

Erben Keçici, S., Sönmez Ektem, I. (2017). Allgemeine Voraussetzungen des Beurteilens und Bewertens in der Lehrerausbildung nach Experten. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1285-1296.

Geliş Tarihi: 04/05/2017

Kabul Tarihi: 14/08/2017

ALLGEMEINE VORAUSSETZUNGEN DES BEURTEILENS UND BEWERTENS IN DER LEHRERAUSBILDUNG NACH EXPERTEN

Sayime ERBEN KEÇİCİ*
Işıl SÖNMEZ EKTEM**

ZUSAMMENFASSUNG

Die Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen ist integraler Bestandteil der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften. Die Notenvergabe wird meistens als prototypische Beurteilungsaufgabe von Lehrkräften angesehen. Beurteilungen dienen aber auch dazu, die Unterrichtsgestaltung und das Lernen zu verbessern. Für beide Aufgaben spielen Beurteilen und Bewerten in der Lehrerausbildung eine zentrale Rolle, weshalb Ziel dieser qualitativen Arbeit ist herauszustellen, inwieweit der Bereich Beurteilen und Bewerten in der Lehramtsausbildung vorgesehen ist. Dazu wurden vier Experten/-innenbefragungen durchgeführt. Aus ihren Äußerungen wurden die Anforderungen, die das Beurteilen mit sich bringt und auf die Voraussetzungen zum angemessenen Beurteilen zielt, herausgearbeitet. Es konnte gezeigt werden, dass das Beurteilen von Schüler/-innenleistungen eine Professionalisierung im Lehrberuf fordert. Daher sind Beurteilungskompetenzen vermehrt an der Universität vorzubereiten.

Schlüsselwörter: Bewerten, Beurteilen, Lehrerausbildung, Kompetenz

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE UZMAN GÖRÜŞÜNE GÖRE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN GENEL KOŞULLARI

ÖZET

Öğrenci performanslarını değerlendirme öğretmenlerin mesleki faaliyetinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler not vermeyi genellikle prototip bir değerlendirme olarak kabul eder. Fakat değerlendirme aynı zamanda dersi yeniden düzenlemede ve öğrenmeyi iyileştirici önlemler almada yardımcı olur. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde değerlendirme, merkezi bir rol oynamaktadır. Bu nedenle nitel bir çalışma olan bu çalışmanın amacı ölçme ve değerlendirmenin öğretmen eğitiminde ne derece öngörüldüğünü ortaya koymaktır. Buna bağlı olarak dört uzmanla görüşme yapılmış ve görüşler doğrultusunda ölçme ve değerlendirmenin kriterleri belirlenmiştir. Çalışmada, öğrenci performansını ölçme ve değerlendirmenin öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmeyi gerektirdiği gösterilebilmiştir. Bu nedenle üniversitelerde ölçme ve değerlendirme eğitimi daha fazla yer almalıdır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, ölçme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi, yeterlilik

* Doç. Dr., N. E. Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretimi ABD, sayime_erben@yahoo.de

** Yrd. Doç. Dr., N. E. Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretimi ABD, isilektem@gmail.com

1. EINLEITUNG

Ein wichtiger Bestandteil der Lehrerbildung ist neben dem Unterrichten, Erziehen, Innovieren und Beraten auch das Beurteilen. Beurteilungen und Bewertungen sind sowohl im Rahmen von mündlichen und schriftlichen Leistungsüberprüfungen, bei der Feststellung von Lern- und Arbeitsstörungen erforderlich, als auch bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung, wenn es darum geht, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und die unterrichtlichen Anforderungen aufeinander abzustimmen, um eine möglichst optimale Lernumgebung zu gestalten (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004; Schrader, 2011).

Diese Herausforderung, das Bewerten und Beurteilen von Schüler/-innenleistungen, gehört zweifelsohne zur stetigen Berufspraxis von Lehrkräften aller Schulformen, -stufen und Unterrichtsfächer. Auffassungen aus der Literatur (vgl. Jentzsch, 1993, S. 385) sowie die Einschätzung vieler Lehrkräfte selbst (vgl. Lehnen, 2008, S. 94), Beurteilen und Bewerten werde nicht in der Universität sondern im Berufsalltag gelernt, lassen vermuten, dass der Bereich Bewerten und Beurteilen in der universitären Lehramtsausbildung indessen bisher kaum systematisch verankert ist. Im Zuge der Kompetenzorientierung von Lehrkräften gewinnt die Beurteilungstätigkeit allerdings vermehrt an Bedeutung, weshalb sich dieser Arbeit den Voraussetzungen für ein erfolgreiches Beurteilen in der Lehrerbildung widmet.

