



Lisa Kunze

Dialogbasierte Leistungsbeurteilung mit Portfolios

Theoretische Grundlagen,
praktische Umsetzungsmöglichkeiten
und empirische Befunde

WAXMANN

Lisa Kunze

Dialogbasierte Leistungsbeurteilung mit Portfolios

Theoretische Grundlagen,
praktische Umsetzungsmöglichkeiten
und empirische Befunde



Waxmann 2022
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4583-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9583-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © Syda Productions | Adobe Stock

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1.	Einleitung	9
2.	Relevante Grundlagen zur Kompetenzentwicklung und zur schulischen Leistungsbeurteilung	13
2.1	Der Kompetenzbegriff.....	13
2.2	Voraussetzungen erfolgreicher Kompetenzerweiterung	14
2.3	Der erweiterte Leistungsbegriff	17
2.4	Schulische Leistungsbeurteilung.....	17
2.5	Der Beitrag der schulischen Leistungsbeurteilung zur Kompetenzentwicklung.....	22
3.	Zentrale Anforderungen an eine lernförderliche Beurteilungskultur	23
3.1	Die Informationsqualität	23
3.1.1	Anforderungen an lernförderliche Informationen	24
3.1.2	Herausforderungen und Möglichkeiten zur Steigerung der Informationsqualität	25
3.2	Motivationale Wirkung	28
3.2.1	Definition relevanter Motivationsformen.....	29
3.2.2	Bedeutung der verschiedenen Motivationsformen für das Lernen	29
3.2.3	Anforderung an eine motivationsförderliche Beurteilungskultur	32
3.2.4	Möglichkeiten zur Förderung der Motivation.....	33
3.3	Beitrag zur Selbstkonzeptentwicklung.....	38
3.3.1	Definition des Selbstkonzepts und relevanter Komponenten	38
3.3.2	Bedeutung des Selbstkonzepts für das Lernen.....	40
3.3.3	Anforderung an eine selbstkonzeptförderliche Beurteilungskultur	42
3.3.4	Relevante Grundlagen der Selbstkonzeptentwicklung und daraus abgeleitete Fördermöglichkeiten	43
3.4	Zusammenfassung zentraler Anforderungen an eine lernförderliche Beurteilungskultur	46
4.	Die tradierte Beurteilungskultur auf dem Prüfstand	48
4.1	Merkmale der tradierten Beurteilungskultur	48
4.2	Informationsqualität	52
4.3	Motivationale Wirkung	56
4.4	Beitrag zur Selbstkonzeptentwicklung der Schüler*innen.....	62
4.5	Zusammenfassende Beurteilung der tradierten Beurteilungskultur	66
5.	Das Potenzial der alternativen Leistungsbeurteilung	67
5.1	Ziele und Merkmale der alternativen Leistungsbeurteilung	67
5.2	Verbalbeurteilungen	70
5.3	Beurteilungsraster	78
5.4	Lernentwicklungsgespräche.....	85
5.5	Portfolios	94
5.6	Erste Beurteilung des Potenzials der alternativen Leistungsbeurteilung	103

6.	Die Projektschule und ihr System der Leistungsbeurteilung	105
6.1	Kurzvorstellung der Anne-Frank-Schule Bargteheide.....	106
6.2	Vorheriges Beurteilungssystem	107
6.3	Aktueller Schulversuch	108
7.	Konkretisierung der Forschungsfragen	112
8.	Methode.....	115
8.1	Übergeordnetes Forschungsdesign.....	115
8.2	Methodische Vorgehensweise bei der Befragung der Schüler*innen.....	118
8.2.1	Grundversion des Fragebogens	119
8.2.2	Erweiterte Fragebogenvariante B.....	129
8.2.3	Erweiterte Fragebogenvariante C.....	130
8.2.4	Ablauf der Untersuchung	134
8.2.5	Verfahren der Datenaufbereitung und -auswertung	135
8.3	Methodische Vorgehensweise bei der Befragung der Lehrkräfte.....	140
8.3.1	Variante A des Lehrkräftefragebogens	141
8.3.2	Variante B des Lehrkräftefragebogens.....	143
8.3.3	Lehrkräftefragebogen zum Übergang	145
8.3.4	Ablauf der Lehrkräftebefragungen.....	147
8.3.5	Datenaufbereitung und -auswertung	149
8.4	Methodische Vorgehensweise bei der Befragung der Eltern	150
8.4.1	Variante A des Elternfragebogens.....	150
8.4.2	Variante B des Elternfragebogens.....	152
8.4.3	Elternfragebogen zum Übergang	154
8.4.4	Ablauf der Elternbefragungen.....	158
8.4.5	Datenaufbereitung und -auswertung	159
9.	Beschreibung der Ergebnisse	160
9.1	Ergebnisse der Befragung der Schüler*innen	160
9.1.1	Entwicklung der wiederholt erhobenen Variablen.....	160
9.1.2	Beurteilung des Übergangs zu Noten.....	179
9.1.3	Beurteilung der dialogbasierten Leistungsbeurteilung mit Portfolios.....	180
9.2	Ergebnisse der Befragungen der Lehrkräfte.....	192
9.2.1	Beurteilung der dialogbasierten Leistungsbeurteilung mit Portfolios durch die Lehrkräfte	192
9.2.2	Beurteilung des Übergangs zu Noten durch die Klassenlehrkräfte.....	205
9.3	Ergebnisse der Elternbefragungen	209
9.3.1	Beurteilung der dialogbasierten Leistungsbeurteilung mit Portfolios.....	209
9.3.2	Beurteilung des Übergangs zu Noten.....	222
10.	Interpretation der Ergebnisse	231
10.1	Beantwortung der Forschungsfrage zur Motivation.....	231
10.2	Beantwortung der Forschungsfrage zum Selbstkonzept	234
10.3	Beantwortung der Forschungsfrage zur Einschätzung des alternativen Beurteilungssystems durch die Beteiligten	237
10.4	Beantwortung der Forschungsfrage zum Übergang zu Noten	241
11.	Diskussion	244
11.1	Diskussion der Ergebnisse.....	244
11.2	Reflexion der Studie.....	249

12 . Ausblick	255
Danksagung	261
Abbildungsverzeichnis	263
Tabellenverzeichnis	265
Literatur	268
Anhang	277
Kategoriensystem Vorteile aus Sicht der Schüler*innen	277
Kategoriensystem Nachteile aus Sicht der Schüler*innen	278
Kategoriensystem Verbesserungsvorschläge der Schüler*innen	279
Kategoriensystem Vorteile aus Sicht der Lehrkräfte.....	280
Kategoriensystem Nachteile aus Sicht der Lehrkräfte	282
Kategoriensystem Verbesserungsvorschläge der Lehrkräfte	283
Kategoriensystem Vorteile aus Sicht der Eltern.....	285
Kategoriensystem Nachteile aus Sicht der Eltern.....	287
Kategoriensystem Verbesserungsvorschläge der Eltern.....	287
Kategoriensystem Auswirkungen des Übergangs aus Sicht der Eltern.....	289

1. Einleitung

Lernen. Leistung. Noten?

Um zu diesem Thema zu tagen, sind im Juni 2018 etwas mehr als 170 Lehrkräfte und andere schulnahe Personen aus allen Teilen Deutschlands auf einem Forum der Deutschen Schulakademie zusammengekommen. Zahlreiche weitere hätten dieser Veranstaltung unter der Leitung von Silvia-Iris Beutel, Thomas Häcker und Hans Anand Pant gerne beigewohnt, doch die Teilnahmepplätze waren bereits innerhalb kürzester Zeit vergeben. In den kurzen Statements, mit denen die zuvor genannten Bildungswissenschaftler*innen das Forum eröffneten, wurden unmittelbar zentrale Kritikpunkte an der tradierten Beurteilungskultur mit Noten benannt und zahlreiche weitere kamen im Laufe der zweitägigen Veranstaltung hinzu. Der geringe Informationsgehalt der Noten, die fehlende Beteiligung der Schüler*innen an der Evaluation ihrer eigenen Leistungen und die mangelnde Wertschätzung für die individuellen Lernbemühungen der Schüler*innen sind nur wenige Beispiele für die weitreichenden Einschränkungen, die die Forumsteilnehmer*innen diskutierten (Deutsche Schulakademie 2018). Eine deutliche Mehrheit von ihnen schien sich darin einig zu sein, dass die tradierte Beurteilungskultur die individuelle Lernentwicklung von Schüler*innen mit diesen Einschränkungen eher behindert als fördert, und suchte auf dem Forum der Deutschen Schulakademie nach lernförderlicheren Alternativen. Einzelne Gäste vertraten im Gegensatz dazu allerdings auch die Einschätzung, dass Lernen ohne Noten kaum möglich sei, da den Schüler*innen bei einem Verzicht darauf unter anderem die notwendige Motivation fehlen würde, und sahen keinen Grund für eine Abkehr von der tradierten Beurteilungspraxis.

Diese konträren Positionen prägen auch den Diskurs, der über das Forum der Deutschen Schulakademie hinaus aktuell mit besonderem Nachdruck geführt wird. Die hohe Relevanz, die die Frage nach einer lernförderlichen Gestaltung der schulischen Leistungsbeurteilung zurzeit besitzt, zeigt sich unter anderem in der hohen Anzahl der mit diesem Thema verbundenen Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen, die in den vergangenen Jahren stattgefunden haben. Sie spiegelt sich außerdem in den zahlreichen aktuellen wissenschaftlichen und praxisnahen Veröffentlichungen zur schulischen Leistungsbeurteilung wider (u.a. Beutel & Pant 2020; Fischer 2012; Jürgens & Lissmann 2015; Sacher 2014; Winter 2015, 2016). Während sich diese auf eine vergleichsweise solide Basis an empirischen Daten zur tradierten Benotungspraxis beziehen können, liegen für alternative Beurteilungsformate bisher nur wenige aussagekräftige Studienergebnisse vor (Häbig 2018, S. 145; Marx 2020, S. 72ff.). Weitere wissenschaftliche Studien sind somit dringend notwendig, um eine fundierte Beantwortung der Frage zu ermöglichen, welche Gestaltungsform der schulischen Leistungsbeurteilung Schüler*innen am besten in ihrer individuellen Lernentwicklung unterstützen kann.

