

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	9
<i>Sven Nickel und Katrin Hübner</i>	
1 Selbsteinschätzungsbögen: Ein Instrument zum selbstreflexiven Lernen in der Alphabetisierung	15
<i>Nadine Engel</i>	
2 Blick in die Praxis – Zum Umgang mit den Selbsteinschätzungsbögen	51
<i>Michael Grosche, Anna-Maria Hintz und Matthias Grünke</i>	
3 Direkte Instruktion in der Grundbildung	57
<i>Nadine Engel</i>	
4 Blick in die Praxis – Direkte Instruktion	81
<i>Kathleen Bleßmann</i>	
5 Offener Unterricht im A.B.C.-Projekt	91
<i>Kerstin Ratzke</i>	
6 Lernstrategien funktionaler Analphabeten am Beispiel der Textproduktion	117

Kerstin Ratzke

7 Lernen und Lernerfolg aus Perspektive der A.B.C.-Lerngruppe – eine qualitative Untersuchung	135
--	------------

Maïke Gesa Weber, Robert Müller-Holtz und Stefan Schulte-Beerbühl

8 Qualitative Analyse der Effekte der direkten Instruktion zur Förderung der Leseflüssigkeit in der Alphabetisierung Erwachsener	173
---	------------

Achim Scholz

9 Aus dem Blickwinkel der Lernenden im A.B.C.-Projekt	187
--	------------

Kerstin Ratzke, Achim Scholz und Jens Winkel

10 Zusammenfassung	209
---------------------------	------------

Danksagung	223
-------------------	------------

Anhang	225
---------------	------------

Autorinnen und Autoren	227
-------------------------------	------------

Dokumentation der Aktivitäten im A.B.C.-Projekt	229
--	------------

Karsten Cornelius

DVD-Beilage	243
--------------------	------------

1 Selbsteinschätzungsbögen: Ein Instrument zum selbstreflexiven Lernen in der Alphabetisierung

Der Teilbereich „Diagnostik“ im Forschungs- und Entwicklungsvorhaben „A.B.C. – Alphabetisierung. Beratung. Chancen“ beschäftigte sich mit der Frage der Einschätzung eigener Schriftsprachleistungen gering literalisierter Erwachsener und den daraus erwachsenden Konsequenzen für die weitere Lernmotivation.

Vielen Lernenden in Alphabetisierungskursen fällt es nicht leicht, ihre Kompetenzen im Lesen und Schreiben einzuschätzen. Sie haben meist nur sehr begrenzte Vorstellungen von der Struktur des Gegenstandes und somit auch davon, was sie bereits können und was sie im Einzelnen demnächst lernen möchten. Um die Lernenden darin zu unterstützen, eine reflektierte Haltung bezüglich ihres Lernstandes und Lernprozesses einzunehmen, sind entsprechende Instrumente nötig. Der Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen (SEB) eröffnet zahlreiche Möglichkeiten für Lerngespräche, von denen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden profitieren.

Unser Vorhaben fokussiert die Modalität des (Recht-)Schreibens vor dem Hintergrund einer entwicklungspsychologischen Modellierung des Schriftspracherwerbs in unterscheidbare Phasen und Strategien. Entsprechend einer eigens entwickelten neunstufigen Matrix wurden Selbsteinschätzungsbögen mit dazugehörigen Aufgaben entwickelt.

Nachfolgend wird ein Einblick in die theoretische Grundlegung sowie in grundsätzliche Entwicklungs- und Konzeptionsüberlegungen¹ gegeben und über erste Erfahrungen in der Umsetzung berichtet.

¹ Für die Unterstützung in der theoretischen Fundierung sowie in der frühen Entwicklung der Selbsteinschätzungsbögen danken wir Tanja Ehmann und Tomke Janssen.

1.1 Forschungsstand zum Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen in (schrift-)sprachlichen Lernprozessen

1.1.1 Zum Instrument Selbsteinschätzungsbogen: Funktion, Aufbau, Nutzen und Grenzen der Anwendung

Für die Planung von Angeboten der Alphabetisierung ist die Erfassung des Lernentwicklungsstandes und der beeinflussenden Variablen unabdingbar. Nach wie vor gibt es jedoch kaum geeignete Instrumente und Verfahren, die die Lese- und Schreibfähigkeiten von gering literalisierten Erwachsenen erfassen. Die häufig nur minimalen Lernfortschritte werden meist nicht abgebildet. Ebenso fehlt es an Möglichkeiten, offenzulegen, wie gelernt wird und unter welchen Umständen Lernen gelingt. Relevant ist nicht nur die Erfassung der Lernstände, sondern auch die der Lernstrategien, der Lerninteressen und der Lernmotivationen.

Zu berücksichtigen sind somit nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch personeninterne Faktoren wie das Fähigkeitskonzept, die Lernmotivation und das Selbstbild des Betroffenen. Diese Aufgabe obliegt den Lehrenden. Die Lernenden und ihre Deutungen des Lernprozesses bleiben oftmals außen vor, sie sind meist nicht Gegenstand der Erhebung. Als Teil des Selbstkonzepts sind jedoch subjektive Theorien, d.h. das Einbringen der eigenen individuellen Erfahrungen und Standpunkte, von Bedeutung.

„Die Aufgabe von Lehrkräften liegt (...) nicht in erster Linie in der möglichst objektiven – und damit unbeteiligten – Beobachtung von Persönlichkeitsmerkmalen. Ihre professionelle Kompetenz liegt in der kompetenten Lern- und Entwicklungsförderung bzw. -begleitung, die durch kooperatives Handeln und individuelle Förderung gekennzeichnet ist. Lehrkräfte sind aus dieser Perspektive kompetente Lernbegleiter und Lernförderer statt ‚Lern-Diagnostiker‘. Gleichwohl gehört Diagnostik – verstanden als Prozess des Erkennens, Unterscheidens, Beurteilens und Entscheidens – zum pädagogischen Handlungsfeld. Im Gegensatz zu klinischen diagnostischen Settings sind Lehrende in pädagogischen Settings nie unbeteiligte, objektive Diagnostiker, sie sind vielmehr Interaktionspartner, die an den Beobachtungen beteiligt sind. Sie sind Teil dessen, was sie beobachten. Durch ihre Haltungen, also durch die Art und Weise, wie sie beobachten, beeinflussen sie, was sie beobachten.

Statt von Diagnostik wird hier deshalb von *pädagogischer Beobachtung* gesprochen, die einen wichtigen Aspekt der pädagogischen Professionalisierung

ausmacht. Pädagogische Beobachtungen stellen die Grundlage für pädagogische Bewertungen und für die Planung von Lehr-/Lern- und Förderprozessen dar“ (Werning 2006: 11). Pädagogische Beobachtungen können zur Ermittlung der Lernausgangslage, zur Lernbegleitung und zur Aufarbeitung von spezifischen Lernschwierigkeiten genutzt werden und sollten in Förderpläne einfließen oder an die Lernenden zurückgemeldet werden.

Leistungsrückmeldungen müssen nach Spinath (vgl. 2006) jedoch nicht zwingend durch die Lehrenden erfolgen. Sie sind auch durch die Auseinandersetzung mit der Sache (fordert Möglichkeiten zur Selbstkorrektur in Lernmaterialien), das Peer-Feedback (bei dem sich Lernende gegenseitig Rückmeldung geben) und die Selbstbeobachtung (z.B. durch Lerntagebücher und Portfolios) möglich.

Eine Selbstbeobachtung kann allgemein auf den Lernprozess gerichtet sein. Mit Hilfe von leitenden Impulsen wie „Was habe ich heute gemacht?“, „Das ist mir heute leicht gefallen.“, „Dabei hatte ich noch Schwierigkeiten.“, „Das kann mir dabei helfen.“, „Das nehme ich mir für morgen/für die nächste Woche vor.“ (vgl. ebd.) gibt sich der Lernende selbst Rückmeldung über seinen Lernprozess, er evaluiert sich selbst. Ist die Selbstbeobachtung stärker auf einen bestimmten Lerngegenstand gerichtet, geht mit ihr meist eine Selbsteinschätzung und -beurteilung einher. Dabei stehen in Anlehnung an Dehn (2006) folgende Leitfragen im Fokus:

1. Was kann ich schon?
2. Was kann ich (noch) nicht?
3. Was möchte ich als nächstes lernen, was ist der nächste Schritt?

Die Entwicklung der Fähigkeit zur Bewertung, Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens ist konstitutiv für den Aufbau eines Lernbewusstseins. Neben der Bewusstmachung des momentanen Lernstandes liegt das Ziel einer Selbsteinschätzung daher in der zunehmenden Ausgestaltung eines selbstgesteuerten Lernens. Zum lebenslangen Lernen gehört es, das eigene Lernen selbst planen und steuern zu können. Dazu ist eine realistische Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen und der verfügbaren Lernstrategien notwendig. Zudem ist es notwendig, die Struktur des zu lernenden Gegenstandes in Grundzügen zu kennen, denn nur so lässt sich dieser aneignen. Diese Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen müssen erst erworben werden. Das Ziel ist demnach, Lernende „zunehmend zu selbstgesteuertem Lernen zu

befähigen, sie in Prozesse der (Selbst-)beurteilung einzubeziehen“ (Horstkemper 2006: 7).

Wenn die Entwicklung von Lernstrategien als Elemente eines selbstbestimmten, lebenslangen Lernens angestrebt werden soll, sollten Lernende auch an der Bestimmung von Lernzielen und Bewertungskriterien sowie an der Einschätzung der Kompetenzen beteiligt werden. In dem in Kap. 1.1.3 näher ausgeführten dialogischen Prozess verständigen sich Lehrende und Lernende wechselseitig. Die aktive Beteiligung der Lernenden an Bewertungsprozessen

- verändert die Unterrichtskultur und ist somit ein didaktischer Beitrag zur Entwicklung der Alphabetisierung;
- erfordert eine bestimmte Haltung der Lehrenden gegenüber den Lernenden und ist somit ein Beitrag zur Professionalisierung in der Alphabetisierung;
- entwickelt sukzessiv die Fähigkeit der Lernenden zur Reflexion des eigenen Lernens und ist damit eine mögliche Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung;
- verändert die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Umgang mit Leistungen und ist dadurch ein Beitrag zur Demokratisierung.