In der Literatur wurden vielfach Bewerten und Beurteilen begrifflich ausdifferenziert (z.B. Fritzsche, 1994; Müller-Michaels, 1993; Böttcher/Becker-Mrotzek, 2007) und die Funktionen einer Beurteilung (z.B. Sacher, 2001) dargestellt. Zahlreiche Veröffentlichungen gibt es zu Beurteilungen im Kontext spezifischer Unterrichtsformen (z.B. im offenen Unterricht (Bohl, 2009)), Schulstufen und -formen (z.B. in der Grundschule (Böttcher/ Brosch/Schneider-Petri, 1999)) und Fächern.

Was es nun braucht um den Anforderungen des Beurteilens und Bewertens gerecht zu werden, welche Voraussetzungen für ein angemessenes Beurteilen erfüllt sein müssen – dieser Leitfrage möchte die vorliegende Arbeit nachgehen. Ziel ist herauszustellen, inwieweit der Bereich Beurteilen und Bewerten in der Lehramtsausbildung vorgesehen ist. Dazu werden Experten/-innenbefragungen durchgeführt. Aus ihren Äußerungen sollen die Anforderungen, die das Beurteilen mit sich bringt und auf die Voraussetzungen zum angemessenen Beurteilen zielt, herausgearbeitet werden.

Zunächst wird kurz die Theorie und die begrifflichen Grundlagen Bewerten und Beurteilen geklärt, um herauszustellen, inwieweit der Bereich Beurteilen in der Lehramtsausbildung vorgesehen ist.

2. THEORIE

Schüler als Mitglieder einer existierenden „Informationsgesellschaft“ sollen von ihren Lehrkräften in der heutigen Schule darauf vorbereitet werden „aktuell benötigtes Wissen und Kompetenzen tatsächlich verfügbar zu haben und sich permanent zu bemühen, diese zu erweitern“ (Bromme & Rheinberg, 2006, S.271). Dieses Bestreben ist auch speziell in der Forderung zur Förderung von Bewertungs- und Beurteilungskompetenz wieder zu finden. Schüler sollen durch die Ausdifferenzierung ihrer Bewertungskompetenz „neue Sachverhalte in Anwendungsgebieten des modernen Unterrichts“ durchdringen, um sich „dann am gesellschaftlichen, z. T. kontroversgeführten Diskurs beteiligen“ zu können.

Helmke & Hosenfeld (2004) vermuteten schon kurz nach Einführung der Bildungsstandards, dass Lehrkräfte ein solides fachdidaktisches Wissen besitzen bzw. Verständnis für Kompetenzen entwickeln sollten.

Den ausführlichen theoretischen Überlegungen von Magnusson, Krajcik & Borko (1999) folgend, wird diagnostische Kompetenz bzw. Wissen über Leistungsbeurteilung in die zwei zentrale Bereiche unterteilt:

1. Kenntnis über Teilkompetenzen, die beurteilt werden,
2. Wissen über Methoden, um zu beurteilen.

So verfügen Lehrkräfte (1.) über ein Konzept von Bewertungskompetenz und ahnen, welche Teilkompetenz von Bewertungskompetenz in einer Unterrichtssequenz beurteilt werden sollte, und (2.) über eine ‚Methodenkenntnis‘, die ‚Wissen über spezifische Instrumente, Prozeduren, Ansätze oder Aktivitäten, die während einer Unterrichtssequenz genutzt werden könnten, genauso wie das Wissen über Vor- und Nachteile bezüglich einer bestimmten Beurteilungsmethode beinhaltet‘ (Magnusson, Krajcik & Borko, 1999, S.108).

2.1. Begriffsklärungen: Bewerten, Beurteilen und Kompetenz

Im (fach-)didaktischen Kontext haben sich zwei Definitionen etabliert, die in ihrer Unterscheidung für den Schulalltag möglicherweise nicht ergiebig erscheinen, sehr wohl aber für die theoretische Annäherung an den Gegenstand. Nach Becker- Mrotzek und Böttcher (2006) ist *bewerten* ‚ein kognitiver Akt bzw. mentaler Prozess des Einschätzens (...). Dem Bewerten liegt (...) ein Wertmaßstab zugrunde, der sich in Form von Kriterien beschreiben lässt. (...) Jeder Bewertungsvorgang ist (...) immer mit Verstehensbemühungen verbunden (...).‘ (Becker-Mrotzek/Böttcher, 2006, S. 88). Dahingegen verstehen sie unter *beurteilen* ‚eine verbal geäußerte Bewertung, die (...) gegenüber dem Schüler/Schreiber geäußert wird. Der bewertete Schülertext (...) wird auf Normen, Kriterien und Wertmaßstäbe bezogen.‘ (ebd.).

