Kompetenzen messen, prüfen, feststellen – eine (kritische) Betrachtung von Methoden, Verfahren und Instrumenten

Vortrag BeA

6.11.2014

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung

ZfKJ

Vorspiel 1

- Wie sicher fühlen Sie sich in dem „Kompetenzdiskurs“? (Einschätzen 1 – 10)
- Wer kennt das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch?
- Wer kennt die Filmsequenz „Kartoffelbrei“?
- Wer baut seine Lehre konsequent kompetenzorientiert auf? (immer, manchmal, selten, noch nicht)
- Wer kennt Verfahren zur Kompetenzerfassung? (viel, wenig, keine)
- Wer wendet kompetenzbasierte Prüfungs- (und Feedback)Verfahren an?

Vorspiel 2: Kompetenz – warum?

Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung in Aus- und Weiterbildung

A) (Bologna):

- Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Qualifikationen;
- Anerkennung von „niedrigeren“ Ausbildungsbestandteilen auf „höhere“
- Anerkennung non-formal erworbener Kompetenzen

B) Wechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung

C) Von der „Mittelwertspädagogik“ zur individualisierten Bildungsplanung

Vorspiel 3: Einstieg „Wickeltisch“

- Wo/wie zeigt sich „Kompetenz“?
- Ist das gezeigte Verhalten der Fachkraft „hoch“ kompetent? Warum (nicht)?
- Was hat das Kind davon, wenn die Fachkraft Kompetenz zeigt?

Gliederung

(1) Kompetenzdefinitionen

(2) Kompetenzmodelle

(3) Aufbau kompetenzbasierter Aus- und Weiterbildung („Qualitätszirkel“)

(4) Kompetenzerfassung

(1) Begriffsdefinitionen

- **Vielfalt an heterogenen Begriffsdefinitionen** (unterschiedliche VertreterInnen, Disziplinen)

  z.B. White (1959; Motivationspsychologie): Kompetenzen=grundlegende Fähigkeiten, die von Individuen selbst initiiert und durch Umweltinteraktionen gefördert werden; Ziel ist das Erreichen effektiver Wirksamkeit über die Umwelt

  z.B. Hartig & Klieme (2006; Pädagogik): Verständnis von Kompetenz im Sinne kognitiver Leistungsdispositionen (führt zu Überschneidungen mit dem Intelligenzbegriff)

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zu erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiels nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das“ (Gnahs, 2010, S.21).

- **Kompetenz im Diskursnetz mit anderen Begrifflichkeiten**

  „Jeder Versuch, Kompetenz unabhängig von Lernen, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Bildung oder Wissen zu betrachten, Diskursen, die aus pädagogischer Sicht jeweils höchst prominent und brisant sind, hieße, ignorant zu sein für die Komplexität der gegenseitigen Abhängigkeit der Begriffe“ (Haeske, 2008, S. 102).

Kompetenzdefinition II

- (Weinert 2001): Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27f.).
- Unterscheidung zwischen der grundsätzlichen Handlungs*fähigkeit* und der motivations- und situationsabhängigen Handlungs*bereitschaft*. Die Handlungsfähigkeit resultiert aus dem Zusammenspiel von explizitem und implizitem Wissen – in letzteres gehen auch Einstellungen und Haltungen ein – sowie konkreten Fertigkeiten

Kompetenzdefinition III

- Kompetenzen sind zudem an Kontexte gebunden und müssen in – mehr oder weniger – komplexen Situationen realisiert werden. „Wissen und Fähigkeiten zu besitzen ist deutlich etwas anderes, als sie in unterschiedlichen Situationen erfolgreich anzuwenden, die oft mehrdeutige, unvorhersehbare und stresserzeugende Elemente enthalten“ (Bandura, 1990, zit. nach Klieme & Hartig, 2008, S. 17).

(2) Kompetenzmodelle

- **Strukturmodelle:** Inhaltliche Ausdifferenzierung von Kompetenz(en), z.B. in Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und Personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbständigkeit) (DQR)

Stufenmodelle: Zuordnung von Aufgabenbereichen zu spezifischen Kompetenz-niveaustufen, hierarchische Graduierungs- und Entwicklungsmodelle (z.B. Novize-Experte-Modell)

Matrix-/Prozessmodelle: Ausformulierung von Lernfeldern als auch Niveaustufen innerhalb eines Models

- **Nutzen von Kompetenzmodellen:**

  -Konkretisierung von Lernzielen auf Basis fachdidaktischer Konzepte

  -Aufzeigen von „Wegen zum Wissen und Können“ (BMBF, 2007, S. 71, 74)

  -Als Grundlage für die Entwicklung psychometrischer Modelle bzw. Methoden zur Erfassung von domänenspezifischen Kompetenzen

Struktur – Modell DQR

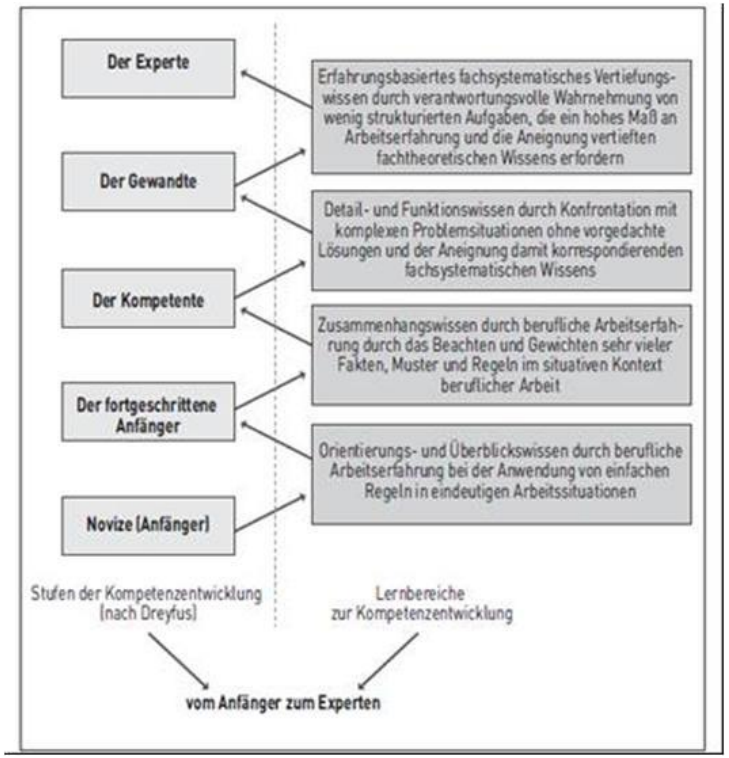
- **Beispiel Kompetenzmodell DQR (BMBF, 2011)**