Selbsteinschätzungsbögen, wie sie im A.B.C.-Projekt konzipiert wurden, können als primär diagnostische Instrumente wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungsdidaktik in Deutschland liefern. In ihrem Grundverständnis sind sie kongruent zu den Methoden der dialogischen Lernstandserhebung (vgl. Backhaus/Rackwitz 2009) und den lernbegleitenden Portfolios, wie sie in anderen Verbundprojekten des BMBF-Förderschwerpunktes Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene entwickelt und erprobt wurden.

Selbsteinschätzungsbögen bieten die Möglichkeit, ein Bewusstsein für die eigenen Leistungen, Lernwege und Lernfortschritte zu entwickeln (vgl. Henseler/Surkamp 2009). Zudem können sie die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess unterstützen (vgl. Kirk 2006). Die Entwicklung der Selbstwahrnehmung bietet die Möglichkeit, die Qualität von Lernprozessen zu verbessern. Die Fähigkeit zur Beobachtung, Bewertung und Reflexion des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens kann das Verstehen der Lernprozesse

anregen, die Selbstwirksamkeitserwartung positiv fördern und damit die Lernleistungen nachhaltig verbessern (vgl. Buhren 2007).

Selbsteinschätzungsbögen können einem Lerner zudem helfen, die Struktur des Gegenstandes (hier: die Orthographie) zu durchdringen. Nur so kann er beurteilen, an welchen Stellen er sich bereits sicher fühlt und woran er noch arbeiten möchte. Im Bereich der Grundbildung sind derartige Bögen noch nicht entwickelt oder erprobt worden. Der Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen mit Kindern zeigte jedoch, dass diese mit Hilfe der Bögen ihre Möglichkeiten und Leistungen realistischer einschätzten und sich selbst motivierten (vgl. Frommer 2009).

Der Aufbau der Bögen gliedert sich üblicherweise (a) in einen Beurteilungs- oder Beobachtungsbereich, (b) in Merkmale bzw. Bewertungskriterien und (c) in einen Bereich der Skalierung zur Einschätzung. Bei der Skalierung sollten nicht mehr als drei oder vier Stufen verwendet werden, ggf. sollten bipolare Skalen genutzt werden. Charakteristisch ist eine Tabellen- oder Rasterform (vgl. Hannemann 2007; Merziger/Kletschkowski-Luteijn 2008; Henseler/Surkamp 2009; Bönsch 2010; Kirk 2006). Die Items werden häufig als Aussagen in der ersten Person Singular formuliert, damit die Person über das spricht, was sie an sich selbst beobachtet. Es werden „Ich kann-“ oder „Ich weiß“-Formulierungen angeboten, bei denen die Lernenden einschätzen sollen, ob sie sich beispielsweise „sicher“ oder „unsicher“ fühlen. Buhren (2007) plädiert hinsichtlich der Konstruktion von Selbsteinschätzungsbögen trotz aller Individualisierungsprämissen für eine Standardisierung, weil der Einsatz der Bögen im Unterricht zeitintensiv ist.

Im Rahmen eines dialogischen Einsatzes (vgl. Kap. 1.1.3), d.h. im Gespräch mit den Lehrkräften, können mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen Stärken und Entwicklungspotentiale benannt, Einschätzungen und geplante Vorgehensweisen begründet sowie Fortschritte aufgezeigt werden. Außerdem kann im Dialog ein lernförderlicher Abgleich mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrkraft stattfinden (vgl. Kirk 2006). Lernende können so in ihrer Lernplanung unterstützt und dazu angeregt werden, eine kritische Reflexion und eine konstruktive Fehlerkultur zu entwickeln (vgl. Hannemann 2007). Auf diese Weise fließen sowohl Lernprozess und Lernprodukt als auch Fremd- und Selbsteinschätzung mit in den Beurteilungsprozess ein. Eine kontinuierliche Dokumentation kann die Differenziertheit der Einschätzungen erhöhen (vgl. Häcker/Lissmann 2007).

In der Forschung zum selbstgesteuerten Lernen wird angenommen, dass durch die Beobachtung des eigenen Lernverhaltens interne Vergleichsprozesse angeregt werden, die zu Reflexion und Selbststeuerung führen und eine Verhaltensänderung nach sich ziehen können (vgl. Landmann/Schmitz 2007). Die Bewertung des Vergleichs von Ist- und Soll-Zustand kann die nachfolgenden Ziele, Strategien und Leistungsanstrengungen verändern (vgl. Schmitz 2001; Kraemer 2008). Selbstbezogene Aspekte (z.B. Attributionen, Selbstwirksamkeit, Fähigkeitskonzept) fließen in die Bewertung mit ein, sie entscheiden darüber, mit welchen Kognitionen und Emotionen die Lernerfahrung verknüpft wird (vgl. Zimmerman 2000).

Selbsteinschätzungsbögen unterstützen die Planung und Kontrolle des eigenen Lernens und geben dem Lernenden Auskunft darüber, wie sich seine Leistung zusammensetzt (vgl. Merziger/Kletschkowski-Luteijn 2008). Sie können jedoch nicht alle Anforderungen, die an sie als pädagogisches Instrument zur Leistungsbeurteilung und zur Förderung von Kompetenzen herangetragen werden, erfüllen (vgl. Hochstetter 2009). Häufig kommen zahlreiche Teilkompetenzen bei der Lösung einer Aufgabe zum Einsatz, die nicht alle in einem Bogen erfasst werden können (vgl. Hoffmann 2003). Außerdem ist die Methode „Beobachtung“ allein dadurch begrenzt, dass zwar Handlungen dokumentiert werden können, aber nicht die Hintergründe, die zu diesen Handlungen geführt haben. Angaben zur Tiefenstruktur und zur Lerngeschichte, die für das Verständnis der schriftsprachlichen Handlungen wesentlich sind, können nur mit Hilfe von ergänzenden Methoden erhoben werden. Ferner sollte bei der Interpretation der Ergebnisse aus Selbsteinschätzungsbögen berücksichtigt werden, dass sie Daten enthalten, die retrospektiv sind und damit von der Zeitspanne, die zwischen dem Ereignis und der Befragung liegt, beeinflusst werden (vgl. Spörer 2004). Ferner wird der Einwand erhoben, dass Selbstberichtsdaten, die quantitativ mittels Fragebogen erfasst werden, nicht dazu geeignet sind, das individuelle Lernverhalten bzw. dessen Ergebnisse valide abzubilden (vgl. Spörer/Brunstein 2006: 150).

Wichtig für die Einschätzung eines solchen Verfahrens ist außerdem, dass die Beobachtungen und Bewertungen subjektiv sind und sich somit häufig von Ergebnissen aus Leistungstests unterscheiden. Selbsteinschätzungsbögen haben daher bewusst nicht den Anspruch, ein vermeintlich objektives, diagnostisches Erhebungsinstrument zu sein. Der Grad an Übereinstimmung zwischen den eigenen Einschätzungen und den tatsächlichen Leistungen scheint von den vorhandenen Kompetenzen beeinflusst zu werden. Verschie-

dene Studien konnten zeigen, dass die Selbsteinschätzung umso treffender ist, je höher die tatsächlichen Kompetenzen sind (vgl. z.B. Peschel/Senger/Willge 2006). Das ist für den Einsatz in Alphabetisierungskursen, in denen die Lernenden nur sehr geringe schriftbezogene Kompetenzen ausweisen, bedeutsam.

Zudem weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass auch ein kompetenter Lerner seine Fähigkeiten nur dann einschätzen kann, wenn er dazu angeleitet wurde bzw. darin Übung hat (vgl. Mordellet-Roggenbuck 2009). Auch dies hat eine Relevanz für die Arbeit mit Menschen, die im Sinne von formalen Bildungsprozessen sehr lernungewohnt sind.

1.1.2 Einfluss von Selbsteinschätzungsbögen auf die Lernmotivation

Selbsteinschätzungsbögen bieten die Möglichkeit, sich differenziert mit den eigenen Fähigkeiten auseinanderzusetzen. Auf der Grundlage der Einschätzung von Stärken und Schwächen sollen Lernende im weiteren Verlauf des Lernprozesses erkennen, dass sie Fortschritte machen. Dies wiederum erhöht die Lernmotivation (vgl. Spinath 2005). Der Fortschritt wird sichtbar und Gefühle wie Stolz, ausgedrückt durch Formulierungen wie „Ich kann das“ oder „Ich habe etwas geschafft“, stellen sich ein (vgl. Pölzleitner 2006).

Beim Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen für Lernende mit sehr geringen Lese- und Schreibkompetenzen sollte berücksichtigt werden, dass diese sich häufiger als andere Lernende in Situationen befinden, in denen sie Anforderungen weniger gut bewältigen können. Solche Erfahrungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine gesteigerte Angst vor Misserfolgen und wenig Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten haben (vgl. Wohland/Spinath 2004). In der Tat werden Teilnehmende in Alphabetisierungskursen häufig als Lernende beschrieben, die über keine realistische Einschätzung ihrer Fähigkeiten verfügen. In der Regel ist bei ihnen eine ausgeprägte Misserfolgsorientierung zu beobachten, d.h. sie gehen aufgrund ihres Erfahrungshintergrundes mit schriftsprachlichen Handlungen von einem anstehenden Misserfolg aus und unterschätzen ihre realen Fähigkeiten.