So definiert, wird eine Bewertung als eine auslegende, hermeneutischinterpretatorische Tätigkeit und eine Beurteilung als eine im didaktischen Zusammenhang verbal geäußerte Bewertung in Lern und Leistungssituationen verstanden. Diesem Verständnis zufolge liegt jeder Beurteilung immer eine Bewertung zugrunde. *Benoten*, als nächster Schritt, sei die die zusammenfassende Bewertung einer Leistung in Form einer Ziffernote (Becker-Mrotzek/Böttcher, 2006, S. 88). Die Begriffsdifferenzierung von Becker- Mrotzek und Böttcher schließt sich Müller-Michaels an, der schon 1993 konstatierte: ‚Entsprechend der (...) Terminologie wird unter Bewertung die auf ein Werturteil gerichtete Durchsicht von Schülerarbeiten, unter Beurteilung der verbal geäußerte Bewertung und unter Benotung die zusammenfassende Wertung durch eine Ziffernote verstanden.‘ (Müller-Michaels, 1993, S. 348).

Wenn *bewerten* bedeutet, sich sein Urteil zu bilden, meint *beurteilen*, dieses Urteil zu kommunizieren. Beurteilen ist also grundsätzlich ein kommunikativer Akt, der je nach Situation mündliche (im Gespräch) oder schriftliche Kompetenzen (bei einem Lehrerkommentar z.B.) benötigt. Die Literatur und Forschung erschloss bis jetzt allerdings vorrangig das schriftliche Beurteilen (traditionell zur Aufsatzkorrektur, aber auch neuere Veröffentlichungen (z.B. Jost/Lehnen/Rezat/Schindler 2011))– daher bezieht sich eine mögliche Beurteilungskompetenz in dieser Arbeit vorwiegend auf

dieses. Eine „verbale“ Beurteilung ist im Folgenden im eigentlichen Wortsinn „mit Hilfe der Sprache“ zu verstehen und nicht unweigerlich mit „mündlich“ gleichzusetzen.

In der Bildungs- und Schulpolitik ist der Begriff *Kompetenz* aktueller denn je – spätestens seit der PISA-Studie 2003³, welche statt deklarativem Wissen Kompetenzen (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen) der Schüler/-innen überprüfte. Die Ergebnisse der Studie fachten die bildungspolitische Debatte um das Konzept der Bildungsstandards in der Türkei an, welches ein ausgearbeitetes Modell von Kompetenzen voraussetzt.

Aus theoretischer Sicht ergibt sich folgende Arbeitsdefinition: Bewertungs- sowie Beurteilungskompetenz ist eine fachbezogene Fähigkeit einer Lehrkraft, einzelne Schüler zutreffen – d.h. jeweils an einem Kriterium orientiert – zu beurteilen (vgl. Helmke, 2007; Schrader, 2001).

3. METHODIK

3.1. Forschungsmethode

In Rahmen dieser Arbeit wurden zur Datenerhebung problemzentrierte, leitfadengesteuerte Interviews durchgeführt, die sich der Kompetenzmodellierung von Lehrkräften bezüglich des Beurteilens widmen. Zielsetzung ist u.a. Kompetenzen zu erfassen, die (angehende) Lehrkräfte für die Beurteilung von Schüler/-innen benötigen. Um der Frage nachzugehen, welche Voraussetzungen für eine solche Beurteilungskompetenz erfüllt sein müssen, wurden vier Lehramtstuhlinhaber der Allgemeinen Pädagogik interviewt.

Die vier Befragten (im Folgenden als Herr/Frau A – F bezeichnet) sind zwischen 39 und 63 Jahre alt und im Bereich der Lehramtsausbildung tätig. Es wurden zwei Frauen und zwei Männer befragt, die zwischen 6 und 25 Jahren Berufserfahrung in der Lehramtsausbildung haben.

Die Datenerhebung erfolgte von September bis Oktober 2016. Die Gesprächszeit der einzelnen Interviews lag zwischen ca. 40 und 90 Minuten. Als Datenmaterial liegen Audiodateien, Transkripte und Auswertungen zugrunde.

Die Befragung basiert auf einem Leitfaden, welcher die Interviews als halbstrukturiert auszeichnet. Allgemein geschätzt wird am leitfadengesteuerten Interview, dass durch den Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten erhöht wird und die Angaben durch die Fragen eine Struktur erhalten. Darüber hinaus soll sichergestellt werden, dass keine wesentlichen Aspekte der Forschungsfrage im Interview unbeachtet bleiben. Leitfadeninterviews dienen der Rekonstruktion komplexer Wissensbestände, der Sammlung von Informationen über ein Thema und der Hypothesen- und Theorienprüfung. Wenn nicht der Verlauf eines individuellen Falls oder persönliche Erfahrungen im Vordergrund stehen, sondern konkrete Aussagen über den Forschungsgegenstand das Ziel der Datenerhebung sind, ist das Leitfadeninterview im Vergleich zu narrativen Interviewverfahren effizienter (vgl. Mayring, 2008).

