



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Auswirkungen von alternativer Leistungsbeurteilung –
im Besonderen der Methode Feedback – auf die
intrinsische Motivation von SchülerInnen“

Verfasserin

Christine Perkhofer-Mayer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Prof. Dr. Moritz Rosenmund

Danksagung

An dieser Stelle erachte ich es als angebracht, jenen Menschen meinen Dank auszusprechen, die mir während der Erstellung dieser Diplomarbeit mit Rat und Tat zur Seite standen.

Zu Beginn möchte ich Herrn Prof. Dr. Moritz Rosenmund nicht nur für die Betreuung meiner Arbeit, sondern auch für seine konstruktiven Hilfestellungen und herausfordernden Vorschläge sowie für sein Engagement danken. Vor allem aber möchte ich meinem Sohn Julian danken, der mir durch seinen Besuch in der Kinderkrippe die Chance gegeben hat, dieses Projekt zu verwirklichen. Mein Dank geht auch an meine Korrekturleserin Julia, die jedes einzelne Kapitel mehrmals gegengelesen und konstruktiv kommentiert hat. Ein ganz besonderer Dank gilt meinem Mann Paul, der mich in dieser Zeit geduldig begleitet und ertragen hat und in jeder Phase der Verzweiflung oder des Glücks meiner Stimmung entsprechend auf mich einging. Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meiner Mutter und meinen Freundinnen für ihre Unterstützung und stets motivierenden und ermutigenden Zusprüche.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Konkretisierung der Forschungsfrage	10
Abschnitt 1: Theoretischer Teil	
2. Motivation	11
2.1 Extrinsische Motivation	13
2.1.1 Atkinsons Risikowahl-Modell	13
2.1.2 Anschlussmotivationstheorie	14
2.1.3 Motivklassifikation von Maslow	16
2.2. Intrinsische Motivation	17
2.2.1 Flow-Erlebnis von Csikszentmihalyi	19
2.2.2 Konzept der persönlichen Verursachung von De Charms	20
2.2.3 Theorie der kognitiven Bewertung von Deci	21
3. Auswirkungen verbaler Rückmeldungen	23
4. Klassische Leistungsbeurteilung	25
4.1 Definitionen	25
4.1.1 Leistung	26
4.1.2 Leistungsfeststellung	26
4.1.3 Leistungsbeurteilung	28
4.2 Funktionen der Leistungsbeurteilung in Schulen	29
4.3 Beurteilungsstufen/ Noten	29
4.4 Ergebnisse der Lernforschung	32
4.5 Gütekriterien	35
4.5.1 Objektivität	35
4.5.2 Validität	37
4.5.3 Reliabilität	39

4.6	Schwierigkeiten der Leistungsbeurteilung	39
5.	Alternative Leistungsbeurteilung	42
5.1	Veränderte Rahmenbedingungen beim Lernen	42
5.2	Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung	47
5.2.1	Lernvertrag	47
5.2.2	Lerntagebuch	48
5.2.2	Portfolio	49
5.2.4	LOB – Lernziel-Orientierte-Beurteilung	51
5.2.5	Concept Map – Begriffsnetz	52
5.2.6	Selbstbewertung	54
5.2.7	Feedback - Methode	55
5.3	Feedback	58
5.3.1	Feedback-Regeln	59
5.3.2	Anpassung der Rückmeldung an verschiedene Schülertypen	61
5.3.3	Auseinandersetzung mit Feedback	63
5.4	Gegenüberstellung von klassischer und alternativer Leistungsbeurteilung	65

Abschnitt 2: Empirischer Teil

6.	Forschungsmethode und Interviews	66
6.1	Die qualitative Sozialforschung als Forschungsmethode	67
6.2	Prinzipien der qualitativen Sozialforschung	69
6.3	Erhebungsverfahren	73
6.3.1	Problemzentriertes Interview	73
6.3.2	Narratives Interview	75
6.3.3	Gruppendiskussion	76
6.3.4	Teilnehmende Beobachtung	77
6.4	Forschungsgegenstand und Durchführung der Interviews	77
6.4.1	Auswahl der InterviewpartnerInnen	77
6.4.2	Erstellung des Leitfadenskataloges	78
6.4.3	Probelauf, Änderungen im Leitfadenskatalog	78

6.4.4	Durchführung der Interviews	79
6.5	Auswertung der Interviews	80
6.5.1	Methode der qualitativen Inhaltsanalyse	80
6.5.2	Ablauf der Interviewauswertung	81
6.5.3	Beschreibung und inhaltsanalytische Strukturierung der Interviews	90
6.5.4	Cluster- und Typenbildung	103
6.6	Reflexion der Methode	109
6.7	Diskussion der empirischen Ergebnisse	114

Anhang

Beispiel eines vollständigen Interviews	119
Leitfragenkatalog	123
Literaturverzeichnis	124
Eidesstaatliche Erklärung	134
Curriculum Vitae	135
Abstract	138

Einleitung

In meiner Arbeit als Trainerin in der Erwachsenenbildung wurde ich vor einigen Jahren zum ersten Mal vor die Aufgabe einer Notenvergabe gestellt. Grundsätzlich gab es in den Kursen keine Tests, Prüfungen oder ähnliches. Die Teilnahme wurde nach der Anwesenheit bescheinigt und der Kurs bestätigt. Im diesem Fall gab es jedoch die Bedingung, am Kursende einen Test zu halten, dessen Rahmenbedingungen allerdings in keinsten Weise vorgegeben waren. So kam ich in die Situation, einen Test vorzubereiten und mir ein Notensystem zu überlegen. Dies beschäftigte mich so sehr, dass ich mich mit einer befreundeten Lehrerin austauschte. In diesem Gespräch ergab sich das Thema „Motivation von SchülerInnen bzw. TeilnehmerInnen“ und alsbald wurde auch von der Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung gesprochen. Sie zeigte mir die Problematik einer objektiven Beurteilung nach unserem Notensystem auf und führte mich in die Thematik der alternativen Leistungsbeurteilung ein.

Mein Interesse für alternative Methoden der Leistungsbeurteilung in Bezug mit Motivation war geweckt und ich beschloss, meine Diplomarbeit in diese Richtung zu lenken. Das Interesse zu dieser Themenstellung konkretisierte sich in dem Wunsch herauszufinden, welche Auswirkungen eine alternative Leistungsbeurteilung auf die Eigenmotivation von SchülerInnen hat. Kann eine andere Form der Leistungsbeurteilung SchülerInnen motivieren oder wirkt dies doch demotivierend? Um die Untersuchung besser vergleichbar zu machen, wird diese Fragestellung anhand der Methode „Feedback“ erforscht. Zehn SchülerInnen im Alter von 12 bis 13 Jahren unterstützen das Forschungsprojekt, indem sie sich zu ihren Eindrücken und Erfahrungen interviewen liessen.

Der Aufbau der Arbeit beginnt mit der Konkretisierung der Forschungsfrage. Hieran schließt ein **einleitendes Kapitel** über Motivation an. Ich definiere den Begriff der Motivation und unterscheide extrinsische von intrinsischer Motivation. Um den Verständnisprozess zu erleichtern, führe ich jeweils drei bedeutende Theorien an (Extrinsisch: Atkinsons Risikowahl-Modell, Anschlussmotivationstheorie von Murray, Motivklassifikation von Maslow. Intrinsisch: Flow-Erlebnis von Csikszentmihalyi, Konzept der persönlichen Verursachung von De Charms, Theorie der kognitiven

Bewertung von Deci). Das **dritte Kapitel** beschäftigt sich mit den Auswirkungen, die verbale Rückmeldungen haben. Hier werden unter anderem der Aufmerksamkeitsprozess und der Selbstbewertungsprozess von Kanouse et. al angeführt. Weiters findet eine kurze Abhandlung über das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun Platz.

Das **vierte Kapitel** gibt einen Einblick in die klassische Leistungsbeurteilung, wobei zu Beginn die Termini Leistung, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung definiert werden. Anschließend beschäftige ich mich mit den Funktionen der Leistungsbeurteilung, den Beurteilungsstufen und Ergebnissen aus der Lernforschung. Besonderes Augenmerk lege ich dann auf die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität welche auch in der Notenvergabe eine zentrale Rolle spielen (sollten). Daraus anschließend werden die Schwierigkeiten der Leistungsbeurteilung beschrieben und ich leite zum **fünften Kapitel** über. Dieser Abschnitt erläutert die Thematik der alternativen Leistungsbeurteilung und stellt nach einem Einblick in die veränderten Rahmenbedingungen des Lernens sieben unterschiedliche Methoden (Lernvertrag, Lerntagebuch, Portfolio, LOB – Lernziel-Orientierte-Beurteilung, Concept Map - Begriffsnetz, Selbstbewertung, Feedback) der alternativen Beurteilung vor. Das Thema Feedback wird genauer beschrieben, da diese Methode der alternativen Leistungsbeurteilung im Mittelpunkt der Untersuchung steht. Nach der Definition des Begriffes führe ich Feedback-Regeln, die Notwendigkeit der Anpassung der Rückmeldung an verschiedene Schülertypen sowie die Auseinandersetzung damit an.

Zusammenfassend findet eine Gegenüberstellung der wichtigsten Inhalte der klassischen und der alternativen Leistungsbeurteilung am Ende dieses Kapitels statt. Im anschließenden **empirischen Teil** gehe ich näher auf die Forschungsmethode und die Interviews ein. Ich beginne mit der Erläuterung der qualitativen Sozialforschung als Forschungsmethode, nenne die Prinzipien dieser nach Lamnek und beschreibe vier unterschiedliche Erhebungsverfahren (Problemzentriertes Interview, Narratives Interview, Gruppendiskussion, Teilnehmende Beobachtung). Der nun folgende Fokus wird auf den Forschungsgegenstand und die Durchführung der Interviews gelegt. Ich stelle die Auswahl der InterviewpartnerInnen, das Erstellen des Leitfadenskataloges, den Probelauf, Änderungen im Leitfadenskatalog sowie die Durchführung der Interviews dar. Im Zuge der nachstehenden Auswertung der Interviews erläutere ich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

und gebe einen Einblick in den Ablauf der Interviewauswertung nach Lamnek. Daran knüpfen die Beschreibung und die inhaltsanalytische Strukturierung der Interviews an. Den Abschluss bilden die Cluster- und Typenbildung und die Reflexion der Forschungsmethode. In der anschließenden **Diskussion** werden die Forschungsfrage und die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und in Bezug zueinander gestellt. Der Ausblick in mögliche zukünftige Entwicklungen bildet den Ausklang der Arbeit.