Reiff (vgl. 2009) führt an, dass Selbsteinschätzungsbögen dann Selbstsicherheit fördern können, wenn ihre Ergebnisse handlungsrelevant sind, d.h. wenn die Lernenden anschließend die Gelegenheit haben, gezielt an Inhalten zu arbeiten, bei denen sie sich noch nicht sicher fühlen. Hierfür benötigen sie ein entsprechendes Angebot an Materialien sowie Hilfestellung bezüglich geeigneter Lernstrategien. Auch Spinath (vgl. 2006) konnte zeigen, dass sich

Lernende durch Selbstbeobachtung im Sinne einer Beobachtung des eigenen Handelns selbst Rückmeldung geben und dass dies motivationsfördernd wirkt. Diese Rückmeldung könne jedoch nur von Nutzen sein, wenn die Lernenden die Zeit haben, ihren Lernprozess systematisch zu reflektieren. Dafür benötigen sie eine Organisationshilfe. Eine solche Hilfe kann ein Selbsteinschätzungsbogen sein, da er den Lernenden darin unterstützt, relevante Aspekte des eigenen Lernprozesses einzuschätzen und zu reflektieren.

Rückmeldungen sollten generell individuell erfolgen und informierend sein. Bei informierenden Rückmeldungen werden sowohl das Verhalten als auch mögliche Konsequenzen benannt. Es bietet sich an, zusätzlich konkrete Ziele zu formulieren, die an die Ergebnisse der Auswertung der „Ich-kann-Kategorie“ anschließen. Nach Spinath (vgl. 2006) bleiben konkrete Ziele besser in Erinnerung und können daher besser erreicht werden. Die Erarbeitung solcher Ziele erhöht die Aufmerksamkeit für ihre Realisierung und ermöglicht eine positivere Selbstbewertung. Weiterhin spielt der Vergleichsmaßstab eine große Rolle. Ist der Vergleichsmaßstab an der individuellen Leistung orientiert, so erhöht das die Lernmotivation (vgl. Spinath 2006; Rheinberg/Krug 1999).

1.1.3 Einbettung der Selbsteinschätzungsbögen in eine dialogische Leistungsrückmeldung

Für Winter (vgl. 2009) bilden Fremd- und Selbstbewertung keinen Widerspruch. Die durch das Hinzuziehen verschiedener Urteiler erzeugte Mehrperspektivität ermöglicht es seiner Ansicht nach, die Wahrnehmungs- und Beurteilungseffekte zu minimieren. Im Kontext einer dialogischen Leistungsrückmeldung wird dabei auf die entscheidende Rolle der Interaktion von Lehrenden und Lernenden hingewiesen. Lehrer- und Schülersicht können einander so bereichern.

Auch nach Ansicht von Weinert (vgl. Dax/Meister 2006) sollten sowohl die Selbst- als auch die Fremdsicht beim Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen Berücksichtigung finden. Aus der Sicht der Lehrenden ermöglicht es der Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen in einem dialogischen Setting, das Handeln des Lernenden zu analysieren, Beurteilungen mit der Innensicht der Lernenden abzugleichen und geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten. In solchen Gesprächen sollten auch Lernprodukte hinzugezogen und gemeinsam betrachtet werden (vgl. Buschmann 2005). Außerdem kann der Lehrende im Laufe des dialogischen Austauschs über die fachlichen Inhalte hinaus etwas

über die Person, z.B. über ihr Fähigkeitskonzept und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen erfahren.

Für die Lernenden sieht Ruf (vgl. 2003) in der dialogischen Auseinandersetzung mit Leistungen die Möglichkeit, aus sich herauszutreten, um sich Rechenschaft über die eigenen Interessen, Fähigkeiten und das eigene Handeln auf einem bestimmten Gebiet zu geben. Diese reflexive Haltung ist für Ruf eine wichtige Voraussetzung für die Verbesserung der Lernergebnisse. In einer Interventionsstudie zeigten Perels, Bruder, Gürtler und Schmitz (2003), dass der Dialog zwischen Lernenden mit einem erhöhten Bewusstseitsgrad beim Lernen einherging.

Ein zentraler Teil eines dialogischen Lernkonzepts sind Rückmeldungen (vgl. Ruf/Winter 2006), die unter anderem mit dem Aufbau von Lernmotivation in Verbindung gebracht werden. Die Psychologie betrachtet in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) die Erfüllung der drei grundlegenden Bedürfnisse nach (1) Kompetenz, (2) Selbstbestimmung und (3) sozialer Einbindung als Voraussetzung für das Entstehen und Aufrechterhalten von Lerninteresse. Diese Bedürfnisse können befriedigt werden, indem Lernende (1) positiv formulierte Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten erhalten, (2) bestimmte Aspekte der Lerntätigkeit wie Ziele oder Themenauswahl beeinflussen können und (3) der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden partnerschaftlich ist (vgl. Schiefele 2004). Ein Lernsetting, in dem die Inhalte vorgeschrieben sind und ihnen bzw. den Lernhandlungen keine Bedeutung beigemessen wird, erzeugt Desinteresse. Lernen kann in einem solchen Fall lediglich unter gewissen Umständen stattfinden (z.B. zur Vermeidung negativer Konsequenzen), jedoch wird dabei die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand oberflächlich und ohne Reflexion der eigenen Lerntätigkeit bleiben.

Die Rückmeldung sollte auf klar definierten Lernzielen und den dazugehörigen Qualitätskriterien beruhen. Eine Regelmäßigkeit solcher Rückmeldungen ist die Voraussetzung dafür, dass Lernende Verantwortung für den Lernprozess übernehmen können. Nach Pölzleitner (vgl. 2006) geschieht die Verantwortungsübernahme am besten durch ein Zusammenspiel von regelmäßiger Selbsteinschätzung, Partner-Feedback (auch als Austausch mit den Lehrenden) und Reflexion. Wird die Selbsteinschätzung durch die Einschätzung der Lehrenden oder Mitlernender bestätigt oder relativiert, so wird die Selbstwahrnehmung durch eine Außenperspektive ergänzt. Eine dialogische Vermittlung von Selbst- und Fremdeinschätzung kann daher die Ausbildung

metakognitiver Fähigkeiten und selbstgesteuerten Lernens unterstützen. Zudem vermittelt die dialogische Rückmeldung die Erkenntnis, dass die eigenen Einschätzungen und Lernbedürfnisse ernst genommen werden.

1.1.4 Einfluss des Abstraktionsvermögens und der schriftsprachlichen Kompetenzen auf die Nutzbarkeit von Selbsteinschätzungsbögen

Rampillon (vgl. 1996) geht davon aus, dass Menschen erst dann dazu in der Lage sind, adäquate Lernziele und Lernwege zu entwickeln und selbstgesteuerte Lernschritte zu machen, wenn sie ihren eigenen Lernstand feststellen können. In Bezug auf unsere Zielgruppe stellt sich die Frage, welches Abstraktionsvermögen vorhanden sein muss, um Selbsteinschätzungsbögen adäquat zu nutzen.

Zur Feststellung des eigenen Lernstandes gehört zunächst einmal ein Überblick über den Lerngegenstand, also darüber, was es überhaupt zu lernen gibt (ebd.). Diesen Überblick können Selbsteinschätzungsbögen liefern. Sehr fraglich ist allerdings, ob der Überblick über die Sachstruktur Auswirkungen auf die Lernstruktur hat. Ein Überblick über die Struktur des Gegenstandes gewährleistet nicht, dass Lernende sich fragen, welche Strategien sie beim Lernen angewandt haben und ob diese Anwendung erfolgreich war. Nach Lockl und Schneider (vgl. 2004) müssen Zielsetzung und Planung des strategischen Vorgehens, die Überwachung der Strategieanwendung und die Bewertung des Lernfortschrittes vermittelt und trainiert werden.

Um über komplexe Sachverhalte zu sprechen, müssen zudem ausreichend sprachliche Kompetenzen vorhanden sein. Die Bearbeitung von Selbsteinschätzungsbögen setzt voraus, dass derjenige, der sich einschätzt, lesen bzw. die Bedeutung des Gelesenen konstruieren kann. Dies muss bei der Konstruktion von Selbsteinschätzungsbögen für gering literalisierte Menschen berücksichtigt werden. Selbsteinschätzungsbögen müssen wie alle Lernmaterialien ein der Zielgruppe angemessenes Anforderungsniveau aufweisen (vgl. Buhren 2007). Insbesondere sollte auf eine entsprechende Formulierung der Aufgaben geachtet werden. Brügelmann/Brinkmann (vgl. 2006) plädieren dafür, die Aussagen der Selbsteinschätzungsbögen in der „Sprache der Lernenden“ zu verfassen und auf Verständnisprobleme zu überprüfen. Dort, wo die notwendige Lesekompetenz bzw. das notwendige Textverständnis noch nicht vorhanden ist, sind Selbsteinschätzungsbögen nur mit Unterstützung der Lehrenden einsetzbar.

1.1.5 Selbsteinschätzungsbögen in schriftsprachlichen Lernprozessen gering literalisierter Erwachsener: Zusammenfassung und Ableitungen für das eigene Entwicklungsvorhaben

Auch wenn sich zeigt, dass Selbsteinschätzungsbögen bisher in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen noch wenig verbreitet sind, so finden sich bereits entsprechende Verfahren, die eine Selbsteinschätzung förderorientiert nutzen. Zu nennen wäre u.a. der standardisierte europäische Sprachenpass für Erwachsene (European Language Council, ELC) (vgl. 2002), der Teil des europäischen Sprachenportfolios (ESP) ist und sich am Referenzrahmen für Sprachen des Europarates orientiert, sowie der Erfahrungsbericht von Scholz (vgl. 2008) zum Einsatz des ProfilPASSes in einem Alphabetisierungskurs.