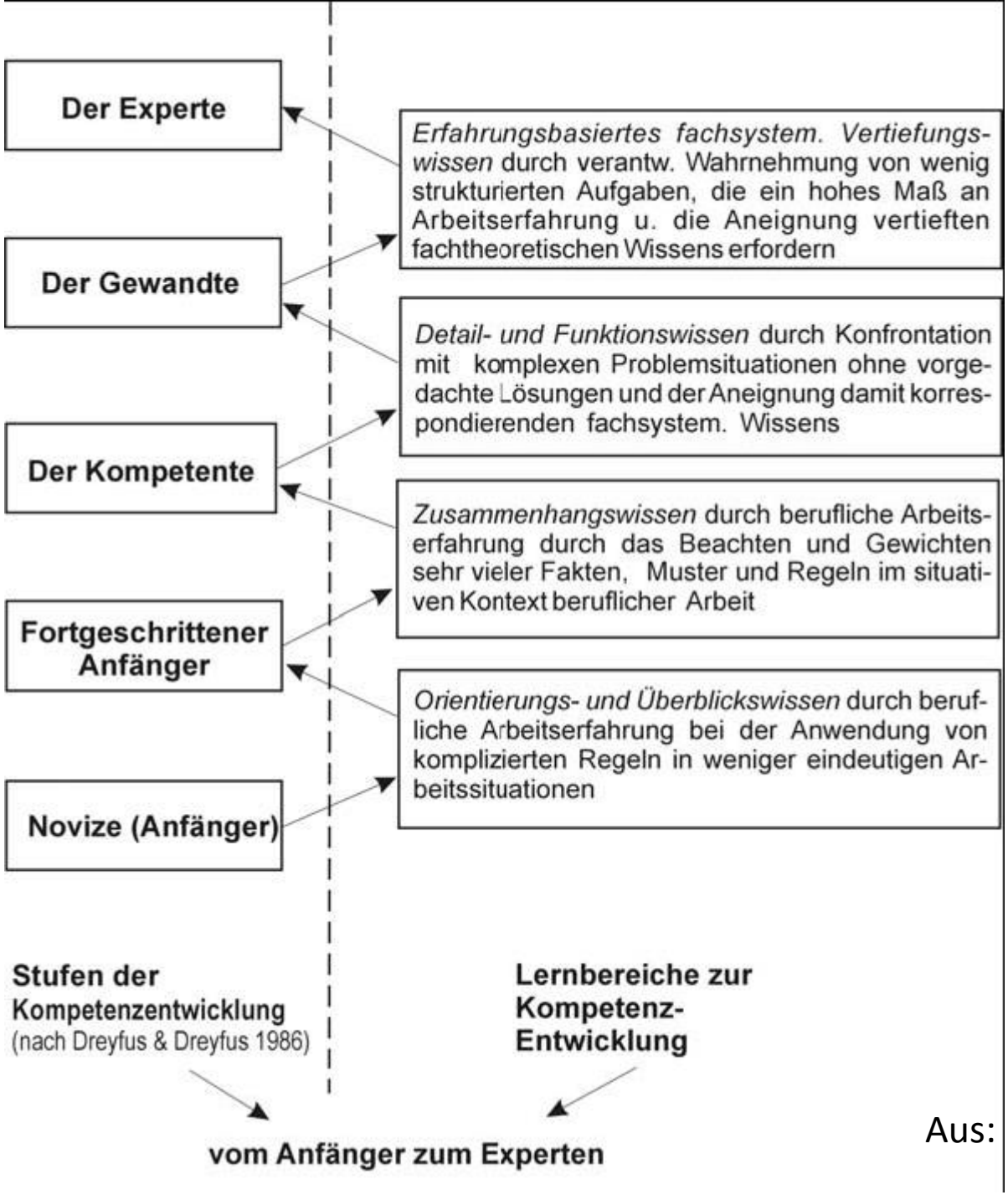
Niveauindikator Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

- **<u>Niveau 6:</u>** Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.

Stufenmodell

- **Kompetenzentwicklung** ist als biographischer Prozess, als Bildungsprozess zu verstehen, an welchem das Individuum mit seinen Motivationen und Emotionen beteiligt ist; Kompetenz wird in diesem Sinne *nicht erlernt* und ist etwas was man *hat*, sondern wird *selbstorganisiert* und *handlungspraktisch erworben* (erfahrungsreflexives Wissen und Können)
- **Novizen-Experten-Modell** (nach Dreyfus & Dreyfus, 1987; Rauner, 2007) mit zugeordneten Lernbereichen: Vom Orientierungs- und Überblickswissen zum erfahrungsbasierten fachsystematischen Vertiefungswissen
- **Didaktik der Aus- und Weiterbildung:** Bereitstellung performanzorientierter Lehr-Lern-Formate, selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse





