

# **DIE DIAGNOSE DES LERN- UND ARBEITSVERHALTENS IM BERUFSSCHULUNTERRICHT ALS BASIS FÜR DIE FÖRDERUNG VON BEGABUNGEN**

Master Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (MA)

Universitätslehrgang Gifted Education 2

eingereicht am 16. Oktober 2011

Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien

Donau-Universität Krems

von

Ingrid Hotarek

Jenbach, 16. Oktober 2011

Betreuerin: Dr.<sup>in</sup> Sabine Rohrmann

## EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich, Ingrid Hotarek, geb. am 17.04.1968 in Hopfgarten im Brixental erkläre,

1. dass ich meine Master Thesis selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Master Thesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass ich, falls die Arbeit mein Unternehmen betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der Master Thesis unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

*Jenbach, 16. Oktober 2011*

.....  
Ort, Datum

.....  
Unterschrift

## **ABSTRACT**

Begabte Jugendliche schlagen nicht nur den gymnasialen Ausbildungsweg ein, sondern wählen auch Berufsausbildungen im dualen System. Dabei absolvieren sie ca. ein Fünftel ihrer Ausbildungszeit in der Berufsschule. Intelligenz und Begabung alleine reichen oftmals nicht aus, um in der Schule voranzukommen. Der Schulerfolg hängt besonders stark vom Lern- und Arbeitsverhalten ab. Mangelt es einem begabten Jugendlichen an entsprechenden Lern- bzw. Arbeitstechniken, kann vorhandenes Potential nicht entsprechend ausgeschöpft werden. Deshalb ist es umso wichtiger, dass Lehrkräfte hinreichende Diagnosekompetenzen besitzen. Um die Diagnose des Lern- und Arbeitsverhaltens zu erleichtern, wurde ein neues Diagnoseinstrument in Form eines Beobachtungsbogens konzipiert. Dieses soll helfen zu verhindern, dass begabte Lehrlinge mit Defiziten im Lern- und Arbeitsverhalten nicht erkannt werden.

Talented youngsters´ don´t select high school only as training path, but also the professional training in the dual system. They complete approximately a fifth of their training period in the part-time vocational school. Intelligence and talent alone is often not enough to get ahead in school. The school success depends particularly strongly on learning/work habits. If talented young people lacks to appropriate learning and working techniques, existing potential can not be exhausted. Therefore, it is more important that teachers have sufficient diagnostic skills. To facilitate the diagnosis of learning and work habits, a new diagnostic tool in the form of an observation sheet was designed. This will help prevent talented apprentices with deficits in learning and work habits are not detected.

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>2</b>
<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>7</b>
1.1 Ziel- und Fragestellungen.....	7
1.2 Vorgangsweise und Methode .....	8
<b>2 WAS IST BERUFLICHE BEGABUNG UND WIE WIRD SIE GEFÖRDERT?....</b>	<b>10</b>
2.1 Allgemeine Begabung.....	10
2.2 Berufliche Begabung.....	11
2.2.1 Berufsspezifische Definition von beruflichen Begabungen.....	11
2.2.2 Berufsübergreifende Definition von beruflichen Begabungen.....	13
2.2.3 Berufliche Kompetenzen.....	15
2.3 Förderung von beruflichen Begabungen.....	17
2.3.1 Förderung von Begabungen in der Berufsschule .....	17
2.3.2 Förderungen von Begabungen außerhalb der Berufsschule .....	17
2.3.2.1 Lehre mit Matura.....	17
2.3.2.2 Lehrlingswettbewerbe .....	18
2.3.2.3 Berufseuropameisterschaften - Berufsweltmeisterschaften.....	19
2.3.2.4 EU-Programm Leonardo da Vinci .....	19
2.3.2.5 Betriebliche Begabtenförderung.....	20
2.3.2.6 Finanzielle Begabtenförderung von Bund und Land .....	20
<b>3 BEGABUNGSDIFFERENZIERENDER UNTERRICHT AN DER BERUFSSCHULE .....</b>	<b>21</b>
3.1 Anforderungen laut Lehrplan.....	21
3.2 Anforderungen an die Lehrkraft .....	22
3.3 Begabungsförderung im Regelunterricht.....	23
3.4 Begabungsförderung außerhalb des Regelunterrichts .....	24
3.5 Probleme beim begabungsdifferenzierenden Unterricht an Berufsschulen.....	25
3.5.1 Zeitproblem .....	25
3.5.2 Problem „Heterogenität – Individualisierung“ .....	26
3.5.3 Problem „Diagnose“ .....	27
<b>4 DIAGNOSTISCHE KOMPETENZEN UND AUFGABEN VON LEHRKRÄFTEN AN BERUFSSCHULEN .....</b>	<b>29</b>
4.1 Definition Pädagogische Diagnostik .....	29

<b>4.2</b>	<b>Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften .....</b>	<b>30</b>
4.2.1	Erfassung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften nach Helmke.....	31
4.2.2	Der simulierte Klassenraum (SKR) .....	32
<b>4.3</b>	<b>Diagnostische Aufgaben von Lehrkräften.....</b>	<b>32</b>
4.3.1	Diagnostik von Vorwissen und Intelligenz.....	33
4.3.2	Diagnostik des Lern- und Arbeitsverhaltens .....	34
<b>4.4</b>	<b>Probleme der Lehrkräfte bei diagnostischen Aufgaben .....</b>	<b>35</b>
4.4.1	Zeitproblem .....	35
4.4.2	Mangelnde Grundbildung in pädagogischer Diagnostik .....	35
4.4.3	Mangelnde Teamarbeit .....	36
4.4.4	Beeinflussungstendenzen bei der Diagnose durch Lehrkräfte .....	36
4.4.4.1	Pygmalioneffekt im Klassenzimmer.....	36
4.4.4.2	Halo-Effekt im Klassenzimmer .....	37
4.4.4.3	Klassische Urteilstendenzen.....	38
4.4.4.4	Stereotypisierung.....	38
4.4.4.5	Logische Fehler .....	38
4.4.4.6	Referenzfehler.....	38
4.4.4.7	Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte.....	39
4.4.1	Fehlende Diagnosemittel .....	40
<b>5</b>	<b>LERN- UND ARBEITSVERHALTEN.....</b>	<b>41</b>
<b>5.1</b>	<b>Definition Lern- und Arbeitsverhalten.....</b>	<b>41</b>
<b>5.2</b>	<b>Lernstrategien .....</b>	<b>42</b>
5.2.1	Kognitive Lernstrategie .....	43
5.2.2	Metakognitive Lernstrategie .....	43
5.2.3	Ressourcenbezogene Lernstrategie .....	44
<b>5.3</b>	<b>Lernstile .....</b>	<b>44</b>
5.3.1	Modell nach Kolb.....	45
5.3.1.1	Lernstilanalyse nach Kolb .....	46
5.3.2	Modell nach Honey und Mumford .....	47
5.3.2.1	Learning Style Questionnaire nach Honey und Mumford.....	47
<b>5.4</b>	<b>Verfahren zur Identifikation von Lern- und Arbeitsverhalten .....</b>	<b>48</b>
5.4.1	Arbeitsverhaltensinventar - AVI .....	48
5.4.2	Big Five Inventory - Kurzform (BFI-K).....	52
5.4.3	Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter (DISK Gitter mit SKSLF-8).....	53
5.4.4	Fragebogen zum Lernen lernen (FLL).....	54
5.4.5	Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI).....	55
5.4.6	Lernen Anwenden – systematisch ordnen (LAsO) .....	56
5.4.7	Lern- und Arbeitsverhaltensinventar - LAVI .....	57
5.4.8	Wie lerne ich? (WLI) .....	58
5.4.9	Wie Lernen Sie (WLS) .....	59
5.4.10	Würzburger Lesestrategie-Wissenstest (WLST 7-12).....	60
<b>5.5</b>	<b>Identifikation von Teilaspekten des Lern- und Arbeitsverhaltens .....</b>	<b>61</b>
5.5.1	Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) .....	61
5.5.2	Anstrengungsvermeidungstest (AVT).....	62
5.5.3	Fragebogen Lernbezogene Angst (LBA).....	62
5.5.4	Handlungsorientiertes Testverfahren beruflicher Kompetenzen (hamet 2) .....	63
5.5.5	Testsysteme .....	64

5.6	Bewertung des Arbeitsverhaltens in Deutschland - Kopfnoten .....	65
<b>6</b>	<b>NEUENTWICKLUNG DES DIAGNOSEINSTRUMENTS .....</b>	<b>69</b>
6.1	Theoretische Beschreibung des Diagnostizierungsziels .....	70
6.2	Überlegungen zur Konstruktion .....	70
6.3	Auswahl der Dimensionen .....	71
6.4	Erarbeitung der Items.....	73
6.4.1	Selbstständigkeit .....	74
6.4.2	Selbsteinschätzung.....	74
6.4.3	Zuverlässigkeit, Sorgfalt.....	75
6.4.4	Ausdauer, Belastbarkeit.....	76
6.4.5	Lernbezogene Angst .....	77
6.4.6	Interesse, Lernbereitschaft.....	78
6.4.7	Problemlöse-, Erschließungskompetenz.....	79
6.4.8	Hinweise zum Erkennen von begabten Minderleistern .....	79
6.4.9	Erfassung der Lesekompetenz .....	80
6.5	Festlegungen zur Durchführung .....	81
6.6	Instruktion für die Lehrkräfte .....	81
6.7	Darstellung des Beobachtungsbogens Di-LA-Bs .....	87
6.8	Feedback von Pädagoginnen und Pädagogen zum Di-LA-Bs .....	89
<b>7</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK .....</b>	<b>90</b>
<b>8</b>	<b>LITERATUR .....</b>	<b>94</b>

## **ANHANG**

Handanweisung für Lehrkräfte: Beobachtungsbogen zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhaltens – Di-LA-Bs

## DARSTELLUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Leistungsanforderung der Betriebe im Bereich Persönliche Kompetenzen..	14
Abbildung 2: Modell beruflicher Begabung.....	15
Abbildung 3: Berufliche Kompetenzentwicklung ‚Vom Anfänger zum Experten‘ .....	16
Abbildung 4: Beispiel für eine 5-stufige Skala .....	31
Abbildung 5: Beispiel für den Einfluss nonverbaler Informationen auf die Urteilsbildung ..	37
Abbildung 6: Mindmap Lern- und Arbeitsverhalten.....	42
Abbildung 7: Koordinatenkreuz nach Kolb .....	46
Abbildung 8: Auswertung Lerntypen nach Honey und Mumford.....	48
Abbildung 9: Beispielitem Big-Five-Inventory .....	53
Abbildung 10: Beispielitem: Lernen lernen von Stangel-Meseke.....	55
Abbildung 11: Beispielitems Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI) .....	56
Abbildung 12: Abbildung Beispielitem LAVI .....	58
Abbildung 13: Beispielitem WLI .....	59
Abbildung 14: Beispielitems nach Hasselhorn und Gold .....	60
Abbildung 15: Auswertung einer Dimension.....	82
Abbildung 16: Bewertung der Lesekompetenz .....	82
Abbildung 17: Auswertung Minderleister .....	83
Abbildung 18: Auswertung der 7 Dimensionen.....	83
Abbildung 19: Beobachtungsbogen Di-LA-Bs (verkleinert).....	88

## **1 EINLEITUNG**

Berufliche Begabung zu fördern ist eine wichtige berufspädagogische Aufgabe. Es soll vermieden werden, dass junge Auszubildende ihr Potential nicht richtig entfalten oder zeigen können. Der Lehrplan der österreichischen Berufsschule fordert dezidiert sinnvolle inhaltliche Schwerpunktsetzungen, welche den Aufbau berufs- und lebensrelevanter Kompetenzen von Berufslernenden unterstützen. Gefordert wird auch, alle Auszubildenden ihren Lernvoraussetzungen entsprechend optimal zu fördern und sie durch die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen auf einen immer notwendiger werdenden lebenslangen Lernprozess vorzubereiten (Lehrplan für Berufsschulen, 2009).

Diese Forderungen verlangen von den an Berufsschulen tätigen Lehrenden neben fachlichen und methodisch-didaktischen Kompetenzen auch Beobachtungs- und Diagnosekompetenzen (Klafki, 1985). Laut PISA deuten einige Ergebnisse darauf hin, dass die Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern nicht überragend ist (Artelt et al., 2001). Salcher (2008) stellt fest, dass eines der größten Defizite der Lehrerausbildung ist, dass zukünftige Lehrkräfte über das Erkennen von Begabungen nichts lernen. Dieser mangelnde diagnostische Blick kann sich negativ auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Die Feststellung des Vorwissens und der Intelligenz alleine reichen nämlich nicht aus, um in der Schule voranzukommen (Keller, Binder, Thiel, 1997). Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass der Schulerfolg besonders stark vom Lern- und Arbeitsverhalten bzw. den Lerntechniken abhängig ist.

In der Literatur sind zwar Diagnoseverfahren beschrieben die geeignet sind, Kompetenzen von Berufslernenden zu diagnostizieren (Holling/Wübbelmann/Geldschläger, 1996), allerdings fehlen in der Begabungsforschung und Begabtenförderung Methoden, die direkt für die Anwendung durch die Lehrkraft konzipiert sind. Solche Verfahren sollten einfach in der Handhabung sein und trotzdem wissenschaftlichen Standards genügen.

### **1.1 Ziel- und Fragestellungen**

Begabte Jugendliche schlagen nicht nur den gymnasialen Ausbildungsweg ein, sondern wählen auch Berufsausbildungen im dualen System. Es soll der Frage nachgegangen werden, was unter beruflichen Begabungen zu verstehen ist und wie diese gefördert werden können.

Guter, begabungsdifferenzierender Unterricht soll zur Profilierung der Berufsschülerinnen und –schüler beitragen. Dazu soll geklärt werden, welche Forderungen diesbezüglich an die Lehrkräfte gestellt werden, und wie der Status Quo der begabungsfördernden Handlungen in den Berufsschulen ist.

Als weiteres Ziel sollen die diagnostischen Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften dargestellt, und die dabei möglichen Probleme erläutert werden. Es soll deutlich gemacht werden, dass entsprechende Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte dazu beitragen können, dass Begabungen in der Berufsschule wahrgenommen werden.

Da der Teilbereich „Lern- und Arbeitsverhalten“ großen Einfluss auf den Leistungserfolg der Schülerinnen und Schüler hat, soll genau beleuchtet werden, was darunter zu verstehen ist und welche Untersuchungsmethoden es hierfür gibt. Es soll festgestellt werden, welche praxistauglichen Diagnoseinstrumente für die berufsrelevante Kompetenz „Lern- und Arbeitsverhalten“ im Berufsschulunterricht bereits bestehen und inwiefern diese eingesetzt werden können.

Da das gesammelte Material keine praxistauglichen Instrumente für den Einsatz in der Berufsschule zeigt, soll als weiteres Ziel ein Diagnoseverfahren zur Feststellung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden, welches für die Hand der Berufsschullehrkräfte geeignet ist. Dieses Instrument soll helfen zu verhindern, dass begabte Lehrlinge mit Defiziten im Lern- und Arbeitsverhalten oder Underachiever nicht erkannt werden und ihr Potential nicht entsprechend ausschöpfen. Eine frühzeitige Erkennung soll geeignete Fördermaßnahmen einleiten und einen Beitrag zu einer lernförderlichen Unterrichtskultur leisten.

## **1.2 Vorgangsweise und Methode**

In einem ersten Schritt soll die Antwort auf die Frage gefunden werden, was unter beruflichen Begabungen verstanden werden kann. Da laut Manstetten (1996) keine gültige Definition der beruflichen Begabung existiert, werden die in der Literatur vorhandenen Ansätze aufgezeigt und Parallelen zu Modellen der allgemeinen Begabung gezogen. Dabei soll auch erläutert werden, wie berufliche Begabungen gefördert werden können und welche Möglichkeiten dahingehend in Österreich bestehen.

Im nächsten Kapitel wird vorerst geklärt, welche Anforderungen der Lehrplan für Berufsschulen an guten Unterricht stellt (Lehrplan für Berufsschulen, 2009), und über welche grundsätzlichen Kompetenzen eine „gute“ Lehrkraft verfügen sollte (Resinger, 2003). Anschließend wird aufgezeigt, wie begabungsdifferenzierender Unterricht innerhalb und außerhalb der Berufsschulen organisiert wird, und mit welchen Problemen die Lehrkräfte dabei konfrontiert werden.

In einem weiteren Kapitel wird auf die diagnostischen Aufgaben und Kompetenzen der Lehrkräfte eingegangen. Es wird einerseits geklärt, dass Diagnostizitätigkeiten durchaus anspruchsvoll sind und andererseits welche Probleme dabei auftreten können. Außerdem werden Beeinflussungstendenzen bei der Diagnose durch die Lehrkräfte aufgezeigt.

Das folgende Kapitel widmet sich dem Lern- und Arbeitsverhalten, das sich als Wesentlich für den Schulerfolg darstellt. Ausgehend von diesem Ansatz wird das Lern- und Arbeitsverhalten vorerst in seiner Begrifflichkeit beschrieben. Dabei wird auch auf die verschiedenen in der Literatur bekannten Lernstrategien und Lernstile eingegangen. Es folgen Beschreibungen verschiedener Fragebogenverfahren zur Identifikation des Lern- und Arbeitsverhaltens und nennenswerten Teilaspekten, die der Altersgruppe der Berufsschülerinnen und –schüler entsprechen. Weiters wird in diesem Kapitel auf die sogenannten „Kopfnoten“ eingegangen, die in Deutschland zur Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens eingeführt wurden. Die Inhalte ausgewählter Fragebögen und die Kopfnoten sind Grundlage für das folgende Kapitel, bei dem es um die Erstellung eines für Berufsschulen geeigneten Diagnosemittels zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens von Schülerinnen und Schülern geht.

Den Abschluss bildet die Darstellung der Entwicklung eines Diagnoseinstruments, das es den Berufsschullehrkräften ermöglichen soll das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren. Dieses soll Ausgangsbasis für mögliche Fördermaßnahmen sein.

## **2 WAS IST BERUFLICHE BEGABUNG UND WIE WIRD SIE GEFÖRDERT?**

Seit dem Beginn des vergangenen Jahrhunderts haben sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit dem Phänomen Begabung befasst. Auffallend ist, dass sich die Forschung fast ausschließlich auf intellektuelle Begabung bezieht. Von besonderer Wichtigkeit ist hier meist die Messbarkeit von Intelligenz und Begabung. Die berufliche Begabung stellt ein weitgehend vernachlässigtes Element der allgemeinen Begabungsforschung dar (Stamm, 2007).

Die Auffassungen darüber, worum es sich bei dem Begriff Begabung handelt, gehen stark auseinander. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass folgende Definition auf weitgehende Akzeptanz stößt und Ansichten verschiedenster Forschungsrichtungen entspricht:

„Begabung ist erstens das Potential eines Individuums zu ungewöhnlicher oder auffälliger Leistung, also die Kompetenz eines Menschen. Sie ist darüber hinaus zweitens ein Interaktionsprodukt, in dem die individuelle Anlagepotenz mit der sozialen Umgebung in Wechselwirkung steht“ (Stamm, 1998, S. 10).

Es liegt eine immense Anzahl von verschiedenen Definitionen, Modellen und Theorien zur Begabung vor. Es finden dabei unterschiedliche Begriffe wie Begabung, Talent, Hochbegabung, besondere Begabung, allgemeine Begabung und ähnliches Verwendung.

Im Folgenden werden die Begriffe „allgemeine Begabung“ und „berufliche Begabung“ erläutert.

### **2.1 Allgemeine Begabung**

Stern (1916, zit. nach Manstetten, 1996) unterscheidet bereits zwischen Allgemeinbegabung, unter der er Intelligenz versteht, und Spezialbegabungen, die er „Talente“ nennt. Bemühungen den Begriff „Begabung“ zu definieren haben in den letzten Jahrzehnten zur Entwicklung einer Vielzahl von Modellen, Messinstrumenten und Intelligenztests geführt. Hohe Intelligenz, bewiesen durch einen Intelligenztest ist zweifellos das populärste Kriterium, um (Hoch)Begabung zu identifizieren. Allerdings ist der Intelligenzquotient (IQ) als Maß für Intelligenz oder Begabung nicht unumstritten. Daher beginnt sich in den letzten Jahren eine breitere Definition des Begabungsbegriffs durchzusetzen, bei der neben den spezifischen Eigenschaften der Person auch die soziale und physische Umwelt des Menschen Einfluss hat.

Eine der bekanntesten Konzepte stammt von Howard Gardner (2008). In seiner multiplen Intelligenztheorie beschreibt er sieben unterschiedliche Intelligenzen oder Intelligenzfaktoren. Nur die sprachliche und logisch-mathematische Intelligenz stimmen mit den Intelli-

genzen von klassischen Intelligenztests überein. Die anderen - räumliche, musikalische, kinästhetische, interpersonale und intrapersonale – Fähigkeiten sind von nichtkognitiver Natur.

Im „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli (1978, zit. nach Renzulli/Reis/Stednitz, 2001) entsteht Hochbegabung personenintern durch die glückliche Interaktion von überdurchschnittlich intellektuellen Fähigkeiten, Motivation und Kreativität. Mönks entwickelte das Modell zum „Triadischen Interdependenzmodell“ weiter und ergänzte die Bedingungskomponenten Familie, Schule und Peer. Nach Mönks (1992) kann sich Hochbegabung erst bei günstigem Zusammenwirken dieser sechs gleichberechtigten Bedingungsfaktoren entwickeln.

In seinem „Differenzierten Begabungs- und Talentmodell“ unterscheidet Gagné (1993, zit. nach Fischer/Mönks/Grindel, 2009) zwischen intellektuellen, kreativen, sozialen, sensu-motorischen und anderen Begabungen. Unter „anderen“ Begabungen lassen sich erstmals in einem Modell die Bereiche Handwerk und Handel finden.

## **2.2 Berufliche Begabung**

Für den Begriff der „beruflichen Begabung“ liegen keine anerkannte Definition und auch kein bewährtes Modell der Entstehung von beruflicher Begabung vor (Bals, 1992). Der einzige Ansatz einer expliziten Bestimmung beruflicher Begabung in der Literatur lässt sich in einer Liste von Bartenwerfer (1978, S. 1064 - 1065) finden. Seine Liste umfasst Beschreibungen, die den allgemeinen Begabungskomponenten ähnlich sind. Dazu gehören die allgemeine Intelligenz und die Persönlichkeit, die hohe Arbeitsmotivation und eine extreme Anstrengungsbereitschaft, das hohe Wissen bzw. Expertise und die Förderung der Hochleistung durch die Umwelt. Stamm (2007) ist zudem der Meinung, dass jeder leicht überdurchschnittlich intelligente Mensch, egal welcher sozialer Herkunft, in einer Domäne Expertin bzw. Experte werden und außergewöhnliche Leistungen erbringen kann. Bedingung jedoch ist, dass diese/r zu einer überdauernden, intensiven Arbeit bereit ist.

### **2.2.1 Berufsspezifische Definition von beruflichen Begabungen**

Die Hauptschwierigkeit in der näheren Definition liegt mitunter darin, dass es in Österreich 205 gewerbliche, industrielle und dienstleistungsorientierte Lehrberufe gibt (Stand Juli 2011). Idealerweise müsste für jeden einzelnen Beruf der Begriff Begabung spezifisch definiert werden, da innerhalb der Sparten Unterschiede bestehen. Beispielsweise sind die beruflichen Begabungen eines Tischlerlehrlings anders geartet, als die eines Lehrlings zur Rechtsanwaltsassistenten.

Exemplarisch werden im Folgenden zwei Profile unterschiedlicher Berufsbranchen dargestellt die aufzeigen sollen, was von Lehrlingen erwartet wird (AMS Berufslexikon, 2011). Einige der aufgelisteten Kriterien können als berufliche Begabungen interpretiert werden.

Lehrling als Tischlerin/Tischler:

- Kräftiger Körperbau: Tragen schwerer Holzteile
- Gleichgewichtsgefühl: Montieren von Fenstern
- Handgeschicklichkeit: Schleifen, Furnieren, Zinken
- Fingerfertigkeit: Restaurieren von Stilmöbeln
- Auge-Hand-Koordination: Hobeln, Bohren, Fräsen
- Sehvermögen: exaktes Übertragen der Maße auf das Holz
- Unempfindlichkeit der Haut: Arbeiten mit Beizen und Polituren
- räumliches Vorstellungsvermögen: Arbeiten nach Entwurfskizzen
- mathematisch-rechnerische Fähigkeit: Berechnen der Maße
- technisches Verständnis: Einstellen computergesteuerter Maschinen
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit: Arbeiten im Team
- Reaktionsfähigkeit: Arbeiten an Kreis- und Bandsägen, Schleif- und Bohrmaschinen
- Selbständigkeit: Herstellen von Einzelanfertigungen

Lehrling als Rechtskanzleiassistentin/-assistent:

- Fingerfertigkeit: Bedienen der Computer-Tastatur
- mathematisch-rechnerische Fähigkeit: Arbeiten im betrieblichen Rechnungswesen; Erledigen des Zahlungsverkehrs
- Organisationstalent: Büroorganisation; Materialverwaltung; Terminvereinbarung mit Klienten; Organisieren von Dienstreisen und Veranstaltungen
- Kontaktfähigkeit: Empfangen der Klienten; Erteilen von Auskünften; Kontakt zu Gerichten, Behörden, Mandanten usw.
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit: Arbeiten im Team mit Rechtsanwälten und Sekretariat
- Sprachfertigkeit mündlich: Klientenempfang; Erteilen von Auskünften; Kommunikation mit Gerichten, Behörden, Mandanten usw.
- Sprachfertigkeit schriftlich: Formulieren von Geschäftsbriefen, Protokollen, Dokumenten usw.
- logisch-analytisches Denken: betriebliches Rechnungswesen; zielgerichtete Auskunftserteilung
- Merkfähigkeit: Merken zahlreicher Fakten und Daten, z. B. Namen und Daten von Klienten

- generelle Lernfähigkeit: regelmäßiges Aneignen von Kenntnissen über neue Entwicklungen, z. B. gesetzliche Änderungen, Bürogeräte und -materialien, EDV-Programme, Klienten-Anliegen usw.

Manstetten (1996) weist darauf hin, dass berufliche Begabung nicht mit der rein praktischen (versus intellektuellen) Leistung verwechselt werden darf. Unter „beruflicher Begabung“ sind deshalb unterschiedliche Begabungen zu verstehen wie etwa eine unternehmerische berufliche Begabung, eine sprachliche berufliche Begabung, eine konkret-handwerkliche berufliche Begabung und ähnliches.

### **2.2.2 Berufsübergreifende Definition von beruflichen Begabungen**

Manstetten (1996) kommt zum Schluss, dass berufliche Begabungen durchaus mit allgemeinen Begabungskonzepten in Einklang gebracht werden können. Er versteht berufliche Begabungen

- als einen Zustand, der sich im Zusammenspiel von Erbanlagen und Umwelteinflüssen entwickelt,
- als eine Spezialbegabung, die immer auf umfassende, berufsspezifische Leistungsbereiche ausgerichtet ist und
- als die Schnittmenge aus intellektuellen, künstlerischen, psychomotorischen, sozialen und kreativen Fähigkeiten, Leistungsbereitschaft und Motivation mit besonders starkem arbeitsinhaltlichen Interesse und überdurchschnittlichem Engagement.

Zur Annäherung an den Begriff „berufliche Begabung“ wurden Stipendiaten des Programms „Begabtenförderung berufliche Bildung“ von Holling, Wübbelmann und Geldschläger (1996) befragt, was sie unter „beruflicher Begabung“ verstünden. Die Ergebnisse lassen sich in folgende Kompetenzbereiche zusammenfassen:

- Soziale Kompetenz: Freundlichkeit, sicheres Auftreten, Kritikfähigkeit, Anpassungsfähigkeit
- Teamfähigkeit: Kooperation, Hilfsbereitschaft, Wissensvermittlung
- Führungsfähigkeit: Durchsetzungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein
- Kreatives Denken: Kreativität, Problemlösefähigkeit, Denken in komplexen Zusammenhängen, Flexibilität
- Motivation: Positive Einstellung zum Beruf, Ehrgeiz, Einsatzbereitschaft, Interesse und Spaß am Beruf
- Lernfähigkeit: Gedächtnis, Auffassungsgabe, Theorie-Praxis-Transfer
- Lernbereitschaft: Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber, Wissensdurst
- Arbeitsdisziplin: Konzentration, Organisation und Planung, Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Tempo, eigenständiges Arbeiten, Zielstrebigkeit

- Belastbarkeit: Ausdauer, Stressresistenz, Ausgeglichenheit
- Kenntnisse und Fertigkeiten: Allgemeinbildung, Fachkenntnisse, Geschicklichkeit

Ähnlich ist das Ergebnis einer Umfrage im Bundesland Steiermark im Jahre 2009. Im Rahmen des Projektes „In.Bewegung II“ wurde in 338 steirischen Ausbildungsbetrieben erhoben, welche die wesentlichen Aufnahmekriterien für Berufslernende darstellen (Höllbacher/Fülle/Härtel, 2009). Unübersehbar ist die überragende Bedeutung der persönlichen Kompetenzen für Lehranfängerinnen und -anfänger. In diesen Punkten – von Genauigkeit bis Zuverlässigkeit – liegt die Anforderung bei nahezu 100 Prozent.

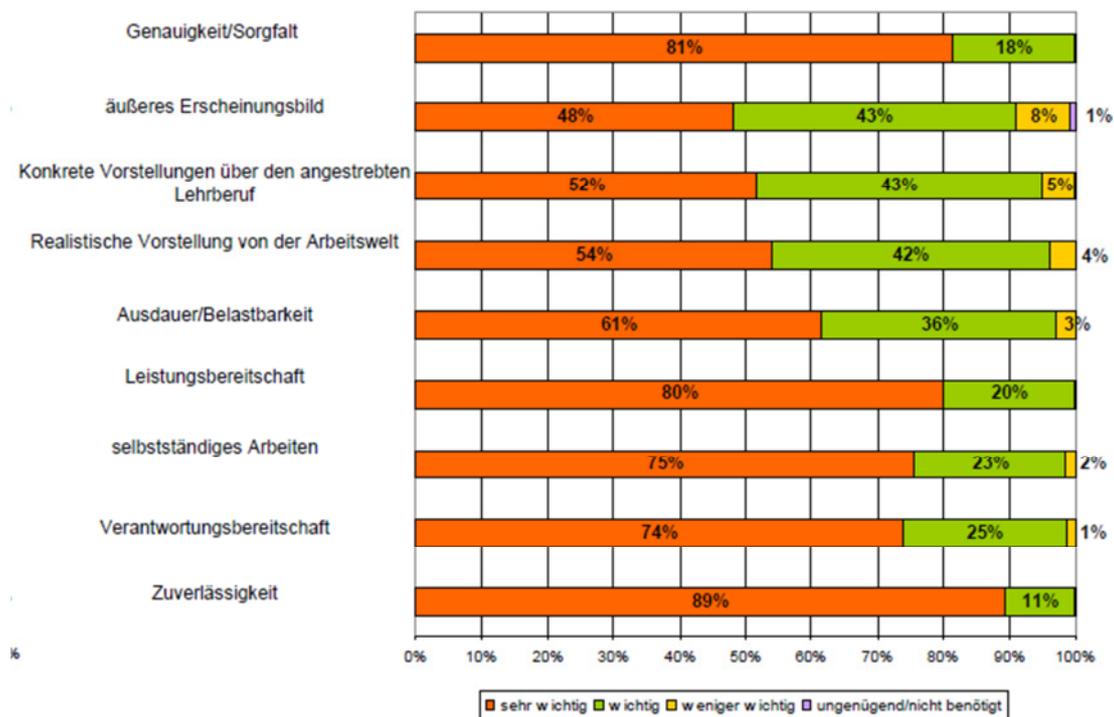


Abbildung 1: Leistungsanforderung der Betriebe im Bereich Persönliche Kompetenzen

Zu den Begabungsmodellen von beispielsweise Gagné und Mönks lassen sich in den genannten Bereichen durchaus Parallelen finden (vgl. Kap. 2.1).

Ziegler und Perleth (1997) stellen in ihrem Modell beruflicher Begabungen einen aktiven Lernprozess ins Zentrum, der für die Entfaltung einer beruflichen Begabungsdisposition unter Berücksichtigung bestimmter Umweltmerkmale erforderlich ist. Die personeninternen Begabungsfaktoren stehen in Interaktion mit Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. Leistungsmotivation, Stressbewältigung, entsprechende Lernstrategien etc. und verschiedenen Umweltmerkmalen. Ein aktiver Lernprozess kann zu außergewöhnlichen Leistungen führen.

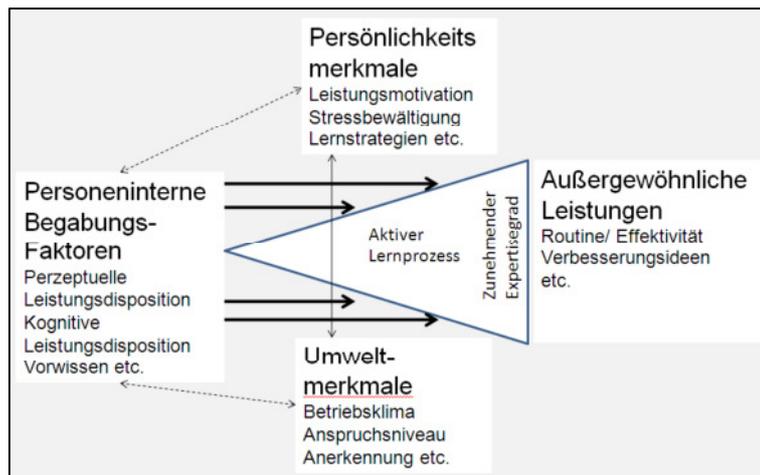


Abbildung 2: Modell beruflicher Begabung von Ziegler und Perleth (1997)

### 2.2.3 Berufliche Kompetenzen

Statt von Bildung oder Qualifikationen wird heute meist von „Kompetenzen“ gesprochen, wenn es um die Anforderungen an heutige und zukünftige Arbeitsplätze geht. In der beruflichen Bildung spricht man häufig von vier Kernkompetenzen, aus der sich alle weiteren Kompetenzen ableiten lassen: soziale Kompetenzen, fachliche Kompetenzen, Methodenkompetenzen und personale Kompetenzen.

Weinert (2001, S. 27) versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.

Bader definiert die berufliche Handlungskompetenz (2002, zit. nach Theuerkauf et al., 2009) wie folgt:

„Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Berufliche Handlungskompetenz umschließt die Komponenten Fach-, Human- (Selbst-) und Sozialkompetenz.“

Die Entwicklung von beruflicher Kompetenz wurden von Dreyfus und Stuart (1987, zit. nach Rauner, 2004, S. 6) in einem fünf Stufen umfassenden Modell dargestellt:

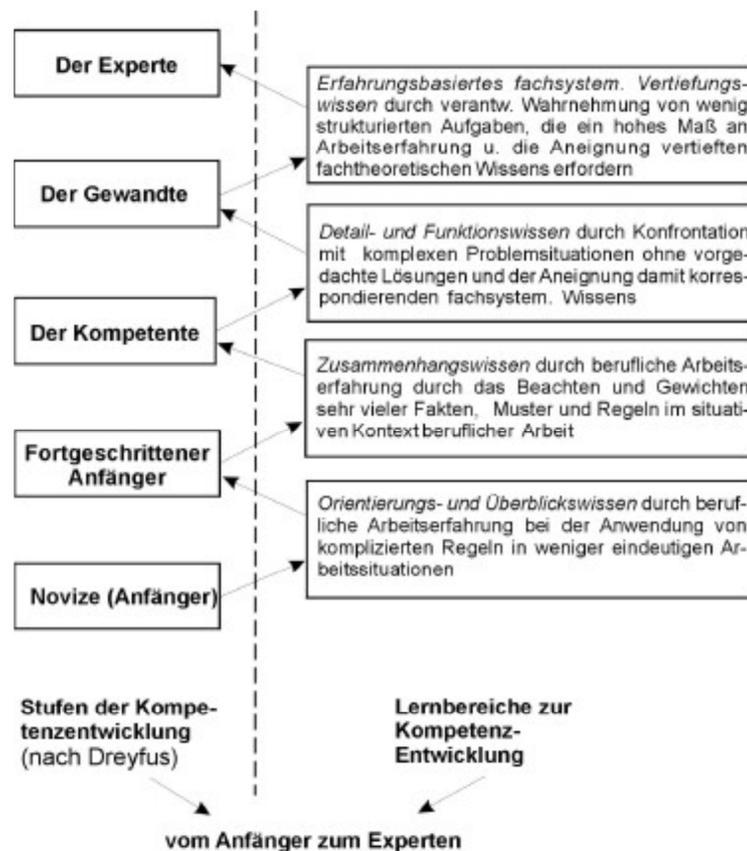


Abbildung 3: Berufliche Kompetenzentwicklung ‚Vom Anfänger zum Experten‘ von Dreyfus und Stuart (1987, zit. nach Rauner, 2004, S. 6)

Den Entwicklungsaufgaben wird auch in der Expertiseforschung eine zentrale Bedeutung für die Kompetenzentwicklung zugemessen. Die Expertiseforschung befasst sich mit dem Experten, einer Person, die auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft Leistungsexzellenz zeigt. Die untersuchten Gebiete sind vielfältig und umfassen unter anderem akademische, berufliche, künstlerische, motorische und spielerische Aktivitäten. Typischerweise wird dem Experten in einem Kontrastvergleich der Novize gegenübergestellt. Diese Vergleiche gestalten sich allerdings recht schwierig, da keine allgemein akzeptierten Kriterien verfügbar sind, ab wann jemand Expertenstatus erreicht hat. Trotzdem hat die Expertiseforschung mittlerweile viele wichtige Befunde gesammelt. Als erklärungs mächtigster Faktor von Expertise hat sich in vielen Untersuchungen eine wohlorganisierte Wissensbasis herausgestellt, die die Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung sowie das Lösungsverhalten von Experten in einzigartiger Weise prägt. Erklärungsansätze, weshalb Experten über diese Informationsverarbeitungscharakteristika verfügen und somit herausragende Leistungen zeigen können, lassen sich grob in Begabungsansätze und Lernansätze unterteilen (Gruber/Ziegler, 1996).

Die Expertiseforschung ist ein relativ junges Teilgebiet der Kognitionspsychologie. Trotzdem empfiehlt Klieme (2007) in seiner Expertise zur Entwicklung der nationalen Bildungsstandards den Begriff Kompetenz so, wie er in der Expertiseforschung verstanden wird. In den Bildungsstandards werden jene Kompetenzen festgelegt, welche die Lernenden in einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollten. Diese Kompetenzen könnten als Grundlage für die Messung besonders begabter Jugendlicher verwendet werden. Begabungen sollten nicht unentdeckt und ungenutzt bleiben. Wir können es uns aus gesellschaftlichen und gesamtwirtschaftlichen Gründen nicht leisten, das Potential junger Menschen ungenutzt zu lassen.

### **2.3 Förderung von beruflichen Begabungen**

Die Begabungs- und Begabtenförderung hat ein bedeutendes gesellschaftliches Ziel als Beitrag für zukünftige Entwicklungen in Wissenschaft und Wirtschaft. Mit Blick auf den drohenden Fachkräftemangel müssen zusätzliche Potenziale für die Gesellschaft erschlossen werden. Begabte junge Menschen dürfen nicht benachteiligt werden, weil sie anstatt des gymnasialen Bildungsweges den der beruflichen Bildung wählen. Dazu werden österreichischen Lehrlingen folgende zusätzliche Perspektiven geboten:

#### **2.3.1 Förderung von Begabungen in der Berufsschule**

Im Grundsatzterlass zur Begabtenförderung steht klar, dass im Sinne der Chancengerechtigkeit die Schule die Aufgabe hat, auch die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der (hoch) begabten Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, und ihnen mit adäquaten pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen Rechnung zu tragen (Grundsatzterlass zur Begabtenförderung, 2009). Die Förderung von Begabungen ist somit eine Verpflichtung, die auch in Berufsschulen Gültigkeit hat. Die Identifikation begabter Auszubildender kann sowohl über die Begutachtung bereits erbrachter Leistungen, als auch über ihr Verhalten oder aus Testergebnissen erfolgen (Stamm, 2007). Voraussetzung für die Förderung ist die Identifikation beruflich begabter Auszubildender. Dazu sind Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte nötig (vgl. Kap. 4.2). Wie die berufliche Begabtenförderung in der Berufsschule konkret organisiert wird, wird im Kapitel 3.3 näher erläutert.

