

---

## Webbasierte Selbst- und Fremdeinschätzung – Ein didaktisches Instrument zur individuellen Förderung

---

### Abstract

Mit der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung wird in diesem Beitrag ein didaktisches Instrument vorgestellt (online unter [www.myflux.eu](http://www.myflux.eu)), welches in einem Forschungs- und Entwicklungsprozess des Autors entwickelt wurde. Mit dem Instrument wurde die Herausforderung aufgenommen, Lernende in ihrer Reflexivität in kooperativen Lernprozessen zu unterstützen und zugleich Lehrkräften ein Instrument zu bieten, diese Prozesse in der beruflichen Bildungspraxis begleiten zu können (vgl. GEBBE 2007; KREMER 2007, 13). Als Rahmen für die Beschreibung werden ausgewählte Gestaltungsfelder und Gestaltungsprinzipien der Individuellen Förderung in der beruflichen Bildung herangezogen. Diese werden zunächst in ihrem Verständnis geklärt und auf der Basis sich bietender Gestaltungsanforderungen skizziert. Anschließend wird die Grundidee der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung dargelegt und deren potentieller Beitrag für die in Anforderungen Individueller Förderung verdeutlicht. Entsprechend werden gezielt Diskussionen aufgenommen, die im Zuge des ‚Workshops 16 – Individuelle Förderung‘ auf den Hochschultagen 2011 in Osnabrück geführt wurden. Dabei wird der Fokus sowohl auf den potentiellen Mehrwert für Lehrende als auch für Lernende gelegt und formuliert, welche Voraussetzungen für die didaktisch intendierte Verwendung erforderlich sind.

### 1 Anforderungen an eine mediengestützte, Individuelle Förderung

Wird eine Didaktik verfolgt, bei der die Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Lernenden im Mittelpunkt steht, so kann von dem Anspruch ‚individueller Förderung‘ gesprochen werden (vgl. LIPPEGAUS 2000, 6). Mit der Förderperspektive wird somit die Lehr-Perspektive betont, bei der jedoch stets das Individuum ‚Lerner‘ und dessen Entwicklung zentral sind (vgl. LIPPEGAUS 2000, 3; KREMER/ ZOYKE 2010, 18). Insbesondere bei benachteiligten Jugendlichen ist ein Selbstverständnis zu entwickeln, nach dem Lehrende als Entwicklungshelfer, Begleiter, Berater und Moderator fungieren und die Selbsttätigkeit von Lernenden unterstützen (vgl. BOJANOWSKI 2008, 215 f.). Zugleich macht die aufgezeigte Definition von LIPPEGAUS deutlich, dass Individuelle Förderung eine Frage didaktischer Gestaltung ist. In diesem Zusammenhang gilt es zu klären, welche Gestaltungsfelder didaktischen Handelns zu berücksichtigen sind, um dem Anspruch individuell fördern zu wollen, gerecht werden zu können?

## 1.1 Gestaltungszugänge und -prinzipien zur Individuellen Förderung

Eine erste Antwort geben KREMER/ ZOYKE. Sie sehen mit Lernumgebung, Organisation und Curriculum drei interdependente Zugänge für Gestaltungsfragen und darauf ausgerichtete Gestaltungsaktivitäten. Durch ein aufeinander abgestimmtes Zusammenspiel der hinter den drei Zugängen befindlichen Gestaltungsfelder lässt sich demnach Individuelle Förderung im Kontext institutionalisierter, beruflicher Bildung realisieren und somit auch eine individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützen. Die sich daraus ergebenden Ansprüche an das Lehrkräftehandeln sind komplex und entsprechend mit zahlreichen Herausforderungen verknüpft. Exemplarisch stehen dann Fragen zu Lehrerfortbildungen, Räumen und Materialien, der Umsetzung von Persönlichkeitsorientierung und der Förderung beruflicher Handlungskompetenz wie auch die gezielte Unterstützung kooperativen und selbstgesteuerten Lernens im Raum (vgl. KREMER/ ZOYKE 2009, 165; KREMER/ ZOYKE 2010, 23). Sie betonen somit institutionell verankerte Gestaltungsfragen, die wiederum im Einflussbereich außerinstitutioneller Faktoren (z. B. Bildungspolitik, Prüfungsformen, Stakeholder-Forderungen usw.) unterliegen können.

Eine Einordnung der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung als ein Instrument im gesamtdidaktischen Feld erfordert eine weitere Konkretisierung der oben genannten Zugänge. Dafür sollen nachfolgend Gestaltungsprinzipien für Individuelle Förderung herangezogen werden, die als eine Art querliegende Gütekriterien fungieren und somit auch für didaktische Instrumente eine Relevanz haben. Das heißt, Curriculum, Organisation und Lernumgebung können als Gestaltungsrahmen für entsprechende Aktivitäten, Entscheidungen und Maßnahmen gesehen werden, die nach Maßgabe der Gestaltungsprinzipien umgesetzt werden bzw. wurden. Die Prinzipien dienen in diesem Beitrag somit als heuristischer Rahmen und bieten zugleich eine Kritikfunktion. Was bedeutet es, wenn Instrumente in einem Wirkungszusammenhang mit weiteren Gestaltungsfaktoren stehen, also als ein Element eines Gesamtkonzepts zu sehen sind, für eine analytische Betrachtung? Es ist nicht zwingend erforderlich, dass ein Instrument zu jeder Herausforderung individueller Förderung einen elementaren Beitrag leistet. Es muss jedoch deutlich werden, welchen potentiellen Beitrag ein Instrument leisten kann und vor dem Hintergrund des eigenen didaktischen Handlungsfeldes ist zu entscheiden, ob und wie das Instrument sinnvoll integriert werden kann.

In Anlehnung an LIPPEGAUS' „Leitlinien für die Entwicklung und Gestaltung individueller Förderprozesse“ (LIPPEGAUS 2000, 10) sind für die berufliche Bildung vier Prinzipien relevant, die sich insbesondere auf die Individuelle Förderung von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen beziehen (u. a. Berufsausbildungsvorbereitung, Ausbildung, Beschäftigung und Qualifizierung) (vgl. LIPPEGAUS 2000, 3).<sup>1</sup> Die Prinzipien werden nachfol-

---

<sup>1</sup> Grundlage für die Prinzipien ist die Betrachtung der Konzepte der beruflichen Handlungskompetenz, des Lebenslanges Lernens und der Individualisierung durch Modularisierung. Als bindendes Glied der drei Ansätze erkennt sie die explizite oder implizite Verankerung von a) der Persönlichkeit des Lernenden, b) der Entwicklung von Kompetenzen (z. B. Selbstständigkeit und Problemlösefähigkeit) sowie c) individuelle Lernziele und Lernwege (vgl. LIPPEGAUS 2010, 4-9).

gend aufgeführt und um didaktische Gestaltungspunkte, die LIPPEGAUS in diesem Zusammenhang sieht, ergänzt (vgl. 2010, 10 ff.):

*Ganzheitlichkeit / Lebensweltbezug*, d. h. Individuen mit ihren jeweiligen Voraussetzungen, Zielen und Einflüssen aus unterschiedlichen Lebenswelten zu verstehen. Davon ausgehend wird gefordert, Lernprozesse ganzheitlich zu gestalten, berufliches und soziales Lernen als Lerngegenstand heranzuziehen, Lernen und Arbeiten in Gruppen zu gestalten sowie die Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen (z. B. Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Kommunikationsfähigkeit) mitzudenken.

