

УДК 37.014.6:005.6

METHODENFRAGEN PÄDAGOGISCHER DIAGNOSTIK UND ASPEKTE DIAGNOSTISCHEN HANDELNS

Natalia BOZHKO (Kropywnyzkyj, Ukraine)

У статті розглядаються методичні питання педагогічної діагностики та аспекти діагностичного управління. Також у статті йдеться про систематичне спостереження вчителя на заняттях з іноземної мови. Такі аспекти як порівняння, аналіз, спостереження, інтерпретація, контроль результатів роботи учнів на уроках детально описуються та аналізуються. У статті розглядаються шляхи, які ведуть до досягнення успіху в навчанні та професійного підходу до викладання.

***Ключові слова:** управління, педагогічна діагностика, спостереження, порівняння, аналіз, співпраця, компетенція.*

В статье рассматриваются методические вопросы педагогической диагностики а также аспекты диагностического управления. Также в статье идет речь о систематическом наблюдении учителя на занятиях по иностранному языку. Такие аспекты как сравнение, анализ, наблюдение, интерпретация, контроль результатов работы учеников на уроках детально описываются и анализируются. В статье рассматриваются пути, которые ведут к достижению успеха в учебе и профессионального подхода к преподаванию.

Ключевые слова: управление, педагогическая диагностика, наблюдение, сравнение, анализ, сотрудничество, компетенция.

The article deals with the methodological questions of pedagogical diagnostics and aspects of diagnostic ruling. The article also runs about the systematic observation of a teacher at the lessons of a foreign language. Such aspects as: comparison, analysis, observation, interpretation, the control of the result of pupils' work at the lessons are described and analyzed here. The ways which lead to achieving success in studying and professional approach to teaching are considered in the article. This article is also devoted to the problem of formation of scientific and methodological competence with students of pedagogical universities when studying foreign languages. The article defines the essence of the concepts of «ruling» and «diagnostics», reviews the structure of the teacher's competence model, stages of formation of scientific and methodological competence of future teachers, as well as the analysis of self-formation of scientific and methodological skills with students of pedagogical universities. Objectivity of the research is introduced here too.

Key words: ruling, pedagogical diagnostics, observation, comparison, analysis, cooperation, competence.

Wenn Lehrer systematisch ihre Schüler beobachten, dann diagnostizieren sie. Dabei ist es für die Erörterung einiger grundsätzlicher Fragen weniger wichtig, ob die diagnostischen Informationen mit Instrumenten, wie Klassenarbeiten, Tests, Fragebogen usw., oder ohne, z.B. durch Beobachtung, gesammelt werden [3, S. 8].

Beim diagnostischen Vorgehen kann man vor allem folgende Aspekte unterscheiden: Vergleich, Analyse, Prognose, Interpretation, Mitteilung und Wirkungskontrolle.

Vergleich.

Wenn wir im Alltag etwas beobachten, stellen wir ständig Vergleiche an, ohne uns dessen bewußt zu sein. Wir wollen die Beobachtung ja gedanklich verarbeiten, sie in unsere Erfahrung einordnen und beurteilen. Zu diesem Zweck greifen wir auf frühere Beobachtungen des gleichen oder ähnlichen Geschehens zurück. Es müssen nicht immer unsere eigenen Beobachtungen sein. Auch Beschreibungen anderer können uns helfen, die Beobachtung einzuordnen. Sollte uns bei einer völlig neuen Beobachtung jede Vergleichsmöglichkeit fehlen, so wären wir zunächst ratlos und müßten uns helfen, indem wir die Wahrnehmung in Kategorien einordnen, die ihr noch am ähnlichsten sind. Wenn z.B. die Wesen von fremden Sternen bei uns mit Fahrzeugen landeten, die uns nicht an Flugzeuge erinnerten, dann würden wir die Fahrzeuge hinsichtlich bestimmter Merkmale mit Körpern vergleichen, die ihnen am ähnlichsten sind (z.B. Untertassen), um die Wahrnehmung zu verarbeiten und mitzuteilen [1, S. 45].