Nach dem Schritt der Datenaufbereitung durch vollständige Transkription der Interviews, wurden die transkribierten Interviews nach der strukturierten Inhaltsanalyse ausgewertet,

*PISA- Studien werden seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus durchgeführt. Die Türkei nahm 2003 das erstmalig an PISA teil.

d.h., bestimmte Kategorien wurden aus dem Material herausgefiltert. „Das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem wird genau definiert, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (vgl. Mayring, 1999).

Für die weitere Darstellung der Auswertung wurde, wie folgt, vorgegangen: Als erstes wurde ein Durchgang durch das gesamte Interviewmaterial vollzogen, um den generellen Sinn des Ganzen aufzuschließen und die Analyseeinheiten zu bestimmen. Darauf folgte dann eine zweite Sichtung des gesamten Textmaterials und unter Berücksichtigung der Literatur zum Thema wurden Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt. Dann wurden die Ausprägungen bestimmt und die Kategoriensysteme festgelegt und konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollten. Es wurden auch Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Zur besserer Nachvollziehbarkeit wurde die Auswertung durch das Computerprogramm MAXqda unterstützt.

4. ERGEBNISSE

In den Experten/-inneninterview wurde nach *beurteilen und bewerten* im allumfassenden Sinne gefragt. Die allgemeine Frage des Interviewleitfadens lautet „Welche Kompetenzen in Bezug auf das Beurteilen und Bewerten können von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden?“. Diese Frage zielt allgemein auf die Voraussetzungen des Beurteilens ab.

4.1. Allgemeine Voraussetzungen des Beurteilens

Nachfolgend werden die wichtigsten Antworten auf die Frage „Welche Kompetenzen in Bezug auf das Beurteilen und Bewerten können von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden?“ von den Interviewpartnern wiedergegeben.

Frau A. erwähnt in diesem Zusammenhang die Mitverantwortung der Lehrperson für die Lernergebnisse der Schüler/-innen: „*Was habe ich vorher (...) in der Unterrichtsreihe gemacht damit die Schüler dieses Produkt dann hier leisten können das ich schließlich beurteile | also ich bin mit in der verantwortung ich beurteile mich selbst auch ein wenig | (...) durch dieses Produkt was die Schüler mir liefern.*“ Einfühlungsvermögen ist laut Frau A. besonders wichtig: „*Empathie ist gefragt (...). Dass ich (...) mir bewusst bin, wie das jetzt wirkt auf die Schüler, wenn ich das und das zurückmelde.*“ Desweiteren gibt Frau A an, dass von der reinen Beurteilung in eine Beratungssituation zu kommen, es eine Fähigkeiten hinsichtlich des Beratens und Kommunizierens brauche, um weitere Lernschritte zu planen und zu besprechen. Beurteilen sei schließlich keine einseitige Tätigkeit, sondern eine interaktive.

Herr B. konstatiert: „*Beurteilen braucht Fach- und Diagnosekompetenz...ich meine, dass das Wissen in Bezug auf die eigenen Fächer aktiv abrufbar sein muss.*“

Für Herrn B. ist es eine Mindestanforderung an das Beurteilen, Schüler/-innenleistungen relativ treffsicher einzuordnen und keine unsachgemäßen Urteile abzugeben. Desweiteren fügt er hinzu: „*Fachkompetenzen aber eben auch diese didaktische kompetenz aufgabenstellungen daraus abzuleiten, die die Möglichkeiten und Schwierigkeiten berücksichtigen und darauf aufbauend, kann ich dann meine Bewertungskriterien entwickeln.*“

Es besteht eine enge Beziehung zwischen fachlichem und fachdidaktischem Wissen. Fachliches Wissen kann gewissermaßen als Basis für den fachdidaktischen Umgang

gesehen werden. Ohne fachliches Wissen können Inhalte nicht didaktisch für den Unterricht aufbereitet werden – und ohne didaktische Modifikation kann keine Passung zwischen Unterrichtsinhalten und Schüler/- innenfähigkeiten und -interessen gewährleistet werden.

Frau T. Auffassung nach könne von Lehrkräften erwartet werden, dass sie eine „Zieltransparenz“ und ein Offenlegen bzw. eine „Transparenz der Kriterien“ gewährleisten: *„der Unterricht muss so angelegt sein, dass die Schüler/-innen wissen, was gelernt werden soll und welches die Bewertungskriterien sind.“*

Frau A. Bemerkt: *„Beim Beurteilen ist durchaus zu erwarten, dass Fremdperspektiven einzunehmen und die eigenen Bewertungskriterien zu reflektieren sind. Lehrkräfte müssten außerdem den Vergleich z.B. innerhalb einer Entwicklungsstufe als Teil der Beurteilung berücksichtigen. Für die konkrete Rückmeldesituation solle man einerseits natürlich Leistungen einschätzen, andererseits aber auch seine Einschätzungen angemessen formulieren können“.*