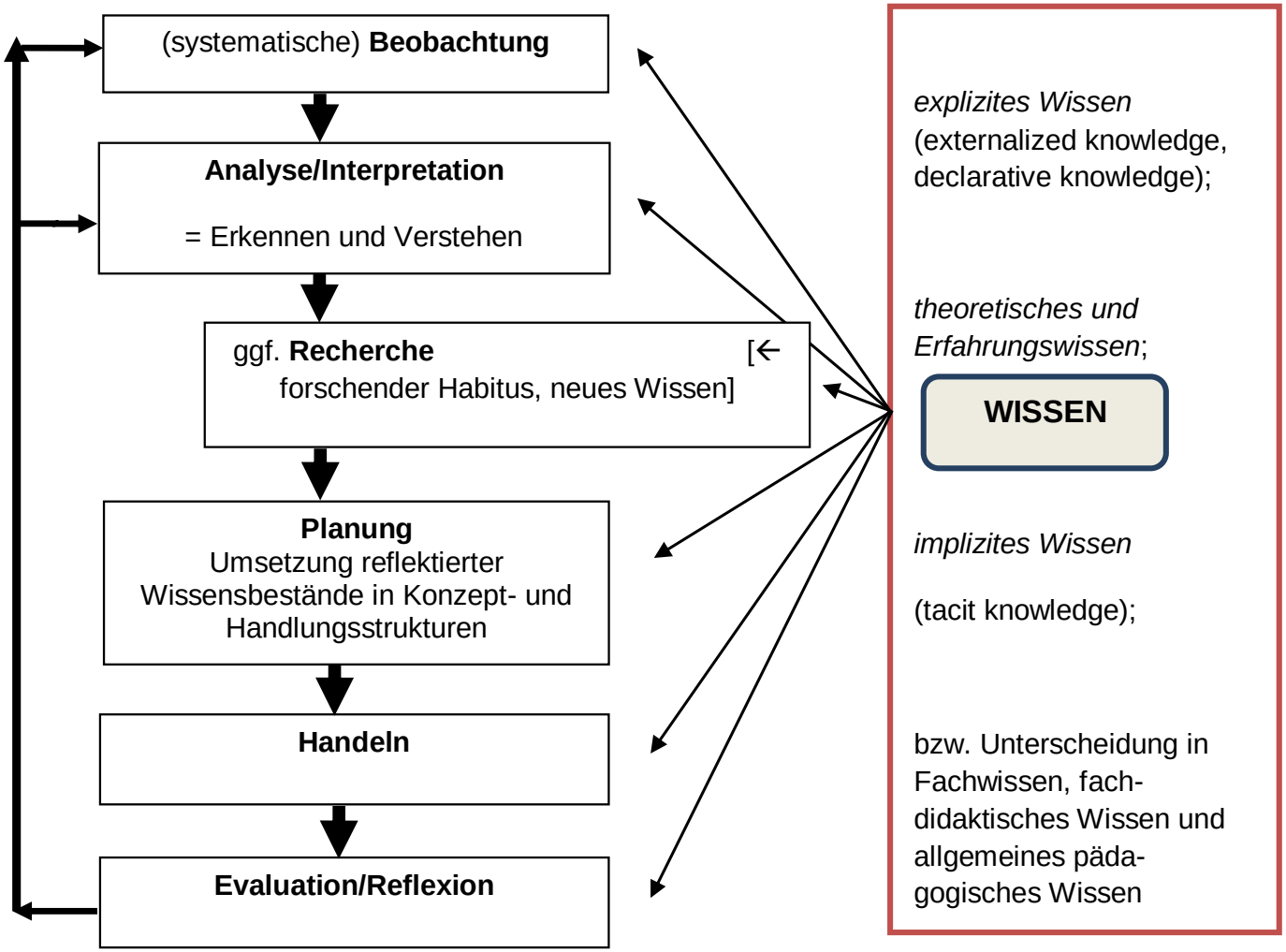
Aus: Rauner, 2006

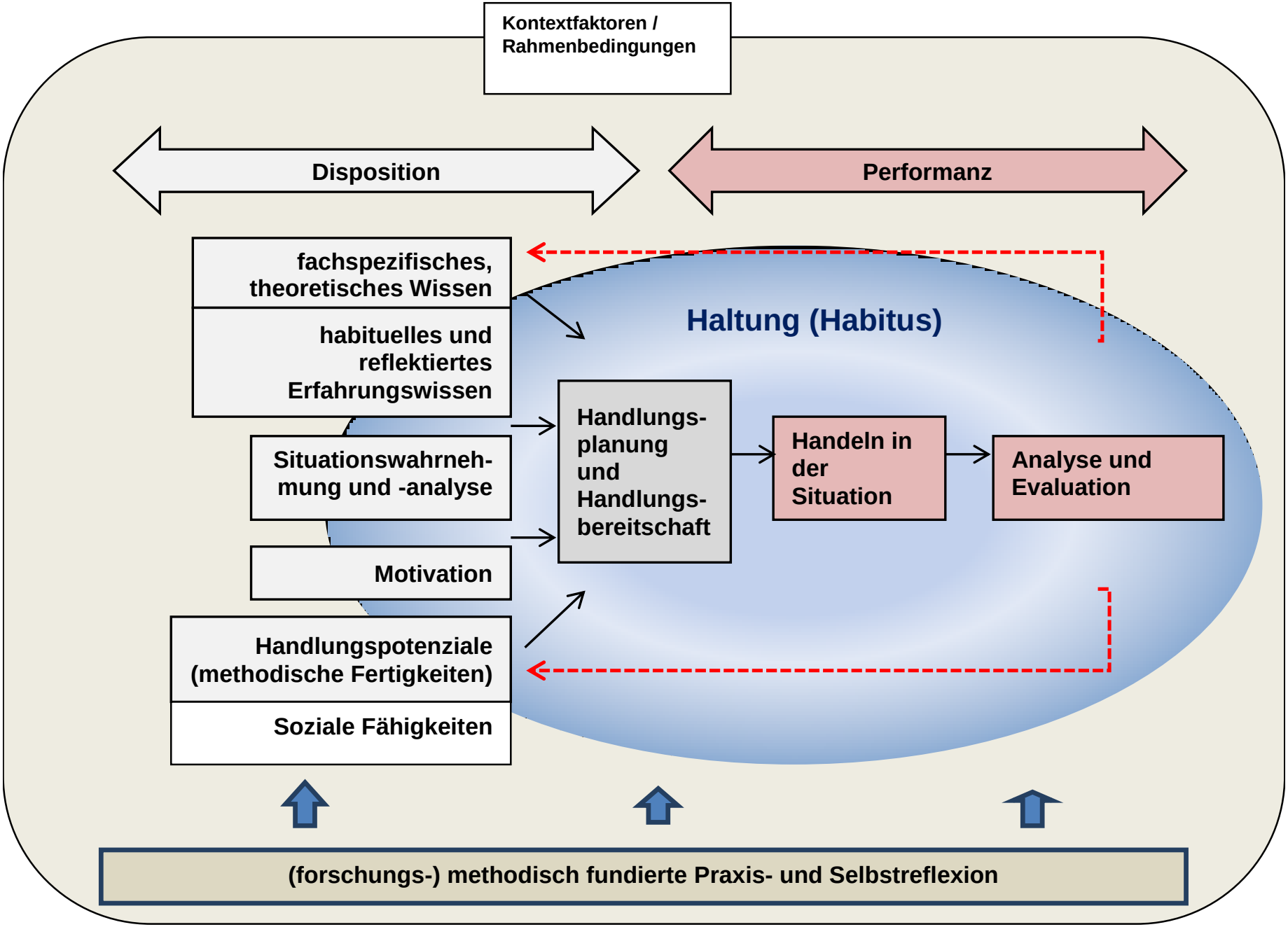
Prozessmodell - Frühpädagogik

Handlungsanforderungen

- **Situationen und Handlungsanforderungen** im frühpädagogischen Alltag sind **nicht standardisierbar**, nur begrenzt vorhersehbar und planbar
- **Routinehandeln** in ‚typischen' Alltagssituationen sowie Bewältigung von komplexen, neuen, herausfordernden – nicht selten dilemmatischen – Situationen
- Im Rahmen von Bildungs- und Beziehungsarbeit stellen **Person und Persönlichkeit des/der Professionellen** einen zentraler Wirkfaktor dar