*Kompetenzansatz*, d. h. es wird allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein grundlegendes Bedürfnis der eigenen Entwicklung zugeschrieben. Zu prüfen ist, ob die Motivation im Einzelfall auf Grund biographisch bedingter Negativerfahrungen neu erzeugt werden muss. Als didaktische Konsequenzen sieht LIPPEGAUS ein Anknüpfen an Stärken statt Schwächen, ein bewusst machen von vorhandenen (teilweise verborgenen) Stärken, diese auch zu verstärken und entsprechend als Ausgangspunkt weiterer Lern- und Entwicklungsprozesse zu nutzen sowie Lernen an beruflichen Lernsituationen auszurichten.

*Individualisierung*, d. h. Lernende werden als einzigartige Persönlichkeiten verstanden, die sich selber verwirklichen möchten. Didaktisch werden entsprechend die Anforderungen gesehen, dem Lernenden Bezugspersonen für die Entwicklung sowie Unterstützung und Orientierung entsprechend individueller Bedürfnisse, Voraussetzungen und Ziele zu bieten, eine Selbstverwirklichung zu ermöglichen und dieses über eine Binnendifferenzierung in heterogenen Gruppen zu vollziehen.

*Partizipation*, d. h. Lernende sind als aktives, mitgestaltendes Subjekt von Lernprozessen zu verstehen, wodurch für didaktisches Handeln folgende Punkte als wichtig gesehen werden: Die Beteiligung an Zielsetzungen für die individuelle Entwicklung, eine Einsicht in Ergebnisse von individuellen Beurteilungen, die Auswertung von individuellen Beurteilungen in Teamprozessen sowie die Nutzung von personenbezogenen Erkenntnissen für weitere Planungen und die Integration von Formen der Selbstbeurteilung in den Kompetenzentwicklungsprozess. Dazu gehört auch das Setzen und Vereinbaren von individuellen Zielen mit Wahlmöglichkeiten bei der Schwerpunktsetzung und eine Anbindung von Fördergesprächen.

Über die Prinzipien wird nochmals deutlich, dass die Kompetenzentwicklung des Individuums im Mittelpunkt der Förderaktivitäten gesehen wird. Entsprechend sind sämtliche Gestaltungsaktivitäten und Entscheidungen für die Lehre stets an diesem Kriterium zu messen. Anders gewendet erscheint es grundsätzlich sinnvoll, das Individuum als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Konzepten heranzuziehen, während die Zugänge Curriculum, Organisation und Lernumgebung vor diesem Hintergrund im Bereich des Möglichen zu optimieren sind.

Da die Kompetenzentwicklung des Individuums die zentrale Herausforderung sämtlicher Gestaltungsarbeit darstellt, soll dieser Prozess nachfolgend noch einmal näher beleuchtet

werden. Dieses erscheint erforderlich, um ein didaktisches Instrument hinsichtlich seiner Potentiale besser beurteilen zu können.

## 1.2 Kompetenzentwicklung als reflexiver Prozess

Um neben der Lernumgebung auch die curriculare Perspektive aufnehmen zu können, ist die individuelle Kompetenzentwicklung nicht auf eine einzelne Lernhandlung zu reduzieren, sondern diese auch als ein Prozess zu verstehen, der mit variierenden Gegenstandsbereichen des Lernens und über situative Lernangebote hinweg wiederholt erfolgen soll. Es bedarf somit eines weiten Verständnisses von Kompetenzentwicklungsprozessen, um auf dieser Basis wiederum den Beitrag eines didaktischen Instruments auf diesen Prozess diskutieren zu können.

Das Verständnis einer Lernhandlung stützt sich auf dem von Handlungsprozessen im Sinne einer vollständigen Handlung und wird von SLOANE wie folgt definiert: "Planen wird [...] als Antizipation einer möglichen Durchführung erfasst. Die Evaluation dieses Vollzugs (Kontrolle) führt zu verbesserten Planungsgrundlagen. Dies sind reflexive Handlungen. Demgegenüber ist die Durchführung eine agentive Handlung. Jede Handlung wiederum ließe sich über das strukturell gleiche Modell präzisieren. So kann eine Planung als Problemstellung definiert werden, so dass sich die Notwendigkeit ergäbe, Planungstheorien zu antizipieren, zu erproben und zu kontrollieren. Dies entspricht dem Axiom der Reflexivität. Es kommt zu meta-kognitiven Prozessen" (SLOANE 2007, 16). SLOANE betont die hohe Bedeutung der Reflexivität im Lernprozess, die durch den Lernenden vollzogen werden muss und Ausgangspunkt für meta-kognitive Prozesse ist. Auch DILGER betont die zentrale Rolle von Reflexionen im Lernprozess, indem sie diese zu einem konstituierenden Element erhebt: „Steht die (Lern-, M. G.) Handlung im Mittelpunkt der Betrachtung, so wird Reflexion sowohl über die durchführungsvorbereitenden Aspekte (Antizipation und Planung) als auch in der begleitenden und nachfolgenden Kontrolle mit jeweils unterschiedlichen Funktionen [...] zu einem konstituierenden Element“ (DILGER 2007, 34). Diese Aussage ist anschlussfähig zu DEWEY's Verständnis von reflexivem Denken, das sich ausdrückt durch eine „active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the future conclusions to which it tends“ (DEWEY 1910/1997, 6). Reflexivität bildet demnach die Grundlage für zielgerichtetes bzw. logisch-rationales Handeln. Eng verbunden ist dieses mit der Zielvorstellung, die Selbstlernkompetenz der Lernenden zu fördern, welches in didaktischer Perspektive auf einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens gründet (vgl. JENERT 2008, 6), „welche Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen, selbstgesteuerten und zielorientierten Prozess betrachtet, in dem der Lernende sein Wissen mittels verschiedener Denkopoperationen und -strategien und möglichst auch praktischem Handeln zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich konstruiert, indem er es mit seinem Vorwissen verknüpft, erweitert und differenziert. Hierfür müssen die Lernenden ihr Lernen selbst steuern können" (LANG/ PÄTZOLD 1996, 10). Insgesamt kann die Förderung von Reflexivität somit als ein Kernziel didaktischer Gestaltungsarbeit verstanden werden. Nachfolgend wird von antizipativer und retrospektiver (lat. *retrospectare* ‚zu-

rückblicken‘) Reflexion gesprochen, um die zeitliche Ausrichtung des Denkhandelns im Prozess einer Lernhandlung stärker hervorzuheben (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