Das übergeordnete Anliegen dieser Arbeit besteht darin, einen Beitrag zur Beantwortung dieser aktuell besonders relevanten Frage zu leisten. Dieses Anliegen soll konkret darüber realisiert werden, dass aus dem bestehenden Kenntnisstand zunächst zentrale Anforderungen abgeleitet werden, die die schulische Leistungsbeurteilung erfüllen sollte, um für die individuelle Lernentwicklung von Schüler*innen förderliche Voraussetzungen zu schaffen. Anschließend soll sowohl theoretisch als auch empirisch geprüft werden, inwiefern die tradierte Beurteilungskultur mit Noten und verschiedene alternative Gestaltungsformen der schulischen Leistungsbeurteilung diese Anforderungen erfüllen können.

Für dieses Vorhaben werden in Kapitel 2 relevante begriffliche und theoretische Grundlagen zur Lernentwicklung von Schüler*innen und zur schulischen Leistungsbeurteilung gelegt. Lernen wird im Rahmen dieser Arbeit mit einer Erweiterung von Kompetenzen gleichgesetzt und daher wird in Kapitel 2 zunächst der Kompetenzbegriff definiert. Im Anschluss daran wird bestimmt, welche grundlegenden Voraussetzungen auf Seiten der Schüler*innen und ihrer Lernumgebung gegeben sein sollten, damit die Lernenden ihre Kompetenzen möglichst umfangreich und nachhaltig erweitern können. Die Überleitung zu der Frage, wie die schulische Leistungsbeurteilung zur Schaffung der zuvor bestimmten Voraussetzung beitragen kann, wird in der zweiten Kapitelhälfte durch eine Klärung der Begriffe der schulischen Leistung und der schulischen Leistungsbeurteilung vorbereitet. Die einzelnen Teilkapitel zusammenführend wird abschließend die These aufgestellt, dass die schulische Leistungsbeurteilung die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen vor allem über ihre Informationsqualität sowie ihren Einfluss auf die Motivation und das Selbstkonzept der Lernenden unterstützen kann.

Mit dem Ziel, daraus zentrale Anforderungen an eine lernförderliche Beurteilungskultur abzuleiten, wird in Kapitel 3 genauer exploriert, wie die schulische Leistungsbeurteilung auf den drei zuvor genannten Wegen auf die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen einwirken kann. Im Einklang mit dieser übergeordneten Zielsetzung werden in Kapitel 3.1 zunächst Kriterien aufgestellt, die Informationen erfüllen sollten, um für die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen hilfreich zu sein. Anschließend werden Herausforderungen bei der Erfüllung der aus den einzelnen Kriterien abgeleiteten Anforderung an eine lernförderliche Beurteilungskultur aufgezeigt und Möglichkeiten dazu beleuchtet, sie zu überwinden. Kapitel 3.2 ist der motivationalen Wirkung der schulischen Leistungsbeurteilung gewidmet und beginnt mit einer Definition relevanter Motivationsformen. Inwiefern diese verschiedenen Motivationsformen eine nachhaltige Erweiterung von Kompetenzen begünstigen können, wird im Anschluss daran aus theoretischer Sicht und auf der Grundlage empirischer Ergebnisse beurteilt. Gemeinsam mit einer Betrachtung bereits dokumentierter Tendenzen der Motivationsentwicklung im Verlauf der Schulzeit bildet diese Beurteilung die Grundlage für die Formulierung einer zweiten zentralen Anforderung an eine lernförderliche Beurteilungskultur. Möglichkeiten dazu, diese Anforderung zu erfüllen, werden schließlich im letzten Abschnitt von Kapitel 3.2 aus dem Erwartungs-Wert-Modell und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation abgeleitet. In Kapitel 3.3

werden parallel dazu zunächst verschiedene relevante Facetten des Selbstkonzepts definiert, bevor eine differenzierte Betrachtung ihrer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen erfolgt. Diese fließt zusammen mit relevanten Tendenzen der Selbstkonzeptentwicklung in die Formulierung einer weiteren Anforderung an eine lernförderliche Beurteilungskultur ein, deren Umsetzungsmöglichkeiten abschließend beleuchtet werden. In Kapitel 3.4 werden die Anforderungen aus den einzelnen Bereichen schließlich zusammenfassend zusammengeführt.

Anhand der in Kapitel 3 hergeleiteten Anforderungen zur Informationsqualität, zur motivationalen Wirkung der Leistungsbeurteilung und ihrem Beitrag zur Selbstkonzeptentwicklung der Schüler*innen soll im darauffolgenden Kapitel 4 die tradierte Beurteilungskultur mit Noten auf den Prüfstand gestellt werden. Vorbereitend dafür werden in Kapitel 4.1 zunächst die grundlegenden Merkmale dieser Kultur zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss daran wird nacheinander aus theoretischer Sicht sowie auf der Grundlage empirischer Ergebnisse beurteilt, inwiefern die tradierte Beurteilungskultur mit ihren prägenden Merkmalen die drei zentralen Anforderungen erfüllen und darüber zur Kompetenzentwicklung der Schüler*innen beitragen kann. Ausgehend von der separaten Betrachtung der einzelnen Anforderungen wird abschließend ein zusammenfassendes Urteil darüber getroffen, inwiefern die tradierte Beurteilungskultur mit Noten Schüler*innen bei der nachhaltigen Erweiterung ihrer Kompetenzen unterstützen kann.

Im Anschluss daran soll in Kapitel 5 das lernförderliche Potenzial einer alternativen Beurteilungskultur und alternativer Beurteilungsformate näher erkundet werden. Anders als bei der tradierten Beurteilungskultur handelt es sich bei einer alternativen Beurteilungskultur aktuell größtenteils eher um eine Vision als schulische Realität. Deswegen sollen die übergeordneten Ziele und Merkmale einer alternativen Beurteilungskultur in Kapitel 5.1 zunächst idealtypisch beschrieben werden. Darauf aufbauend wird anschließend aus theoretischer Sicht und unter Hinzunahme bereits vorhandener Studienergebnisse beurteilt, inwiefern vier alternative Beurteilungsformate dazu geeignet sind, die übergeordneten Ziele und Merkmale einer alternativen Beurteilungskultur zu verwirklichen und die Anforderungen an eine lernförderliche Beurteilungskultur zu erfüllen. In diesem Sinne sind es konkret die Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von verbalen Beurteilungen und Beurteilungsrastern, Lernentwicklungsgesprächen und Portfolios als Instrumenten der Leistungsbeurteilung, die in Kapitel 5 betrachtet werden sollen. Ausgehend von der separaten Betrachtung dieser alternativen Beurteilungsformate wird abschließend eine erste Beurteilung des lernförderlichen Potenzials der alternativen Leistungsbeurteilung vorgenommen. Bei dieser Beurteilung kann es sich vor allem deshalb nur um eine erste handeln, da alternative Beurteilungsformate bisher nur in geringem Umfang systematisch untersucht wurden.

Aus dem aktuell bestehenden Forschungsbedarf wird in Kapitel 6 zunächst ein konkretes Forschungsanliegen abgeleitet, bevor eine kurze Vorstellung der zur Verwirklichung dieses Anliegens ausgewählten Projektschule mit ihren verschiedenen Beurteilungssystemen erfolgt. Es handelt sich dabei um die Anne-Frank-Schule Bargtheide, die sowohl die Möglichkeit zur Untersuchung eines Beurteilungssystems

mit Kompetenzrastern und verbalen Beurteilungen als auch eines innovativen Schulversuchs mit Lernentwicklungsgesprächen und Portfolios bietet.

Ausgehend von der näheren Betrachtung der Beurteilungssysteme soll das in Kapitel 6 formulierte übergeordnete Forschungsanliegen in Kapitel 7 in konkrete Forschungsfragen überführt werden. Kapitel 8 ist der methodischen Vorgehensweise gewidmet, die zur Untersuchung dieser Forschungsfragen gewählt wurde. Die Beschreibung der darüber gewonnenen Ergebnisse in Kapitel 9 bereitet deren Interpretation in Bezug auf die Forschungsfragen in Kapitel 10 vor. In Kapitel 11 sollen die Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsfragen zusammengeführt und vor dem Hintergrund des theoretischen Teils diskutiert werden. Für dieses Kapitel ist zudem eine Reflexion der methodischen Vorgehensweise vorgesehen. Das diese Arbeit abschließende Kapitel 12 zielt schließlich darauf ab, aufzuzeigen, wie die Ergebnisse dieser Arbeit für die schulische Praxis und die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema einer lernförderlichen Gestaltung der schulischen Leistungsbeurteilung genutzt werden können.