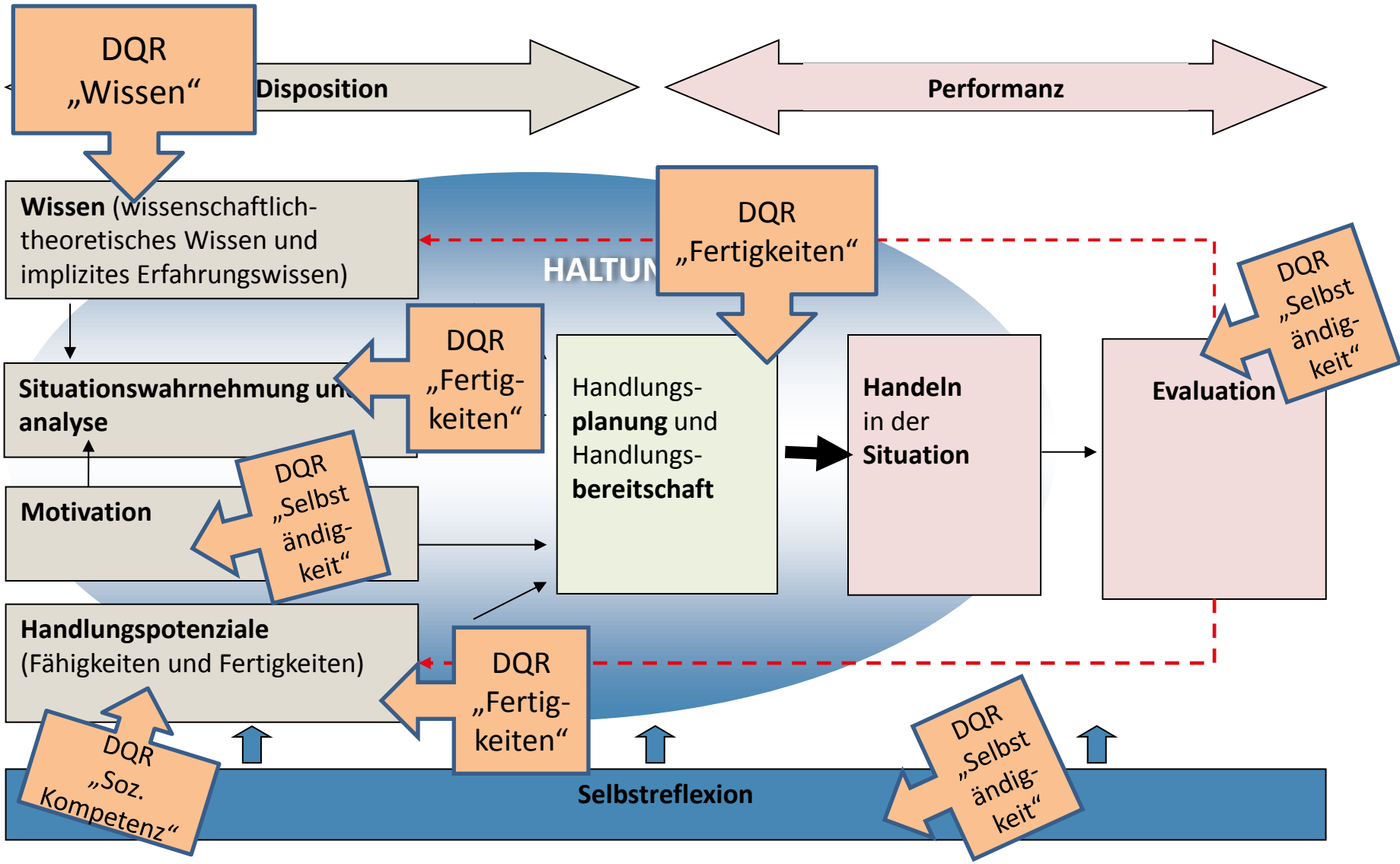
Handlungsprozess





Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011;
überarbeitete Fassung von 2013

Verbindung zwischen Strukturmodell (DQR) und Prozessmodell



(3) Gestaltung kompetenzorientierter Aus- und Weiterbildungen

(1) Ausgangspunkt: Die einfache Variante:

a) Definition von Zielen: Was soll „am Ende“ bei der WB herauskommen; NICHT: Was kann/will ich anbieten

b) Definition von „Kennen“ und „Können“

(2) Theoretischer Bezug zu einem Modell , z.B. WiFF- Wegweiser als Orientierung; Kompetenzentwicklungsstufen zumindest grob benennen

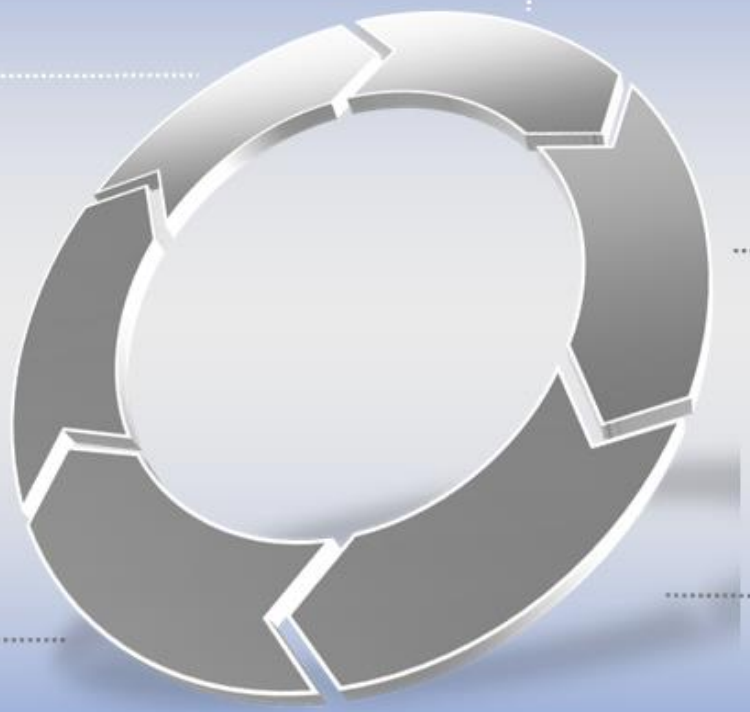
(3) Assessment zu Beginn → Programmplanung für die Gruppe *und* Vereinbarungen individueller Ziele