1. Konkretisierung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen alternativer Leistungsbeurteilung auf die Eigenmotivation von SchülerInnen. Fühlen sich SchülerInnen motiviert durch alternative Leistungsbeurteilung? Oder bremst sie gar die Motivation? Dieser Frage möchte ich nachgehen. Jedoch wären die vielfältigen Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung zu umfangreich um sie im Rahmen dieser Arbeit zu behandeln. Aus diesem Grund habe ich mich entschlossen, die Forschungsfrage anhand der Methode Feedback zu untersuchen. Zehn SchülerInnen im Alter von 12 bis 13 Jahren, welche regelmäßig Feedback zu ihren Leistungen von ihrer Lehrerin erhalten, lassen sich von mir zu diesem Thema interviewen. Sie bekommen zu ihren Noten ein ausführliches schriftliches Feedback und die Untersuchung wird zeigen, ob sie sich dadurch in ihrer Eigenmotivation bestärkt fühlen oder nicht. Es interessiert mich jedoch auch, was sie von der Methode Feedback halten und wie es ihnen in der Auseinandersetzung damit ergeht.

Vor der Untersuchung der Forschungsfrage werden im folgenden theoretischen Teil der Arbeit Begriffe geklärt und erörtert, um den Verständnisprozess zu erleichtern. Den Anfang macht der Terminus der Motivation, in diesem Zuge werde ich auch zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterscheiden. Die Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Eigenmotivation, sprich der intrinsischen Motivation. Es ist also nicht mein Ziel herauszufinden, ob die SchülerInnen sich mehr anstrengen, um eine bessere Beurteilung von der Lehrerin zu erhalten, sondern ob sie selbst sich verbessern wollen. Um intrinsische und extrinsische Motivation zu differenzieren, werden jeweils drei Theorien angeführt.

Den Anschluss daran bilden Auswirkungen von verbalen Rückmeldungen auf den Menschen. Hier werden verschiedene Prozesse in Gang gesetzt, deren Bedeutsamkeit in Bezug auf die Forschungsfrage beschrieben werden. Um die Unterschiede zwischen alternativer und klassischer Leistungsbeurteilung und möglicher Konsequenzen für die Eigenmotivation der SchülerInnen herausarbeiten zu können, werden beide Themenbereiche dargestellt. Die Forschungsfrage untersucht die Auswirkungen alternativer Leistungsbeurteilung, jedoch sind auch deren Entwicklung und die Schwierigkeiten der klassischen Leistungsbeurteilung in diesem Zusammenhang erwähnenswert.

Auf das Thema Feedback wird gesondert eingegangen, da dies Hauptbestandteil der Forschungsfrage ist, indem ich die Auswirkungen auf die Eigenmotivation bei Erhalten von Feedback untersuche. In diesem Kapitel wird dargelegt, was unter Feedback verstanden wird und wie es am besten gegeben und angenommen wird. Dies wird mit den Unterfragen des Forschungsschwerpunktes in Beziehung gesetzt, welche sich mit der Auseinandersetzung der SchülerInnen mit erhaltenem Feedback und deren Haltung zur Methode beschäftigen.

Im empirischen Teil der Arbeit führe ich nun nach den theoretischen Ausführungen zur Forschungsmethode die Untersuchungen durch. Um meine Forschungsfrage beantworten zu können wähle ich die Methode des problemzentrierten Interviews und gehe bei der Ausarbeitung der Daten nach der Inhaltsanalyse von Mayring sowie der Interviewauswertung von Lamnek vor. Das erhobene Material wird somit kategorisiert und ich bilde in den Kategorien einzelne Typen heraus, um das Material anschaulicher präsentieren zu können.

Abschnitt 1: Theoretischer Teil

2. Motivation

In diesem Kapitel definiere ich den Begriff der Motivation und unterscheide anschließend extrinsischer von intrinsischer Motivation. Ich führe für jeden Teilbereich drei unterschiedliche Theorien an, um das Verständnis zu fördern. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich jedoch nicht nur mit Motivation an sich, sondern auch mit Schüler- bzw. Lernmotivation. Zu Beginn führe ich die Definition von Motivation von Odenbach an, welcher die Thematik aus didaktischer Sicht beschreibt.

Er erklärt: „Motivation (lat. movere bewegen): die Stiftung oder Erregung eines Motivs als einer „Triebfeder des Wollens“, wodurch der Schüler zu einer bestimmten Verhaltensweise (etwa zur Inangriffnahme einer Unterrichtsaufgabe oder zu einem sozial bestimmten Tun) veranlaßt wird. In didaktischer Sicht soll die Motivation das Interesse des Schülers für eine Leistungsforderung erwecken, deren Sinn er noch nicht eingesehen hat. Durch eine geschickte Einführung gelingt es dem Lehrer, die Aufmerksamkeit des Schülers zu fesseln und ihn die folgende Darbietung

erwartungsvoll aufnehmen oder die Lösung der vorliegenden Aufgabe als notwendig und reizvoll empfinden zu lassen.“¹

Odenbach beschreibt also Motivation als Beweggrund etwas zu tun, von dem man zum Teil noch nicht überzeugt ist. Er sieht es als Aufgabe des Lehrers, den Schüler zu lenken und dessen Interesse zu wecken.

Als weitere wichtige Betrachtungsweise möchte ich an dieser Stelle die Einteilung der Motivation in „Extrinsische“ und „Intrinsische“ Motivation ergänzen. Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich mich zuerst mit der Motivation von außen (extrinsisch) und im Folgenden mit der Motivation von innen, also der Eigenmotivation (intrinsisch) beschäftigen.

In vielen Literaturquellen wird nicht gesondert auf diese Bereiche eingegangen, bei der Differenzierung werde ich mich hauptsächlich nach Heckhausen² richten. Der Autor beschreibt wie Poelchau, dass beide Motivationsbereiche zusammen gehören und sich gegenseitig beeinflussen.³

Im Text von Smolka findet sich ebenso ein Absatz über das Zusammenspiel von intrinsischen und extrinsischen Motivationsfaktoren.

Anforderungen, die Spaß machen, werden nicht als quälend empfunden. Das ist im Bereich des Spitzensportes ebenso zutreffend wie im Bereich der Schule. Es ist allerdings nicht leicht festzustellen, warum sich SchülerInnen in einem bestimmten Fach mehr engagieren. Sind es Anreize von außen wie Versprechen der Eltern etwas zu tun bzw. zu kaufen bei Lernerfolgen? Ist es das Interesse am Fach oder die Aussicht auf eine gute Note? Fast immer ist es ein Zusammenspiel von innerem Antrieb und äußeren Einflüssen. Es ist zwar schwierig festzustellen, woher genau die Motivation in einer bestimmten Situation kommt, Motivationspsychologen erklären jedoch, dass echte Motivation von innen kommt.⁴

¹ ODENBACH, K.: Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A – Z, Braunschweig: Westermann, 1974, S. 326

² Vgl. HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln, Berlin: Springer, 1989

³ Vgl. POELCHAU, H-W.: Veränderte Schülerwelten – Herausforderungen für die Motivation. In: Smolka D. (Hrsg.): Schülermotivation, Konzepte und Anregungen für die Praxis, München: Luchterhand, 2004, S. 3

⁴ Vgl. SMOLKA, D.: Schülermotivation, Konzepte und Anregungen für die Praxis, München: Luchterhand, 2004, S. 58

Die Forschungsfrage legt ihren Schwerpunkt auf die intrinsische Motivation bzw. die Eigenmotivation. Um die intrinsische sinnvoll von der extrinsischen Motivation abgrenzen zu können, werde ich im Folgenden beide Teilbereiche der Motivationsforschung erläutern.

2.1 Extrinsische Motivation

Poelchau beschreibt extrinsische Motivation als „Einflüsse, die von außen auf den Lernenden einwirken und zur Lern- und Leistungsbereitschaft beitragen“. Beispiele hierfür sind Anregung durch den Lehrer, Ermutigung, Lob, Ermahnungen oder Zensuren.⁵

Schüler, die extrinsisch motiviert sind, lernen der guten Noten, dem Prestige oder dem Lob wegen. Eine weitere Aufteilung dieses Motivs ist laut Stangl auch in materielle und soziale Motive möglich. Unter materiellen Zielen versteht er Belohnung, Bestrafung oder auch Lernerfolge. Soziale Motive können ein positives Gruppengefühl sowie ein Wettbewerb sein, den es zu gewinnen gilt. Im letzteren Fall kann es motivieren, Aufgabenstellungen gemeinsam zu erarbeiten.⁶

In diesem Zusammenhang existieren viele verschiedene Theorien, die in der Motivationsforschung von Bedeutung sind. Im Folgenden werde ich die nachstehenden kurz präsentieren:

- Atkinsons Risikowahl-Modell
- Anschlussmotivationstheorie von Murray
- Motivklassifikation von Maslow

2.1.1 Atkinsons Risikowahl-Modell

Dieses Modell wird von vielen Autoren wie auch von Edelman geführt. Atkinson untersuchte vorwiegend Fragen der Motivation und des Verhaltens. Auch er

⁵ POELCHAU, H-W.: Veränderte Schülerwelten – Herausforderungen für die Motivation. In: Smolka D. (Hrsg.): Schülermotivation, Konzepte und Anregungen für die Praxis, München: Luchterhand, 2004, S. 3

⁶ Vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml>, entnommen 17.10.2010, 08.59 Uhr

unterscheidet zwischen intrinsischen und extrinsischen Anteilen der Leistungsmotivation.

Er definiert intrinsisch als „um ihrer selbst willen“ und extrinsisch als „Zusammenwirken von Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg“.⁷

Sein Risikowahl-Modell aus dem Jahr 1957 beschreibt die Beeinflussung der „subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit“ bei der Wahl einer Aufgabe mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden.

Die meisten Menschen wählen eine Aufgabe mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad, denn zu leichte oder zu schwierige Aufgaben lösen kein Gefühl der Befriedigung oder aber der Enttäuschung aus. Hoch leistungsmotivierte Menschen wählen ein realistisches Niveau, während niedrig leistungsmotivierte Personen auch zu schwierige oder zu leichte Aufgaben wählen. Letztere beiden sind Aufgaben auf einem unrealistischen Anspruchsniveau. Ausgehend von diesem Modell impliziert Atkinson die Leistungsmotivation als Ausgleich von Annäherungs- und Vermeidungstendenzen und entwickelt 1964 ein Erwartung-mal-Wert-Modell. Darunter versteht er, dass es von „Hoffnung auf Erfolg“ oder von „Furcht vor Misserfolg“ abhängt, ob man eine Aufgabe in Angriff nimmt oder eben nicht. Wenn die Hoffnung auf Erfolg größer ist, wird eine Leistung eher angestrebt.⁸

Umgelegt auf den Bereich der Schule wird nun klar, dass es oft keine Wahlmöglichkeit für SchülerInnen im Bezug auf die Aufgaben gibt. Es gibt dieselben Aufträge für alle Schüler, jedoch kann die erwähnte Tendenz zu „Hoffnung auf Erfolg“ oder „Furcht vor Misserfolg“ die Ausführung der Aufgabe beeinflussen.