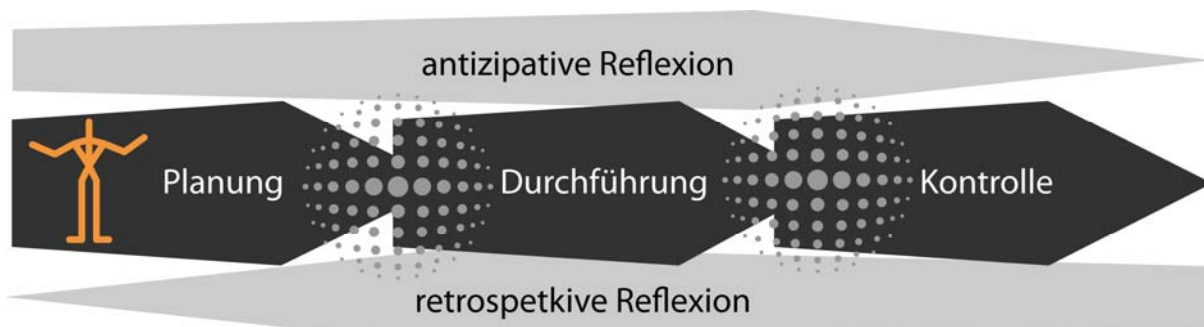


Abb. 1: Reflexivität im Prozess der Lernhandlung

### 1.3 Relevanz von Reflexivität für die Gestaltung didaktischer Instrumente

Was heißt dieses in Bezug auf didaktische Instrumente bzw. Medien? Sie können grundsätzlich alle einen Beitrag leisten, reflexive Prozesse zu unterstützen, indem sie zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden oder aber den Prozess anregen und begleiten. Sie können somit als ‚Entwicklungswerkzeuge‘ den Prozess der Lernhandlung unterstützen (vgl. diesbezüglich vertiefend u. a. KREMER 2007 und KREMER/ GEBBE 2007). Entscheidend aus einer didaktischen Perspektive der individuellen Förderung heraus ist, wie die Reflexion didaktisch initiiert und begleitet wird, wie die exemplarischen Fragen andeuten sollen:

- Werden personenbezogene Besonderheiten (z. B. Interessen, Entwicklungsziele, Bedürfnisse, Voraussetzungen) in dem Reflexionsprozess aufgegriffen?
- Werden situative Besonderheiten (z. B. kooperative Prozesse, besondere Herausforderungen) in dem Reflexionsprozess aufgegriffen?
- Werden eine antizipative und/oder eine retrospektive Reflexion initiiert bzw. unterstützt?
- Ist eine subjektive Bedeutungszuschreibung des Reflexionsgegenstands durch den Lernenden wahrscheinlich?
- Wie komplex ist die Reflexion insgesamt (z. B. zeitlicher, inhaltlicher und struktureller Umfang) und in Bezug auf die reflexiven Fähigkeiten des Lernenden?
- Auf welchen Gegenstandsbereich bezieht sich die Reflexion (eigene Kompetenzen, Dritte, Handlungen, Prozesse, Lernprodukte usw.)?
- In welcher Form (z. B. gedanklich, schriftlich, verbal) erfolgt die Reflexion?
- Welche Mechanismen sorgen für eine Validierung / Spiegelung der Reflexion?
- Wie wird die Reflexion für nachgelagerte Lernprozesse ‚fruchtbar‘ gemacht?
- Wie häufig werden Reflexionen implizit und explizit eingefordert?
- Wie und durch wen werden Reflexionsprozesse begleitet?

Was bedeutet die Reflexion für Individuelle Förderung? "Konstitutiv für jeden individuellen wie kooperativen Lernprozess ist, dass die Subjekte über ihr Lernen prinzipiell selbst entscheiden" (ZIMMER 2008, 3). Lehrkräfte können in diesem Verständnis Fördermaßnahmen und Lernanlässe anbieten, die Lernenden sind hingegen aufgefordert, sich aktiv und reflexiv mit dem Angebot auseinander zu setzen. Individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen können dabei durch komplexe Lernaufgaben mit unterschiedlichen Zugängen, Lernwegen und Lösungsalternativen begegnet werden. Komplexe Lernaufgaben werden ausdrücklich auch für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten als notwendig erachtet, insbesondere um deren Selbstständigkeit zu fördern: „Es müssen komplexe Lernaufgaben in Theorie und Praxis geplant und durchgeführt werden“ (BOJANOWSKI 2008, 215). Die bei den Lernenden liegende Entscheidungsfreiheit zum Umgang mit dem Lernangebot fußt jedoch auf deren subjektiven Rezeption des Lernangebotes, jeweils vor dem Hintergrund eigener Interessenslagen, Bedürfnisse und Voraussetzungen. So fungieren Lernende in (multimedialen) Lernarrangements als implizite Lerner, die dem Lerngegenstand eigene Ziele, Inhalte und Methodenentscheidungen zuweisen (vgl. KREMER/ SLOANE 1998, 135). Diese individuellen Perspektiven erschweren die Planung, Durchführung und Optimierung von Lehre, da die Intention der Lehrenden nicht zwingend der Rezeption der Lernenden entspricht. Dennoch kann als Zwischenfazit festgehalten werden, dass eine bewusste Unterstützung von Reflexivität im Lernprozess

- antizipativ und retrospektiv gerichtet sein kann,
- einen Anschluss an individuelle Lernvoraussetzungen erfordert,
- die (selbst-) kritische, aktive und zielgerichtete Auseinandersetzung mit sich bietenden Herausforderungen ermöglicht,
- die Übernahme von Verantwortung des Lernenden für die eigene Entwicklung erfordert und ermöglicht
- aber auch durch den Lernenden sukzessive erlernt werden muss.

Gewendet auf den Gestaltungszugang Curriculum ist die Perspektive der Lernhandlung auch auf mittel- bzw. langfristige Kompetenzentwicklungsprozesse zu erweitern. Hier ist es erforderlich, Erfahrungen vorangegangener Lernhandlungen aufzunehmen und handlungsleitend für den Entwicklungsprozess zu nutzen. Angebunden sind dann auch organisatorische Fragen und Herausforderungen: Für Lehrkräfte stellt sich die Schwierigkeit, Reflexionsprozesse nicht nur individuell, sondern zugleich prozessbegleitend zu unterstützen. D. h. der Dynamik individueller Lernzuwächse, veränderter Interessen (z. B. auf Grund von Lebenswelteinflüssen) und individueller Rezeptionen der Lernumgebung sind im didaktischen Idealfall Rechnung zu tragen. Prozessbegleitend heißt in diesem Zusammenhang dann auch, dieses nicht einmalig (z. B. nur zu Beginn oder Ende eines Bildungsganges) durchzuführen, sondern auch zwischenzeitig personenbezogen Rückmeldungen und Reflexionsprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Mit Blick auf organisatorische Anforderungen kommen dann noch weitere Herausforderungen auf Lehrkräfte zu. Angefangen von der zeitlichen Komponente, diese individuellen Unterstützungsleistungen durchzuführen, sind weiterhin Aspekte bedeutsam. Dazu

zählen unter anderem Möglichkeiten einzelne Personen in selbstgesteuerten, kooperativen und somit gruppenzentrierten Prozessen beobachten zu können oder auch eine für den Lernenden, das Bildungsgangteam und sich selbst transparente Dokumentation des Entwicklungs- und Reflexionsprozesses durchzuführen.