#### **2.3.2 Förderungen von Begabungen außerhalb der Berufsschule**

Zur Erweiterung des Lernangebotes der Schulen gibt es folgende Zusatzangebote für die Kompetenzerweiterung der Berufslernenden (WKO, 2011).

##### **2.3.2.1 Lehre mit Matura**

Nun mögen einige argumentieren, dass die beste Möglichkeit für begabte Lehrlinge sich zu verwirklichen, die Berufsmatura sei. Für einige kognitiv begabte Schülerinnen und

Schüler ist dies gewiss eine herausragende Möglichkeit ihr Potential zu entwickeln. Das seit 2008 existierende Ausbildungskonzept „Lehre und Matura“ stellt begabte und motivierte Jugendliche nicht länger vor die Entscheidung, ob sie Berufserfahrung in Form einer Lehre sammeln oder eine weiterführende Schule besuchen möchten. Immerhin nützen sechs Prozent der österreichischen Lehrlinge die Möglichkeit ihre Lehre mit einer Matura zu verbinden. Dabei gibt es zwei Modelle:

- Integriertes Modell: Lehre und Matura in einem.

Das „Integrierte Modell“ sieht vor, dass während der Lehrausbildung auch die Maturakurse absolviert werden. Dazu wird der Lehrling einen Halbttag pro Woche von der Arbeit freigestellt, um die Maturakurse zu besuchen.

Variante ohne Lehrzeitverlängerung: Die Lehrzeit bleibt wie für den jeweiligen Beruf vorgesehen unverändert. Durch den Besuch der Maturakurse verbringt der Lehrling aber weniger Ausbildungszeit im Betrieb. Umso mehr sind deshalb Fleiß und Engagement im Betrieb gefordert, um die fehlende Praxiszeit wieder auszugleichen.

Variante mit Lehrzeitverlängerung: Die Lehrzeit kann um ein halbes Jahr verlängert werden. So bleibt ausreichend Zeit für beide Ausbildungen und die entfallenen Dienstzeiten werden über die längere Lehrzeit eingearbeitet.

- Begleitendes Modell: Lehre und Matura parallel.

Im Gegensatz zum „Integrierten Modell“ bleibt beim „Begleitenden Modell“ die Lehrausbildung von den Maturakursen völlig unberührt. Die Maturakurse finden ausschließlich am Abend statt. Somit bleibt die Absolvierung der Matura auch völlig unabhängig vom Lehrbetrieb und vom Lehrvertrag.

Allerdings muss einschränkend festgestellt werden, dass das Angebot „Lehre mit Matura“ oder aber auch die nach Lehrabschluss mögliche „Berufsreifeprüfung“ als Begabtenförderung alleine nicht ausreicht. Für rein berufspraktisch interessierte und begabte Jugendliche, die eventuell „nur“ durchschnittliche kognitive Ressourcen aufweisen, ist das Modell ungeeignet.

### **2.3.2.2 Lehrlingswettbewerbe**

Die Lehrlingswettbewerbe werden von den Wirtschaftskammern in Zusammenarbeit mit den Sektionen organisiert. Dem Lehrling soll Gelegenheit geboten werden seine Berufskennnisse und Fähigkeiten mit denen seiner Berufskolleginnen und -kollegen schon während des Lehrverhältnisses zu vergleichen, zu erproben und außerhalb des üblichen Prüfungswesens unter Beweis zu stellen. Teilnahmeberechtigt sind Lehrlinge im zweiten und im dritten Lehrjahr. Die Wettbewerbsaufgaben können entweder einen rein praktischen,

einen praktischen mit einem fachtheoretischen oder einen rein fachtheoretischen Teil umfassen. Dies wird von den einzelnen Fachgruppen, Gremien und Innungen zu Beginn jedes Jahres beschlossen. Den Wettbewerbsteilnehmerinnen und -teilnehmern werden von der Wirtschaftskammer Tirol Leistungsabzeichen mit Urkunden zuerkannt (Landessieger/in, Zweitplatzierte/r, Drittplatzierte/r, Großes Leistungsabzeichen, Leistungsabzeichen).

### **2.3.2.3 Berufseuropameisterschaften - Berufsweltmeisterschaften**

Der österreichische Berufswettbewerb (Staatsmeisterschaft) für Jung-Fachkräfte im jeweiligen Beruf ist die erste Qualifikationsstufe für die Teilnahme bei den EuroSkills und World Skills.

EuroSkills (Berufseuropameisterschaften) findet alle zwei Jahre in einem anderen EU Mitgliedsland statt. Ziel des Wettbewerbs ist es, technische und berufsbezogene Ausbildungen aufzuwerten und die Europäische Union noch wettbewerbsfähiger zu machen.

WorldSkills (Berufsweltmeisterschaften) ist ein internationaler Berufswettbewerb, der alle zwei Jahre ausgetragen wird. Im Vordergrund der Berufsweltmeisterschaften steht der internationale Wettbewerb. Jugendliche aus aller Welt bis zum 22. Lebensjahr haben hier die Gelegenheit ihr fachliches Können in ca. 45 Wettbewerbsdisziplinen auf internationalem Parkett unter Beweis zu stellen.

Österreich wurde mehrmals beste Nation (Lyon 1995, St. Gallen 1997, Montreal 1999) bzw. erreichte einen Platz unter den Top 3 (Seoul 2001, St. Gallen 2003) in der Nationenwertung. Insgesamt waren seit 1961 419 beruflich begabte Teilnehmerinnen und Teilnehmer für Österreich am Start, die 170 Medaillen - 58 x Gold, 53 x Silber, 59 x Bronze sowie 137 Diplome "Medaillon of Excellence" erkämpfen konnten.

### **2.3.2.4 EU-Programm Leonardo da Vinci**

Leonardo da Vinci fördert Mobilitäts- und Innovationsprojekte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Einzelpersonen absolvieren mit Einverständnis ihres Lehrbetriebes ein Praktikum oder einen Aufenthalt im Ausland in der Dauer von zwei bis maximal 39 Wochen. Diese Maßnahme wird organisatorisch und finanziell von der EU gefördert.

Ziel der Maßnahme ist es, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Ausbildung zum Erwerb und der Anwendung von Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen zwecks Förderung von persönlicher Entwicklung und Beschäftigungsfähigkeit sowie zur Teilnahme am europäischen Arbeitsmarkt zu unterstützen. Außerdem soll die Attraktivität der beruflichen Ausbildung gesteigert und die Mobilität von Auszubildenden gefördert werden.

### **2.3.2.5 Betriebliche Begabtenförderung**

Die betriebliche Begabtenförderung ist vielfältig und je nach Ausbildungsbetrieb verschieden. Lehrlingen, die Begabungen zeigen, werden oftmals verantwortungsvollere Aufgaben erteilt. Es werden aber auch für besondere Leistungen finanzielle Prämien ausbezahlt, Auslandsaufenthalte ermöglicht, Ausflüge mit besonders jugendattraktiven Inhalten organisiert, eine Weiterbeschäftigung nach der Lehre im Betrieb garantiert bzw. eine höhere Grundlohneinstufung vorgenommen, gewünschte Weiterbildungsmaßnahmen in die Wege geleitet und finanziell gefördert, Geschenke wie z. B. die Bezahlung des Kfz-Führerscheins zuerkannt, bezahlter Sonderurlaub genehmigt und vieles mehr.

### **2.3.2.6 Finanzielle Begabtenförderung von Bund und Land**

- Talente unter 35: Gefördert werden begabte Lehrlinge und Lehrabsolventinnen und –absolventen (österreichisches oder in Österreich anerkanntes Lehrabschlussprüfungszeugnis) unter 35 Jahren, die eine betriebliche Berufsausbildung nach den Bestimmungen des Berufsausbildungsgesetzes absolviert haben. Diese Begabtenförderung ist ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend und den Wirtschaftskammern. Finanziell gefördert werden Vorbereitungskurse auf die Meisterprüfung, Befähigungsprüfung, Unternehmerprüfung bzw. Eignungsprüfung und Werkmeisterschulen.
- Lehrlinge ab dem zweiten Lehrjahr mit besonders guten Leistungen in der Berufsschule (max. zwei Gut) erhalten vom Amt der Landesregierung auf Antrag eine finanzielle Prämie. Diese Prämie erhöht sich, wenn auch im Lehrlingswettbewerb eine gute Leistung erbracht wird und/oder wenn der Lehrbetrieb ebenfalls gute Leistungen bestätigt (Land Tirol, 2011).

Begabte Lehrlinge zu fördern ist eine wichtige Maßnahme. Der Bedarf an qualifizierten Nachwuchstalente steigt nämlich nach wie vor (Weber, 2011). Ebenso wichtig ist, dass erkannt wird, dass alle Schülerinnen und Schüler – begabte und auch weniger begabte - in einer begabungsfreundlichen Lernumgebung ihr Leistungspotential besser ausschöpfen können. Das nachfolgende Kapitel erläutert die Möglichkeiten begabungsdifferenzierenden Unterrichts an Berufsschulen.

### **3 BEGABUNGSDIFFERENZIERENDER UNTERRICHT AN DER BERUFSSCHULE**

Berufsschulen vermitteln in einem berufsbegleitenden, fachlich einschlägigen Unterricht den Lehrlingen – während ihrer Ausbildung in einem Lehrberuf – die grundlegenden theoretischen Kenntnisse. Sie fördern und ergänzen die betriebliche Ausbildung sowie die Allgemeinbildung. Der Lehrplan der Berufsschule ist ein Rahmenlehrplan und gibt Unterrichtsziele, Inhalte und Verfahren für die Planung und Realisierung von Lernprozessen an. Wesentlich für die Arbeit der Lehrkraft ist, dass der Lehrplan es gemäß den Bestimmungen des § 17 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes ermöglicht, den Unterricht eigenständig und selbstverantwortlich zu halten (Lehrplan für Berufsschulen, 2009). Allerdings werden an die Lehrkräfte konkrete Forderungen gestellt:

#### **3.1 Anforderungen laut Lehrplan**

- Der Lehrplan der österreichischen Berufsschule fordert dezidiert sinnvolle inhaltliche Schwerpunktsetzungen, welche den Aufbau berufs- und lebensrelevanter Kompetenzen von Berufslernenden unterstützen.
- Neben dem zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln sind die Kriterien der Verständlichkeit bei der Unterrichtserteilung zu beachten.
- Die Unterrichtsplanung erfordert von der Lehrerin bzw. dem Lehrer die Konkretisierung der Unterrichtsziele, aber auch die Festlegung der Methoden und Medien für den Unterricht.
- Die der Berufsschule zur Verfügung stehende Zeit soll besonders gut genutzt werden.
- Zur Förderung der Leistungsfähigkeit steht das Erfolgserlebnis für die Schülerinnen und Schüler, durch das schrittweise Erreichen kleiner Bildungsziele, im Vordergrund.
- Genauso eingefordert wird, die individuellen Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen.
- Gefordert wird auch, alle Auszubildenden ihren Lernvoraussetzungen entsprechend optimal zu fördern und sie durch die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen auf einen immer notwendiger werdenden lebenslangen Lernprozess vorzubereiten.

Die hier zuletzt geforderte Berücksichtigung der individuellen Lernstände und die Anknüpfung an die Erfahrungen der Lernenden sind Voraussetzung für einen begabungsdifferenzierenden und begabungsfördernden Unterricht.

Vergleicht man nun die Forderungen nach gutem Unterricht im Lehrplan für Berufsschulen mit den in der Fachliteratur genannten Kriterien, kann festgestellt werden, dass diese ident sind. Meyer (2004) entwickelte anhand von empirisch abgesicherten Gütekriterien

zehn nachvollziehbare Ansprüche an guten Unterricht. Ähnliche zehn Leitlinien lieferte auch Helmke (2005). Auch Haenisch (1999) ging der Frage nach, welche empirischen Befunde bisher zur Unterrichtsqualität vorliegen und was auf dieser Grundlage als guter Unterricht, bezogen auf das Lernen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, angesehen werden kann.

### **3.2 Anforderungen an die Lehrkraft**

Die Forderungen nach gutem Unterricht im Lehrplan für Berufsschulen verlangen von den an Berufsschulen tätigen Lehrkräften neben ausgezeichneten fachlichen Kenntnissen fundierte didaktische, methodische, pädagogische, psychologische und diagnostische Kompetenzen (Klafki, 1985). Herausforderungen wie diese verlangen „gute, begabende“ Lehrkräfte. Die Vorstellung jedoch, was eine solche Lehrkraft ausmacht, differiert in der Öffentlichkeit und innerhalb der Fachwelt. Über welche grundlegenden Kompetenzen Lehrkräfte in Zukunft verfügen sollen, wurde in einer ersten Vergleichsanalyse der EU-Expertengruppe für das Teilziel „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildnern“ des Arbeitsprogrammes zur Erreichung bildungspolitischer Ziele für 2010 aus insgesamt 18 Länderberichten herausgearbeitet (Resinger, 2003). Dazu gehören beispielsweise

- die Fähigkeit, den Unterricht auf die heterogene Schülerpopulation auszurichten und die individuellen Lernmöglichkeiten effizient zu steuern,
- Kompetenzen im Bereich der Evaluation, Diagnose und vieles mehr,
- der Aufbau von anregenden Lernumgebungen,
- das Arbeiten im Team,
- die Fähigkeit, die eigene Praxis zu reflektieren und an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung zu arbeiten.

Laut Rißland (2002) sind „gute“ Lehrkräfte jene, die „Humor“ besäßen. Sie bezeichnet Humor als „eine Schlüsselqualifikation“ im Lehrerberuf. Weiters stellt sie fest, dass Humor über die Person der Lehrkraft ein positives Klassen- und Lernklima schaffe. Eine angstfreie, entspannte Lernatmosphäre wirkt sich förderlich auf das kreative Denken der Schülerinnen und Schüler aus. Eine Lehrkraft, die auch einmal über sich lachen, die sich selbst infrage stellen kann und nicht verbissen auf ihrer Meinung beharrt, erzeugt ein positives Lernklima.

Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur „Wissensmanager“, sondern auch Persönlichkeiten, an denen man sich orientieren kann. Von Lehrerinnen und Lehrern ist laut der TALIS Studie das Bewusstsein der eigenen Vorbildwirkung, Echtheit, Offenheit und Vertrauen, ge-

gegenseitige Achtung, aber auch Mut zur Autorität gefordert (2008, zit. nach Schmich/Schreiner, 2009). Es kann davon ausgegangen werden, dass begabungsfördernder Unterricht mit „guten, begabenden Lehrkräften“ besser gelingt.

### **3.3 Begabungsförderung im Regelunterricht**

Eine seit vielen Jahren praktizierte Möglichkeit der äußeren Differenzierung zur Begabungsförderung an Berufsschulen ist der leistungsdifferenzierte Unterricht (LdU). Die Schülerinnen und Schüler werden im betriebswirtschaftlichen und fachtheoretischen Unterricht durch die Einrichtung von Leistungsgruppen differenziert gefördert. Die eine Gruppe (Lehrinhalte mit normalem Bildungsangebot - LnB) hat die zur Erfüllung der Aufgaben der Berufsschule notwendigen Erfordernisse zu vermitteln. Die andere Leistungsgruppe hat für ein erweitertes oder vertiefendes Bildungsangebot zu sorgen (LvB). Allerdings hängt das Angebot gänzlich vom Engagement, von der Einstellung und dem Fachwissen der Lehrperson ab, denn im Lehrplan steht lediglich: „Im leistungsdifferenzierten Unterricht liegt der Zweck des vertieften Bildungsangebotes in der durchdachten Integration der komplexen oder zusätzlichen Inhalte mit dem Normallehrstoff“ (Lehrplan für Berufsschulen, 2009). Damit ein Lehrling am vertiefenden Unterricht teilnehmen kann, wird er in einem festgelegten Beobachtungszeitraum von der unterrichtenden Lehrkraft beobachtet und seine Leistungs- und Lernfähigkeit festgestellt (SchUG §31b). Allerdings wird im schulischen Alltag manchmal die Gruppeneinteilung nicht nur nach individuellen Begabungen vorgenommen, sondern es wird auch auf die Gruppengröße Rücksicht genommen. Beispiel: Zwei Lehrkräfte werden für die Gruppeneinteilung der dreißig Schülerinnen und Schüler in Gruppe „LnB“ und „LvB“ beauftragt. Laut Beobachtung ergibt sich, dass drei von den dreißig Lernenden für die vertiefte Gruppe geeignet sind. Also soll eine Lehrkraft diese drei beschulen, die andere Lehrkraft die restlichen 27, bei denen sich eventuell mehr als die Hälfte „mehr als schwer“ mit dem Erreichen des Grundlehrstoffes tut. Hier könnte es „passieren“, dass sich die Lehrkräfte bezüglich der Gruppengröße „etwas näher kommen“. Ob generell ein leistungsdifferenzierter Unterricht stattfindet, hängt auch von den verfügbaren Lehrkräften ab. Sind zu wenige Lehrkräfte vorhanden oder wird der sogenannte „Kopfzahl-Faktor“ überschritten, findet LdU aus „schulorganisatorischen Gründen“ nicht statt.

Als „Belohnung“ dafür, dass sich der Lehrling für die Einteilung in die „vertiefende“ Gruppe qualifiziert hat, werden die erreichten Schulnoten für den Notendurchschnitt um je einen Grad nach oben korrigiert. Dies bedeutet, dass zum Beispiel ein „Befriedigend“ im Zeugnis als „Gut“ zu werten ist. Im Zeugnis wird zudem mit einer Klausel vermerkt, dass die Schülerin bzw. der Schüler in der stoffvertiefenden Leistungsgruppe beschult wurde.

Innere Differenzierungsmaßnahmen beinhalten methodische Maßnahmen zur Lernförderung der auszubildenden Person, die dem individuellen Niveau der/des Lernenden angepasst ist. Beispiele hierfür sind z. B. eigenständige Projektarbeiten oder Coaching-Aufgaben für leistungsschwächere Schulkolleginnen und –kollegen. Solche Maßnahmen sind Grundlage eines guten Unterrichts und benötigen die Bereitschaft, Fähigkeit und das Engagement der Lehrkräfte. Durch die besonders heterogene Zusammensetzung der Berufsschulklassen sind die Lehrkräfte zunehmend gefordert Binnendifferenzierungen vorzunehmen. Die dabei entstehenden Probleme werden in Kapitel 3.5 näher beschrieben.

### **3.4 Begabungsförderung außerhalb des Regelunterrichts**

Um speziell für beruflich begabte Lehrlinge (unabhängig davon, wie hoch ihre kognitiven Leistungen sind) Möglichkeiten der Förderung ihrer speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bieten, zeigen einige Berufsschulen Engagement und versuchen den Forderungen der Begabtenförderung mit angepassten Angeboten gerecht zu werden. Dies mag auch als Beweis dafür angesehen werden, dass es durchaus das Bewusstsein gibt, dass neben kognitiv begabten Lehrlingen auch anderweitig begabte Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen ausgebildet werden.

Im Folgenden werden mehrere Angebote von den 21 Tiroler Fachberufsschulen für begabte Berufsschülerinnen und Berufsschüler aufgelistet, die nicht im Regelunterricht stattfinden.

TFBS St. Nikolaus:

- Kreativkurs Konditorei: In einem freiwillig zu besuchenden Förderkurs wird Konditorlehrlingen die Möglichkeit geboten, ihren Begabungen entsprechend, tiefergehende Fertigkeiten zu entwickeln. Dabei können die Lehrlinge ihrer Kreativität freien Lauf lassen und werden dabei von Meisterzuckerbäckern unterstützt. Die Teilnahme am Kreativkurs wird als unverbindliche Übung angeboten und auch als solche im Zeugnis angeführt. Für die Lehrkräfte erfolgt eine Entlohnung über den Schulerhalter.

TFBS für Tourismus Absam:

- Seit einigen Jahren wird qualifizierten Lehrlingen die Möglichkeit geboten bei dem großen Lehrlingsvergleich von Köchen und Restaurantfachkräften am "TROPHÉE MARYSE ET JEAN LENOIR" Wettbewerb teilzunehmen.
- Lehrlingsaustausch nach China ins Beijing Continental Grand Hotel
- Angebot zur Ausbildung zum Jungsommelier
- Kreatives Kochen

Das „Kreative Kochen“ wird als unverbindliche Übung im Zeugnis angeführt. Für die Lehrkräfte erfolgt ebenfalls eine Entlohnung über den Schulerhalter.

TFBS für Handel und Büro Schwaz:

- Vernissagen von künstlerischen Arbeiten von Lehrlingen (Fotografien, Gemälde und Zeichnungen, Gedichte und Geschichten, Schmuckkreationen, Skulpturen, etc.), die in der Freizeit hergestellt werden. Im Rahmen der Ausstellung werden die Exponate der Öffentlichkeit präsentiert. Außerdem finden sich jeweils namhafte Tiroler Künstlerinnen und Künstler ein, die den Jugendlichen Tipps für die Weiterentwicklung ihrer Kunst geben.

Da es sich hier nicht um die Förderung von beruflichen Begabungen handelt, finden sämtliche Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit statt. Diese Vernissagen werden nur durch das persönliche Engagement einer einzelnen Lehrperson ermöglicht und initiiert. Würde sich diese Lehrkraft nicht völlig unentgeltlich und in ihrer Freizeit für diese Art der Begabungsförderung im Berufsschulbereich einsetzen, gäbe es diese Förderung nicht.

Die eben beschriebenen Aktivitäten zur Förderung von begabten Lehrlingen zeigen durchaus, dass Begabungsförderung in der Berufsschulpraxis stattfindet – allerdings nicht in jener ausgeprägten Form, wie dies zu wünschen wäre. Dies mag möglicherweise auch an der mangelnden Unterstützung durch den Schulerhalter liegen. Das Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung Bildung, unterstützt beispielsweise die Teilnahme von Tiroler Lehrkräften beim Universitäts-Lehrgang „Gifted Education“ nicht.

### **3.5 Probleme beim begabungsdifferenzierenden Unterricht an Berufsschulen**

An der Berufsschule herrscht grundsätzlich eine überdurchschnittliche Heterogenität. Der Umgang damit ist noch nicht hinreichend diskutiert und auch die herkömmliche Begabtenförderung bietet noch keine entsprechenden Vorschläge bzw. Antworten dazu. Dadurch sehen sich Berufsschullehrkräfte beim begabungsdifferenzierenden Unterricht an Berufsschulen mit folgenden Problemen konfrontiert:

#### **3.5.1 Zeitproblem**

Um den Forderungen des Lehrplans zu entsprechen bzw. einen begabungsdifferenzierenden Unterricht zu bieten, ist es besonders wichtig so rasch als möglich die Lernausgangslagen der Lehrlinge zu diagnostizieren. Hierbei sei erwähnt, dass jeder Lehrling je nach Lehrberuf pro Lehrjahr entweder nur ein bis zwei Tage pro Woche (Jahresschule) oder ca. zwei Monate im Block (Lehrgangsschule) in der Berufsschule verbringt (1/5 in der Berufsschule und 4/5 im Betrieb = duale Ausbildung). Dieser Umstand hat zur Folge, dass

wesentlich weniger Zeit für diagnostische Maßnahmen, aber auch für eine etwaige Begabungsförderung zur Verfügung steht, als in anderen Schulformen.

So dauert ein Lehrgang je nach Lehrberuf zwischen 8 und  $9\frac{1}{3}$  Wochen pro Jahr. In den 360 bzw. 420 gehaltenen Unterrichtsstunden muss der Lehrstoff eines Lehrjahres abgedeckt werden. Das bedeutet, dass nach ca. fünf Wochen bereits ein Halbjahr absolviert wird und eine Halbjahresnote zustande kommen muss. Das erste Semester beschränkt sich deshalb oftmals darauf die Lernenden kennenzulernen, den umfangreichen Lehrstoff zu vermitteln und erste Leistungsbewertungen vorzunehmen. Diese Leistungsbewertungen sind üblicherweise kognitiver Natur (Tests, Schularbeiten). Die Lehrkräfte erhalten, abgesehen von dem eventuell vom Lehrling mitgebrachten Zeugnis der zuletzt absolvierten Schule, keine Vorinformationen zu den Schülerinnen und Schülern.

Für begabungsdifferenzierenden Unterricht stellt dies insofern ein Problem dar, dass die Lehrkraft in der kurzen Zeitspanne kaum Möglichkeiten hat, Begabungen zu erkennen bzw. entsprechend zu fördern. Umso wichtiger ist es deshalb, nicht nur die kognitiven Fähigkeiten zu ermitteln, sondern auch so rasch als möglich die nicht-kognitiven Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Dazu ist eine rasche und effiziente Diagnostik nötig.

### **3.5.2 Problem „Heterogenität – Individualisierung“**

Hier geht es insbesondere um die Notwendigkeit, den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Helmke (2005) spricht hier von einer Optimierung der Balance zwischen Anforderungen und Voraussetzungen. Eine solche Passung und Individualisierung bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche Methoden, sondern auch auf unterschiedliche Lernmaterialien, Lerninhalte, Lernzielniveaus und Motivierungstechniken.

Gerade bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern, die durch die sehr unterschiedliche Vorbildung äußerst heterogen zusammengesetzt sind, ist die Ausrichtung auf die Vielfältigkeit der Lernenden unverzichtbar. Es kommt in einer Berufsschulklasse nicht selten vor, dass Sonderschulabgängerinnen und -abgänger, Schülerinnen und Schüler mit und ohne positiv abgeschlossener Grundschule, Schülerinnen und Schüler mit absolvierter Matura und Erwachsene in Zweitausbildung gemeinsam beschult werden. Seit der Einführung der Lehre mit Matura und der integrativen Berufsausbildung (Integration von Lehrlingen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) im Jahr 2008 ist diese Heterogenität noch verstärkt worden. Von den Lehrkräften wird laut Lehrplan der österreichischen Berufsschulen gefordert, dass sie alle Auszubildenden entsprechend ihren Eingangsvoraussetzungen zu fördern haben, um sie so auf einen immer notwendiger werdenden lebenslangen Lernpro-

zess vorzubereiten. Um dieser Forderung nachzukommen, scheint die Individualisierung unverzichtbar.

Die Lehrkräfte der Berufsschule nutzen die bestehenden Spielräume aber nicht so, wie dies möglich wäre (Mayr, 2001). Dies resultiert möglicherweise aus der Abneigung und Angst vor der Individualisierung. Grund dafür könnte sein, dass die Individualisierung als zusätzlicher Anspruch angesehen wird und die Lehrenden befürchten, völlig überlastet zu werden. Voraussetzung, dass diese Überforderung nicht eintritt ist, dass die Lehrkräfte die Voraussetzungen und (beruflichen) Begabungen der Schülerinnen und Schüler kennen (Posch, 2009).

Fühlen sich Lehrkräfte einem individualisierenden Unterricht verpflichtet, dann brauchen sie unter den Differenzierungsgesichtspunkten Informationen über ihre Schülerinnen und Schüler. Deshalb müssen sie fähig sein entsprechende Beobachtungen anzustellen, einzelne Dimensionen und Kriterien in den Blick zu nehmen, diese im Laufe der Zeit zu erweitern und deren Ergebnisse durch geeignete Instrumente in praktische Konsequenzen für ihren Unterricht zu übersetzen (Klafki, 1985).

### **3.5.3 Problem „Diagnose“**

In den Berufsschulen kommen im Regelfall keine standardisierten Tests und Messverfahren als Diagnosemittel zur Anwendung. Vielmehr basiert die pädagogische Diagnostik im Unterrichtsalltag auf der Beobachtung der Lernenden und gegebenenfalls auf Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen. Zahllose kleine Beobachtungen bilden jeden Tag die Grundlage für diagnostische Feststellungen als Basis der Unterrichtsgestaltung. Instrumente, welche den Lernfortschritt punktuell und stichprobenartig abbilden (z. B. Leistungsbeurteilungen in Form von Tests) werden in der Berufsschule häufig angewandt, im Gegensatz zu anderen, prozessorientierten Verfahren zur Diagnose des Lernstandes. Lernergebnisse in mündlicher und schriftlicher Form lassen sich leichter zu diagnostischen Zwecken heranziehen als der eigentliche Lernprozess (Winter, 2004).

Laut PISA deuten einige Ergebnisse darauf hin, dass die Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern nicht überragend ist (Artelt et al., 2001). Hierfür könnten folgende Gründe verantwortlich sein:

- Prozessbeobachtungen sind zeitaufwändig – und diese Zeit steht den Lehrkräften teilweise nicht zur Verfügung.
- Lehrkräfte kennen nur die Diagnose von Lernständen durch Leistungsbeurteilungen.

- Sie wissen nicht, dass die lernbereichsspezifische Motivation stark mit der Lernleistung in einem Fach verknüpft ist. Sie kennen auch nicht die Auswirkung des Lern- und Arbeitsverhaltens und die dafür notwendige Diagnose.
- Sie kennen keine Diagnoseinstrumente oder sind nicht in der Lage diese kompetent zu handhaben.
- Es stehen keine Diagnoseinstrumente zur Verfügung, die für ihr Arbeitsfeld entwickelt worden sind.

Insgesamt gesehen besteht bei der Entwicklung pädagogischer Diagnoseverfahren ein enormer Nachholbedarf (Kretschmann, 2003).

Auch Lehwald (2007) bestätigt, dass in der Begabtenforschung und Begabtenförderung Diagnosemethoden fehlten, die für die Hand der Lehrperson geeignet sind. Solche Verfahren sollten einfach in der Handhabung sein und trotzdem wissenschaftlichen Anforderungen genügen. Die sichere Ersterkennung von Begabungen liegt auch im Verantwortungsbereich von Pädagoginnen und Pädagogen. Einfache Beobachtungen im Unterricht reichen mitunter nicht aus, da sie sehr stark mit dem aktuellen Unterrichtsgeschehen verbunden sind. Gerade die gegenwärtige Diskussion über hochbegabte Underachiever weist auf die frühzeitige Erkennung und Förderung durch geeignete förderdiagnostische Maßnahmen hin.

Im folgenden Kapitel soll geklärt werden, was unter einer pädagogischen Diagnostik verstanden wird und worauf Lehrkräfte bei ihren diagnostischen Tätigkeiten achten sollen.

## **4 DIAGNOSTISCHE KOMPETENZEN UND AUFGABEN VON LEHRKRÄFTEN AN BERUFSSCHULEN**

Die diagnostische Kompetenz wird neben der didaktischen Kompetenz, Klassenführungs- und Fachkompetenz als Grundvoraussetzung für guten Unterricht angesehen (Helmke, 2005). Auch Klafki (1985) ist der Meinung, dass Lehrkräfte über Beobachtungs- und Diagnosekompetenzen verfügen müssen, um erfolgreich unterrichten zu können. Gute Lehrkräfte benötigen demzufolge Kenntnisse in der pädagogischen Diagnostik.

### **4.1 Definition Pädagogische Diagnostik**

Nach Klauer (1982, S. 5) lässt sich die pädagogische Diagnostik wie folgt definieren:

„Pädagogische Diagnostik ist das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen“. Jäger (2004, S. 77) gibt folgende – auch für Lehrkräfte geltende – Aufgabenbeschreibung: „Ein Diagnostiker ist ein Person, die diagnostische Daten über andere Personen, [...] sammelt, diese zu einem Datum – dem Urteil – verdichtet und anschließend in eine Entscheidung umsetzt.“

Ziel ist es, die für aktuelle Planungsentscheidungen, Handlungsentscheidungen, Feststellungs- und Bewertungsentscheidungen erforderlichen relevanten Informationen so weit wie möglich zusammenzustellen. Die klassischen Methoden sind die normorientierten Diagnostik-Methoden wie z. B. psychologische Tests, das diagnostische Gespräch und die Verhaltensbeobachtung (Perleth, 2000).

#### **4.1.1 Methoden der pädagogischen Diagnostik**

Die isolierte normorientierte Diagnostik reicht für eine sinnvolle pädagogische Begleitung nicht aus. Die Ergebnisse liefern zwar einen statistischen Befund, dieser soll aber zur kompetenten Beurteilung individueller Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnisse durch professionelle Beobachtung und Wahrnehmung ergänzt werden. Das Ergebnis sollte im Idealfall einen Beitrag dazu leisten, dass die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Bedürfnissen und Interessenslagen angepasste schulische Angebote erhalten (Hesse/Latzko, 2011).

Unter dem Begriff „diagnostische Gesprächsmethoden“ lassen sich mehrere Gesprächsformen unterscheiden: die Anamnese, die Exploration und das Interview. Als Anamnese bezeichnet man die Erfassung der Vorgeschichte, z. B. „Weshalb hat sich der Lehrling für diesen Lehrberuf entschieden?“ Die Exploration ist ein nicht-standardisiertes Erkundungsgespräch, um sich ein umfassendes Bild von der Schülerin bzw. dem Schüler zu machen. Aufgrund von Anamnese und Exploration können nun diagnostische Fragestellungen abgeleitet und Hypothesen generiert werden. Diese werden dann im eigentlichen

diagnostischen Gespräch, dem Interview anhand einer systematischen Erkenntnisgewinnung überprüft (Kanning/Holling, 2002).

Betrachtet man die schulische Praxis, so lässt sich festhalten, dass Beobachten eine typische Lehrerhandlung ist. Jedoch erstreckt sich das Feld sehr breit zwischen intuitiven Personenwahrnehmungsvorgängen, gelegentlich zufällig ausgewählten Beobachtungen, systematischen Beobachtungen zu Leistungszwecken, etc. (Hesse/Latzko, 2011). Die Beobachtungskompetenz stellt sich als eine sehr entscheidende Voraussetzung für die pädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern dar – und gleichzeitig auch als eine sehr schwierige. Unterschiedliche Beobachtungsstandpunkte erzeugen unterschiedliche Wahrnehmungen, die wiederum auf grundlegenden Annahmen der Beobachterinnen und Beobachter basieren. Der Versuch, ein bestimmtes Schülermerkmal gültig zu erfassen, wird durch vielfältige Probleme beeinträchtigt.

Es ist deshalb notwendig, dass Lehrkräfte anerkennen, dass Beeinflussungstendenzen eine Tatsache sind. Sie müssen sich diese bewusst machen, damit sie zumindest versuchen können diesen entgegenzuwirken (vgl. Kap. 4.4.4).

## **4.2 Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften**

Schrader (zit. nach Hesse/Latzko 2011, S. 25) bezeichnet als diagnostische Kompetenz „die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen“. Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften umfasst dabei einerseits subjektive, pädagogisch fruchtbare, handlungsleitende Lehrerdiagnosen und andererseits möglichst objektive, auf Ergebnissen standardisierter Verfahren beruhende, erkenntnisleitende Urteile.

Bei der Diagnosetätigkeit von Lehrkräften geht es vordergründig darum, unterschiedliche Leistungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu erfassen, zu fördern oder einzufordern. Grundlage dafür ist es, die Lernausgangslage zu ermitteln, damit entsprechende unterrichtliche Maßnahmen geplant werden können. Dabei fallen laut Jäger (2004) Aufgaben wie z. B. die Vergabe von Noten, Bewertung des Lernzuwachses im Berufsunterricht, Aussagen über den Besuch von Fördermaßnahmen etc. an.

Nach den von der American Federation of Teachers vorgeschlagenen „Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students“ (AFT, 1990) sollten Lehrkräfte folgende diagnostische Fähigkeiten besitzen:

- Bei Unterrichtsentscheidungen geeignete Diagnosemethoden auszuwählen und auch selbstständig zu entwickeln;
- Diagnosedaten zu erheben, auszuwerten und zu interpretieren;

- Diagnosedaten für Entscheidungen über einzelne Schülerinnen und Schüler, sowie für Unterrichts-, Curriculum- und Schulentwicklung zu nutzen;
- Benotungsverfahren unter Einbeziehung von Schülereinschätzungen zu entwickeln;
- Diagnoseergebnisse gegenüber Schülerinnen, Schülern und Eltern, gegenüber Kolleginnen und Kollegen und interessierten Laien zu kommunizieren;
- Zu erkennen, wenn eine Diagnosemethode oder die Verwendung von Diagnosedaten ethisch fragwürdig, ungesetzlich oder sonst wie unangemessen ist.

Es ist unbestritten, dass Berufsschullehrkräfte während ihres Bachelorstudiums nur wenig Ausbildung in pädagogisch-psychologischer Diagnostik erfahren (Studienplan gemäß Hochschulgesetz, 2007). Salcher (2008) fordert eine bessere Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In seinen Forschungen führt er aus, dass Österreich und Deutschland bei der Ausbildung von Lehrkräften weit hinter den bei der PISA-Studie führenden Ländern zurückliegen. Dies soll die Lehrkräfte jedoch nicht daran hindern, ihren eigenen Blick zu schärfen und die Lernenden geduldig zu beobachten, um „pädagogisch zu diagnostizieren“. Eine „begleitende Lerndiagnose“ (Winter, 2004) erschließt Fördermaßnahmen, die individuell auf jeden einzelnen Lernenden abgestimmt sind.

#### 4.2.1 Erfassung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften nach Helmke

Nach Helmke (2005) sind folgende fünf Schritte bei allen Verfahren zur Erfassung der diagnostischen Selbstkompetenz notwendig:

- Klärung des Bereichs für die Prüfung der eigenen Diagnosekompetenz.  
Dazu muss man sich vorerst entscheiden, ob ein Schülermerkmal (Lern- und Leistungsmotivation, Lernstrategien etc.) oder ein Aufgabenmerkmal (Schwierigkeitsgrad von Aufgaben und ihre Lösungsmöglichkeit durch die Schülerinnen und Schüler) ausgewählt wird.
- Prognose der Voraussage der Schülerleistung oder des Personenmerkmals.  
Wenn die Wahl getroffen wurde, soll für jede Testperson die Ausprägung des Merkmals auf einer Skala festgelegt werden.

1 - trifft überhaupt nicht zu
1 - trifft überwiegend zu
3 - trifft teilweise zu
4 - trifft überwiegend zu
5 - trifft voll und ganz zu

Abbildung 4: Beispiel für eine 5-stufige Skala (Hesse/Latzko, 2011)

- Erhebung der tatsächlichen Schülerleistung bzw. des Personenmerkmals.  
Nun soll mit standardisierten Tests oder Interviews die Ausprägung des Merkmals ebenfalls auf der fünfstufigen Skala ermittelt und mit der Voraussage der Lehrkraft verglichen werden.
- Vergleich zwischen der Vorhersage der Lehrkraft und den empirischen Daten der Schülertestung.  
Hier wird verglichen, ob die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler im Mittel zu gut, passend oder zu schlecht eingestuft hat. Dazu muss die mittlere Ausprägung des gewählten Merkmals oder Schülerleistung berechnet werden. Danach wird der Mittelwert der eigenen Vorhersagen berechnet. Anschließend wird die Differenz der beiden Mittelwerte gebildet.
- Analyse des Vergleichs der Schülerdaten mit dem vorhergesagten Lehrerurteil.  
Aufgrund der erhaltenen Auswertungen sollte es der Lehrkraft nun möglich sein zu erfahren, ob sie die Schülerin oder den Schüler relativ genau eingeschätzt oder über- bzw. unterschätzt hat.

#### **4.2.2 Der simulierte Klassenraum (SKR)**

Eine für die experimentelle Untersuchung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften geeignete Methode stellt das Paradigma des simulierten Klassenraums von Fiedler, Freytag und Unkelbach (2007, zit. nach Südkamp/Möller/Pohlmann, 2008) dar. Dabei handelt es sich um ein computersimuliertes Klassenzimmer, in dem die Lehrkraft mit virtuellen Schülerinnen und Schülern interagiert und beispielsweise deren experimentell gesteuerte Leistung beurteilt. Die Lehrkraft wählt aus einem Menü unterrichtsfachbezogene Fragen aus, die sie an die Lernenden richtet. Der Anteil korrekter Antworten der einzelnen Lernenden stellt das Maß für die Fähigkeit der Schülerin bzw. des Schülers dar. Die Übereinstimmung der Schülerleistung mit dem Urteil der Lehrkraft kann als diagnostische Kompetenz ermittelt werden.

Im Falle möglicher Diskrepanzen bedeutet dies nicht automatisch die Unfähigkeit der Lehrkraft zu diagnostizieren. Vielmehr soll die Sensibilisierung für diagnostische Aufgaben verstärkt werden, und dass sich die Lehrpersonen der Ungenauigkeit ihrer informellen Urteile stets bewusst sind.