2. Relevante Grundlagen zur Kompetenzentwicklung und zur schulischen Leistungsbeurteilung

Das übergeordnete pädagogische Ziel der Institution Schule besteht darin, Schüler*innen bei der Entwicklung vielfältiger Kompetenzen zu unterstützen und sie darüber dazu zu befähigen, ein erfülltes Leben zu führen und ihre Rolle als Bürger*innen in unserer freiheitlich-demokratisch organisierten Gesellschaft verantwortungsvoll auszuüben (§ 4 SchulG). Im Rahmen dieses Kapitels soll der Begriff der Kompetenz mit seinen wesentlichen Merkmalen zunächst definiert werden, bevor eine genauere Betrachtung der Voraussetzungen erfolgreichen Kompetenzerwerbs erfolgt. In Anlehnung daran wird anschließend der Begriff der schulischen Leistung kompetenzorientiert definiert, bevor eine Klärung des Begriffs der schulischen Leistungsbeurteilung und eine Darstellung ihrer grundlegenden Gestaltungsmerkmale vorgenommen wird. Abschließend werden diese verschiedenen Aspekte zu einer ersten thesenartigen Antwort auf die Frage zusammengeführt, wie die schulische Leistungsbeurteilung dazu beitragen kann, dass Schüler*innen ihre Kompetenzen erfolgreich erweitern können.

2.1 Der Kompetenzbegriff

Der Begriff der Kompetenz wird in verschiedenen Fachbereichen unterschiedlich definiert, sodass es notwendig zu sein scheint, aufzuzeigen, welches Kompetenzverständnis der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt.

Grundlegend lassen sich Kompetenzen in Anlehnung an Weinert als „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 zu nutzen“ (Weinert 2001, S. 27f.) definieren. Kompetenzen sind dementsprechend als eine Kombination aus Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Bereitschaft, diese zielführend und verantwortungsvoll zur Bewältigung von Herausforderungen oder zur Lösung von Problemen einzusetzen, anzusehen. Anders als bei Weinert angedeutet, stellen dabei nicht nur kognitive Fähigkeiten und eng definierte praktische Fertigkeiten einen wichtigen Bestandteil von Kompetenzen dar; stattdessen fließen auch Fähigkeiten aus anderen Bereichen wie dem sozialen oder emotionalen in Kompetenzen ein (Jürgens & Lissmann 2015, S. 44f.; Weirer & Paechter 2019, S. 20f.). Die verschiedenen Komponenten des Könnens, die Kompetenzen umfassen, werden im Rahmen dieser Arbeit daher allgemein unter dem Begriff der Fähigkeiten zusammengefasst. Diese Fähigkeiten

können vielfältiger Art sein und infolgedessen sind auch vielfältige verschiedene Kompetenzen voneinander zu unterscheiden.

Zur Systematisierung dieser verschiedenen Kompetenzen liegt bisher noch kein einheitlicher und allgemein anerkannter Ansatz vor. Im schulischen Kontext bietet es sich allerdings an, grundsätzlich zwischen fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen zu unterscheiden. Fachbezogene Kompetenzen sind dabei Fähigkeiten und Bereitschaften, die ausschließlich in einem Fachbereich zur Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen dienen, während überfachliche Kompetenzen als Voraussetzungen für das erfolgreiche Meistern von Herausforderungen in verschiedenen Fach- und Lebensbereichen anzusehen sind. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Kategorien ist nicht durchgängig trennscharf, da überfachliche und fachliche Kompetenzen bei ihrer praktischen Nutzung mitunter ineinander übergehen (Jürgens & Lissmann 2015, S. 43f.); sie kann aber trotzdem eine auch für das Anliegen dieser Arbeit hilfreiche Orientierung bieten. Von einer genaueren Darstellung der Kompetenzmodelle, die sich in der Didaktik einzelner Unterrichtsfächer entwickelt haben, wird an dieser Stelle abgesehen, da diese Arbeit von einem allgemeinen und keinem fachspezifischen Interesse geleitet wird.

Ein weiteres im Kontext dieser Arbeit besonders bedeutsames Merkmal von Kompetenzen ist, dass diese erlernbar sind. Individuen können ihre Kompetenzen somit im Rahmen von Lernprozessen erweitern. Der Erwerb von Kompetenzen vollzieht sich dabei im Bereich der Tiefenstruktur des Lernens und ist infolgedessen nicht unmittelbar sicht- oder beobachtbar. Er findet allerdings Ausdruck in der Performanz, das heißt in dem beobachtbaren Verhalten, das Individuen in für die jeweilige Kompetenz geeigneten Anwendungssituationen zeigen, sodass davon ausgehend begründete Rückschlüsse auf deren Kompetenzstand gezogen werden können (Jung 2010, S. 20ff.). Eine eindeutige Bestimmung des Kompetenzstands ist aufgrund der eingeschränkten Zugänglichkeit und Komplexität von Kompetenzen jedoch nicht möglich.

Benötigt werden Kompetenzen schließlich zum erfolgreichen Meistern von Aufgaben und Herausforderungen, die sich sowohl im schulischen Kontext als auch in allen anderen Lebensbereichen stellen können (Jung 2010, S. 13). Durch den rasch fortschreitenden gesellschaftlichen und technologischen Wandel werden diese Aufgaben und Herausforderungen zunehmend komplexer, was dem pädagogischen Auftrag der Schule, die Schüler*innen bei der Entwicklung vielfältiger Kompetenzen zu unterstützen, aktuell besonderen Nachdruck verleiht (Jung 2010, S. 148). Unter welchen Voraussetzungen die Schule diesen Auftrag möglichst gut erfüllen kann, soll daher im folgenden Kapitel im Anschluss an einige relevante Grundlagen der Kompetenzentwicklung genauer betrachtet werden.

2.2 Voraussetzungen erfolgreicher Kompetenzerweiterung

Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, können Menschen ihre Kompetenzen erweitern und es ist eben diese Erweiterung von Kompetenzen, die im Rahmen dieser Arbeit mit dem Begriff des Lernens gleichgesetzt wird. Eine Erweiterung von Kompe-

tenzen kann dabei zunächst insofern erfolgen, als dass die Bewältigung von neuen Herausforderungen möglich wird oder die Bewältigung in neuen Anwendungssituationen gelingt. Eine Erweiterung von Kompetenzen ist zudem auch in der Form möglich, dass die Bewältigung von bereits bewältigten Herausforderungen schneller oder mit weniger Fehlern und damit in diesem Sinne besser gelingt. Zusätzlich dazu kann eine Erweiterung von Kompetenzen auch in der Zunahme der Bereitschaft dazu bestehen, bestimmte Fähigkeiten verantwortungsvoll und zielführend einzusetzen. Die derartige Erweiterung von Kompetenzen vollzieht sich in längerfristig angelegten Prozessen (Jung 2010, S. 28), weshalb im Rahmen dieser Arbeit auch der Begriff der Kompetenzentwicklung verwendet wird. Er beschreibt die Veränderung der Kompetenzen von Personen im zeitlichen Verlauf allgemein und schließt sowohl die Erweiterung von Kompetenzen als auch die Zurückbildung von Kompetenzen ein, die ebenfalls möglich ist.

Inwiefern Menschen ihre Kompetenzen erweitern können, hängt auf der einen Seite von den ihnen gebotenen Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung und zum anderen von ihrer Fähigkeit und Bereitschaft dazu ab, diese zu nutzen (Jung 2010, S. 28f.). Möglich ist die Erweiterung von Kompetenzen in der aktiven Auseinandersetzung mit Aufgaben und Herausforderungen, die den aktuellen Kompetenzstand der Lernenden leicht übersteigen, dabei aber noch realistischerweise zu bewältigen sind (Weirer & Paechter 2019, S. 31). Die weitere Kompetenzentwicklung knüpft an den bereits erreichten Kompetenzstand der jeweiligen Lernenden an und wird zudem von weiteren individuellen Voraussetzungen geprägt (Jung 2010, S. 28).

Die Entwicklung von Kompetenzen ist dementsprechend als ein individueller Prozess anzusehen und dieselben Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung können in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden zu unterschiedlichen Kompetenzzuwächsen führen. Besonders erfolgreich verläuft die Kompetenzentwicklung dann, wenn eine hohe Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Lernenden auf der einen Seite und der konkreten Gestaltung der Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung auf der anderen Seite besteht (Sacher 2014, S. 212). In Anbetracht der großen Heterogenität der Voraussetzungen der Lernenden ergibt sich daraus die Notwendigkeit, den schulischen Unterricht zumindest phasenweise zu öffnen und zu differenzieren, damit die einzelnen Schüler*innen die Lernwege gehen können, die ihre individuelle Kompetenzentwicklung tatsächlich voranbringen (Jürgens & Lissmann 2015, S. 37). Eine auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen abgestimmte Unterrichtsgestaltung stellt somit eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung dar.

Auf der anderen Seite ist eine solche Unterrichtsgestaltung selbst an verschiedene Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte und der schulischen Rahmenbedingungen geknüpft. So müssen die Lehrkräfte zunächst einen Wert darin sehen, ihren Unterricht auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen abzustimmen, und davon ausgehend dazu bereit sein, verschiedene Formen der Differenzierung und Öffnung des Lernens einzusetzen (Haag & Streber 2014, S. 113f.). Damit die Lehrkräfte ihren Unterricht in diesem Sinne kompetenzförderlich gestalten können, benötigen sie zusätzlich dazu selbst vielfältige pädagogische, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen

(Helmke 2003, S. 43). Eine besondere Bedeutung kommt dabei ihrer Beurteilungskompetenz zu. Sie wird im Rahmen dieser Arbeit als die Bereitschaft und Fähigkeit dazu definiert, das (Lern-)Verhalten von Schüler*innen bewusst und differenziert wahrzunehmen und davon ausgehend Rückschlüsse auf ihre Lernvoraussetzungen und insbesondere ihren Kompetenzstand zu ziehen (Jürgens & Lissmann 2015, S. 21f.) Derartige Erkenntnisse stellen gleichzeitig auch selbst eine entscheidende Voraussetzung für die Schaffung geeigneter Möglichkeiten zur Kompetenzerweiterung dar, da die Lehrkräfte die Voraussetzungen ihrer Schüler*innen offensichtlich kennen müssen, um ihnen darauf abgestimmte Lernangebote zu unterbreiten (Sacher 2014, S. 212). Zusätzlich dazu können die Lehrkräfte die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden auch durch die Rückmeldung ihrer Beurteilungsergebnisse nachhaltig unterstützen (Jürgens & Lissmann 2015, S. 51f.).