Die Kompetenzentwicklung des Einzelnen erfolgt somit einerseits über eine konkrete individuelle Lernhandlung, jeweils mit potentiell unterschiedlichen Schwerpunkten im Lernprozess, die durch reflexive Prozesse geprägt sein sollten. Andererseits können im Zeitverlauf auch mehrere individuelle Lernhandlungen durchlaufen werden und hier individuelle Schwerpunkte für die Kompetenzentwicklung gelegt werden. Diese personell gebundenen Pfade kennzeichnen somit individuelle Entwicklungswege. Die Förderung kann entsprechend auf individuelle Lernhandlungen – hier in kooperativen Lernumgebungen – oder auch übergreifend auf die individuellen Entwicklungswege – z. B. über mehrere Module, Lernsituationen o. ä. hinweg – gerichtet werden (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

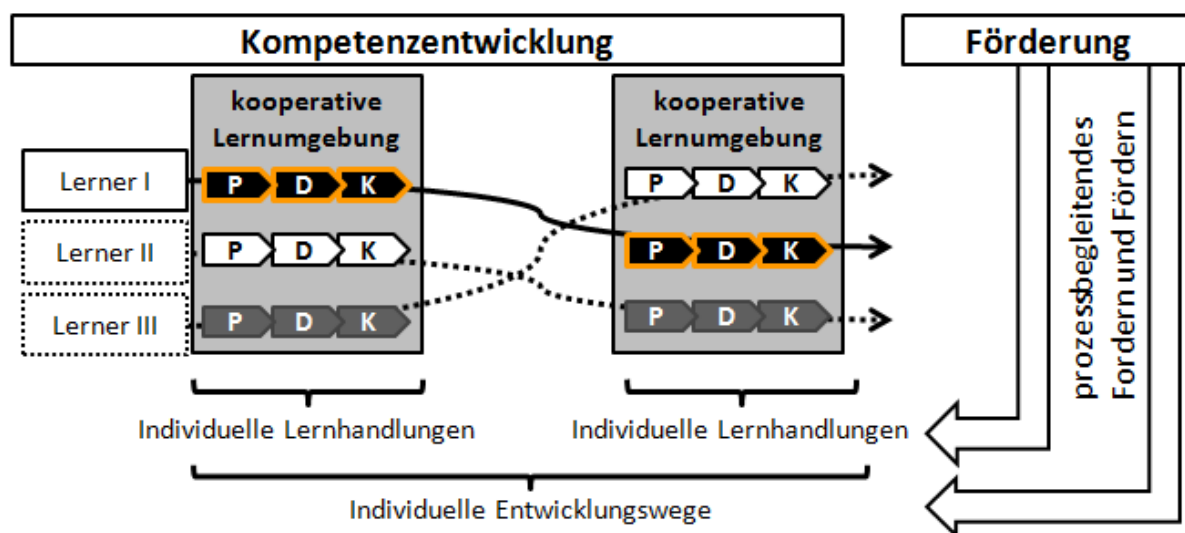


Abb. 2: Prozessperspektive auf Förderprozesse

#### 1.4 Zusammenführung der Prinzipien zur Gestaltung Individueller Förderung

An dieser Stelle sollen die Prinzipien von LIPPEGAUS unter Rückgriff auf weitere zentrale Aussagen der vorangegangenen Definitionen und Überlegungen zur Gestaltung und Durchführung individuell förderlicher Umgebungen aufgegriffen und zu modifizierten Prinzipien überführt werden (vgl. Kapitel 1.1 - 1.3):

- *persönlichkeitsorientierte, kooperative Lernzusammenhänge:*  
Lernende sind in ihrer gesamten Persönlichkeit zu berücksichtigen und Lernen ist in kooperativen, selbstgesteuerten, komplexen Lernzusammenhängen zu ermöglichen.

- *stärken- und prozessorientierter Kompetenzansatz:*  
Stärkenorientiertes und beruflich situiertes Lernen ist über eine prozessbegleitende Unterstützung des Lernenden durch individuelle Lernhandlungen und situationsübergreifendes Lernen geprägte Entwicklungswege zu leisten.
- *ziel- und verantwortungsgestützte Individualisierung:*  
Die Verwirklichung von personengebundenen Zielen in einem auf Verantwortung, Vertrauen und Kooperation gestützten Umfeld ist für eine individuelle Kompetenzentwicklung zu realisieren.
- *reflexive Partizipation:*  
Eine Mitwirkung und Unterstützung des Lernalers bei Zielsetzungs-, Selbst- und Fremdbeurteilungs- sowie Beratungsprozessen ist in Bezug auf individuelle Lernhandlungen und Lernhandlungen übergreifende Prozesse zu leisten. Dabei spielen antizipative und retrospektive Reflexionsprozesse eine zentrale Rolle.

Die kombinierte Gestaltung eines stärken- und prozessorientierten Kompetenzansatzes sowie einer reflexiv-partizipativen Didaktik, wird nachfolgend als eine *reflexive Stärkenorientierung* verstanden. Die Prinzipien werden nachfolgend in der konzeptionellen Vorstellung der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Erfüllung diskutiert. In diesem Beitrag wird die Diskussion ausgehend von dem Einsatz der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung in Lernumgebungen geführt. Im Fazit werden dann nochmals in Kürze Implikationen für Curriculum und Organisation aufgezeigt.

## **2 Webbasierte Selbst- und Fremdeinschätzung als didaktisches Instrument zur individuellen Förderung?!**

### **2.1 Annäherung an das Instrument ‚webbasierte Selbst- und Fremdeinschätzung‘**

„Pädagoginnen und Pädagogen sind als Designerinnen und Designer befähigt, konzeptionelle Ideen in die Technologieentwicklung einzubringen und mittels Designrepräsentationen zu formulieren. Zu den Designwissenschaften kann die Pädagogik in mehrfacher Hinsicht beitragen: Zum einen kann sie in wissensintensiven Gegenstandsbereichen durch designgetriebene Prozesse konzeptionelle Innovation generieren, und zum anderen kann sie wissensgenerierende Prozesse im Design fördern und untersuchen. Sie kann die Entwicklung didaktischer Modelle als Design anlegen und den Status von Designwissen wissenschaftstheoretisch fundieren.“ (ALLERT/ RICHTER 2011, 13). Der Innovations- und Designgedanke sowie angrenzende Überlegungen stellten den Antrieb für einen aus wirtschaftspädagogischer Perspektive geführten Forschungs- und Entwicklungsprozess dar, in dem unter anderem das nachfolgend vorgestellte didaktische Instrument entstanden ist: Die webbasierte Selbst- und



Fremdeinschätzung (Online: [www.myflux.eu](http://www.myflux.eu), vgl. Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.).



Abb. 3: Screenshot [www.myflux.eu](http://www.myflux.eu)

Das Instrument lässt sich über einen klassischen Webbrowser nach einem persönlichen Login verwenden und dient primär der Unterstützung und Begleitung reflexiver, kooperativer Prozesse von Lernenden.

**Es soll ermöglicht werden, den individuellen Lernprozess:**

- a) *bewusster* vor dem Hintergrund individueller Lernbedürfnisse und -voraussetzungen,
- b) *zielgerichteter* mit Blick auf die zu bewältigende didaktische Situation,
- c) *verantwortungsvoller* gegenüber sich selbst und Dritten sowie
- d) *reflektierter* hinsichtlich der eigenen Person und des sozialen Umfeldes

**durch den Lernenden durchführen resp. seitens des Lehrenden unterstützen zu können.**

Entsprechend existieren auch spezifische Funktionen, die speziell das Lehrkräftehandeln unterstützen sollen. Als Vehikel, um die angesprochene Reflexivität erreichen zu können, wird nicht nur auf die Potentiale der Informations- und Kommunikationstechnologie (z. B. zur Dokumentation/Speicherung, Datenaufbereitung und Informationsdistribution) gesetzt, sondern auch Selbst- und Fremdeinschätzungen systematisch herangezogen. Dabei ist nicht die Validität von Einschätzungen von hoher Bedeutung, sondern deren potentieller Beitrag für den Lernprozess. Dabei stellt sich die Frage, wie die angedeutete Anbindung an den individuellen Lernprozess erfolgt und wie kooperative Lernzusammenhänge genutzt werden können. Diese Frage lässt sich über ein zu Grunde liegendes Basiskonzept des Tools verdeutlichen:

Lernende setzen sich situationsgebunden *individuelle Lernziele* und können diese in *kooperativen* Lehr-/ Lernsettings verfolgen, bevor sie später ihre *eigenen Ziele einschätzen* und diesbezüglich auch von *Mitlernenden fremd eingeschätzt* werden. Die Einschätzungen werden für den Lernenden (und Lehrenden) in personalisierter Form zur Reflexion aufbereitet.

