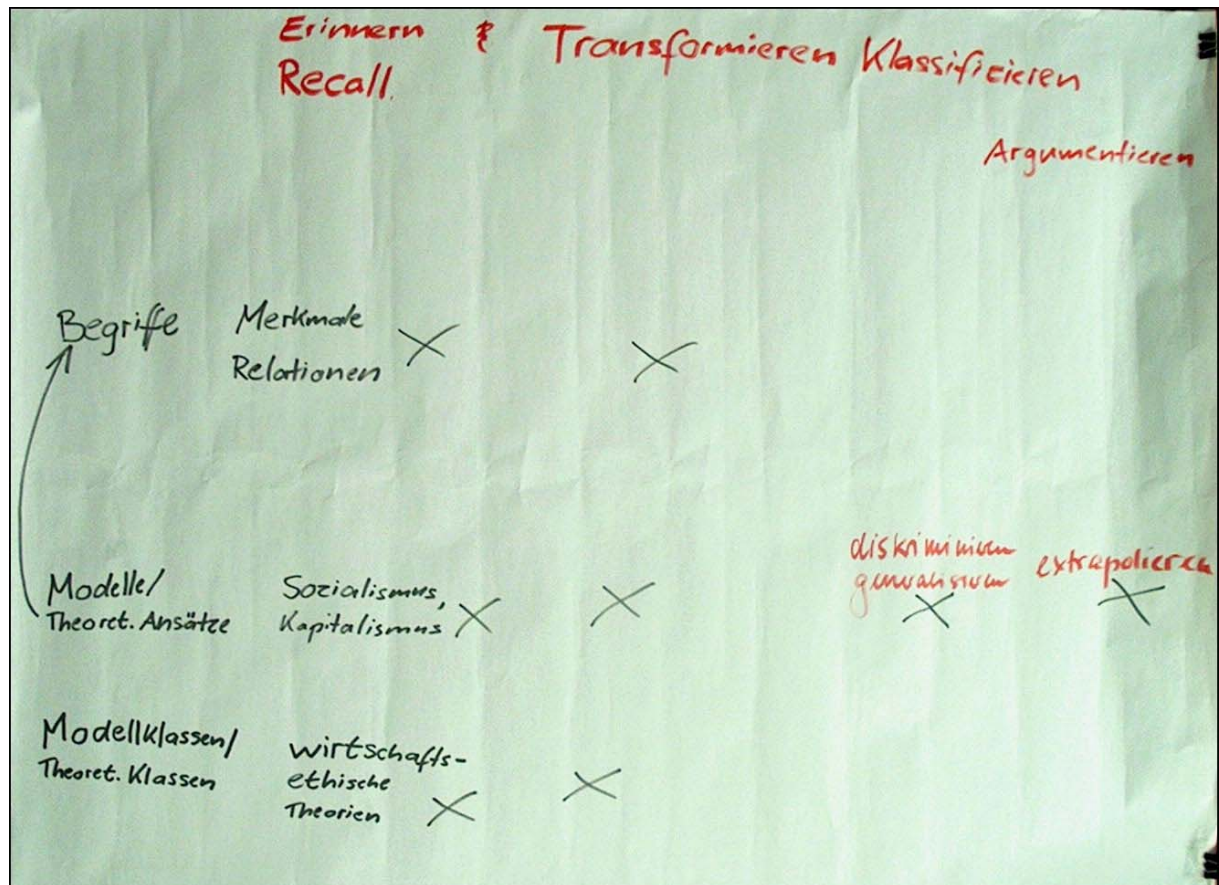
Komplexität		Erinnern		Klassifizieren			Transformieren		Argumentieren		
		Recognition	Recall	Diskrim.	Generali.	Kreuzkla.	Abbilden	Paraphr.	Interpret.	Extrapol.	Interpol.
Ethik	++++ Klassen										
	Modelle	ethische Positionen									
	+++ Begriffe	Wirtschaft / Ethik									
		undes Rückgriff auf Bekanntes <u>entwickeln</u>									
	Relationen	Verhältnis von Wirtschaft u. Ethik									
		Eigenschaft von Wirtschaft u. Ethik									
	+ Eigenschaften										

(Lösungsvorschlag, Martin Arndt)

Lösung Gruppe B

ethn. Positionen Wirtschaft Ethik	Merkmale	aus Text Inhalt
	↓	erfassen → eigene
	bekannte Modelle u. Theorien	Schlussfolgerung Meinung
	recall! u. anwenden	entwickeln
	Begriffe / Unterbegriffe nennen u. erklären können	argumentieren
		diskriminieren
		paraphrasieren
		gedankliche Zusammenhänge
		Wirtschaftstheoret. Hypothesen

Lösung Gruppe C



Fazit

Es fällt schwer, die Anforderungen, die ein fremdes Fachgebiet stellt, abstrakt darzustellen. Die Differenzierung zwischen Klassen, Modellen, Begriffen etc. stellt ebenso ein Problem dar. Sich darüber im Klaren zu sein, welche Anforderungen man an den Schüler stellt, ist grundlegend für die Aufgabenkonstruktion und Bewertung. Die Lernzielmatrix kann dazu eine Grundlage, durch die Gebundenheit ihrer Form jedoch eher noch eine Checkliste zur Auflistung von kognitive Anforderungen sein.

Literatur:

<http://schule.raphael-susewind.de/pf-demokratie.pdf>

http://web1.p15132963.pureserver.info/susaar/content/user/index.php?page_id=97

<http://www.emg-haar.de/downloads/>

<http://linus.psych.tu-dresden.de/lehrlern>

Klauer, K.J. (1978). Handbuch der pädagogischen Diagnostik. Band 1-4. Düsseldorf: Schwann.

Heller, K.A. (1984). Leistungsdiagnostik in der Schule. 4., völlig neubearbeitete Auflage. Bern: Huber.

Weinert, E.F. (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel, Bonn: Beltz Verlag.

Sacher, W. (1994). Prüfen – Benoten – Beurteilen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schulz, C.M. (2000). 50 Jahre Peanuts – Das große Jubiläumsbuch. Frankfurt/Main, Zürich: Baumhaus.

<http://www.mvz.ch/qi/> (5.12.03)

<http://www.bildung-mv.de/archiv/abitur/abitur.htm>