Für diese Einschätzungsformulierung sei es nach Herr C. aussichtsreicher, „nicht so die Defizite herauszustellen, sondern zu zeigen, wo die nächsten Arbeitsschritte sind“. Ganz wesentlich sei es dabei, den Lernenden eine Schwerpunktorientierung und entsprechende Hilfestellungen anzubieten: *„Das würde also dann konkret in einer Beurteilung für mich auch heißen, dass ich je nach Text oder je nach Beurteilungsgegenstand sage, also versuche hier und da eine schönere Formulierung zu finden... würde ich dann immer sagen, das sind deine Hauptfehlerquellen, arbeite zunächst mal an denen.“*

Hinsichtlich der Fähigkeiten zum Beurteilen sagt Herr C. noch: *„Lehrer/-innen brauchen Fachwissen, Beobachtungs- und sprachliche Kompetenzen. Sprachliche Kompetenzen sind vor allem wichtig, um die Beurteilung Schüler/-innengerecht zu formulieren. Hierbei gilt eine wertschätzende Haltung.“*

Frau T. bekundet in dieser Hinsicht: *„Es gibt viele Kompetenzen, die adäquates und gerechtes Beurteilen ausmachen. Lehrkräfte brauchen hierfür ein gutes Beobachtungsvermögen, sowie die Fähigkeit, eine Leistung differenziert betrachten [zu] können“.*

Frau A. Äußert sich sehr treffend über die Verbindung von Beurteilungen und anderen unterrichtlichen Handlungen: *„Leistungsbeurteilung, aber auch diagnostizieren, evaluieren und unterrichten, das ist auch alles wieder interdependent. das eine ist nicht losgelöst vom anderen.“*

Herr B. spricht sich vehement dafür aus, zu stärken statt defizitorientiert zu beurteilen. Für die konkrete Rückmeldesituation nennt er Einfühlungsvermögen und Sensibilität als besonders wichtig. Das würde schon mit der Rahmung der Beurteilungssituation beginnen: *„Ich muss eine vernünftige Situation finden (...) ich darf das nicht einfach so machen (...) also ich muss einen Rahmen haben.“*

Frau A. fügt den vielen sich bisher deckenden Aussagen noch völlig neue Aspekte hinzu: *„Also Lehrkräfte entwickeln ein Bewusstsein für klassische Beurteilungsfehler und kennen Gegenstrategien. Dazu gehört auch das Wissen, dass Lehrer/-innenbeurteilungen nicht den klassischen Gütekriterien genügen, also weder reliabel, noch valide, noch objektiv sind. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte auch Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen und (psychologische) Schultests kennen, anwenden und prüfen“*

können, (...) vor allem deren Fehleranfälligkeit und Qualitätsmerkmale kennen. Um rückmelden, also einschätzen und begründen zu können, ist auch die Kenntnis der Bezugsnormen unentbehrlich, und „das Wissen, dass die soziale die meisten Probleme hat.“

Zum Rückmelden geht Herr B. noch auf den Aspekt der Adressaten/-innengerechtigkeit ein: *„Beurteilungen müssen verständlich an Lernende transportiert werden (...) ich meine, in einer Art, dass auch dabei einkooperatives Verhältnis bestehen bleibt. Meines Erachtens ist dass die Grundlage für eine gemeinsame Erarbeitung der nächsten Arbeitsschritte“.*

Unschwer zu erkennen ist, wie viele Überschneidungen es bei den Antworten gibt. Folgende Aspekte sind aus den Interviews herauszustellen:

- Fachliches und fachdidaktisches Wissen werden als notwendig erachtet.
- Genaues Beobachtungsvermögen bzw. diagnostische Kompetenzen sind nötig, um Leistungen im individuellen Entwicklungsverlauf zu betrachten und Schüler/-innen dementsprechend zu fördern.
- Eine Reflexion der eigenen Bewertungskriterien ist wichtig, damit nur Gelehrtes bzw. Gelerntes abgefragt und bewertet wird.
- Es braucht sprachliche bzw. kommunikative Fähigkeiten, um Schüler/-innengerecht zu formulieren.
- Einfühlungsvermögen wird als wichtig erachtet.
- Zum Beurteilen gehört auch Feedback geben, Schwerpunkte aufzeigen und Hilfestellung anbieten.