Das dargestellte Basiskonzept kann grundsätzlich aus einer didaktischen Motivation heraus in Teilen modifiziert werden. So lassen sich beispielsweise abweichend von den gegenseitigen Einschätzungen unter den Lernenden (Peers) auch weitere Personengruppen (z. B. Lehrkräfte und Praktikumsbetreuer) in den Einschätzungsprozess einbinden. Der in dieser Darstellung gewählte Fokus auf Peers zielt auf die didaktische Nutzung von Potenzialen kooperativen Lernens, wie es auch im Zuge der Diskussion um Individuelle Förderung gefordert wird. Beispielsweise können Teammitglieder exklusive Eindrücke von ihren Mitlernenden gewinnen, die einer Lehrkraft zumindest teilweise verschlossen bleiben. Begründet wird dieses unter anderem durch gruppenintern gerichtete resp. nicht dem Lehrenden erschließbare Prozesse (u. a. gruppeninterne Diskussionen, kooperative Distanzlernphasen usw.). Diese Eindrücke können wiederum für Fremdeinschätzungen genutzt werden und sind somit als wichtige Ressource zu verstehen, um Lernen in sozialen Zusammenhängen unterstützen zu können. Daneben erfolgt dadurch auch eine Übertragung von Verantwortung auf die Lernenden bei gleichzeitiger Entlastung der Lehrenden, dem häufig komplexen Anspruch gerecht werden zu müssen, den Prozess jedes einzelnen Lerner zu beobachten und prozessbegleitend rückmelden zu können.

## 2.2 Selbst- und Fremdeinschätzung als didaktischer Prozess

Der Basisprozess lässt sich in sechs Phasen beschreiben, die dem Lernenden und Lehrenden bestimmte Aufgaben und Prozesse zuschreibt (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).



Abb. 4: Integrative didaktische Einbettung der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung

Nachfolgend soll der Prozess in seinen Phasen dargestellt werden. Dabei wird eine zweigeteilte Darstellung der einzelnen Phasen vorgenommen. Es wird zunächst das Lernerhandeln im Detail vorgestellt, bevor in einem zweiten Schritt in kurzer Form das Lehrkräftehandeln skizziert wird.

<i>Phase</i>	<i>Lernende/Lehrende</i>
<i>I</i>	<p><i>Individuelle Entwicklungsziele erkennen</i></p> <p>Die erste Phase des Basisprozesses beschreibt die Auseinandersetzung der Lernenden mit der didaktischen Situation. Hier geht es darum, dass Lernende antizipieren, welche Entwicklungsmöglichkeiten sich über die didaktische Situation für die eigene Person eröffnen. Dieses kann mit Blick auf heterogene Interessen und Voraussetzungen der Lernenden stark unterschiedlich geprägt sein. Es ist für die Verwendung des Instruments somit erforderlich, dass Lernende für sich selbst Entwicklungsmöglichkeiten erkennen.</p> <p>In der ersten Phase geht es für Lehrkräfte darum, Lernende an den Punkt zu bringen, dass sie für sich eigene Entwicklungsziele bestimmen können. Dieser Prozess kann je nach Lernvoraussetzung, der Motivation zur individuellen Zielfindung, Fähigkeit zur bewussten Planung von Lernhandlungen, der Komplexität der Problemstellung, bereits zuvor geleisteter Aktivitäten wie Förder- und Entwicklungsgespräche und weiteren Faktoren im Aufwand variieren. Zugleich können in dieser Phase Lehrkräfte auch unterschiedlich stark steuernd wirken, indem beispielsweise die Art der Zielformulierung und der Gegenstandsbereich einer Zielsetzung in Teilen vorgegeben werden. Zudem haben Lehrkräfte die Aufgabe, im System eine neue Lehr-/Lerneinheit anzulegen, über die sich die Lernenden später in Teams zusammenschließen und ihre Ziele verorten können.</p>
<i>II</i>	<p><i>Individuelle Entwicklungsziele festlegen</i></p> <p>In der zweiten Phase geht es darum, eben diese Entwicklungsmöglichkeiten in Form von individuellen Entwicklungszielen zu formulieren. Dieses erfolgt durch die Lernenden, indem sie sich bei dem webbasierten Instrument anmelden und ihre Ziele setzen. Hier sind unterschiedliche Möglichkeiten vorgesehen (z. B. Lehrer-Vorschlagslisten, alte eigene Ziele, freie Formulierung usw.), die Zielsetzung zu vollziehen. Die Ziele werden durch diesen Schritt einerseits dokumentiert und andererseits auch den Mitschülern (und zuständige Lehrenden) bereits zu Beginn der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung transparent gemacht. Entsprechend erhält der einzelne Lerner einen Überblick über die selbst gesetzten Ziele und die individuellen Ziele der Teammitglieder, mit denen gemeinsam an einer Situation gelernt wird. Das Instrument hat somit die Funktion individuelle Zielsetzungen aufzunehmen, für Lernende und Lehrende zu dokumentieren und Transparenz für die gegenseitige Unterstützung und Beobachtung im Lernprozess herzustellen.</p> <p>In der zweiten Phase gilt es Lernenden (im Bedarfsfall) zu veranschaulichen, wie sie Ziele mit dem Tool anlegen können und zu prüfen, wo welcher Unterstützungsbedarf sich aus den gesetzten Zielen ergibt. Ebenso kann ein Bedarf zu Intervenieren</p>