2.1.2 Anschlussmotivationstheorie

Murray erkannte in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts im Bedürfnis nach Anschluss als Erster ein Motiv.

Der innere Beweggrund etwas zu machen gründet sich in dem Wunsch nach positiven Beziehungen und besteht aus zwei Komponenten: „Hoffnung auf

⁷ EDELMANN, W.: Lernpsychologie, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2000, 6., vollst. überarb. Aufl., S. 252–258

⁸ Vgl. Ebd., S.252-258

Anschluss“ und „Furcht vor Zurückweisung“. Er erkennt es als wichtiges Bedürfnis des Menschen und beschreibt es folgendermaßen:

„To form friendship and association. To greet, join and live with others. To co-operate and converse sociably with others. To love, to join groups“⁹

Der deutsche Motivationspsychologe Heckhausen erklärt den Gegenstand des Anschlussmotivs als: „Aus Fremden Bekannte und schließlich Vertraute und freundschaftliche Gesinnte zu machen, dass man dabei aber auch zurückgewiesen werden kann, das ist das Thema des Anschlussmotivs.“¹⁰

Er trifft auch eine Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, die das Anschlussmotiv als extrinsisches untermauert: Die Zweckfreiheit der intrinsischen Motivation ist hier nicht erfüllt, da ja eine positive Konsequenz der Zielerreichung gegeben ist, nämlich der Anschluss.¹¹

Auf seine Unterscheidung wird noch genau im Kapitel der intrinsischen Motivation eingegangen werden. Auch Kirchler und Rodler bekräftigen das Anschlussmotiv als extrinsische Motivation dahingehend, indem man auch den Anschluss als eine Art Belohnung für ein erreichtes Ziel sehen kann.¹²

Menschen, bei denen „Hoffnung auf Anschluss“ stärker ausgeprägt ist als „Furcht vor Zurückweisung“ fühlen sich in der Gruppe wohl. Sie sind entspannt, verhalten sich ungezwungener und haben die Hoffnung auf erfolgreiche zwischenmenschliche Kontakte. Dies kann genauso auch in meinem untersuchten Bereich der Schule eine Rolle spielen und Auswirkungen auf die Motivation haben. Wenn sich SchülerInnen in deren Umfeld wohl fühlen, ist es leichter für sie, darin zu agieren. Wenn die Tendenz „Furcht vor Zurückweisung“ in einem Menschen stärker ist, sind Unsicherheit und das Gefühl des Unwohlseins ein ständiger Begleiter. Dies wiederum könnte zu Blockaden und Angst führen.

⁹ MURRAY, H.: Explorations in Personality. New York: University Press, 1938, S. 83

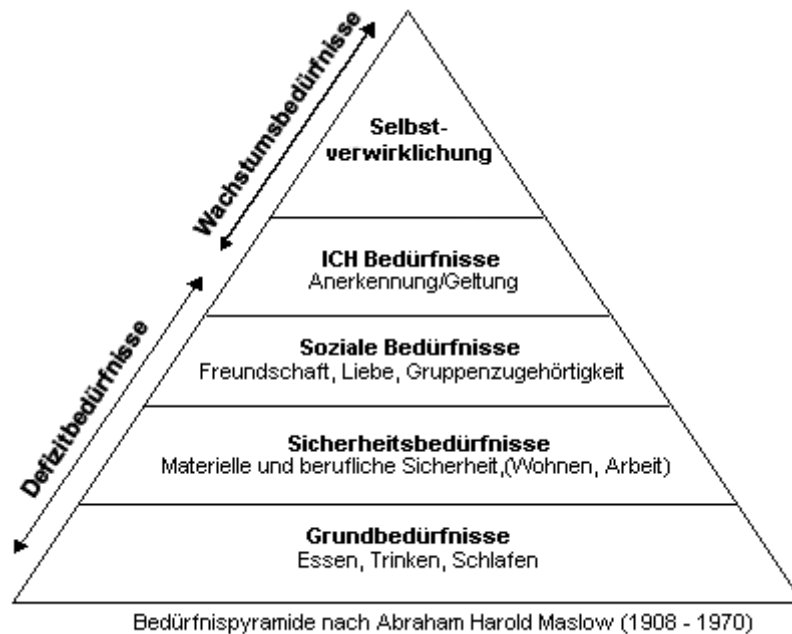
¹⁰ HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln, Berlin: Springer, 1989, S.343

¹¹ Vgl. HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln, Berlin: Springer, 1989

¹² Vgl. KIRCHLER, E.; RODLER, C.: Motivation in Organisationen, Arbeits- und Organisationspsychologie 1, WUV Universitätsverlag, 2001, S.11f.

2.1.3 Motivklassifikation von Maslow

Der amerikanische Psychologe Maslow entwickelte folgendes Modell zur Beschreibung der Motivation von Menschen.



13

An unterster Stelle stehen die Grundbedürfnisse wie Essen, Trinken, Schlafen die zuerst befriedigt werden müssen. So wird ein hungriger oder müder Schüler nicht lernfähig sein, bis er dieses Grundbedürfnis gestillt hat.

An etwas höherer Stelle sieht Maslow das Bedürfnis nach Sicherheit. Hierzu zählt er Bereiche wie Wohnen, Recht und Ordnung, Schutz vor Gefahren oder ein festes Einkommen.

Das soziale Bedürfnis (siehe vorher erwähntes Anschlussmotiv) wiederum besteht aus Kontakt zu anderen Menschen, Freundschaft und Zugehörigkeit.¹⁴

Das Bedürfnis nach Anerkennung, welches auch von Crowne und Marlowe¹⁵ 1964 untersucht wurde, setzt sich aus Anerkennung (Auszeichnungen, Lob), Wohlstand, Geld, Einfluss oder privaten und beruflichen Erfolgen zusammen.

¹³ Grafik entnommen von <http://blog.medienfachwirt.info/wp-content/uploads/2009/03/maslow.gif>, am 29.11.2010, 11.35 Uhr

¹⁴ Vgl. MASLOW, A.H.: Motivation und Persönlichkeit, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1999

¹⁵ Vgl. CROWNE, D.; MARLOWE, D.: The approval motive. New York: Wiley, 1964

Die untersten drei und teilweise auch die vierte Stufe nennt man auch Defizitbedürfnisse. Im Vergleich zu unstillbaren Bedürfnissen ist der Mensch hier zufrieden, wenn diese gestillt wurden und er hat keine weitere Motivation mehr, diese zu erfüllen.

Unstillbare Bedürfnisse, wie die der fünften Stufe, können nicht so schnell befriedigt werden. Hierzu zählt der Wunsch nach Selbstverwirklichung, Individualität oder Talententfaltung.¹⁶

Eine interessante Unterscheidung findet sich auch bei Kirchler und Rodler. Sie definieren extrinsische Motivation als auf eine Gratifikation hin arbeitend, also eine Belohnung in irgendeiner Art und Weise, sei es etwa Lob und Anerkennung oder eine Belohnung finanziellen Charakters, wenn das Ziel erreicht ist. Hier hinein fallen auch das Bedürfnis nach (finanzieller) Sicherheit, ebenso ganz grundsätzlich die Befriedigung der Grundbedürfnisse wie Essen und Trinken und genauso das Bedürfnis nach Anerkennung und Freundschaft.¹⁷

Die oberen beiden Stufen fallen nach dieser Theorie in den Bereich der intrinsischen Motivation, auf die ich im folgenden Kapitel noch eingehen werde.

In Bezug auf den schulischen Bereich kann zum Beispiel beobachtet werden, dass SchülerInnen, die im Unterricht kein besonderes Engagement zeigen, plötzlich bei Gruppenarbeiten oder Präsentationen aufleben. Ein Grund dafür könnte die Möglichkeit sein, individuelle Fähigkeiten einzusetzen und kreativ zu gestalten.

Dieser Ansatz geht ebenfalls davon aus, dass vor Lernbeginn alle Grundbedürfnisse gestillt werden müssen, da sonst keine Konzentration auf Anderes möglich ist.

2.2 Intrinsische Motivation

Schwerpunkt meiner Arbeit ist nun der Blick auf die intrinsische Motivation. Auch hier führe ich drei verschiedene Theorien an, die in diesem Zusammenhang bedeutend sind. Vorher jedoch werde ich Heckhausen in seiner Unterscheidung intrinsischer von extrinsischer Motivation folgen, da er hier eine sehr klare Abgrenzung trifft, wie sie in der sonstigen Literatur nur schwer zu finden ist.

¹⁶ Vgl. MASLOW, A.H.: Motivation und Persönlichkeit, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1999

¹⁷ Vgl. KIRCHLER; E.; RODLER, C.: Motivation in Organisationen, Arbeits- und Organisationspsychologie 1, WUV Universitätsverlag, 2001, S.11f.

- Triebe ohne Triebreduktion:

Intrinsische Motivation dient nicht der Befriedigung leiblicher Bedürfnisse (Hunger, Durst, Schmervermeidung), sondern Bedürfnisse wie nach Selbstentfaltung und persönlichem Wachstum.

- Zweckfreiheit:

Das Verhalten wird um seiner selbst willen durchgeführt oder zur Erreichung von Zielen, die mit der Handlung thematisch gleich sind, der Weg ist gewissermaßen das Ziel. Ein Leistungshandeln ist dann als intrinsisch motiviert anzusehen, wenn das Ziel das angestrebte Leistungsergebnis ist und nicht Konsequenzen, die sich aus der erbrachten Leistung ergeben. Auch das Erleben der eigenen Tüchtigkeit fällt hier mit hinein. Meist intrinsisch motiviert sind Spiel, Sport, künstlerische und wissenschaftliche Arbeiten.

- Optimalniveau von Aktionen und Inkongruenz:

Aktivierung und die zu verarbeitende Informationskomplexität halten sich in etwa die Waage, kleine Diskrepanzen zwischen Aktivierung und Anregung regen an während große Diskrepanzen negative Effekte haben.¹⁸

Poelchau beschreibt die intrinsische Motivation als „Antriebe des Lernenden“ und führt als Beispiele Neugier, Interesse, Leistungswille, Lernbereitschaft etc. an.