(4) Verbindung Theorie-Praxis:

- „Übungselemente“
- videobasierte Analyse und Feedback (← Ressourcenorientierung!!!)
- Praxisaufgaben
- Begleitung von Praxisphasen durch MentorInnen begleitet (die ihrerseits qualifiziert wurden)
- „Fallarbeit“

(5) Assessment am Ende

Qualitätszirkel kompetenzbasierte Weiterbildung



Kontinuierlicher Bezug zur Praxis
(Kompetenz der Organisation/Einrichtung: Wissen über das Arbeitsfeld)

Kontinuierliche Zielgruppenorientierung
(Kompetenzen der Individuen: Anknüpfung an Bedarfen und Biographien)

Qualitätskriterien für kompetenzorientierte Weiterbildung I

- **Curriculum und Kompetenzbeschreibungen** folgen einer systematischen **Logik** und werden der Komplexität frühpädagogischer Handlungsfelder und dem **Prozesscharakter** frühpädagogischen Handelns gerecht

- **Präzise Zielformulierung** – an konkreten Kompetenzprofilen und realistischen Niveaustufen orientiert, operationalisiert und damit überprüfbar

- Systematische **Unterscheidung zwischen Disposition** (Voraussetzung zur Handlung, Motivation) **und Performanz** (Handlungsrealisierung in konkreten Situationen)

- Kontinuierliche **Zielgruppenorientierung** und Adaptation an (individuelle) Kompetenz-Ausgangsniveaus, Berufsbiographien und Bedarfe der Teilnehmer

Qualitätskriterien für kompetenzorientierte Weiterbildung II

- **Beschreibung von Methodik und Didaktik im Hinblick auf** das konkrete Bildungssetting und **die angestrebten Kompetenzziele**: Konstruktivistische Lehr-Lern-Formate – Förderung von Selbstlernprozessen; Ressourcenarbeit, biografischer Reflexivität, Analyse-, Forschungs- und Evaluationskompetenz, Arbeit an der professionellen Haltung

- Systematische und kontinuierliche **Verzahnung der Lernorte Aus/Weiterbildung und Praxis**(einrichtung); professionelle Begleitung des Praxistransfers

- **Evaluation** der Kompetenzentwicklung und der Nachhaltigkeit des Transfers von Kompetenzen in die Berufspraxis

(4) Kompetenzerfassung

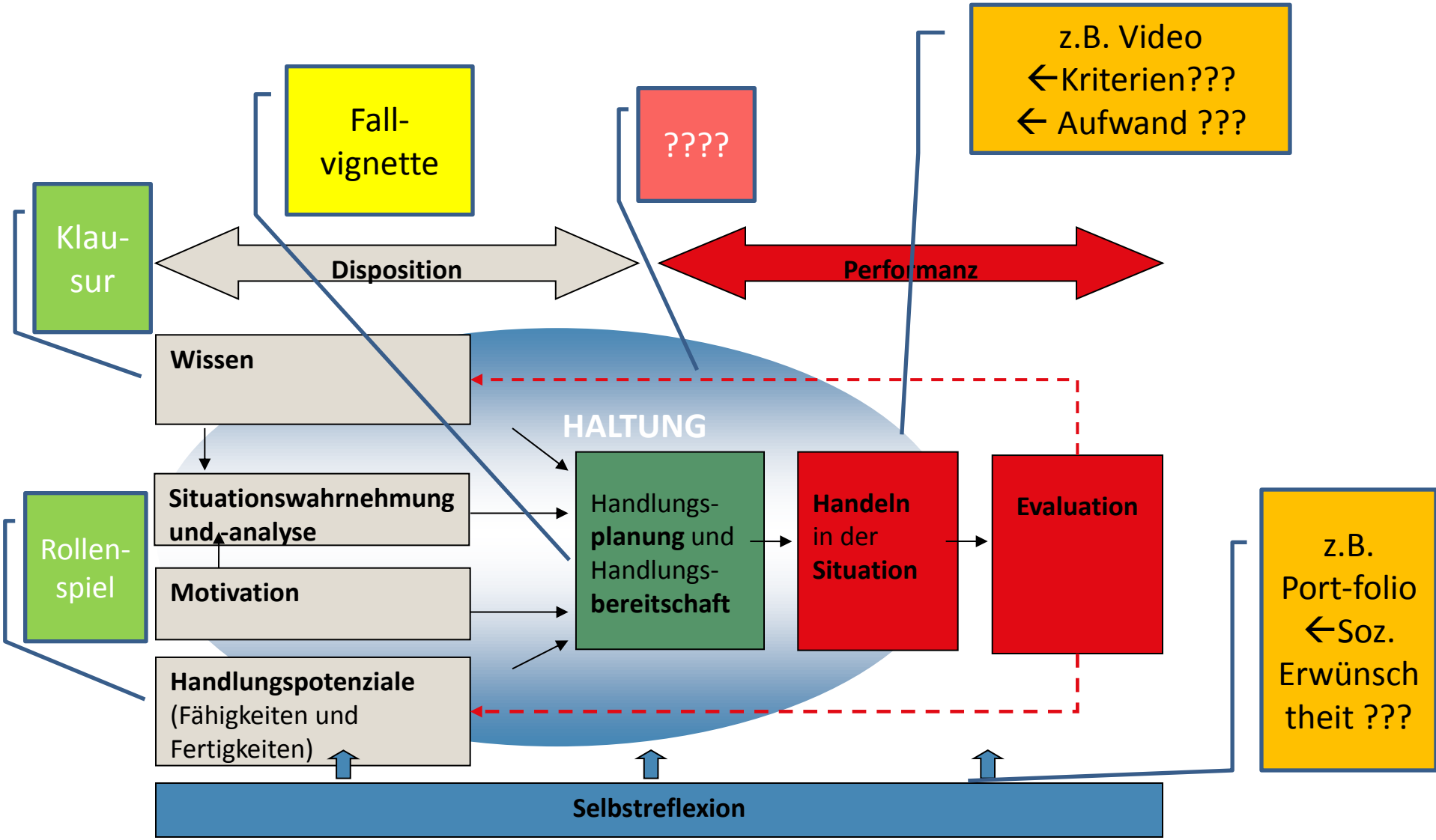
- ~~Probleme~~ Herausforderungen
- „Methodenstrauss“
- Beispiel Dilemma-Situationen
- Beispiel Analyse von Videosequenzen