	ersichtlich werden.
III	<p><i>Verfolgen gemeinschaftlicher und individueller Ziele im Teamprozess</i></p> <p>Die dritte Phase kann im Sinne einer vollständigen Handlung als die Durchführungsphase in Bezug auf die eigentliche didaktische Situation verstanden werden. Hier geht es darum, dass der einzelne Lernende seine individuellen Zielsetzungen verfolgt. Zugleich wird der Grundgedanke kooperativen Lernens unterstützt, dass Lernende auch Verantwortung für die Mitlernenden tragen (können und sollen) (vgl. u. a. JOHNSON/ JOHNSON/ HOLUBEC 2002, S. 19). Diese Verantwortungsübernahme wird auch in Bezug auf die individuelle Entwicklung ermöglicht, indem die individuellen Ziele innerhalb eines Teams von Lernenden transparent gemacht werden. An dieser Stelle bietet somit das didaktische Instrument eine unterstützende Funktion, indem individuelle Zielsetzungen systematisch zusammengeführt und zu Gunsten des Lernteams aufbereitet werden.</p> <p>Die dritte Phase lässt Lehrkräften die Möglichkeit, im Durchführungsprozess weiter gezielt zu unterstützen. Hier kann dann auf die individuellen Zielsetzungen eingegangen werden.</p>
IV	<p><i>Einschätzung der Erreichung von Entwicklungszielen</i></p> <p>Die vierte Phase gibt dem gesamten Konzept seinen Namen: Die ‚Selbst- und Fremdeinschätzung‘. Im Basiskonzept erfolgt eine Einschätzung der Lernenden untereinander, die zuvor in kooperativen Lernhandlungen gemeinsam miteinander in Interaktion standen und sich zudem gegenseitig bei ihren individuellen Zielverfolgungen unterstützen konnten. Eben diese individuellen Ziele stellen zugleich den Gegenstandsbereich der Selbst- und Fremdeinschätzung dar. Jeder Lernende schätzt i. S. einer Selbsteinschätzung seine eigene Zielerreichung ein und i. S. der Fremdeinschätzung auch die individuellen Zielsetzungen seiner Teammitglieder. Das didaktische Instrument bietet für die Durchführung der Selbst- und Fremdeinschätzungen eine entsprechende Plattform, indem unterschiedliche Einschätzungsformen, Einschätzungszeitfenster und die Lerner-Ziel-Kombinationen aufbereitet und dem jeweiligen Lernenden systematisch zwecks Abgabe der subjektiven Einschätzungen dargeboten werden.</p> <p>In der vierten Phase können Lehrende die Selbst- und Fremdeinschätzungsprozesse unter den Lernenden anstoßen. Auch hier können unterstützende Hinweise für die Lernenden hilfreich sein, um z. B. zu einer begründeten Einschätzung kommen zu können.</p>
V	<p><i>Individuelles Feedback</i></p> <p>Nachdem jedes Teammitglied sich selbst und seine Teammitglieder eingeschätzt hat, liegen am Ende für jede Person pro eigenem Entwicklungsziel eine Selbsteinschätzung und in Abhängigkeit der Teamgröße eine oder mehrere Fremdeinschätzungen vor. Es existiert somit eine Basis für ein individuelles Feedback, welches durch ein Gegenüberstellen der Selbsteinschätzung mit den Fremdeinschätzungen dem Lernenden dargeboten wird. Auch hier können inhaltliche Aufbereitungs- und Darstellungsformen grundsätzlich variiert werden. Je nach Einschätzungsvariante,</p>

	<p>handelt es sich hierbei um eine grafische Aufbereitung, ein kommentiertes Feedback resp. einer Kombination beider Rückmeldeformen. Das Instrument leistet somit eine personenbezogene Zusammenführung, Aufbereitung und deren Distribution von Selbst- und Fremdeinschätzungen, die als Reflexionsbasis herangezogen werden können.</p> <p>In der fünften Phase geht es für Lehrkräfte darum, dass Lernende aufgefordert werden sich ihr individuelles Feedback anzuschauen, während die Aufbereitung und Darbietung von Seiten des Instruments erfolgt.</p>
VI	<p><i>Reflexion des Feedbacks</i></p> <p>Die sechste Phase ist unmittelbar mit der fünften Phase verknüpft. Aufbauend zu den Ergebnissen ist jetzt eine aktive Auseinandersetzung seitens der Lernenden notwendig, das heißt Begründungen sind zu suchen und zu verstehen und differierende Einschätzungen sind zu hinterfragen. In dieser Phase geht es somit um ein Erörtern unterschiedlicher Wahrnehmungen, Verständnisse und Kriterien im Rahmen der personenbezogenen Einschätzung der individuellen Zielerreichung. Dieses soll dem einzelnen Lernenden helfen, objektiver das eigene Verhalten einschätzen zu können und auch einer erweiterten Einschätzungsgrundlage gegenüber Dritten sukzessive aufzubauen. Gleichermaßen soll auch die Qualität der Formulierung eigener Entwicklungsziele über die entwicklungsbegleitende Nutzung des Tools zur Selbst- und Fremdeinschätzung optimiert werden.</p> <p>Das auf Einzelpersonen bezogene Feedback stellt die Basis für ebenso individuelle Reflexionsprozesse dar. Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung, extrem gute und schlechte identische Einschätzungen usw. bieten Anlass für weiterführende Überlegungen, die hier kurz angedeutet werden sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Warum schätzen mich (einige/alle) Teammitglieder besser/schlechter ein?</li> <li>• Warum sind Selbst- und Fremdeinschätzung sehr hoch/sehr niedrig?</li> <li>• Warum wurden bestimmte Begründungen (nicht) angeführt?</li> </ul> <p>Hinter diesen und weiteren Fragen können vielfältige Begründungen liegen, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterschiedliche Beobachtungsmöglichkeiten,</li> <li>• unterschiedliche Kriterien für die Einschätzung,</li> <li>• Selbstunter-/ -überschätzung,</li> <li>• Missgunst und Gunst,</li> <li>• zu leichte oder schwere Ziele in Bezug auf die Situation,</li> <li>• unpassende Zielsetzung in Bezug auf die Situation usw.</li> </ul> <p>Lehrkräfte können hier unterstützen, indem sie diese und weitere Fragen gezielt aufnehmen (lassen) und somit Lernenden helfen, sich konstruktiv mit Kritik, unterschiedlichen Sichtweisen, eigenen Handlungsweisen und letztlich auch Konsequenzen für weiteres Handeln abzuleiten. Zudem erhalten hier die Lehrkräfte auch die Möglichkeit, jedem Lernenden über das Tool individuelle Kommentare zu geben, wobei auch hier der Gegenstandsbereich des Kommentars durch die Lehrkräfte didaktisch motiviert zu wählen ist. So können beispielsweise Lob und Kritik, Anregungen zum Umgang mit der Rückmeldung oder auch Vorschläge für weitere</p>

### 2.3 Zusammenführende Betrachtung

Die deskriptiv dargestellten Phasen verdeutlichen nochmals die enge Kopplung des Systems an individuelle Entwicklungsprozesse in kooperativen Lernzusammenhängen sowie die unterstützende Rolle von Lehrkräften. Lernenden kann somit die Verantwortung bei gleichzeitiger Unterstützung von selbstorganisierten Lernprozessen sukzessive übertragen werden, indem Planungs- und Einschätzungsprozesse auf konkrete Ziele hin ausgerichtet werden: "Self-organised learning can be seen as an activity in which individuals are primarily responsible for their own planning, their performance and their evaluation of learning activities in order to attain specific learning goals" (SCHAFFERT/ HILZENS AUER 2008, 4). Dieses Vorgehen entspricht somit auch der Forderung von BOJANOWSKI in Bezug auf benachteiligte Jugendliche. Demnach geht es „darum, eher zu fördern, zu entwickeln, zu helfen, zu beraten, zu moderieren, zu entfalten helfen, zu begleiten.“ (BOJANOWSKI 2008, 215). Eben dieser Rolle gerecht zu werden, wird durch das Instrument unterstützt, bedarf aber andererseits auch, den Lernenden Verantwortung und Freiräume im Prozess zu bieten. Den Umgang mit dieser Freiheit zu begleiten und zu erlernen kann dabei, wie oben aufgezeigt, gezielt durch die didaktische Einbindung von Medien und Peers (i. S. von Mitlernenden) geleistet werden. Einhergehend wird dann auch der geforderte ‚shift from teaching to learning‘ sowie die gezielte Nutzung kooperativen Lernens gestärkt: “Compared to traditional classroom practices there has been a shift from teacher centeredness to student activity, a change in the cognitive division of labour between the teacher and the students, as well as an increase in the variety of social interactions and collaborative learning activities" (JÄRVELÄ 2007, 5).