Zielführend ist es, intrinsische Motivation bei Schülern zu wecken, da diese sich längerfristig auf den Lernerfolg auswirkt. Im Gegensatz hierzu lassen sich mittels extrinsischer Motivation oft nur kurzfristige Leistungssteigerungen erbringen.¹⁹

Der Aspekt „Neugier“ findet auch in Heilands Werk seinen Platz. Er benennt die Begründung intrinsischer Motivation in der Lebensaktivität des Menschen. Diese kann auch durch eine anregungsreiche Umwelt beeinflusst werden. So sieht er einen Zusammenhang zwischen Anreigungsdefiziten innerhalb der primären Sozialisation in der Familie und dem Neugierverhalten eines Vorschulkindes. Dieses Neugierverhalten kann verkümmern, sofern es vom Umfeld des Kindes nicht gefördert wird.²⁰

¹⁸ Vgl. HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln, Berlin: Springer, 1989, S.456ff.

¹⁹ Vgl. POELCHAU, H-W.: Veränderte Schülerwelten – Herausforderungen für die Motivation. In: Smolka D. (Hrsg.): Schülermotivation, Konzepte und Anregungen für die Praxis, München: Luchterhand, 2004, S. 3

²⁰ Vgl. HEILAND H.: Motivieren und Interessieren – Probleme der Motivation in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 1979

Eine für diese Arbeit sehr wichtige Definition liefert Metzger. Er definiert intrinsische Motivation als Wunsch nach Verminderung der Ungewissheit über die Beherrschbarkeit sachlicher Umweltaforderungen. In diesem Zuge beschreibt er das Bedürfnis nach Information über die eigene Tüchtigkeit als das „Hauptziel“ intrinsisch motivierten Handelns.²¹ Diese Definition ist für die Thematik dieser Arbeit von besonderer Bedeutung, da wir uns stark mit dem Feedback als Methode der Leistungsbeurteilung beschäftigen, und das Feedback genau die Ungewissheit über den Erfolg des eigenen Handelns vermindern und stattdessen genaue Informationen darüber geben möchte.

Des Weiteren möchte ich drei Theorien erwähnen, die mir hier besonders wichtig erscheinen:

- Flow-Erlebnis von Csikszentmihalyi
- Konzept der persönlichen Verursachung von De Charms
- Theorie der kognitiven Bewertung von Deci

2.2.1 Flow-Erlebnis von Csikszentmihalyi

Viele Menschen kennen das Gefühl des „Flows“, des „Fließens“. Es ist das Aufgehen in einer Beschäftigung, dabei werden die Grundbedürfnisse wie etwa dasjenige nach Nahrung hinten angestellt und völlig vergessen. Am leichtesten zu beobachten ist dieses Phänomen bei spielenden Kindern. Sie nehmen nichts außerhalb des Spieles wahr und sind glücklich. Bei Erwachsenen stellt man diese Tatsache ebenfalls beim Spielen sowie bei vielen anderen Tätigkeiten fest. Csikszentmihalyi untersuchte Menschen beim Klettern, Schachspielen, Operieren oder Tanzen und erkannte dieselben Mechanismen.

Es motiviert Menschen, strapaziöse und mit Einsatz und Opfern verbundene Tätigkeiten um ihrer selbst willen auszuführen, ohne den Einfluss äußerer Motivatoren wie Geld, Status oder Macht. Das dabei erlebte erhöhte Lebensgefühl, die Tätigkeitsfreude und das Entspannungsgefühl wird in der Motivationspsychologie als „flow“ beschrieben. Für Erwachsene ist es oft schwer, sich in diesen Zustand zu versetzen. Der Autor sieht hier einen Zusammenhang mit der Erziehung und der

²¹ Vgl. METZGER, W.: Das Experiment in der Psychologie. Stud.gen., 1952

Entwicklung in unserer Gesellschaft. Von Geburt an werden Kinder mit Drohungen einerseits und mit Annehmlichkeiten andererseits zu elternkonformem Verhalten erzogen. In der Schule erfüllen Noten und symbolische Beförderungen den Zweck, sie auf diesem Weg zu halten. Bis zum Erwachsenenalter haben die Kinder gelernt, in vorhersehbarer Weise auf äußere Reize zu reagieren. Diese Reize sind meist symbolische Belohnungen wie Status. Die Gesellschaft hat sich somit ein System erschaffen, welches erwünschtes Verhalten durch Belohnung herstellen kann.²²

Wie kommt der Mensch aber trotzdem zum „Flow“? Das Ziel ist das Finden von Tätigkeiten, die sich selbst (be-)lohnen, die Freude machen. Diese Tätigkeiten sind von Mensch zu Mensch verschieden. Bei der einen Person kann dies eine künstlerische Tätigkeit sein, bei einer anderen das Auseinandernehmen eines Autos.

Kann es Tätigkeiten solcher Art nun auch in der Schule geben? Hier könnte eine Möglichkeit in der Selbstbetätigung der SchülerInnen liegen. Sie müssen selbst aktiv sein um ein Gefühl des „Fließens“ zu erleben. Frontalunterricht ist deswegen hier hemmend, Projektunterricht oder fächerübergreifende Projekte hingegen könnten sinnvoller sein. In Bezug auf die Benotung ist es für viele SchülerInnen auch gewinnbringender, ein ausführliches Feedback anstatt einer reinen Note zu erhalten. Im Feedback-Gespräch können die LehrerInnen Wege und Ideen der Lösung von Aufgaben aufzeigen und so ihre SchülerInnen motivieren weitere Strategien zu suchen und selbst aktiv zu werden.

2.2.2 Konzept der persönlichen Verursachung von De Charms

De Charms veröffentlichte in seinem Werk „Konzept der persönlichen Verursachung“ 1968 den Ansatz einer Wechselwirkung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Er argumentiert, dass die intrinsische Motivation durch die Anwendung extrinsischer Belohnung eher gemindert wird anstatt anzusteigen. Eine Möglichkeit, die intrinsische Motivation zu steigern, wäre allerdings das Vorenthalten einer angekündigten Belohnung.

Der entscheidende Faktor für De Charms ist das Empfinden der persönlichen Verursachung. Eine Person hält sich dann für intrinsisch motiviert, wenn sie sich als

²² Vgl. CSIKSZENTMIHALYI M.: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992, Vierte Auflage

Ort der Veranlassung für ihr Verhalten sieht. Liegt dieser Ort außerhalb, fühlt sich die Person als extrinsisch motiviert.

In diesem Zusammenhang unterscheidet er zwischen zwei Persönlichkeitstypen: „origins“ („Verursacher“) und „pawns“ („Abhängige“). Ein „Verursacher“ sieht sich als aktive und frei handelnde Person, ein „Abhängiger“ dagegen betrachtet sich als fremdbestimmt und äußeren Zwängen unterworfen.

Ziel jedes Menschen sei es nun, sich als wirksam und aktiv zu erleben, jedoch bringt unsere Gesellschaft mit Belohnung, Bestrafung oder Zwang Menschen oft in Positionen, in denen sie das Gefühl bekommen, völlig abhängig zu sein. Je mehr die Person versucht, dagegen anzukämpfen, umso freier fühlt sie sich und hat Freude an ihrer Tätigkeit. Dies hat intrinsische Motivation zu Folge. Wenn die Person nun freiwillig eine bestimmte Aufgabe erfüllt und sie trotzdem mit einer Belohnung extrinsisch motiviert wird, kann dies die intrinsische Motivation wieder schwächen. Umgekehrt kann sich die intrinsische Motivation steigern, wenn der Mensch eine Aufgabe nur der Belohnung wegen erfüllt.²³

Eine weitere Theorie, die auf diesem Gedanken aufbaut und auf die ich nun eingehen möchte, ist die Theorie der kognitiven Bewertung.

2.2.3 Theorie der kognitiven Bewertung von Deci

Nach der Theorie der kognitiven Bewertung ist ein Verhalten dann intrinsisch motiviert, wenn für eine Aktivität keine externe Bekräftigung vorliegt. Intrinsisch motivierte Aktivitäten sind mit inneren positiven Gefühlen verknüpft. Im Gegensatz dazu liegt ein extrinsisch motiviertes Verhalten dann vor, wenn äußere Auslöser wie Bekräftigungen oder externe Bestrafungen beobachtet werden können. Das Konzept der intrinsischen Motivation geht davon aus, dass mit inneren positiven Gefühlen die Wahrnehmung von Selbstbestimmung und eigener Kompetenz einhergehen bzw. in Wechselwirkung stehen. So kann intrinsische Motivation gestärkt bzw. erhöht werden, wenn eine Person einen Zuwachs im Erleben von Selbstbestimmung und Kompetenz wahrnimmt und so auch ein positives Selbstbild gefördert wird.

²³ Vgl. DE CHARMS, R.: Personal Causation: The internal affective determinants of behavior, New York: Academic Press, 1968

Gegenteilig sinkt die intrinsische Motivation, wenn Selbstbestimmung und das Erleben eigener Kompetenz nicht bestätigt werden.

Belohnungen und Rückmeldungen haben laut Deci die Funktion einer Kontroll- und Informationswirkung. Durch ihren Gebrauch kann kontrolliert werden, ob die betreffende Person weiter das belohnte und gelobte Verhalten zeigt. Bezüglich der Informationswirkung kann festgestellt werden, dass Belohnungen und Rückmeldungen Informationen über die Fähigkeiten der betroffenen Person übermitteln. Dies sind Informationen, die das Gefühl von Kompetenz und Selbstbestimmung steigern.²⁴

Brookhart²⁵ betont ebenso wie Gage und Berliner²⁶, dass Leistungsrückmeldungen SchülerInnen auf kognitive Weise und auf emotionale Weise beeinflussen.