Herausforderungen bei der Kompetenzerfassung

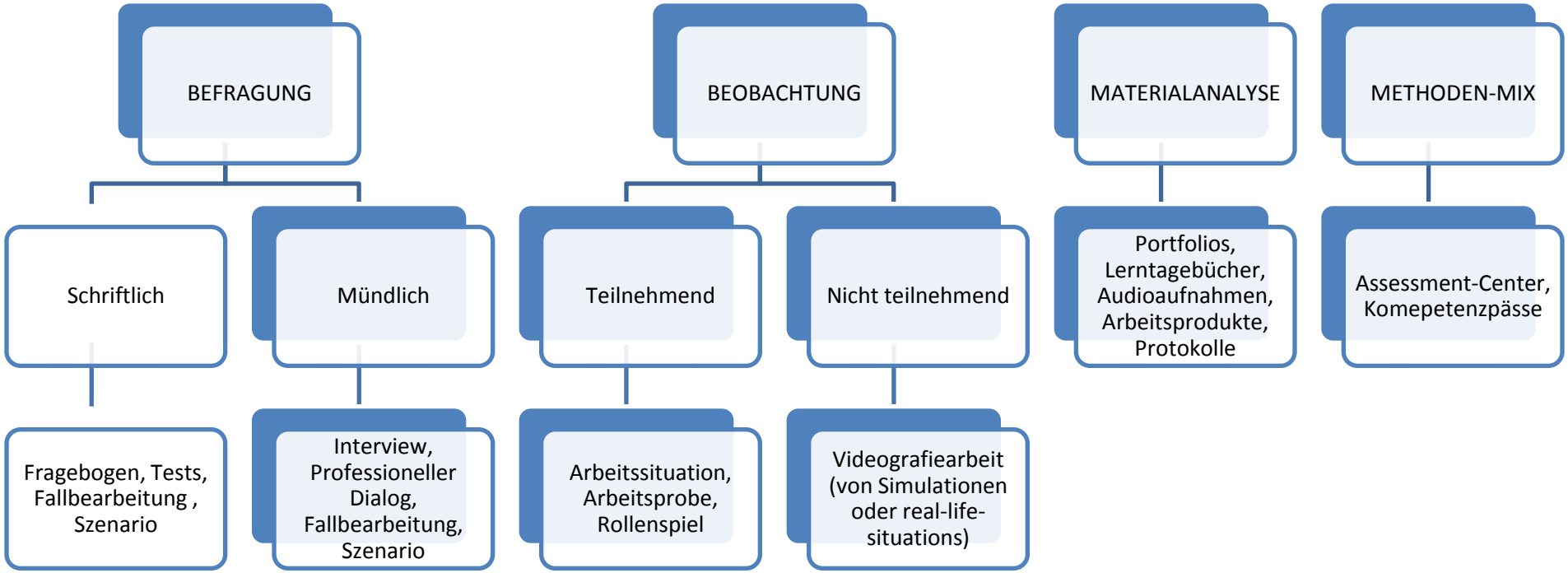
- Erfassung von **Disposition *und* Performanz**
- **Angemessenheit des Kompetenzmessverfahrens** in Bezug auf den je spezifischen Gegenstand und die Zielgruppe
- Erfassung von Prozessen der **Kompetenzentwicklung über verschiedene Zeit-punkte** hinweg

  (immer: Vorher → Nachher)
- Unterscheidung von **„trait“ (stabile Persönlichkeitsvariablen) und „state“ (situationsspezifische Merkmale)**

Grundschwierigkeit der Erfassung von Disposition versus Performanz



Bestehende Modelle der Kompetenzerfassung



Eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen & Schiersmann, 2012

Vor- und Nachteile

Instrument	Vorteil	Nachteil	Lösungsidee
Fragebogen zum Wissen	Gut auszuwerten	Performanz bleibt außen vor	
Fragebogen zur Selbsteinschätzung (AVE;…)	Gut auszuwerten, TN-orientiert	„Deckeneffekt“	Erst „Wissen“ abfragen
Interview	TN orientiert; hoher Grad an Individualisierung	Soziale Erwünschtheit, Objektivität?, Performanz?	
Fallvignetten	Eher an Praxis orientiert;	Vergleichbarkeit über TN hinweg, (Performanz?)	Systematisierte Auswertung („Raster“)
Videografie von Praxissituationen	Performanz im Blick	Aufwand!! Auswertungsobjektivität?	

FIVE
Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg e.V.

ALICE SALOMON HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in unterschiedlichen frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungsstrukturen

BEISPIELE

Projektleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Mitarbeiterinnen. Stefanie Pietsch, Luisa Köhler, Maraike Koch

(Laufzeit: Mai 2011 - April 2013)

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Fragebogen
zur Selbsteinschätzung von Kompetenzen & Erfassung von Theoriewissen

Erfasste Kompetenzdimensionen:
✓ Fachlich-theoretisches Wissen
✓ Kompetenzselbst-einschätzung
✓ Kompetenzrelevanz-einschätzung

Auswertung:
→ SPSS

Analyse von Videosequenzen
(prototypische Situationen aus dem frühpäd. Alltag)

Erfasste Kompetenzdimensionen:
✓ Beobachtungs-, Beschreibungs- und Analysekompetenz
✓ Planungs- und Begründungskompetenz (mit Einbezug von Theorie- und Erfahrungswissen)
✓ Selbstreflexivität
✓ professionelle Haltung (bei rekonstruktiver Auswertung)

Auswertung:
→ Analyseleitfragen für eine (methodisch niedrigschwellige) fallbezogene Analyse
→ forschungsmethodisch fundierte Analyse mit der Dokumentarischen Methode
→ standardisierte Rating-Skala

Bearbeitung von Dilemma-Situationen
(selbst erlebte oder prototypische Situationen in frühpäd. Handlungsfeldern)

Erfasste Kompetenzdimensionen:
✓ Beobachtungs-, Beschreibungs- und Analysekompetenz
✓ Planungs- und Begründungskompetenz (mit Einbezug von Theorie und Erfahrungswissen)
✓ Selbstreflexivität
✓ professionelle Haltung (bei rekonstruktiver Auswertung)

Auswertung:
→ Analyseleitfragen für eine (methodisch niedrigschwellige) fallbezogene Analyse
→ forschungsmethodisch fundierte Analyse mit der Dokumentarischen Methode
→ standardisiertes Auswertungsraster

Narratives Interview
(Ausbildung und berufsbiografische Entwicklung)

Erfasste Kompetenzdimensionen:
✓ Werthaltungen und Einstellungen

Auswertung:
→ Fallbezogene Biografieanalyse
→ Dokumentarische Methode

Gruppendiskussion
(Erfahrungen und Wirkungen in Bezug auf ein konkretes Bildungsangebot)

Erfasste Kompetenzdimensionen:
✓ gruppenbezogene professionelle Orientierungen
✓(implizite) Wirkungen und (explizite) Bewertungen des Angebots

Auswertung:
→ Dokumentarische Methode

M E T H O D E N T R I A N G U L A T I O N

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dilemma-Situationen: Was ist ein Dilemma?