Das Tool selbst kommt dabei insbesondere in den Phasen zwei bis fünf in Form eines webbasierten Mediums zum Tragen. Die erste und letzte Phase stellen die erforderliche didaktische Einbettung des Instruments in einem Lehr-/ Lernsetting dar und unterliegen in Gänze der didaktischen Gestaltung seitens der Lehrkräfte. Es handelt sich somit um ein integratives und nicht additives Instrument. Der integrative Charakter des Instruments verdeutlicht auch, dass einerseits vorhandene didaktische Planungen nicht in Gänze ersetzt werden müssen – im Gegenteil. Es eröffnet die Möglichkeit bestehende kooperative Lernumgebungen anhand des Instruments um reflexive Prozesse anzureichern. Entsprechend bieten sich auch diverse Anknüpfungspunkte für weitere Maßnahmen wie z. B. Förder- und Entwicklungsgespräche die vor- und nachbereitend genutzt werden können. In den Phasen zwei bis fünf wirkt das Instrument in Teilen steuernd auf den Lehr- und Lernprozess, indem die technische Gestaltung des Systems didaktische Nutzungsformen anbietet und auch einfordert. Eine entsprechende Steuerung ist vielfach erwünscht, da hier teilweise auch logische Abfolgen eingehalten werden müssen. So ist z. B. ein Einschätzen nicht ohne eine vorherige Zielformulierung möglich.

Hinzu kommt, dass die didaktischen Intentionen der Lehrenden durch den Lernenden, die sich in einem situativen, kooperativen Lernsetting befinden, individuell rezipiert werden. Die-

ses hat Konsequenzen für das Instrument und für die Lehrkraft. Lernende fungieren als implizite Lerner (vgl. KREMER/ SLOANE 1998), d. h. sie sind in der stärkeren (da interpretierenden) Rolle einer Situation. Zugleich sind sie aber auch für das eigene Lernen verantwortlich und Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung die Rezeption aufzugreifen und individuell zu unterstützen. Daher erscheint es für Lehrprozesse hilfreich, die Rezeption und damit verbundene Entscheidungen für den Lernprozess der Lernenden zu kennen, um diese a) mit der eigenen Intention abgleichen zu können und b) gezielt unterstützen zu können. Dieser Bedarf gilt umso mehr, je offener die möglichen Lernwege für die Lernenden sind, um entsprechend zielgerichtet unterstützen zu können.

Nachdem in diesem Kapitel das Instrument konzeptionell dargestellt wurde und der Fokus insbesondere auf den Lernprozess gerichtet wurde, sollen nachfolgend die Prinzipien individueller Förderung nochmals aufgegriffen werden, um darüber das Instrument und die Prinzipien zusammenzuführen.

## **2.4 Kritische Einordnung vor dem Hintergrund der Prinzipien individueller Förderung sowie Curriculum und Organisation**

*persönlichkeitsorientierte, kooperative Lernzusammenhänge:*

Durch die offene Gestaltung des Systems für individuelle Zielformulierungen wird didaktischer Spielraum geboten, um die Persönlichkeit des Individuums inklusive dessen Lebenswelteinflüsse aufnehmen zu können. Es liegt somit im Entscheidungsbereich der Lehrkraft, ob und in welcher Intensität eine ganzheitliche Betrachtung im didaktischen Setting aufgenommen wird. Zugleich werden individualisierte, selbstgesteuerte Lernprozesse in kooperativen Settings nicht nur unterstützt, sondern durch die Verwendung des Systems eingefordert. So wird z. B. Eigenverantwortlichkeit für die eigenen Ziele und deren Verfolgung im Lernprozess sowie die Kommunikation und Kritik in sozialen Kontexten systematisch gefördert und genutzt.

*stärken- und prozessorientierter Kompetenzansatz:*

Die Orientierung des Basisprozesses an der individuellen Lernhandlung sowie dessen Verwendbarkeit über mehrere Lehr-/ Lernsettings hinweg verdeutlicht in hohem Maße eine prozessorientierte Ausrichtung der webbasierten Selbst und Fremdeinschätzung. Zugleich wird für die Verwendung des Tools ein situierendes Lernen eingefordert, um situative Ziele setzen und Lernhandlungen durchführen zu können. Das geforderte Anknüpfen an individuellen Stärken lässt sich ebenfalls über das didaktische Setting steuern und liegt somit im Gestaltungsbereich der Lehrkräfte. Zielformulierungen und Einschätzungen lassen sich somit auf individuelle Stärken lenken. Jedoch bedarf es unter Lehrkräften dann auch einer Klärung des Verständnisses einer stärkenorientierten Didaktik (vgl. diesbezüglich u. a. BEUTNER/ GÖCKEL 2010).

### *ziel- und verantwortungsgestützte Individualisierung:*

Die Forderung, Planungen an individuellen Zielsetzungen zu binden, die sich u. a. an Bedürfnissen, Voraussetzungen und Interessen ausrichten, wird ebenfalls durch die Nutzung der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung ermöglicht. Zugleich wird die Verantwortung für die eigene Person und für Mitlernende über den Prozess eingefordert. Dieses drückt sich z. B. in dem Setzen von eigenen Zielen, dem Beobachten und Unterstützen von eigenen und Zielen Dritter sowie dem gegenseitigen, begründeten Einschätzen aus. D. h., es lässt sich somit auch in heterogenen, kooperativ lernenden Gruppen eine binnendifferenzierte Unterstützung leisten.

### *Reflexive Partizipation:*

Die Reflexivität im Lernprozess gezielt aufzunehmen ist elementarer Bestandteil der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung. So werden von dem Lernenden antizipative und retrospektive Reflexionen in Bezug auf eigene Ziele und die der Mitlernenden eingefordert. Auch ein reflektiertes Handeln in der Durchführungsphase wird im Falle eines Strebens nach eigener Zielerreichung gefordert. Dabei können die Lernenden im hohen Maße an der Zielsetzung partizipieren, sofern Lehrkräfte hier nicht zu stark steuernd eingreifen. Die Zielsetzung wiederum stellt den Ausgangspunkt für den weiteren Lernprozess dar, so dass der partizipative Charakter in der Anfangsphase eine durchgreifende Wirkung für den Gesamtprozess hat. Auch werden Anlässe geschaffen, um individuelle Beratungsprozesse gestalten zu können.

## **3 Fazit**

Mit der webbasierten Selbst- und Fremdeinschätzung konnte ein didaktisches Instrument vorgestellt werden, das über eine Anbindung an individuelle Lernprozesse und eine Betonung von Reflexivität in kooperativen Lernprozessen in hohem Maße Potentiale aufweist, um den komplexen Anforderungen individueller Förderung einen Schritt mehr gerecht werden zu können.