Ziel ist es hierbei, eine (erwachsenengerechte) Diagnostik bereitzustellen, die die Lernenden und ihre Sicht ihrer Fähigkeiten, Lernfortschritte und Entwicklungsmöglichkeiten einbezieht. Selbsteinschätzungsbögen stellen Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente dar, die einer lernbegleitenden Diagnostik dienen können (vgl. Lissmann 2007):

- Sie dienen der Einschätzung des Lernstandes und der Steuerung von Lernangeboten (Perspektive der Lehrenden).
- Sie können dazu beitragen, den eigenen Entwicklungshorizont und zu erreichende Lernfortschritte zu erkennen (Perspektive der Lernenden).
- Sie unterstützen die Reflexion über die eigenen Stärken und Entwicklungspotentiale. Diese Reflexionsfähigkeit ist Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen.

Fasst man die Untersuchungen zu Selbsteinschätzungsbögen als ein pädagogisches Diagnoseinstrument zur Lernbegleitung und Motivationsförderung zusammen, so kommt man zu dem Ergebnis, dass diese eine besonders gute Möglichkeit zur Erfassung und Reflexion eigener Leistungen, Kompetenzen und Lernentwicklungen darzustellen. Voraussetzung dafür ist, dass sie in einen dialogischen Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden eingebettet werden.

Ziel des Einsatzes von Selbsteinschätzungsbögen im A.B.C.-Projekt war es, ein theoretisch fundiertes und in der Praxis erprobtes Instrument zu entwickeln, das den Lernenden beim Erwerb der Schriftsprache unterstützt. Es soll ihn befähigen, für sich zu erkennen, welche Leistungen bereits erworben sind, wo er sich sicher fühlt und wie die nächsten Lernschritte aussehen

könnten. Damit sollen die Lernmotivation und die Selbstsicherheit in Bezug auf ein zielgerichtetes und weitgehend selbstbestimmtes Lernen gesteigert werden.

Die theoretischen Darlegungen haben gezeigt, dass eine adäquate Einschätzung der eigenen Kompetenzen nur dann möglich ist, wenn man dazu angeleitet wurde. Dies braucht die dialogische Auseinandersetzung und Rückmeldung genauso wie einen möglichst direkten zeitlichen Bezug zu der Leistung, die eingeschätzt werden soll. In der Konsequenz heißt das für unser Vorhaben, dass es zu jedem Selbsteinschätzungsbogen Aufgabenstellungen geben soll, die es ermöglichen, die eigenen Fertigkeiten direkt zu prüfen und Empfindungen bei der Bearbeitung als zeitnahe Praxiserfahrung zu hinterfragen. Erfolgt die Bearbeitung im Dialog mit dem Kursleitenden, so kann der Lernende zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Schreibleistungen gelangen.

1.2 Methodisches Vorgehen: Entwicklung von Selbsteinschätzungsbögen für die Alphabetisierungspraxis

Wie bereits ausgeführt, war das Ziel des Vorhabens die Entwicklung eines Diagnoseinstruments, das eine klarere Sicht der Lernenden auf die eigenen Fähigkeiten, Lernfortschritte und Entwicklungspotentiale ermöglicht. Dieses Instrument wurde für die produktive Seite der Schriftsprache, also für das (Recht-)Schreiben, entwickelt. Prinzipiell wäre ein solches Instrument auch für die Rezeption, also für das Lesen denkbar.

Die nachfolgende Graphik gibt zunächst einen Überblick über die Bausteine des Instruments, bevor diese einzeln vorgestellt werden:

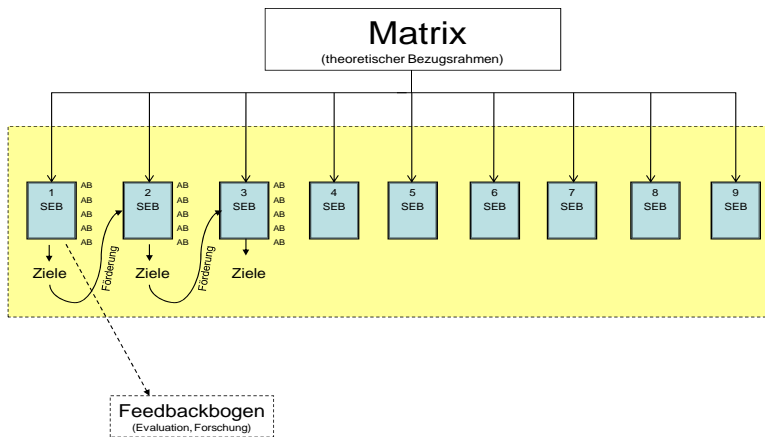


Abb. 1 Schema der Bausteine des Instruments „Selbsteinschätzungsbögen“

1.2.1 Matrix

Auf der Basis theoretischer Überlegungen zur Schriftsprachentwicklung wurde ein Bezugsrahmen zur Lernstandsbestimmung bei Erwachsenen konzipiert. Dieser Bezugsrahmen soll zugleich als Übersicht und Orientierung dienen. Darum wurde eine tabellarische Darstellung in Form einer Matrix gewählt.

Die Literaturrecherche fördert unterschiedliche entwicklungspsychologische Modellierungen des Schriftspracherwerbs zutage. Die einzelnen Modelle von Frith, Günther, Brügelmann, Dehn, May, Scheerer-Neumann, Valtin, Spitta und Thomé sollen hier jedoch nicht vorgestellt werden. Eine Dokumentenanalyse dieser Modellierungen zeigte schnell, dass sie entweder auf theoriegeleiteten Überlegungen fußen oder Beobachtungen von Spontanschreibungen darstellen. Nickel (vgl. 2006) zeigt außerdem, dass ein identischer Begriff bei verschiedenen Autoren unterschiedliche Entwicklungsniveaus repräsentiert. Entsprechend groß ist die Gefahr, durch die unreflektierte Übernahme von Skalen Ungenauigkeiten in dem eigenen Vorhaben zu produzieren.²

² Verschärft wird diese Problematik dadurch, dass eine Referenzskala aus dem schulischen Kontext nicht ohne weiteres auf die Erwachsenenalphabetisierung übertragbar ist. Hierzu

Lediglich das von Kirschhock (vgl. 2004) entwickelte Kategoriensystem zur Einschätzung der dominanten Schreibstrategie lässt das Bemühen um Berücksichtigung der Testgütekriterien und damit eine empirische Verortung erkennen. Dieses Modell erscheint uns als Grundlage für die Stufung der Selbstbeobachtungsbögen sehr geeignet, da es mit neun Stufen ausreichend Differenzierungen anbietet (zum Vergleich: das Modell von Frith umfasst drei, Brügelmanns Modell vier und Günthers Modell fünf Stufen). Die Anzahl der Niveaus in einem Entwicklungsmodell sollte geeignet sein, auch kleinere Lernfortschritte zu erfassen. So wäre es beispielsweise nicht angemessen, die alphabetische Strategie nur durch eine einzige Stufe zu repräsentieren, da Lernende zur Aneignung dieser Strategie mehrere Jahre benötigen. Die neun Strategien von Kirschhock entsprechen daher den neun Entwicklungsstufen der Selbstbeobachtungsbögen:

1. logographemische Strategie
2. beginnende alphabetische Strategie
3. teilweise entfaltete alphabetische Strategie
4. weitgehend entfaltete alphabetische Strategie
5. voll entfaltete alphabetische Strategie
6. beginnende orthographische Strategie
7. teilweise entfaltete orthographische Strategie und beginnende morphematische Strategie
8. weitgehend entfaltete orthographische Strategie und teilweise entfaltete morphematische Strategie
9. voll entfaltete orthographische Strategie und weitgehend bis voll entfaltete morphematische Strategie

gibt es noch keine spezifischen Forschungsergebnisse. Theoretische Überlegungen gehen davon aus, dass die Entwicklungslogik einer Komplexitätssteigerung von orthographischen Schreibstrategien grundsätzlich auf alle das Schreiben erlernenden Menschen unabhängig von ihrem Alter zutrifft. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass erwachsene Lernende durch die Auseinandersetzung mit Schrift während des Schulbesuchs unterschiedliche Bruchstücke orthographischen Wissens in ihre subjektiven Theorien integriert haben, so dass die Dominanz einer Strategie nicht so eindeutig wie bei Kindern sein dürfte (vgl. auch Börner 1995; Nickel 2000).

Zugriffswise beim Schreiben (vgl. Helbig):
Weitgehend entfaltete alphabetische Strategie