#### **4.3 Diagnostische Aufgaben von Lehrkräften**

Die Diagnostik der Lernvoraussetzung stellt sich als Hauptaufgabe der schulischen Diagnostik von Lehrkräften dar. Lernende im Klassenverband haben immer individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Zu den Lernvoraussetzungen gehört alles, was an Kenntnissen, Begriffen, Einstellungen, Motiven, Verhaltensstrategien und Verhaltensdis-

positionen bei Lernenden vorhanden ist. Die Lernvoraussetzungen bestimmen wesentlich den Erfolg oder Misserfolg einer Lernhandlung mit und sind bei jeder Planung von Unterricht zu berücksichtigen. Informelle Tests oder Befragungen zu Schuljahresbeginn können hilfreiche Verfahren sein und über kognitive Voraussetzungen (Lernstand), sowie erworbene Handlungsstrategien (Arbeitsmethoden) Aufschluss geben.

Bei der pädagogischen Diagnostik im täglichen Unterrichtsalltag ist der Einsatz umfangreicher, normorientierter Testverfahren zu hinterfragen. In den Schulgesetzen ist es zum Teil juristisch verankert, dass Lehrkräfte keine Intelligenztests machen dürfen, weil ihnen dazu die entsprechende Ausbildung fehlt. Außerdem fehlt in den Berufsschulen das Geld für die teils sehr teuren Verfahren. Trotzdem erscheint es sinnvoll, dass Lehrkräfte zumindest Schulleistungstests und Schultests zur expliziten Informationsbeschaffung einsetzen dürfen. Voraussetzung hierfür sind präzise diagnostische Kompetenzen und das Wissen, wie diese Tests einzusetzen sind.

Allgemein gilt, dass immer eine verantwortungsvolle Vorsicht beim Testeinsatz geboten ist. Nicht umsonst haben Schulpsychologinnen und -psychologen eine universitäre psychologische Ausbildung. Deshalb sollten zumindest Intelligenztest und alle entsprechenden Gutachten nur von Diplom-Psychologinnen und -psychologen durchgeführt werden, die Erfahrungen mit Diagnostik haben (Rohrman/Rohrman, 2010).

Eine hohe Lernmotivation oder eine hohe intellektuelle Fähigkeit alleine reicht nicht aus, um erfolgreich zu lernen. Die gute Lehrkraft bzw. die/der geübte Diagnostiker/in erfasst und versteht die Lernvoraussetzung eines einzelnen Lernenden immer in einer wechselseitigen Abhängigkeit. Adaptiver Unterricht erfordert eine genaue Diagnose der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, damit die Anforderungen, die Förderung und Hilfe für jeden Einzelnen angepasst werden können.

Im Folgenden wird die Diagnostik einiger wichtiger Lernvoraussetzungen exemplarisch besprochen.

#### **4.3.1 Diagnostik von Vorwissen und Intelligenz**

Nach Dochy und Alexander (1995, zit. nach Hesse/Latzko, 2011, S. 101) ist „Vorwissen das gesamte Wissen des Lerners, das dynamischen Charakter trägt, das vor der Bearbeitung einer Aufgabe zur Verfügung steht und aktiviert werden kann.“

Intelligenz wird in einschlägigen Lehrbüchern der pädagogischen Psychologie als die wichtigste Lernvoraussetzung angesehen. Unter Intelligenz wird auch die allgemeine Fähigkeit zum Lernen, Problemlösen und Denken verstanden (Lexikon der Psychologie, 2000).

In der schulpyschologischen Beratung werden zur Prüfung des intellektuellen Potentials von Lernenden verschiedene Verfahren benutzt. Prinzipiell dürfen Lehrkräfte keine Intelligenztests einsetzen. Dies ist in der Regel auch nicht erforderlich, da sich für Lehrkräfte die Beurteilung des Vorwissens von Lernenden interessanter darstellt.

Zur Beurteilung des Vorwissens bietet sich der KFT 4-12+R von Heller und Perleth (2000) an. Dieser prüft wichtige schulrelevante Fähigkeiten ab und ist auch bei Berufsschülerinnen und –schüler einsetzbar. Unter Zeitdruck werden intellektuelle Fähigkeiten wie Sprachverständnis, sprachungebundenes Denken, mathematische Kompetenzen, anschauungsgebundenes Denken und eine Gesamtheit von kognitiven Fähigkeiten abgefragt. Mit relativ geringem Aufwand kann ein Überblick über die schulbezogene Leistungsfähigkeit gewonnen werden.

Eine Alternative zum KFT 4-12+R stellt das Prüfsystem zur Schul- und Bildungsberatung - PSB-R 6-13 (Horn, 2004) dar. Dieses Verfahren ist für die Altersklasse der Berufsschülerinnen und –schüler geeignet, da es bis zur 13. Schulstufe anwendbar ist. Es liefert Aussagen über die allgemeine Intelligenz und über bereichsspezifische Fähigkeiten im verbalen, mathematischen und räumlichen Bereich. Außerdem dient es zur Erfassung der Konzentrationsfähigkeit. Da schulbezogene Wissensbereiche abgefragt werden, kann man diesen Test auch als Schulleistungstest bezeichnen.

Alle diese Tests sind kostenpflichtig, was wiederum ein Problem in der berufsschulischen Realität darstellt. Es existieren allerdings unzählige Werke in der Literatur, die Intelligenztests und Wissenstests beinhalten. Da diese großteils dem Copyright unterliegen, dürfen sie den Schülerinnen und Schülern nicht in Kopie vorgelegt werden. Allerdings könnten diese als Vorschläge für Modifikationen gesehen werden.

Lehrkräfte machen ständig die Erfahrung, dass Lernende zwar entsprechendes Vorwissen haben und über ein gutes intellektuelles Potential verfügen, aber trotzdem keine entsprechenden Leistungen erbringen. Gründe könnten mangelndes Interesse oder ein unzureichendes Lern- und Arbeitsverhalten sein. Schneider, Körkel und Weinert (1989, 1990, zit. nach Hesse/Latzko, 2011, S. 107) haben aber den Zusammenhang zwischen Intelligenz, Vorwissen und Leistung in einer umfangreichen Untersuchung nachgewiesen.

#### **4.3.2 Diagnostik des Lern- und Arbeitsverhaltens**

Viele Schülerinnen und Schüler haben große Defizite beim Transfer des theoretischen Wissens zur praktischen Anwendung. Um eine wirklich gute Praktikerin bzw. ein guter Praktiker sein zu können, sind theoretische Kenntnisse nötig. Oftmals werden Talente aufgrund dieser fehlenden Theoriekenntnisse bzw. der mangelhaften Transferkompetenz

nicht erkannt. Ursache für diesen Mangel könnten unzureichende Lern- und Arbeitstechniken sein.

Wenn Lehrkräfte in Erfahrung bringen wollen, welche Lernstrategien Schülerinnen und Schüler einsetzen bzw. welches Lern- und Arbeitsverhalten sie haben, sollte im Idealfall eine diagnostische Beobachtung erfolgen.

In Kapitel 5 wird auf das Lern- und Arbeitsverhalten und die Diagnostik derselben konkret eingegangen.

#### **4.4 Probleme der Lehrkräfte bei diagnostischen Aufgaben**

Lehrkräfte haben vielfältige diagnostische Aufgaben zu erfüllen. Allerdings haben auch die „besten“ Lehrkräfte Probleme mit diesem Auftrag. Unter anderem zählen zu diesen Problemen folgende:

##### **4.4.1 Zeitproblem**

Wie bereits in Kapitel 3.5.1 ausgeführt, hat man durch die Organisationsform in der Berufsschule weniger Zeit zur Verfügung, als in anderen Schulformen. Durch das Bestreben den umfangreichen Lehrstoff vollständig zu vermitteln, gelingt es so mancher Lehrkraft nicht genügend Zeit für die notwendigen Diagnostizitäten aufzubringen. Es wird vielfach auf prozessorientierte Beobachtungen verzichtet bzw. die Lernausgangslage rein durch Abfragen von schulbezogenem, kognitivem Wissen in mündlicher und schriftlicher Form zurückgegriffen. Die Diagnose von nicht-kognitiven Aspekten wird aus zeitlichen Gründen gänzlich vernachlässigt. Eine Unterstützung bei der Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens könnte der in Kap. 6 vorgestellte Diagnosebogen darstellen. Dieser ermöglicht es auch in der knapp bemessenen Zeit in der Berufsschule nicht-kognitive Aspekte zu diagnostizieren.

##### **4.4.2 Mangelnde Grundbildung in pädagogischer Diagnostik**

Die sechssemestrige Ausbildung zum Bachelor of Education für Berufsschulen fordert in den Grundkompetenzen laut Studienplan gemäß Hochschulgesetz (2007):

„BerufsschullehrerInnen verwenden professionelle Methoden der pädagogischen Diagnostik zur Förderung von individuellen Lernprozessen und als Basis für ihren Beratungsauftrag. Dabei berücksichtigen sie die geltende Rechtslage und verwenden transparente Beurteilungsmaßstäbe. BerufsschullehrerInnen sind in der Lage ihre SchülerInnen zu fördern und diese sowie deren Erziehungs- und Lehrberechtigte gezielt zu beraten.“

Um diese Ziele zu erreichen sind auch entsprechende Inhalte in diversen Modulen vorgesehen. Die Modulinhalte und Ziele inklusive der Modulanforderungen sind zwar klar formuliert, lassen aber großen Interpretationsspielraum zu. Die Gewichtung der Thematik hängt vom persönlichen Interesse der Dozentin bzw. des Dozenten ab.

#### **4.4.3 Mangelnde Teamarbeit**

Durch die noch immer zu wenig praktizierte Absprache zwischen den Lehrkräften, speziell zwischen den verschiedenen Fachgruppen kann es dazu kommen, dass vorhandene Begabungen der Lehrlinge nicht bzw. zu spät erkannt werden. Andererseits kann es aber auch passieren, dass sich Berufsschullehrkräfte gegenseitig beeinflussen, und von Eigenschaften wie z. B. mangelnden Rechtschreibkenntnissen darauf schließen, dass der Lehrling auch handwerklich keine guten Leistungen erbringen kann. „Gute“ Lehrkräfte verfügen über Teamfähigkeit, hier gäbe es generell noch Entwicklungsbedarf.

#### **4.4.4 Beeinflussungstendenzen bei der Diagnose durch Lehrkräfte**

Es gibt in der Literatur eine Fülle von Publikationen, die sich mit den unterschiedlichen Fehlern bei der pädagogisch-psychologischen Urteilsbildung beschäftigen. Im Folgenden sollen ausgewählte Tendenzen und Urteilsfehler besprochen werden, die relevant für Lehrkräfte sind.

##### **4.4.4.1 Pygmalioneffekt im Klassenzimmer**

In vielen Situationen des Lebens hat man Vorstellungen davon, was als nächstes geschieht. Manchmal entspricht die objektive Situation dann auch tatsächlich den Erwartungen. Es kommt aber auch vor, dass die Realität in Widerspruch zu den Erwartungen gerät. Es ist vielfach belegt, dass die Person folglich ihre Wahrnehmung an die eigenen Erwartungen anpasst und somit das Urteil verzerrt. Oftmals tut man dann der zu bewertenden Person Unrecht. Dies wirkt sich wiederum auf die Lernfreude und auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden aus.

Ein eindrucksvolles Beispiel für den Pygmalioneffekt liefert die vielzitierte Untersuchung von Rosenthal und Jacobson (1985, zit. nach Kanning/Holling, 2002). Die beiden initiierten die pädagogische Forschung zur „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“. Sie teilten an der Studie teilnehmenden Lehrkräften mit, dass bestimmte Schülerinnen und Schüler, die bei einem Intelligenztest beste Ergebnisse erzielt hätten, im Verlauf des Schuljahres große schulische Fortschritte machen könnten. In der Tat ließen sich nach einigen Monaten bei den ausgewählten Kindern deutliche Fortschritte feststellen. Tatsächlich waren die Schülerinnen und Schüler aber nach dem Zufallsprinzip ausgewählt worden und nicht anhand eines speziellen IQ-Tests. Die Ursache für das gute Abschneiden waren die Erwar-

tungen der Lehrkräfte. Weil die Lehrkräfte glaubten, dass diejenigen Kinder besondere Fähigkeiten haben, schenkten sie ihnen mehr Aufmerksamkeit, gaben ihnen mehr Unterstützung und verschlossen ihre Augen vor den tatsächlichen Leistungen. Aus ethischen Gründen wurde in der Forschung vor allem der positive Pygmalioneffekt untersucht, da die Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler nicht als nachteilig zu bezeichnen sind. Es lässt sich jedoch schlussfolgern, dass die Erwartungseffekte von Lehrkräften auch negative Auswirkungen haben können. Erwartet eine Lehrkraft von bestimmten Schülerinnen und Schülern weniger gute Leistungen, dann werden diese wohl analog weniger positive Zuwendung bekommen und eventuell weniger gelobt werden. Damit könnte sich die Erwartung der Lehrkräfte, dass diese Schülerinnen und Schüler weniger leisten, voll bestätigen.

#### 4.4.4.2 Halo-Effekt im Klassenzimmer

Ein Halo-Effekt (Thorndike, 1920, zit. nach Kanning/Holling, 2002, S. 25) liegt vor, wenn bei der Beurteilung einer Person ein einzelnes Merkmal so stark in den Vordergrund tritt, dass es vergleichbar mit einem Heiligenschein über die gesamte Persönlichkeit strahlt. Das bedeutet, dass herausragende Eigenschaften andere, nicht sehr gut beobachtbare Eigenschaften bestimmen. Beispielsweise konnte vielfach belegt werden, dass attraktive Menschen von ihrer Umwelt auch als intelligenter, sozial verträglicher oder unterhaltsamer eingestuft wurden als andere Personen, die man als weniger attraktiv erlebt (Feingold, 1992, zit. nach Kanning/Holling, 2002, S. 26). Zur Veranschaulichung wird hier die Person in Abbildung 5 gezeigt. Die meisten Menschen werden die Person auf dem linken Bild als demütig oder bescheiden beschreiben. Im rechten Bild ist exakt die gleiche Person abgebildet, nur wurde der Blickwinkel leicht verändert. Viele Menschen erleben die abgebildete Person im rechten Bild als arrogant und unangenehm. Hier wird deutlich gemacht, dass es oftmals nur Kleinigkeiten sind, die unser Urteil beeinflussen.



Abbildung 5: Beispiel für den Einfluss nonverbaler Informationen auf die Urteilsbildung (Frey, zit. nach Kanning/Holling, 2002, S. 27).

#### **4.4.4.3 Klassische Urteilstendenzen**

- Tendenz zur Mitte: Extreme Aussagen werden vermieden. Es gibt wenige besonders schlechte oder besonders gute Noten, die Bewertungen sind meist im mittleren Bereich.
- Tendenz zu extremen Urteilen: Es gibt wenige durchschnittliche Noten, viele gute und viele schlechte Noten.
- Mildeeffekt: Alle zu Beurteilenden werden besser bewertet, als gerechtfertigt wäre.
- Strengeeffekt: Alle zu Beurteilenden werden schlechter bewertet, als gerechtfertigt wäre.
- Reihungs- und rhythmische Schwankungseffekte: Die ersten zu korrigierenden Arbeiten werden strenger beurteilt als die anderen (Hesse/Latzko, 2011).

#### **4.4.4.4 Stereotypisierung**

Zur Stereotypisierung kommt es, wenn wir das einzelne Individuum einer bestimmten Gruppe von Menschen zuordnen. Typisch dafür sind z. B. das Geschlecht, die ethnische Gruppenzugehörigkeit oder beispielsweise in Schulen ganz bestimmte Klassen. Ausgehend von einem Merkmal führt die Stereotypisierung im Urteilsprozess dazu, dass die Person genau so beurteilt wird, wie jedes beliebige Mitglied der zuordenbaren Gruppe. In dem Zusammenhang kann auch von Klischee oder Vorurteil gesprochen werden. Jede Lehrkraft muss sich selbst fragen, welchen Stereotypen sie selbst besonders leicht unterliegt. Dies ist wichtig, um unerwünschte Verzerrungen bei der Diagnostizitätigkeit zu verringern bzw. zu verhindern (Kanning/Holling, 2002).

#### **4.4.4.5 Logische Fehler**

Logische Fehler sind Fehler, die bei der Bewertung von Eigenschaften, Merkmalen und Erscheinungsbild einer Person entstehen können. Von wenigen Beobachtungen wird auf eine andere Eigenschaft geschlossen. Es werden zwei Eigenschaften zwingend zusammen geordnet, weil geglaubt wird, dass sie logisch zusammengehören. Z. B. vergesslich → desinteressiert; gutmütig → tolerant; unordentlich → faul (ebd.).

#### **4.4.4.6 Referenzfehler**

Ein Referenzfehler liegt vor, wenn eine andere als die sachliche Bezugsnorm herangezogen wird (Helmke, 2005). Zumindest für die Leistungsbeurteilung laufen die gesetzlichen Bestimmungen in Österreich laut LBVO §11 Abs. 1 (2007) darauf hinaus, dass die sachliche Bezugsnorm zu gelten hat.

- Sachnorm (kriterienorientiert): Leistungen werden mit den curricularen Lernzielen verglichen (absoluter Maßstab). Aus dem Prozentanteil korrekter Ergebnisse ergibt sich personenunabhängig das Bewertungsergebnis.

Vorteil: Man sieht, wie viel von den Lernzielen von jedem Einzelnen erreicht wurden.

Nachteile: Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden bleiben unberücksichtigt.

Misserfolge bei schwierigen Aufgaben sind für manche vorprogrammiert und entmutigend.

Es gibt allerdings noch weitere Bezugsnormen, an denen sich Lehrkräfte orientieren können und die als Vergleichsmaßstäbe für die Wahrnehmung der Lehrkräfte dienen.

#### **4.4.4.7 Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte**

Unter der Bezugsnormorientierung von Lehrpersonen wird die individuelle Eigenschaft verstanden bestimmte Bezugsnormen zu bevorzugen, die schlussendlich die Basis für die Leistungsbewertung einzelner Schülerinnen und Schüler bildet. Wenn Lehrpersonen die Leistung einzelner bewerten, können sie sich an unterschiedlichen Kriterien orientieren. Wie bereits vorher als Sachnorm beschrieben, können Lehrziele festgelegt werden, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollten.

Lehrpersonen können sich auch an der Gruppenleistung orientieren (sie bewerten die Leistung im Hinblick auf das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse bzw. der jeweiligen Altersstufe) oder an der Individualleistung (sie bewerten die Leistung mit Rücksicht auf frühere Leistungen derselben Schülerin bzw. desselben Schülers).

- Sozialnorm (gruppenorientiert): Leistungen werden in Bezug zum Klassendurchschnitt (Normalverteilung) gemessen. Erst nach einem Test wird der Punkteschlüssel festgelegt, bei dem für die Durchschnittspunktzahl die Note Befriedigend festgelegt wird.

Vorteil: Man kann auf den ersten Blick sagen, wer über- oder unterdurchschnittlich abgeschnitten hat.

Nachteile: Für schwache Schülerinnen und Schüler ist durch den Vergleich ein wiederholter Misserfolg garantiert.

Die gleiche Leistung wird in einer im Durchschnitt leistungsstarken Klasse schlechter bewertet, als in einer mit schlechten Durchschnittsleistungen. Wie viel von den Lernzielen man erreicht hat, erfährt man nicht.

Rechtlich gesehen: Maßgeblich sind die Anforderungen des Lehrplans - nicht der Klassendurchschnitt.

- Individualnorm (personenbezogen): Leistungen werden mit früheren Leistungen derselben Person verglichen und zeigen so persönliche Lernfortschritte auf.

Vorteil: Gute wie schwache Schülerinnen und Schüler werden an ihren individuellen Kapazitäten gemessen. Daher wird niemand über- oder unterfordert.

Nachteile: Es gibt keine Vergleichsmöglichkeit mit der Leistung anderer und keine Vergleichsmöglichkeit mit den allgemeinen Leistungserwartungen.

Nach Rheinberg (1980) ergeben sich, je nachdem unter welcher Bezugsnorm die Leistung von der Lehrkraft wahrgenommen wird, Unterschiede in den Leistungserwartungen. Hier soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Diagnosekompetenzen von Lehrkräften von vielfältigen Komponenten beeinflussbar sind, und dass das diagnostische Auge in jeder Hinsicht geschärft werden muss.

#### **4.4.1 Fehlende Diagnosemittel**

In den Berufsschulen werden kaum Diagnosemittel angewandt, wenn man vom Einsatz der von der Lehrkraft selbst erstellten Leistungstests absieht. Üblicherweise werden in Berufsschulen keine Geldmittel zur Verfügung gestellt, um Schul- bzw. Leistungstests zum Vorwissen wie z. B. der in Kap.4.3.1 erwähnte KFT 4-12+R von Heller und Perleth (2000) oder der PSB-R 6-13 (Horn, 2004) durchzuführen.

Auch für die Diagnose des Lern- und Arbeitsverhalten fehlen Diagnoseinstrumente, die in der Berufsschule angewendet werden können. Eine mögliche Abhilfe könnte hierfür der neu konzipierte Diagnosebogen für das Lern- und Arbeitsverhalten in Berufsschulen (Di-LA-Bs) bieten. Dieser wird im Kapitel 6 genau vorgestellt.

Diagnoseaufgaben im Klassenraum sind für einen begabungsfördernden, differenzierenden Unterricht wesentlich, jedoch nicht immer problemfrei bewältigbar. Aus den bisherigen Ausführungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften sollte deutlich geworden sein, dass Lehrkräfte nicht einfach nach Gutdünken pädagogische Diagnostik betreiben sollten. Sie müssen sich wissenschaftliche Grundkenntnisse aneignen, damit sie die tägliche Konfrontation mit Situationen, die pädagogisches und diagnostisches Handeln erfordern, leichter bewältigen können. Haben sich die Lehrkräfte Grundkenntnisse der pädagogischen Diagnostik angeeignet, sollten sie diese auch entsprechend nützen, um nachfolgend Fördermaßnahmen festzulegen. Die Diagnostik des Lern- und Arbeitsverhaltens von Schülerinnen und Schülern wäre eine geeignete Möglichkeit, individualisierten, begabungsfördernden Unterricht folgen zu lassen.

## **5 LERN- UND ARBEITSVERHALTEN**

Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass der Schulerfolg besonders stark vom Lern- und Arbeitsverhalten bzw. den Lerntechniken abhängig ist. Intelligenz und Begabung alleine reichen nicht aus, um in der Schule voranzukommen. Obwohl es natürlich Schülerinnen und Schüler gibt, die ohne Lern- und Arbeitsaufwand Spitzennoten erreichen, kann doch davon ausgegangen werden, dass Lernende neben der Intelligenz auch über entsprechendes Lern- und Arbeitsverhalten verfügen müssen. Lernende brauchen Fertigkeiten, die das Lernen erleichtern, steuern und verbessern (Keller/Binder/Thiel, 1997).

Nicht selten sind auch begabte Schülerinnen und Schüler über das Ergebnis ihres Lerneinsatzes enttäuscht. Die Ursache hierfür liegt oftmals in einem ineffizienten Lernverhalten, denn Lernen kann durchaus an den falschen Strategien scheitern. Schulischer Erfolg kann von der Kompetenz abhängen, das eigene Lern- und Arbeitsverhalten den Lernanforderungen anpassen zu können. Sehr gute Lern- und Arbeitstechniken garantieren zwar keinen Schulerfolg, stellen aber als Komponente des Lern- und Arbeitsverhaltens des Lernenden einen wichtigen Einflussfaktor der Schulleistung dar, und leisten somit einen wichtigen Beitrag für gute Schulleistungen.

### **5.1 Definition Lern- und Arbeitsverhalten**

Als Lern- und Arbeitsverhalten werden üblicherweise Strategien bzw. Techniken der Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -darstellung zusammengefasst. Sie umfassen neben dem Interesse und der Beteiligung am Unterrichtsgeschehen auch die Ordnung am Arbeitsplatz sowie in den Schulmaterialien, die Phasen einer Handlung (Orientierung, Planung, Ausführung und Kontrolle), Sorgfalt, Genauigkeit, Konzentration, das Annehmen und Umsetzen von Hilfe, Durchhaltefähigkeit, sowie die Art der Aufgabenauswahl (Keller, 2005).

Die Lehrkräfte Braun und Schmisckke erstellten eine Übersicht über Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens in Form einer Mindmap. Diese erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit (siehe Abbildung 6).

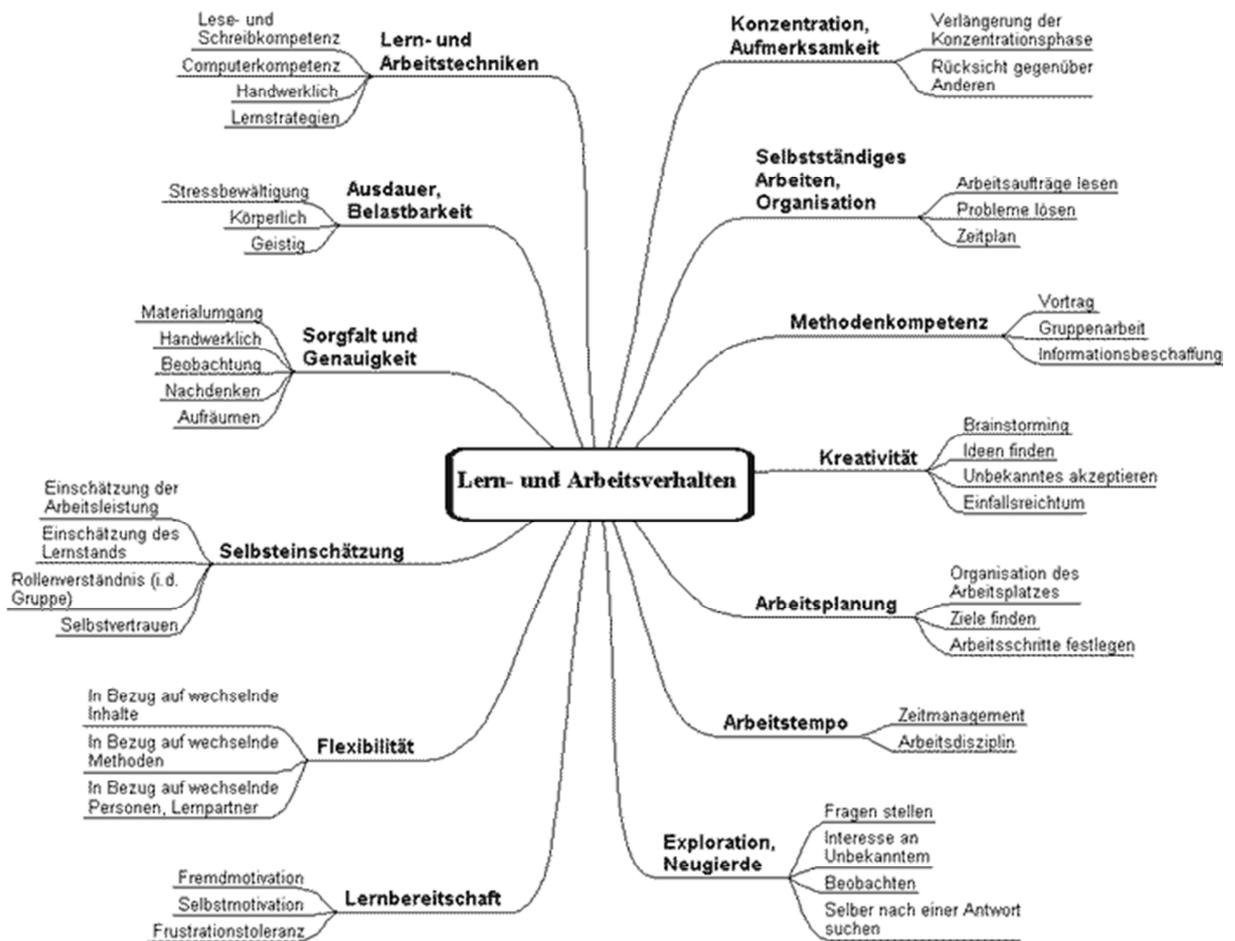


Abbildung 6: Mindmap Lern- und Arbeitsverhalten.

Zusammengestellt von D. Braun und J. Schmischke. <http://www.erdkunde-sonderschule.de/Reihen%20Ent/LernArbeit.html>

## 5.2 Lernstrategien

Friedrich und Mandl (1992) beschreiben Lernstrategien als allgemeine und spezielle, mental repräsentierte Handlungspläne zur Steuerung des eigenen Lernverhaltens. Darüber hinaus betonen sie, dass diese Prozesse über die obligatorischen Vorgänge bei der Bearbeitung einer Lernanforderung hinausgingen.

Lernstrategien sind spezielle Handlungspläne zur Steuerung des Lernverhaltens (Lukesch, 2001, S. 225). „Lernstrategien können als prozedurales Wissen zur Erreichung von Lernzielen angesehen werden.“ Nach Klauer (1996) versteht man unter Lernstrategie einen Plan für eine Handlungssequenz, die auf die Erreichung eines Lehrzieles gerichtet ist.

Lernstrategien sind also zielgerichtete, übergeordnete und komplexe Vorgehensweisen, bei deren Ausführung Lern- und Gedächtnistechniken neben Methoden der Planerstellung und Planüberwachung eingesetzt werden. Grundsätzlich werden drei Klassen von Lern-

strategien unterschieden: Die Informationsverarbeitungs-, die Kontroll- und die Stützstrategien (Friedrich/Mandl, 1997; Wild, 2000, zit. nach Hesse/Latzko, 2011, S. 121).

Lernstrategien dienen zur Optimierung des Lernens. Grundsätzlich unterscheidet Wild (2000) kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien:

### **5.2.1 Kognitive Lernstrategie**

Der Teilbereich der kognitiven Lernstrategien umfasst jene Prozesse, die der unmittelbaren Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung dienen. Innerhalb dieser Strategiekategorie unterscheidet er zusätzlich die drei Komponenten: Wiederholung, Elaboration und Organisation.

- Mit dem Begriff der Elaborationsstrategien werden solche Lerntätigkeiten bezeichnet, die dazu geeignet sind, das neu aufgenommene Wissen in die bestehende Wissensstruktur zu integrieren. Diese umfassen die verbale oder bildliche Anreicherung des neuen Materials, die Verknüpfung des neu gelernten Materials mit Alltagsbeispielen und persönlichen Erlebnissen, die Formulierung des Aufgenommenen in eigenen Worten und die Bildung von Analogien zu bereits bekannten Zusammenhängen. Elaborationsstrategien fördern ein am Verstehen orientiertes Lernen.
- Organisationsstrategien umfassen Lerntätigkeiten, die dazu geeignet sind, die vorliegende Information in eine leichter zu verarbeitende Form zu transformieren. Typische Formen der Stofforganisation sind etwa das Identifizieren wichtiger Fakten und Argumentationslinien oder das Anfertigen von Diagrammen und Skizzen zu deren Veranschaulichung. Organisationsstrategien werden ebenfalls zu denjenigen Lernformen gezählt, die zu einem tieferen Verständnis des Stoffes förderlich sind (Weinstein, 1988).
- Wiederholungsstrategien umfassen solche Lerntätigkeiten, die durch das aktive Wiederholen einzelner Fakten eine feste Verankerung im Langzeitgedächtnis zu erreichen versuchen. Hierzu gehört beispielsweise die wiederholte Durcharbeitung von Wortlisten in der richtigen Reihenfolge. Wie insbesondere Weinstein (1988) betont, müssen sich Memorierungstätigkeiten aber nicht nur auf das Einprägen einzelner, isolierter Fakten beziehen sondern können auch das Einprägen von Zusammenhängen und Regeln zum Gegenstand haben.

### **5.2.2 Metakognitive Lernstrategie**

Diese beziehen sich auf die Steuerung und Optimierung des Lernprozesses, also auf die Planung von Lernschritten, die Überprüfung eigener Lernfortschritte durch Selbstüberwachung und die adaptive Bewertung des eigenen Lernverhaltens in Abhängigkeit vom Lernfortschritt.

Beispiele:

- Planung: Die/Der Lernende formuliert Lernziele und legt die einzelnen Lernschritte fest.
- Überprüfung: Die/Der Lernende wiederholt zwischendurch den gelernten Inhalt ohne Lernvorlage, um sofort feststellen zu können, ob Wissenslücken bestehen.
- Bewertung: Die/Der Lernende bewertet, ob die eingesetzte Lernmethode effizient war. Dies trägt nicht nur zur Verbesserung des Lernprozesses allgemein bei, sondern baut auch eine strategische Expertise auf.

### **5.2.3 Ressourcenbezogene Lernstrategie**

Diese umfasst die Verfügbarmachung von Ressourcen, die das eigentliche Lernen unterstützen oder vor äußeren Einflüssen abschirmen. Hierzu gehören beispielsweise die Suche oder Gestaltung einer günstigen Lernumgebung, ein effektives Planen der Arbeitszeit oder Formen der Selbstmotivation.

Die Bereitstellung interner Ressourcen betrifft

- das Management der eigenen Anstrengung,
- das Management des eigenen Zeitbudgets
- und die Investition von Aufmerksamkeit und Konzentration.

Die Nutzung externer Ressourcen für den eigenen Lernerfolg kann durch

- die Nutzung der Lernumgebung,
- das Hinzuziehen zusätzlicher Literatur oder
- durch die Nutzung der Möglichkeiten von Arbeitsgruppen geschehen.

Alle genannten Strategien sind notwendig, um Lernen überhaupt sinnvoll zu ermöglichen (Wild, 2000). Jeder Mensch setzt für das Lernen individuelle, habituelle und geschlechtsspezifische Lernstile ein.

### **5.3 Lernstile**

Aus zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen gingen Modelle hervor, die verschiedene Lerntypen und Lernstile klassifizieren. Zudem wurden Instrumentarien entwickelt, welche die Diagnose von Lerntypen und Lernstilen ermöglichen. Nach Prashnig (2008) ist der Lernstil eines Menschen der Modus, wie er auf neue und schwierige Informationen eingeht, diese aufnimmt, verarbeitet und speichert.

Ähnlich beschreibt Felder (2010) Lernstile als Neigungen und Vorlieben von Schülerinnen und Schülern, wie sie mit Informationen umgehen und wie sie auf verschiedene Lernumgebungen reagieren.

Auch wenn die Typisierung von Lernenden von verschiedenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern immer wieder als weder empirisch noch theoretisch nachgewiesen kritisiert wird, sind mittlerweile an die hundert verschiedene Ansätze bekannt. Im Folgenden werden zwei bedeutende Lernstilmodelle mit den entsprechenden Instrumentarien beschrieben, welche die Diagnose von Lernstilen ermöglichen sollen.

### **5.3.1 Modell nach Kolb**

Kolb (1985) sieht Lernen als einen sich ständig fortsetzenden Prozess. Dabei werden zuerst Erfahrungen gesammelt und dann in einem Zyklus von vier Phasen verarbeitet. In der Phase eins werden konkrete Erfahrungen gemacht, wobei wichtig ist, dass die/der Lernende offen ist für Neues und ohne Vorurteile die neuen Erfahrungen betrachtet. In der Phase zwei geschieht das genauere, reflektierende Beobachten, in dem der Lerngegenstand von verschiedenen Seiten beleuchtet wird. In Phase drei führt dies zu einem Erklärungsansatz, einer Regel oder einer Theorie. Diese Erklärung wird in Phase vier auf ihre Eignung hin überprüft. Daraus ergeben sich neue Erkenntnisse und Erfahrungen, zugleich beginnt der Ablauf von vorne. Diese vier Phasen werden auf verschiedene Weise miteinander kombiniert, abhängig vom individuellen Lernstil des Menschen. Nach dem Modell von Kolb ergeben sich vier Grundtypen:

- **Divergierer** (etwa: die Entdecker) bevorzugen konkrete Erfahrung und reflektiertes Beobachten. Ihre Stärken liegen in der Vorstellungsfähigkeit. Sie neigen dazu, konkrete Situationen aus vielen Perspektiven zu betrachten und sie sind an Menschen interessiert. Sie haben breite kulturelle Interessen und spezialisieren sich oft in künstlerischen Aktivitäten.
- **Assimilierer** (etwa: die Denker) bevorzugen reflektiertes Beobachten und abstrakte Begriffsbildung. Ihre Stärken liegen in der Erzeugung von theoretischen Modellen. Sie neigen zu induktiven Schlussfolgerungen und befassen sich lieber mit Dingen oder Theorien als mit Personen. Sie integrieren einzelne Fakten zu Begriffen und Konzepten.
- **Konvergierer** (etwa: die Entscheider) bevorzugen abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren. Ihre Stärken liegen in der Ausführung von Ideen. Sie neigen zu hypothetisch-deduktiven Schlussfolgerungen und befassen sich lieber mit Dingen oder Theorien (die sie gern überprüfen) als mit Personen.
- **Akkomodierer** (etwa: die Praktiker) bevorzugen aktives Experimentieren und konkrete Erfahrung. Ihre Stärken liegen in der Ausgestaltung von Aktivitäten. Sie neigen zu intuitiven Problemlösungen durch Versuch und Irrtum, und befassen sich lieber mit Perso-

nen, als mit Dingen oder Theorien. Sie verlassen sich mehr auf einzelne Fakten als auf Theorien.

### 5.3.1.1 Lernstilanalyse nach Kolb

In der Lernstilanalyse nach Kolb geht es darum, herauszufinden, wie jemand lernt, wie jemand mit Ideen umgeht und ob sie oder er sich in Lernsituationen wohl oder unwohl fühlt. Das Testverfahren besteht aus vierzig Aussagen, wobei die ersten zehn der Neigung zu „Konkreter Erfahrung“, die nächste Gruppe von zehn Aussagen der Neigung zu „Reflektiertem Beobachten“, die folgenden zehn der Neigung zu „Abstrakter Begriffsbildung“ und die letzte Zehnergruppe der Neigung zu „Aktivem Experimentieren“ zugeordnet sind.

Die durch Addieren ermittelten Summenwerte der einzelnen Neigungen können im ersten Auswertungsschritt auf einer Kreisdarstellung eingetragen werden. Sie geben Auskunft darüber wie stark diese Neigungen bei der Testperson ausgeprägt sind. Außerdem lassen sie auch eine Gegenüberstellung mit vergleichbarer Bevölkerung zu.

Im zweiten Auswertungsschritt werden die Werte für RB (Reflektiertes Beobachten) von dem Wert für AE (Aktives Experimentieren) und der Wert für KE (Konkrete Erfahrung) vom AE (Abstrakte Begriffsbildung) subtrahiert. Die Ergebnisse werden auf einem Koordinatenkreuz mit den vier grundlegenden Lernstilen eingetragen (siehe Abbildung 7). Je nachdem, wie weit der Wert in einem Quadranten liegt, ist der jeweilige Lernstil der Testperson stärker oder geringer ausgeprägt. Es handelt sich um einen Mischtypen, wenn das Ergebnis nahe an einem Nachbarfeld liegt. Wenn sich der Wert nahe dem Mittelpunkt des Koordinatenkreuzes befindet, spricht man von einem ausbalancierten Lernstil, der alle Kategorien beinhaltet (Schrader, 2008).

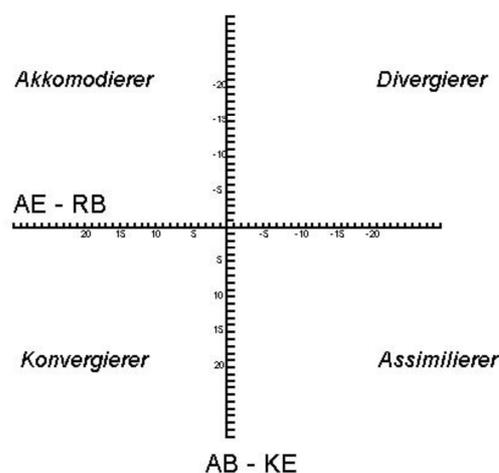


Abbildung 7: Koordinatenkreuz nach Kolb

### **5.3.2 Modell nach Honey und Mumford**

Ähnlich dem Modell von Kolb sehen Honey und Mumford (1992) Lernen als einen sich weiterentwickelnden Prozess. Das Lernen verläuft in vier Phasen, wobei nach ihrer Diktion jeder Mensch eine oder mehrere Phasen bevorzugt. Diese vier Phasen sehen folgendermaßen aus:

- Sammlung von Daten aus Untersuchungen und persönlichen Erfahrungen
- Reflexion über diese Erfahrungen
- Konsequenzen aus diesen Erfahrungen ziehen
- Planung von weiteren Schritten, aus welchen sich neue Erfahrungen ergeben

Dadurch setzt sich dieser Zyklus immer weiter fort. Honey und Mumford unterscheiden in ihrem Modell vier verschiedene Lernstile und beschreiben diese wie folgt:

- **Die Aktiven:** Sie sind sehr leutselig, offen und begeisterungsfähig für alles Neue. Sie verfolgen den Wunsch, alles einmal selbst auszuprobieren. Eine Person dieses Lernstils verfügt über eine große Handlungsbereitschaft, sie denkt erst nach dem Handeln über die Konsequenzen nach. Wenn das Aufregende einer neuen Erfahrung vorbei ist, kehrt allerdings die Langeweile ein.
- **Die Nachdenker:** Sie betrachten die Dinge unter verschiedenen Gesichtspunkten. Dies hat zur Folge, dass sie nicht entscheidungsfreudig sind. Sie möchten bestimmte Handlungskonsequenzen vorhersehen, sammeln daher schon im Voraus möglichst viele Daten und Erfahrungen. Die Vorsicht ist ihre Philosophie, ihre Stärken liegen im Zuhören und Beobachten.
- **Die Theoretiker:** Ihnen gelingt es, Beobachtungen in komplexe, logisch begründete Theorien umzuformen und dabei auch offensichtlich widersprüchliche Fakten in ein schlüssiges Gesamtgebilde zu integrieren. Ihre Philosophie ist die Rationalität und die Logik.
- **Die Anwender (Pragmatiker):** Eine ihrer Stärken liegt in der praktischen Umsetzung von Theorien, Techniken und Ideen. Sie sind bestrebt, immer noch einen besseren Weg in der Umsetzung zu finden. Probleme sind für sie eine Herausforderung. Zur raschen Problemlösung handeln sie zweckorientiert (Schmalenbach, 2008).