In ihrem Werk beschreibt sie, dass eine gute Rückmeldung dem Schüler / der Schülerin widerspiegelt, auf welcher Stelle des Lernprozesses er sich befindet und was die nächsten Schritte sind. Dies gibt dem Schüler Orientierung und kann als kognitiver Faktor beschrieben werden. Das Gefühl der Transparenz des Lernprozesses und der eigenen Kontrolle darüber wird als emotionaler / motivierender Faktor angesehen.²⁷

Auch Bloom bestätigte 1976 diesen Ansatz. Er geht davon aus, dass die Leistungsrückmeldung als Weise zur Orientierung und Lenkung des Lernprozesses dient und langfristig Leistungsmotiv, Selbstkonzepte und Einstellungen beeinflusst.²⁸

Angesichts dieses Gedankens ist es interessant, einen Vergleich extrinsischer Motivation zwischen Bezahlung und Lob anzustellen. Der Kontrolleffekt bei Bezahlung ist besonders auffällig und wird dadurch als kontrollierend empfunden. Dies kann die intrinsische Motivation schwächen. Bei Lob als Motivation ist der Kontrolleffekt nicht sehr auffällig und es entsteht bei der betroffenen Person eine Steigerung des Gefühls von Kompetenz und Selbstbestimmung. Dies wird

²⁴ Vgl. DECI, E.L.: Intrinsic Motivation, New York and London: Plenum Press, 1975

²⁵ Vgl. BROOKHART, S. M.: How to give effective feedback to your students. Deutschsprachige Ausgabe: Wie sag ich's meinem Schüler, Beltz Verlag, 2010, S.7

²⁶ Vgl. GAGE, N.L. ; BERLINER, D.C.: Pädagogische Psychologie. München: Urban und Schwarzenberg, 1977

²⁷ Vgl. BROOKHART, S. M. How to give effective feedback to your students. Deutschsprachige Ausgabe: Wie sag ich's meinem Schüler, Beltz Verlag, 2010

²⁸ Vgl. BLOOM, B.S.: Human characteristics and school learning. New York: Mc Graw Hill, 1976

wahrscheinlich auch auf SchülerInnen zutreffen, die mit der Methode Feedback in Kontakt gekommen sind. Wir könnten die vorher erwähnte Bezahlung hier auf die Benotung der Leistung umlegen und kommen zum Schluss, dass Feedback SchülerInnen mehr motivieren könnte als eine reine Notenvergabe. Dies werde ich anhand der Interviews mit den SchülerInnen erforschen und darstellen.

3. Auswirkungen verbaler Rückmeldungen

Im Lexikon der Psychologie werden Lob und Tadel besonders in der Erziehung als Methoden zur Manipulation menschlichen Verhaltens betrachtet.²⁹

Richtig gegebenes Feedback enthält Informationen, die den Betreffenden unterstützen können, sein Handeln zu optimieren. Lob, Tadel oder Kritik können Teile dieses Feedbacks sein und lösen verschiedene Prozesse beim Empfänger aus. Im Bezug auf die Forschungsfrage, welche Auswirkungen Feedback auf die Eigenmotivation hat, sind diese Prozesse von Bedeutung. Rückmeldungen bewirken in jedem Menschen verschiedene Prozesse und es ist auch für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig, ob und welche Auswirkungen diese auf die Motivation haben. Das Wissen um diese Vorgänge ist für die LeserInnen dieser Arbeit von Vorteil um diese Zusammenhänge zu erkennen. Im Kapitel 4. Feedback wird weiters die Anpassung der Rückmeldung an verschiedene Schülertypen dargestellt, welche auch mit den auslösenden kognitiven Prozessen nach Rückmeldungen in Beziehung steht.

Kanfer und Ackerman beschreiben einen Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Fähigkeiten, der Aufmerksamkeit und der Motivation, welcher zu berücksichtigen wichtig sei. Wenn die SchülerInnen zu dem Ergebnis kommen, ein Zielverhalten sei nützlich und die Anstrengung zur Zielerreichung steht in einem angemessenen Verhältnis zum erwarteten Ergebnis, wird entschieden, inwieweit die bevorstehende Aufgabe bearbeitet wird. Das Maß an Aufmerksamkeit, kognitive und organisationale Ressourcen werden abgewogen. Wenn die Aufgabe als schwierig, aber lösbar aufgefasst wird, wird der Vorgang von *Selbstregulationsprozessen* begleitet. Dies beschreibt einen internen Feedback-Vorgang, bei dem Diskrepanzen

²⁹ Vgl. ARNOLD, W.; ESENCK, H.J.; MEILI, G.: Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz, 1983

zwischen dem Ergebnis und dem Ziel festgestellt werden. Dabei entstehen Selbstbewertungen wie Zufriedenheit oder Enttäuschung. Diese beeinflussen das aufgabenspezifische Selbstkonzept und in weiterer Folge die Erfolgserwartung, die die Aufmerksamkeitssteuerung bei künftigen Aufgaben mitbestimmt.³⁰

Kanouse et al. haben interessante Überlegungen zum Thema Lob angestellt. Sie beziehen sich also auf positive Rückmeldungen, sind aber größtenteils auch auf negative Rückmeldungen anzuwenden. Sie erklären, dass die kognitiven Prozesse die motivationalen Prozesse beeinflussen können.

Einer der betreffenden Prozesse ist der *Aufmerksamkeitsprozess*. Hier wird die Aufmerksamkeit auf verschiedene Aspekte der Durchführung einer Aufgabe oder bestimmten Fähigkeit gelenkt. Es findet ein Vergleich zwischen dem eigenen Eindruck der Fähigkeiten und Leistungen und dem Eindruck des Rückmeldenden statt. Auf diese Weise kann die Glaubwürdigkeit der erhaltenen Rückmeldung überprüft werden.

Je höher diese Glaubwürdigkeit ist, umso höher ist der Anreizwert (die Verstärkerqualitäten) der Rückmeldung und somit steigt auch die Reaktion der Person auf die erhaltene Rückmeldung. Reaktionen oder Konsequenzen einer Rückmeldung beeinflussen z.B. das Selbstvertrauen, das Ausmaß von Angst oder Erwartungsdruck, das Niveau der folgenden Leistungen sowie die Neigung, eine Aufgabe weiterführend zu übernehmen.

Ein weiterer Prozess, den Kanouse et al. beschreiben, ist der *Selbstbewertungsprozess*. Dabei werden Fähigkeiten, Anstrengungen und Ergebnisse abgeschätzt und verglichen. Das Ziel ist hierbei, eine Bewertung des eigenen Verhaltens und des „Ich's“ abzuleiten. Diese eigene Bewertung muss allerdings nicht der erhaltenen Bewertung entsprechen.³¹

Lob kann auch die Einstellung zum Bewerter / zur Bewerterin beeinflussen, da mit der Rückmeldung auch Informationen über Normen, Geschmack und Motive des Bewerter / der Bewerterin übermittelt werden. Jede Kommunikation sagt viel über

³⁰ Vgl. KANFER, R.; ACKERMAN, P.L.: Motivation and cognitive abilities: an integrative attitude-treatment interaction approach to skill learning. In: Journal of Applied Psychology 74, 1989, S. 657-690

³¹ Vgl. KANOUSE, D.E.; GUMPERT, P.; CANAVAN-GUMPERT, D.: The semantics of praise. In: HARVEY, J.N. (Hrsg): New directions in attribution research, Bd.3 Hillsdale/New York: Lawrence Erlbaum, 1982

den Sender der Nachricht aus. Schulz von Thun beschreibt in seinem Werk, dass der Sender, der etwas mitteilen möchte, sein Anliegen in eine Nachricht verschlüsselt. Dem Empfänger obliegt es, dieses Gebilde zu entschlüsseln. Oft stimmen gesendete und empfangene Nachrichten nur leidlich überein.³²

Lob ist weiters ein wichtiges Medium zur Übermittlung von sozialen Werten. Jede Rückmeldung enthält auch Informationen darüber, welche Handlung oder welches Produkt als lobenswert angesehen wird und welches nicht.

Kanouse et al. unterscheiden im Bezug auf Lob bzw. positive Rückmeldungen zwei Dimensionen. Lob kann spezifisch oder generell sein (1. Dimension) und es kann entweder die Person selbst oder das von ihr hergestellte Produkt gelobt werden (2. Dimension).³³

4. Klassische Leistungsbeurteilung

Ich werde nun zuerst auf die klassische Leistungsbeurteilung näher eingehen und abschließend für dieses Kapitel Schwierigkeiten in der Beurteilung dieser aufzeigen, um dem im nächsten Kapitel mit der Methode des Feedback eine der alternativen Methoden der Leistungsbeurteilung gegenüberstellen zu können.

4.1 Definitionen

Im Folgenden werde ich die Termini „Leistung“, „Leistungsfeststellung“ sowie „Leistungsbeurteilung“ definieren und im Zuge dessen verschiedene Autoren anführen.

³² Vgl. SCHULZ VON THUN, F.: Miteinander reden – Störungen und Klärungen, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001

³³ Vgl. KANOUSE, D.E.; GUMPERT, P.; CANAVAN-GUMPERT, D.: The semantics of praise. In: HARVEY, J.N. (Hrsg): New directions in attribution research, Bd.3 Hillsdale/New York: Lawrence Erlbaum, 1982

4.1.1 Leistung

Klafki definiert 1996 Leistung als „Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengungen und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemassstäbe anerkannt werden“³⁴.

Er beschreibt, dass sowohl das Endprodukt wie auch der Prozess dorthin und ebenso die Bereitschaft zu Lernen bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen sind.³⁵

Bloom unterscheidet hinsichtlich der Lernleistungen drei Bereiche: affektiv, psychomotorisch und kognitiv. In seiner kognitiven Kategorie der Lernleistungen finden wir sechs weitere Unterteilungen in Niveaus, die aufsteigend immer schwieriger werden. Diese lauten: Wissen/Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilen. Er erklärt, dass sich die meisten Tests nur auf die beiden unteren Niveaus beschränken. Höhere Fähigkeiten wie z.B. die Analyse werden zwar weitläufig angestrebt, aber kaum überprüft.³⁶

Einen interessanten Beitrag zu diesem Thema liefert Weiss. Er beschreibt, dass viele Lernleistungen in der Wirtschaft als belanglos gelten, die SchülerInnen erbringen. Allerdings hat die Anzahl der erbrachten Leistungen in der Schule Auswirkungen auf das Einkommen.³⁷

4.1.2 Leistungsfeststellung

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat 2008 eine Broschüre zum Thema „Förderliche Leistungsbewertung“ in Auftrag gegeben. In Anlehnung an diese Broschüre erläutere ich nun den Begriff der Leistungsfeststellung. Der Autor Stern beschreibt, dass die Leistungsfeststellung Informationen über den Wissenstand und die Kenntnisse der SchülerInnen liefert. Die entsprechend vorgegebenen Aufgaben der LehrerInnen müssen erfüllt werden. Dies kann in Form von Prüfungen,

³⁴ KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, 1996, 5. Auflage

³⁵ Vgl. Ebd.