Die Darstellung und Diskussionen lassen sich noch deutlich weiter führen, können im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht abschließend beantwortet werden. So sind neben den mehrfach angesprochenen Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen auch diverse Wirkungszusammenhänge zur curricularen und organisatorischen Gestaltung vorhanden. Es ergeben sich somit auch Herausforderungen, die über den Einsatz in der Lernumgebung hinausgehen. So erscheint unter anderem eine gezielte curriculare Einbindung von didaktischen Instrumenten als zwingend erforderlich. Auf organisatorischer Ebene sind Aspekte zu klären wie die Verfügbarkeit von browserfähigen Endgeräten an unterschiedlichen Lernorten (z. B. Schule, Betrieb, Zuhause), die Professionalisierung von Lehrkräfte(teams) im didaktischen Umgang, die Ausgestaltung von Handlungshilfen usw.. Auch wurde hier ein Basisprozess dargestellt, der didaktisch variiert werden kann. Dieses ist ebenfalls in Bezug auf die Lerngruppen, didaktischen Zielsetzungen usw. zu durchdenken. Auch konnten interne Funktionen



wie z. B. die Darstellungsform der Einschätzungen, die unterschiedlichen Funktionen für Lehrende und Lernende, die Verwaltung von Zielsetzungen usw. nicht in diesem Beitrag diskutiert bzw. detailliert dargestellt werden.

## Literatur

ALLERT, H./ RICHTER, C. (2011): Designentwicklung. Anregungen aus Designtheorie und Designforschung. In: EBNER, M./ SCHÖN, S. (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologie. Online: <http://l3t.eu/> (10-02-2011).

BEUTNER, M./ GEBBE, M./ KREMER, H.-H: (2009): Berufsbildung im Justizvollzug. Das Projekt TANDEM. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 24. Jg., H. 47, Köln, 39-70.

BEUTNER, M./ GOCKEL, C. (2010): Stärkenorientierte Beratung in der beruflichen Bildung – Anforderungen an Lehrkräfte im Übergangssystem. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 25. Jg., H. 49, Köln, 3-98.

BOJANOWSKI, A. (2008): Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Ein curricularer Vorschlag für die Fachszene. In: FASSHAUER, U./ MÜNK, D./ PAUL-KOHLHOFF, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag. Stuttgart, 209-220.

DEWEY, J. (1910/1997). How we Think. New York.

DILGER, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der Selbstreflexion. Paderborn.

GEBBE, M. (2007): Zum Umgang mit Selbst- und Fremdeinschätzung in kooperativen Lernumgebungen. Konzeptionelle Präzisierung eines Unterstützungssystems, unveröffentlichte Diplomarbeit. Paderborn.

GEBBE, M./ WEGENER, E. (2007): Prototyp zur Selbst- und Fremdeinschätzung für die Glasfachschule Rheinbach. Online: <http://groups.uni-paderborn.de/kool/> (20-10-2009).

GEBBE, M. (2011): Webbasierte Selbst- und Fremdeinschätzung als didaktisches Instrument für Individuelle Förderung?! Intention, Konzept und Erfahrungen. Hochschultage Berufliche Bildung: Übergänge nachhaltig gestalten. BEUTNER, M./ ZOYKE, A.: Workshop 16: Individuelle Förderung. Konzepte und Erfahrungen zur Berufsorientierung im Übergang. Online: [http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3C5594CA-D2E55DF9/kibb/HT2011\\_WS16\\_Gebbe.pdf](http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3C5594CA-D2E55DF9/kibb/HT2011_WS16_Gebbe.pdf) (12-04-2011).

GUTKNECHT-GMEINER, M. (2008): Externe Evaluierung durch Peer Review. Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung.

HEIMANN, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die deutsche Schule, H. 911 962, 407-427.

JÄRVELÄ, S. (2007): Collaboration as motivated and co-ordinated action in computer-supported learning settings. In: BEISHUIZEN, J./ CARNEIRO, R./ STEFFENS, K. (Hrsg.): Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments. Individual Learning and Communities of Learners. Proceedings of the TACONET-KALEIDOSCOPE Conference, Aachen, 3-8.

JENERT, T. (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu selbstorganisiertem Lernen. In: HÄCKER, T./ HILZENS AUER, W./ REINMANN, G. (Hrsg.): Schwerpunkt „Reflexives Lernen“. Jg. 5, Ausgabe 5.

Online: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/76> (15-03-2010).

JOHNSON, D. W./ JOHNSON, R. T./ HOLUBEC, E. J. (2002): Kooperatives Lernen. Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte. Mülheim an der Ruhr.

KREMER, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie. Innovationen gestalten. Annäherung an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. In: EULER, D./ SLOANE, P. F. E (Hrsg.): Wirtschaftspädagogisches Forum. Band 22.

KREMER, H.-H. (2007): Medien als Entwicklungswerkzeuge in selbstgesteuerten Lernprozessen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe13/kremer\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/kremer_bwpat13.pdf) (25-01-2011).

KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (1998): Der implizite Lerner in multimedialen Lernarrangements. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, H. 25, 117-144.

KREMER, H.-H./ GEBBE, M. (2007): Medienbasierte berufliche Bildung. Weiterführende Überlegungen zu einem Arbeitsprogramm im Anschluss an ZUBILIS. In: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN IM RAHMEN DER ENTWICKLUNGSPARTNERSCHAFT ZUBILIS (Hrsg.): Schulische Berufsbildung im Strafvollzug. Neue Konzepte im Verbund von Justizvollzugsanstalten und Berufskollegs. Paderborn, 147-185.

KREMER H.-H./ ZOYKE, A. (2009): Individuelle Förderung von Kompetenzen. Curriculare und didaktisch-methodische Optionen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 57, H. 2, 163-173.

KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2010): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, Paderborn, 9-27.

LANG, M./ PÄTZOLD, G. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 11, H. 20, 9-35.

LIPPEGAUS, P. (2000): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Online: [www.inbas.com/download/bm\\_band3.pdf](http://www.inbas.com/download/bm_band3.pdf) (4-5-2011).

REINMANN, G./ SIPPEL, S/ SPANNAGEL, C. (2010): Peer Review für Forschen und Lernen. Funktionen, Formen, Entwicklungschancen und die Rolle der digitalen Medien. Online: [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2010/05/StudyReview\\_GMW101.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2010/05/StudyReview_GMW101.pdf) (10-05-2010).

SCHAFFERT, S./ HILZENS AUER, W. (2008): On the way towards Personal Learning Environments. Seven crucial aspects. In: P.A.U. EDUCATION (eLearning Papers) (Hrsg.): Persönliche Lernumgebungen, H. 9. Online: <http://www.elearningeuropa.info/en/download/file/fid/19381> (13-05-2011).

SLOANE, P. F. E. (2007): Förderung von selbst reguliertem Lernen und Arbeiten in Berufen mit Lernfeldcurricula. Curriculare Anknüpfungspunkte, handlungs- und bildungstheoretische Reflexion, didaktische Umsetzung. In: KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt. Forschungsfragen und -konzepte der beruflichen Bildung. Paderborn, 9-33.

ZIMMER, G. (2008): Evaluation von Lernerfolg in E-Learning-Szenarien. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 15, 1-16. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe15/zimmer\\_bwpat15.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe15/zimmer_bwpat15.pdf) (5-11-2010).

### Zitieren dieses Beitrages

---

GEBBE, M. (2011): Webbasierte Selbst- und Fremdeinschätzung – Ein didaktisches Instrument zur individuellen Förderung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 16, hrsg. v. BEUTNER, M./ KREMER, H.-H./ ZOYKE, A., 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/gebbe\\_ws16-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/gebbe_ws16-ht2011.pdf) (26-09-2011).

### Der Autor:

---



#### MARCEL GEBBE

Universität Paderborn, Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Mediendidaktik und Weiterbildung, Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, cevet – centre for vocational education and training

E-mail: [marcelgebbe@uni-paderborn.de](mailto:marcelgebbe@uni-paderborn.de)

Homepage: <http://upb.de/wipaed/gebbe>