#### **5.3.2.1 Learning Style Questionnaire nach Honey und Mumford**

In einem von Honey entwickelten Test von entweder 40 oder 80 Fragen kann herausgefunden werden, welchem der vier Lernvarianten: aktiver Lerner, nachdenkender (reflektierender), theoretischer oder anwendender (pragmatischer) Lerner jemand den Vorzug gibt (siehe Abbildung 8). Die Tests können in Online-Version oder in Buchform bezogen werden.

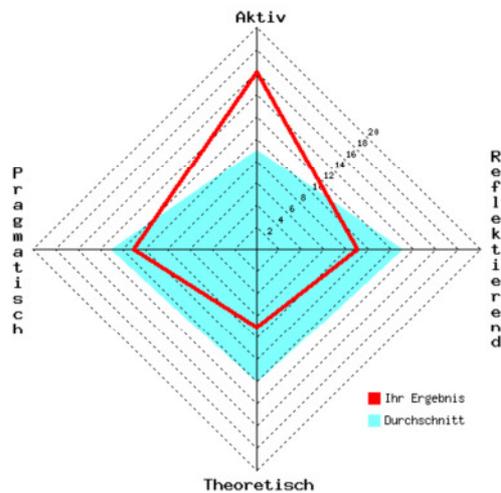


Abbildung 8: Auswertung Lerntypen nach Honey und Mumford

Die differenzierte Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens, unter anderem mittels standardisierter Testverfahren kann Wege aufzeigen, die Schulleistungen zu verbessern, sowie das Lernen und Arbeiten zu erleichtern.

Aus diesem Grund soll nun genau eruiert werden, welche Verfahren es zurzeit für das Klientel Berufslernende im Jugendlichenalter gibt. Die Kenntnis der Verfahren kann der Berufsschullehrkraft bei ihrem Versuch, individualisierten, begabungsfördernden Unterricht zu gestalten, behilflich sein.

Im Folgenden werden nun verschiedene Verfahren zur Identifikation des Lern- und Arbeitsverhaltens beschrieben. Es handelt sich hierbei um Fragebogenverfahren, die jeweils von den Berufsschülerinnen und -schülern selbst ausgefüllt werden müssen. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ist alphabetisch angeordnet.

#### 5.4 Verfahren zur Identifikation von Lern- und Arbeitsverhalten

Der Lern- und Arbeitsstil einer Schülerin oder eines Schülers ist sowohl für die Sicherung des Lernerfolges, als auch für die Überwindung von Lernschwierigkeiten von großer Bedeutung. Die Qualität der Bearbeitung der Aufgaben hängt nicht nur von der Ausdauer, der Intensität und der Anpassungsfähigkeit der Lernenden ab, sondern auch von der Verfügbarkeit der notwendigen Strategie zur Lösung der Lernaufgaben. Folgende Tests bzw. Fragebögen stehen grundsätzlich zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhaltens zur Verfügung.

##### 5.4.1 Arbeitsverhaltensinventar - AVI

Das Arbeitsverhaltensinventar von Keller, Thiel und Binder (1998) will Lern- und Arbeitsstrategien im engeren Sinne sowie emotionale, motivationale und sozialpsychologische

Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens erfassen. Das AVI ist geeignet für Schülerinnen und Schüler ab der zehnten Klasse und wäre dahingehend für den Einsatz in Berufsschulen geeignet.

Es besteht aus 20 bipolaren Dimensionen mit je zehn Items, deren Beantwortung auf einer dreistufigen Skala erfolgt. Erfragt werden unter anderem Anspruchsniveau, Bedürfnisaufschub, Erfolgs-, Lern- und Misserfolgsmotivation, Selbstwert, Denk- und Lernstil, Stressresistenz sowie Einstellung zur Schule.

Das Haupteinsatzgebiet des AVI liegt bei Lern- und Leistungsstörungen und dient zur Klärung der Frage, wo schulische Lern- und Arbeitsverhaltenstrainings ansetzen sollen. Die Durchführung dauert 40 - 45 Minuten und kann als Gruppen- oder Einzeltestung durchgeführt werden. Dabei wählt die Testperson jeweils zu jedem Item aus, ob die Aussage voll zutreffend, teilweise zutreffend oder nicht zutreffend ist. Die Auswertung erfolgt von Hand auf Basis des Antwortbogens durch die Lehrperson. Die Werte werden schließlich in einen Profillbogen übertragen, sodass Stärken und Schwächen der Testperson auf einen Blick deutlich werden. Zu jeder Skala werden im AVI entsprechende Anregungen zur Modifikation des Arbeitsverhaltens gegeben. Diese bestehen aus Methoden, Techniken und Lerntipps zur Verbesserung der Motivation, der Organisation, der kognitiven Verarbeitung sowie der Konzentration.

Beschreibung der Items:

- Skala 1: Anspruchsniveau (niedrig - hoch). Feststellung der Höhe der Ansprüche, die die/der Lernende an künftige Bildungs- und Berufsziele stellt. Es soll festgestellt werden, welche Zugkraft mittel- und langfristige Ziele ausüben.
- Skala 2: Bedürfnisaufschub (unfähig - fähig). Feststellung der Bereitschaft bzw. Fähigkeit, Freizeitbedürfnisse zeitweilig Lernanforderungen unterzuordnen. Es soll festgestellt werden, wie sehr die bzw. der Lernende in der Lage ist, den Konflikt Lernanforderungen versus Freizeitaktivitäten zu lösen bzw. ob sie/er sich eher zugunsten oder zuungunsten der Lernanforderung entscheidet.
- Skala 3: Erfolgsmotivation (niedrig - hoch). Hohe Erfolgsmotivation bedeutet, dass die/der Lernende nach möglichst erfolgreichem Abschließen schulischer Leistungshandlungen strebt. In ihr kommt die Überzeugung zum Ausdruck, Leistungsanforderungen und Wettbewerbssituationen zu meistern.
- Skala 4: Lernmotiviertheit (extrinsisch - intrinsisch). Feststellung der intrinsischen Motivation, das heißt der relativen Unabhängigkeit der/des Lernenden von kurzfristigen äußeren Verstärkern. Das Lernen der stark extrinsisch Motivierten muss dagegen laufend durch äußere Verstärker kontrolliert und in Gang gehalten werden.

- Skala 5: Misserfolgsmotivation (niedrig - hoch). Ein/e Lernende/r mit hoher Misserfolgsmotivation hat wenig Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Sie/Er akzeptiert eher leistungsmäßige Randpositionen und betrachtet Misserfolge im Sinne einer "self-fulfilling prophecy". Sie/Er meidet eher Wettbewerbssituationen und zeigt eine geringe Risikobereitschaft.
- Skala 6: Selbstwertbild (leistungszentriert - multithematisch). Ein stark multithematisches Selbstbild bedeutet, dass die Kriterien nach denen sich die/der Lernende bewertet kaum vom Erfolgs- und Misserfolgsgeschehen im schulischen Leistungsbereich tangiert sind. Im Gegensatz hierzu befindet sich das leistungszentrierte Selbstwertbild, das beinahe zu eng mit dem schulischen Erfolgs-/Misserfolgsgeschehen gekoppelt ist.
- Skala 7: Stoffverarbeitung (langsam - schnell). Bei einer starken Merkmalsausprägung verarbeitet die/der Lernende den Lernstoff zwar rasch, läuft aber in Gefahr die Lerngenauigkeit der Lerngeschwindigkeit unterzuordnen. Die/Der eher Langsame ist zwar zu gründlichem Lernen und Denken in der Lage, hat aber Schwierigkeiten mit den zeitlichen Standards der Stoffverarbeitung zurechtzukommen.
- Skala 8: Aktualisierungsphase (gestört - nicht gestört). Eine eher nicht gestörte Aktualisierungsphase zeigt, dass bei der mündlichen oder schriftlichen Reproduktion von Lerninhalten die Gedächtnisfunktion kaum blockiert oder gehemmt wird. Eine gestörte Aktualisierungsphase drückt sich durch Aufgeregt sein bei der Wiedergabe von Gelerntem, durch Gedankenblockierung und anderen Erinnerungshemmungen aus.
- Skala 9: Gestaltung der Lernbedingungen (schlecht - gut). Gute Gestaltung der Lernbedingungen zeigt sich z. B. in der regelmäßigen Einlegung von Arbeitspausen, in der Organisation des Arbeitsplatzes, sowie in der systematischen Aufnahme und Archivierung von Unterrichtsstoff.
- Skala 10: Denkstil (impulsiv - reflexiv). Ein stark impulsiver Denkstil äußert sich in einem überhasteten und vorschnellen Anwenden und Abbrechen von Problemlösungsstrategien. Reflexiver Denkstil ist ein eher überlegtes, planendes Herangehen an Problemaufgaben. Gelingt eine Problemlösung nicht auf den ersten Anhieb, wird sie nicht sofort abgebrochen, sondern nochmals mit anderem Ansatz wiederholt.
- Skala 11: Lernstil (faktenorientiert - substanzorientiert). Der/Dem stark faktenorientiert Lernenden geht es hauptsächlich um die Reproduzierbarkeit. Im Falle von Verständnisproblemen lernt sie/er eher auswendig, statt einsichtig. Der substanzorientierte Lernstil ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit einsichtig und verstehend zu lernen bzw. das Wesentliche eines Lernstoffes zu erfassen.
- Skala 12: Misserfolgstoleranz (gering - groß). Geringe Misserfolgstoleranz bedeutet, dass das emotionale Gleichgewicht durch schulischen Misserfolg leicht gestört werden kann. Große Misserfolgstoleranz heißt, schulische Misserfolge kurz- und mittelfristig er-

tragen zu können. Die Hoffnung, Misserfolg durch späteren Erfolg kompensieren zu können, wird aufrechterhalten.

- Skala 13: Rezeptionsphase (gestört - nicht gestört). Eine gestörte Rezeptionsphase besagt, dass die/der Betreffende beim Erlernen eines Stoffes leicht zu stören ist bzw. dass sie/er seine Aufmerksamkeit nur schwer steuern kann. Eine nicht gestörte Rezeptionsphase ist gleichzusetzen mit einer gut ausgeprägten Konzentrations- bzw. Aufmerksamkeitsleistung.
- Skala 14: Leistungskontrolle (unfähig - fähig). Wer zur Leistungskontrolle fähig ist, prüft selbst oder durch andere (sich abfragen lassen) regelmäßig ihren/seinen eigenen Wissensstand. Sie/Er praktiziert auch das für den Lernerfolg wichtige Wiederholungslernen.
- Skala 15: Stressresistenz (anfällig - resistent). Stressanfällige reagieren auf erhöhten Lerndruck mit Überforderungssymptomen. Stressresistente kommen mit Anspannungszeiten bzw. erhöhtem Lerndruck psychologisch gut zurecht. Sie verfügen über adäquate Anpassungsmechanismen.
- Skala 16: Lernfeldunabhängigkeit (abhängig - unabhängig). Mit hoher Lernfeldunabhängigkeit ist gemeint, dass das Lernverhalten nicht direkt mit Sympathie-, Antipathiebeziehungen im Sozialfeld Schule gekoppelt ist. Der Lernerfolg der/des Lernfeldabhängigen hängt hingegen stärker davon ab, wie die interpersonalen Beziehungen zu den Lehrkräften und zu der Klasse als Gruppe beschaffen sind.
- Skala 17: Lernverhalten (interessenabhängig - interessenunabhängig). Die/Der interessenabhängige Lernende ist hinsichtlich ihres/seines Lernaufwandes von fachspezifischen Neigungen abhängig. Ein/e interessenunabhängige/r Lernende/r macht den Lernaufwand nicht hauptsächlich vom Interesse für das betreffende Unterrichtsfach bzw. Lerngebiet abhängig. Ein eher fachübergreifender, gleichmäßiger Lernaufwand wird bevorzugt.
- Skala 18: Lerntechniken (schlecht - gut). Lernende mit guten Lerntechniken rationalisieren Lernprozesse, gehen nach Arbeitsplänen vor, teilen den Lernstoff in Schritte ein und erweitern das individuelle Lernen gegebenenfalls durch Gruppenarbeit. Schülerinnen und Schüler mit schlechten Lerntechniken mangelt es vor allem an planmäßigem bzw. systematischem Arbeiten. Sie lernen meist nur auf Drucksituationen hin, nach dem Prinzip der „Saisonarbeit“.
- Skala 19: Einstellung zur Schule (negativ - positiv). Zur Schule negativ eingestellte Schülerinnen und Schüler betrachten den Schulbesuch eher als Zwang. Die Schule als Institution wird negativ erlebt. Eine positive Einstellung zur Schule bedeutet, dass deren Normen und Anforderungen großteils akzeptiert werden. Die Schule als Institution wird positiv erlebt.

- Skala 20: Leistungsgefühle (negativ - positiv). Negative Leistungsgefühle drücken das Gefühl aus, schulisch wenig leistungsfähig zu sein bzw. wenig leisten zu können. Positive Leistungsgefühle drücken aus, dass die/der Lernende mit den eigenen Schulleistungen bzw. mit dem Notenstand zufrieden ist.

Ein Test, bestehend aus der Handanweisung, Fragebogen, Antwortbogen, Profilbogen, Mappe und der Arbeitsverhaltensmodifikation kostet € 75,00 (Stand 2011).

#### **5.4.2 Big Five Inventory - Kurzform (BFI-K)**

Das BFI-K von Rammstedt und John (2005) ist ein neu entwickeltes Kurz-Inventar zur Erfassung der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen, das in Anlehnung an das BFI für den deutschen Sprachraum entwickelt wurde. Die Kernannahme des Big-Five-Ansatzes besagt, dass sich die Persönlichkeitsunterschiede zwischen Individuen anhand fünf wichtiger Merkmalsdimensionen beschreiben lassen. Das BFI-K zielt auf eine möglichst schnelle und verlässliche Erfassung der Grobstruktur der Big-Five - der Extraversion, der Verträglichkeit, der Gewissenhaftigkeit, des Neurotizismus und der Offenheit für Erfahrung. Das Verfahren ist für Erwachsene konzipiert und somit auch für Berufslernende geeignet. Speziell die Dimension „Gewissenhaftigkeit“ ist im Zusammenhang mit dem Lern- und Arbeitsverhalten interessant.

Beschreibung der fünf Faktoren:

- Extraversion: Extravertierte Menschen sind gesellig, freundlich, unternehmungsfreudig und aktiv. Sie mögen Menschen und Menschenansammlungen, lieben Aufregung und Anregung und sind auch aktiv, gesprächig, dominant, energisch und optimistisch. Introversion (der negative Pol der Skala) sollte eher als das Fehlen als der Gegensatz zu Extraversion verstanden werden.
- Verträglichkeit: Mit dieser Dimension werden Einstellungen und gewohnheitsmäßige Verhaltensweisen in sozialen Beziehungen umschrieben. Personen mit hohen Merkmalsausprägungen sind z. B. hilfsbereit, entgegenkommend, vertrauensbereit und bemüht anderen zu helfen (Altruismus).
- Gewissenhaftigkeit: Diese Dimension bezieht sich auf den aktiven Prozess des Planens, der Organisation und Ausführung von Aufgaben. Personen mit hohen Merkmalsausprägungen sind demnach zielstrebig und willensstark, leistungs- und pflichtbewusst, genau, pünktlich und zuverlässig.
- Neurotizismus: Diese Dimension beschreibt Unterschiede zwischen emotionaler Robustheit auf der einen und emotionaler Empfindsamkeit bzw. Ansprechbarkeit auf der anderen Seite.

- Offenheit für Erfahrungen: Die Dimension bezieht sich auf das Interesse an, und das Ausmaß der Beschäftigung mit neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken.

Jede der fünf Persönlichkeitsskalen wird mittels dreier Items erfasst, von denen jeweils eines negativ verschlüsselt ist. Die so generierten Kombinationsitems werden auf einer siebenstufigen Skala (0 = trifft überhaupt nicht zu bis 7 = trifft voll zu) bewertet (siehe Abbildung 9). Die mittlere Bearbeitungsdauer liegt bei zwei Minuten.

Die fünf Beschreibungsdimensionen ergeben ein nachvollziehbares, leicht verständliches und verlässliches Koordinatensystem, in welches die meisten bedeutsamen Persönlichkeitsmerkmale reliabel eingeordnet werden können.

Ich bin jemand der ...	Trifft überhaupt nicht zu	1	2	3	4	5	6	7	Trifft voll zu
- Gründlich arbeitet.....		<input type="checkbox"/>							
- Kommunikativ, gesprächig ist .....		<input type="checkbox"/>							
- Manchmal etwas grob zu anderen ist.....		<input type="checkbox"/>							

Abbildung 9: Beispielitem Big-Five-Inventary

Eine genaue Online-Beschreibung des BFI-K kostet € 14,50 (Stand 2011)

### 5.4.3 Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter (DISK Gitter mit SKSLF-8)

Die Psychologen Sparfeldt, Rost und Schilling von der Universität Marburg haben das "Differentielle Schulische Selbstkonzept-Gitter", kurz DISK-Gitter, (Rost, 2001) veröffentlicht. Mit diesem Konzept kann das schulische Leistungs-, Lern- und Arbeitsverhalten bei Lernenden von der siebten bis zur zehnten Klasse erhoben werden. Somit ist es auch für Berufsschülerinnen und –schüler anwendbar.

Schulische Selbstkonzepte besitzen eine hohe Relevanz im Zusammenspiel verschiedener Aspekte schulischen Lern- und Arbeitsverhaltens. Je nach Fragestellung können das allgemeine schulische Selbstkonzept (SKSLF-8) und/oder Selbstkonzeptfacetten der Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Physik, Geschichte und Biologie (DISK-Gitter) mit jeweils acht Items pro Facette außergewöhnlich ökonomisch erfasst werden. Das Verfahren liefert wichtige Informationen zur Erklärung schulischen Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere auch bei schulischen Problemen.

Das Haupteinsatzgebiet des DISK-GITTERS mit SKSLF-8 liegt in der ökonomischen Erfassung eines Intelligenz-Äquivalentes in Form von Selbsteinschätzungen innerhalb vorgegebener Leistungsklassen und Schultypen. Je nach Fragestellung können das allgemeine schulische Selbstkonzept (SKSLF-8) und/oder fachspezifische Selbstkonzepte (DISK-Gitter) erfasst werden. Die Gesamt-Bearbeitungsdauer (SKSLF-8 und DISK-Gitter) beträgt in der Regel weniger als 10 Minuten. Es sind sowohl Einzel- als auch Gruppentestungen möglich. Die Rohwerte in den Skalen werden mittels einfacher Summenbildung berechnet und auf dem Profilblatt auf Basis von Prozenträngen in T-Werte transformiert. Zusätzlich können Standardmessfehler, Vertrauensintervalle, kritische Differenzen und Profildifferenzen berücksichtigt werden.

Test komplett bestehend aus: Manual, 10 Fragebögen SKSLF-8, 10 Fragebögen DISK-Gitter, 10 Auswertungsbögen und Mappe kostet € 69,00 (Stand 2011).

#### **5.4.4 Fragebogen zum Lernen lernen (FLL)**

Mit ihrem Fragebogen zum Lernen lernen (FLL) legt Stangel-Meseke (2005) ein Forschungsinstrument vor, das die vielen Facetten der Lernfähigkeit theoretisch und empirisch abbildet. Ihr Forschungsinstrument soll gezielt in der Lage sein Lernfähigkeit als multi-modales Phänomen sichtbar zu machen. Der FLL soll keine Dimensionen abbilden, sondern eine möglichst hohe Variationsbreite lernrelevanter Inhalte auf Itembasis zeigen. Der Fragebogen ist für die Anwendung im beruflichen Bereich konzipiert, somit auch für Schülerinnen und Schüler der Berufsschule (siehe Abbildung 10).

Der Test enthält 51 Items, den die Testpersonen in einer Skala von eins (trifft nicht zu) bis sieben (trifft voll zu) bewerten müssen. Anschließend sehen die Probanden ein 15-minütiges Lehrvideo, in dem ein Kommunikationsmodell vorgestellt wird. Die Inhalte des Videos werden danach anhand eines schriftlichen Wissenstests abgefragt. Nach dem Wissenstest wird der Fragebogen zum Lernen lernen noch einmal ausgefüllt. Die Integration des Fragebogens als Vorher-Nachher-Messung erfolgt in einem neuen Ansatz, dem modifizierten Lernpotential-Assessment-Center.

<b>25. Wenn ich mir neues Wissen aneignen will, präge ich mir zunächst bestimmte Fakten und Details ein.</b>								
trifft nicht zu	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	trifft voll zu
teils/teils								

<b>26. Ich hätte gern eine Arbeit, die mich ausfüllt.</b>								
trifft nicht zu	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	trifft voll zu
teils/teils								

<b>27. Ich ordne beim Lernen den Stoff durch eine Gliederung.</b>								
trifft nicht zu	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	trifft voll zu
teils/teils								

<b>28. Wenn der Stoff für mich schwierig ist, strenge ich mich beim Lernen besonders an.</b>								
trifft nicht zu	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	trifft voll zu
teils/teils								

Abbildung 10: Beispielitem: Lernen lernen von Stangel-Meseke

Der Test besteht aus einem Fragebogen, einem Video und einem Wissenstest. Das Buch (Veränderung der Lernfähigkeit durch innovative Konzepte zur Personalentwicklung), in dem der Fragebogen abgedruckt ist, kostet € 59,95 (Stand 2011).

#### 5.4.5 Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)

Das KSI von Baumert, Heyn und Köller (1992) dient zur Diagnose metakognitiven Wissens und lernstrategischer Fertigkeiten. Es ist für den Einsatz bei Jugendlichen von 13 bis 18 Jahren konzipiert und eignet sich damit für den Einsatz an Berufsschulen.

In seinen sieben Skalen erfasst das KSI die drei kognitiven Lernstrategien „Memorieren“ (aktives Wiederholen der zu lernenden Informationen), „Elaboration“ (Integration des Lernstoffs in das Vorwissen) und „Transformation“ (Reduktion und sinnvolle Strukturierung des Lernstoffs). Weiters die drei metakognitiven Strategien „Planung“ (Vorbereitung und Planung des Lernprozesses), „Überwachung/Monitoring“ (Überprüfung von Aufmerksamkeit und Verständnis des Lernstoffs während des Lernprozesses) und „Regulation“ (Anpassung des Lernens an die Ergebnisse des Überwachungsprozesses), sowie eine Strategie des Ressourcenmanagements, das „Zeitmanagement“ (effektive Einteilung der verfügbaren Lernzeit).

Im Folgenden sind Beispielitems des Kieler Lernstrategien-Inventars (KSI) abgebildet

Abbildung 11).

<p><b>Memorieren</b></p> <p>Wenn ich mich vorbereite/lerne, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• versuche ich alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte.</li> <li>• versuche ich, möglichst viel auswendig zu lernen.</li> <li>• übe ich, indem ich mir den Stoff mehrfach aufsage.</li> <li>• präge ich mir alles Neue möglichst so ein, dass ich es hersagen kann.</li> <li>• sage ich mir alle wichtigen Sachen immer wieder gut auf.</li> </ul> <p><b>Elaborieren</b></p> <p>Wenn ich lerne, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• versuche ich, mir klar zu machen, wie die Grundgedanken zueinander passen.</li> <li>• versuche ich, mir klar zu machen, wie das Neue in mein bisheriges Wissen eingeordnet werden muss.</li> <li>• versuche ich, mich an ähnliche Zusammenhänge zu erinnern und sie als Vergleiche zu benutzen.</li> <li>• versuche ich den Inhalt mit früheren Erfahrungen zu verknüpfen.</li> <li>• vergleiche ich das Neue mit Ähnlichem, das ich schon kenne, um es besser verstehen und behalten zu können.</li> </ul>
--

Abbildung 11: Beispielitems Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)

#### 5.4.6 Lernen Anwenden – systematisch ordnen (LAsO)

Bei LAsO handelt es sich um ein computerbasiertes Verfahren zur Erfassung verschiedener Aspekte selbstregulierten Lernens (Selbstüberwachung, Planung, Evaluation), der kurz- und mittelfristigen Merkfähigkeit, der numerischen Verarbeitungskapazität, sowie der Arbeitshaltung und des Lernstils. Es wurde von Fill Giordano und Litzenberger entwickelt (2005). Gemessen werden also nach dem Prinzip des multifunktionalen Testens Leistungsmerkmale, wie auch persönliche Stilmerkmale. Das Verfahren ist für Personen ab dem 15. Lebensjahr vorgesehen und somit altersmäßig für Berufslernende geeignet.

Bei LAsO wird die Testperson nicht mit Fragen, sondern mit konkreten Aufgaben konfrontiert. Ihr werden Ziele vorgegeben, die sie selbstgesteuert erreichen soll. Dadurch ist die Beobachtung ihres Verhaltens im Rahmen einer standardisierten Situation möglich, wobei die Testperson die Ergebnisse nicht verfälschen kann. Der „experiment-based behavioural test“ LAsO ermöglicht dadurch eine innovative Messung des persönlichen Entwicklungs- und Lernpotentials. LAsO misst:

- kognitive Strategien und Leistungsfähigkeit (kurz- und mittelfristige Merkfähigkeit, Verarbeitungskapazität, Lernleistung, Schwierigkeiten beim Memorieren und Elaborieren),
- metakognitive Strategien und Stilmerkmale (Lernorientierung, Lerntaktik, Arbeitshaltung, Arbeitstempo, Selbstüberwachung während des Lernens, Selbsteinschätzung bzw. –überschätzung)
- und Motivation und Zeitmanagement (Zeiteinteilung, Anstrengungsvermeidung). Zudem bietet LAsO die Zuordnung der Testperson zu einem von vier Lerntypen und erleichtert die Interpretation der Kennwerte.

Die Anwendungsbereiche von LAsO liegen in der Stärken-Schwächen-Analyse, dem Aufzeigen von Lernschwierigkeiten und der effizienten Bestimmung von Interventionen. Sie werden hauptsächlich als Instrument bei der Mitarbeiterauswahl verwendet. Der LAsO Test ist in eine motivierende berufsrelevante Rahmengeschichte eingebaut und besteht aus insgesamt drei Phasen, für die man ca. 50 Minuten benötigt. Die selbsterklärende Instruktion und die Bearbeitung erfolgen am Computer. In einem PC-Raum können Gruppentestungen durchgeführt werden. Die Auswertung erfolgt anhand des LAsO DataViewer. Anhand des Manuals können die geeigneten Interventionen definiert werden.

Das Software-Paket LAsO samt Manual besteht aus dem LAsO Test (Testsoftware), dem LAsO DataViewer (Auswertungssoftware), dem LAsO RegManager (Verwaltungssoftware) und dem LAsO Manual (Anleitung). Momentan liegen folgende Testformen vor: LAsO 00A, Deutsch (ab 15 Jahren), LAsO 00B, Deutsch Parallelversion, LAsO 00A, Englisch (ab 15 Jahren).

#### **5.4.7 Lern- und Arbeitsverhaltensinventar - LAVI**

Das LAVI von Keller und Thiel (1998) dient der differenzierten Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens, das als Faktor schulischen Erfolges angesehen wird. Es erfasst das schulbezogene Lern- und Arbeitsverhalten von der fünften bis zur zehnten Schulstufe und wäre dahingehend auch für den Einsatz in Berufsschulen geeignet.

Der Test enthält 58 Items, wobei jedes Item eine typische Lern- und Arbeitssituation beschreibt. Die 58 Items verteilen sich auf die drei faktorenanalytisch gewonnenen Skalen Arbeitshaltung, Stressbewältigung und Lerntechniken. Die Arbeitshaltung erfasst die grundsätzliche Bereitschaft der/des Lernenden zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen. Die Stressbewältigung erfasst die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern Lernprozessstörungen zu bewältigen. Die Lerntechniken überprüfen die Fähigkeit zur wirksamen Verarbeitung des Lernstoffs.

Das Haupteinsatzgebiet des LAVI liegt in der Analyse von Lern- und Leistungsschwierigkeiten, sowie zur Feststellung von Trainingsbedarf im Bereich der Lern- und Arbeitstechniken. Die Durchführung dauert ca. 30 Minuten und kann als Gruppen- oder Einzeltestung durchgeführt werden. Dabei wählt die Testperson jeweils zu jedem Item diejenige Antwortalternative aus, die ihrem eigenen Verhalten am ehesten entspricht (siehe Abbildung 12). Die Auswertung erfolgt händisch mittels Auswertungsbögen und –schablonen durch die Lehrperson. Das Manual enthält zudem konkrete Anleitungen zu Förderformen, in denen der Änderungsprozess des Lern- und Arbeitsverhaltens ablaufen kann und zu Änderungsmethoden, die in verschiedenen Lern- und Arbeitsverhaltensbereichen eingesetzt werden können.

Arbeitshaltung	Stressbewältigung	Lerntechnik
Du musst eine Textaufgabe lösen.  Bevor ich zu rechnen beginne, denke ich die Aufgabe genau durch. Ich denke etwas nach und beginne dann mit dem Rechnen. Ich beginne rasch mit dem Rechnen	Der Lehrer teilt die Klausur aus.  Ich habe mich gut vorbereitet, folglich brauche ich mich nicht verrückt zu machen. Vor lauter Aufregung bin ich zunächst wie gelähmt. Ich bemühe mich darum, ruhig zu bleiben.	Du musst dir ein schwieriges Fachwort einprägen.  Ich merke es mir über eine Eselsbrücke. Ich schaue es mir an und sage es mir dann mehrmals vor. Ich schaue es mir an.

Abbildung 12: Abbildung Beispielitem LAVI

Ein Test, bestehend aus dem Manual, fünf Fragebögen, fünf Antwortbögen, einer Mappe und einem Schablonensatz à zwei Folien kostet € 65,00 (Stand 2011).

#### 5.4.8 Wie lerne ich? (WLI)

Hierbei handelt es sich um ein von Metzger (2010) entwickeltes Lernstrategien-Inventar mit beigelegtem Fragebogen zur Selbstdiagnose. Das Werk beruht auf einer in den USA entwickelten und seit Jahren erfolgreich eingesetzten Lerntheorie von Weinstein und Palmer. Mithilfe eines Fragebogens können die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken und Schwächen bei maßgeblichen Lernstrategien erkennen. Das WLI kann ab der 9. Schulstufe, also auch in Berufsschulen angewandt werden.

Es werden die Stärken und Schwächen in acht maßgeblichen Lernstrategien dargestellt:

- Lernsituationen: sich motivieren (1), mit der Zeit umgehen (2), sich konzentrieren (3), mit Angst umgehen (4);
- Wissen erwerben: Wesentliches erkennen (5) und Informationen verarbeiten (6);
- Prüfungen bewältigen (7);
- sich selber kontrollieren (8).

Der Test enthält 72 Items, wobei die Lernenden in einer fünfstufigen Antwortskala von „sehr untypisch für mich“ bis „sehr typisch für mich“ die Aussagen bewerten (siehe Abbildung 13).

Das Haupteinsatzgebiet ist die Darstellung der Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern. Das Lernstrategien-Inventar-Buch kann in verschiedenen Situationen eingesetzt werden, so etwa als Begleitbuch im Unterrichtsbereich „Lernen lernen“. Es kann aber auch nur der Fragebogen eingesetzt werden. Die Durchführung dauert ca. 20 Minuten, die anschließende Selbstausswertung durch die Lernenden ca. 30 Minuten. Die Testperson soll nach der Auswertung der acht Strategieskalen diese mit einer umfangreichen

Eichstichprobe vergleichen. Das so erarbeitete Profil lässt sich anschließend mit Unterstützung von „Wie lerne ich?“ optimieren.

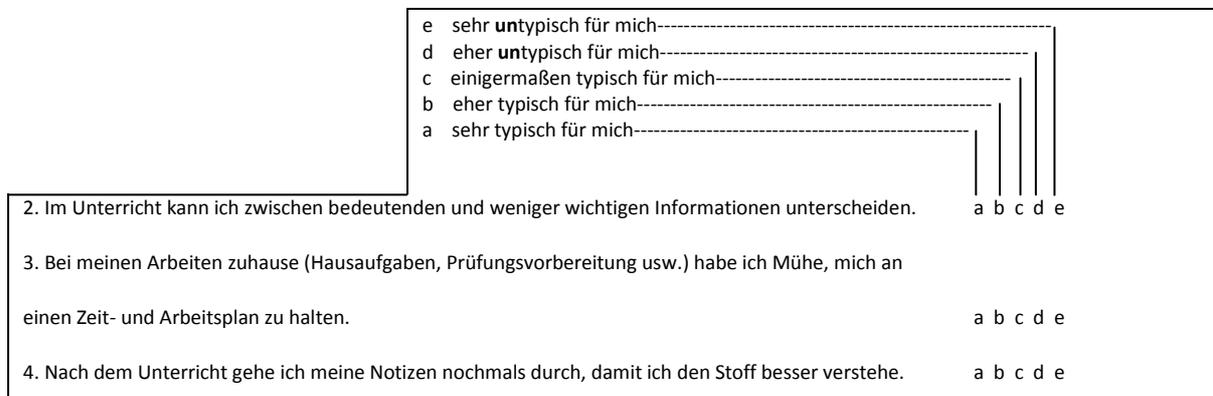


Abbildung 13: Beispielitem WLI

Das Buch „Wie lerne ich?“ mit dem Fragebogen als Kopiervorlage kostet € 24,90 (Stand 2011).

#### 5.4.9 Wie Lernen Sie (WLS)

Der Fragebogen „Wie lernen Sie?“ von Souvignier und Gold (2006) ist ein Verfahren zur lernstrategischen Selbstdiagnose von Schülerinnen und Schülern ab der 10. Schulstufe und somit auch für Berufslernende geeignet.

Der Fragebogen enthält 35 Items, die zu sechs Skalen zusammengefasst werden. Diese Skalen sind: Memorieren, Elaborieren, Veranschaulichen, Transformieren, Zeitmanagement und Anstrengung. Die ersten vier Skalen beziehen sich auf kognitive Strategien, die letzten beiden auf Stützstrategien.

Der WLS wird dann eingesetzt, wenn Informationsverarbeitungs- und Ressourcenstrategien von Schülerinnen und Schülern genauer erfasst werden sollen, um Trainings zur Optimierung des Lernens einleiten zu können. Die Testpersonen schätzen aus den gegebenen Aussagen ein, wie häufig sie diese Lernaktivitäten ausführen. Die Antworten können von sehr selten (1) bis sehr oft (5) abgestuft werden (siehe Abbildung 14). In der Auswertung werden nun die nach den sechs Skalen geordneten Werte aller Items addiert, anschließend wird der Mittelwert jeder Skala ermittelt. Diese Mittelwerte können dann mit den angegebenen Skalenmittelwerten und Standardabweichungen verglichen werden.

	sehr selten 1	selten 2	manchmal 3	oft 4	sehr oft 5
Wenn ich lerne, ...					
halte ich mich an einen bestimmten Zeitplan.					
übe ich, indem ich mir den Stoff mehrfach aufsage.					
präge ich mir alles Neue möglichst so ein, dass ich es hersagen kann.					
vergleiche ich das Neue mit Ähnlichem, das ich schon kenne, um es besser zu verstehen und behalten zu können.					
...					

Abbildung 14: Beispiellitems nach Hasselhorn und Gold (2006, S. 311ff). S 129 Hesse/Latzko

Der WLS wird in „Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren“ von Souvignier und Gold beschrieben. Das Buch kostet € 37,00 (Stand 2011).

#### 5.4.10 Würzburger Lesestrategie-Wissenstest (WLST 7-12)

Der Würzburger Lesestrategie-Wissenstest (WLST) von Schlagmüller und Schneider (2007) dient der Erfassung des Lesestrategiewissens von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen sieben bis zwölf und wäre dahingehend auch für den Einsatz in Berufsschulen geeignet.

Der Test besteht aus sechs verschiedenen Lernszenarien. Jedem Szenario sind fünf bzw. sechs verschiedene Vorgehensweisen zur Erreichung der formulierten Lernziele (Lösungsvorschläge) angefügt. Das erhobene Lernstrategie-Wissen bezieht sich dabei auf Techniken, die beim Lesen, Verstehen und Wiedergeben von Texten wichtig sind.

Das Haupteinsatzgebiet ist die Überprüfung der Ausgangslage zum Wissensstand über Lesestrategien, bevor Strategietrainingsprogramme zur gezielten Verbesserung des Lesestrategiewissens eingesetzt werden. Außerdem soll überprüft werden, ob Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern auf Defizite im Lesestrategiewissen zurückgeführt werden können. Die Durchführung dauert zwischen 20 und 35 Minuten und kann als Gruppen- und als Einzeltest angewandt werden. Der Test sollte in der zweiten Hälfte des Schulhalbjahres eingesetzt werden, da in diesem Zeitraum die Normierung vorgenommen wurde. Die Lernenden benoten jeden Antwortvorschlag hinsichtlich ihrer Qualität und Nützlichkeit mit einer Schulnotenskala von 1 bis 6. Die sich aus den Bewertungen der Testpersonen ergebende Rangordnung der Vorgehensweisen wird mit einer von Experten (Lehrkräften und Pädagogischen Psychologen) erstellten Rangordnung verglichen. Das Ausmaß der

Übereinstimmung zwischen Testpersonen- und Expertenrating drückt sich im Testwert aus. Hohe Testwerte zeigen, dass die/der Lernende über effektive Strategien zum Behalten und Verstehen von gelesenen Texten verfügt. Die Auswertung erfolgt händisch auf einem Auswertungsbogen.

Der Test besteht aus dem Manual, fünf Testheften, fünf Auswertungsbögen und einer Mappe und kostet € 46,00 (Stand 2011).

## **5.5 Identifikation von Teilaspekten des Lern- und Arbeitsverhaltens**

Das Lern- und Arbeitsverhalten wird sehr stark von Emotionen und der Motivation beeinflusst. Zur Identifikation des Lern- und Arbeitsverhaltens sind auch Aspekte der Motivations- und Selbstkonzeptdiagnose bzw. auch der Diagnose der emotionalen Befindlichkeit nützlich. Die Ergebnisse dieser Tests können ebenfalls Hinweise auf mögliche Stärken und Defizite bieten, die Ausgangspunkt für eine Beratung oder Förderung sind. Nachfolgend werden je ein Verfahren zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation, der Anstrengungsvermeidung und der lernbezogenen Angst vorgestellt.

### **5.5.1 Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)**

Lern- und Leistungsverhalten ist, wie jegliches menschliches Verhalten und Erleben, an bestimmte Ziele geknüpft. Mit SELLMO (2002) können diejenigen Zielorientierungen erfasst werden, die in Lern- und Leistungssituationen entscheidende Wirkungen ausüben. Sie sind zum Einsatz von der vierten bis zur zehnten Schulstufe geeignet. Demzufolge kann der Fragebogen auch in Berufsschulen eingesetzt werden.