³⁶ Vgl. BLOOM, B.S.: Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc., 1956, S.201-207

³⁷ Vgl. WEISS, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen-Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk, 1989, S.18

Tests, Hausübungen, Referaten und anderen Methoden überprüft werden. Die Problematik besteht aber unter anderem darin, dass Leistungsfeststellungen immer eine unvollständige Momentaufnahme liefern. Die gestellten Prüfungsaufgaben können nie das gesamte Wissen oder alle Fähigkeiten eines Prüflings abdecken. So sind Fehlurteile z.B. dann möglich, wenn von einer unerwarteten Antwort auf Unkenntnis bzw. von einer richtigen Antwort auf Verständnis geschlossen wird. In diesem Fall ist es empfehlenswert, mehrere verschiedene Instrumente zu verwenden, um „blinde Flecken“ nach Möglichkeit auszuschließen. Ein Beispiel dafür wären direkte Rückfragen an den Prüfling. Der Schluss vom Prüfungsergebnis auf eine Bewertung ist nicht frei von Ungewissheiten. Ein Grund für eine misslungene Prüfung kann auch die vorliegende Angabe sein. Mit unklar formulierten Prüfungsfragen geraten manchmal auch gute SchülerInnen in Bedrängnis.³⁸

Um von einer Leistungsfeststellung zu einer Leistungsbeurteilung zu gelangen, ist es notwendig, die erfasste Leistung mit bestimmten Bezugsnormen zu vergleichen.

„Bezugsnormen sind Standards, mit denen man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man beurteilen will, ob es sich um eine gute oder schlechte Leistung handelt.“³⁹

Stern unterscheidet hier zwischen drei unterschiedlichen Normen: Sozialnorm, Sachnorm und Individualnorm.

Zur *Sozialnorm* gilt es zu erwähnen, dass die Leistungen hier in Bezug zum Klassendurchschnitt (Normalverteilung) gesetzt werden. Erst nach dem Test wird die Punktebewertung in Noten übersetzt und für die Durchschnittspunktezahl wird die Note 3 festgelegt.

Die *Sachnorm* ist kriterienorientiert und die Leistungen werden hier mit den curricularen Lernzielen verglichen (absoluter Maßstab). Aus dem Prozentanteil der korrekten Ergebnisse ergibt sich personenunabhängig das Bewertungsergebnis.

Bei der personenbezogenen *Individualnorm* werden die festgestellten Leistungen mit früheren Leistungen verglichen und zeigen so Lernfortschritte auf.⁴⁰

³⁸ Vgl. STERN, T.: Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus, Wien: 2008

³⁹ BROMME, R.; RHEINBERG, F.; MINSEL, B.; WINTELER, A.; WEIDENMANN, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie, Weinheim und Basel: Beltz, 2005

⁴⁰ STERN, T.: Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.)

Eine weitere Norm - die *fähigkeitsorientierte Norm* - wird von Bartosch und Mayr angeführt. Diese Norm erlaubt es, Aussagen über die Fähigkeiten einer Person in Relation zu Kompetenzstufen zu tätigen. Hier treten internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS oder PISA ins Licht. Sie repräsentieren sowohl eine sachliche als auch eine soziale Norm und basieren auf sog. Kompetenzstufen-Modellen. Mit diesen Tests ist es möglich, Leistungen einzelner SchülerInnen mit den Gleichaltrigen des eigenen Landes und der internationalen Gesamtstichprobe zu vergleichen.⁴¹

Die Leistungsfeststellung ist somit eine Sachverhaltserhebung, die feststellt, was die SchülerInnen können und wissen. Anschließend wird die festgestellte Leistung bewertet und als Gutachten in Noten ausgedrückt.⁴²

4.1.3 Leistungsbeurteilung

Die eigentliche Leistungsbeurteilung wird in der LBVO als zweiphasiger Prozess angeführt. Die erste Phase ist die schon besprochene Leistungsfeststellung, welche dann in die Phase der Leistungsbeurteilung übergeht.⁴³

Die Leistungsbeurteilung ist somit ein Vergleich des IST-Standes in einem Leistungsbereich mit einer Norm. Diese Normen wurden im vorherigen Unterkapitel bereits näher ausgeführt. In Österreich werden die meisten Leistungsmessungen von den Klassenlehrkräften gestaltet, durchgeführt und bewertet. Die LehrerInnen haben somit die Doppelrolle der Lehrenden und gleichzeitig der Prüfenden inne.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus, Wien: 2008, S. 29 ff

⁴¹Vgl. BARTOSCH, I.; MAYR, J.: Wer beurteilen will, braucht Maßstäbe. Bezugsnormen bei der Bewertung von Schülerleistungen. In KREINER, K., HANFSTINGL, B.; ZEHETMEIER, S. (Hrsg) Fragen an das Bildungssystem – Antworten aus Theorie und Praxis. Innsbruck: Studienverlag, 2008

⁴²Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G.; DOBLER., K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008, S.31

⁴³Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung), http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml#01, entnommen am 21.1.2011 um 9.25 Uhr

4.2 Funktionen der Leistungsbeurteilung in Schulen

Zielinski führt hier die folgenden zehn Funktionen der Leistungsbeurteilung an:

1. Rückmeldung über die erbrachten Leistungen für den Lehrer.
2. Information des Schülers über seinen Leistungsstand.
3. Auskunft an die Eltern über die Leistungen ihrer Kinder.
4. Motivierung des Schülers zu weiteren Leistungen.
5. Disziplinierung leistungsunwilliger Schüler.
6. Aufweis der Leistungsforderung der Institution Schule für den Schüler.
7. Zuordnung der Schüler zu unterschiedlichen Bewertungsklassen.
8. Merkmal für die Auslese und für die weitere Beschulung.
9. Mitentscheidung über den weitem sozialen Aufstieg oder Abstieg.
10. Gewisser Ausgleich unterschiedlicher Startchancen der Schüler.⁴⁴

Auch Ingenkamp versucht hier, eine Systematisierung der Funktionen der Leistungsbeurteilung zu erstellen. In seinem Werk beschreibt er sie folgendermaßen: Information der Schüler, Motivation der Schüler, Selektion und Information über die Effektivität von Curricula, Didaktik oder Unterrichtsorganisationen.⁴⁵

Weiss erklärt, dass die Autoren, welche viele Funktionen der Leistungsbeurteilung unterscheiden - seines Erachtens - lediglich drei Grundfunktionen aufschlüsseln. Diese sind Berechtigungsfunktionen, Berichtsfunktionen und pädagogische Funktionen.⁴⁶

4.3 Beurteilungsstufen / Noten

Mit einer Notengebung berücksichtigen LehrerInnen im Optimalfall zwei Aspekte: der *reproduktive Aspekt* beurteilt die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes sowie die Durchführung von Aufgaben. Der *produktive Aspekt* inkludiert die

⁴⁴ ZIELINSKI, W.: Die Beurteilung von Schülerleistungen. In: WEINERT, F. (Hrsg.) u.a.: Pädagogische Psychologie, Frankfurt, 1974, Band 2, S. 881

⁴⁵ Vgl. INGENKAMP, K.: Pädagogische Diagnostik (Ein Forschungsbericht über Schülerbeurteilung in Europa. Trendbericht im Auftrag des Europarats in Straßburg). Weinheim, 1975

⁴⁶ Vgl. WEISS, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk, 1989

Eigenständigkeit und die Fähigkeit der SchülerInnen zur selbständigen Anwendung des erlernten Wissens und Könnens.⁴⁷

Es bedarf somit unterschiedlicher Stufen der Beurteilung für unterschiedliche Leistungen. Allerdings bleibt die Problematik bestehen, dass Notengebung die Projektion einer Leistungsbeurteilung auf eine Skala ist.

In der LBVO finden sich folgende für Österreich gültige Beurteilungsstufen / Noten:

§ 14. (1) Für die Beurteilung der Leistungen der Schüler bestehen folgende Beurteilungsstufen (Noten):

Sehr gut (1),

Gut (2),

Befriedigend (3),

Genügend (4),

Nicht genügend (5).

(2) Mit „Sehr gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, deutliche Eigenständigkeit beziehungsweise die Fähigkeit zur selbständigen Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.

(3) Mit „Gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit beziehungsweise bei entsprechender Anleitung die Fähigkeit zur Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.

⁴⁷ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G.; DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

(4) Mit „Befriedigend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt; dabei werden Mängel in der Durchführung durch merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit ausgeglichen.

(5) Mit „Genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt.

(6) Mit „Nicht genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler nicht einmal alle Erfordernisse für die Beurteilung mit „Genügend“ (Abs. 5) erfüllt.⁴⁸

Noten sind somit eine Rückmeldung auf die erbrachte Leistung der SchülerInnen. Diese Rückmeldung ist allerdings äußerst knapper Form, sie besteht aus einer Zahl und ist eben nur eine Projektion auf die Notenskala. Die SchülerInnen wissen jedoch um deren Bedeutung und den Unterschieden zwischen den einzelnen Noten. Sie wissen, dass Noten auch Auswirkungen auf das Aufsteigen in die nächste Schulstufe oder das Ansehen in der Klasse haben.

Noten können motivierend ausfallen, wenn sie besser sind als die SchülerInnen die eigene Leistung eingeschätzt haben. Sie können aber auch demotivieren, wenn sie schlechter sind als die selbstgeschätzte Leistung. Hier kann großer Druck entstehen, um gute Noten zu bekommen bzw. ein „Genügend“ zu schaffen. Vor und während Prüfungssituationen sind viele SchülerInnen nervös und angespannt und halten oft dem Druck nicht stand. Hier könnte es förderlicher sein, Leistungen über einen längeren Zeitraum zu messen und nicht anhand einer Abschlussprüfung.

LehrerInnen haben grundsätzlich zwei Methoden, um Lernerfolg zu messen. Sie können das angeeignete Wissen am Ende eines Lernabschnittes überprüfen

⁴⁸ Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung), http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml#14, entnommen am 21.1.2011 um 10.16 Uhr

(summativ), oder während des Lernabschnittes (formativ), um den weiteren Prozess besser steuern zu können.⁴⁹

Bei der formativen Wissensüberprüfung können Diagnosen gestellt und das Lernen durch zielgerichtete Lernangebote und Förderungen verbessert werden.

Im Rahmen der summativen Bewertung haben die SchülerInnen oft nur eine Möglichkeit, ihr Wissen zu zeigen. Sie müssen ihre Stärken mit höchster Konzentration ausspielen und versuchen, Fehler zu vermeiden.

Es gibt nun interessante Ergebnisse aus der Lernforschung bezüglich der Auswirkungen von Prüfungen auf das Lernverhalten, die Lernleistung und die Lernmotivation.