- Von einem **Dilemma** sprechen wir dann, wenn ein Akteur eine Situation **nicht mehr** ohne Weiteres mit bisherigen **Handlungsroutinen** bewältigen kann und/oder sich in einem inneren Konflikt befindet.
- So entstehen **Situationen**, die **mit emotionaler Aktivierung**, mit Stress oder starken Gefühlen **verbunden** sind. Bisher ‚festgefahrene' innerpsychische Schemata werden ‚angestoßen' und der Akteur spürt, dass sich im bewusst erlebten Gegenwartsmoment (Stern, 2007) in besonderer Weise **Kernfragen** seiner **aktuellen professionellen** und auch biografischen **Entwicklung** stellen.
- Solche Situationen sind häufig mit einer **erhöhten Offenheit zur Selbstreflexion** aber auch mit der Gefahr von Abwehr verbunden.
- Die ausgelösten Irritationen können zu **Ausgangspunkten für Lernprozesse** werden, wenn sie in Ausbildungskontexten aufgegriffen und bearbeitet werden

  (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011)

Dilemma-Situationen: Bezugspunkte

- „Now Moment“ (Stern, 2007)
- Erforschung sozialer Kompetenz (Kanning, 2005; Selman, 1984); Mischo (2004, 2005)
- „Critical Incident Technique“ (CIT, erstmals: Flanagan, 1954; s. Frieling & Buch, 2007)
- „Situational Judgement Tests“ (SJT, Übersicht bei: Lievens et. al., 2008)

		Vorgabe	
		Frei wählbare, selbst erlebte Real-Situationen, die individuell als ‚kritisch', emotional intensiv bzw. belastend erlebt wurden und ein (Handlungs- bzw. Orientierungs-) Dilemma hervorgerufen haben.	**Standardisiert vorgegebene „Papier"fälle**, Als prototypisch herausgearbeitete, **quasi-reale Situationsvignetten** zu bestimmten typischen Praxisherausforderungen.
Auswertung	Mittels standardisiertem **Raster**		
	Qualitativ (inhaltsanalytisch oder Dokumentarische Methode)		

Dilemma-Situationen: Instruktion „selbst erlebte“ Dilemma-Situation

Beschreiben Sie möglichst detailliert

konkrete praxisbezogene Entscheidungs- und Handlungssituationen mit ‚Dilemmacharakter’, die Sie selbst erlebt bzw. beobachtet haben.

Analysieren Sie den Verlauf der Situation, entwickeln Sie mehrere Lesarten, beziehen Sie die Perspektiven der verschiedenen Akteure ein, entwerfen sie retrospektiv andere Handlungsmöglichkeiten, begründen Sie getroffene Entscheidungen, setzen Sie ggf. den konkreten Einzelfall in Beziehung zu anderen Fällen und Situationen.

Beziehen Sie Ihre eigene biografische Entwicklung *ein* und stellen Sie dar, welche Fragen und Herausforderungen sich für Sie persönlich aus der Handlungssituation ergeben.

Dilemma-Situationen: Instruktion „standardisierte“ Dilemma-Situation

Beispiel für vorgegebene Situation:

- **Situation 1:** *Ein Mädchen (5 Jahre) wird am Morgen von seiner Mutter in die Kita gebracht mit der Aufforderung, dass das Kind beim Spielen draußen seine „Sandkastenkleidung“ anziehen soll, um nicht wieder mit schmutziger Kleidung nach Hause zu kommen. Da es am Nachmittag sehr warm ist, verweigert sich das Kind seine Sandkastenhose anzuziehen und will lieber weiterhin in Rock und T-Shirt spielen. Die Erzieherin lässt das Kind in seiner Alltagskleidung spielen. Als am Abend die Mutter das Kind abholt, reagiert sie sehr aufgebracht, dass das Kind nicht seine „Spielkleidung“ trägt, da sie doch am Morgen extra darauf hinwies.*

Dilemma-Situationen: Instruktion „standardisierte“ Dilemma-Situation

Fragen

- Welche Aspekte der Situationsbeschreibung sind für Sie besonders **bedeutsam**? Was finden Sie hier vor? Welche **Deutungen** fallen Ihnen ein?
- Wie **bewerten** Sie die **Handlungsweisen und Reaktionen der** einzelnen **Akteure**?
- Wie würden Sie anstelle der Erzieherin / des Erziehers **agieren**? Welche (weiteren) Handlungsoptionen fallen Ihnen ein?
- Wie **begründen** Sie **Ihr (fiktives) Handeln**? Auf welche Theorien bzw. auf welche Erfahrungen stützen Sie Ihre Entscheidung?
- Welche **Fragen / Herausforderungen** ergeben sich für Sie persönlich aus dieser Situation?

Dilemma-Situationen: Kategorien zur Analyse von Dilemma-Situationen

1. Situationswahrnehmung und -beschreibung
2. Situationsanalyse und -interpretation
3. Handlungsplanung und -begründung
4. Selbst-Reflexion (der Handlungsrealisierung)
5. Weiterführung, Entwicklung von Perspektiven