Auf systemischer Ebene kommt – wie sich im vorherigen Absatz bereits andeutet – der universitären und schulischen Ausbildung sowie der berufsbegleitenden Fortbildung der Lehrkräfte eine besondere Rolle zu, da die Lehrkräfte neben ihren praktischen Erfahrungen vorrangig in diesem Rahmen die Kompetenzen entwickeln, die sie zur erfolgreichen Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung ihrer Schüler*innen benötigen. Zusätzlich dazu setzt eine gelingende individuelle Förderung dafür geeignete schulorganisatorische Rahmenbedingungen voraus. So benötigen die Lehrkräfte beispielsweise ausreichend Zeit dafür, die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen zu analysieren und davon ausgehend differenzierte Lernangebote zu entwickeln, sowie räumliche und materielle Ressourcen wie Gruppenräume oder differenzierte Lehrwerke, die deren Umsetzung unterstützen (Haag & Streber 2014, S. 114; Sacher 2014, S. 213f.).

Zusätzlich zu diesen Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkräfte und der schulischen Rahmenbedingungen, die die Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung prägen, müssen auf Seiten der Schüler*innen die Bereitschaft und Fähigkeit gegeben sein, diese Möglichkeiten zu nutzen (Jung 2010, S. 28). Die Schüler*innen müssen dementsprechend dazu motiviert sein, ihre Kompetenzen zu erweitern und die ihnen gebotenen Lernmöglichkeiten in Hinblick auf dieses Ziel zielführend zu nutzen (Sacher 2014, S. 214f.). Eine weitere wichtige Voraussetzung dafür besteht darin, dass sich die Schüler*innen auch zutrauen, die jeweilige Aufgabe oder Herausforderung zu meistern und darüber ihre Kompetenzen zu erweitern (Jung 2010, S. 155). Dieses Zutrauen leitet sich aus dem Selbstkonzept der Lernenden ab, das in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung für die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen besitzt.

Damit die Schüler*innen ihre Kompetenzen im Unterricht verschiedener Fächer erweitern können, benötigen sie des Weiteren gewisse überfachliche Kompetenzen. Der Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstorganisierten Lernen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da es den Schüler*innen erst durch die Aneignung von Kompetenzen aus diesem Bereich möglich wird, die ihnen im differenzierten und geöffneten Unterricht gebotenen Freiheiten und Wahlmöglichkeiten sinnvoll und verantwortungsvoll zu nutzen (Ahlring 2009, S. 7f.). Die systematische Erweiterung von Kompetenzen setzt somit auch in dieser Hinsicht die bereits gelungene Aneignung anderer Kompetenzen voraus

(Weinert 1982, S. 102). Besonders hervorzuheben gilt es in diesem Zusammenhang auch die Selbstbeurteilungskompetenz der Schüler*innen, die als die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler*innen dazu definiert wird, ihr eigenes Lernen und dafür relevante Aspekte bewusst wahrzunehmen und daraus für ihre Kompetenzentwicklung angemessene Rückschlüsse zu ziehen (Brouër 2014, S. 48). Wie die Lehrkräfte benötigen auch die Schüler*innen eine differenzierte Kenntnis ihrer Lernvoraussetzungen, damit sie für ihre weitere Kompetenzentwicklung förderliche Entscheidungen treffen können (Ahlring 2009, S. 7f.; Winter 2016, S. 86f.). Mit Hilfe ihrer Selbstbeurteilungskompetenz können sie derartige Erkenntnisse ergänzend zur Rückmeldung durch ihre Lehrkräfte selbst gewinnen und ihr Selbstkonzept erweitern.

2.3 Der erweiterte Leistungsbegriff

Wenn das übergeordnete pädagogische Ziel der Institution Schule darin besteht, die Schüler*innen bei der Entwicklung vielfältiger Kompetenzen zu unterstützen, so muss auch ihre Leistung in Hinblick auf dieses Ziel kompetenzorientiert definiert werden. Die schulische Leistung von Schüler*innen wird im Einklang damit als das Ausmaß definiert, zu dem es Schüler*innen erkennbar gelingt, ihre Kompetenzen in den vorgesehenen Bereichen zu erweitern sowie diese zielführend zur Bewältigung schulischer Lern- und Prüfungssituationen zu nutzen. Im Sinne eines erweiterten Leistungsbegriffs sind dabei sowohl die von den Schüler*innen erbrachten Ergebnisse als auch ihre Lernprozesse als Teil ihrer schulischen Leistung anzusehen. Ein erweiterter Leistungsbegriff bezieht dabei vielfältige Aspekte dieser Prozesse sowie der aus ihnen hervorgehenden Produkte ein und berücksichtigt neben kognitiven Kompetenzen Fähigkeiten und Bereitschaften aus vielfältigen weiteren Bereichen (Bohl 2003, S. 215; Jürgens & Lissmann 2015, S. 64f.).

Daraus, dass diese Kompetenzen selbst nicht direkt sicht- oder beobachtbar sind, ergibt sich ein zentraler Unterschied zwischen dem Lernen und der Leistung von Schüler*innen. Während die tatsächliche Kompetenzerweiterung von Schüler*innen im Rahmen dieser Arbeit als Lernen definiert wird, wird die Leistung von Schüler*innen als der in ihrer Performanz zum Ausdruck kommende Kompetenzstand verstanden. Eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen beidem zu erzielen, ist als eine wesentliche Herausforderung der schulischen Leistungsbeurteilung anzusehen, die im folgenden Unterkapitel genauer betrachtet werden soll.

2.4 Schulische Leistungsbeurteilung

Im Zusammenhang mit dem Anliegen, die Leistungen von Schüler*innen zu evaluieren, werden im aktuellen pädagogischen Diskurs verschiedene Begrifflichkeiten verwendet, die zusätzlich von verschiedenen Autor*innen unterschiedlich definiert werden. Der in dieser Arbeit favorisierte Begriff der schulischen Leistungsbeurteilung soll daher im Rahmen dieses Kapitels definiert und von möglichen Alternativen abgegrenzt werden,

bevor eine genauere Betrachtung der Merkmale und Variationsmöglichkeiten in der Gestaltung der schulischen Leistungsbeurteilung erfolgt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die schulische Leistungsbeurteilung als die systematische Evaluation der wie zuvor kompetenzorientiert definierten Leistungen von Schüler*innen innerhalb einer Schule mit den dafür vorgesehenen Verfahren definiert. Sie umfasst die drei Elemente der Gewinnung von leistungsrelevanten Informationen als Beurteilungsgrundlage, deren Interpretation mit Hilfe eines geeigneten Vergleichsmaßstabs sowie die Kommunikation des daraus abgeleiteten Urteils (Jürgens & Lissmann 2015, S. 78).

Wie im folgenden Kapitel noch genauer dargelegt werden soll, sollte dieses Urteil im Interesse der Kompetenzerweiterung von Schüler*innen aus differenzierten inhaltlichen Aussagen bestehen und nicht die alleinige Zuschreibung eines Wertes zu den Leistungen der Schüler*innen umfassen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wird der Begriff der Leistungsbeurteilung dem Begriff der Leistungsbewertung vorgezogen, der eine Beschränkung auf Letzteres zu implizieren scheint. Der Begriff der Leistungsrückmeldung, der teilweise synonym zur Leistungsbeurteilung verwendet wird, ist im Vergleich dazu ebenfalls enger gefasst und wörtlich genommen nur dazu geeignet, die Kommunikation des Beurteilungsergebnisses als ein Element der schulischen Leistungsbeurteilung zu beschreiben. Er deutet außerdem eine nur in eine Richtung verlaufende Kommunikation von einer beurteilenden Person zu einer anderen beurteilten Person an und ist auch deshalb nicht als Oberbegriff für alle innerhalb der Institution Schule möglichen Beurteilungsvorgänge geeignet. Der Begriff der Leistungsmessung wird im Rahmen dieser Arbeit schließlich gänzlich verworfen, da die Kompetenzen von Schüler*innen als Tiefenstruktur des Lernens einem Messvorgang nicht direkt zugänglich sind und zusätzlich dazu auch aufgrund ihrer Komplexität nicht eindeutig gemessen werden können (Jung 2010, S. 20ff.).

Die Beurteilung der Leistungen von Schüler*innen als Ausdruck ihres Kompetenzstands setzt stattdessen anspruchsvolle Interpretationsprozesse voraus und daraus ergeben sich auch die drei Elemente der schulischen Leistungsbeurteilung, die im vorletzten Absatz bereits benannt wurden. Dadurch, dass Kompetenzen selbst keiner direkten Beobachtung zugänglich sind, kann nur aufgrund der Performanz von Schüler*innen in Lern- und Leistungssituationen sowie weiteren direkt zugänglichen Informationen auf ihren Kompetenzstand geschlossen werden. Derartige, in Bezug auf die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen aussagekräftige Informationen müssen im Rahmen des Beurteilungsvorgangs zunächst gewonnen werden, bevor ihre Interpretation mit Hilfe eines geeigneten Maßstabs und die Kommunikation der daraus hervorgehenden Schlussfolgerungen erfolgen kann (Winter 2015, S. 47ff.). In Bezug auf all diese Elemente bestehen bei der konkreten Gestaltung der schulischen Leistungsbeurteilung Variationsmöglichkeiten, die im Folgenden umrissen werden sollen.