5. DISKUSSION UND AUSBLICK

Gezeigt werden konnte, dass die Beurteilungstätigkeit von Lehrpersonen spezifischen Anforderungen unterliegt. Es wurde die Aussage getroffen, Beurteilungen seien als nicht separate Tätigkeit anzusehen. In den Interviews wurde dies berücksichtigt und deutlich herausgestellt. „Fachkompetenz“, „Reflexion“, „kommunikative Fähigkeit“, „Einfühlungsvermögen“ sowie „Feedback und Hilfestellung“ sind Anforderungen, die zu erfüllen sind. Diese Komponenten bilden somit die „Beurteilungskompetenz“. Zu erkennen ist, dass Bewerten und Beurteilen, sowohl Personen- als auch Aufgaben- und Strategiewissen verlangen, also eine Kombination von diagnostischem, fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen. Das Beurteilen von Schüler/-innenleistungen zeigt eine Professionalisierung im Lehrberuf. Daher sind Beurteilungskompetenzen vermehrt an der Universität vorzubereiten.

Ein direkter Förderansatz könnte in der Stärkung dieser Wissenskomponenten liegen. Wichtig wären in diesem Zusammenhang vor allem vermehrte institutionelle Angebote, z.B. wie schon angesprochen, während des Studiums, die zum Aufbau dieser Wissensinhalte bedeutsam beitragen könnten.

Um die genannten Komponenten weiter differenzieren zu können, ist es zunächst wichtig das Interview einer tiefergehenden Analyse zu unterziehen, um weitere individuelle Kriterien zur Bewertungskompetenz zu identifizieren. Zudem muss in den folgenden Interviews geschaut werden, inwieweit auch andere Lehrkräfte zwischen der Diagnose von Bewertungskompetenz unterscheiden bzw. ob und auf welche Weise sie eventuell Schülerhandlungen zur Diagnose heranziehen bzw. heranziehen möchten. Zudem ist zu

erwarten, dass die Analyse weitere Interviews weitere implizit von den Lehrkräften zur Diagnose zugrunde gelegte Kriterien transparent werden lässt.

Anknüpfend an diese Arbeit, die fruchtbare Hinweise für Bewertungskompetenz bringen kann, wäre es notwendig, das auf Basis der Ergebnisse entwickelte Konstrukt eines Diagnoseinstrumentes zu evaluieren. Die wichtigsten Kriterien für ein Diagnoseinstrument könnten bestimmt werden, um sie dann im Unterricht und in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten zu evaluieren.

Ein weiteres (in dieser Arbeiten jedoch nicht untersuchtes) Merkmal einer soliden Wissensgrundlage der Bewertung und Beurteilung ist das Wissen der Lehrkräfte über mögliche Urteilsfehler und -tendenzen, die die Genauigkeit ihrer Urteile beeinflussen. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sollten daher zusätzlich auch Urteilsfehler und -tendenzen thematisiert werden.

LITERATUR

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle kompetenz von lehrkräften. *ZfE* (4), 469–520.
- Becker- Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2007). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und bewerten im offenen unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Böttcher, W. et. al. (Hrsg.) (1999). *Leistungsbewertung in der grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Brommer, R. & Rheinberg, F. (2006). Lehrende in schulen. In: Krapp, A. & Weidemann, B. [Hrsg.]. *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Beltz: Weinheim, Basel.
- Fritsche, J. (1994). *Zur didaktik und methodik des deutschunterrichts. Band 2: schriftliches arbeiten*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2007). Unterrichtsqualität und lehrerprofessionalität –diagnose, evaluation und verbesserung des unterrichts. Kallmeyer, Seelze.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2004). Bildungsstandards und unterrichtsqualität. *PädF* 4, 173-176.
- Jentsch, P. (1993). Aufsatzkorrektur und leistungsbewertung (i). zur methodik der aufsatzbeurteilung an der oberstufe. In: Deutschunterricht. *Magazin für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aller Schulformen*, 46, S. 357 – 370
- Jost et. al. (2011). Schriftliches beurteilen lernen. In: Bräuer, G., Schindler, K. (Hrsg.): *Schreibarrangements für schule, hochschule und beruf*. Freiburg: Fillibach.
- Lehnen, K. (2008). Kommunikation im lehrerberuf. Schreib- und medienspezifische anforderungen. In: Jakobs, E.-M. & Lehnen, K.: *Berufliches schreiben. Ausbildung, coaching, training*. Frankfurt am Main: Lang, S. 83 – 102.
- Magnusson, S. et. al. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: Gess-Newsome & Lederman [Hrsg.]: *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, S. 95-131.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative inhaltsanalyse. Grundlagen und techniken*. Beltz: Weinheim.
- Müller-Michaels, H. (1993). Noten für kreativität? zum problem produktiver arbeiten im literaturunterricht. *Deutschunterricht* 46/1993, 338 – 348.
- Sacher, W. (32001). *Leistung entwickeln, überprüfen und beurteilen: grundlagen, hilfen und denkanstöße für alle schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische kompetenz von eltern und lehrern. In: Rost, D.H. [Hrsg.]: *Handwörterbuch pädagogische psychologie*. Beltz: Weinheim u.a., 91-96.