Wenn wir das Verhalten von Menschen beobachten, dann vergleichen wir es mit dem Verhalten des gleichen Individuums zu früheren Zeitpunkten oder mit dem Verhalten anderer Individuen zum gleichen oder zu früheren Zeitpunkten oder auch mit der Beschreibung eines Verhaltens. Das sind im Kern die Vergleichsaspekte, die in der Pädagogischen Diagnostik als individuelle, soziale und sachliche Bezugsnorm bezeichnet werden [6, S. 21]. Wenn wir unangemessene Vergleiche wählen, kommt es zu Maßstabsfehlern, auf die später noch eingegangen wird.

Wenn wir keine eigenen früheren Beobachtungen und nur vage Beschreibungen besitzen, dann fällt es uns außerordentlich schwer, den Ausprägungsgrad eines Verhaltens zu beurteilen. Das ist z.B. die Situation eines jungen Lehrers zu Beginn seiner Praxis, der nur auf ungenaue Lehrplanformulierungen angewiesen ist und den Lernerfolg seiner Schüler beurteilen soll [7, S. 76].

In neueren Curricula sind die Beschreibungen eines erwünschten Verhaltens oft sehr detailliert. Es sind Verhaltensstandards, mit denen wir ein beobachtetes Verhalten vergleichen können. Aber auch solche Verhaltensstandards legen wir nicht fest, bevor wir nicht durch vergleichende Beobachtung mehrerer Individuen sichergestellt haben, daß der Verhaltensstandard von einem bestimmten Anteil der Lernenden erreicht werden kann .

Analyse.

Bei der Analyse gehen wir über die vergleichende Einordnung neuer Beobachtungen hinaus. Wir wollen jetzt auch wissen, warum ein Verhalten vom früheren Verhalten, vom Verhalten anderer oder von einem Standard abweicht. Wir wollen die Gründe analysieren, wobei wir in der Schulpraxis um so mehr an der Analyse interessiert sind, je mehr das Verhalten von unseren Erwartungen abweicht [5, S. 17].

Wenn wir beim Beispiel des Weitsprungs bleiben wollen, dann geht es jetzt nicht mehr darum, daß der Jugendliche heute diese Weite erreicht hat, die zu seinen früheren Weiten in einer bestimmten Beziehung steht.

Wir werden also feststellen, daß beim Absprung noch 10 cm «verschenkt» wurden daß das auf bestimmte Unsicherheiten im Anlauf zurückzuführen ist, daß dennoch durch bestimmte Bewegungsabläufe während des Sprungs eine befriedigende Weitezustände kam und daß bei der Betrachtung bestimmter Erfahrungen über die Optimierung der Bewegungsabläufe ein Ergebnis erwartet werden kann, das um 20 cm über dem erzielten Ergebnis liegt.

Mit der letzten Aussage sind wir bereits in den Bereich der Prognose vorgedrungen [4, S. 65].

Prognose.

Der Lehrer ist im Bereich der Pädagogischen Diagnostik ständig gezwungen, vor dem in vergleichenden Beobachtungen erfaßten und analysierten Verhalten aus auf Verhalten in anderen Situationen oder in der Zukunft zu extrapolieren. Wenn ein Schüler z.B. die Multiplikation mit einstelligen Zahlen im Förderunterricht gelernt hat, so muß der Lehrer aus dem beobachteten Verhalten folgern, ob der Lernerfolg in der Klassensituation wiederholt werden kann, ob der Schüler schon sicher genug ist, die Multiplikation mit zweistelligen Ziffern in Angriff zu nehmen [2, S. 44].

In der schulischen Situation vollzieht sich die Extrapolation am häufigsten in Form der Prognose. Im täglichen Unterricht wird ständig ohne weitere Reflexion prognostiziert, daß jetzt dieser Lernschritt folgen müsse und dann jener. Im Rahmen des Berechtigungswesens soll der Lehrer sogar prognostizieren, ob Schüler, die jetzt in eine weiterführende Schulart eintreten könnten, diese Schule erfolgreich absolvieren werden.

Wohl gemerkt, das soll der Lehrer nach den gegenwärtigen Aufgabenstellungen alles tun. Daß er diese Anforderungen mit den gegenwärtigen Hilfsmitteln nicht erfüllen kann, wird uns noch oft beschäftigen [1, S. 32].

Interpretation.