Für die Leistungsbeurteilung relevante Informationen können grundsätzlich in allen Phasen des schulischen Lernens gewonnen werden und die Gestaltung verschiedener Beurteilungssysteme kann danach variieren, inwiefern diese Möglichkeit tatsächlich genutzt wird. Von besonderer Bedeutung ist dabei, inwiefern sich die Gewinnung leis-

tungsrelevanter Informationen auf eigens zu diesem Zweck geschaffene Leistungs- bzw. Prüfungssituationen beschränkt oder parallel zum schulischen Lernen insgesamt erfolgt. Zusätzlich dazu lassen sich auch die zur Informationsgewinnung eingesetzten Formate wie Tests, Klassenarbeiten und Präsentationen variieren, und auch in Bezug auf den Beteiligungsgrad der Schüler*innen bestehen dabei unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten (Jürgens & Lissmann 2015, S. 72). Zu unterscheiden ist dabei grundlegend zwischen Formen der Informationsgewinnung, an denen die Schüler*innen nur über ihre Performanz beteiligt sind, und Verfahren, in deren Rahmen die Schüler*innen selbst aktiv an der Informationsgewinnung mitwirken, indem sie ihr eigenes Lernen beispielsweise selbst bewusst beobachten und den Lehrkräften darüber Auskunft geben.

Für die Interpretation der gewonnenen Informationen in Bezug auf den Kompetenzstand der Schüler*innen werden wie bereits erwähnt geeignete Maßstäbe benötigt. Dabei lassen sich je nachdem, mit wem oder was die Leistungen der Schüler*innen verglichen werden, die individuelle, die soziale und die kriteriale Bezugsnorm voneinander unterscheiden. Im Rahmen der individuellen Bezugsnorm werden die Leistungen der Schüler*innen mit ihren eigenen früheren Leistungen oder auch ihre Leistungen in verschiedenen Kompetenzbereichen verglichen. Im Rahmen der sozialen Bezugsnorm wird hingegen ein Vergleich der Leistungen einzelner Schüler*innen mit denen anderer Schüler*innen derselben Lerngruppe vorgenommen. Die kriteriale Bezugsnorm sieht schließlich eine Interpretation der gewonnenen Informationen im Vergleich zu inhaltlichen Kriterien oder Standards vor (Sacher 2014, S. 84f.). Bei der konkreten Ausgestaltung der Leistungsbeurteilung ist es möglich, die verschiedenen Bezugsnormen unterschiedlich stark zu gewichten und auf verschiedene Weise miteinander zu kombinieren. Die individuelle und die soziale Bezugsnorm können dabei insofern nicht alleinstehen, als dass immer inhaltliche Kategorien benötigt werden, anhand derer die Leistungen einer oder mehrerer Personen miteinander verglichen werden.

Wie die Informationsgewinnung und -interpretation kann auch die Kommunikation des Beurteilungsergebnisses in unterschiedlichen Formen erfolgen. Sie kann so entweder schriftlich oder mündlich erfolgen sowie verbal oder non-verbal in Form von Symbolen oder Ziffern. Zusätzlich dazu lässt sich wie oben bereits angedeutet auch die Kommunikationsrichtung variieren. Neben der tradierten, nur in eine Richtung verlaufenden Weitergabe des Beurteilungsergebnisses von den Lehrkräften an die Schüler*innen ist so auch die Mitteilung der von den Schüler*innen vorgenommenen Selbsteinschätzung an ihre Lehrkräfte möglich. Zusätzlich dazu können die Schüler*innen und die Lehrkräfte sowie die Schüler*innen untereinander in einen wechselseitigen Dialog eintreten, in dem Fremd- und Selbstbeurteilungsergebnisse kommuniziert und miteinander abgeglichen werden. Darüber hinaus ist es für die Gestaltung der Leistungsbeurteilung in Bezug auf diesen letzten Bereich auch relevant, ob und inwiefern die Beurteilungsergebnisse auch an Empfänger*innen über den unmittelbaren Adressatenkreis der Schüler*innen, ihrer Eltern und Lehrkräfte hinaus kommuniziert werden sollen (Winter 2015, S. 28f.).

Zusätzlich zu diesen in Bezug auf die verschiedenen Elemente bezogenen Variationsmöglichkeiten sollen noch einige weitere grundlegende aufgezeigt werden, die die

Gestaltung der Leistungsbeurteilung insgesamt durchziehen. Dazu gehört zunächst das Maß, zu dem die Schüler*innen an der Evaluation ihrer eigenen Leistungen beteiligt werden. Grundsätzlich ist die Beteiligung der Schüler*innen in allen Phasen der Leistungsbeurteilung möglich und mit geeigneten Hilfestellungen ist den Schüler*innen die aktive Mitwirkung an der Beurteilung ihrer eigenen Leistungen auch zuzutrauen (Jürgens & Lissmann 2015, S. 77).

Neben dem Grad der Beteiligung der Schüler*innen ist auch das zeitliche Verhältnis der Leistungsbeurteilung zu den Lernprozessen der Schüler*innen für deren Gestaltung prägend. Ein summativer Ansatz wird dabei dann verfolgt, wenn die Leistungen der Schüler*innen zum Ende eines Lernprozesses zusammenfassend beurteilt werden. Als formativ werden im Gegensatz dazu Formen der Leistungsbeurteilung bezeichnet, die parallel zu den Lernprozessen von Schüler*innen eingesetzt werden und so unmittelbar mit auf ihre Kompetenzentwicklung in demselben Prozess einwirken können (Jürgens & Lissmann 2015, S. 53).

In engem Zusammenhang damit ist es für die Gestaltung der Leistungsbeurteilung zudem relevant, ob sich diese vorrangig an dem vergangenen Lernen oder der weiteren Lernentwicklung der Schüler*innen orientiert. Als rückwärtsgerichtet ist ein Beurteilungsformat oder -system dann anzusehen, wenn es in erster Linie darauf ausgerichtet ist, zu einem Urteil darüber zu gelangen, inwiefern sich die Schüler*innen die im bereits vergangenen Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen tatsächlich angeeignet haben. Bei einer vorrangig zukunftsorientierten Gestaltung der Leistungsbeurteilung werden die vergangenen Leistungen der Schüler*innen ebenfalls in den Blick genommen; der Fokus liegt dabei allerdings darauf, aus diesen vergangenen Leistungen hilfreiche Rückschlüsse für das weitere Lernen der Schüler*innen abzuleiten (Marx 2020, S. 60f.).

Zusätzlich zu diesen zeitlichen Gesichtspunkten kann die grundlegende Ausrichtung der Leistungsbeurteilung auch in Bezug darauf variieren, inwiefern bzw. in welchem Ausmaß die Lernprozesse der Schüler*innen und die daraus hervorgehenden Produkte darin Berücksichtigung finden. Bei einer überwiegenden Produktorientierung stehen die Lernergebnisse der Schüler*innen im Mittelpunkt, während der Fokus der Leistungsbeurteilung bei einer vorrangigen Prozessorientierung auf den Handlungen liegt, die die Schüler*innen auf dem Weg zu diesen Ergebnissen ausgeführt haben (Marx 2020, S. 61).

Inwiefern diese Ergebnisse sowie die Lernprozesse der Schüler*innen vorrangig in Bezug auf ihre Stärken oder Schwächen beurteilt werden, ist für die grundlegende Ausrichtung der Leistungsbeurteilung schließlich ebenfalls prägend. Während der Fokus der Leistungsbeurteilung bei einer stärkenorientierten Leistungsbeurteilung vorrangig darauf liegt, was den Schüler*innen bereits gelungen ist und welche Kompetenzen sie bereits erweitern konnten, wird die Aufmerksamkeit im Zuge der Defizitorientierung vor allem darauf gerichtet, was die Schüler*innen noch nicht können (Winter 2015, S. 18).

Wie die vorherigen Ausführungen verdeutlichen, bestehen sowohl in Bezug auf die grundlegende Ausrichtung der Leistungsbeurteilung als auch in Bezug auf die davon geprägte Ausgestaltung der Informationsgewinnung, Interpretation und Beurteilungs-

mitteilung weitreichende Variationsmöglichkeiten. In der schulischen Praxis werden diese durch rechtliche Vorgaben begrenzt, die sowohl innerhalb als auch zwischen den Schulen für eine gewisse Einheitlichkeit sorgen (Rademacher 2014, S. 183f.). Verbindliche Vorgaben werden dabei insbesondere in Bezug auf die Anzahl und Form der im Rahmen der Leistungsbeurteilung durchgeführten Prüfungen sowie der formalisierten Mitteilung der Beurteilungsergebnisse zum Halbjahres- und Schuljahresende gesetzt. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen genießen die einzelnen Schulgemeinschaften sowie die Lehrkräfte einen gewissen Handlungsspielraum. So kann das aus gewählten Vertreter*innen der Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte zusammengesetzte Gremium der Schulkonferenz an schleswig-holsteinischen Gemeinschaftsschulen beispielsweise darüber entscheiden, ob die Leistungen der Schüler*innen von der 5. bis zur 7. Klassenstufe mit Noten oder in Form von Kompetenzrastern beurteilt werden sollen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2020, S. 10; § 62, 63 SchulG). Die einzelnen Lehrkräfte sind schließlich für die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der Leistungsbeurteilung in ihren Klassen zuständig und können innerhalb der rechtlichen und schulinternen Vorgaben zwischen verschiedenen Formen der Informationsgewinnung, Interpretation und Rückmeldung wählen. Zusätzlich dazu kommt ihnen auch in Bezug auf die variablen Merkmale der Ausrichtung der Leistungsbeurteilung eine besondere Bedeutung zu.