GENİŞ ÖZET

1. Giriş

Öğretmenler için eğitim, öğretim, yeni yöntemler geliştirme ve tavsiyelerde bulunmanın yanı sıra mesleki etkinliklerini tamamlayan bir diğer bileşen de ölçme ve değerlendirme faaliyetleridir (Schrader, 2011). Ölçme ile ilgili kararlar hem sözlü hem de yazılı performansın değerlendirilmesi için gerekli olmalarının yanı sıra, bir yandan öğrenme ve ödevlerin dağılımını belirlerken diğer yandan da hem öğrencilerin becerilerinin senkronize edilmesi esnasında hem de en iyi öğretim yapısını oluşturmak üzere derslerin ve öğretimin planlanması esnasında ihtiyaç duyulan öğretimsel bir gerekliliktir.

Öğrencilerin performanslarını şüpheye yer vermeyecek bir şekilde değerlendirmek ve ölçmek, her türlü okulda, her düzeyde ve her konuda profesyonel öğretmenlik becerisine bağlıdır. Bu konuda çoğu öğretmenin değerlendirmelerinin yanı sıra (bkz. Lehnen, 2008, s. 94) literatüre geçmiş görüşler de (bkz. Jentzsch, 1993, s. 385) Ölçme ve Değerlendirmenin üniversitede değil aksine günlük mesleki hayat içerisinde öğrenileceğini öngörmektedir. Bu da bizi şu ana kadarki ölçme ve değerlendirme süreçlerimizin üniversitelerdeki öğretmenlik eğitimi içerisinde sistematik olarak ele alınmadığı sonucuna götürmektedir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki uyum sürecinde gittikçe daha fazla önem kazanması nedeniyle bu çalışma öğretmenlerin formasyon eğitimi esnasında başarılı bir şekilde ölçme değerlendirme yapabilme becerisi edinme gereksinimlerine adanmıştır. Bu çalışmadaki tezle cevabı bulunmaya çalışılacak ana soru, ölçme ve değerlendirmenin standartlarını karşılamada ihtiyaç duyulan unsurlar ile uygun bir ölçme ve değerlendirme yapmak için gerek duyulacak unsurlardır. Buradaki amaç, ölçme ve değerlendirmenin formasyon eğitiminde ne boyutta yer aldığını vurgulamaktır. Bu amaçla bir uzman denetiminde anket gerçekleştirilmiştir. Ankette yer alan yorumlardan yola çıkılarak ölçmenin sahip olması gereken standartlar ile yeterli bir ölçme yapabilmek için ihtiyaç duyulan gereksinimler ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bu çalışmada teorik açıdan aşağıda verilen sonuçta ulaşılmıştır: Değerlendirmenin yanı sıra ölçme bir öğretmen için özel bir yetenektir ve öğrencilerin bireysel değerlendirilmeleri, her duruma özel bir kriter uygulanmak suretiyle yapılmalıdır (bkz. Helmke, 2007; Schrader, 2001).

2. Yöntem

Bu çalışmada ölçme konusunda öğretmenlerin uyumunu modellemede kullanmak üzere veri toplamaya yönelik sorun odaklı görüşmeler yapılmıştır. Buradaki amaç, diğer konuların yanı sıra (mesleğe yeni başlayan) öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirirken ihtiyaç duyacakları unsurları ortaya çıkarmaktır. Bu tür bir ölçme işlemi için gerekenleri belirlemek üzere dört uzman ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmedeki soru şekli, görüşmeyi yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde sınıflandırabileceğimiz bir tarz üzerinedir. Bu türden bir güdümlü görüşme, genellikle değerlidir çünkü bu sayede elde edilen verilerin karşılaştırılma şansı artmakta ve ayrıntılı bilgiler sorularla belli bir yapı üzerine oturtulmaktadır. Bütün bunlara ilave olarak, böylesi bir görüşmede araştırma konusuna ilişkin hiçbir yönün ihmal edilmemesi de gerekmektedir. Güdümlü görüşmeler, karmaşık bilgi havuzları oluşturmak, belli bir konuyla ilgili olarak veri toplamak ve hipotezler ile teorileri değerlendirilmek amacıyla kullanılmaktadır. Belli bireysel bir durum ya da kişisel deneyimler ön planda tutulmasa bile, araştırma konusuna ilişkin veri

toplama da sađlam verilere ulařılmakta ve güdümlü görüřmeler düz mülakata nazaran daha verimli olmaktadır.

Uzman görüřmesi esnasında evrensel lme ve deđerlendirme anlayıřı sorgulandı. Görüřmenin genel sorusu ‘‘lme ve deđerlendirme konusunda öđretmenlerden ne tür bir yeterlilik beklenebilir?’’ olmuřtur.