Die SELLMO umfassen 31 Items, die sich in vier Zielorientierungen untergliedern: „Lernziele“, „Vermeidungs-Leistungsziele“ sowie „Arbeitsvermeidung“ (je acht Items) und „Annäherungs-Leistungsziele“ (sieben Items). Die Items sind als Ergänzung der vorangestellten Aussage „In der Schule geht es mir darum, ...“ formuliert (z. B. „... dass das Gelernte für mich Sinn ergibt“). Die Antwort-Skala ist fünfstufig von „stimmt gar nicht“ über „stimmt eher nicht“, „weder/noch“, „stimmt eher“ bis zu „stimmt genau“. Die Durchführung dauert acht bis 15 Minuten. Die Auswertung erfolgt mittels Schablone und Auswertungsbogen.

Insbesondere für Schülerinnen und Schüler, bei denen eine große Diskrepanz zwischen Fähigkeit und Leistung vermutet wird oder bereits festgestellt worden ist, stellen die SELLMO-S ein wichtiges diagnostisches Instrument für Schulpsychologen bzw. -psychologinnen und Pädagoginnen bzw. Pädagogen dar. Sie liefern statistisch abgesicherte Hinweise, welche Zielorientierung (Lernziel-, Leistungsorientierung oder Vermeidungsverhalten) durch entsprechende Maßnahmen besonders gefördert werden sollte.

Die SELLMO bestehen aus einem Testmanual, 10 Fragebögen SELLMO-S, 10 Fragebögen SELLMO-Sonderdruck, Schablone, 10 Auswertungsbögen SELLMO-S, 10 Auswertungsbögen SELLMO-SD, einer Mappe und kosten € 79,00 (Stand 2011).

### **5.5.2 Anstrengungsvermeidungstest (AVT)**

Im Rahmen mehrerer Großuntersuchungen zu den motivationalen Bedingungen schulischen Lernens zeigte es sich, dass mangelnde Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern nicht einfach durch das Fehlen einer entsprechenden Leistungsmotivation erklärbar ist. Frustrierende Erfahrungen in einem bestimmten Leistungsbereich können vielmehr dazu führen, dass sich eine neue Motivation entwickelt, deren Ziel es ist, Anforderungen in diesem Aktionsfeld aktiv zu vermeiden.

Ziel des Tests von Rollet und Bartram (1998) ist es, die schulbezogene Anstrengungsvermeidung zu erfassen. Eine zweite Skala ermittelt den schulischen Pflichteifer. Der AVT wird in Forschung und Praxis für Kinder und Jugendliche von zehn bis 15 Jahren eingesetzt, und ist somit auch für die Zielgruppe Berufslernende anwendbar.

Der Test besteht aus 41 Items und kann als Einzel- und Gruppentest durchgeführt werden. Die Bearbeitungsdauer liegt zwischen zehn und 20 Minuten.

Der Test bestehend aus: Handanweisung, 10 Testheften, Schablone und Mappe kostet € 79,00 (Stand 2011).

### **5.5.3 Fragebogen Lernbezogene Angst (LBA)**

In welchen Situationen Lernende Angst empfinden, hängt davon ab, welche Lernerfahrungen sie mit dem Lerngegenstand haben und ob sie meinen, die Lernsituation erfolgreich bewältigen zu können (Lehwald, 2009). Lernbezogene Angst kann Lernhandlungen stimulieren und auch deaktivieren und hat somit auch Einfluss auf das Lern- und Arbeitsverhalten.

Der Fragebogen „Lernbezogene Angst“ kann von der fünften bis zur zwölften Schulstufe eingesetzt werden und ist dahingehend auch für Berufslernende konzipiert.

Der Test enthält 29 Items, die durch die Testpersonen mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ beurteilt werden. Ausgangspunkt des Tests ist die Theorie, dass Angst zweidimensional ist. Nach jener Auffassung gibt es eine leistungsfördernde Angst, die das Lernen durch mobilisierende und stimulierende Merkmale unterstützt und eine leistungshemmende Angst, die durch übertriebene Erregung und kognitive Unsicherheit hemmend wirkt.

Der Fragebogen hat mit seinen Items das Ziel diese beiden in ihrer Wirkung entgegengesetzten Formen der lernbezogenen Angst zu überprüfen. Dementsprechend soll auch die

Auswertung der Befragung in diesen beiden Dimensionen getrennt erfolgen. Die Auswertung erfolgt mittels Vergleich mit dem Antwortschema durch die Lehrkraft. Durch die Ermittlung von Summenpunkten kann eine Grobklassifikation vorgenommen werden. So können die Ausprägungen der Merkmale „Lernfördernde Angst“ und „Lernhemmende Angst“ klassifiziert werden in: unterdurchschnittlich, durchschnittlich und überdurchschnittlich.

Der Test, bestehend aus der Itemliste und der Auswertungsvorschrift, befindet sich als Kopiervorlage in der özbf-Handreichung zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen (Lehwald, Heft 2, 2009) und ist kostenlos.

#### **5.5.4 Handlungsorientiertes Testverfahren beruflicher Kompetenzen (hamet 2)**

Der hamet 2 von Dietrich, Goll, Pfeiffer, Tress, Schweiger und Hartmann (2002) ist ein spezieller Funktionsüberprüfungs- und Eignungstest zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen bei lernbehinderten und hör- und sprachbehinderten Menschen. Dem hamet 2 liegt der Befund zugrunde, dass bei lernbehinderten Personen, trotz eventuell geringen intellektuellen Fähigkeiten, die handwerklich-motorische Fähigkeit häufig unbeeinträchtigt entwickelt ist. Der Test ist für Personen im Jugendalter und im Alter junger Erwachsener vorgesehen, also durchaus auch für die Altersgruppe der Berufsschülerinnen und -schüler.

Der Test hat für die Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens einen interessanten Aspekt:

Für die Beurteilung der beruflichen Kompetenzen ist neben den Ergebnissen des hamet 2 die angeleitete Beobachtung des Arbeitsverhaltens während der Durchführung des Tests erforderlich. Das Arbeitsverhalten wird bei den Anweisungen, der Durchführung des Vorprogramms und bei der Bearbeitung der Testaufgaben beobachtet und in einem Beurteilungsbogen (Arbeitspädagogischer Beobachtungs- und Bewertungsbogen) eingetragen. Diese Verhaltensbeobachtung hat keinen Testcharakter, sondern damit sind Aussagen zu Interessen, Einstellungen, Auffassungsvermögen, Denkfähigkeit, Konzentrationsvermögen, Selbstständigkeit, Flexibilität, Sorgfalt, Handgeschick, Ausdauer und Kritikverhalten möglich. Diese Fremdbeurteilung kann durch eine Selbstbeurteilung ergänzt werden. Für die Diagnose des Lern- und Arbeitsverhaltens könnte somit ein Teil des hamet 2 herangezogen werden.

Der hamet 2 besteht aus vier Modulen, die unterschiedliche Aspekte beruflicher Kompetenzen erfassen und fördern. Modul 1 ist ein handlungsorientiertes Verfahren für Berufe mit vorwiegend manueller Tätigkeit. Es erlaubt Aussagen zu den sechs Basisfaktoren „Routine und Tempo“, „Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (einfach)“, „Wahrneh-

mung und Symmetrie“, „Instruktionsverständnis und Instruktionsumsetzung“, „Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung (komplex)“ und „Messgenauigkeit und Präzision“. Die Basisfaktoren werden mit Hilfe von 26 Untertests erfasst. Für die Durchführung werden ein Werkraum für Holz/Metallarbeiten und ein PC benötigt. Die Auswertung erfolgt computergestützt. Neben den quantitativen Ergebnissen können auch qualitative Daten erhoben werden, hierzu gibt es Anregungen im Handbuch. Modul 2 erfasst die individuellen Lernmöglichkeiten bezüglich der beruflichen Basiskompetenzen, und es können Empfehlungen für die weitere Förderung gegeben werden. Voraussetzung ist die Durchführung von Modul 1. Modul 3 ermöglicht eine Diagnostik der sozialen Kompetenz. Das Verfahren orientiert sich an der Assessment-Center-Methode. Erfasst werden hierbei die Merkmale „Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen“, „Zusammenarbeit mit Vorgesetzten“, „Umgang mit Kundinnen und Kunden“, „Umgang mit Kritik“, „Kommunikationsregeln“, „äußeres Erscheinungsbild“, „Wertehaltung“, „soziale Zuverlässigkeit“ und „informelle Kontakte“. Die Beurteilung der Verhaltensweisen des Probanden erfolgt über Fremd- und Selbsteinschätzung. Modul 4 dient zur Überprüfung der Fehlererkennung bei visuellen Kontrollaufgaben als Teilaspekt des vernetzten Denkens. Es ist speziell auf Berufe mit einfacherem Qualifikationsniveau ausgerichtet. Die Aufgaben werden am PC durchgeführt und bestehen aus simulierten Arbeitsabläufen unterschiedlicher Berufsfelder.

Das Modul 1 komplett bestehend aus: Testkoffer, Handbuch, Testmaterialien, Testwerkzeuge, Auswertefolien und CD-ROM (PC-Aufgaben, Ergebnisprofil Darstellung, Berichterstattung) kostet € 821,10. Modul 2 - 4 komplett bestehend aus: Testkoffer, Handbuch, Testmaterialien und CD-ROM (PC-Aufgaben, Ergebnisprofil Darstellung) kostet € 749,70. Modul 3 komplett bestehend aus: Testkoffer, Handbuch Modul 3, diverse Aufgabenstellungen und CD-ROM kostet € 404,60 (Stand 2011).

### **5.5.5 Testsysteme**

Einzelne Testverfahren wie sie bereits vorgestellt wurden erfassen ein Merkmal, oder wenige relevante. Testsysteme kombinieren mehrere Verfahren miteinander. Dabei läuft die Auswahl und auch die Durchführung computergestützt. Der Vorteil von Testsystemen liegt darin, dass man sich mit der Vielzahl der in der Praxis angebotenen Systeme nicht auseinandersetzen muss.

- ELIGO beispielsweise ist ein computergestütztes Testsystem, welches eine Vielzahl von Testverfahren beinhaltet. Es wird vor allem für die Personalauswahl eingesetzt. Das ELIGO-Testsystem ist so konzipiert, dass verschiedene beruflich relevante Eigenschaften und Fähigkeiten, wie z. B. das Arbeitsverhalten gemessen werden können. Bei den bereitgestellten Testverfahren handelt es sich größtenteils um bereits bestehen-

de, wissenschaftlich fundierte Verfahren. Das Testsystem ermöglicht dem Nutzer bei der Entwicklung einer Testbatterie, mit der die Eignung für eine spezifische Position erfasst wird, eine weitgehende Flexibilität, denn die Verfahren und Skalen können frei kombiniert werden.

- Das Hogrefe TestSystem enthält über 200 Verfahren aus den verschiedensten Bereichen der Psychodiagnostik, unter denen der Benutzer im Baukastensystem die Instrumente auswählen kann, die für ihn relevant sind. Dazu gehören Leistungstests, Persönlichkeitstest sowie berufsbezogene Verfahren. Es stehen speziell für den PC entwickelte Tests als auch adaptierte Paper-Pencil-Tests zur Verfügung.
- Bei dem pro facts System (professional assessment by computer for training and selection) handelt es sich um ein computerunterstütztes Testverfahren, das in der Personalauswahl und –entwicklung eingesetzt werden kann. Der Anwender kann verschiedene Module auswählen und diese flexibel zu einer Testbatterie zusammenstellen. Die Dimensionen sind so gewählt, dass sie für die Berufe im Verkauf und Management Relevanz haben. Beispielsweise zählen Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit und Ordentlichkeit zu diesen wählbaren Dimensionen.
- Das Wiener Testsystem ist anwendbar für eine große Bandbreite psychologischer Fragestellungen. In 34 Anwendungsfeldern werden über 100 Testverfahren, welche flexibel miteinander kombiniert werden können, angeboten. So kann jeder Anwender seine individuelle Testbatterie zusammenstellen. Jeder Test, den das System anbietet, wurde auf wissenschaftlicher Grundlage entwickelt und überprüft. Die Auswahl von Verfahren, die Testung und die Datenauswertung werden computerunterstützt vorgenommen.

## **5.6 Bewertung des Arbeitsverhaltens in Deutschland - Kopfnoten**

Es herrscht weitgehend Konsens, dass überfachliche Kompetenzen in der Leistungsbeurteilung eine Rolle spielen sollten. Nicht nur über die fachlichen Lernerfolge soll in der Schule Auskunft gegeben werden können, sondern auch über den erreichten Stand des Arbeits- und Sozialverhaltens. Nun soll die Leistungsbeurteilung in Schulen als lernförderlicher Diagnoseprozess verstanden werden und das Lernen optimieren. Die Wiedereinführung der sogenannten Kopfnoten in Deutschland soll die Lern- und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen stärken und somit auch ihre Chancen am Arbeitsmarkt verbessern.

Das Arbeits- und Sozialverhalten orientiert sich an in Lehrplänen verankerten Bildungszielen. Voraussetzung dafür ist ein Unterricht, der die gemeinsamen Kompetenzen und Einstellungen alters-, entwicklungs- und gegenstandsgemäß fördert.

Nachfolgend werden die Definitionen für das Arbeitsverhalten in deutschen Schulen exemplarisch angeführt. Die genannten Aspekte dienen nicht als verpflichtende Teilbe-

obachtungskategorie, sondern als orientierendes Anregungsmaterial. Die Schulen und Lehrkräfte sind befugt diese Kriterien zu konkretisieren und problem- sowie jahrgangsgemessen anzupassen. In den Ländern Deutschlands wurden verschiedene Verordnungen zur Beurteilung und Bewertung des Arbeits- und Sozialverhalten verabschiedet.

Das Arbeitsverhalten wird laut Verordnungen wie folgt definiert:

Hamburgisches Schulgesetz (Beutel, 2003):

Lernverhalten:

- Zeitvereinbarungen einhalten
- Lernwillen und Leistungsbereitschaft zeigen
- konzentriert und ergebnisorientiert arbeiten
- verlässlich und ausdauernd arbeiten
- zeitökonomisch arbeiten
- Sorgfalt aufbringen im Umgang mit Aufgaben, Arbeitsmaterialien, Aufzeichnungen
- Lernwege und -fortschritte beobachten
- sich mit eigenen Beiträgen beteiligen
- weiterführende Fragen stellen

Organisation des eigenen Lernprozesses:

- sich eigene Ziele setzen und eigene Lösungen suchen
- sich eigenständig Kenntnisse aneignen
- arbeitsteilige Methoden anwenden, sinnvoll sammeln und ordnen
- Informationen fachlich angemessen auswerten
- Fehler finden und korrigieren
- Experimente durchführen
- Arbeitsergebnisse präsentieren
- Lernprozesse und Ergebnisse auswerten

Problemlösungsverhalten und Kreativität:

- Interesse für Unbekanntes zeigen
- Sachverhalte und Standpunkte beurteilen
- sachbezogen argumentieren
- Wichtiges von Nebensächlichem trennen
- Kenntnisse und Wissen verknüpfen und übertragen
- Perspektivenwechsel vornehmen
- eigene Fantasie und Kreativität einsetzen

#### Verordnung Mecklenburg-Vorpommern (2008)

- Anstrengungsbereitschaft
- Mitarbeit und Fleiß
- Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Sorgfalt
- Selbstständigkeit
- Belastbarkeit und Ausdauer

#### Land Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2008)

##### Lern- und Leistungsbereitschaft:

- interessiert sich für die Themen des Unterrichts
- lässt sich auf schwierige Fragen/Aufgaben ein
- sucht engagiert nach Lösungen
- arbeitet im Unterricht motiviert mit

##### Zuverlässigkeit und Sorgfalt:

- hält sich an inhaltliche und zeitliche Vereinbarungen
- achtet auf Details
- kontrolliert Ergebnisse/Lösungen
- verfügt über die erforderlichen Unterrichtsmittel

##### Ausdauer und Belastbarkeit:

- arbeitet konzentriert
- gibt auch bei Schwierigkeiten nicht auf
- kann unter Zeitdruck arbeiten
- übernimmt über bestehende Arbeitsbelastungen hinaus Aufgaben

##### Selbstständigkeit:

- plant und setzt Arbeiten ohne fremde Hilfe um
- beschafft sich Informationen ohne fremde Hilfe

Das Arbeits- und Sozialverhalten wird in Deutschland benotet und scheint teilweise auch in den Zeugnissen auf. Damit diese Personenbeurteilung einigermaßen verlässlich durchführbar ist und Lehrkräfte keine unsystematische Verhaltensbeobachtung durchführen, sind Kenntnisse in der Grundlagendiagnostik notwendig (vgl. Kap.4.2). Lehrerinnen und Lehrer müssen sich als Beobachter üben und lernen, wie ganzjährig Aufzeichnungen über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler gemacht werden. Um die Verbindung

zwischen den Leistungen in den verschiedenen Fächern und dem Arbeits- und Sozialverhalten herstellen zu können, müssen die Lehrkräfte in Teamarbeit handeln.

Das Lern- und Arbeitsverhalten gilt als wichtiger Bestandteil der Kompetenzbildung und trifft sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Bildungsforschung auf großes Interesse. Die vorgestellten Diagnostikmaterialien sind für die Altersgruppe der Berufslernenden konzipiert, jedoch für den Einsatz in den Berufsschulen nicht praxistauglich. Die Gründe dafür sind in der besonderen Situation in der Berufsschule mit den besonders gearteten Problemen bei der Diagnostik zu sehen. Diese Probleme sind in Kapitel 3.5 beschrieben.

So soll im Folgenden ein Diagnoseverfahren vorgestellt werden, welches für die Hand der Berufsschullehrkräfte konzipiert wurde. Dieses soll zur Feststellung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler dienen und verhindern helfen, dass begabte Lehrlinge mit Defiziten im Lern- und Arbeitsverhalten oder Underachiever nicht erkannt werden und ihr Potential nicht entsprechend ausschöpfen. Eine frühzeitige Erkennung soll geeignete Fördermaßnahmen einleiten und einen Beitrag zu einer lernförderlichen Unterrichtskultur leisten.

## 6 NEUENTWICKLUNG DES DIAGNOSEINSTRUMENTS

### Diagnose des Lern- und Arbeitsverhaltens in Berufsschulen (Di-LA-Bs)

Im vorangegangenen Kapitel wurde geklärt, dass in der Literatur verschiedenste Fragebögenverfahren zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhalten vorhanden sind. Allerdings sind diese für den Einsatz in Berufsschulen nur bedingt geeignet. Zum einen sind diese Verfahren zumeist kostenpflichtig, zum anderen handelt sich in allen Fällen um eine Selbsteinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler. Laut Stamm (2007) ist davon auszugehen, dass die Fremdbeurteilung realistischer sei als die Selbstbeurteilung. In der Konsequenz wird das Diagnoseinstrument als Fremdbeurteilungsinstrument konzipiert.

Da die Beobachtung von Prozessen sehr viel ergiebigere Informationen über die Leistungspotentiale der Schülerinnen und Schüler liefert, als das alleinige Heranziehen von Lernergebnissen in schriftlicher und mündlicher Form als Momentaufnahmen, soll das Diagnoseinstrument über einen längeren Zeitraum angewandt werden.

Ein solches Diagnoseinstrument für die Bildungsgänge der Berufsschule muss die Ziele und Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung einbeziehen und damit insbesondere die folgenden Anforderungen berücksichtigen:

- Konzentrierung auf wesentliche in der Berufswelt und in der Ausbildung relevante Kompetenzen
- Praktikabilität im Hinblick auf den Umfang und die Durchführung des Diagnoseverfahrens im Unterricht
- Bereitstellung von möglichst genauen Diagnoseergebnissen als Ausgangslage für eine fächerübergreifende Förderung

Angepasstes, optimales Lern- und Arbeitsverhalten ist eine immer wichtiger werdende Kompetenz (vgl. Kap. 5). Deshalb soll in der Ausbildung großes Augenmerk darauf gelegt werden, dieses zu erfassen und bei Bedarf zu fördern. Unabhängig davon, ob die/der Jugendliche eine kognitive Begabung aufweist oder nicht, hat das Lern- und Arbeitsverhalten großen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und die Entfaltung von Begabungen. Mit dem neu konzipierten Beobachtungsbogen sollte die Diagnostik des Lern- und Arbeitsverhaltens im Berufsschulunterricht möglich sein. Die Beobachtungsergebnisse sollen Ausgangsbasis für die Planung von eventuell notwendigen Maßnahmen sein, die der Förderung von Begabungen dienlich sind.

## **6.1 Theoretische Beschreibung des Diagnostizierungsziels**

Da das Lern- und Arbeitsverhalten die Schulleistungen maßgeblich beeinflusst, soll bei den Schülerinnen und Schülern überprüft werden, ob bzw. wo dahingehend Mängel bestehen. Dazu soll der neu konzipierte Diagnosebogen eingesetzt werden. Nach erfolgter Beobachtung und Feststellung des Verhaltens des Lernenden bezüglich Lernstrategien etc. könnten individuelle Fördermaßnahmen umgesetzt werden.

Interessant wäre, wenn mehrere Lehrkräfte in verschiedenen Schulfächern dieselben Lernenden beobachten und ihre Ergebnisse dann vergleichen.

Vorstellbar und ebenfalls interessant wäre es, einen Teil des Beobachtungsbogens (7 Kriterien zum Lern- und Arbeitsverhalten und zusätzlich die Lesekompetenz) den Schülerinnen und Schülern zu einer Selbsteinschätzung vorzulegen. Die Auswertung aller Ergebnisse sollte wertvolle Hinweise über das Lern- und Arbeitsverhalten der Lernenden geben, und Grundlage für ein pädagogisches Beratungsgespräch zwischen Lehrkraft und Lernenden sein.

## **6.2 Überlegungen zur Konstruktion**

Um den eingangs genannten Anforderungen für die Erstellung eines praktikablen Diagnoseinstruments zu genügen, soll ein Beobachtungsbogen mit Rastercharakter entworfen werden. Beobachtungsbögen sind im schulischen Kontext sehr gut geeignet, um die verschiedenen Aspekte des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern abzubilden und zu dokumentieren. Für jede/n zu beobachtende/n Lernende/n soll ein vorgefertigter Beobachtungsbogen in Form eines Rasters zur Verfügung stehen. Dieser soll zusätzlich Platz für Aufzeichnungen über mehrere Wochen bzw. Monate bieten, um eine Verlaufsdagnostik zu ermöglichen.

Die einzelnen Stufen sollen durch die Beschreibung konkreten Verhaltens, also mittels einer Skala mit verbaler Verankerung definiert werden. Dies soll den Lehrkräften die Einstufung der/des betreffenden Lernenden erleichtern. Auf eine Beurteilungsskala ohne sprachlicher Verankerung (z. B. trifft zu, trifft eher zu, trifft selten zu, trifft nicht zu...) wird verzichtet, denn sie ist weniger differenziert und lässt der Beurteilerin bzw. dem Beurteiler einen größeren Interpretationsspielraum. Auch die Bewertung in Ziffernform, z. B. 1 – 5 wird nicht angewandt, weil Lehrkräfte oft dazu neigen Ziffern in Noten zu interpretieren (1 → Sehr gut, etc.). Die Abstufung der Kriterien wird auf vier festgelegt. Damit soll die Tendenz zur Mitte, der Vergleich zum fünfstufigen österreichischen Notensystem und die mögliche Überforderung durch sechs Kriterien verhindert werden.

Der Aufbau des Beobachtungsbogens in Form eines Rasters erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit. Kompetenzraster sind Tabellen, die für ein bestimmtes Aufgabengebiet Leitkompetenzen angeben, für diese Leitkompetenzen konkrete Entwicklungsniveaus benennen und übersichtlich und verdichtet darstellen. Weiters kann die Entwicklung des Lernenden im zeitlichen Verlauf erfasst werden. Dies dient als Voraussetzung für die Individualisierung und der Professionalisierung des Lehrerhandelns bei der Lernprozessdiagnostik. Kompetenzraster haben eine Matrixform bei der einerseits die Kriterien, andererseits die Ausprägungen dargestellt werden können (Bastian/Merziger, 2007).

Außerdem könnte ein Kompetenzraster zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens vielleicht auf verstärkte Akzeptanz unter den Lehrkräften stoßen, da die Schlagworte „Kompetenzen bzw. kompetenzorientierter Unterricht“ zurzeit bei den Lehrkräften sehr populär sind und sich Kompetenzraster im Unterrichtsgeschehen immer mehr durchsetzen. In Österreich werden die Lehrpläne aufgrund einer Bildungsreform kontinuierlich hinsichtlich kompetenzorientierter Inhalte überarbeitet.

Eine weitere Überlegung gilt der Anzahl der Beobachtungskriterien. Aus Gründen der Handhabbarkeit wurde eine Einschränkung auf sieben Kriterien vorgenommen. Diese sieben Bereiche werden mit Erkennungsmerkmalen für eventuell hochbegabte Minderleister ergänzt. Weiters finden im Raster Bemerkungen zur Eingangserhebung, Notizen für Besonderheiten, Aussagen der Ausbilderinnen und Ausbilder, die Erfassung der Lesekompetenz und die Auswertungstabelle Platz. Alle genannten Bereiche werden auf zwei DIN-A4 Seiten dargestellt, damit der Beobachtungsbogen bei der Erstansicht nicht als grundsätzlich „unmöglich durchführbar“ eingestuft wird.

### 6.3 Auswahl der Dimensionen

Erfasst werden sollen sieben Bereiche des Lern- und des Arbeitsverhaltens in vier Abstufungen. Diese Abstufungen werden mit unterschiedlichen Symbolen (Smileys) gekennzeichnet:

-  = A = wenig bis gar nicht ausgeprägt
-  = B = geringe Ausprägung
-  = C = leichte Ausprägung
-  = D = gute Ausprägung

Beim Kriterium „lernbezogene Angst“ bedeuten die Abstufungen:

-  = A = negative lernhemmende Angst
-  = B = leichte lernhemmende Angst
-  = C = leichte lernförderliche Angst
-  = D = gute lernförderliche Angst

Auf die Anwendung von Symbolen (Smileys) wurde einerseits aus Platzgründen zurückgegriffen, andererseits aber auch wegen der raschen Sichtbarmachung der verschiedenen Abstufungen.

Zur Festlegung der Bereiche wurde im Kapitel 5 geklärt, was unter Lern- und Arbeitsverhalten zu verstehen ist. Aus den vielfältigen Aspekten wurden sieben für relevant erachtete Kriterien ausgewählt. Dabei wurden die Inhalte der vorhandenen Literatur ebenso in Betracht gezogen, wie die vorhandenen Tests und die Handhabung der sogenannten Kopfnoten. Diese sieben Dimensionen wurden wie folgt festgelegt:

1. Selbstständigkeit
2. Selbsteinschätzung
3. Zuverlässigkeit, Sorgfalt
4. Ausdauer, Belastbarkeit
5. Lernbezogene Angst
6. Interesse, Lernbereitschaft
7. Problemlöse-, Erschließungskompetenz

Eine nächste Dimension ist der Auswertung der sieben Beobachtungskriterien gewidmet. Hier soll die Lehrkraft jene Einstufungen eintragen, die sie während der Beobachtung des Lernenden vorgenommen hat. Dabei werden die erreichten Abstufungen je Dimension (1 – 7) im zeitlichen Verlauf eingetragen. Dies ermöglicht es nach Ende der Beobachtungszeit eine Entwicklung der/des Lernenden in allen sieben Dimensionen des Lern- und Arbeitsverhaltens auf einen Blick feststellen zu können. Durch Verbinden der positivsten Punkte kann anschließend ein Profil der Schülerin bzw. des Schülers erstellt werden.

Als weiterer Aspekt wurde die Erfassung der Lesekompetenz als Dimension ausgewählt. Die Grundbildung und die Weiterentwicklung derselben hängen eng mit der Lesekompetenz zusammen. Dies unterstreicht die zentrale Rolle, die das Lesen beim Wissenserwerb einnimmt (Baumert, 2001). Die Kenntnis der Lesekompetenz kann zusätzlich Aufschluss über das Lern- und Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern geben bzw. Förderbedarf aufzeigen.

Eine weitere Dimension stellt eine Ansammlung von Hinweisen dar, die zum Erkennen begabter Minderleister dienlich ist. Hier kann die Lehrkraft mittels Ankreuzen zusätzliche Beobachtungen in Hinblick auf eine eventuelle Hochbegabung festhalten. Diese Erkennungsmerkmale sollen jedoch wirklich nur hinweisenden Charakter haben und keine tatsächliche Einstufung in eine Hochbegabung darstellen.

Damit innerhalb des Diagnosebogens ein Gesamtüberblick über den Probanden möglich wird, sollen in einer weiteren Dimension die Ergebnisse einer Eingangserhebung notiert werden. Dabei könnten Vorinformationen zu den Lernenden und Besonderheiten notiert werden.

Eine letzte Dimension ist für Notizen reserviert, die bei einem möglichen Gespräch mit der Ausbilderin bzw. dem Ausbilder über das Lern- und Arbeitsverhalten und die Leistungen des Lehrlings im Betrieb gemacht werden können. Dieses Gespräch ist sehr zu empfehlen, da hier ein wertvoller Austausch von Informationen zugunsten der Entwicklung des Lehrlings zwischen den Ausbildungspartnern stattfindet. Es könnten wichtige Hinweise zum tatsächlichen Potential des Lehrlings zu finden sein. Außerdem würde die Zusammenarbeit zwischen der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb eine Brücke zwischen den dualen Ausbildungspartnern bilden und die Lehrlingsausbildung verbessern. Das Gefühl, gemeinsam für die Ausbildung des Lehrlings verantwortlich zu sein, wird verstärkt.

#### **6.4 Erarbeitung der Items**

Ausgangspunkt bei der Erarbeitung der Items waren Kriterien für die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens aus verschiedensten Handreichungen deutscher Schulen und die Verwaltungsvorschriften bzw. Erlässe dazu. Außerdem wurde der Fragebogen „Lernbezogene Angst (LBA)“ von Lehwald (2009) verwendet. Zusätzlich wurden Aussagen aus der Verhaltensliste zur Identifikation bei Verdacht auf Underachievement von Krenner (2007) entnommen und modifiziert. Weitere Items wurden aus dem Lernstrategieinventar „Wie lerne ich (WLI)“ für Schülerinnen und Schüler von Metzger (2010) entnommen und abgeändert. Weitere Grundlagen boten das „Big-Five-Inventory“ von Rammstedt und John (2005) und das „Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI)“ von Keller und Thiel (1998). Zur Erarbeitung der Items für die Erfassung der Lesekompetenz wurden die Bildungsstandards Deutsch (bm:bwk, 2005) und der Grundsatzterlass zur Leselerziehung (bmu:kk, 1999) herangezogen.

Für die sieben genannten Dimensionen zur Beobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens wurden folgende Items erarbeitet:

### 6.4.1 Selbstständigkeit



Völlige Abhängigkeit von der Lehrersteuerung:

Die/Der Lernende ist völlig abhängig von klaren Anweisungen durch die Lehrkraft. Der Lernprozess wird von der Lehrkraft organisiert und überwacht.

Die/Der Lernende ist nicht in der Lage sich selbstständig Informationen zu beschaffen.

Die/Der Lernende probiert nichts selbstständig aus und fragt auch nicht nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.



Geringe Selbstständigkeit:

Es ist eine starke Lenkung durch die Lehrkraft nötig. Mit Hilfe der Lehrkraft kann der Lernprozess auf Stärken und Schwächen überprüft werden.

Die/Der Lernende holt nur dann Informationen zu einem Thema ein, wenn die Lehrkraft konkrete Vorgaben gibt.

Der/Die Lernende probiert nichts selbst aus, fragt aber nach Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.



Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung:

Beim Bearbeiten von Aufgaben werden eigene und von der Lehrkraft vermittelte Methoden und Techniken eingesetzt.

Die/Der Lernende beschafft sich notwendige Informationen größtenteils selbstständig und benötigt dabei nur wenig Unterstützung durch die Lehrkraft.

Die/Der Lernende probiert auch selber etwas aus, wenn die Lehrkraft dazu auffordert.



Selbstständigkeit dominiert:

Die/Der Lernende arbeitet eigeninitiativ und weitgehend selbstständig.

Die/Der Lernende beschafft sich eigenständig Informationen und hinterfragt sie.

Die/Der Lernende probiert gerne zuerst selbstständig aus, bevor um Hilfe gebeten wird.

Die/Der Lernende fragt ohne Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.

### 6.4.2 Selbsteinschätzung



Die/Der Lernende kann die eigenen Arbeitsergebnisse nicht einschätzen.

Auch der persönliche Lernstand wird unter- oder überschätzt.

Es ist der/dem Lernenden nicht möglich, die eigenen Stärken und Schwächen zu benennen.

Es können keine realistischen Aussagen über das eigene Lern- und Arbeitsverhalten getroffen werden (Ausnahmen bei Notizen eintragen).

Es werden manchmal Ziele gesteckt, die nicht erreichbar sind.

😞 Die/Der Lernende kann die eigenen Arbeitsergebnisse manchmal richtig einschätzen, hat aber große Probleme damit.

Der eigene Lernstand kann nicht verlässlich eingeschätzt werden.

Die eigenen Stärken und Schwächen im Lern- und Arbeitsverhalten können von ihr/ihm nicht realistisch benannt und eingeschätzt werden.

Der/Dem Lernenden gelingt es manchmal, sich realistische Ziele zu setzen.

😊 Die/Der Lernende schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernstand größtenteils richtig ein.

Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten können fallweise richtig benannt werden.

Falsche Einschätzungen kommen in einzelnen Bereichen vor (bei Notizen eintragen).

Die/Der Lernende steckt sich meistens Ziele, die erreichbar sind.

😄 Die/Der Lernende schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den Lernstand realistisch ein.

Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten (z. B. Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit ...) können richtig benannt werden.

Die/Der Lernende setzt sich selbst realistische Ziele.

### **6.4.3 Zuverlässigkeit, Sorgfalt**

😞 Damit die/der Lernende Aufträgen gerecht wird, bedarf es meist der Aufmerksammachung durch die Lehrkraft.

Es fällt der/dem Lernenden sehr schwer, sich an Vereinbarungen zu halten, es werden auch Versprechungen gemacht, die nicht eingehalten werden.

Die Unterrichtsmaterialien sind häufig nicht vorhanden oder unvollständig und es wird damit nicht sorgfältig umgegangen.

Gesteckte Ziele werden verworfen, da "alles nicht so tragisch ist".

😞 Die/Der Lernende kann klare Aufträge meistens einhalten, wenn die Lehrkraft kontrolliert.

Das Einhalten von Vereinbarungen klappt nur, wenn sie immer wieder eingefordert werden.

Versprechungen einzuhalten fällt der/dem Lernenden schwer.

Die Unterrichtsmaterialien werden nicht sehr sorgsam behandelt, oftmals werden sie "irgendwo" deponiert oder vergessen.

Um gesteckte Ziele erreichen zu können fehlt es ihr/ihm an Gewissenhaftigkeit.



Die/Der Lernende kann in der Regel Abmachungen einhalten.

Aufträge werden meistens zuverlässig, pünktlich und ordentlich erledigt.

Die notwendigen Unterlagen sind grundsätzlich verfügbar, der Umgang damit ist sorgfältig.

Um gesteckte Ziele erreichen zu können arbeitet die/der Lernende gewissenhaft.

Wenn etwas versprochen wird, bemüht sie/er sich auch es einzuhalten.

Der/Dem Lernenden ist es nicht einfach egal, wenn etwas nicht klappt, sondern meldet dies.



Was die/der Lernende tut, wird nach bestem Wissen und Gewissen erledigt.

Bei der/dem Lernenden kann man sich verlassen, dass Vereinbarungen eingehalten werden.

Sie/Er hält Unterrichtsmaterialien bereit und geht damit sorgsam und verantwortungsbewusst um.

Die/Der Lernende übernimmt Verantwortung und fühlt sich entsprechend zuständig.

Um gesteckte Ziele erreichen zu können arbeitet sie/er stetig und gewissenhaft.

#### **6.4.4 Ausdauer, Belastbarkeit**



Die/Der Lernende kann sich nicht über einen längeren Zeitraum mit einem Lerngegenstand beschäftigen, auch nicht, wenn motiviert begonnen wurde.

Die/Der Lernende gibt schnell auf, sobald sich Schwierigkeiten ergeben.

Die/Der Lernende lässt sich sehr leicht ablenken.

Die/Der Lernende bricht begonnene Arbeiten ab, weil die Ausdauer fehlt oder wenn die Belastung zu hoch wird.

Bei umfangreichen Arbeiten fühlt sie/er sich schnell überfordert und wird langsamer.



Die/Der Lernende kann sich nur schwer über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen ohne abzuschweifen.

Sobald Schwierigkeiten auftreten neigt die/der Lernende dazu aufzugeben, bemüht sich aber nach Aufforderung die Arbeit fertig zu stellen.

Sie/Er lässt sich leicht ablenken und hat große Probleme mit Zeit- oder Erwartungsdruck.

Bei komplexen Arbeiten konzentriert sich die/der Lernende schlecht und zeigt kein angemessenes Arbeitstempo.

😊 Die/Der Lernende kann sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen und beendet angefangene Arbeiten.

Wenn Schwierigkeiten auftreten gibt sie/er nicht sofort auf, braucht aber teilweise externe Ermunterung.

Die/Der Lernende kann kurzzeitig unter Druck arbeiten, verliert aber zunehmend an Konzentration.

Die/Der Lernende lässt sich nicht leicht ablenken. Bei komplexen Arbeiten zeigt sie/er zunehmend Durchhaltewillen/-vermögen.

😊 Es fällt der/dem Lernenden leicht, sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache zu beschäftigen und beendet angefangene Arbeiten.

Die/Der Lernende gibt nicht auf, wenn Schwierigkeiten auftreten und sie/er kann auch unter Druck arbeiten.

Die/Der Lernende lässt sich nicht ablenken.

Auch bei umfangreichen Arbeiten liefert sie/er zielgerichtete Arbeiten und zeigt dabei ein angemessenes Arbeitstempo.

#### **6.4.5 Lernbezogene Angst**

😞 Bei Prüfungen passiert es oft, dass der/dem Lernenden Antworten nicht mehr einfallen, aber nach der Abgabe kann sie/er sie problemlos wiedergeben.

Wenn die/der Lernende eine schlechte Note bekommen hat, zeigt sie/er Angst, dass das wieder passiert und hat dadurch Leistungsprobleme.

Die/Der Lernende fürchtet sich eine Antwort zu geben, aus Angst sich zu blamieren.

Beobachtet man die/den Lernende/n, wird sie/er unsicher, errötet...

😞 Schlechte Noten entmutigen die/den Lernende/n sichtlich.

Die/Der Lernende ist bei Prüfungen so nervös, dass sie/er die Aufgaben schlechter löst als in den Übungssituationen.

Bei schriftlichen Prüfungen wird übertrieben oft nachgefragt, wie viel Zeit noch zur Verfügung steht - aus Angst, nicht fertig zu werden.

😊 Prüfungen rufen bei der/dem Lernenden keine sichtbaren Angstzustände hervor.

Wenn die/der Lernende bei einer Prüfung feststellt, dass das Falsche gelernt wurde, verfällt sie/er nicht in Panik.

Wenn eine Frage nicht verstanden wurde fragt sie/er angstfrei nach.

😊 Unter dem Druck einer Prüfung arbeitet die/der Lernende effizienter als sonst.  
Je wichtiger die Arbeit ist, desto besser schneidet sie/er ab.  
Die/Der Lernende sieht Prüfungen als Herausforderung.  
Leichte Aufregung bzw. "Lampenfieber" beflügelt die/den Lernende/n regelrecht und aktiviert sie/ihn.

#### 6.4.6 Interesse, Lernbereitschaft

😞 Die/Der Lernende zeigt kaum/ kein Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich kaum bis gar nicht ein und muss ständig aktiviert werden.  
Die/Der Lernende beteiligt sich kaum/nie unaufgefordert am Unterricht, weiß oftmals nicht welches Thema gerade behandelt wird.

Die/Der Lernende bringt kein Vorwissen ein, auch wenn solches vorhanden wäre.  
Die/Der Lernende sucht keine Zusatzinformationen und gibt sich mit dem Minimum (oder weniger) zufrieden.

😐 Die/Der Lernende zeigt geringes Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich nur gelegentlich ein und muss größtenteils aktiviert werden.  
Die/Der Lernende beteiligt sich selten unaufgefordert am Unterricht, weiß aber meistens welches Thema gerade behandelt wird.

Die/Der Lernende bringt nur nach Aufforderung Vorwissen ein, zeigt aber kein Interesse, Neues dazulernen zu wollen.  
Die/Der Lernende will nur das Notwendigste lernen und hat kein Interesse an der Vertiefung des Gelernten.