Modalität Schreiben: Matrix / Stufe 4

Schriftsprachentwicklung Kategorienbeschreibung vgl. Helbig et al. 2005 ggf. vgl. Neumann AFPA	Kann-Beschreibung *Kompetenz-Checkliste Schreiben* vgl. Bunge/Manz, Leo	Kann-Beschreibung in Lernersprache	Aufgabe / Aufgabenformat	Anmerkungen und Spezifizierungen Stoßreife und Schwierigkeiten
<p>• Darstellung fest oder flüchtig im Wort eintritt, der Vokale (einige wenige Laute in schwierigen Konsonantenverbindungen werden nicht wiedergegeben (z.B. <i>apfel</i> oder <i>Reis</i>) für Reinschreibung)</p> <p>• Verdrängung auch von seltenen Gruppen und Stoßreife (meist Konsonantenverbindungen)</p> <p>• Korrekte Anwendung von häufigen (nicht lautreuen) Wortendungen</p> <p>• Korrekte Verschriftung von kurzen und gebügten, zumeist lautreuen Funktionswörtern</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kann Grapheme und Verbindungen so sicher abrufen, dass die Schriftproduktion davon nicht beeinflusst ist 2. Kann kurze, gebügte Funktionswörter, die weitgehend lautreue sind, schreiben 3. Kann Wörter mit stimmlosem Plosiv schreiben (z.B. <i>Pa-<i>t</i>re</i>) 4. Kann Wörter mit stimmhaftem Plosiv schreiben (z.B. <i>Da-<i>m</i>e</i>) 5. Kann Wörter sowohl mit stimmhaften und stimmlosem Plosiv schreiben (z.B. <i>Pa-<i>p</i>a-ge</i>) 6. Kann Wörter mit schwierigen (Dauer-)konsonanten schreiben (z.B. <i>Zeit</i>) 7. Kann zweiblättige Wörter mit ausschließlich visuellem Präsentations aus dem Gedächtnis aufschreiben 8. Kann Wörter mit den Endungen -e, -en, -er, -el korrekt verschriften 9. Kann mehrblättrige, lautreue Wörter nach visuellem Präsentations korrekt schreiben 10. Kann mehrblättrige lautreue Wörter (bis 5 Silben) mit KV- oder KV-Struktur und langem Vokal/Ümlaut korrekt schreiben 11. Kann Fremdwörter (z.B. <i>Prinzip</i>) der Wortliste ablesen (mit Prinzip der alphabetischen Anordnung) 12. Kann Wortgrenzen weitgehend einhalten <p>Freie Silbierung: 13. Kann kurze, oft fehlerhafte Mittelungen zu geläufigen fälschlichen Aufgaben notieren</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich kann zu allen Lauten die Buchstaben aufschreiben. 2. Ich kann kurze, häufige Wörter aufschreiben (oder, weil, zum). 3. Ich kann Wörter mit p, t oder k schreiben. 4. Ich kann Wörter mit b, d oder g schreiben. 5. Ich kann ähnlich klingende Laute in Wörtern unterscheiden (p-b, t-d, k-g). 6. Ich kann Wörter mit hörbarem h, z oder ß schreiben. 7. Ich kann Wörter mit zwei verschiedenen Konsonanten in der Mitte richtig schreiben (Anspiel). 8. Ich kann die Wortendungen -e, -en, -er oder -el richtig schreiben. 9. Ich kann längere Wörter nach vorherigem visuellem Präsentations aufschreiben. 10. Ich kann auch längere Wörter mit gut hörbaren Lauten richtig aufschreiben. 11. Ich kann mehr Wörter mit Hilfe einer Wortliste korrigieren. 12. Ich kann beim Schreiben eines Satzes eine Lücke zwischen den Wörtern lassen. 13. Ich kann eine kurze, verständliche Notiz machen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laut Buchstaben Diktat 2. Wortstilkat 3. Wort-Bild-Diktat (ggf. diktiert in Silben) 4. Wort-Bild-Diktat (ggf. diktiert in Silben) 5. Lückenwörter (ggf. diktiert in Silben) 6. Wort-Bild Diktat 7. Wort-Bild Diktat 8. Rechtschreib-Kontrolle der Wortendungen nach Vorlage 9. Wertkarten zum Wieder (einst) präsentiert - vorsteckt - aufschreiben 10. Wort-Bild Diktat 11. Rechtschreib-Kontrolle nach Vorlage (verbundene Wortkarte zu Aufgabe 3 und 4; abgabefähig) 12. Satz-Diktat 13. Infotext und Linienblatt zur freien Schreibung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörtliche: ein- bis mehrblättrig • Wörtliche lang: > 7 • Buchstaben • Lautreue Buchstaben: • Schwierige Dauerkonsonanten: h, z, ß • Stimmlose Plosive (Stoßreifekonsonanten): p, t, k • Stimmhafte Plosive (Stoßreifekonsonanten): b, d, g • Stimmlose Plosive am Silbenbeginn (z.B. <i>Top-pe-te</i>) • Stimmhafte Plosive am Silbenbeginn (z.B. <i>ba-den</i>) • Mehrblättrige Grapheme: ch und sch • Konsonantenverbindungen am Silbenbeginn: mp, ns, rt, lk • Häufige Wortendungen: -en, -er, -el, -e • Gebügte Wörter: Wortschutz GER A1 / A2 und Grundwortschatz Bundesverband Alphabetisierung

Abb. 2 Matrix: Schreiben, Stufe 4

Für jede dieser neun Entwicklungsstufen wurde eine Übersichtsmatrix entwickelt, die grundlegende Kategorien der Schriftsprachentwicklung und zu erwartende Teilleistungen auf dieser Stufe beschreibt.

Beispiel: Es kann auf Stufe 3 davon ausgegangen werden, dass bereits für viele Buchstaben eine sichere Phonem-Graphem-Korrespondenz aufgebaut ist, allerdings in ganzen Wörtern vorrangig noch eine Art „Skelettschrift“ mit Auslassung vieler Vokale verwendet wird. Auf Stufe 6 hingegen sollten bereits einige beginnende orthographische Regeln oder spezielle Graphem-Verbindungen wie z.B. <sp->, <st->, <chs>, <pf> bekannt sein. Die Annahmen zur orthographisch-morphematischen Entwicklung orientieren sich an den Untersuchungen zur Rechtschreibentwicklung von Naumann (1999).

Weiterhin enthält jede Matrix sogenannte „can-do-statements“, die ausdrücken, was die Lernenden auf dieser Entwicklungsstufe bereits können (sollten). In die Konstruktion dieser Kann-Beschreibungen flossen die Überlegungen von Brinkmann/Brügelmann (vgl. 2005), Brügelmann/Brinkmann (vgl. 2006) und die Ergebnisse des Verbundprojektes „lea“ (vgl. Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2008) ein. Jede Matrix führt die Kann-Beschreibungen auch in einer für die Lernenden verständlichen Sprache auf; diese Formulierungen entsprechen den Deskriptoren der Selbsteinschätzungsbögen.

Für Kursleitende enthält die Matrix einen Hinweis darauf, mit welchen Aufgabenstellungen die Leistung überprüft werden kann. Gleichzeitig ist sie das zentrale Instrument, um den für einen Lernenden passenden Selbsteinschätzungsbogen zu identifizieren. Dieser sollte dem angenommenen Lernstand entsprechend ausgewählt werden. Nach Möglichkeit sollte der Lernende den überwiegenden Teil der Kann-Beschreibungen als „eher sicher“ einschätzen, um nach der Bearbeitung durch positive Rückmeldung gestärkt die nächsten Lernziele bearbeiten zu können.

Um die Passgenauigkeit der Matrix abzusichern, wurde eine Konvergenzprüfung durchgeführt, die im folgenden Unterkapitel erläutert wird.

1.2.2 Selbsteinschätzungsbögen

Zu jeder Entwicklungsstufe wurde ein „Bogen zur Selbsteinschätzung“ konzipiert (vgl. exemplarisch Stufe 3 und 4 auf der DVD). Dieser Bogen stellt den zentralen Baustein der Selbsteinschätzungsbögen dar. Er soll der differenzierten Einschätzung der eigenen schriftsprachlichen Fähigkeiten dienen.

Jeder Kursleitende hat zunächst die Aufgabe, aus den neun Bögen zur Selbsteinschätzung denjenigen auszuwählen, der der Lernentwicklungsstufe des Lernenden am ehesten entspricht. So gibt der Lernende und anschließend der Kursleitende seine Einschätzung zu den Kann-Beschreibungen nur eines Bogens ab. Die Einschätzung der Fähigkeiten erfolgt mit Hilfe einer vierstufigen Skalierung. Im Anschluss daran gibt es Raum für eine kurze Rückmeldung durch den Kursleitenden und die Festlegung der nächsten Ziele.

Die getrennten Einschätzungsspalten für Lernende und Lehrende ermöglichen es, dass beide ihre Einschätzungen separat notieren und dass diese dokumentiert bleiben. Jeder der Beteiligten kann so seine Einschätzung bestätigt oder revidiert sehen. Eine unterschiedliche Einschätzung kann Anlass für Austausch bieten.

Wichtig ist, dass in die Entscheidung nicht nur die reine Leistungseinschätzung einfließt, sondern auch Kriterien wie die Sicherheit beim Bearbeiten einer Aufgabe, die auf Seiten des Lernenden auch emotional begründet ist („Wie sicher fühle ich mich?“). Unsicherheiten in der Einschätzung sollten dabei angesprochen werden. Hierdurch bietet sich ebenfalls die Möglichkeit zum Austausch zwischen Lernendem und Kursleitendem.

Bogen zur Selbsteinschätzung »Schreiben«

4

Name: _____
 Datum: _____

Lerner/in **Lehrer/in**
 sicher unsicher sicher unsicher

1	Ich kann zu allen Lauten die Buchstaben aufschreiben.	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞
2	Ich kann kurze, häufige Wörter aufschreiben (oder, weil, zum).	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞
3	Ich kann Wörter mit p, t oder k schreiben.	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞
4	Ich kann Wörter mit b, d oder g schreiben.	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞
5	Ich kann ähnlich klingende Laute in Wörtern unterscheiden (p-b, t-d, k-g).	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞
6	Ich kann Wörter mit hörbarem h, z oder j schreiben.	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞
7	Ich kann Wörter mit zwei verschiedenen Konsonanten in der Mitte richtig schreiben (Ampel).	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞
8	Ich kann die Wortendungen -e, -en, -er oder -el richtig schreiben.	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞
9	Ich kann längere Wörter nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis aufschreiben.	☹️ 😊 😐 😞	☹️ 😊 😐 😞

Abb. 3 Selbsteinschätzungsbogen (Stufe 4, Vorderseite)

4

	Lerner/in		Lehrer/in	
	sicher	unsicher	sicher	unsicher
10 Ich kann auch längere Wörter mit gut hörbaren Lauten richtig aufschreiben.	☺	☹	☺	☹
11 Ich kann meine Wörter mit Hilfe einer Wortliste kontrollieren.	☺	☹	☺	☹
12 Ich lasse beim Schreiben eines Satzes eine Lücke zwischen den Wörtern.	☺	☹	☺	☹
13 Ich kann eine kurze, verständliche Notiz machen.	☺	☹	☺	☹

Rückmeldung

Nächste Ziele

Abb. 4 Selbsteinschätzungsbogen (Stufe 4, Rückseite)