Auswertungsraster

Kategorie	**Beispiel** **niedrige Kompetenzstufe [1]**		**Beispiel** **hohe Kompetenzstufe [5]**
1) Situations-wahrnehmung und -beschreibung	Es werden nur die Aktionen / Interaktionen einiger Akteure wahrgenommen / beschrieben, keine Mehr-Perspektivität		Es werden verschiedene Perspektiven – unterschiedlicher Akteure – eingenommen / beschrieben
(2) Situationsanalyse und -interpretation	Für die Einschätzung der Situation wird auf keine theoretisch-wissenschaftlichen Erkenntnisse rekurriert (Einschätzungen des Common Sense werden unreflektiert übernommen)		Für die Einschätzung der Situation wird auf theoretisch-wissenschaftliche Erkenntnisse (z.B. aus der Entwicklungspsychologie) zurückgegriffen
3) Planung und Begründung des möglichen pädagogisch-professionellen Handelns	Bei der Planung werden mittel- oder langfristige Folgen / Konsequenzen nicht bedacht / einbezogen		Bei der Planung werden mittel- oder langfristige Folgen / Konsequenzen bedacht / einbezogen
4) Selbst-Reflexion	Angst und Abwehr in Bezug auf Unbestimmtheit, Unsicherheit und Ambiguität		Reflektierter und toleranter Umgang mit Unbestimmtheit, Unsicherheit und Ambiguität
5) Weiterführung, Entwicklung von Perspektiven	Keine Formulierung von Konsequenzen / Schlussfolgerungen für den konkreten Fall		Formulierung von begründeten Konsequenzen / Schlussfolgerungen für den konkreten Fall

Beispiel Analyse von Videosequenzen

Kompetenzerfassung im Tätigkeitsbereich „Beobachtung“
(und daraus folgende Handlungsplanung)

→Zeigen einer Videosequenz

→Beschreiben durch TN

→Beantworten von Analyse-fragen durch TN

} schriftlich oder Interview

→Analyse durch WeiterbildnerIn

- rekonstruktiv
- anhand eines Analyserasters

Ziel ist die Übung
und Erfassung bzw. Prüfung von…

- Beobachtungskompetenz
- Analysekompetenz
- Planungskompetenz
- (Selbst-)Reflexionskompetenz

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Videosequenzen

2 x 3 Sequenzen, die folgende pädagogische Schlüsselsituation aus dem Kitaalltag fokussieren:

- Bildungssituation eines allein agierenden Kindes
- eine Peer-Interaktion
- eine pädagogische Interaktion

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Zu jeder Bildungssituation gibt es zwei strukturähnliche Videosequenzen, die einen Prä-Post-Vergleich ermöglichen.

1. Erhebungszeitpunkt

2. Erhebungszeitpunkt

(Videosequenzpaar aus dem Bereich - Bildungssituation eines allein agierenden Kindes)

→ Erfassen von Kompetenzentwicklung

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Videosequenzanalyse: Instruktion

- Die Videosequenz soll in einem ersten Schritt möglichst detailliert beschrieben und anschließend in einem zweiten Schritt, ausgehend von vorstrukturierten Fragen, analysiert werden.

<u>Ausschnitt des Vorgehens:</u>

1. Beschreibung der Sequenz (nachdem diese einmal gezeigt wurde)

- Bitte schreiben Sie die Situation in einem ersten Schritt so detailliert wie möglich auf! Bemühen Sie sich darum, nah an der Situation zu bleiben und zu beschreiben, was Sie sehen und hören! Vermeiden Sie in diesem ersten Arbeitsschritt Deutungen und Interpretationen.

Videosequenzanalyse: Instruktion

2. Interpretation der Sequenz

- Was erfahren Sie in dieser Sequenz über das **Kind** bzw. die Kinder?
- Welche **Lern- und Bildungsprozesse** vollziehen sich Ihrer Meinung nach hier bei dem Kind bzw. bei den Kindern?
- Gibt es etwas, das Ihnen in dieser Sequenz ganz besonders **aufgefallen** ist, das Sie irritiert oder neugierig gemacht hat? Erläutern Sie was dies war und warum es Sie beschäftigt!
- Welches **theoretische Wissen** können Sie hinzuziehen, um die Situation zu deuten und zu bewerten?
- Welche **Schlussfolgerungen** würden Sie als frühpädagogische Fachkraft nach Ihrer Analyse für die **Gestaltung und Planung der weiteren pädagogischen Arbeit** ziehen?

Videosequenzanalyse: Instruktion

3. Aufbereitung für ein Entwicklungs-/Elterngespräch (schriftlich oder performativ)

Stellen Sie sich vor, die Eltern des Kindes würden zu einem Gespräch zu Ihnen kommen.

- Wie würden Sie die **Videosequenz für das Elterngespräch** nutzen?
- Über welche Ihnen besonders wichtigen **Beobachtungen und Erkenntnisse** würden Sie mit den Eltern gerne sprechen?
- Worauf würden Sie in der Art und Weise der **Gesprächsführung** mit den Eltern besonders achten?

Bereich	Ausprägungsgrad					Trifft nicht zu	Anmerkungen
	Stark ausgeprägt		Teilweise ausgeprägt		Gering ausgeprägt		
	5	4	3	2	1		
2. Die Art und Weise, wie die Akteure in der Szene agieren, wird beschrieben							
2.1 Die Intensität der Aktivitäten wird beschrieben (z.B. Interesse, Engagement, Konzentration / Fokussierung von Aufmerksamkeit, ggf. Standhalten bei Herausforderungen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2.2 Die soziale Einbettung der Aktivitäten wird beschrieben (sich anderen gegenüber ausdrücken und mitteilen) (nur wenn in der Szene mehrere Personen beteiligt sind).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2.3 Es wird beschrieben, dass das Kind Gefühlsqualitäten (z.B. Trauer, Ärger, Freude) durch Sprache, Mimik und Gestik ausdrückt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2.4 Es wird beschrieben, dass das Kind Bedürfnisse, Wünsche und Interessen durch Sprache, Mimik und Gestik ausdrückt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
2.5 Der/die emotional und (inter-) aktional verdichtete/n Lern- bzw. Erfahrungsmoment/e der Situation wird/werden beschrieben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Kompetenzbasiertes Feedback

Vergleichend-normatives Feedback

Feedback zum Fragebogen (Wissenstest, Selbsteinschätzung)

- Vergleich zur Gesamtgruppe möglich
- Ist-Soll-Vergleich (normative Vorgaben, z.B. Wissenstest (richtig-falsch))
- Erfassung und Rückmeldung, ob Lehr-Lernziele erreicht worden sind
- eher Bewertungsinstrument

Individuelles Feedback

Feedback zur Videosequenzanalyse, zu den selbst erlebten Dilemma-Situationen und zum narrativen Interview

- Individuelle Rückmeldung
- Im Zentrum steht die Eigen-Sinnigkeit des Falles
- Rückmeldung zu individuellem Kompetenzprofil und Generierung von Entwicklungsaufgaben
- eher Reflexions- und Entwicklungsinstrument

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung

ZfKJ

www.zfkj.de

froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.