😊 Die/Der Lernende zeigt Interesse an Unterrichtsinhalten, beteiligt sich am Unterricht auch ohne Aktivierung durch die Lehrkraft.  
Die/Der Lernende bringt gelegentlich eigenes Vorwissen ein.  
Die/Der Lernende zeigt grundsätzlich Bereitschaft, neue Inhalte zu erschließen.

😄 Die/Der Lernende zeigt großes Interesse an Unterrichtsinhalten und deren Vertiefung und ist offen für Neues und Unbekanntes.  
Die/Der Lernende beteiligt sich unaufgefordert und engagiert am Unterricht und sucht aus eigenem Antrieb nach Lösungen.  
Die/Der Lernende bringt eigenes Vorwissen ein, macht Vorschläge und sucht von sich aus Zusatzinformationen.  
Die/Der Lernende geht mit Eifer und Wissbegierde an Themen heran.

#### 6.4.7 Problemlöse-, Erschließungskompetenz

 Die/Der Lernende ist nur selten bis gar nicht in der Lage, sich an Problemlöseprozessen zu beteiligen.

Die/Der Lernende kennt keine Problemlösestrategien / Erschließungsstrategien / Lernstrategien, bzw. kann diese nicht anwenden.

Die/Der Lernende kann effektive Arbeitsschritte weder planen, unterteilen, noch zielgerichtet einsetzen.

 Die/Der Lernende kann eigene Erfahrungen nicht auf Problemstellungen im Unterricht übertragen und liefert nur sehr selten Ideen zur Lösung eines Problems.

Die/Der Lernende kann bei aufgezeigten Lösungswegen deren Vor- und Nachteile nachvollziehen.

Die/Der Lernende kann mit Anleitung Aufgabenstellungen vergleichen und sich bei diesen zurecht finden.

Die/Der Lernende hat große Mühe beim Gliedern und Planen von nötigen Arbeitsschritten.

 Die/Der Lernende ist in der Lage, sich an Problemlösungen zu beteiligen.

Die/Der Lernende entwickelt teilweise Ideen zur Lösung eines Problems.

Die/Der Lernende hat Strategien entwickelt, die der Erschließung dienen, z. B. vergleicht sie/er Aufgabenstellungen und kann die Lösungsschritte nachvollziehen.

Die/Der Lernende kann Arbeitsschritte gliedern und dann schrittweise abarbeiten.

 Die/Der Lernende ist in der Lage, eigene Erfahrungen auf Problemstellungen im Unterricht zu übertragen und Ideen zur Lösung des Problems entwickeln.

Die/Der Lernende zeigt, dass erlernte Strategien zielgerichtet eingesetzt werden können.

Die/Der Lernende vergleicht Aufgabenstellungen, findet Parallelen und erarbeitet sich dadurch Lösungswege.

Die/Der Lernende kann wichtige Schritte von nebensächlichen trennen.

Die/Der Lernende kann sehr strukturiert vorgehen.

Hinweis: Es müssen nicht immer alle Punkte einer Einstufung zutreffen, ein überwiegender Anteil genügt. Bei den Notizen können Besonderheiten eingetragen werden.

#### 6.4.8 Hinweise zum Erkennen von begabten Minderleistern

Die/Der Lernende...

- ist bei Routineaufgaben ziemlich unkonzentriert und verliert dabei schnell die Motivation. Sie/Er ist aber bei neuen, herausfordernden Aufgaben motiviert.

- kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren und macht dabei Schlam-pigkeitsfehler.
- beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen bzw. stört.
- erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig und fehlerhaft.
- nimmt am Unterricht kaum teil, liefert aber nach Aufforderung korrekte Antworten.
- scheint sehr unaufmerksam zu sein, liefert aber bei schwierigen Themen sinnvolle Bei-träge.
- zeigt weniger, als sie/er eigentlich kann.
- ist Experte/Expertin in bestimmten Bereichen.
- findet die Schule langweilig.

#### 6.4.9 Erfassung der Lesekompetenz

- Die Schülerin/Der Schüler verfügt über grundlegende Kenntnisse des deutschen Wort-schatzes; sie/er verwendet einen altersgemäßen Gebrauchswortschatz, kennt gängige Fremdwörter und findet Synonyme, Gegen- und Oberbegriffe.

Bitte ankreuzen: 😞 😐 😊 😄

- Sie/Er liest selektiv, markiert Schlüsselwörter, sucht gezielt Informationen aus einem Text und erarbeitet den Inhalt sorgfältig.

Bitte ankreuzen: 😞 😐 😊 😄

- Sie/Er nennt das Hauptthema eines Textes, die Kernaussagen von Textabschnitten und ordnet einen Sachtext dem richtigen Fachgebiet zu.

Bitte ankreuzen: 😞 😐 😊 😄

- Sie/Er ist in der Lage, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme,...) zu erfassen, zu bewerten und Bild/Text-Kombinationen auszuwerten.

Bitte ankreuzen: 😞 😐 😊 😄

- Sie/Er reflektiert Gebrauchstexte, bildet sich Urteile über einen Text, kann grundlegen-de Fragen an einen Text stellen, Fragen aus einem Text (unterschiedlicher Medien) ableiten und diese beantworten.

Bitte ankreuzen: 😞 😐 😊 😄

- Sie/Er ist in der Lage, in linearen und nichtlinearen Texten Strukturen zu erkennen, diese abzuleiten und eigenständig umzusetzen.

Bitte ankreuzen: 😞 😐 😊 😄

## 6.5 Festlegungen zur Durchführung

Der Beobachtungsbogen kann in allen Schulstufen der Berufsschule (oder auch anderen Schulen) eingesetzt werden. Vorzugsweise wird das Diagnoseinstrument jedoch in der ersten Schulstufe verwendet. Aufbauend auf den Erkenntnissen könnte dann in der zweiten Schulstufe mit der individuellen Förderung begonnen werden.

## 6.6 Instruktion für die Lehrkräfte

Erster Schritt:

Bei jeder Bewertung kann es zu Beurteilungsfehlern kommen, da beinahe jede Lehrkraft zu Beurteilungstendenzen neigt. Wichtig ist deshalb, dass man übliche Beurteilungstendenzen kennt und sich diese bewusst macht. Das diagnostische Auge muss ständig geschärft werden und alle, die Bewertungen vornehmen, sollten sich der Ungenauigkeit ihrer Urteile bewusst sein. Für die Lehrkräfte wird eine Zusammenfassung einiger Beurteilungstendenzen und -fehler (vgl. Kap. 4.4.4) zur Verfügung gestellt, die als Grundlage für eine „Selbstbefragung“ dient. Für eine möglichst objektive Beurteilung ist es nötig sich diese möglichen Beurteilungstendenzen bzw. -fehler immer wieder bewusst zu machen. Die Lehrkräfte werden explizit darauf hingewiesen die Informationen zu den Beurteilungstendenzen und -fehlern zu lesen. Die Lehrerversion (Handanweisung mit den Instruktionen und Informationen) befindet sich im Anhang.

Zweiter Schritt:

Es wird für jede Schülerin bzw. jeden Schüler ein eigener Beobachtungsbogen angelegt. Zuerst wird im Feld „Bemerkungen zur Eingangserhebung“ bereits Bekanntes und eventuelle Auffälligkeiten über die Lernende bzw. den Lernenden eingetragen. Bevor man mit der Beobachtung beginnt, müssen sämtliche im Fragebogen aufgelisteten Items genau durchgelesen werden. Eine vergrößerte Auflistung (vgl. Kap. 6.4) wird für die Lehrkräfte im Anhang zur besseren Lesbarkeit angeführt. Dann wird die Person kontinuierlich in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten beobachtet. In Lehrgangsschulen (ca. 8 bis 10 Wochen Unterricht durchgehend für ein Lehrjahr) wird einmal pro Woche eine Aufzeichnung in allen sieben Dimensionen - mittels Ankreuzen in der entsprechenden Abstufung - gemacht ( 😞 😊 😄 😱 ). Dabei müssen nicht alle Dimensionen gleichzeitig bewertet werden. Dies kann durchaus an verschiedenen Tagen geschehen und ganz nach zeitlicher Möglichkeit.

In Jahresschulen (ganzjährig pro Woche 1 bis 2 Tage Unterricht) kann einmal pro Woche eine Aufzeichnung zu beispielsweise einer Dimension gemacht werden. So wird eruiert, ob sich die Fähigkeiten innerhalb der einzelnen Dimensionen im zeitlichen Verlauf ändern. Siehe Abbildung 15.

Gleichzeitig können auch Notizen über etwaige Auffälligkeiten gemacht werden, dafür ist ein eigenes Feld im Diagnosebogen vorgesehen. Beispiel:

1) Selbstständigkeit		Periode 1	Periode 2	Periode 3	Periode 4
<p><b>Vollständige Abhängigkeit von der Lehrkraft:</b> <math>\Phi</math> ist völlig abhängig von klaren Anweisungen durch die Lehrkraft. Der Lernprozess wird von der Lehrkraft organisiert und überwacht. <math>\Phi</math> ist nicht in der Lage sich selbstständig Informationen zu beschaffen. <math>\Phi</math> probiert nicht selbstständig aus und fragt auch nicht nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.</p> <p><b>Geringe Selbstständigkeit:</b> Es ist eine starke Lenkung durch die Lehrkraft nötig. Mit Hilfe der Lehrkraft kann der Lernprozess auf Stärken und Schwächen überprüft werden. <math>\Phi</math> holt nur dann Informationen zu einem Thema ein, wenn die Lehrkraft konkrete Vorgaben gibt. <math>\Phi</math> probiert nicht selbst aus, fragt aber nach Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.</p> <p><b>Zusammenhang:</b> Beim Bearbeiten von Fremdstoffen werden eigene und von der Lehrkraft vermittelte Methoden und Techniken eingesetzt. <math>\Phi</math> beschafft sich notwendige Informationen größtenteils selbstständig und benötigt dabei nur wenig Unterstützung durch die Lehrkraft. <math>\Phi</math> probiert auch selbst etwas aus, wenn die Lehrkraft dazu auffordert.</p> <p><b>Selbstständigkeit dominiert:</b> <math>\Phi</math> arbeitet eigeninitiativ und weitgehend selbstständig. <math>\Phi</math> beschafft sich eigenständig Informationen und hinterfragt sie. <math>\Phi</math> probiert gerne zuerst selbstständig aus, bevor um Hilfe gebeten wird. <math>\Phi</math> fragt ohne Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.</p>	☹️	☹️	☹️	☹️	
	☹️	☹️	☹️	☹️	
	☹️	☹️	☹️	☹️	
	☹️	☹️	☹️	☹️	

→ Periode 1: ☹️  
 → Periode 2, 3 und 4: ☺️

Abbildung 15: Auswertung einer Dimension

Dritter Schritt:

Während demselben Zeitraum, in dem die sieben Dimensionen zum Lern- und Arbeitsverhalten beobachtet werden, erfolgt auch eine Beobachtung bzw. Bewertung der Lesekompetenz. Diese wird durch die laufende Beobachtung im Regelunterricht von der Lehrkraft eingeschätzt und durch Ankreuzen (☹️ ☹️ ☹️ ☹️) festgelegt. Die Lesekompetenz hat ebenfalls einen Einfluss auf das Lern- und Arbeitsverhalten. Falls Förderbedarf erkannt wird, können auch hier entsprechende Schritte eingeleitet werden (Abbildung 16).

Lesekompetenz	
<p>Die/Der Lernende verfügt über grundlegende Kenntnisse des deutschen Wortschatzes; er/sie verwendet einen altersgemäßen Gebrauchswortschatz, kennt gängige Fremdwörter und findet Synonyme, Gegen- und Oberbegriffe.</p>	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
<p>Bitte ankreuzen:</p> <p>Stie/Er liest selektiv, markiert Schlüsselwörter, sucht gezielt Informationen aus einem Text und erarbeitet den Inhalt sorgfältig.</p>	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
<p>Bitte ankreuzen:</p> <p>Stie/Er nennt das Hauptthema einer Textes, die Kernausagen von Textabschnitten und ordnet einen Sachtext dem richtigen Fachgebiet zu.</p>	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
<p>Bitte ankreuzen:</p> <p>Stie/Er ist in der Lage, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme,...) zu erfassen und zu bewerten und Bild/Text-Kombinationen zuzuordnen.</p>	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
<p>Bitte ankreuzen:</p> <p>Stie/Er reflektiert Gebrauchstexte, bildet sich Urteile über einen Text, kann grundlegende Fragen an einen Text stellen, Fragen aus einem Text (unterschiedlicher Medien) ableiten und diese beantworten.</p>	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
<p>Bitte ankreuzen:</p> <p>Stie/Er ist in der Lage, in linearen und nichtlinearen Texten Strukturen zu erkennen, diese abzulenken und eigenständig umzusetzen.</p>	☹️ ☹️ ☹️ ☹️
<p>Bitte ankreuzen:</p>	☹️ ☹️ ☹️ ☹️

Abbildung 16: Bewertung der Lesekompetenz

#### Vierter Schritt:

Als weiterer Beobachtungsaspekt wird von den Lehrkräften erfasst, ob es sich bei der Schülerin oder dem Schüler um einen begabten Minderleister handeln könnte. Hierfür wurde als Hilfestellung eine Checkliste erstellt, die mittels Ankreuzen bearbeitet wird. Die Lehrkraft beobachtet die Lernenden während des Regelunterrichtes hinsichtlich der vorgeschlagenen Bedingungen. Je mehr Hinweise zutreffen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um einen Minderleister handeln könnte. Siehe Abbildung 17.

Allerdings muss davon Abstand genommen werden, allein durch diese Hinweise eine Hochbegabung zu diagnostizieren.

Hinweise zum Erkennen von begabten Minderleistern
Je mehr die folgenden Aussagen zutreffen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die/der Lernende ein begabter Minderleister ist:
Die/Der Lernende...
<input checked="" type="checkbox"/> ist bei Routineaufgaben ziemlich unkonzentriert und verliert dabei schnell die Motivation. Sie/Er ist aber bei neuen, herausfordernden Aufgaben motiviert.
<input checked="" type="checkbox"/> kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren und macht dabei Schlampe/Leistungsfehler.
<input checked="" type="checkbox"/> beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen bzw. stört.
<input type="checkbox"/> erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig und fehlerhaft.
<input checked="" type="checkbox"/> nimmt am Unterricht kaum teil, liefert aber nach Aufforderung korrekte Antworten.
<input checked="" type="checkbox"/> scheint sehr unaufmerksam zu sein, liefert aber bei schwierigen Themen sinnvolle Beiträge.
<input checked="" type="checkbox"/> zeigt weniger, als sie/er eigentlich kann.
<input type="checkbox"/> ist Expertin/Experte in bestimmten Bereichen.
<input type="checkbox"/> findet die Schule langweilig.

Abbildung 17: Auswertung Minderleister

#### Fünfter Schritt:

Am Ende der Beobachtungsperiode werden nun die Ergebnisse der Beobachtung in einen Auswertungsraster übertragen. Dazu betrachtet man jede Eintragung der sieben Dimensionen und überträgt die Ergebnisse in die Auswertungstabelle.

Die am weitesten rechts gelegenen, also positivsten Punkte, dienen als Ausgangspunkt für die Profilerstellung. In einer weiteren Folge werden diese Punkte verbunden, um das Profil des Lernenden anzufertigen. Siehe Abbildung 18.

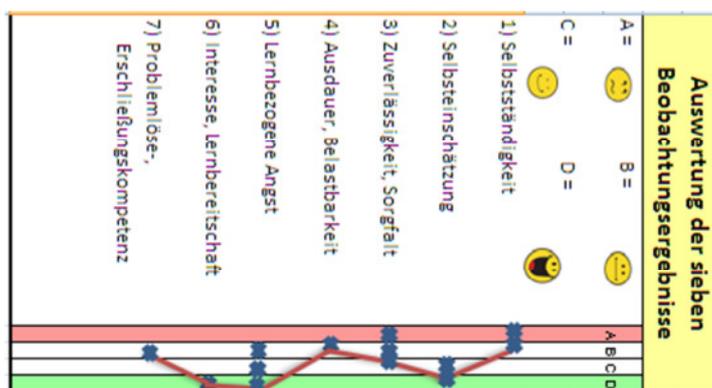


Abbildung 18: Auswertung der 7 Dimensionen

Sechster Schritt:

In jenen Dimensionen des beobachteten Lern- und Arbeitsverhaltens, in denen die Schülerin oder der Schüler in A bzw. B ( 😞 😐 ) eingestuft wurde, sollten Fördermaßnahmen für den entsprechenden Bereich geplant und nachhaltig umgesetzt werden. Diese können dann zu enormen Leistungssteigerungen und Erfolgserlebnissen führen. Für die Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzen im Bereich C ( 😊 ) haben, werden ebenfalls Verbesserungsmaßnahmen vorgeschlagen. Schülerinnen und Schüler gelten in den entsprechenden Dimensionen als besonders begabt, wenn sie im Bereich D ( 😄 ) eingestuft wurden. Auch diese begabten Schülerinnen und Schüler sollten in ihren außergewöhnlichen Begabungen bestärkt werden.

Jedoch zieht man nicht nur das Ergebnis der Verlaufsbeobachtung zur Planung von individuellen Fördermaßnahmen heran, sondern auch noch andere Aspekte. Zur optimalen Passung der Individualisierungsmaßnahmen erfolgt die Erstellung eines Gesamtüberblicks. Die Auswertung der sieben Dimensionen zum Lern- und Arbeitsverhalten, das Ergebnis der Dimension Lesekompetenz, die Hinweise auf begabte Minderleister, die Bemerkungen zur Eingangserhebung und die Eindrücke der Lehrberechtigten müssen in Beziehung gesetzt und überdacht werden.

Ein Gespräch mit der betrieblichen Ausbilderin bzw. dem Ausbilder über das Lern-, Arbeits- und Leistungsverhalten des Lehrlings zu führen ist in mehrerlei Hinsicht dienlich. Es könnten wichtige Hinweise zum tatsächlichen Potential der/des Lernenden zu finden sein. Außerdem würde die Zusammenarbeit zwischen der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb eine Brücke zwischen den dualen Ausbildungspartnern bilden, und die Lehrlingsausbildung verbessern.

Falls eine andere Lehrkraft ebenfalls Beobachtungen bei denselben Schülerinnen und Schülern gemacht hat, sollte ein Vergleich der Ergebnisse stattfinden. Eine kollegiale Besprechung über gleiche und abweichende Beobachtungsergebnisse mit Festlegung der weiteren Vorgehensweise und Planung der Fördermaßnahmen sollte folgen.

Interessant wäre auch eine Selbsteinschätzung durch den Probanden, wobei diesem nur die sieben Items zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens und die Einschätzung der Lesekompetenzen vorgelegt werden. Dazu kopiert man die Seite eins vollständig und bei der Seite zwei nur die obere Hälfte. Hier lassen sich wieder wertvolle Hinweise für die Kompetenz der richtigen Selbsteinschätzung durch die Schülerin bzw. den Schüler finden.

Jedenfalls sollen die Ergebnisse dazu dienen, individuellen Unterricht zu ermöglichen und an den besonderen Bedürfnissen jedes einzelnen Lernenden ansetzen zu können.

#### Siebter Schritt:

Planung von individuellen, längerfristigen Fördermaßnahmen, welche das Lern- und Arbeitsverhalten des Lehrlings nachhaltig fördern: Ausgangspunkt der Fördermaßnahme ist die ermittelte Ist-Analyse des Lern- und Arbeitsverhaltens mit Einbezug der beschriebenen zusätzlichen Aspekte (Lesekompetenz etc.). Die Förderung wird als integrativer Bestandteil des Unterrichts geplant. Das bedeutet, dass in enger Anlehnung an die Lernsituation und an die Stoffvermittlung bestimmte Lern- und Arbeitsstrategien vermittelt werden. Wichtig ist dabei, dass die Fördermaßnahmen von allen Lehrpersonen, welche die zu fördernden Personen unterrichten, realisiert werden. Dazu bedarf es selbstverständlich kontinuierliche Absprachen und Teamarbeit. Unabdingbar ist auch der pädagogische Konsens mit der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler. Unter dem Motto: „Wer weiß, wohin die Reise gehen soll, kommt leichter ans Ziel.“ (Kober, 1998) sollten angepasste Zielvereinbarungen geschlossen werden. Empfehlenswert ist auch der Einbezug der Lehrberechtigten bzw. zumindest die Information derselben über die geplanten Maßnahmen.

Solche Fördermaßnahmen bzw. geeignete Änderungsmethoden umfassen laut LAVI (Keller, Thiel, 1998) beispielsweise:

- Lern- und Arbeitsmittel pfleglich behandeln
- Aufgaben systematisch lösen, Ergebniskontrollen durchführen
- Alten Lernstoff regelmäßig wiederholen
- Klassenarbeiten frühzeitig und gründlich vorbereiten
- Sich nicht in angstmachende Gespräche verwickeln lassen
- Zuerst leichtere, dann schwierigere Aufgaben in Angriff nehmen
- Wichtige Termine (z. B. Klassenarbeiten) schriftlich notieren
- Lerntexte verständlich machen (in eigene Worte umformulieren, Strukturen entwerfen...)
- Lerntexte reduzieren (Wichtiges unterstreichen, markieren, Schlüsselwörter in Form von Mind Maps zusammenfassen)
- Lösungsverfahren schriftlich trainieren
- ...

In der Literatur sind zudem unzählige Möglichkeiten des Lern- und Arbeitsverhaltenstrainings für Schülerinnen und Schüler zu finden.

#### Achter Schritt:

Fachübergreifende Durchführung der Fördermaßnahmen innerhalb des Regelunterrichts.

Neunter Schritt:

Evaluation der Fördermaßnahmen und erneute Passung an die Bedürfnisse der/des Lernenden.

Hinweis: Die einzelnen Sätze der Items zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhaltens können auch als Textbausteine für eine Verbalbeurteilung dienen.

Im Folgenden (Abbildung 19) wird der neu konzipierte Diagnosebogen zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens für Schülerinnen und Schüler in Berufsschulen (Di-LA-Bs) verkleinert dargestellt. Das Symbol  $\phi$  steht für „Die Schülerin bzw. Der Schüler“. Im Anhang befindet sich das vollständige, modifizierte Lehrerhandbuch mit den Instruktionen zur Anwendung des „Di-LA-Bs“ als Kopiervorlage.

## 6.7 Darstellung des Beobachtungsbogens Di-LA-Bs

Name der/des Lernenden:		Klasse:		Fach:		Name der Lehrkraft:							
Beobachtungsbogen zum Lern- und Arbeitsverhalten Seite 1													
	1) Selbstständigkeit	Woche/ Monat			2) Selbsteinschätzung	Woche/ Monat			3) Zuverlässigkeit, Sorgfalt	Woche/ Monat			
		1	2	3		4	1	2		3	4	1	2
	Völlige Abhängigkeit von der Lehrersteuerung: $\Phi$ ist völlig abhängig von klaren Anweisungen durch die Lehrkraft. Der Lernprozess wird von der Lehrkraft organisiert und überwacht. $\Phi$ ist nicht in der Lage sich selbstständig Informationen zu beschaffen. $\Phi$ probiert nichts selbstständig aus und fragt auch nicht nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.					$\Phi$ kann die eigenen Arbeitsergebnisse nicht einschätzen. Auch der persönliche Lernstand wird unter- oder überschätzt. Es ist $\Phi$ nicht möglich, die eigenen Stärken und Schwächen zu benennen. Es können keine realistischen Aussagen über das eigene Lern- und Arbeitsverhalten getroffen werden (Ausnahmen bei Notizen eintragen). Es werden manchmal Ziele gesteckt, die nicht erreichbar sind.				Damit $\Phi$ Aufträgen gerecht wird bedarf es meist der Aufmerksammachung durch die Lehrkraft. Es fällt $\Phi$ sehr schwer, sich an Vereinbarungen zu halten, es werden auch Versprechungen gemacht, die nicht eingehalten werden. Die Unterrichtsmaterialien sind häufig nicht vorhanden oder unvollständig und es wird damit nicht sorgfältig umgegangen. Gesteckte Ziele werden verworfen, da "alles nicht so tragisch ist".			
	Geringe Selbstständigkeit: Es ist eine starke Lenkung durch die Lehrkraft nötig. Mit Hilfe der Lehrkraft kann der Lernprozess auf Stärken und Schwächen überprüft werden. $\Phi$ holt nur dann Informationen zu einem Thema ein, wenn die Lehrkraft konkrete Vorgaben gibt. $\Phi$ probiert nichts selbst aus, fragt aber nach Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.				$\Phi$ kann die eigenen Arbeitsergebnisse manchmal richtig einschätzen, hat aber große Probleme damit. Der eigene Lernstand kann nicht verlässlich eingeschätzt werden. Die eigenen Stärken und Schwächen im Lern- und Arbeitsverhalten können von $\Phi$ nicht realistisch benannt und eingeschätzt werden. Gelingt es manchmal, sich realistische Ziele zu setzen.				$\Phi$ kann klare Aufträge meistens einhalten, wenn die Lehrkraft kontrolliert. Das Einhalten von Vereinbarungen klappt nur, wenn sie immer wieder eingefordert werden. Versprechungen einzuhalten fällt $\Phi$ schwer. Die Unterrichtsmaterialien werden nicht sehr sorgsam behandelt, oftmals werden sie "irgendwo" deponiert oder vergessen. Um gesteckte Ziele erreichen zu können fehlt es $\Phi$ an				
	Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung: Beim Bearbeiten von Aufgaben werden eigene und von der Lehrkraft vermittelte Methoden und Techniken eingesetzt. $\Phi$ beschafft sich notwendige Informationen größtenteils selbstständig und benötigt dabei nur wenig Unterstützung durch die Lehrkraft. $\Phi$ probiert auch selber etwas aus, wenn die Lehrkraft dazu auffordert.				$\Phi$ schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernstand größtenteils richtig ein. Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten können fallweise richtig benannt werden. Falsche Einschätzungen kommen in einzelnen Bereichen vor (bei Notizen eintragen). $\Phi$ steckt sich meistens Ziele, die erreichbar sind.				$\Phi$ kann in der Regel Abmachungen einhalten. Aufträge werden meistens zuverlässig, pünktlich und ordentlich erledigt. Die notwendigen Unterlagen sind grundsätzlich verfügbar, der Umgang damit sorgfältig. Um gesteckte Ziele erreichen zu können arbeitet $\Phi$ gewissenhaft. Wenn $\Phi$ etwas verspricht, bemüht sie/er sich auch es einzuhalten. $\Phi$ ist es nicht einfach egal, wenn etwas nicht klappt, sondern meldet dies.				
	Selbstständigkeit dominiert: $\Phi$ arbeitet eigeninitiativ und weitgehend selbstständig. $\Phi$ beschafft sich eigenständig Informationen und hinterfragt sie. $\Phi$ probiert gerne zuerst selbstständig aus, bevor um Hilfe gebeten wird. $\Phi$ fragt ohne Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.				$\Phi$ schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernstand realistisch ein. Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten (z. B. Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit...) können richtig benannt werden. $\Phi$ setzt sich selbst realistische Ziele.				Was $\Phi$ tut, wird nach bestem Wissen und Gewissen erledigt. Bei $\Phi$ kann man sich verlassen, dass Vereinbarungen eingehalten werden. $\Phi$ hält Unterrichtsmaterialien bereit und geht damit sorgsam und verantwortungsbewusst um. $\Phi$ übernimmt Verantwortung und fühlt sich entsprechend zuständig. Um gesteckte Ziele erreichen zu können arbeitet $\Phi$ stetig und gewissenhaft.				
	4) Ausdauer, Belastbarkeit	Woche/ Monat			5) Lernbezogene Angst	Woche/ Monat			6) Interesse, Lernbereitschaft	Woche/ Monat			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	$\Phi$ kann sich nicht über einen längeren Zeitraum mit einem Lerngegenstand beschäftigen, auch nicht, wenn motiviert begonnen wurde. $\Phi$ gibt schnell auf, sobald sich Schwierigkeiten ergeben. $\Phi$ lässt sich sehr leicht ablenken. $\Phi$ bricht begonnene Arbeiten ab, weil die Ausdauer fehlt oder wenn die Belastung zu hoch wird. Bei umfangreichen Arbeiten fühlt sich $\Phi$ schnell überfordert und wird langsamer.					Bei Prüfungen passiert es oft, dass $\Phi$ Antworten nicht mehr einfallen, aber nach der Abgabe kann $\Phi$ sie problemlos wiedergeben. Wenn $\Phi$ eine schlechte Note bekommen hat, zeigt sie/er Angst, dass das wieder passiert und hat dadurch Leistungsprobleme. $\Phi$ fürchtet sich eine Antwort zu geben, aus Angst sich zu blamieren. Beobachtet man $\Phi$ , wird sie/er unsicher, errötet...				$\Phi$ zeigt kaum/ kein Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich kaum bis gar nicht ein und muss ständig aktiviert werden. $\Phi$ beteiligt sich kaum/nie unaufgefordert am Unterricht, weiß oftmals nicht welches Thema gerade behandelt wird. $\Phi$ bringt kein Vorwissen ein, auch wenn solches vorhanden wäre. $\Phi$ sucht keine Zusatzinformationen und gibt sich mit dem Minimum (oder weniger) zufrieden.			
	$\Phi$ kann sich nur schwer über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen ohne abzuschweifen. Sobald Schwierigkeiten auftreten neigt $\Phi$ dazu aufzugeben, bemüht sich aber nach Aufforderung die Arbeit fertig zu stellen. $\Phi$ lässt sich leicht ablenken und hat große Probleme mit Zeit- oder Erwartungsdruck. Bei komplexen Arbeiten konzentriert sich $\Phi$ schlecht und zeigt kein angemessenes Arbeitstempo.					Schlechte Noten entmutigen $\Phi$ sichtlich. $\Phi$ ist bei Prüfungen so nervös, dass sie/er die Aufgaben schlechter löst als in den Übungssituationen. Bei schriftlichen Prüfungen wird übertrieben oft nachgefragt, wie viel Zeit noch zur Verfügung steht - aus Angst, nicht fertig zu werden.				$\Phi$ zeigt geringes Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich nur gelegentlich ein und muss großteils aktiviert werden. $\Phi$ beteiligt sich selten unaufgefordert am Unterricht, weiß aber meistens welches Thema gerade behandelt wird. $\Phi$ bringt nur nach Aufforderung Vorwissen ein, zeigt aber kein Interesse, Neues dazulernen zu wollen. $\Phi$ will nur das Notwendigste lernen und hat kein Interesse an der Vertiefung des Gelernten.			
	$\Phi$ kann sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen und beendet angefangene Arbeiten. Wenn Schwierigkeiten auftreten gibt $\Phi$ nicht sofort auf, braucht aber teilweise externe Ermunterung. $\Phi$ kann kurzzeitig unter Druck arbeiten, verliert aber zunehmend an Konzentration. $\Phi$ lässt sich nicht leicht ablenken. Bei komplexen Arbeiten zeigt $\Phi$ zunehmend Durchhaltenwillen/-vermögen.					Prüfungen rufen bei $\Phi$ keine sichtbaren Angstzustände hervor. Wenn $\Phi$ bei einer Prüfung feststellt, dass das Falsche gelernt wurde, fällt sie/er nicht in Panik. Wenn eine Frage nicht verstanden wurde fragt $\Phi$ angstfrei nach.				$\Phi$ zeigt Interesse an Unterrichtsinhalten, beteiligt sich am Unterricht auch ohne Aktivierung durch die Lehrkraft. $\Phi$ bringt gelegentlich eigenes Vorwissen ein. $\Phi$ zeigt grundsätzlich Bereitschaft, neue Inhalte zu erschließen.			
	Es fällt $\Phi$ leicht, sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache zu beschäftigen und beendet angefangene Arbeiten. $\Phi$ gibt nicht auf, wenn Schwierigkeiten auftreten und kann auch unter Druck arbeiten. $\Phi$ lässt sich nicht ablenken. Auch bei umfangreichen Arbeiten liefert $\Phi$ zielgerichtete Arbeiten und zeigt dabei ein angemessenes Arbeitstempo.					Unter dem Druck einer Prüfung arbeitet $\Phi$ effizienter als sonst. Je wichtiger die Arbeit ist, desto besser schneidet $\Phi$ ab. $\Phi$ sieht Prüfungen als Herausforderung. Leichte Aufregung bzw. "Lampenfieber" beflügelt $\Phi$ regelrecht und aktiviert sie/ihn.				$\Phi$ zeigt großes Interesse an Unterrichtsinhalten und deren Vertiefung und ist offen für Neues und Unbekanntes. $\Phi$ beteiligt sich unaufgefordert und engagiert am Unterricht und sucht aus eigenem Antrieb nach Lösungen. $\Phi$ bringt eigenes Vorwissen ein, macht Vorschläge und sucht von sich aus Zusatzinformationen. $\Phi$ geht mit Eifer und Wissbegierde an Themen heran.			

Name der/des Lernenden:		Klasse:		Fach:		Name der Lehrkraft:		
Beobachtungsbogen zum Lern- und Arbeitsverhalten Seite 2								
7) Problemlöse-, Erschließungskompetenz	Woche/ Monat		Auswertung der sieben Beobachtungsergebnisse			Lesekompetenz		
	1	2	3	4	A	B	C	D
☹️ ☐ ist nur selten bis gar nicht in der Lage, sich an Problemlöseprozessen zu beteiligen. ☐ kennt keine Problemlösestrategien / Erschließungsstrategien / Lernstrategien, bzw. kann diese nicht anwenden. ☐ kann effektive Arbeitsschritte weder planen, unterteilen, noch zielgerichtet einsetzen.					A = ☹️ C = ☺️	B = 😐 D = 😄		
☺️ ☐ kann eigene Erfahrungen nicht auf Problemstellungen im Unterricht übertragen und liefert nur sehr selten Ideen zur Lösung eines Problems. ☐ kann bei aufgezeigten Lösungswegen deren Vor- und Nachteile nachvollziehen. ☐ kann mit Anleitung Aufgabenstellungen vergleichen und sich bei diesen zurecht finden. ☐ hat große Mühe beim Gliedern und Planen von nötigen Arbeitsschritten.					1) Selbstständigkeit			
☺️ ☐ ist in der Lage, sich an Problemlösungen zu beteiligen. ☐ entwickelt teilweise Ideen zur Lösung eines Problems. ☐ hat Strategien entwickelt, die der Erschließung dienen, z. B. vergleicht sie/er Aufgabenstellungen und kann die Lösungsschritte nachvollziehen. ☐ kann Arbeitsschritte gliedern und dann schrittweise abarbeiten.					2) Selbsteinschätzung			
☺️ ☐ ist in der Lage, eigene Erfahrungen auf Problemstellungen im Unterricht zu übertragen und Ideen zur Lösung des Problems entwickeln. ☐ zeigt, dass erlernte Strategien zielgerichtet eingesetzt werden können. ☐ vergleicht Aufgabenstellungen, findet Parallelen und erarbeitet sich dadurch Lösungswege. ☐ kann wichtige Schritte von nebensächlichen trennen. ☐ kann sehr strukturiert vorgehen.					3) Zuverlässigkeit, Sorgfalt			
					4) Ausdauer, Belastbarkeit			
					5) Lernbezogene Angst			
					6) Interesse, Lernbereitschaft			
					7) Problemlöse-, Erschließungskompetenz			
<b>Bemerkungen zur Eingangserhebung</b>	<b>Notizen während des Beobachtungsverlaufs</b>			<b>Hinweise zum Erkennen von begabten Minderleistern</b>				
				<p>Je mehr die folgenden Aussagen zutreffen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die/der Lernende ein begabter Minderleister ist.</p> <p>Die/Der Lernende...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◊ ist bei Routineaufgaben ziemlich unkonzentriert und verliert dabei schnell die Motivation. Sie/Er ist aber bei neuen, herausfordernden Aufgaben motiviert.</li> <li>◊ kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren und macht dabei Schlampigkeitsfehler.</li> <li>◊ beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen bzw. stört.</li> <li>◊ erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig und fehlerhaft.</li> <li>◊ nimmt am Unterricht kaum teil, liefert aber nach Aufforderung korrekte Antworten.</li> <li>◊ scheint sehr unaufmerksam zu sein, liefert aber bei schwierigen Themen sinnvolle Beiträge.</li> <li>◊ zeigt weniger, als sie/er eigentlich kann.</li> <li>◊ ist Expertin/Experte in bestimmten Bereichen.</li> <li>◊ findet die Schule langweilig.</li> </ul>				
<b>Verhalten/Leistungen im Lehrbetrieb</b>								

Abbildung 19: Beobachtungsbogen Di-LA-Bs (verkleinert)

## 6.8 Feedback von Pädagoginnen und Pädagogen zum Di-LA-Bs

In einer ersten Evaluation wurde der Beobachtungsbogen zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhalten an Berufsschulen mit der Handanweisung an zwei Berufsschullehrerinnen, an einen Berufsschullehrer, einem Lehrlingsausbildner, einer Erwachsenenbildnerin und zwei Hauptschullehrerinnen ausgeteilt. Sie wurden um eine Rückmeldung gebeten, wie sie mit dem Fragebogen umgehen könnten und was ihnen bei dem neuen Instrument aufgefallen ist. Die wichtigsten Statements sind im Folgenden angeführt:

- Beschreibung ist gut verständlich
- Informationen zu den Bewertungstendenzen und –fehlern sind sehr wertvoll
- Engagierte Lehrkräfte sind für die Anwendung des Beobachtungsbogens notwendig
- Positiv ist der Gesamtblick auf die Lernenden
- Bogen ist auch in anderen Schulformen anwendbar, nicht nur in der Berufsschule
- Einstufung in die einzelnen Items sollte zeitlich durchführbar sein, da nicht alle Einstufungen zeitgleich erfolgen müssen
- Die Anordnung der Symbole (Smileys) in aufsteigender Form ist gewöhnungsbedürftig, da die befragte Lehrerin eine absteigende Form gewöhnt ist

## 7 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Im ersten Kapitel wurde geklärt, dass es neben den allgemeinen Begabungen auch berufliche Begabungen gibt. Allerdings musste festgestellt werden, dass es keine anerkannte Definition für den Begriff „berufliche Begabung“ gibt und die Erforschung derselben weitgehend vernachlässigt wurde. Als Hauptschwierigkeit der näheren Definition könnte die Vielzahl der verschiedenen Berufe geltend gemacht werden, wobei die berufliche Begabung nicht als rein praktische (handwerkliche) Begabung eingegrenzt werden darf. Ein beruflich begabter Mensch kann neben handwerklichen Begabungen auch sprachliche oder unternehmerische Begabungen haben. Jedenfalls können diese beruflichen Begabungen durchaus mit allgemeinen Begabungskonzepten in Einklang gebracht werden. Denn sie entwickeln sich ebenfalls im Zusammenwirken von Erbanlagen und Umwelteinflüssen und sind eine Schnittmenge aus intellektuellen, künstlerischen, psychomotorischen, sozialen und kreativen Fähigkeiten. Es stellte sich auch heraus, dass überdurchschnittlich kognitive Begabungen bei der Bewertung durch die Wirtschaftstreibenden, aber auch durch „als begabt identifizierte“ Berufslernende eher eine untergeordnete Rolle spielen. Überraschend war die Rolle der persönlichen Kompetenzen wie z. B. die Genauigkeit, die Zuverlässigkeit, die Lernbereitschaft etc. Begabte Jugendliche schlagen nicht ausschließlich den gymnasialen Ausbildungsweg ein, sondern absolvieren auch Berufsausbildungen im dualen Ausbildungssystem. Zwar richtet sich der Großteil des bildungspolitischen und medialen Interesses auf die ca. 15 % leistungsschwachen Berufslernenden, welche mit speziellen Maßnahmen gefördert werden müssen. Rechtlich gesehen haben aber auch besonders begabte Berufsschülerinnen und -schüler Anrecht auf Förderungen. In diesem ersten Kapitel wurde auch aufgezeigt, wie die Förderung von (beruflichen) Begabungen grundsätzlich innerhalb der Berufsschule organisiert wird. Zudem wurden Förderungsmöglichkeiten für begabte Lehrlinge aufgezeigt, die außerhalb der Berufsschule angeboten werden.