Die Selbsteinschätzungsbögen wurden zur Gewährleistung einer Inhaltsvalidität in mehreren Bearbeitungsschleifen verschiedenen Kursleitenden aus der Praxis zur Kommentierung vorgelegt. Um zusätzlich die Formulierungsklarheit der Selbsteinschätzungsbögen abzusichern, wurde auch hier eine Konvergenzprüfung durchgeführt. Die einfachste Methode, um die Güte eines Beobachtungsbogens zu ermitteln, besteht darin, ihn zwei Lehrenden vorzulegen und die Übereinstimmung ihrer Einschätzungen zu einem Lernenden zu messen. Entsprechend wurden in unserem Fall die Übereinstimmungswerte durch zwei Kursleiterinnen ermittelt. Diese wurden gebeten, unabhängig voneinander für einen Lernenden ihres Kurses einen Selbstbeobachtungsbogen auszuwählen und eine Leistungseinschätzung vorzunehmen. Als Kriterium für eine hinreichende Übereinstimmung wurde definiert, dass sich die Wahl des Selbstbeobachtungsbogens im zugrunde liegenden Entwicklungsniveau (Stufe 1-9, vgl. Kap. 1.2.1) zu mindestens 85% gleichen sollte. Zudem sollten sich mindestens 85% der beiden Einschätzungen auf einem Selbstbeobachtungsbogen um maximal eine Skalenstufe voneinander unterscheiden und mindestens 60% der Einschätzungen sollten deckungsgleich sein. In einem anschließenden Pre-Test wurden die Bögen unter Anleihen an die Methode der kommunikativen Validität auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft. Die Rückmeldungen von Lernenden und Lehrenden führten stellenweise zu Revisionen der Bögen.

1.2.3 Aufgabenbögen

Zu jeder Kann-Beschreibung eines Selbsteinschätzungsbogens gibt es einen entsprechenden Aufgabenbogen (vgl. exemplarisch Stufe 3 und 4 auf der DVD). Wenn ein Lernender seine Leistung nicht einzuschätzen vermag, kann die Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben helfen. Nur für solche Fälle sollen die Aufgabenbögen eingesetzt werden. Dabei ist das Verhältnis zwischen zeitlicher Belastung und Unterstützungsbedarf bei der Einschätzung individuell abzuwägen.

Name: _____ Datum: _____

3

2 Ich schreibe die Wörter zu den Bildern auf.











	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

Abb. 5 Beispiel Aufgabenbögen: Wort-Bild-Diktat mit ein- bis zweisilbigen Wörtern ohne KKV-Struktur in Stufe 3 – Version für die Lernenden

Name: _____ Datum: _____

3

2

Ich schreibe die Wörter zu den Bildern auf.

i Wort-Bild-Diktat

Durchführung: Die Suchbegriffe werden zu den Bildern vor der Verschriftung besprochen (ggf. von den Lehrenden vorgegeben) und sollen dann eigenständig, im eigenen Tempo vom Lernenden verschriftlicht werden.

Kriterien zur Wortauswahl: Wortlänge 1-2 Silben, keine Konsonantenkluster; KV-, KVK- oder VK-Struktur; Diphthonge/Doppellaute möglich (au, ei), Grapheme/ Buchstaben dieser Stufe oder der Stufen davor (m, r, s, n, l, f, w, ä, ö, ü, eu/äu)











	Sofa		Wal
	Menü		Fasan
	Rose		Wein
	Seife		Euro
	Löwe		Sauna

Abb. 6 Beispiel Aufgabenbögen: Wort-Bild-Diktat mit ein- bis zweisilbigen Wörtern ohne KKV-Struktur in Stufe 3 (oben) – Ausführungen für Kursleitende

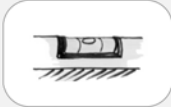
Name: _____ Datum: _____

4

5 Ich schreibe in die Wortlücken ähnlich klingende Laute.



__ ei __ e



__ era __ e



__ u __ el



__ a __ uze



__ a __ a __ ei



__ o __ en

Abb. 7 Beispiel Aufgabenbögen: Lückenwörter zur Diskriminierung von Plosiven in Stufe 4 – Version für die Lernende

Name: _____ Datum: _____

4

5

Ich schreibe in die Wortlücken ähnlich klingende Laute.

i Lückenwörter

Durchführung:
Die Suchbegriffe zu den Bildern werden vor der Verschriftung besprochen (ggf. von den Lehrenden vorgegeben); die Lücken in den Wortvorgaben sollen dann eigenständig, im eigenen Tempo vom Lernenden vervollständigt werden. (ggf. diktiert in Silben)

Kriterien zur Wortauswahl:
Wortlänge 2-3 Silben, keine Konsonantenkluster; stimmhafte und stimmlose Plosive gemischt (p, b, t, d, k, g); mindestens 2 verschiedene Plosive im Wort







	b _ ei _ d _ e
	g _ era _ d _ e
	P _ u _ d _ el
	K _ a _ p _ uze
	P _ a _ p _ a _ g _ ei
	B _ o _ g _ en

Abb. 8 Beispiel Aufgabenbögen: Lückenwörter zur Diskriminierung von Plosiven in Stufe 4 – Ausführungen für Kursleitende

Bei der Beurteilung der Leistung (sowohl bei der Selbst- als auch bei der Fremdeinschätzung) ist es von Bedeutung, dass der zu beurteilende Leistungsbereich isoliert betrachtet wird. Wenn die gefragte Schwierigkeit richtig bearbeitet wurde, sollten andere Rechtschreibfehler nicht in die Einschätzung einfließen. Nur wenn bei der Bearbeitung der Aufgaben noch Unsicherheiten bezüglich der erfragten Schwierigkeit auftreten, sind diese entsprechend bei der Einschätzung zu berücksichtigen.

Ebenso wie die Selbsteinschätzungsbögen wurden die Aufgabenbögen in mehreren Bearbeitungsschleifen durch die Rückmeldungen von Kursleitenden aus der Alphabetisierungspraxis inhaltlich validiert.

1.2.4 Feedbackbögen

Zur Evaluation des Erhebungsinstrumentes wurde ein für alle Entwicklungsstufen gültiger Feedbackbogen entwickelt (vgl. exemplarisch Stufe 3 und 4 auf der DVD). Er soll dabei helfen, Rückmeldungen zu dem Verfahren der Selbsteinschätzung zu dokumentieren. Ferner soll erhoben werden, ob dieses Verfahren einen Beitrag zur Stärkung der Lernmotivation leisten kann.

Meine Meinung zur Selbsteinschätzung

3

Name: _____

Datum: _____



1	Mir ist es wichtig meinen Lernstand einzuschätzen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2	Meinen Lernstand mit Hilfe des Bogens einzuschätzen, fällt mir leicht.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	Um die Aufgaben des Bogens zu erledigen, habe ich mich angestrengt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4	Beim Einschätzen meines Lernstandes hilft mir der Bogen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5	Ich sehe jetzt besser, was ich schon kann.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6	Ich sehe jetzt besser, was ich noch lernen möchte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7	Nach Bearbeitung des Bogens bin ich motiviert weiter zu lernen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8	Nach Bearbeitung des Bogens fühle ich mich jetzt... _____ _____	

Abb. 9 Feedbackbogen (Stufe 3)

1.3 Forschungsergebnisse und Interpretation

Die Konvergenzprüfung, mit der Passgenauigkeit und Formulierungsklarheit des Instruments überprüft wurden, ergab folgende Ergebnisse:

1. Die beiden Kursleitenden wählten zu 100% identische Selbsteinschätzungsbögen für einen Lerner, d.h. sie ordneten ihre Lernenden immer übereinstimmend derselben Entwicklungsstufe zu. Damit wurde das von uns gesetzte Kriterium (85%) an diese Prüfung erfüllt.
2. Die Werte für die exakte Übereinstimmung der Einschätzung einzelner Leistungen lagen im Mittel bei 64%, allerdings streuen die Übereinstimmungen je nach Lernendem zwischen 43% und 93%. Grundsätzlich gilt unser Kriterium (60%) an dieser Stelle als erfüllt; auf die hohe Streuung wird weiter unten eingegangen.
3. Da die vierstufige Skalierung bewusst einen gewissen Interpretationsspielraum bietet, war davon auszugehen, dass die Werte für eine exakte Übereinstimmung nicht sehr hoch ausfallen können. Daher wurde erhoben, wie hoch der Wert ausfällt, wenn eine Abweichung von einem Skalenwert noch als übereinstimmend gewertet wird. In diesem Fall lag die Übereinstimmung bei 100%, auch hier wurde unser Kriterium (85%) erfüllt.
4. Insgesamt wurden alle drei festgelegten Kriterienwerte erfüllt. Wir interpretieren dieses Ergebnis als hinreichende Güteprüfung, wobei darauf hinzuweisen ist, dass Validierung ein theoretisch unendlicher Vorgang ist. Neben der quantitativen Analyse erweiterte die qualitative Auswertung der schriftlichen Rückmeldungen aus der Konvergenzprüfung unsere Datenbasis für die weitere Entwicklung.