Der Lehrer ist ständig zu Beurteilungen verpflichtet. In sein Urteil fließen neben Einstellungen und Erwartungen die Informationen ein, die er über einen Zeitraum hinweg gesammelt hat. Diese Informationen müssen geordnet, kritisch beurteilt, gewichtet und zu einer wertenden Stellungnahme zusammengefaßt werden. Die Informationen stammen aus sehr unterschiedlichen Quellen. Es liegen z.B. Angaben über die Erfahrungen früherer Lehrer und Erzieher vor, Hinweise von Eltern, biographische Daten, eigene Beobachtungen, Klassenarbeiten, Tests. Den Vorgang, in dem diese Informationen je nach Bedeutung zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden, nennen wir „interpretieren“.

Über diesen Prozeß der Urteilsfindung wissen wir nicht sehr viel. Es scheint so, daß z.B. Lehrer quantitativen Daten im Gegensatz zu ihren Bekundungen viel Gewicht beimessen. So tragen Diktatergebnisse in einem didaktisch unverständlich starkem Maße zur Deutschzensur bei. Wir wissen auch, daß traditionalistisch eingestellte und Reformen wenig zuneigende Lehrer ihrem eigenen Urteil am meisten vertrauen [4, S. 21]. Es ist auch bekannt, daß die implizite Persönlichkeitstheorie des Beurteilers den Interpretationsvorgang stark prägt. Aber insgesamt haben wir nur wenige Markierungspunkte auf einer weißen Landkarte.

Der Interpretationsvorgang unterscheidet sich erheblich, je nachdem, ob der Lehrer nur eigene Wahrnehmungen interpretiert oder auch vorliegende Ergebnisse von Fremdbeobachtungen oder objektiven Verfahren. Im ersten Fall schlagen alle subjektiven Wahrnehmungsfärbungen bereits voll auf den Vorgang der Datensammlung durch. Datensammlung und Wertung werden praktisch und im Bewußtsein der Beurteiler gar nicht unterschieden. Im zweiten Fall besteht die Gefahr, daß der Beurteiler Informationen einfach übernimmt. Aber häufiger findet – nach unserer gegenwärtigen Erkenntnis – ein Abwägen der erhaltenen Daten mit den eigenen Beobachtungen statt. Dieser Vorgang könnte durch eine intensivere Ausbildung noch wesentlich verbessert werden [6, S. 11].

Mitteilung und Wirkungskontrolle.

Auf diese Vorgänge kann hier nur noch kurz hingewiesen werden.

«Mitteilung» ist für die Pädagogische Diagnostik ungleich wichtiger als z.B. für psychologische Eignungsdiagnostik. Durch Rückmeldung von Ergebnissen der Diagnose sollen pädagogische Wirkungen erzielt werden. Der Lernende braucht die Rückmeldung und wird in unterschiedlicher Weise durch sie beeinflusst [4, S. 29]. Das Zeugnis ist nur eine Form der Mitteilung und für pädagogische Hilfe wenig geeignet. Andere standardisierte Informationsmittel waren bisher nur unvollkommen entwickelt und hatten nur begrenzten Erfolg (z. B. Diagnosebogen, vgl. Kap. 3.5). Die Wirkungskontrolle hat in der Pädagogischen Diagnostik bislang eine fast völlig vernachlässigte Rolle gespielt. Wir wissen sehr wenig, wie verschiedene Verfahren und Vorgehensweisen auf Lernende und ihre Bezugspersonen wirken. In der Öffentlichkeit wird zwar häufig über Angsterzeugung, Entmutigung, Motivationssteigerung usw. durch bestimmte Formen der Lernkontrolle diskutiert, aber wir haben sehr wenig gesicherte Erkenntnisse. Das gilt schon für die unterschiedliche Wirkung subjektiver und objektiver Verfahren, für die Effekte häufiger oder seltener, globaler oder differenzierter Rückmeldungen und für viele andere praxisrelevante Fragen bis hin zu den gesellschaftlichen Wirkungen unserer schulischen Selektionsverfahren [7, S. 65].

Wir tun alles auch wenig reflektiert im Alltagsleben. In der Pädagogischen Diagnostik sollen wir aber professionell vorgehen. Wir müssen uns daher auch mit einigen Grundfragen des Messens und Skalierens beschäftigen.