Im zweiten Kapitel wurde der begabungsdifferenzierende Unterricht in Berufsschulen beleuchtet. Dabei wurde auf die besonders heterogene Zusammensetzung der Berufsschulklassen und auf die Notwendigkeit eines individualisierenden Unterrichts hingewiesen. Dazu wurde geklärt, dass um begabungsfördernde Maßnahmen durchführen zu können, „guter“ Unterricht nötig ist. Die Forderungen nach gutem Unterricht im Lehrplan verlangen nach „guten“ Lehrkräften. Dazu wurde die Frage beantwortet über welche grundlegenden Kompetenzen eine gute Lehrkraft in Zukunft verfügen soll. Dabei stellte sich heraus, dass Lehrkräfte nicht nur Wissensmanager sein sollen, die individuell auf die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingehen können, sondern dass sie auch über Kompetenzen im Bereich der Evaluation und Diagnose verfügen müssen. Anschließend wurde der

Status Quo der begabungsfördernden Handlungen innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts beschrieben. Im weiteren Vorgehen wurde auf die Probleme der Lehrkräfte beim begabungsdifferenzierenden Unterricht eingegangen. Hier wurde festgestellt, dass Lehrkräfte mitunter große Probleme beim Diagnostizieren des tatsächlichen Lernstandes haben. Klar wurde auch, dass entsprechende Diagnosekompetenzen für Lehrkräfte unverzichtbar sind, um individualisierten Unterricht Realität werden zu lassen.

Im nächsten Abschnitt wurde auf die pädagogische Diagnostik eingegangen. Alle Lehrerinnen und Lehrer sind täglich mit Situationen konfrontiert, in denen pädagogisches und diagnostisches Handeln gefordert ist. Deshalb wurde ermittelt, welche diagnostischen Kompetenzen eine Lehrkraft besitzen sollte. Aus den Ausführungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften ging klar hervor, dass sich alle Lehrkräfte wissenschaftliche Grundkenntnisse zur pädagogischen Diagnostik aneignen müssen. Verfügen sie über entsprechende Diagnosekompetenzen, kann verhindert werden, dass Begabungen in der Berufsschule nicht wahrgenommen werden. In einem Teilbereich dieses Kapitels wurden konkrete Anlässe für die schulische Diagnostik beschrieben, die in den Aufgabenbereich der Lehrkräfte gehören. Als Abschluss dieses dritten Kapitels wurden die Probleme der Lehrkräfte bei Diagnostikaktivitäten dargestellt. Dabei zeigte sich, dass die Lehrkräfte einerseits gewissen Beeinflussungstendenzen und Beurteilungsfehlern unterliegen, andererseits aber auch andere Ursachen für die Schwierigkeiten bei der Diagnostik verantwortlich sind. Neben der mangelnden Ausbildung in pädagogischer Diagnostik, teilweise unzureichendem Informationsaustausch im Lehrerteam und zuwenig Zeitressourcen wurde festgestellt, dass kaum geeignete Diagnosemittel für die praktische Anwendung in der Berufsschule vorhanden sind.

Intelligenz und Begabung alleine reichen nicht immer aus, um in der Schule voranzukommen. Oftmals haben auch besonders begabte Jugendliche Lern- und Leistungsprobleme, die auf unzureichende Lerntechniken oder aber auch auf eine demotivierende Lernbiografie zurückzuführen sind. Wenn bei einzelnen Jugendlichen Probleme in der Schule im Vordergrund stehen, sollte zunächst eine Diagnostik des Lern- und Arbeitsverhaltens erfolgen. Um genauer auf die Diagnostik von Lernstrategien bzw. auf das Lern- und Arbeitsverhalten eingehen zu können, wurde dieser Thematik ein eigenes Kapitel gewidmet. Zu Beginn dieses vierten Kapitels wurden die Begriffe Lern- und Arbeitsverhalten analysiert und verschiedene Lernstrategien und Lernstilmodelle vorgestellt. Dabei stellte sich heraus, dass das Lern- und Arbeitsverhalten neben dem Interesse und der Beteiligung am Unterricht, auch die Ordnung am Arbeitsplatz, die Planung von Prozessen, die Sorgfalt und Zuverlässigkeit, aber auch die Durchhaltefähigkeit und vieles mehr umfasst. Als wissenschaftlich fundiert zeigte sich, dass das „Lern- und Arbeitsverhalten“ großen Einfluss

auf den Leistungserfolg der Schülerinnen und Schüler hat. Darum wurde genau beleuchtet, welche Untersuchungsmethoden hierfür in der Literatur vorhanden sind. Es wurde untersucht, welche bzw. ob praxistaugliche Diagnoseinstrumente für die berufsrelevante Kompetenz „Lern- und Arbeitsverhalten“ im Berufsschulunterricht bestehen. Eine Vielzahl von Fragebogenverfahren zur Selbstanalyse durch die Schülerinnen und Schüler konnten gesichtet werden. Überdies zeigte sich, dass das Lern- und Arbeitsverhalten in Deutschland einen besonderen Stellenwert einnimmt und dieses seit einigen Jahren als Bewertungskriterium - als sogenannte „Kopfnote“ - in die Zeugnisse aufgenommen wurde. Den überfachlichen Kompetenzen, zu denen auch das Lern- und Arbeitsverhalten gehört, wird offensichtlich immer mehr Bedeutung beigemessen.

Da das gesammelte Material jedoch keine praxistauglichen Instrumente für den Einsatz in der Berufsschule zeigte, wurde von der Autorin ein Diagnoseverfahren zur Feststellung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Schülerinnen und Schüler entwickelt, welches für die Hand der Berufsschullehrkräfte angedacht ist. Dieses wird in einem abschließenden fünften Kapitel vorgestellt. Das neu entwickelte Instrument zur **Diagnose des Lern- und Arbeitsverhalten in Berufsschulen (Di-LA-Bs)** besteht aus einem zweiseitigen Beobachtungsbogen, einer schrittweisen Instruktion für die Lehrkräfte, eine Zusammenfassung von Beurteilungstendenzen und -fehlern zur Selbstprüfung und eine Auflistung der Items zur besseren Lesbarkeit. Da davon auszugehen ist, dass die Fremdbeurteilung realistischer ist als die Selbstbeurteilung, wurde das Diagnoseinstrument als Beobachtungsbogen konzipiert, bei dem die Beobachtung des Lehrlings in einem zeitlichen Verlauf möglich ist. Der Beobachtungsbogen wurde in einer übersichtlichen Rasterform konzipiert, sodass die ausgewählten Beobachtungskriterien und die Auswertung, zur leichteren Handhabung, auf zwei DIN A4 Seiten Platz finden. Zur Festlegung der sieben Bereiche zum Lern- und Arbeitsverhalten wurden Inhalte der vorhandenen Literatur, verschiedene diagnostische Tests und die sogenannten Kopfnote des deutschen Schulsystems verwendet. Folgende Beobachtungsbereiche wurden ausgewählt: Selbstständigkeit, Selbsteinschätzung, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Ausdauer und Belastbarkeit, lernbezogene Angst, Interesse und Lernbereitschaft, Problemlöse- und Erschließungskompetenz. Diese sieben Bereiche wurden in je vier Abstufungen unterteilt, in denen mittels einer Beschreibung des konkreten Verhaltens eine Einstufung des Probanden ermöglicht wird. Die Aufzeichnungen können über mehrere Wochen bzw. Monate geführt werden. Der achte Beobachtungsbereich wurde der Diagnose der Lesekompetenz gewidmet, da die Lesekompetenz wesentlichen Einfluss auf das Aneignen von neuem Wissen hat. Als neunter und letzter Beobachtungsbereich wurden Hinweise auf begabte Minderleister in den Beobachtungsbogen aufgenommen. Um alle Informationen auf einen Blick erfassen zu können, wurden noch drei

Felder hinzugefügt, in denen die Ergebnisse einer möglichen Eingangserhebung, laufende Notizen bzw. Besonderheiten und eine Kurzzusammenfassung der nachdrücklich empfohlenen Lehrlingsausbildnerbefragung eingetragen werden können. Nach erfolgter Beobachtung im zeitlichen Verlauf werden die Ergebnisse in ein Profil eingetragen. Anschließend wird ein Gesamtüberblick erstellt, bei dem das Profil mit den sieben Beobachtungen des Lern- und Arbeitsverhaltens, das Ergebnis der beobachteten Lesekompetenz, die Hinweise auf begabte Minderleister und die drei Informationsfelder (Eingangserhebung, Notizen, Lehrlingsausbildnerbefragung) in Beziehung gesetzt und überdacht werden. Nach Möglichkeit sollten dieselben Schülerinnen und Schüler noch von einer anderen Lehrkraft beobachtet werden, denn dies könnte weitere wertvolle Hinweise über das Lern- und Arbeitsverhalten des Lehrlings bieten. Auch könnte den Schülerinnen und Schülern ein Teil des Beobachtungsbogens als Selbsteinschätzungsinstrument zur Verfügung gestellt werden. Der Fragebogen befindet sich als Kopiervorlage im Anhang. Anschließend soll eine optimale Planung der Fördermaßnahmen erfolgen und im weiteren, individualisierten Regelunterricht durchgeführt werden.

Begabte, junge Menschen sind für die Berufsbildung zweifellos von großem Wert. Die Qualität der beruflichen Ausbildung und die Sicherung von Leistungsexzellenz im Berufswesen sind Grundlage für das Funktionieren der Wirtschaft und der Gesellschaft. In der Berufsschule sind weit mehr begabte Schülerinnen und Schüler zu finden, als generell angenommen. Allerdings gibt es nicht nur lernerfolgreiche (Hoch)Begabte, sondern auch solche mit Lernproblemen. Die Erhebung des Lern- und Arbeitsverhaltens kann jedenfalls als Ausgangsbasis für eine differenzierende Begabungsförderung gesehen werden.

Die Autorin möchte mit dieser Arbeit einen Beitrag leisten, zu verhindern, dass begabte Lehrlinge mit Defiziten im Lern- und Arbeitsverhalten nicht erkannt werden und ihr Potential nicht entsprechend ausschöpfen. Bei einer frühzeitigen Erkennung können geeignete Fördermaßnahmen eingeleitet und ein Anteil zu einer lernförderlichen Unterrichtskultur geleistet werden. Gleichzeitig verbindet die Autorin mit dieser Master Thesis die Hoffnung, dass begabte Berufsschülerinnen und –schüler als soziale Tatsache anerkannt werden, und dass zukünftig mehr Augenmerk auf die Entdeckung und Förderung von talentierten Lehrlingen gelegt wird.

Damit der neu entwickelte Beobachtungsbogen zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhalten von begabten Lehrlingen eingesetzt wird, bedarf es engagierte Lehrkräfte. Überzeugt davon, dass es viele „gute“ Lehrkräfte in der Berufspädagogik gibt, die Interesse an der Entdeckung und Förderung von Begabungspotentialen haben, hofft die Autorin auf rege Erprobung des Diagnoseinstruments.

## 8 LITERATUR

AFT American Federation of Teachers (1990). <http://www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html>. [Abgefragt am 15.07.2011].

AMS Beruflexikon (2011). [http://www.beruflexikon.at/beruf210\\_2](http://www.beruflexikon.at/beruf210_2) [Abgefragt am 28.07.2011].

Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001). Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In Baumert/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Stanat/Tillmann/Weiß (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Bals, Thomas (1992). Biographieforschung als Beitrag zur Entwicklung eines Berufs-Begabungskonzeptes und als Ansatz zur Identifikation und Förderung besonders Begabter in der beruflichen Bildung. S. 29 – 44. In: Manstetten, Rudolf (Hrsg.): Begabung im Spannungsfeld von Bildung und Beruf. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt Verlag

Bartenwerfer, Hansgeorg (1978). Identifikation von Hochbegabten. In Klauer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Diagnostik. Band 4. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Bastian, Johannes/Merziger, Petra (2007): Selbstreguliert lernen, in: Pädagogik 7, S. 6-11

Baumert, Jürgen (2001). In Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.). (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Baumert, Jürgen/Heyn, S. & Köller, O. (1992). Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

Beutel, Silvia-Iris (2003). Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens. Hinweise zur Lernentwicklung. Handreichung und Arbeitshilfe für Schulen. Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.).

bm:kk (1999). Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung. Rundschreiben Nr. 18/1999 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> [Abgefragt am 17.07.2011].

bm:bwk (2005). Bildungsstandards in Österreich. Fachbereich Deutsch. 8. Schulstufe. Teil A: Allgemeiner Teil. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.

Dietrich, M./Goll, M./Pfeiffer, G./Tress, J./Schweiger, F./Hartmann, F. Waiblingen (2002). hamet 2. Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen. Von: Berufsbildungswerk Waiblingen GmbH.

ELIGO. <http://www.eligo.de/flash/index.html> [Abgefragt am 01.08.2011].

Felder, Richard (2010). Are learning styles invalid, On-Course Newsletter, September. [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS\\_Validity\(On-Course\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS_Validity(On-Course).pdf). [Abgefragt am 11.12.2010].

Fill Giordano, Rebecca/Litzenberger, Margarethe (2005). LAsO (Lernen Anwenden – systematisch Ordnen), Test: Software und Manual. Bozen: Eigenverlag disco

- Fischer, Christian/Mönks, Franz/Grindel, Esther (2009). Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren. (2. Aufl.) Münster: Lit Verlag.
- Friedrich, Helmut/Mandl, Heinz (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In Mandl/Friedrich (Hrsg). (S. 3 – 54). Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- Gardner, Howard (2008). Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. (3. Aufl.) Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Gruber, Hans/Ziegler, Albert (1996). Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grundsatzterlass zur Begabtenförderung, (2009). Rundschreiben Nr. 16/2009. [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009\\_16.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml) [Abgefragt am 01.05.2011].
- Haenisch, Hans (1999). Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Heller, Kurt/Perleth, Christian (2000). Kognitiver Fähigkeitstest für 4. Bis 12. Klassen. Revision (KFT 4-12+R). Weinheim: Beltz. KFT 4-12+R. Kognitiver Fähigkeitstest. <http://www.testzentrale.de/hard-und-software/testauswerteprogramme/kft-4-12-r-kognitiver-faehigkeitstest-fuer-4-bis-12-klassen-revision/> [Abgefragt am 01.08.2011].
- Helmke, Andreas (2005). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. (4. Aufl.) Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte (2011). Diagnostik für Lehrkräfte. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag UTB Barbara Budrich.
- Hogrefe Testsystem. <http://www.hogrefe-testsystem.com/ztd/HTS/welcome.html> [Abgefragt am 08.08.2011].
- Holling, Heinz/Wübbelmann, Klaus/Geldschläger, Heinrich (1996). Kriterien und Instrumente zur Auswahl von Begabten. In Manstetten (Hrsg). Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Höllbacher, Marion/Fülle, Sandra Martina / Härtel, Peter (2009). „Aufnahmekriterien für Lehrlinge“. Ergebnisse einer Befragung steirischer Betriebe im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung II Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung.
- Honey, Peter (1992). Honey & Mumford Learning Styles Questionnaire (LSQ). <http://www.peterhoney.com>. [Abgefragt am 12.12.2010].
- Horn, Wolfgang (2004). Neubearbeitung von Lukesch, H., Mayrhofer, S. und Kormann, A. PSB-R 6-13. Prüfsystem zur Schul- und Bildungsberatung. Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, Reinhold (2004). Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. (5. Aufl.) Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Kanning, Uwe Peter/Holling, Heinz (Hrsg.). (2002). Handbuch personaldiagnostischer Instrumente. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

- Keller, Gustav / Binder, A. /Thiel, R.-D. (1997): Sich besser motivieren – erfolgreicher lernen. Lern- und Arbeitsverhaltenstraining (LAT), 2. überarb. Aufl., Göttingen: Hogrefe
- Keller, Gustav/Thiel, R.-D. (1998). Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, Gustav/Thiel, R.-D./Binder, A. (1998). Arbeitsverhaltensinventar (AVI). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, Gustav (2005). Lern-Methodik-Training. Ein Übungsmanual für die Klassen 5 - 10 Göttingen: Hogrefe.
- Klafki, Wolfgang (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klauer, Karl Josef (1982). Handbuch der pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Klauer, (1996). Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktiven Denken. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie Nr. 28. S. 87 - 89.
- Klieme et. al. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung Band 1. Herausgeber Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Bildungsforschung. Berlin.
- Kober, Hans Peter (1998), Neues lernen für das Land. Kommunikation & Lernen. (2. Aufl.) Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.
- Kolb, David (1985). Lernstile. <http://arbeitsblaetter.stangltaller.at/LERNEN/Lernstile-Kolb.shtml> [Abgefragt am 21.07.2011].
- Krenner, Andreas (2007). Underachiever – Hochbegabte Problemkinder? ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Kretschmann, Rudolf (2003). Erfordernisse und Elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer", in: Journal für LehrerInnenbildung, 2, 9-19
- LBVO §11 (2007). Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 3. bmu:kk. [http://www.bmu:kk.at/medienpool/5822/schulrecht\\_info\\_3.pdf](http://www.bmu:kk.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf) [Abgefragt am 4.11.2011].
- Land Tirol (2011). <http://www.tirol.gv.at/themen/wirtschaft-und-tourismus/arbeitsmarktfoerderung/begabtenfoerderung/> [Abgefragt am 23.09.2011].
- Lehrplan für Berufsschulen (2009). <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1905-Allgemeine%20Bestimmungen%202010.pdf> [Abgefragt am 01.05.2011].
- Lehwald, Gerhard (2007). Heft 1. Beiträge zur Kompetenzerhöhung von Lehrpersonen Die Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen CSBT. özbf-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen.
- Lehwald, Gerhard (2009). Heft 2. Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule. özbf-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen.
- Lexikon der Psychologie (2000). In fünf Bänden. Redaktion Gerd Wenninger. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.

- Lukesch, Helmut (2001). Psychologie des Lernens und Lehrens. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Manstetten, Rudolf (1996). Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Mayr, Johannes (2001). Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe I – eine Bestandsaufnahme. In Eder, F./Grogger, G./Mayr, J. (Hrsg.). Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag.
- Metzger, Christoph (2010). Wie lerne ich? WLI- Schule. Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen für Mittelschulen und Berufsschulen. (6. unv. Auflage.) Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Meyer, Hilbert (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in den Jahrgangstufen 3 bis 10/1. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler.
- Mönks, Franz Joseph (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Hany, E.A./Nickel, H. (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen. – Bern: Huber.
- Perleth, Christian (2000). (Begabungs-)Diagnostik bei Schülern mit Lernbehinderungen. In K.A. Heller (Hrsg.), Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (S. 279-321). Bern: Huber.
- Posch, Peter (2009). Vortrag anlässlich einer Schreibwerkstatt des CHS Villach (COOL-Projekt) am 01.04.2009.
- Prashnig, Barbara (2008). LernStile und personalisierter Unterricht. Neue Wege des Lernens, Trauner Verlag: Linz
- Pro facts System. <http://www.testzentrale.de/programm/managementarbeitsprobe.html> [Abgefragt am 08.08.2011].
- Rammstedt, Beatrice/John, Oliver P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). Diagnostica, 51, 195-206.
- Rauner, Felix (2004). Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Abteilung: Arbeitsprozesse und berufliche Bildung. ITB-Forschungsberichte 14/2004. Bremen: Institut Technik und Bildung, Universität Bremen.
- Renzulli, Joseph/Reis, Sally/Stednitz, Ulrike (2001). Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Hrsg. Rieger, Gallus. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Resinger, Paul (2003). Über welche Kompetenzen sollen LehrerInnen und LehrausbildnerInnen in Zukunft verfügen. In: ILS Mail (Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck). LehrerIn 2010. Heft 2. Innsbruck.
- Rheinberg, Falko (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Rißland, Birgit (2002). Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rohrmann, Sabine/Rohrmann, Tim (2010). Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. 2., vollständig überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Rollet, Brigitte/Bartram, M. (1998). Anstrengungsvermeidungstest. Handanweisung (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Rost, Detlef (2001). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. DISK-GITTER. (2. überarb. Aufl.) Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Salcher, Andreas (2008). Der talentierte Schüler und seine Feinde. Salzburg: Ecowin Verlag.

Schlagmüller, Matthias/Schneider, Wolfgang (2007). Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12 (WLST 7-12). Manual. Göttingen: Hogrefe.

Schmalenbach, Laura (2008). Lernstrategien, Lerntypen und Lernstile. (1. Aufl.) Nordstedt: GRIN Verlag.

Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.), (2009). TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs. Graz: Leykam

Schrader, Josef (2008). Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

SchUG. § 31b. <http://www.jusline.at/31b> Einstufung in die Leistungsgruppen SchUG-.html [Abgefragt am 25.07.2011].

SELLMO, (2002). Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. <http://www.unifr.ch/ztd/HTS/infest/WEBInformationssystem/de/4dee01/54bb6114c3c3467ebd461bc34c65b00f/hb.html>. [Abgefragt am 01.08.2011].

Souvignier, Elmar/Gold, Andreas (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.

Stamm, Margrit (1998). Einführung in die Thematik. In Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.). Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität. Trendbericht. S. 10-28, Aarau

Stamm, Margrit (2007). Kluge Köpfe – goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung. (1. Aufl.). Chur/Zürich: Rüegger Verlag.

Stangel-Meseke, Martina (2005). Veränderung der Lernfähigkeit durch innovative Konzepte zur Personalentwicklung: das Beispiel Lernpotential-Assessment-Center. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Studienplan gemäß Hochschulgesetz, (2007). <https://www.phonline.ac.at/pht/-wbMitteilungsblaetter.display?pNr=37766>. [Abgefragt am 11.05.2011].

Südkamp, Anna/Möller, Jens/Pohlmann, Britta (2008). Der Simulierte Klassenraum: Ein Instrument zur Untersuchung von diagnostischer Kompetenz. In: E.-M. Lankes (Hrsg.). Pädagogische Professionalität als Gegenstand Empirischer Forschung. Münster: Waxmann.

Theuerkauf, Walter/Meschenmoser, Helmut/Meier, Bernd/Zöllner, Hermann (2009). Qualität Technischer Bildung: Zur Entwicklung von Kompetenzmodellen und Kompetenzdiagnostik. Schriften zu Arbeit - Beruf - Bildung, Bd. 3. Berlin: Machmit-Verlag.

Verordnung Mecklenburg Vorpommern (2008). Beurteilung und Bewertung des Arbeits- und des Sozialverhaltens vom 29.08.2008. [http://mv.juris.de/mv/gesamt/Schul\\_BeurtV\\_MV.htm](http://mv.juris.de/mv/gesamt/Schul_BeurtV_MV.htm) [Abgefragt am 24.06.2011].

Weber, Marion (2011). Rekrutierung von High Potentials in Unternehmen. Eine Studie von Kienbaum Consultants. Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. ÖZBF, Nr. 27/Ausgabe 1, 2011, S. 13-26

Weinert, Franz (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Weinstein, Claire E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. In R.R. Schmeck (Hrsg.) Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum Press.

Wiener Testsystem. <http://www.schuhfried.at/wiener-testsystem-wts/?qclid=COOrRz6XcyqsCFQbwzAodhmeM2Q> [Abgefragt am 08.08.2011].

Wild, Klaus Peter (2000). Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen. Münster: Waxmann.

Winter, Felix (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 49. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

WKO (2011). [http://portal.wko.at/wk/startseite\\_dst.wk?dstid=8505](http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?dstid=8505) [Abgefragt am 23.09.2011].

Ziegler, Albert/ Perleth, Christoph (1997). Wer sind die Begabten bzw. wie sollte man den Begriff der Begabung im beruflichen Bildungswesen verstehen? In W. Kusch (Hrsg.). Hochschultage Berufliche Bildung 1994 (S. 7 - 20). Neusäss: Kieser.

### Handanweisung für Lehrkräfte

#### Beobachtungsbogen zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhalten in Berufsschulen (Di-LA-Bs)

Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass der **Schulerfolg besonders stark vom Lern- und Arbeitsverhalten bzw. den Lerntechniken abhängig ist**. Intelligenz und Begabung alleine reichen nicht aus, um in der Schule voranzukommen. Obwohl es natürlich Schülerinnen und Schüler gibt, die ohne Lern- und Arbeitsaufwand Spitzennoten erreichen, kann doch davon ausgegangen werden, dass Lernende neben der Intelligenz auch über entsprechendes Lern- und Arbeitsverhalten verfügen müssen. Lernende brauchen Fertigkeiten, die das Lernen erleichtern, steuern und verbessern (Keller, Binder, Thiel, 1997).

Nicht selten kommen auch begabte Schülerinnen und Schüler in die Lage, enttäuscht über das Ergebnis ihres Lerneinsatzes zu sein. Die Ursache hierfür liegt oftmals in einem ineffizienten Lernverhalten, denn Lernen kann durchaus an den falschen Strategien scheitern. Schulischer Erfolg hängt mitunter auch von der Kompetenz ab, das eigene Lern- und Arbeitsverhalten den Lernanforderungen anpassen zu können. Sehr gute Lern- und Arbeitstechniken garantieren zwar keinen Schulerfolg, stellen aber als Komponente des Lern- und Arbeitsverhaltens einen wichtigen Einflussfaktor der Schulleistung dar, und leisten somit einen wichtigen Beitrag für gute Schulleistungen.

Nachfolgend wird ein **diagnostisches Hilfsmittel für Lehrkräfte** vorgestellt, das es ermöglichen sollte, das **Lern- und Arbeitsverhalten von Berufsschülerinnen und –schülern** festzustellen. Diese Handanweisung besteht aus den schrittweisen Instruktionen für die Lehrkräfte, Informationen zu Bewertungstendenzen und –fehlern, einer Auflistung der Items zur besseren Lesbarkeit und einem zweiseitigen Fragebogen zur zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhalten in Berufsschulen (Di-LA-Bs).

#### Instruktion für die Lehrkräfte

##### Erster Schritt:

Bei jeder Bewertung kann es zu **Beurteilungsfehlern** kommen, da beinahe jede Lehrkraft zu **Beurteilungstendenzen** neigt. Wichtig ist deshalb, dass man übliche Beurteilungstendenzen kennt, und sich diese bewusst macht. Das diagnostische Auge muss ständig geschärft werden und alle, die Bewertungen vornehmen, sollten sich der Ungenauigkeit ihrer Urteile bewusst sein. Anbei befindet sich eine Zusammenfassung einiger Beurteilungstendenzen und –fehler, die als Grundlage für eine „Selbstbefragung“ dient. **Für eine möglichst objektive Beurteilung ist es nötig, sich diese möglichen Beurteilungstendenzen bzw. fehler immer wieder bewusst zu machen. Lesen Sie diese Tendenzen bitte sorgfältig durch.**

##### Zweiter Schritt:

Es wird für jede Schülerin bzw. jeden Schüler ein eigener **Beobachtungsbogen** angelegt. Zuerst werden im Feld „Bemerkungen zur Eingangserhebung“ eventuelle Auffälligkeiten über die Lernende bzw. den Lernenden eingetragen. Bevor man mit der Beobachtung beginnt, müssen sämtliche Items genau durchgelesen werden - **eine Auflistung zur besseren Lesbarkeit befindet sich anbei**. Dann wird die Person kontinuierlich in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten beobachtet. In Lehrgangsschulen wird einmal pro Woche eine Aufzeichnung in allen sieben Beobachtungskriterien - mittels Ankreuzen in der entsprechenden Abstufung - gemacht ( 😞 😊 😄 😱 ). Dabei müssen nicht alle Kriterien gleichzeitig bewertet werden. Dies kann durchaus an verschiedenen Tagen geschehen und ganz nach zeitlicher Möglichkeit. In Jahresschulen kann einmal pro Woche eine Aufzeichnung zu beispielsweise einer Dimension gemacht werden. So wird eruiert, ob sich die Fähigkeiten innerhalb der Kriterien im zeitlichen Verlauf ändern. Gleichzeitig können auch Notizen über Auffälligkeiten gemacht werden, dafür ist ein eigenes Feld im Diagnosebogen vorgesehen.

Beispiel:

	1) Selbstständigkeit	2) ...	3) ...	4) ...
☹️	Vollständige Abhängigkeit von der Lehrperson: ☐ ist völlig abhängig von klaren Anweisungen durch die Lehrkraft. Der Lernprozess wird von der Lehrkraft organisiert und überwacht. ☐ ist nicht in der Lage sich selbstständig Informationen zu beschaffen. ☐ probiert nicht selbstständig aus und fragt auch nicht nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.	☹️	☹️	☹️
☹️	Geringe Selbstständigkeit: Er ist eine starke Lenkung durch die Lehrkraft nötig. Mit Hilfe der Lehrkraft kann der Lernprozess auf Setziken und Schwächen überprüft werden. ☐ holt nur dann Informationen zu einem Thema ein, wenn die Lehrkraft konkrete Vorgaben gibt. ☐ probiert nicht selbst aus, fragt aber nach Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.	☹️	☹️	☹️
☹️	Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinsparung: Beim Bearbeiten von Aufgaben werden eigene und von der Lehrkraft vermittelte Methoden und Techniken eingesetzt. ☐ beschafft sich notwendige Informationen größtenteils selbstständig und benötigt dabei nur wenig Unterstützung durch die Lehrkraft. ☐ probiert auch selbst etwas aus, wenn die Lehrkraft dazu auffordert.	☹️	☹️	☹️
☹️	Selbstständigkeit dominiert: ☐ arbeitet eigeninitiativ und weitgehend selbstständig. ☐ beschafft sich eigenständig Informationen und hinterfragt sie. ☐ probiert gerne zuerst selbstständig aus, bevor um Hilfe gebeten wird. ☐ fragt ohne Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.	☹️	☹️	☹️

Periode 1: ☹️

Periode 2, 3 und 4: 😊

### Dritter Schritt:

Während demselben Zeitraum, in dem die sieben Kriterien zum Lern- und Arbeitsverhalten beobachtet werden, erfolgt auch eine Beobachtung bzw. Bewertung der **Lesekompetenz**. Diese wird durch die laufende Beobachtung im Regelunterricht von der Lehrkraft eingeschätzt und durch Ankreuzen (☹️ 😊 😊 😊 😊) festgelegt. Die Lesekompetenz hat ebenfalls einen Einfluss auf das Lern- und Arbeitsverhalten. Falls Förderbedarf erkannt wird, können auch hier entsprechende Schritte eingeleitet werden.

Lesekompetenz
Die/der Lernende verfügt über grundlegende Kenntnisse des deutschen Wortschatzes; erfasst Gebrauchswörter, kann gängige Fremdwörter und findet Synonyme, Gegen- und Oberbegriffe.
Bitte ankreuzen: ☹️ 😊 😊 😊 😊
Die/der Lernende... markiert Schlüsselwörter, sucht gezielt Informationen zu einem Text und ordnet diese dem Inhalt sorgfältig.
Bitte ankreuzen: ☹️ 😊 😊 😊 😊
Die/der Lernende... nennt das Hauptthema eines Textes; die Kernsätze von Textabschnitten und ordnet einen Sachtext dem richtigen Fachgebiet zu.
Bitte ankreuzen: ☹️ 😊 😊 😊 😊
Die/der Lernende... ist in der Lage, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme,...) zu erfassen und zu bewerten und Blick für Kombinationsmöglichkeiten zu werfen.
Bitte ankreuzen: ☹️ 😊 😊 😊 😊
Die/der Lernende... reflektiert Gehörtes, bildet sich Urteile über einen Text, kann grundlegende Fragen an einen Text stellen, Fragen zur einem Text (interdisziplinäre Methoden) ableiten und diese beantworten.
Bitte ankreuzen: ☹️ 😊 😊 😊 😊
Die/der Lernende... ist in der Lage, in linearen und nichtlinearen Texten Strukturen zu erkennen, diese abzulesen und eigenständig umzusetzen.
Bitte ankreuzen: ☹️ 😊 😊 😊 😊

### Vierter Schritt:

Als weiterer Beobachtungsaspekt wird von den Lehrkräften erfasst, ob es sich bei der Schülerin oder dem Schüler um einen **begabten Minderleister** handeln könnte. Hierfür wurde als Hilfestellung eine Checkliste erstellt, die mittels Ankreuzen bearbeitet wird. Die Lehrkraft beobachtet die Lernenden während des Regelunterrichtes hinsichtlich der vorgeschlagenen Bedingungen. Je mehr Hinweise zutreffen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um einen Minderleister **handeln könnte**.

**Allerdings muss davon Abstand genommen werden, allein durch diese Hinweise eine Hochbegabung zu diagnostizieren.**

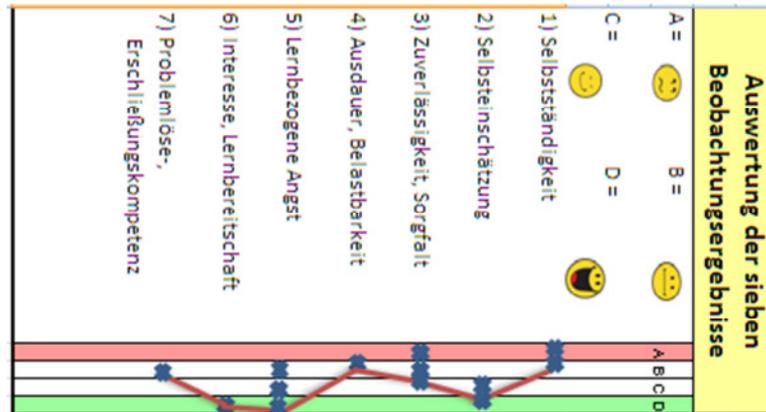
Hinweise zum Erkennen von begabten Minderleistern
Je mehr die folgenden Aussagen zutreffen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die/der Lernende ein begabter Minderleister ist:
Die/der Lernende... <input checked="" type="checkbox"/> ist bei Routineaufgaben ziemlich unkonzentriert und verliert dabei schnell die Motivation. Sie/Er ist aber bei neuen, herausfordernden Aufgaben motiviert. <input checked="" type="checkbox"/> kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren und macht dabei Schlampigkeitsfehler. <input checked="" type="checkbox"/> beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen bzw. stört. <input checked="" type="checkbox"/> erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig und fehlerhaft. <input checked="" type="checkbox"/> nimmt am Unterricht kaum teil, liefert aber nach Aufforderung korrekte Antworten. <input checked="" type="checkbox"/> scheint sehr unaufmerksam zu sein, liefert aber bei schwierigen Themen sinnvolle Beiträge. <input checked="" type="checkbox"/> zeigt weniger, als sie/er eigentlich kann. <input checked="" type="checkbox"/> ist Experten/Experte in bestimmten Bereichen. <input checked="" type="checkbox"/> findet die schule langweilig.

### Fünfter Schritt:

Am Ende der Beobachtungsperiode werden nun die **Ergebnisse der Beobachtung in einen Auswertungsraster übertragen**. Dazu betrachtet man jede Eintragung der sieben Kriterien, und überträgt die Ergebnisse in die Auswertungstabelle.

**Hinweis:** Die Items können auch als Textbausteine für eine Verbalbeurteilung verwendet werden.

Die am weitesten rechts gelegenen, also positivsten Punkte, dienen als Ausgangspunkt für die Profilerstellung. In einer weiteren Folge werden diese Punkte dann verbunden, um das Profil des Lernenden anzufer-tigen.



### Sechster Schritt:

In jenen Bereichen des beobachteten Lern- und Arbeitsverhaltens, in denen die Schülerin oder der Schüler in A bzw. B (😊 😊) eingestuft wurde, sollten **Fördermaßnahmen** für den entsprechenden Bereich geplant und nachhaltig umgesetzt werden. Diese können dann zu enormen Leistungssteigerungen und Erfolgserlebnissen führen. Für die Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzen im Bereich C (😄) haben, können ebenfalls Verbesserungsmaßnahmen vorgeschlagen werden. Schülerinnen und Schüler gelten in den entsprechenden Dimensionen als besonders begabt, wenn sie im Bereich D (😁) eingestuft wurden. Auch diese begabten Schülerinnen und Schüler sollten in ihren außergewöhnlichen Begabungen bestärkt werden.

Jedoch zieht man nicht nur das Ergebnis der Verlaufsbeobachtung zur Planung von individuellen Fördermaßnahmen heran, sondern auch noch andere Aspekte. Zur optimalen Passung der Individualisierungsmaßnahmen erfolgt die **Erstellung eines Gesamtüberblicks**. Die Auswertung der **sieben Kriterien zum Lern- und Arbeitsverhalten**, das Ergebnis der **Lesekompetenz**, die Hinweise **auf begabte Minderleister**, die **Bemerkungen zur Eingangserhebung** und die **Eindrücke** der Lehrberechtigten müssen **in Beziehung gesetzt und überdacht** werden.

Ein **Gespräch mit der betrieblichen Ausbilderin bzw. dem Ausbilder** über das Lern-, Arbeits- und Leistungsverhalten des Lehrlings zu führen, ist in mehrerlei Hinsicht dienlich. Es könnten wichtige Hinweise zum tatsächlichen Potential des Lernenden zu finden sein. Außerdem würde die Zusammenarbeit zwischen der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb eine Brücke zwischen den dualen Ausbildungspartnern bilden und die Lehrlingsausbildung verbessern.

Falls eine **andere Lehrkraft** ebenfalls Beobachtungen bei denselben Schülerinnen und Schülern gemacht hat, sollte ein Vergleich der Ergebnisse stattfinden. Eine kollegiale Besprechung über gleiche und abweichende Beobachtungsergebnisse, mit Festlegung der weiteren Vorgehensweise und Planung der Fördermaßnahmen sollte folgen.

Interessant wäre auch eine **Selbsteinschätzung durch die Schülerin bzw. den Schüler**, wobei diesem nur die sieben Kriterien zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens und die Einschätzung der Lesekompetenzen vorgelegt werden. Dazu kopiert man die Seite eins vollständig, und bei der Seite zwei nur die obere Hälfte. Hier lassen sich wieder wertvolle Hinweise für die Kompetenz der richtigen Selbsteinschätzung finden.

Jedenfalls sollen die Ergebnisse dazu dienen, individuellen Unterricht zu ermöglichen und um an den besonderen Bedürfnissen jedes einzelnen Lernenden ansetzen zu können.

### **Siebter Schritt:**

**Planung von individuellen, längerfristigen Fördermaßnahmen**, welche das Lern- und Arbeitsverhalten des Lehrlings nachhaltig fördern: Ausgangspunkt der Fördermaßnahme ist die ermittelte Ist-Analyse des Lern- und Arbeitsverhaltens, mit Einbezug der beschriebenen zusätzlichen Aspekte (Lesekompetenz etc.). Die Förderung selbst wird als integrativer Bestandteil des Unterrichts geplant. Das bedeutet, dass in enger Anlehnung an die Lernsituation und an die Stoffvermittlung, bestimmte Lern- und Arbeitsstrategien vermittelt werden. Wichtig ist dabei, dass die Fördermaßnahmen von allen Lehrpersonen, welche die zu fördernden Personen unterrichten, realisiert werden. Dazu bedarf es selbstverständlich kontinuierliche Absprachen und Teamarbeit. Unabdingbar ist auch der pädagogische Konsens mit der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler. Unter dem Motto: „Wer weiß, wohin die Reise gehen soll, kommt leichter ans Ziel.“ sollten angepasste Zielvereinbarungen geschlossen werden. Empfehlenswert ist auch der Einbezug der Lehrberechtigten, bzw. zumindest die Information derselben über die geplanten Maßnahmen.

Solche Fördermaßnahmen bzw. geeignete Änderungsmethoden umfassen laut LAVI (Keller, Thiel, 1998) beispielsweise:

- Lern- und Arbeitsmittel pfleglich behandeln
- Aufgaben systematisch lösen, Ergebniskontrollen durchführen
- Alten Lernstoff regelmäßig wiederholen
- Klassenarbeiten frühzeitig und gründlich vorbereiten
- Sich nicht in angstmachende Gespräche verwickeln lassen
- Zuerst leichtere, dann schwierigere Aufgaben in Angriff nehmen
- Wichtige Termine (z. B. Klassenarbeiten) schriftlich notieren
- Lerntexte verständlich machen (in eigene Worte umformulieren, Strukturen entwerfen...)
- Lerntexte reduzieren (Wichtiges Unterstreichen, markieren, Schlüsselwörter in Form von Mind Maps zusammenfassen)
- Lösungsverfahren schriftlich trainieren.

In der Literatur sind zudem unzählige Möglichkeiten des Lern- und Arbeitsverhaltenstrainings für Schülerinnen und Schüler zu finden.

### **Achter Schritt:**

Fachübergreifende **Durchführung der Fördermaßnahmen** innerhalb des Regelunterrichts.

### **Neunter Schritt:**

**Evaluation der Fördermaßnahmen** und erneute Passung an die Bedürfnisse der/des Lernenden.

# Beurteilungsfehler und –tendenzen von Lehrkräften

## Pygmalioneffekt im Klassenzimmer

In vielen Situationen des Lebens hat man Vorstellungen davon, was als nächstes geschieht. Manchmal entspricht die objektive Situation dann auch tatsächlich den Erwartungen. Es kommt aber auch vor, dass die Realität in Widerspruch zu den Erwartungen gerät. Es ist vielfach belegt, dass die Person dann ihre Wahrnehmung an die eigenen Erwartungen anpasst und somit das Urteil verzerrt. Oftmals tut man dann zu bewerteten Personen Unrecht, dies wirkt sich wiederum auf die Lernfreude und auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden aus.