So macht die Detailanalyse aus der Konvergenzprüfung deutlich, wie es zu den einzelnen, sehr geringen Werten bei der Übereinstimmung kommen konnte. Für einen Kursteilnehmenden beispielsweise maßen wir den unter 2. genannten Minimalwert einer 43%igen Übereinstimmung der Einschätzungswerte durch seine Kursleitenden. Da sich alle Abweichungen um nur einen Skalenwert unterschieden, ergab eine erweiterte Übereinstimmungsdefinition einen maximalen Übereinstimmungswert von 100%. Zudem macht

die Auswertung deutlich, dass sieben der acht um einen Skalenwert abweichenden Einschätzungen einzelner Deskriptoren in die gleiche Richtung abweichen, d.h. die Kursleitende A schätzte den Lernenden sieben Mal besser ein als die Kursleitende B. Hingegen lag die Einschätzung der Kursleitenden B nur bei einer von acht abweichenden Einschätzungen über der zweiten Lehrenden. Ähnliche Phänomene fanden wir mehrfach. Dies deutet darauf hin, dass wir es hier mit einer generell besseren bzw. schlechteren Einschätzung einer Kursleitenden zu tun haben. Ohne mögliche Gründe dafür an dieser Stelle diskutieren zu wollen, interpretieren wir dieses Phänomen so, dass die geringen Übereinstimmungen eher eine Folge unterschiedlicher innerer Bezugsnormen für orthographische Leistungen sind, als dass sie mit nicht eindeutigen Deskriptoren der Selbsteinschätzungsbögen zu tun haben.

Ferner ließ sich im Rahmen der inhaltlichen Validierung durch die Rückmeldungen der Kursleitenden die unter 2. beschriebene große Streuung der Übereinstimmungswerte und dort vor allem die nur geringen Übereinstimmungswerte einzelner Datensätze mit den Bezeichnungen unserer vierstufigen Skala erklären. In der ursprünglichen Fassung war jedes Niveau sprachlich beschrieben, die Skala umfasste die Niveaus „ganz sicher – meistens sicher – meistens unsicher – unsicher“. Die Kursleitenden führten hierzu aus, dass sie bei der Abgrenzung zwischen den Ausprägungsgraden „ganz“ und „meistens“ unsicher waren. So ergab sich in der Wahrnehmung der Kursleitenden eine ungleiche Verteilung der vier Skalenpunkte, eine große Nähe zwischen den ersten beiden Niveaus und eine Kluft zwischen den beiden mittleren. Aufgrund dieser Analyse wurden die Bezeichnungen verändert und begrifflich geöffnet (vgl. Abb. 10).

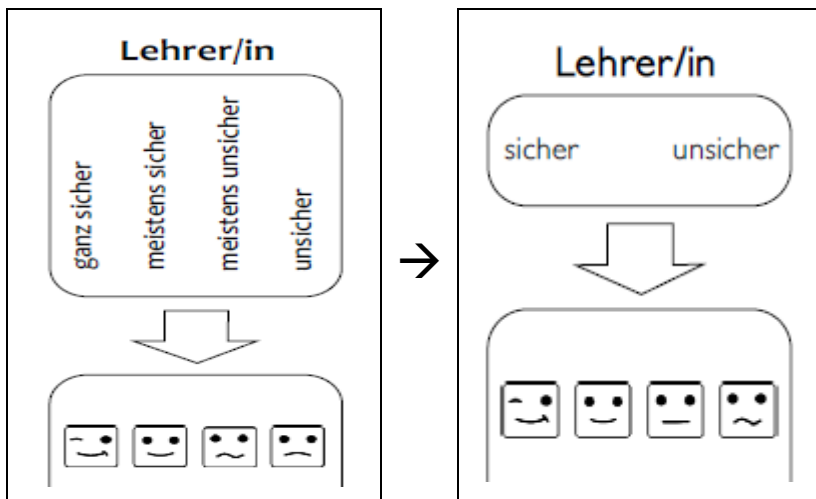


Abb. 10 Auswertungsskalierung der Selbsteinschätzungsbögen vor der Lehrendenbefragung (links) und für die nachfolgende Praxiserprobung geändert (rechts)

Der Konvergenzprüfung folgte der Pre-Test. Dazu wurden die überarbeiteten Selbsteinschätzungsbögen in die Hand der Lernenden gegeben. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse des Pre-Tests dargestellt.

Auf Seiten der Lernenden bestand ein klarer Wunsch nach Bearbeitung der kompletten Arbeitsbögen. Die Lernenden waren beim ersten Praxiseinsatz noch sehr ungeübt in der eigenen Leistungseinschätzung, so dass das Bedürfnis nach Hilfestellung durch die Arbeitsbögen groß war. Von einigen Lernenden wurde die Situation als einer Testsituation ähnlich empfunden. Dies wurde aber nicht negativ bewertet, weil die Aufgaben nicht überforderten. Nach der Bearbeitung eines Selbsteinschätzungsbogens stand das Gefühl, „etwas geschafft zu haben“, im Vordergrund. Außerdem wurde die ungeteilte Aufmerksamkeit der Kursleitenden während der Bearbeitungszeit als positiv empfunden.

Die Bearbeitungszeit der Selbsteinschätzungsbögen bei fast vollständiger Bearbeitung aller Aufgabenblätter wurde von den Kursleitenden je nach Entwicklungsstufe mit 45-90 Minuten angegeben. Das war im Einzelfall deutlich länger als die angestrebten 45-60 Minuten. Die maximalen Werte bezogen sich auf die Bearbeitung der Stufe 4, einer Stufe, die sich durch

einen umfangreicheren Selbsteinschätzungsbogen mit relativ vielen Kann-Beschreibungen auszeichnet. Wenn in dieser Stufe sämtliche Aufgabenblätter hinzugezogen werden, liegt die Bearbeitungszeit deutlich höher als geplant.

Vergleicht man die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen der Lernenden mit den Beurteilungen durch die Kursleitenden, so ergeben sich sehr hohe Übereinstimmungswerte. Die um einen Ausreißerwert korrigierte Konvergenz beider Einschätzungen liegt im Mittel bei 80%. Die Bandbreite identischer Leistungseinschätzungen erstreckt sich dabei von 54% bis 100%.

Betrachtet man die abweichenden Einschätzungen im Detail, so wird deutlich, dass die Beurteilung der Kursleitenden jeweils um ein bis zwei Skalierungspunkte besser ausfällt als die Selbsteinschätzung der Lernenden. Wir führen dieses Phänomen auf ein negatives Selbstwertgefühl und eine Misserfolgsorientierung bei den Lernenden sowie auf einen pädagogischen Impetus der Lehrenden zurück.

Die Rückmeldungen der Lernenden waren durchgehend positiv. Alle Lernenden hielten das Verfahren für sehr wichtig und würden sich auf eine halbjährliche Durchführung einer Selbsteinschätzung einlassen. Die Bewusstmachung des Lernentwicklungsstandes wurde als motivierend empfunden. 83% aller Befragten gaben hier eine eindeutig positive Rückmeldung. Dies gilt auch für die Rückmeldung bezüglich der Festlegung zukünftiger Lernziele. Die Lernenden bestätigten, dass durch eine Selbsteinschätzung eine bessere Vorstellung darüber, was schon gelernt wurde und was noch gelernt werden muss, entwickelt werden kann.

Ähnliches wurde auch von den Kursleitenden rückgemeldet. Sie merkten an, dass die Betrachtung einzelner Leistungsaspekte der Rechtschreibentwicklung ein komplexes Gesamtbild des Entwicklungsstandes eines Lernenden schaffen kann. Durch die spezifische Sozialform kann dies besser und intensiver als im Unterricht wahrgenommen werden. Zusätzlich sei es möglich, einen differenzierten Eindruck davon zu bekommen, wie ein Lernender an Aufgaben herangeht, was er sich zutraut, ob er schnell oder langsam arbeitet, wie gut Kontroll- und andere Lernstrategien ausgebildet sind usw.

Der Selbsteinschätzungsbogen bietet die Möglichkeit zu Lerngesprächen, was von den Kursleitenden als ausgesprochen wertvoll eingeschätzt wurde. Der Austausch, der sich an vielen Stellen der Bearbeitung anbot, wurde als sehr positiv hervorgehoben. Die Konzeption der Selbsteinschätzungsbögen mit einer Reihe von Kann-Beschreibungen zu verschiedenen rechtschriftli-

chen Teilleistungen weckte immer wieder das Bedürfnis, sich über diese Teilleistungen auszutauschen. So zeigte die Praxisrückmeldung, dass sogar Unsicherheiten in der Selbsteinschätzung oder im Aufgabenverständnis hervorragende Gesprächsanlässe boten. Selbst die zunächst als schwierig empfundene Einschätzung von Leistungsbündelungen (z.B. Schreibung von mehreren Graphemen, wie <h>, <j> und <z>) wurde im Dialog zu einer Möglichkeit der differenzierten Reflexion.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse der ersten Erprobungsphase darauf hin, dass der Selbsteinschätzung eine sehr hohe Bedeutung beigemessen wird und dass der eingesetzte Selbsteinschätzungsbogen als ein ausgesprochen hilfreiches Mittel für diese Selbstreflexion betrachtet wird. Damit bestätigen die Ergebnisse den Nutzen des diagnostischen Instrumentes.

1.4 Ableitungen für zukünftiges Vorgehen in der Alphabetisierungsfor- schung und -praxis

Mit den Selbsteinschätzungsbögen liegt nun ein Instrument vor, das es in dieser Form in der Alphabetisierung bisher nicht gab. Ein neues Instrument muss sich jedoch in der Praxis bewähren. Auf die dafür notwendigen Rahmenbedingungen wird unten genauer eingegangen. Aus Sicht der Forschung sollte die Implementierung eines Instruments in ein Praxisfeld begleitet werden. Die breite Erprobung des Instruments wird unweigerlich zu Modifikationen führen. Die Selbsteinschätzungsbögen als Instrument des reflexiven Lernens sind in ihrer Anlage und ihrem Selbstverständnis kongruent zu ähnlichen Instrumenten wie dem Aufgabenset „Lesen und Schreiben“ (vgl. Backhaus/Rackwitz 2009), das sich ebenfalls einer dialogischen, „verstehenden“ Diagnostik verpflichtet fühlt. Die Bögen sind Teil einer Lernkultur, die sich beispielsweise in der Arbeit mit Portfolios widerspiegelt. Die dem Prinzip „Kollektion – Selektion – Reflektion“ folgende Arbeit mit dem Portfolio ist zentraler Bestandteil eines selbstreflektiven Lernens (vgl. Müller 2005; Gläser-Zikuda/Hascher 2007). Selbsteinschätzungsbögen können und sollen Bestandteil eines Portfolios sein.