Wie die Leistungsbeurteilung von diesen verschiedenen Akteuren gestaltet wird, hängt schließlich wesentlich von den Zielen ab, die über die Leistungsbeurteilung verwirklicht werden sollen. Der Leistungsbeurteilung werden dabei insgesamt zahlreiche Funktionen zugeschrieben, für die sich bisher noch keine einheitliche Bezeichnung, Definition und Systematisierung durchgesetzt hat. Von mehreren Autor*innen wird allerdings eine grundlegende Unterscheidung zwischen pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen vorgenommen, die auch für das Anliegen dieser Arbeit hilfreich scheint und daher übernommen werden soll (Jürgens & Lissmann 2015, S. 64; Pant 2020, S. 44; Paradies, Wester & Greving 2005, S. 24ff.; Sacher 2014, S. 22ff.). Unter dem Begriff der pädagogischen Funktionen werden dabei diejenigen Funktionen der Leistungsbeurteilung zusammengefasst, die in erster Linie dem Lernen, also der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen dienen. Dazu ist beispielsweise die pädagogische Informationsfunktion zu zählen, in deren Rahmen die Leistungsbeurteilung den Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften zu lernrelevanten Erkenntnissen verhelfen soll, oder auch die Motivationsfunktion, sofern sie denn im Sinne einer Förderung der Motivation der Schüler*innen für das Lernen selbst verstanden wird (Jürgens & Lissmann 2015, S. 70, Paradies, Wester & Greving 2005, S. 29f.). Die gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbeurteilung dienen im Gegensatz dazu vorrangig der Bewältigung gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen wie der Vergabe von begrenzten, aber begehrten Weiterbildungs-, Berufs- und Lebenschancen. Zu diesen Funktionen zählt beispielsweise die an weiterführende Bildungseinrichtungen oder potenzielle Arbeitgeber*innen gerichtete gesellschaftliche Informationsfunktion und die eng damit verbundene Selektionsfunktion, in deren Rahmen die schulische

Leistungsbeurteilung selektive Entscheidungen über die einzelne Schule hinaus vorbereiten soll (Pant 2020, S. 43f.; Sacher 2014, S. 22ff.).

2.5 Der Beitrag der schulischen Leistungsbeurteilung zur Kompetenzentwicklung

Wie im Abschluss des vorherigen Teilkapitels bereits erwähnt, kann die Leistungsbeurteilung einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Schüler*innen leisten. Im Rahmen dieses Teilkapitels sollen die vorherigen Abschnitte zusammenführend konkretisiert werden, in welcher Hinsicht dies vorrangig möglich ist.

Damit die Schüler*innen ihre Kompetenzen erweitern können, benötigen sie auf der einen Seite auf ihre individuellen Voraussetzungen abgestimmte Lernmöglichkeiten und müssen auf der anderen Seite auch dazu bereit und fähig sein, diese zielführend und verantwortungsvoll zu nutzen. Dass die Lehrkräfte ihren Schüler*innen für ihre individuelle Kompetenzentwicklung förderliche Lernmöglichkeiten bieten können, setzt neben verschiedenen beruflichen Kompetenzen und geeigneten Rahmenbedingungen wiederum voraus, dass sie die individuellen Voraussetzungen und bereits erreichten Kompetenzstände ihrer Schüler*innen genau kennen. Die schulische Leistungsbeurteilung kann dazu einen Beitrag leisten, indem sie den Lehrkräften zu Erkenntnissen darüber verhilft.

Derartige Erkenntnisse benötigen auch die Schüler*innen, um die ihnen in einem differenzierten und geöffneten Unterricht gebotenen Wahlmöglichkeiten und Freiräume so zu nutzen, dass sie ihre Kompetenzen darüber tatsächlich erweitern. Wie die Lehrkräfte können die Schüler*innen in dieser Hinsicht lernförderliche Informationen bei einer geeigneten Gestaltung im Zuge der Leistungsbeurteilung gewinnen. Zusätzlich dazu birgt die Leistungsbeurteilung auch das Potenzial, die Schüler*innen zur Erweiterung ihrer Kompetenzen zu motivieren sowie ihr Vertrauen darin zu fördern, dass sie die ihnen gestellten Aufgaben erfolgreich meistern und darüber tatsächlich einen Lernfortschritt erreichen können.

Die schulische Leistungsbeurteilung kann somit sowohl über ihren Informationsgehalt als auch über ihren Einfluss auf die Motivation und das Selbstkonzept der Schüler*innen auf deren Lernentwicklung einwirken und sowohl in Bezug auf die Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung als auch die Bereitschaft der Schüler*innen, diese zielführend zu nutzen, günstige Voraussetzungen schaffen. Inwiefern Letzteres tatsächlich gelingt, hängt allerdings wesentlich von der konkreten Ausgestaltung und Umsetzung der Leistungsbeurteilung innerhalb der vielfältigen bereits skizzierten Variationsmöglichkeiten ab. Um deren Eignung zur Unterstützung der individuellen Lernentwicklung der Schüler*innen im weiteren Verlauf dieser Arbeit differenziert beurteilen zu können, sollen im folgenden Kapitel drei zentrale Anforderungen an eine lernförderliche Beurteilungskultur hergeleitet werden.

3. Zentrale Anforderungen an eine lernförderliche Beurteilungskultur

Zum Abschluss des vorherigen Kapitels wurde bereits die These aufgestellt, dass die Leistungsbeurteilung vorrangig über ihren Informationsgehalt, ihre motivationale Wirkung und über ihren Beitrag zur Selbstkonzeptentwicklung auf die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen einwirken kann. Als besonders bedeutsames Element der schulischen Lernkultur kann die Leistungsbeurteilung die Lernentwicklung der Schüler*innen dabei sowohl wesentlich fördern als auch erheblich beeinträchtigen. Welche Wirkung die Leistungsbeurteilung tatsächlich entfaltet, hängt von ihrer jeweiligen Gestaltung ab. Als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit der Frage, welche Gestaltung der Leistungsbeurteilung für das Lernen von Schüler*innen besonders vorteilhaft ist, soll im Rahmen dieses Kapitels genauer betrachtet werden, wie die Leistungsbeurteilung auf die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen einwirken kann, welche Wirkung dabei als besonders förderlich anzusehen ist und welche grundlegenden Gestaltungsmerkmale der Leistungsbeurteilung eine solche Wirkung unterstützen. Das übergeordnete Ziel dieses Kapitels besteht dabei darin, konkrete Anforderungen herzuleiten, die ein Beurteilungssystem erfüllen sollte, um für die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen förderlich zu sein, die dann im weiteren Verlauf der Arbeit als Kriterien zur Beurteilung der Qualität verschiedener Beurteilungssysteme und -formen genutzt werden können.

3.1 Die Informationsqualität

In Kapitel 2.2 wurde es bereits als eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Kompetenzentwicklung von Schüler*innen identifiziert, dass sowohl sie selbst als auch ihre Lehrkräfte und ferner auch ihre Eltern über differenzierte Kenntnisse in Bezug auf die Lernvoraussetzungen und dabei insbesondere den bereits erreichten Kompetenzstand der Schüler*innen verfügen. Die schulische Leistungsbeurteilung kann zur Erfüllung dieser Voraussetzung erfolgreichen Lernens einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie allen Beteiligten im Zuge ihrer Informationsfunktion zu qualitativ hochwertigen Informationen verhilft. Im Rahmen dieses Kapitels soll zunächst dargelegt werden, welche Qualitätskriterien Informationen erfüllen sollten, um für das Lernen von Schüler*innen förderlich zu sein, bevor anschließend genauer beleuchtet wird, welche Herausforderungen bei der Umsetzung dieser Kriterien bestehen und welche Maßnahmen zur Überwindung dieser Herausforderungen sowie zur allgemeinen Steigerung der Informationsqualität ergriffen werden können.

3.1.1 Anforderungen an lernförderliche Informationen

Über ihren Informationsgehalt kann die schulische Leistungsbeurteilung vorrangig dann positiv zur Kompetenzentwicklung von Schüler*innen beitragen, wenn sie den Lernenden sowie ihren Eltern und Lehrkräften zu Informationen verhilft, die bestimmte Qualitätskriterien erfüllen. Das erste dieser Kriterien besteht darin, dass die Informationen für das Lernen der Schüler*innen tatsächlich relevant sein und sich im Einklang mit einem kompetenzorientierten Lernverständnis so vorrangig auf Kompetenzen sowie für ihre Entwicklung bedeutsame Aspekte beziehen sollten. Zusätzlich dazu sollten lernförderliche Informationen inhaltlich möglichst aussagekräftig, differenziert und vielfältig sein, um eine möglichst breite und verlässliche Grundlage für die Planung des weiteren Lernens der Schüler*innen zu bieten. Von besonderer Bedeutung ist es dabei zudem, dass die über die Leistungsbeurteilung gewonnenen Informationen möglichst zutreffend sind. Insbesondere auf die Kommunikation von Beurteilungsergebnissen bezogen sollten die Informationen des Weiteren für die jeweiligen Empfänger*innen verständlich sein und vor allem bei Rückmeldungen von den Lehrkräften an die Lernenden konkrete Hinweise für ihr weiteres Lernen enthalten (Jürgens & Lissmann 2015, S. 81f.; Stiggins 2001, S. 12f.; Winter 2016, S. 46).