4.4 Ergebnisse der Lernforschung

Perrin führte 1991 in der Schweiz eine Studie mit VolksschülerInnen durch, die über Sinn und Zweck von Schulnoten befragt wurden und darüber, was sie persönlich davon hielten. Das Ergebnis ist im Zusammenhang mit der Motivation der Schüler durch die Noten und auch im Hinblick auf die an früherer Stelle angeführten Funktionen der Leistungsbeurteilung sehr interessant. Die meisten SchülerInnen nämlich antworteten, dass Noten für die Schule und für die Eltern wichtig wären, jedoch nicht für sie selbst. Gute SchülerInnen meinten, dass die Eltern einen Grund hätten, stolz auf sie zu sein, wenn sie die guten Noten sähen. Schwache SchülerInnen hingegen erklärten, dass schlechte Noten einen zusätzlichen Druck für sie bedeuten würden. Die Folge wäre dann Angst vor Versagen oder Lernunlust.⁵⁰

Wenn wir uns nun die von Zielinski zusammengetragenen Funktionen der Leistungsbeurteilung erneut in Erinnerung rufen, fällt auf, dass Aspekte wie die Information der SchülerInnen über den Leistungsstand oder die Motivierung der – zumindest schwächeren – SchülerInnen hier nicht feststellbar sind.

⁴⁹ Vgl. STERN, T.: Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus, Wien, 2008

⁵⁰ Vgl. PERRIN, M.: Summative Evaluation and Pupil Motivation. In: WESTON, P. : Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success. Amsterdam: Swets ; Zeitlingen, 1991

Erscheinen den SchülerInnen Prüfungsergebnisse wichtig, richten sie ihr Lernen auf den Prüfungserfolg aus. Sie lassen sich von einer Kosten-Nutzen-Rechnung leiten und versuchen, mit möglichst geringem Aufwand möglichst gute Noten zu erreichen. Diese Strategie macht Sinn, da sie vernünftig und systemkonform klingt. Was allerdings hierbei auf der Strecke bleibt, sind die Lerninhalte selbst und deren Verständnis.⁵¹

Broadfoot u.a. untersuchten genau dies im Jahr 1990 und wiesen nach, dass SchülerInnen unter erwähnten Prüfungssituationen zu erraten versuchen, was die PrüferInnen hören wollen. Weiters werden die erhaltenen Bewertungen mit denen anderer verglichen, um eventuelle Benachteiligungen sichtbar zu machen. Die eigentlichen Lerninhalte und deren Verständnis interessieren sie weniger.⁵²

Das anspornende Motiv in diesem Fall ist das Bestehen der Prüfung bzw. das Erreichen eines bestimmten Notenniveaus.

Harlen und Deakin Crick erläutern in ihrem Werk die Auswirkungen von Prüfungen auf die Lernleistung. Prüfungsdruck kann zum Lernen anspornen, allerdings muss betont werden, dass diese extrinsische Motivation nicht bei allen SchülerInnen funktioniert. Begleituntersuchungen in Großbritannien zeigen, dass sich seit der Einführung der National Curriculum Tests der Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen SchülerInnen erheblich vergrößert hat. Als Folge wurde ein verringertes Selbstwertgefühl der schwachen SchülerInnen festgestellt, welches auch Auswirkungen auf den beruflichen Werdegang haben könnte. Zuvor hatte es keinen messbaren Zusammenhang zwischen Selbstwertgefühl und schulischen Leistungen gegeben. Wenn im Unterricht Prüfungen eine große Rolle spielen, richtet sich dieser auch darauf aus. Hier taucht der Begriff „teaching to the test“ auf, was bedeutet, dass LehrerInnen versuchen, ihre SchülerInnen zu guten Testergebnissen zu bringen. Diese spiegeln auch den Erfolg der LehrerInnen wider. Hier punkten SchülerInnen mit dem Lerntyp, der sich nach Noten und Status orientiert. Lernschwache SchülerInnen

⁵¹ Vgl. STERN, T.: Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus, Wien, 2008

⁵² Vgl. BROADFOOT, P.; JAMES, M.; MCMEEKING, S.; NUTTAL, D.; STIERER, B.: Records of Achievement. Report to the National Evaluation of Pilot Schemes. In: HORTON, T.: Assessment Debates. London: Hodder ; Stoughton, 1990, S. 87-103

werden jedoch durch häufige Prüfungsmisserfolge demotiviert und ihre Leistungen sowie ihr Selbstwertgefühl sinken weiter.⁵³

Wenn die Quote der richtigen Antworten bei Tests als einziges Maß für den Lernerfolg zählt, sieht es so aus, als würde der Ansporn durch summative Prüfungen zu positiven Effekten führen. Das Prüfungswissen wird dadurch jedoch mittel- und längerfristig wieder vergessen. Die formative Leistungserhebung bietet dauerhafte Lernerfolge, weil sie kontinuierliches Feedback über individuelle Lernfortschritte liefert. Auf diesem Wege kann die Eigenmotivation erhöht werden, auch längerfristige Bildungsziele zu erreichen.⁵⁴

Die Form der summativen Leistungserhebung ist bei SchülerInnen weniger beliebt. Es ist ihnen klar, dass nur ein kleiner Teil ihres Wissens geprüft wird. Sie wissen jedoch nicht welcher und das bringt Unsicherheit in ihre Gefühlswelt. Aufregung und Nervosität begünstigen auch das sogenannte „blackout“. In dieser Situation sind SchülerInnen so blockiert, dass sie die einfachsten Antworten plötzlich nicht mehr wissen und keine Zusammenhänge im Denken mehr herstellen können. Um dies zu verhindern wäre die formative Leistungserhebung eine passende Alternative.⁵⁵

Black und William erwähnen in diesem Zusammenhang eine britische Metastudie, welche einen Großteil der veröffentlichten Berichte über Initiativen zur Unterrichtsentwicklung auswertete. Sie analysierten 580 Einzelstudien und kamen zu einem interessanten Ergebnis. Der nachhaltig wirksamste Effekt auf die Lernleistungen ist nicht der Verringerung der Schülerzahl oder der verbesserten Aus- und Fortbildung der LehrerInnen zu verdanken, auch nicht dem Einsatz verbesserter Lernmaterialien oder E-Learnings oder alternativer Unterrichtsmethoden, sondern einer formativen Leistungsbewertung.

„Führt man also anstelle der üblichen Bewertungen am Ende eines Lernabschnittes kontinuierliches Feedback zum Zwecke der Lerndiagnose ein, so sind mit großer

⁵³Vgl. HARLEN, W. ; DEAKIN CRICK, R.: Testing and motivation for learning. In: Assessment in Education. 10 (2), 2003

⁵⁴Vgl. BLACK, P.J.; WILLIAM, D.: Inside the Blackbox – Raising standards through classroom assessment. London: Kings College, 1998

⁵⁵ Vgl. STERN, T.: Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus, Wien, 2008

Häufigkeit verbesserte Lernerfolge zu verzeichnen, selbst bei lernschwachen Schüler/innen. Positiv auf die Lernbereitschaft und –effektivität wirken sich überdies verschiedene Formen von Partner- und Selbstbewertung aus.“⁵⁶

4.5 Gütekriterien

Da Zeugnisse mit Berechtigungen verbunden sind, scheint es selbstverständlich zu sein, dass gleiche Leistungen mit gleichen Noten zu beurteilen sind. In dieser Hinsicht gibt es die folgenden drei Kriterien: Objektivität, Validität und Reliabilität, die zu berücksichtigen sind. Auch Grunder und Bohl betonen deren Wichtigkeit: „Aus wissenschaftlicher und bildungssystemischer Sicht sind derartige Gütekriterien unentbehrlich, sie dienen der Legitimation, Absicherung, letztlich auch der Gerechtigkeit schulischer Entscheidungen“⁵⁷.

Im Folgenden werde ich ein Experiment der Universität Marburg unter der Leitung von Fr. Dr. Brandhove anführen, welches sich mit den Merkmalen Objektivität und Validität in der Leistungsbeurteilung beschäftigt. Zu diesem Thema gab es bereits viele Untersuchungen, die alle Erstaunliches zu Tage brachten. Sie wurden oft wiederholt und sind immer noch für Viele unglaublich.

4.5.1 Objektivität

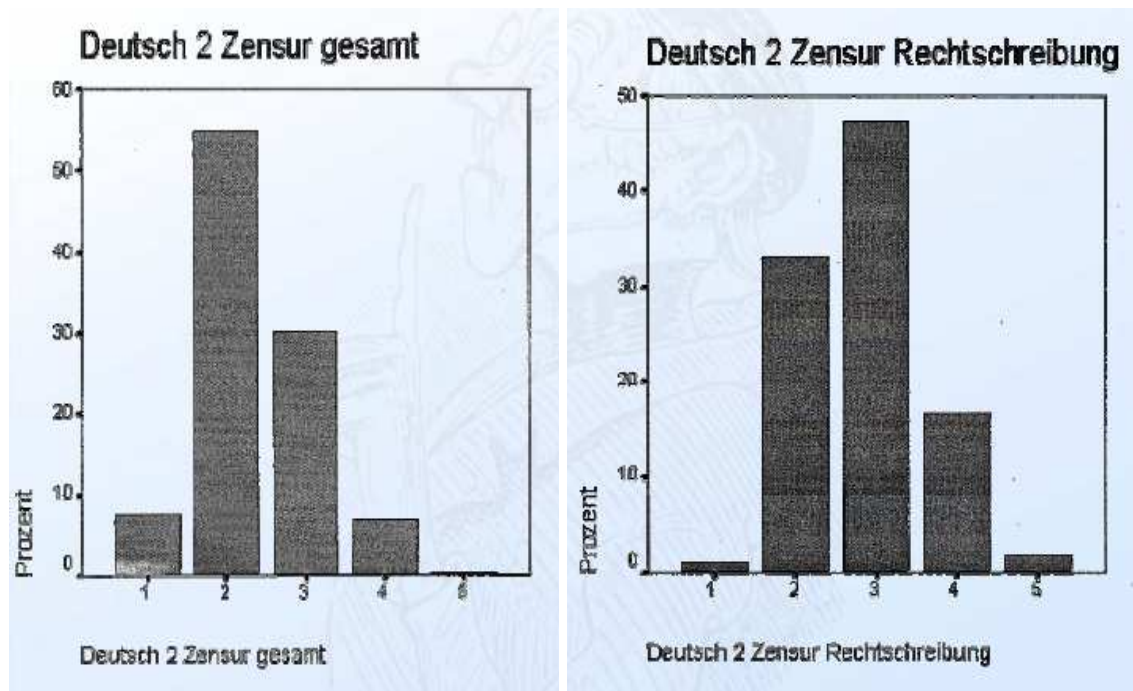
„Das Testergebnis ist unabhängig von der Person, die den Test durchführt. Da die messenden Lehrpersonen gleichzeitig das Messinstrument – die Leistungsfeststellung – konzipieren, die Messung durchführen und die Ergebnisse interpretieren, bezieht sich Objektivität auf drei Aspekte: Durchführung, Auswertung, Interpretation.“⁵⁸