Veriler, 2016 yılının Eylül ve Ekim aylarında toplandı. Her bir bireysel görüřmenin yaklařık süresi 40 ila 90 dakika arasında olmuřtur. Görüřmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alındıktan sonra yazılı dökümleri çıkarılmıřtır.

Buradaki sorun, görüřmeyi yarı yapılandırılmıř olarak kategorize eden sınıflandırmadan kaynaklanmaktadır. Bir rehberin gözetiminde yapılan görüřmeler genellikle deđerlidir çünkü bu řekilde yapılan bir görüřmede verilerin karřılařtırılabilirliđi artar ve ayrıntılı bilgiler de sorular vasıtasıyla bir yapı kazanır. Bütün bunlara ilave olarak, arařtırmanın esas konusuna iliřkin hiçbir sorunun görüřme esnasında atlanılmamasının da garanti edilmesi gerekmektedir.

Görüřmelerin metne dökülmesi ile elde edilen verilerin tamamının düzenlenmesi ařamasını takiben, bu verilerin Mayring’in (2008) içerik analizi yöntemine göre nitel içerik analizi gerçekleřtirilmiř ve ardından tümdengelim veya tümevarım sınıflandırmaları yoluyla deđerlendirilmesi yapılmıřtır. Bu tip bir deđerlendirmenin daha iyi anlaşılabilirliđinin sađlanması amacıyla da deđerledirmeler MAXqda bilgisayar program ile desteklenmiřtir.

3. Bulgular, Tartıřma ve Sonuçlar

Dört görüřme yapılmıř, bu görüřmelerin tamamı metne dökülerek nitel içerik analizi yöntemiyle deđerlendirmeye tabi tutulmuřtur. Buna göre, pek çok birbiriyle örtüřen cevap bulunduđu belirtilebilir. Görüřme sonuçlarına göre ařađdaki konuların vurgulanması gerekmektedir:

- Mesleki ve öđretimsel bilgiler gerekli olarak kabul edilmektedir.
- Kesin gözlemsel beceriler ve/veya tanıs al uyum o öđrencinin performans açısından gidiřatının deđerlendirmesini ve buna bađlı olarak da öđrencinin cesaretlendirilmesini gerekli kılmaktadır.
- Bireysel deđerlendirme kriterlerinin yansıtılması önemlidir çünkü ancak bu sayede öđretilen ve/veya öđrenilenler sorgulanıp deđerlendirilebilmektedir.
- Öđrencilerin durumunu gerektiđi řekilde açıklayabilmek için dil ve/veya iletiřim yeteneđi de gerekmektedir.
- Niyet de önemli olarak görülmektedir.
- Not vermek aynı zamanda kendisine önem verildiđi ve desteklendiđi konularında geri besleme de sađlamaktadır.

Mesleki ve öđretimsel bilgi arasında yakın bir iliřki bulunduđu anlařılmaktadır. Mesleki bilgi, bir bakıma öđretimsel bilgi için bir temel oluřturmaktadır. Mesleki bilgi olmaksızın đretim içeriđi ders olarak verilemez ve yine içerik üzerinde öđretimsel düzenleme yapılmaksızın da bu içeriđin đrenci yetenek ve ilgileri ile uyumlu hale getirilmesi garanti edilemez.

Ölçmenin ayrı bir etkinlik olarak görülmemesi gerektiği belirtilmektedir. Bu durum görüşmeler esnasında da açıkça belirtilmiş ve vurgulanmıştır. “profesyonellik”, “tepkileri alma”, “iletişim becerisi”, “niyet” ve bunların yanı sıra “geri bildirim ve destekleme” de bu işin karşılanması gereken gereksinimlerindedir.

Bu bahsedilen kriterleri daha da genişletmek amacıyla, değerlendirmenin uygunluğuna ilişkin tanımlara yönelik daha ayrıntılı bireysel sonuçlar elde etmek üzere görüşmeyi daha derin bir analize tabi tutmak oldukça önemlidir. Bunun ötesinde, aşağıdaki görüşler dikkate alınmalı ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin uygunluğunu ne ölçüde ayırt edebildiklerini ve/veya bu tür bir tanı için öğrenci davranışlarını nasıl ve ne ölçüde dikkate aldıklarını ve yine bu değerlendirmelerin yansımalarının öğrenci davranışlarına ne ölçüde aksettini görmek isteyeceklerini bilmek gereklidir. Bunların yanı sıra, daha fazla görüşme analizi yapılmalı ve öğretmenlerin ima ettikleri başka kriterlerin de dikkate alınmasının tanılamayı daha şeffaf hale getireceği unutulmamalıdır.

Sonuçlara dayalı gelişmiş bir tanılama aracının olması bir gerekliliktir. Bu tür bir tanılama aracının en önemli kriterleri belirlenmeli ve daha sonra bu kriterler sınıf ortamında farklı eğitim materyali ile birlikte değerlendirilmelidir.