An die Genauigkeit und Verlässlichkeit von Meßergebnissen werden Anforderungen gestellt, die davon abhängen, wie bedeutsam eine Messung ist. Wenn wir uns nur entscheiden müssen, ob wir während einer Busfahrt von 20 Min. neben einem Fremden sitzen wollen, dann genügt uns eine flüchtige Beobachtung, ob z.B. die Körperfülle des anderen für uns noch einen bequemen Sitzplatz erlaubt, ob seine Kleidung unseren Sauberkeitsstandards entspricht, ob uns sein Zigarrenrauch eventuell stören könnte. Unsere Entscheidung wäre in diesem Fall ja auch leicht revidierbar. Wenn wir aber für die nächsten Monate mit jemand gemeinsam an einem Werk arbeiten sollen, das für uns wichtig ist, dann werden wir uns bemühen, zahlreicher und intensiver Informationen einzuholen, eventuell auch eine Probezeit vereinbaren [6, S. 31].

Auch in der Pädagogischen Diagnostik bemüht man sich, die Güte eines Meßergebnisses zu erkennen. Man hat Kriterien entwickelt, die es ermöglichen, die Qualität einer Messung zu beurteilen. Die wichtigsten Gütekriterien sind: Objektivität, Zuverlässigkeit oder Reliabilität

Gültigkeit oder Validität.

Sie werden hier in Anlehnung an die klassische Testtheorie dargestellt, weil diese noch die größte praktische Relevanz hat und weil die Gütekriterien prinzipiell auch in anderen Testtheorien gültig sind.

Wir sprechen dann von Objektivität einer Messung, wenn die Meßergebnisse möglichst unabhängig vom Untersucher sind oder – mit anderen Worten – wenn verschiedene Untersucher bei der Messung desselben Merkmals zum gleichen Ergebnis kommen. Oder noch anders formuliert: eine Messung ist dann objektiv, wenn intersubjektive Einflüsse der Untersucher möglichst ausgeschaltet werden können.

Diese Forderung nach Verringerung, Ausschaltung oder Kontrolle subjektiver Einflüsse des Messenden auf das Meßergebnis hat grundlegende Bedeutung für jede empirisch orientierte Wissenschaft. Da verschiedene Menschen z.B. unterschiedlich wärmeempfindlich sind, leuchtet es unmittelbar ein, daß man auf der subjektiven Einschätzung dieser Menschen, wie warm ein Gegenstand sei, keine wissenschaftliche Untersuchung aufbauen kann, bei der genauere Unterschiede in der Wärmeleitung verschiedener Körper ermittelt werden sollen. Wenn wir bei einem Meßergebnis nicht mehr unterscheiden können, wie weit es Merkmale des Gemessenen oder des Messenden kennzeichnet, wenn wir annehmen müssen, daß ein anderer Beobachter zu einem ganz anderen Ergebnis gekommen wäre, dann können wir aus diesem Meßergebnis keine Aussagen oder Folgerungen ableiten, die von über den Zufall hinausgehender Bedeutung sind. Mit diesen Problemen müssen wir immer rechnen, wenn Menschen ohne spezielle diagnostische Ausbildung und ohne erprobte Meßinstrumente ein Urteil über Merkmale anderer Menschen abgeben.

Wenn man subjektive Einflüsse bei der Beurteilung des gleichen Tatbestandes verringern will, muß man möglichst viele übereinstimmende Arbeitsschritte im Beurteilungsvorgang festlegen. Diese vereinheitlichenden Bemühungen werden meist unter den Stichworten «Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretations- objektivität» behandelt [7, S. 21].

Bei der Durchführungsobjektivität versucht man zu sichern, daß alle Lernenden den gleichen Anforderungen unter gleichen Bedingungen unterzogen werden. Man vereinheitlicht die Aufgabenstellung, die Bearbeitungszeit, die Erläuterungen der Aufgaben, die zulässigen Hilfsmittel usw. Natürlich ist immer nur annäherungsweise zu erreichen, daß alle Lernenden unter gleichen Bedingungen arbeiten, denn immer werden verschiedene Schüler sich unterschiedlich wohl fühlen oder auf die gleiche Ankündigung mit unterschiedlicher Prüfungsangst reagieren. Aber die Unmöglichkeit, völlig identische Durchführungsbedingungen zu erreichen, ist kein Grund, auf Bemühungen zur Angleichung zu verzichten. Man muß die Durchführungsobjektivität soweit wie möglich anstreben, denn man kann ein Verhalten nur dann mit früherem Verhalten oder mit dem Verhalten anderer vergleichen, wenn es unter weitgehend gleichen Bedingungen beobachtet wird.