Für das Lernen von Schüler*innen ist das Erfüllen dieser Qualitätskriterien in verschiedener Hinsicht vorteilhaft. So können die Lehrkräfte ihren Unterricht ausgehend von einer solchen qualitativ hochwertigen Informationsgrundlage noch besser auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen abstimmen, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Schüler*innen tatsächlich Lernmöglichkeiten erhalten, die ihre individuelle Kompetenzentwicklung voranbringen. Zusätzlich dazu können die Schüler*innen die ihnen in einem differenzierten Unterricht gebotenen Wahlmöglichkeiten und Freiräume in Hinblick auf eine Erweiterung ihrer Kompetenzen zielführender nutzen, wenn sie selbst im Zuge der Leistungsbeurteilung Informationen gewinnen, die die zuvor genannten Qualitätskriterien erfüllen. Dass auch die Eltern derartige Informationen erhalten, stellt des Weiteren eine Voraussetzung dafür dar, dass die Schüler*innen auch von häuslicher Seite aus die Unterstützung bekommen können, die sie zur erfolgreichen Erweiterung ihrer Kompetenzen brauchen (Middendorf 2012, S. 11). Darüber hinaus kann es auch auf Beziehungsebene für das Lernen der Schüler*innen förderlich sein, wenn die genannten Qualitätskriterien erfüllt werden, da qualitativ hochwertige Informationen die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen und Konflikten reduzieren. Schließlich ist es auch vermittelt über die motivationale Wirkung und den Beitrag der Leistungsbeurteilung zur Selbstkonzeptentwicklung vorteilhaft, wenn die genannten Qualitätskriterien erfüllt werden, was an den entsprechenden Stellen in Kapitel 3.2 und 3.3 noch näher ausgeführt werden soll.

3.1.2 Herausforderungen und Möglichkeiten zur Steigerung der Informationsqualität

Für das Lernen von Schüler*innen ist es somit in mehrfacher Hinsicht wichtig und vorteilhaft, dass die Leistungsbeurteilung ihnen selbst sowie ihren Lehrkräften und Eltern zu verständlichen inhaltlich aussagekräftigen und differenzierten, möglichst vielfältigen und zutreffenden Informationen verhilft, die für ihre Kompetenzentwicklung relevant sind und für ihr weiteres Lernen hilfreiche Hinweise bieten. Die Umsetzung dieser Qualitätskriterien ist allerdings mit verschiedenen Herausforderungen verbunden, die in diesem Kapitel geschildert werden sollen, bevor Möglichkeiten aufgezeigt werden, diese zu überwinden und die Informationsqualität der Leistungsbeurteilung insgesamt zu steigern.

Die zentrale Ursache für die bereits erwähnten Herausforderungen ist darin zu sehen, dass Kompetenzen komplexe Konstrukte aus verschiedenen Fähigkeiten und Bereitschaften darstellen, die selbst keiner direkten Beobachtung zugänglich sind (Jung 2010, S. 20ff.). Auf die tatsächliche Ausprägung der Kompetenzen von Schüler*innen kann dementsprechend nur über anspruchsvolle Interpretations- und Beurteilungsprozesse geschlossen werden. Derartige Prozesse sind grundsätzlich subjektiv und werden so unter anderem von individuellen Bewertungsmaßstäben und -tendenzen sowie bereits entwickelten Vorstellungen geprägt (Sacher 2014, S. 47ff.; Pant 2020, S. 34ff.). Zusätzlich dazu werden die Ergebnisse der Interpretations- und Beurteilungsprozesse auch davon beeinflusst, welche Informationen von den Beurteilenden als Grundlage dafür herangezogen werden. Die Gefahr, zu wenig zutreffenden Aussagen über den Kompetenzstand der Schüler*innen zu gelangen, ist in diesem Zusammenhang dann besonders hoch, wenn insgesamt nur wenige und/oder einseitige Informationen in die Beurteilung einbezogen werden (Jürgens & Lissmann 2015, S. 33). Das Erfüllen der genannten Qualitätskriterien setzt bei den Beurteilenden somit Kompetenzen im Bereich der Gewinnung einer geeigneten Beurteilungsgrundlage, deren Interpretation und der Kommunikation des daraus abgeleiteten Urteils voraus.

Wie sich darin bereits andeutet, besteht eine erste Möglichkeit zur Steigerung der Informationsqualität darin, die Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte und der Schüler*innen zu fördern. In Bezug auf die Lehrkräfte empfiehlt es sich in Anbetracht der großen Bedeutung der Beurteilungskompetenz bereits im Rahmen des Studiums mit dieser Förderung zu beginnen, sie in der schulischen Phase der Lehramtsausbildung fortzusetzen und auch darüber hinaus mit Fortbildungsangeboten zu unterstützen. Besonders wichtig scheint es dabei zu sein, die Lehrkräfte für die grundsätzliche Subjektivität der Leistungsbeurteilung zu sensibilisieren und auf mögliche Fehlerquellen aufmerksam zu machen, da die Beurteilungsqualität bereits dadurch allein gesteigert werden kann. Dazu kann es ebenfalls beitragen, die Lehrkräfte zu einem Abgleich ihrer eigenen Beurteilung einer bestimmten Leistung mit der Einschätzung derselben Leistung durch andere Lehrkräfte sowie ferner auch der Schüler*innen selbst anzuregen (Jürgens & Lissmann 2015, S. 75f.). Für die Entwicklung der Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte und die davon abhängige Informationsqualität der Leistungs-

beurteilung ist es dabei als besonders vorteilhaft anzusehen, wenn sich dieser Abgleich nicht nur auf einzelne Fortbildungsveranstaltungen oder die Korrektur von Abschlussarbeiten beschränkt, sondern fest im Beurteilungssystem einer Schule verankert ist.

In Bezug auf die Förderung der Beurteilungskompetenz der Schüler*innen ist dies ebenfalls empfehlenswert. Wie in Kapitel 2.4 bereits herausgestellt, können auch die Schüler*innen aktiv an der schulischen Leistungsbeurteilung mitwirken, indem sie eine Beurteilung ihrer eigenen Leistungen vornehmen oder anderen Schüler*innen eine Rückmeldung zu deren Leistung geben. Damit die Schüler*innen dabei selbst hochwertige Informationen gewinnen und diese anderen Personen ebenfalls zur Verfügung stellen können, sollte auch ihre Beurteilungskompetenz nachhaltig gefördert werden. Dazu sollten die Schüler*innen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen sowie im Zusammenhang mit Prüfungssituationen regelmäßig dazu angeregt werden, ihr eigenes Lernen zu reflektieren sowie eine Einschätzung ihrer eigenen Leistungen vorzunehmen, und dabei mit geeigneten Hilfestellungen wie vorstrukturierten Selbsteinschätzungsbögen unterstützt werden (Jürgens & Lissmann 2015, S. 82; Sacher 2014, S. 237). Möglichkeiten dazu, die Leistungen anderer Schüler*innen zu beurteilen und ihnen davon ausgehend eine Rückmeldung zu geben, sind für die Förderung ihrer Beurteilungskompetenz ebenfalls als hilfreich zu betrachten (Brouër 2014, S. 262; Winter 2016, S. 255f.). Dies gilt insbesondere dann, wenn im Rahmen des Peer-Feedbacks ein Abgleich der Selbst- und Fremdeinschätzung der beteiligten Schüler*innen erfolgt. Dieser kann den Schüler*innen ebenso wie der Vergleich ihrer eigenen Einschätzung mit der Beurteilung durch die Lehrkräfte ein grundlegendes Bewusstsein für die Subjektivität und Abhängigkeit der Beurteilung von verschiedenen Faktoren vermitteln und darüber auch ihre Beurteilungskompetenz fördern.

Zusätzlich dazu kann der Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen die Informationsqualität der schulischen Leistungsbeurteilung auch direkt steigern. Aufgrund der bereits beschriebenen Herausforderungen ist davon auszugehen, dass verschiedene Personen bei der Beurteilung derselben Leistung zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, und auch empirisch ist dies inzwischen gut belegt (z.B. Holmeier 2013, S. 116; Ingenkamp 1989, S. 87). Wird ein bewusster Vergleich verschiedener Einschätzungen vorgenommen, so werden sich dabei wahrscheinlich gewisse Unterschiede zeigen und werden diese wiederum genauer reflektiert und ergründet, so können die an dem jeweiligen Abgleich beteiligten Lehrkräfte und Schüler*innen zu einer zutreffenderen und differenzierten Einschätzung gelangen. Zusätzlich dazu können auch Übereinstimmungen, die sich im Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung zeigen, die Informationsqualität steigern, da die Beteiligten durch die kommunikative Validierung ihrer Einschätzung tendenziell mit einer noch größeren Wahrscheinlichkeit davon ausgehen können, dass diese tatsächlich zutreffend ist (Bohl 2006, S. 173; Jürgens & Lissmann 2015, S. 82; Pant 2020, S. 30).

Diese Wahrscheinlichkeit wird auch noch in anderer Hinsicht durch die Beteiligung der Schüler*innen an der Evaluation ihrer eigenen Leistungen erhöht. So können über die aktive Mitwirkung der Schüler*innen noch mehr Informationen als Grundlage für die Leistungsbeurteilung erschlossen werden und vor allem auch solche, die den Lehr-

kräften allein nicht zugänglich sind. Dieser Vorteil ergibt sich zunächst daraus, dass die Schüler*innen ihre eigenen Lernprozesse kontinuierlich beobachten können und dadurch potenziell über mehr Informationen in Bezug auf ihre eigene Kompetenzentwicklung verfügen als die Lehrkräfte, die gleichzeitig eine größere Anzahl von Schüler*innen im Blick haben und nicht in allen Phasen des Lernens ihrer Schüler*innen präsent sind. Zusätzlich dazu können nur die Schüler*innen selbst über wichtige Elemente der Tiefenstruktur ihres Lernens wie ihre Gedankengänge oder ihre motivationalen Zustände Auskunft geben (Jürgens & Lissmann 2015, S. 78; Sacher 2014, S. 229f.). Durch die Einbindung der Schüler*innen in die schulische Leistungsbeurteilung können somit noch umfangreichere, differenziertere und vielfältigere Informationen als Beurteilungsgrundlage gewonnen werden und diese sind in Bezug auf von außen nur schwer zu erschließende Aspekte wie die Motivation tendenziell zudem zutreffender.