Damit ein so wichtiges Instrument wie die Selbsteinschätzungsbögen in der Praxis überhaupt zum Einsatz kommen kann, müssen jedoch bestimmte Rahmenbedingungen hergestellt werden. Die Lernenden brauchen für den Prozess der Selbsteinschätzung eine intensive Begleitung und Unterstützung. Für den Einsatz der Selbsteinschätzungsbögen in einem Einzelsetting müssen personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren müssen

Kompetenzen ausgebildet werden, wobei die Ausgestaltung dieser Kompetenzen auch ermöglicht werden muss. „Der die Selbstreflektion erst ermöglichende Dialog (...) im Unterricht muss als fachliche und persönliche Kompetenz erprobt, reflektiert und ausgewertet werden“ (Graf 2004: 65). Der Umgang mit Selbsteinschätzungsbögen kann nicht als Technik verstanden und erworben werden. Er ist Teil einer Haltung den Lernenden gegenüber, wobei diese Haltung auf einem bestimmten Lernverständnis fußt und nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann. Daher wird es entscheidend darauf ankommen, dass bei der Professionalisierung von Fachkräften für die Alphabetisierung dieses Lernverständnis vermittelt und die Entwicklung dieser spezifischen Haltung gefördert wird.

1.5 Literatur

- Backhaus, Axel/Rackwitz, Rüdiger-Philipp (2009): „Lesen & Schreiben“. Lese- und Schreibaufgaben für die Lernbeobachtung in der Erwachsenenalphabetisierung, Universität Siegen.
- Bönsch, Manfred (2010): Erfolgreich Lernen. Praxis Schule 5-10 1, S. 4-7.
- Börner, Anne (1995): Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen, Frankfurt a.M.
- Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans (2005): Deutsch. Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2, Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (2006): Leistungsproben als Lernsituationen – für SchülerInnen und LehrerInnen. Hilfe zur Beobachtung und Förderung im Anfangsunterricht Sprache. In: Petra Hanke (Hg.), Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute, Münster: Waxmann.
- Buhren, Claus G. (2007): Schüler selbstbeobachtung. Instrumente, Methoden, Erfahrungen zur systematischen Beobachtung und Bewertung der eigenen Leistung. Pädagogik 2, S. 20-23.
- Buschmann, Renate (2005): Wie lässt sich pädagogisches Handeln evaluieren? Pädagogik 9. Standards für pädagogisches Handeln, S. 31-34.

- Dax, Hanne/Meister, Hans (2006): Das zoome ich mal ran... Systematisches Reflektieren und Verändern von Problemsituationen. Friedrich Jahresheft XXIV, S. 122-124.
- Deci, Edward/Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, 223-238.
- Dehn, Mechthild (2006): Zeit für die Schrift, Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen.
- Dluzak, Claudia/Heinemann, Alisha/Grotlüschen, Anke (2008): Vorschlag für neue „Alpha-Levels: Mehr untere Sprossen für die Leiter. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung I, S. 34-36.
- European Language Council (2002): Europäisches Sprachenportfolio für den Hochschulbereich. Online im Internet: URL: www.coe.int/portfolio [Stand 15.09.2010].
- Frommer, Helmut (2009): Ziffernote oder Verbalbeurteilung? Lehren und Lernen 2, S. 15-23.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, Ulrike (2004): Schulleistung im Spiegel kindlicher Wahrnehmungs- und Deutungsarbeit. Eine qualitative Studie zur Grundlegung selbstreflexiven Leistens im ersten Schuljahr, Hamburg: Kovac.
- Häcker, Thomas/Lissmann, Urban (2007): Möglichkeiten und Spannungsfelder in der Portfolioarbeit. Empirische Pädagogik 21 (2), S. 209-239.
- Hannemann, Detlef (2007): Leistung ohne Noten. Möglichkeiten konstruktiver Leistungsrückmeldung nicht nur in der Grundschule. Handbuch für die Unterrichtspraxis, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola (2009): O This Reading, What a Thing It is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 100/101, S. 4-11.
- Hochstetter, Johanna (2009): Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule: Eine empirische Studie zum Einsatz von Beobachtungsbögen. Unveröff. Dissertationsmanuskript, Freie Universität Berlin.

- Hoffmann, Ingrid-Barbara (2003): Leistungsmessung: Leistung ermöglichen und erkennen. *Primary English 1* (4), S. 34-36.
- Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuelle Lernerfolge. *Friedrich Jahresheft XXIV*, S. 4-7.
- Kirk, Sabine (2006): Schüler selbstbeobachtung und -beurteilung. *Lernchancen 54* (9), S. 50-53.
- Kirschhock, Eva-Maria (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. *Bad Heilbrunn /Obb.*
- Kraemer, Tanja (2008): Erfassung und Förderung motivationaler und metakognitiver Fähigkeiten: Ein halbstandardisiertes Lerntagebuch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Unveröff. Dissertationsmanuskript, Universität Potsdam.
- Landmann, Meike/Schmitz, Bernhard (2007): Nutzen und Grenzen standardisierter Selbstregulationstagebücher. *Empirische Pädagogik 21* (2), S. 138-156.
- Lissmann, Urban (2007): Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung. In: Michaela Gläser-Zikuda/Tina Hascher (Hg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-108.
- Lockl, Kathrin/Schneider, Wolfgang (2004): Ausbildung von exekutiver Kontrolle. In: Gerhard W. Lauth/Matthias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*, Göttingen: Hogrefe, S. 159-168.
- Merziger, Petra/Kletschkowski-Luteijn, Ammerentje M. (2008). Wo stehe ich? Individuelles und kooperatives Lernen mit Kompetenzrastern fördern. *Friedrich Jahresheft XXVI*, S. 92-95.
- Mordellet-Roggenbruck, Isabelle (2009): Europäisches Sprachenportfolio, individuelle Mehrsprachigkeit, Selbstevaluation: Die Rolle der Sprachlernbiographie. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 48*, S. 27-40.
- Müller, Andreas (2005). Erlebnisse durch Ergebnisse. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht. *Grundschule 6*, S. 8-18.
- Naumann, Carl Ludwig (1999). *Orientierungswortschatz*. Weinheim, Basel.

- Nickel, Sven (2006). Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Zu Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Norderstedt.
- Nickel, Sven (2000): Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? Marion Döbert/Peter Hubertus (Hg), Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Münster, Stuttgart, S. 86-98.
- Perels, Franziska/Bruder, Regina/Gürtler, Tina/Schmitz, Bernhard (2003): Das eigene Tun beobachten. Aufgaben zur Förderung von Selbstregulation und Problemlösen. Friedrich Jahresheft XXI, S. 66-70.
- Peschel, Jens/Senger, Ulrike/Willige, Janka (2006): Fremdsprachenkenntnisse – Subjektive Einschätzung und objektiver Test. HISBUS Kurzbericht Nr. 12.
- Pölzleitner, Elisabeth (2006): Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In: Ilse Brunner/Thomas Häcker/Felix Winter (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber, S. 96-111.
- Rampillon, Ute (1996): Schüler beurteilen sich selbst. Ein Zugang zum selbstgesteuerten Lernen. Friedrich Jahresheft XIV, S. 38-40.
- Reiff, Rosel (2009): Das Lernen selbst überprüfen und steuern mit Hilfe von Lernstandsbögen. Praxis Schule 5-10 1, S. 28-32.
- Rheinberg, Falko/Krug, Siegbert (1999): Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung. Göttingen: Hogrefe.
- Ruf, Urs (2003). Metakompetenz. Über das Verhältnis von Person und Sache. Friedrich Jahresheft XXI, S. 56-62.
- Ruf, Urs/Winter, Felix (2006): Qualitäten finden. Diagnose als Aufgabe des Unterrichts. Friedrich Jahresheft XXIV, S. 56-59.
- Schiefele, Ulrich (2004): Förderung von Interessen. In: Gerhard W. Lauth/Matthias Grünke/Joachim C. Brunstein (Hg.), Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis, Göttingen: Hogrefe, S. 134-144.
- Schmitz, Bernhard (2001): Self-Monitoring zur Transferunterstützung einer Schulung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 15 (3/4), S. 181-197.

- Scholz, Achim (2008): Seine Fähigkeiten auf den Punkt bringen! Chancen und Risiken bei der Anwendung des ProfilPASSes in einem Alphabetisierungskurs. *Alpha-Forum* 69, S. 16-19.
- Spinath, Birgit (2005): Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar? In: Regina Vollmeyer/Joachim C. Brunstein (Hg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 203-221.
- Spinath, Birgit (2006): Schüler motivieren sich selbst. Diagnostische Rückmeldung als Mittel der Motivationsförderung. *Friedrich Jahresheft XXIV*, S. 112-114.
- Spörer, Nadine (2004): Strategie und Lernerfolg: Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen. Dissertation, Universität Potsdam.
- Spörer, Nadine/Brunstein, Joachim C. (2006): Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 20 (3), S. 147-160.
- Werning, Rolf (2006). Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. *Friedrich Jahresheft XXIV*, S. 11-15.
- Winter, Felix (2009): Leistungsbeurteilung in Projekten des selbst organisierten Lernens. Eine Handreichung für Lehrpersonen an den Gymnasien des Kantons Zürich. Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich, Feldmelen. Online im Internet: <http://www.mba.zh.ch/downloads/Projektstellen/Handreichung%20Leistungsbeurteilung.pdf> [Stand 15.09.2010].
- Wohland, Ines/Spinath, Birgit (2004): Ein Lerntagebuch für den Unterricht in Schulen für Lern- und Körperbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (2), S. 50-56.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: Monique Boekarts/Paul R. Pintrich/Moshe Zeidner (Hg.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press, S. 13-35.