Kaum ein Lehrer käme wohl auf den Gedanken, die Ergebnisse einer Mathematikarbeit für vergleichbar zu halten, wenn ein Teil der Schüler Taschenrechner benutzen durfte, der andere nicht, wenn die einen doppelt soviel Zeit hatten wie die anderen usw. Man kann die Durchführungsobjektivität aber noch intensiver anstreben. Bei Diktatsammlungen z.B. werden häufig nur die Texte vereinheitlicht. Beim Diagnostischen Rechtschreibtest werden dagegen genaue Anleitungen zur Aussprache eines Wortes, zum Zeitraum der Testdurchführung – hier die letzten 4 Monate des 3. Schuljahres – und der Zeitdauer nämlich ca. 25-35 Minuten gegeben. Außerdem wird festgelegt, wie der Test einzuführen ist, wie die Sätze zu diktieren sind, wie oft ein Wort vorgelesen werden darf. Die Schüler finden auf ihrer Vorlage Lückensätze. Die fehlenden Wörter werden diktiert, und zwar dreimal, zuerst das fehlende Wort, dann der ganze Satz und nochmals das Wort. Tonbänder könnten die Durchführungsbedingungen noch mehr vereinheitlichen, aber dann müßten genügend Wiedergabegeräte vergleichbarer Qualität zur Verfügung stehen.

Ob die Durchführungsobjektivität hinreichend gesichert ist, wird meist nach dem Studium der Aufgabenstellungen, der Instruktionen für die Schüler und der Anweisungen für den Testleiter durch Experten beurteilt. Aber man kann auch verschiedene Testleiter bei der Durchführung beobachten und ermitteln, welche Unterschiede auf ungenügende Testanweisungen zurückzuführen sind [4, S. 12].

Die Auswertungsobjektivität hat häufig besonderes Interesse gefunden. Die meisten Untersuchungen über die Schwächen der traditionellen Leistungsbeurteilung beziehen sich auf die mangelnde Auswertungsobjektivität, wie im Kapitel über mündliche und schriftliche Prüfungen nachzulesen ist. Wenn verschiedene Lehrer z. B. dieselbe Klassenarbeit unterschiedlich bewerten, dann werten sie nicht objektiv aus.

Um die Auswertungsobjektivität zu verbessern, kann man je nach Art des geforderten Verhaltens verschiedene Wege gehen. Man kann Kriterien zur Beobachtung des geforderten Verhaltens vorgeben und die Beurteiler in ihrer Anwendung schulen.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Gigerenzer G.: Messung und Modellbildung in der Psychologie. München: Reinhardt 1981, UTB 1047.
2. Jäger R. S.: Diagnostische Urteilsbildung. In: Groffmann, K.-J. und Michel, L. (Hg.): Grundlagen psychologischer Diagnostik. Band B, II, 1 der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1982.
3. Jäger R. S. und Mattenklott, A.: Diagnostische Urteilsbildung in der Pädagogik. In: Jäger, R.S. u.a. (Hg.): Tests und Trends 1981. Weinheim: Beltz 1981.
4. Lissmann U. und Paetzold, B.: Leistungsrückmeldung, Lernerfolg und Lernmotivation. Weinheim: Beltz 1982.
5. Lüter G. und Kluck, M.-L.: Diagnostische Urteilsbildung. In: Feger, H. und Bredenkamp, J. (Hg.): Messen und Testen. Band B, I, 3 der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1983.
6. Orth B.: Einführung in die Theorie des Messens. Stuttgart: Kohlhammer 1974.
7. Orth B.: Grundlagen des Messens. In: Feger, H. und Bredenkamp, J. (Hg.): Messen und Testen, Band B, I, 3 der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1983.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Божко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: підготовка майбутнього вчителя іноземної мови, педагогічна діагностика, тестовий контроль, аналіз, порівняння, інноваційність, мотиваційна сфера.