Dass die Schüler*innen die ihnen verfügbaren Informationen tatsächlich in die Leistungsbeurteilung einbringen und ihren Lehrkräften oder Mitschüler*innen gegenüber öffentlich machen, setzt allerdings ein Klima des gegenseitigen Vertrauens sowie insgesamt eine positive Beziehungsqualität voraus (Winter 2016, S. 257f.). Im Einzelnen müssen die Schüler*innen dabei vor allem darauf vertrauen können, dass es ihnen nicht schaden, sondern zu ihrem Vorteil sein wird, wenn sie Informationen über ihr Lernen und damit verbundene persönliche Voraussetzungen offen und ehrlich preisgeben.

Dieser letztgenannte Aspekt steht in einem engen Zusammenhang mit der grundlegenden Ausrichtung der Leistungsbeurteilung, wobei einige der bereits in Kapitel 2.4 beschriebenen Orientierungsvarianten als vorteilhafter für die Informationsqualität anzusehen sind als andere. Es steht dabei zu erwarten, dass die Schüler*innen vor allem dann dazu bereit sind, die ihnen verfügbaren Informationen zu teilen, wenn diese wie die Leistungsbeurteilung insgesamt vorrangig dazu genutzt werden sollen, ihr weiteres Lernen zu unterstützen. Diese Anforderung wird bei einer überwiegend formativen und zukunftsorientierten Gestaltung der Leistungsbeurteilung erfüllt, bei der die Lernförderung vor der Bewertungsabsicht steht. Ist die Leistungsbeurteilung im Gegensatz dazu in erster Linie darauf ausgerichtet, den Leistungen der Schüler*innen einen potenziell mit weitreichenden Konsequenzen verbundenen Wert beizumessen, so wird dies ihre Mitteilungsbereitschaft insbesondere in Bezug auf Lernschwierigkeiten und einen Mangel an Motivation eher beeinträchtigen (Holzkamp 1997, S. 199f.). Das Gleiche gilt auch für eine stark defizitorientierte Gestaltung der Leistungsbeurteilung, die Fehlern strafend gegenüber gesteht. Von einer positiven Fehlerkultur, in denen Fehler als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses angesehen werden, ist diesbezüglich eine günstigere Wirkung zu erwarten.

Des Weiteren ist es in Bezug auf die Informationsqualität der Leistungsbeurteilung von Bedeutung, inwiefern sie die Lernprozesse und -produkte der Schüler*innen einbezieht. Erheblich eingeschränkt wird die Informationsqualität der Leistungsbeurteilung wie eingangs bereits erwähnt unter anderem dann, wenn nur wenige oder einseitige Informationen als Informationsgrundlage herangezogen werden. Eine Kombination der Prozess- und Produktorientierung scheint in Anbetracht dessen besonders empfehlens-

wert, da sie einen umfangreicheren und vielfältigeren Informationsgewinn verspricht als eine Fokussierung auf eine dieser Orientierungen allein (Winter 2016, S. 151). Besonders ergiebig ist diese Kombination dann, wenn die Lernprozesse und die aus ihnen hervorgehenden Ergebnisse selbst möglichst vielfältig angelegt werden, sodass sich eine differenzierte und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung mit verschiedenen Aufgabenstellungen, Sozialformen oder Produktformaten auch in Hinblick auf die Leistungsbeurteilung empfiehlt.

Zusätzlich dazu kann die Favorisierung der individuellen Bezugsnorm in Kombination mit einer kriterialen Bezugsnorm, die in erster Linie inhaltliche Kategorien für die Beurteilung der individuellen Lernentwicklung zur Verfügung stellt, die Informationsqualität der schulischen Leistungsbeurteilung steigern. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass mit Hilfe dieser Bezugsnormkombination deutlich eher für die individuelle Lernentwicklung der Schüler*innen hilfreiche und aussagekräftige Informationen gewonnen werden können als bei einer besonderen Betonung der sozialen Bezugsnorm (Winter 2016, S. 68).

Von besonderer Bedeutung für die Informationsqualität der Leistungsbeurteilung ist es schließlich ebenfalls, inwiefern die Beteiligten die Möglichkeit haben, die von ihnen gewonnenen Informationen in einer differenzierten und inhaltlich aussagekräftigen, verständlichen und den Kompetenzstand der Schüler*innen möglichst zutreffend beschreibenden Form zu kommunizieren. Mit Hilfe von einzelnen Symbolen oder Ziffern allein ist dies nicht möglich, sodass die Kommunikation von Beurteilungsergebnissen zusätzlich oder ausschließlich verbale Elemente umfassen sollte. Wie im Zusammenhang mit dem Abgleich von Fremd- und Selbsteinschätzung bereits angedeutet, wird es für die Informationsqualität zudem vorteilhaft sein, wenn die Kommunikation wechselseitig angelegt wird und nicht nur in eine Richtung verläuft. Dies ist potenziell sowohl schriftlich als auch mündlich möglich, wobei die mündliche Kommunikation den zusätzlichen Vorteil hat, dass für den Mitteilenden tendenziell noch besser erkennbar ist, ob die abgegebene Einschätzung von den entsprechenden Empfänger*innen tatsächlich verstanden wird (Jürgens & Lissmann 2015, S. 81f.).

3.2 Motivationale Wirkung

Zusätzlich dazu, dass sie den Beteiligten zu potenziell lernförderlichen Informationen verhilft, kann die schulische Leistungsbeurteilung auch über ihre motivationale Wirkung zur Kompetenzentwicklung der Schüler*innen beitragen. In diesem Zusammenhang relevante Formen der Motivation sollen im Rahmen dieses Kapitels zunächst definiert werden, bevor eine genauere Betrachtung ihrer Bedeutung für die Lernprozesse von Schüler*innen erfolgt. Im Anschluss daran werden bedeutsame Tendenzen der Motivationsentwicklung im Verlauf der Schulzeit skizziert, die in die darauffolgende Formulierung einer zentralen Anforderung an eine motivationsförderliche Gestaltung der Leistungsbeurteilung einfließen. Möglichkeiten dazu, diese Anforderungen zu erfüllen, werden schließlich im letzten Abschnitt dieses Kapitels aus dem Erwartungs-Wert-Modell und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation abgeleitet.

3.2.1 Definition relevanter Motivationsformen

Im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen und Leisten von Schüler*innen sind insbesondere vier Formen der Motivation relevant, die im Rahmen dieses Kapitels definiert werden sollen.

Bei der ersten dieser Formen handelt es sich um die intrinsische Motivation. Sie liegt dann vor, wenn Handlungen aufgrund von Anreizen ausgeführt werden, die mit diesen Handlungen inhaltlich unmittelbar verbunden sind (Deci & Ryan 1993, S. 225). Als intrinsisch motiviert sind dementsprechend beispielsweise Lernaktivitäten anzusehen, die mit dem Ziel des Lernens selbst durchgeführt werden und/oder ausgeführt werden, weil sie den Schüler*innen selbst Freude bereiten. Im Gegensatz dazu liegen die Gründe für die Ausübung einer bestimmten Handlung bei der extrinsischen Motivation außerhalb dieser Handlung. Extrinsisch motivierte Handlungen werden somit ausgeführt, um darüber Konsequenzen herbeizuführen, die mit der Handlung nicht direkt inhaltlich verbunden sind, und haben in diesem Sinne einen instrumentellen Charakter (Spinath 2011, S. 47). Im Kontext Schule ist eine extrinsische Motivation beispielsweise dann gegeben, wenn Schüler*innen Aufgaben mit dem Ziel bearbeiten, dafür äußere Anerkennung in Form von Lob oder einer guten Note zu bekommen.

In ähnlicher Weise wie die intrinsische und die extrinsische Motivation lassen sich auch die Lern- und die Leistungszielorientierung voneinander abgrenzen. Die Lernzielorientierung wird dabei als die Ausrichtung des eigenen Handelns auf das Ziel, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, definiert. Die Leistungszielorientierung beschreibt im Gegensatz dazu eine Ausrichtung des eigenen Verhaltens auf das Ziel, einen positiven Eindruck der eigenen Kompetenz zu erwecken oder einen negativen zu vermeiden (Spinath 2011, S. 49).

In Bezug auf das Verhältnis der verschiedenen Motivationsformen zueinander, gilt es schließlich anzumerken, dass sich die intrinsische und die extrinsische Motivation sowie die Lernzielorientierung und die Leistungszielorientierung nicht gegenseitig ausschließen, auch wenn sie einander entgegengesetzt definiert wurden. Stattdessen ist davon auszugehen, dass intrinsische und extrinsische Anreize sowie Lern- und Leistungsziele gleichzeitig auftreten können und in der Motivation für eine bestimmte Handlung zusammenfließen (Schiefele & Schaffner 2015, S. 155). Bezogen auf die Qualität von Lernhandlungen und den daraus hervorgehenden Ergebnissen scheint es allerdings von besonderer Bedeutung zu sein, welche Motivationsformen dabei überwiegen, was im folgenden Abschnitt genauer ausgeführt werden soll.

3.2.2 Bedeutung der verschiedenen Motivationsformen für das Lernen

Für das Lernen von Schüler*innen ist die Motivation in mehrfacher Hinsicht von weitreichender Bedeutung. So muss zunächst ein grundlegendes Maß an Motivation vorhanden sein, damit Schüler*innen die Nutzung der ihnen gebotenen Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung überhaupt aufnehmen. Über diese Schwelle hinaus beeinflusst die Motivation zudem wesentlich, wie die Schüler*innen bei der Nutzung