Ein eindrucksvolles Beispiel für den Pygmalioneffekt liefert die vielzitierte Untersuchung von Rosenthal und Jacobson (1985, zit. nach Kanning/Holling, 2002). Die beiden initiierten die pädagogische Forschung zur „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“. Sie teilten in der Studie teilnehmenden Lehrkräften mit, dass bestimmte Schülerinnen und Schüler, die bei einem Intelligenztest beste Ergebnisse erzielt hätten, im Verlauf des Schuljahres große schulische Fortschritte machen könnten. In der Tat ließen sich nach einigen Monaten bei den ausgewählten Kindern deutliche Fortschritte feststellen. Tatsächlich waren die Schülerinnen und Schüler aber nach dem Zufallsprinzip ausgewählt worden und nicht anhand eines speziellen IQ-Tests. Die Ursache für das gute Abschneiden waren die Erwartungen der Lehrkräfte. Weil die Lehrkräfte glaubten, dass diejenigen Kinder besondere Fähigkeiten haben, schenkten sie ihnen mehr Aufmerksamkeit, gaben ihnen mehr Unterstützung und verschlossen ihre Augen vor den tatsächlichen Leistungen. Aus ethischen Gründen wurde in der Forschung vor allem der positive Pygmalioneffekt untersucht, da die Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler nicht als nachteilig zu bezeichnen sind. Es lässt sich jedoch schlussfolgern, dass die Erwartungseffekte von Lehrkräften auch negative Auswirkungen haben können. Erwartet eine Lehrkraft von bestimmten Schülerinnen und Schülern weniger gute Leistungen, dann werden diese wohl analog weniger positive Zuwendung bekommen und eventuell weniger gelobt werden. Damit könnte sich die Erwartung der Lehrkräfte, dass diese Schülerinnen und Schüler weniger leisten, voll bestätigen.

## Haloeffekt im Klassenzimmer

Ein Halo-Effekt (Thorndike, 1920, zit. nach Kanning/Holling, 2002, S. 25) liegt vor, wenn bei der Beurteilung einer Person ein einzelnes Merkmal so stark in den Vordergrund tritt, dass es vergleichbar mit einem Heiligenschein über die gesamte Persönlichkeit strahlt. Das bedeutet, dass herausragende Eigenschaften andere, nicht sehr gut beobachtbare Eigenschaften bestimmen. Beispielsweise konnte vielfach belegt werden, dass attraktive Menschen von ihrer Umwelt auch als intelligenter, sozial verträglicher oder unterhaltsamer eingestuft wurden als andere Personen, die man als weniger attraktiv erlebt (Feingold, 1992, zit. nach Kanning/Holling, 2002, S. 26). Zur Veranschaulichung soll hier eine Abbildung gezeigt werden. Die meisten Menschen werden die Person auf dem linken Bild als demütig oder bescheiden beschreiben. Im rechten Bild ist exakt die gleiche Person abgebildet, nur wurde der Blickwinkel leicht verändert. Viele Menschen erleben die abgebildete Person im rechten Bild als arrogant und unangenehm. Hier wird deutlich gemacht, dass es oftmals nur Kleinigkeiten sind, die unser Urteil beeinflussen.

Beispiel für den Einfluss nonverbaler Informationen auf die Urteilsbildung (Frey, zit. nach Kanning/Holling, 2002, S. 27).



## Klassische Urteilstendenzen

- 1. Tendenz zur Mitte:** Extreme Aussagen werden vermieden. Es gibt wenige besonders schlechte oder besonders gute Noten, die Bewertungen sind meist im mittleren Bereich.
- 2. Tendenz zu extremen Urteilen:** Es gibt wenige durchschnittliche Noten, viele gute und viele schlechte Noten.
- 3. Mildeeffekt:** Alle SchülerInnen werden besser bewertet, als gerechtfertigt wäre.
- 4. Strengeneffekt:** Alle SchülerInnen werden schlechter bewertet, als gerechtfertigt wäre.
- 5. Reihungs- und rhythmische Schwankungseffekte:** Die ersten zu korrigierenden Arbeiten werden strenger beurteilt als die anderen (Hesse/Latzko, 2011).

## Stereotypisierung

Zur Stereotypisierung kommt es, wenn wir das einzelne Individuum einer bestimmten Gruppe von Menschen zuordnen. Typisch dafür sind z. B. das Geschlecht, die ethnische Gruppenzugehörigkeit oder beispielsweise in Schulen ganz bestimmte Klassen. Ausgehend von einem Merkmal führt die Stereotypisierung im Urteilsprozess dazu, dass die Person genau so beurteilt wird, wie jedes beliebige Mitglied der zuordenbaren Gruppe. In dem Zusammenhang kann auch von Klischee oder Vorurteil gesprochen werden. Frauen werden stereotypisiert als emotional, gefühlvoll, abhängig, verletzlich, passiv, schwach, unterlegen, sanft, mütterlich, intuitiv, unwissend, verführerisch oder eitel beschrieben. Männer hingegen werden als überlegen, stark, aggressiv, vernünftig, dominierend, mutig, ehrgeizig, entschieden, zurückhaltend, bestimmt, beschlagen, logisch, unabhängig und rau stereotypisiert. Jede Lehrkraft muss sich selbst fragen, welchen Stereotypen sie selbst besonders leicht unterliegt. Dies ist wichtig, um unerwünschte Verzerrungen bei der Diagnostizitätigkeit zu verringern bzw. zu verhindern (Kanning/Holling, 2002).

## Logische Fehler

Logische Fehler sind Fehler, die bei der Bewertung von Eigenschaften, Merkmalen und Erscheinungsbild einer Person entstehen können. Von wenigen Beobachtungen wird auf eine andere Eigenschaft geschlossen, es werden zwei Eigenschaften zwingend zusammen geordnet, weil geglaubt wird, dass sie logisch zusammengehören. Z. B. vergesslich → desinteressiert; gutmütig → tolerant; unordentlich → faul.

## Referenzfehler

Ein Referenzfehler liegt vor, wenn eine andere als die sachliche Bezugsnorm herangezogen wird (Helmke, 2005). Zumindest für die Leistungsbeurteilung laufen die gesetzlichen Bestimmungen in Österreich laut LBVO §11 Abs. 1 darauf hinaus, dass die sachliche Bezugsnorm zu gelten hat.

- **Sachnorm (kriterienorientiert):** Leistungen werden mit den curricularen Lernzielen verglichen (absoluter Maßstab). Aus dem Prozentanteil korrekter Ergebnisse ergibt sich personenunabhängig das Bewertungsergebnis.

**Vorteil:** Man sieht, wie viel von den Lernzielen von jedem Einzelnen erreicht wurden.

**Nachteile:** Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bleiben unberücksichtigt.

Misserfolge bei schwierigen Aufgaben sind für manche vorprogrammiert und entmutigend.

Es gibt allerdings noch weitere Bezugsnormen, an denen sich Lehrkräfte orientieren können und die als Vergleichsmaßstäbe für die Wahrnehmung der Lehrkräfte dienen.

## Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte

Unter der Bezugsnormorientierung von Lehrpersonen wird die individuelle Eigenschaft verstanden, bestimmte Bezugsnormen zu bevorzugen, die schlussendlich die Basis für die Leistungsbewertung einzelner Schüler/innen bildet. Wenn Lehrpersonen die Leistung einzelner Schüler/innen bewerten, können sie sich an unterschiedlichen Kriterien orientieren.

Lehrpersonen können sich auch an der Gruppenleistung orientieren (dann bewerten sie die Leistung im Hinblick auf das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse bzw. der jeweiligen Altersstufe) oder an der Individualleistung (dann bewerten sie die Leistung mit Rücksicht auf frühere Leistungen derselben Schülerin bzw. desselben Schülers).

- **Sozialnorm (gruppenorientiert):** Leistungen werden in Bezug zum Klassendurchschnitt (Normalverteilung) gemessen. Erst nach einem Test wird der Punkteschlüssel festgelegt, für die Durchschnittspunktezahl wird die Note Befriedigend festgelegt.

**Vorteil:** Man kann auf den ersten Blick sagen, wer über- oder unterdurchschnittlich abgeschnitten hat.

**Nachteile:** Für schwache Schülerinnen und Schüler ist durch den Vergleich ein wiederholter Misserfolg garantiert.

Die gleiche Leistung wird in einer im Durchschnitt leistungsstarken Klasse schlechter bewertet als in einer mit schlechten Durchschnittsleistungen. Wie viel von den Lernzielen man erreicht hat, erfährt man nicht.

**Rechtlich gesehen:** Maßgeblich sind die Anforderungen des Lehrplans, nicht der Klassendurchschnitt.

- **Individualnorm (personenbezogen):** Leistungen werden mit früheren Leistungen derselben Person verglichen und zeigen so persönliche Lernfortschritte auf.

**Vorteil:** Gute wie schwache Schülerinnen und Schüler werden an ihren individuellen Kapazitäten gemessen, niemand wird über- oder unterfordert.

**Nachteile:** Es gibt keine Vergleichsmöglichkeit mit der Leistung anderer. Keine Vergleichsmöglichkeit mit allgemeinen Leistungserwartungen.

Nach Rheinberg (1980) ergibt sich, je nachdem unter welcher Bezugsnorm die Leistung von der Lehrkraft wahrgenommen wird, Unterschiede in den Leistungserwartungen. Um noch einmal darauf zurückzukommen dass Diagnosekompetenzen von Lehrkräften von vielfältigen Komponenten beeinflussbar sind, wird noch einmal darauf hingewiesen, dass das diagnostische Auge in jeder Hinsicht geschärft werden muss.

Im Falle möglicher Diskrepanzen bedeutet dies nicht automatisch die Unfähigkeit der Lehrkraft zu diagnostizieren. Vielmehr soll die Sensibilisierung für diagnostische Aufgaben verstärkt werden und dass sich die Lehrpersonen der Ungenauigkeit ihrer informellen Urteile stets bewusst sind.

# Beobachtungskriterien zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhalten in Berufsschulen Di-LA-Bs

Bitte lesen Sie die folgenden Beobachtungskriterien **vor und auch während** der Beobachtungsphase genau durch. Diese sieben Dimensionen in vier Abstufungen sind auch im Beobachtungsbogen ersichtlich, **aufgrund der leichteren Lesbarkeit sind sie hier jedoch noch einmal abgedruckt.**

## 1. Selbstständigkeit

 Völlige Abhängigkeit von der Lehrersteuerung:

Die/Der Lernende ist völlig abhängig von klaren Anweisungen durch die Lehrkraft. Der Lernprozess wird von der Lehrkraft organisiert und überwacht.

Die/Der Lernende ist nicht in der Lage sich selbstständig Informationen zu beschaffen.

Die/Der Lernende probiert nichts selbstständig aus und fragt auch nicht nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.

 Geringe Selbstständigkeit:

Es ist eine starke Lenkung durch die Lehrkraft nötig. Mit Hilfe der Lehrkraft kann der Lernprozess auf Stärken und Schwächen überprüft werden.

Die/Der Lernende holt nur dann Informationen zu einem Thema ein, wenn die Lehrkraft konkrete Vorgaben gibt.

Der/Die Lernende probiert nichts selbst aus, fragt aber nach Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.

 Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung:

Beim Bearbeiten von Aufgaben werden eigene und von der Lehrkraft vermittelte Methoden und Techniken eingesetzt.

Die/Der Lernende beschafft sich notwendige Informationen größtenteils selbstständig und benötigt dabei nur wenig Unterstützung durch die Lehrkraft.

Die/Der Lernende probiert auch selber etwas aus, wenn die Lehrkraft dazu auffordert.

 Selbstständigkeit dominiert:

Die/Der Lernende arbeitet eigeninitiativ und weitgehend selbstständig.

Die/Der Lernende beschafft sich eigenständig Informationen und hinterfragt sie.

Die/Der Lernende probiert gerne zuerst selbstständig aus, bevor um Hilfe gebeten wird.

Die/Der Lernende fragt ohne Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.

## 2. Selbsteinschätzung

-  Die/Der Lernende kann die eigenen Arbeitsergebnisse nicht einschätzen.  
Auch der persönliche Lernstand wird unter- oder überschätzt.  
Es ist der/dem Lernenden nicht möglich, die eigenen Stärken und Schwächen zu benennen.  
Es können keine realistischen Aussagen über das eigene Lern- und Arbeitsverhalten getroffen werden (Ausnahmen bei Notizen eintragen).  
Es werden manchmal Ziele gesteckt, die nicht erreichbar sind.
-  Die/Der Lernende kann die eigenen Arbeitsergebnisse manchmal richtig einschätzen, hat aber große Probleme damit.  
Der eigene Lernstand kann nicht verlässlich eingeschätzt werden.  
Die eigenen Stärken und Schwächen im Lern- und Arbeitsverhalten können von ihr/ihm nicht realistisch benannt und eingeschätzt werden.  
Der/Dem Lernenden gelingt es manchmal, sich realistische Ziele zu setzen.
-  Die/Der Lernende schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernstand größtenteils richtig ein.  
Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten können fallweise richtig benannt werden.  
Falsche Einschätzungen kommen in einzelnen Bereichen vor (bei Notizen eintragen).  
Die/Der Lernende steckt sich meistens Ziele, die erreichbar sind.
-  Die/Der Lernende schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den Lernstand realistisch ein.  
Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten (z. B. Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit ...) können richtig benannt werden.  
Die/Der Lernende setzt sich selbst realistische Ziele.

## 3. Zuverlässigkeit, Sorgfalt

-  Damit die/der Lernende Aufträgen gerecht wird, bedarf es meist der Aufmerksammachung durch die Lehrkraft.  
Es fällt der/dem Lernenden sehr schwer, sich an Vereinbarungen zu halten, es werden auch Versprechungen gemacht, die nicht eingehalten werden.  
Die Unterrichtsmaterialien sind häufig nicht vorhanden oder unvollständig und es wird damit nicht sorgfältig umgegangen.  
Gesteckte Ziele werden verworfen, da "alles nicht so tragisch ist".
-  Die/Der Lernende kann klare Aufträge meistens einhalten, wenn die Lehrkraft kontrolliert.  
Das Einhalten von Vereinbarungen klappt nur, wenn sie immer wieder eingefordert werden.  
Versprechungen einzuhalten fällt der/dem Lernenden schwer.  
Die Unterrichtsmaterialien werden nicht sehr sorgsam behandelt, oftmals werden sie "irgendwo" deponiert oder vergessen.  
Um gesteckte Ziele erreichen zu können fehlt es ihr/ihm an Gewissenhaftigkeit.
-  Die/Der Lernende kann in der Regel Abmachungen einhalten.  
Aufträge werden meistens zuverlässig, pünktlich und ordentlich erledigt.  
Die notwendigen Unterlagen sind grundsätzlich verfügbar, der Umgang damit ist sorgfältig.  
Um gesteckte Ziele erreichen zu können arbeitet die/der Lernende gewissenhaft.  
Wenn etwas versprochen wird, bemüht sie/er sich auch es einzuhalten.  
Der/Dem Lernenden ist es nicht einfach egal, wenn etwas nicht klappt, sondern meldet dies.
-  Was die/der Lernende tut, wird nach bestem Wissen und Gewissen erledigt.  
Bei der/dem Lernenden kann man sich verlassen, dass Vereinbarungen eingehalten werden.  
Sie/Er hält Unterrichtsmaterialien bereit und geht damit sorgsam und verantwortungsbewusst um.  
Die/Der Lernende übernimmt Verantwortung und fühlt sich entsprechend zuständig.  
Um gesteckte Ziele erreichen zu können arbeitet sie/er stetig und gewissenhaft.

#### 4. Ausdauer, Belastbarkeit

 Die/Der Lernende kann sich nicht über einen längeren Zeitraum mit einem Lerngegenstand beschäftigen, auch nicht, wenn motiviert begonnen wurde.

Die/Der Lernende gibt schnell auf, sobald sich Schwierigkeiten ergeben.

Die/Der Lernende lässt sich sehr leicht ablenken.

Die/Der Lernende bricht begonnene Arbeiten ab, weil die Ausdauer fehlt bzw. die Belastung zu hoch wird.

Bei umfangreichen Arbeiten fühlt sie/er sich schnell überfordert und wird langsamer.

 Die/Der Lernende kann sich nur schwer über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen ohne abzuschweifen.

Sobald Schwierigkeiten auftreten neigt die/der Lernende dazu aufzugeben, bemüht sich aber nach Aufforderung die Arbeit fertig zu stellen.

Sie/Er lässt sich leicht ablenken und hat große Probleme mit Zeit- oder Erwartungsdruck.

Bei komplexen Arbeiten konzentriert sich die/der Lernende schlecht und zeigt kein angemessenes Arbeitstempo.

 Die/Der Lernende kann sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen und beendet angefangene Arbeiten.

Wenn Schwierigkeiten auftreten gibt sie/er nicht sofort auf, braucht aber teilweise externe Ermunterung.

Die/Der Lernende kann kurzzeitig unter Druck arbeiten, verliert aber zunehmend an Konzentration.

Die/Der Lernende lässt sich nicht leicht ablenken. Bei komplexen Arbeiten zeigt sie/er zunehmend Durchhaltewillen/-vermögen.

 Es fällt der/dem Lernenden leicht, sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache zu beschäftigen und beendet angefangene Arbeiten.

Die/Der Lernende gibt nicht auf, wenn Schwierigkeiten auftreten und sie/er kann auch unter Druck arbeiten.

Die/Der Lernende lässt sich nicht ablenken.

Auch bei umfangreichen Arbeiten liefert sie/er zielgerichtete Arbeiten und zeigt dabei ein angemessenes Arbeitstempo.

#### 5. Lernbezogene Angst

 Bei Prüfungen passiert es oft, dass der/dem Lernenden Antworten nicht mehr einfallen, aber nach der Abgabe kann sie/er sie problemlos wiedergeben.

Wenn die/der Lernende eine schlechte Note bekommen hat, zeigt sie/er Angst, dass das wieder passiert und hat dadurch Leistungsprobleme.

Die/Der Lernende fürchtet sich eine Antwort zu geben, aus Angst sich zu blamieren. Beobachtet man die/den Lernende/n, wird sie/er unsicher, errötet...

 Schlechte Noten entmutigen die/den Lernende/n sichtlich.

Die/Der Lernende ist bei Prüfungen so nervös, dass sie/er die Aufgaben schlechter löst als in den Übungssituationen.

Bei schriftlichen Prüfungen wird übertrieben oft nachgefragt, wie viel Zeit noch zur Verfügung steht - aus Angst, nicht fertig zu werden.

 Prüfungen rufen bei der/dem Lernenden keine sichtbaren Angstzustände hervor.

Wenn die/der Lernende bei einer Prüfung feststellt, dass das Falsche gelernt wurde, verfällt sie/er nicht in Panik.

Wenn eine Frage nicht verstanden wurde fragt sie/er angstfrei nach.

 Unter dem Druck einer Prüfung arbeitet die/der Lernende effizienter als sonst. Je wichtiger die Arbeit ist, desto besser schneidet sie/er ab. Die/Der Lernende sieht Prüfungen als Herausforderung. Leichte Aufregung bzw. "Lampenfieber" beflügelt die/den Lernenden regelrecht und aktiviert sie/ihn.

## 6. Interesse, Lernbereitschaft

 Die/Der Lernende zeigt kaum/ kein Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich kaum bis gar nicht ein und muss ständig aktiviert werden.

Die/Der Lernende beteiligt sich kaum/nie unaufgefordert am Unterricht, weiß oftmals nicht welches Thema gerade behandelt wird.

Die/Der Lernende bringt kein Vorwissen ein, auch wenn solches vorhanden wäre.

Die/Der Lernende sucht keine Zusatzinformationen und gibt sich mit dem Minimum (oder weniger) zufrieden.

 Die/Der Lernende zeigt geringes Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich nur gelegentlich ein und muss größtenteils aktiviert werden.

Die/Der Lernende beteiligt sich selten unaufgefordert am Unterricht, weiß aber meistens welches Thema gerade behandelt wird.

Die/Der Lernende bringt nur nach Aufforderung Vorwissen ein, zeigt aber kein Interesse, Neues dazulernen zu wollen.

Die/Der Lernende will nur das Notwendigste lernen und hat kein Interesse an der Vertiefung des Gelernten.

 Die/Der Lernende zeigt Interesse an Unterrichtsinhalten, beteiligt sich am Unterricht auch ohne Aktivierung durch die Lehrkraft.

Die/Der Lernende bringt gelegentlich eigenes Vorwissen ein.

Die/Der Lernende zeigt grundsätzlich Bereitschaft, neue Inhalte zu erschließen.

 Die/Der Lernende zeigt großes Interesse an Unterrichtsinhalten und deren Vertiefung und ist offen für Neues und Unbekanntes.

## 7. Problemlöse-, Erschließungskompetenz

 Die/Der Lernende ist nur selten bis gar nicht in der Lage, sich an Problemlöseprozessen zu beteiligen.

Die/Der Lernende kennt keine Problemlösestrategien / Erschließungsstrategien / Lernstrategien, bzw. kann diese nicht anwenden.

Die/Der Lernende kann effektive Arbeitsschritte weder planen, unterteilen, noch zielgerichtet einsetzen.

 Die/Der Lernende kann eigene Erfahrungen nicht auf Problemstellungen im Unterricht übertragen und liefert nur sehr selten Ideen zur Lösung eines Problems.

Die/Der Lernende kann bei aufgezeigten Lösungswegen deren Vor- und Nachteile nachvollziehen.

Die/Der Lernende kann mit Anleitung Aufgabenstellungen vergleichen und sich bei diesen zu Recht finden.

Die/Der Lernende hat große Mühe beim Gliedern und Planen von nötigen Arbeitsschritten.

 Die/Der Lernende ist in der Lage, sich an Problemlösungen zu beteiligen.

Die/Der Lernende entwickelt teilweise Ideen zur Lösung eines Problems.

Die/Der Lernende hat Strategien entwickelt, die der Erschließung dienen, z. B. vergleicht sie/er Aufgabenstellungen und kann die Lösungsschritte nachvollziehen.

Die/Der Lernende kann Arbeitsschritte gliedern und dann schrittweise abarbeiten.

 Die/Der Lernende ist in der Lage, eigene Erfahrungen auf Problemstellungen im Unterricht zu übertragen und Ideen zur Lösung des Problems entwickeln.

Die/Der Lernende zeigt, dass erlernte Strategien zielgerichtet eingesetzt werden können.

Die/Der Lernende vergleicht Aufgabenstellungen, findet Parallelen und erarbeitet sich dadurch Lösungswege.

Die/Der Lernende kann wichtige Schritte von nebensächlichen trennen. Die/Der Lernende kann sehr strukturiert vorgehen.

**Hinweis:** Die einzelnen Sätze der Items zur Diagnose des Lern- und Arbeitsverhaltens können auch als Textbausteine für eine Verbalbeurteilung dienen.

## Darstellung des Beobachtungsbogens (Di-LA-Bs)- Kopiervorlage:

**Beobachtungsbogen zum Lern- und Arbeitsverhalten Seite 1**

	1) Selbstständigkeit	Woche/ Monat				2) Selbsteinschätzung	Woche/ Monat				3) Zuverlässigkeit, Sorgfalt	Woche/ Monat			
		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
	Völlige Abhängigkeit von der Lehrersteuerung: $\Phi$ ist völlig abhängig von klaren Anweisungen durch die Lehrkraft. Der Lernprozess wird von der Lehrkraft organisiert und überwacht. $\Phi$ ist nicht in der Lage sich selbstständig Informationen zu beschaffen. $\Phi$ probiert nichts selbstständig aus und fragt auch nicht nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.					$\Phi$ kann die eigenen Arbeitsergebnisse nicht einschätzen. Auch der persönliche Lernstand wird unter- oder überschätzt. Es ist $\Phi$ nicht möglich, die eigenen Stärken und Schwächen zu benennen. Es können keine realistischen Aussagen über das eigene Lern- und Arbeitsverhalten getroffen werden (Ausnahmen bei Notizen eintragen). Es werden manchmal Ziele gesteckt, die nicht erreichbar sind.					Damit $\Phi$ Aufträgen gerecht wird bedarf es meist der Aufmerksammachung durch die Lehrkraft. Es fällt $\Phi$ sehr schwer, sich an Vereinbarungen zu halten, es werden auch Versprechungen gemacht, die nicht eingehalten werden. Die Unterrichtsmaterialien sind häufig nicht vorhanden oder unvollständig und es wird damit nicht sorgfältig umgegangen. Gesteckte Ziele werden verworfen, da "alles nicht so tragisch ist".				
	Geringe Selbstständigkeit: Es ist eine starke Lenkung durch die Lehrkraft nötig. Mit Hilfe der Lehrkraft kann der Lernprozess auf Stärken und Schwächen überprüft werden. $\Phi$ holt nur dann Informationen zu einem Thema ein, wenn die Lehrkraft konkrete Vorgaben gibt. $\Phi$ probiert nichts selbst aus, fragt aber nach Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.					$\Phi$ kann die eigenen Arbeitsergebnisse manchmal richtig einschätzen, hat aber große Probleme damit. Der eigene Lernstand kann nicht verlässlich eingeschätzt werden. Die eigenen Stärken und Schwächen im Lern- und Arbeitsverhalten können von $\Phi$ nicht realistisch benannt und eingeschätzt werden. $\Phi$ gelingt es manchmal, sich realistische Ziele zu setzen.					$\Phi$ kann klare Aufträge meistens einhalten, wenn die Lehrkraft kontrolliert. Das Einhalten von Vereinbarungen klappt nur, wenn sie immer wieder eingefordert werden. Versprechungen einzuhalten fällt $\Phi$ schwer. Die Unterrichtsmaterialien werden nicht sehr sorgsam behandelt, oftmals werden sie "irgendwo" deponiert oder vergessen. Um gesteckte Ziele erreichen zu können fehlt es $\Phi$ an				
	Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung: Beim Bearbeiten von Aufgaben werden eigene und von der Lehrkraft vermittelte Methoden und Techniken eingesetzt. $\Phi$ beschafft sich notwendige Informationen größtenteils selbstständig und benötigt dabei nur wenig Unterstützung durch die Lehrkraft. $\Phi$ probiert auch selber etwas aus, wenn die Lehrkraft dazu auffordert.					$\Phi$ schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernstand größtenteils richtig ein. Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten können fallweise richtig benannt werden. Falsche Einschätzungen kommen in einzelnen Bereichen vor (bei Notizen eintragen). $\Phi$ steckt sich meistens Ziele, die erreichbar sind.					$\Phi$ kann in der Regel Abmachungen einhalten. Aufträge werden meistens zuverlässig, pünktlich und ordentlich erledigt. Die notwendigen Unterlagen sind grundsätzlich verfügbar, der Umgang damit sorgfältig. Um gesteckte Ziele erreichen zu können arbeitet $\Phi$ gewissenhaft. Wenn $\Phi$ etwas verspricht, bemüht sie/er sich auch es einzuhalten. $\Phi$ ist es nicht einfach egal, wenn etwas nicht klappt, sondern meldet				
	Selbstständigkeit dominiert: $\Phi$ arbeitet eigeninitiativ und weitgehend selbstständig. $\Phi$ beschafft sich eigenständig Informationen und hinterfragt sie. $\Phi$ probiert gerne zuerst selbstständig aus, bevor um Hilfe gebeten wird. $\Phi$ fragt ohne Aufforderung durch die Lehrkraft nach, wenn eine Aufgabe nicht verstanden wurde.					$\Phi$ schätzt eigene Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernstand realistisch ein. Eigene Stärken und Schwächen im eigenen Lern- und Arbeitsverhalten (z. B. Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit...) können richtig benannt werden. $\Phi$ setzt sich selbst realistische Ziele.					Was $\Phi$ tut, wird nach bestem Wissen und Gewissen erledigt. Bei $\Phi$ kann man sich verlassen, dass Vereinbarungen eingehalten werden. $\Phi$ hält Unterrichtsmaterialien bereit und geht damit sorgsam und verantwortungsbewusst um. $\Phi$ übernimmt Verantwortung und fühlt sich entsprechend zuständig. Um gesteckte Ziele erreichen zu können arbeitet $\Phi$ stetig und gewissenhaft.				
	4) Ausdauer, Belastbarkeit	Woche/ Monat				5) Lernbezogene Angst	Woche/ Monat				6) Interesse, Lernbereitschaft	Woche/ Monat			
		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
	$\Phi$ kann sich nicht über einen längeren Zeitraum mit einem Lerngegenstand beschäftigen, auch nicht, wenn motiviert begonnen wurde. $\Phi$ gibt schnell auf, sobald sich Schwierigkeiten ergeben. $\Phi$ lässt sich sehr leicht ablenken. $\Phi$ bricht begonnene Arbeiten ab, weil die Ausdauer fehlt oder wenn die Belastung zu hoch wird. Bei umfangreichen Arbeiten fühlt sich $\Phi$ schnell überfordert und wird langsamer.					Bei Prüfungen passiert es oft, dass $\Phi$ Antworten nicht mehr einfallen, aber nach der Abgabe kann $\Phi$ sie problemlos wiedergeben. Wenn $\Phi$ eine schlechte Note bekommen hat, zeigt sie/er Angst, dass das wieder passiert und hat dadurch Leistungsprobleme. $\Phi$ fürchtet sich eine Antwort zu geben, aus Angst sich zu blamieren. Beobachtet man $\Phi$ , wird sie/er unsicher, errötet...					$\Phi$ zeigt kaum/ kein Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich kaum bis gar nicht ein und muss ständig aktiviert werden. $\Phi$ beteiligt sich kaum/ nie unaufgefordert am Unterricht, weiß oftmals nicht welches Thema gerade behandelt wird. $\Phi$ bringt kein Vorwissen ein, auch wenn solches vorhanden wäre. $\Phi$ sucht keine Zusatzinformationen und gibt sich mit dem Minimum (oder weniger) zufrieden.				
	$\Phi$ kann sich nur schwer über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen ohne abzuschweifen. Sobald Schwierigkeiten auftreten neigt $\Phi$ dazu aufzugeben, bemüht sich aber nach Aufforderung die Arbeit fertig zu stellen. $\Phi$ lässt sich leicht ablenken und hat große Probleme mit Zeit- oder Erwartungsdruck. Bei komplexen Arbeiten konzentriert sich $\Phi$ schlecht und zeigt kein angemessenes Arbeitstempo.					Schlechte Noten entmutigen $\Phi$ sichtlich. $\Phi$ ist bei Prüfungen so nervös, dass sie/er die Aufgaben schlechter löst als in den Übungssituationen. Bei schriftlichen Prüfungen wird übertrieben oft nachgefragt, wie viel Zeit noch zur Verfügung steht - aus Angst, nicht fertig zu werden.					$\Phi$ zeigt geringes Interesse an Unterrichtsinhalten, setzt sich nur gelegentlich ein und muss größtenteils aktiviert werden. $\Phi$ beteiligt sich selten unaufgefordert am Unterricht, weiß aber meistens welches Thema gerade behandelt wird. $\Phi$ bringt nur nach Aufforderung Vorwissen ein, zeigt aber kein Interesse, Neues dazulernen zu wollen. $\Phi$ will nur das Nötigste lernen und hat kein Interesse an der Vertiefung des Gelernten.				
	$\Phi$ kann sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen und beendet angefangene Arbeiten. Wenn Schwierigkeiten auftreten gibt $\Phi$ nicht sofort auf, braucht aber teilweise externe Ermunterung. $\Phi$ kann kurzzeitig unter Druck arbeiten, verliert aber zunehmend an Konzentration. $\Phi$ lässt sich nicht leicht ablenken. Bei komplexen Arbeiten zeigt $\Phi$ zunehmend Durchhaltewillen/-vermögen.					Prüfungen rufen bei $\Phi$ keine sichtbaren Angstzustände hervor. Wenn $\Phi$ bei einer Prüfung feststellt, dass das Falsche gelernt wurde, fällt sie/er nicht in Panik. Wenn eine Frage nicht verstanden wurde fragt $\Phi$ angstfrei nach.					$\Phi$ zeigt Interesse an Unterrichtsinhalten, beteiligt sich am Unterricht auch ohne Aktivierung durch die Lehrkraft. $\Phi$ bringt gelegentlich eigenes Vorwissen ein. $\Phi$ zeigt grundsätzlich Bereitschaft, neue Inhalte zu erschließen.				
	Es fällt $\Phi$ leicht, sich über einen längeren Zeitraum mit einer Sache zu beschäftigen und beendet angefangene Arbeiten. $\Phi$ gibt nicht auf, wenn Schwierigkeiten auftreten und kann auch unter Druck arbeiten. $\Phi$ lässt sich nicht ablenken. Auch bei umfangreichen Arbeiten liefert $\Phi$ zielgerichtete Arbeiten und zeigt dabei ein angemessenes Arbeitstempo.					Unter dem Druck einer Prüfung arbeitet $\Phi$ effizienter als sonst. Je wichtiger die Arbeit ist, desto besser schneidet $\Phi$ ab. $\Phi$ sieht Prüfungen als Herausforderung. Leichte Aufregung bzw. "Lampenfieber" beflügelt $\Phi$ regelrecht und aktiviert sie/ihn.					$\Phi$ zeigt großes Interesse an Unterrichtsinhalten und deren Vertiefung und ist offen für Neues und Unbekanntes. $\Phi$ beteiligt sich unaufgefordert und engagiert am Unterricht und sucht aus eigenem Antrieb nach Lösungen. $\Phi$ bringt eigenes Vorwissen ein, macht Vorschläge und sucht von sich aus Zusatzinformationen. $\Phi$ geht mit Eifer und Wissbegierde an Themen heran.				

Name der/des Lernenden:

Klasse:      Fach:

Name Lehrkraft:

**Beobachtungsbogen zum Lern- und Arbeitsverhalten Seite 2**

7) Problemlöse-, Erschließungskompetenz	Woche/ Monat				Auswertung der sieben Beobachtungsergebnisse				Lesekompetenz				
	1	2	3	4	A	B	C	D	A	B	C	D	
☹️ Φ ist nur selten bis gar nicht in der Lage, sich an Problemlöseprozessen zu beteiligen. Φ kennt keine Problemlösestrategien / Erschließungsstrategien / Lernstrategien, bzw. kann diese nicht anwenden. Φ kann effektive Arbeitsschritte weder planen, unterteilen, noch zielgerichtet einsetzen.					A = ☹️	B = 😐							Die/Der Lernende verfügt über grundlegende Kenntnisse des deutschen Wortschatzes; er/sie verwendet einen altersgemäßen Gebrauchswortschatz, kennt gängige Fremdwörter und findet Synonyme, Gegen- und Oberbegriffe.  Bitte ankreuzen: ☹️ 😐 😊 😄
😐 Φ kann eigene Erfahrungen nicht auf Problemstellungen im Unterricht übertragen und liefert nur sehr selten Ideen zur Lösung eines Problems. Φ kann bei aufgezeigten Lösungswegen deren Vor- und Nachteile nachvollziehen. Φ kann mit Anleitung Aufgabenstellungen vergleichen und sich bei diesen zurecht finden. Φ hat große Mühe beim Gliedern und Planen von nötigen Arbeitsschritten.					C = 😊	D = 😄							Sie/Er liest selektiv, markiert Schlüsselwörter, sucht gezielt Informationen aus einem Text und erarbeitet den Inhalt sorgfältig.  Bitte ankreuzen: ☹️ 😐 😊 😄
😊 Φ ist in der Lage, sich an Problemlösungen zu beteiligen. Φ entwickelt teilweise Ideen zur Lösung eines Problems. Φ hat Strategien entwickelt, die der Erschließung dienen, z. B. vergleicht sie/er Aufgabenstellungen und kann die Lösungsschritte nachvollziehen. Φ kann Arbeitsschritte gliedern und dann schrittweise abarbeiten.													Sie/Er nennt das Hauptthema eines Textes, die Kernaussagen von Textabschnitten und ordnet einen Sachtext dem richtigen Fachgebiet zu.  Bitte ankreuzen: ☹️ 😐 😊 😄
😄 Φ ist in der Lage, eigene Erfahrungen auf Problemstellungen im Unterricht zu übertragen und Ideen zur Lösung des Problems entwickeln. Φ zeigt, dass erlernte Strategien zielgerichtet eingesetzt werden können. Φ vergleicht Aufgabenstellungen, findet Parallelen und erarbeitet sich dadurch Lösungswege. Φ kann wichtige Schritte von nebensächlichen trennen. Φ kann sehr strukturiert vorgehen.													Sie/Er ist in der Lage, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme,..) zu erfassen und zu bewerten und Bild/Text-Kombinationen auszuwerten.  Bitte ankreuzen: ☹️ 😐 😊 😄
													Sie/Er reflektiert Gebrauchstexte, bildet sich Urteile über einen Text, kann grundlegende Fragen an einen Text stellen, Fragen aus einem Text (unterschiedlicher Medien) ableiten und diese beantworten.  Bitte ankreuzen: ☹️ 😐 😊 😄
													Sie/Er ist in der Lage, in linearen und nichtlinearen Texten Strukturen zu erkennen, diese abzuleiten und eigenständig umzusetzen.  Bitte ankreuzen: ☹️ 😐 😊 😄
<b>Bemerkungen zur Eingangserhebung</b>					<b>Notizen während des Beobachtungsverlaufs</b>				<b>Hinweise zum Erkennen von begabten Minderleistern</b>				
									<p>Je mehr die folgenden Aussagen zutreffen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die/der Lernende ein begabter Minderleister ist.</p> <p>Die/Der Lernende...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◊ ist bei Routineaufgaben ziemlich unkonzentriert und verliert dabei schnell die Motivation. Sie/Er ist aber bei neuen, herausfordernden Aufgaben motiviert.</li> <li>◊ kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren und macht dabei Schlampigkeitsfehler.</li> <li>◊ beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen bzw. stört.</li> <li>◊ erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig und fehlerhaft.</li> <li>◊ nimmt am Unterricht kaum teil, liefert aber nach Aufforderung korrekte Antworten.</li> <li>◊ scheint sehr unaufmerksam zu sein, liefert aber bei schwierigen Themen sinnvolle Beiträge.</li> <li>◊ zeigt weniger, als sie/er eigentlich kann.</li> <li>◊ ist Expertin/Experte in bestimmten Bereichen.</li> <li>◊ findet die Schule langweilig.</li> </ul>				
<b>Verhalten/Leistungen im Lehrbetrieb</b>													

## Literatur:

- Beutel, Silvia-Iris (2003). Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens. Hinweise zur Lernentwicklung. Handreichung und Arbeitshilfe für Schulen. Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.).
- bm:kk (1999). Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung. Rundschreiben Nr. 18/1999 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> [Abgefragt am 17.07.2011].
- bm:bwk (2005). Bildungsstandards in Österreich. Fachbereich Deutsch. 8. Schulstufe. Teil A: Allgemeiner Teil. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- Helmke, Andreas (2005). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. (4. Aufl.) Seelze: Kallmeyer-sche Verlagsbuchhandlung.
- Kanning, Uwe Peter/Holling, Heinz (Hrsg.). (2002). Handbuch personaldiagnostischer Instrumente. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Keller, Gustav / Binder, A. /Thiel, R.-D. (1997): Sich besser motivieren – erfolgreicher lernen. Lern- und Arbeitsverhaltenstraining (LAT), 2. überarb. Aufl., Göttingen: Hogrefe
- Keller, Gustav/Thiel, R.-D. (1998). Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Krenner, Andreas (2007). Underachiever – Hochbegabte Problemkinder? ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- LBVO §11 (2007). Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 3. bm:kk. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht\\_info\\_3.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf) [Abgefragt am 4.11.2011].
- Lehrplan für Berufsschulen (2009). <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1905-Allgemeine%20Bestimmungen%202010.pdf> [Abgefragt am 01.05.2011].
- Lehwald, Gerhard (2009). Heft 2. Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule. özbf-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen.
- Metzger, Christoph (2010). Wie lerne ich? WLI- Schule. Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen für Mittelschulen und Berufsschulen. (6. unv. Auflage.) Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in den Jahrgangstufen 3 bis 10/1. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler.
- Rammstedt, Beatrice/John, Oliver P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). Diagnostica, 51, 195-206.
- Rheinberg, Falko (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.
- Verordnung Mecklenburg Vorpommern (2008). Beurteilung und Bewertung des Arbeits- und des Sozialverhaltens vom 29.08.2008. [http://mv.juris.de/mv/gesamt/SchulBeurtV\\_MV.htm](http://mv.juris.de/mv/gesamt/SchulBeurtV_MV.htm) [Abgefragt am 24.06.2011].