⁵⁶ Vgl. BLACK, P.J.; WILLIAM, D.: Inside the Blackbox – Raising standards through classroom assessment. In: STERN, T.: Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus, Wien: 2008, S. 21

⁵⁷ GRUNDER, H.-U.; BOHL, T.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004, S. 53

⁵⁸ AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G.; DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J. ; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008, S.37

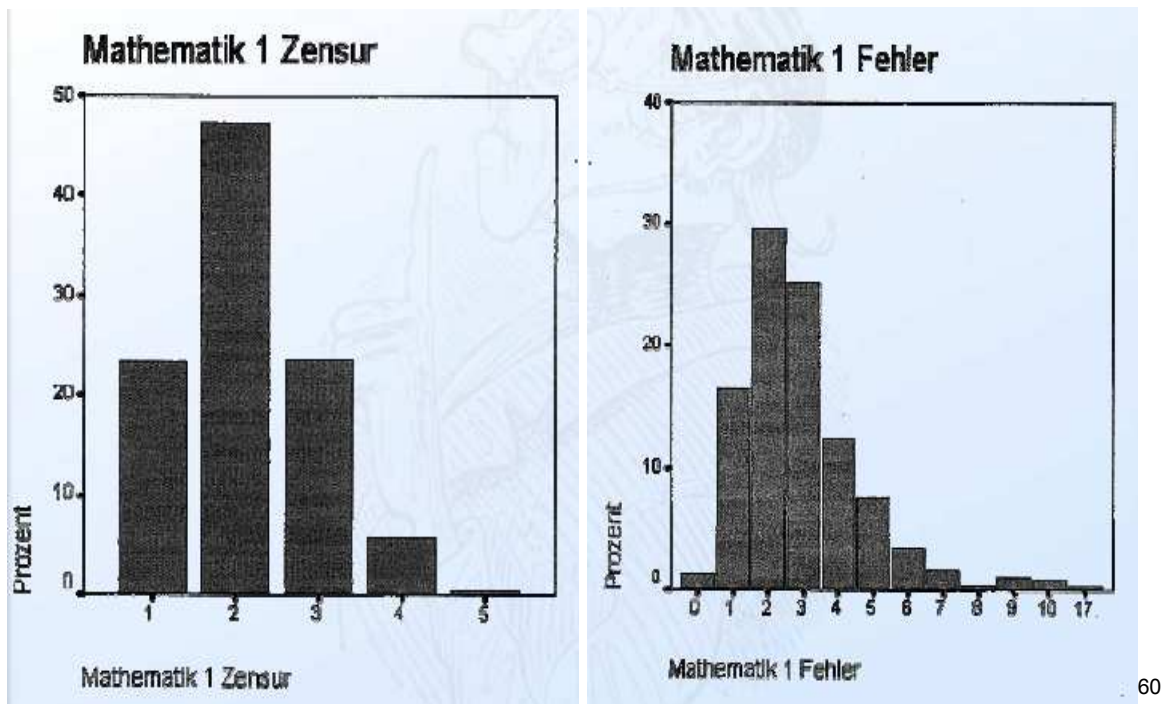
Das Experiment der Universität Marburg im Wintersemester 2008/09 hatte folgenden Ablauf: Die Studenten erhielten zwei Deutschsaufsätze und zwei Mathematikarbeiten von Viert- bzw. Fünftklässlern. Über der Arbeit war jeweils eine kurze Biographie der SchülerInnen zu lesen. Aufgabe war die Korrektur der Arbeit und die Vergabe einer glatten Note dafür. (Zu Beachten gilt hier das in Deutschland gängige Notensystem mit 6 Beurteilungsstufen.)



59

Das Ergebnis des Experiments zeigt, dass das Gütekriterium Objektivität nicht erfüllt wird. Der Deutschsaufsatz 2 wird von manchen StudentInnen mit der Note 1 bewertet, während andere denselben Aufsatz mit der Note 4 einstufen. Auch die Anzahl der gefundenen Rechtschreibfehler weist enorme Unterschiede auf.

⁵⁹ Grafik: Philipps-Universität Marburg, Experiment unter der Leitung von Fr. Dr. Brandhove <http://www.students.uni-marburg.de/~Georga/bvs/Pr%c3%a4sentation%20Zensurenexperiment%20incl%20Diskussion.pdf>, entnommen am 1.2.2011, 10.02 Uhr



Auch bei der Zensur der Mathematikarbeit gibt es enorme Unterschiede bei der Benotung sowie bei den gefundenen Fehlern.

Zusammenfassend lässt sich also sagen hängt die Beurteilung von der subjektiven Wahrnehmung des Beurteilenden ab, was deutlich wird an der unterschiedlichen Bewertung ein und derselben Arbeit durch verschiedene Studenten.

4.5.2 Validität

„Der Test misst nur das, was er messen soll.“⁶¹

Eine valide Benotung heißt somit, dass die Note nicht von äußeren Faktoren beeinflusst wird.

Hier geht es um die größtmögliche Messgenauigkeit. „In wie weit kann ich sicher sein, dass mein Messergebnis den wahren Ausprägungsgrad der Leistung repräsentiert und nicht über Gebühr von Messfehlern verfälscht ist?“⁶²

⁶⁰ Grafik: Philipps-Universität Marburg, Experiment unter der Leitung von Fr. Dr. Brandhove
<http://www.students.uni-marburg.de/~Georga/bvs/Pr%c3%a4sentation%20Zensurenexperiment%20incl%20Diskussion.pdf>,
 entnommen am 1.2.2011, 10.02 Uhr

⁶¹ AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G.; DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008, S.38

⁶² SACHER, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, S.36

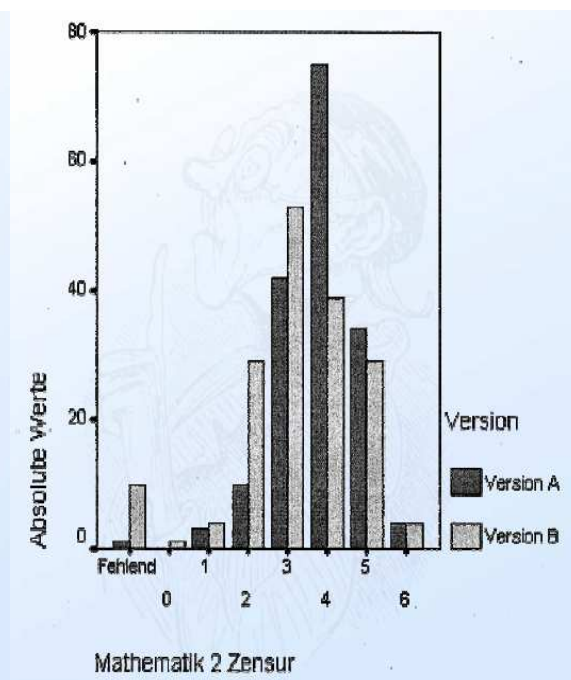
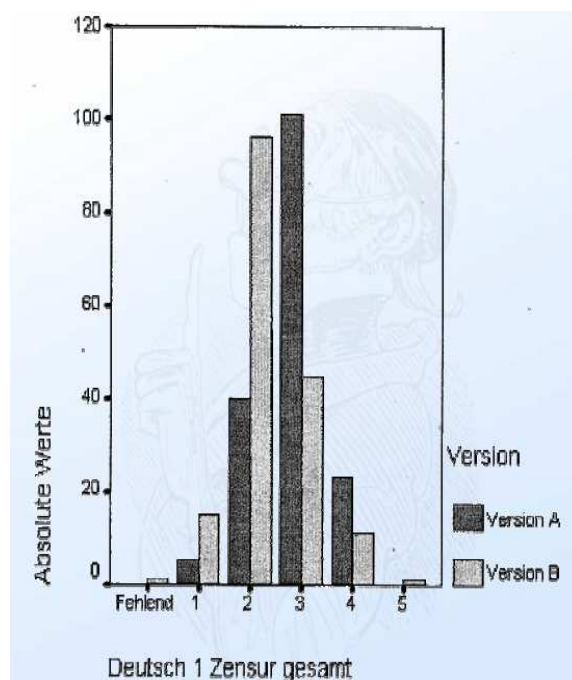
Um die Validität (Gültigkeit) der Benotung im Experiment zu prüfen, wurde zu jeder Schülerarbeit eine kurze Beschreibung des Schülers hinzugefügt, insgesamt also vier „Biographien“. Biographie 1 und 4 stellten die Schüler in einem schlechten Licht dar (Hauptschulempfehlung; Hortkind; durchschnittliche Schülerin), während die Biographien 2 und 3 günstiger ausfielen (sprachlich begabter Junge; Gymnasialempfehlung; Vater ist Redakteur; mathematisch begabt). Die Versuchsgruppe wurde in zwei Gruppen aufgeteilt, in denen die Biographien unterschiedlich auf die Schülerarbeiten verteilt wurden.

Gruppe A

Deutsch 1 Biographie 1
 Deutsch 2 Biographie 2
 Mathe 1 Biographie 3
 Mathe 2 Biographie 4

Gruppe B

Deutsch 1 Biographie 2
 Deutsch 2 Biographie 1
 Mathe 1 Biographie 4
 Mathe 2 Biographie 3



63

Die Auswertung zeigt, dass Validität ebenso wenig gegeben ist wie Objektivität. Bei der Version von Deutschaufsatz 1 mit der günstigeren Biographie (Version B) gibt es etwa doppelt so viele Zweien wie Dreien. Auch bei der Mathematikzensur ist das Einwirken der Biographie der SchülerInnen auf die Benotung zu erkennen. Man kann

⁶³ Grafik: Philipps-Universität Marburg, Experiment unter der Leitung von Fr. Dr. Brandhove <http://www.students.uni-marburg.de/~Georga/bvs/Pr%c3%a4sentation%20Zensurenexperiment%20incl%20Diskussion.pdf>, entnommen am 1.2.2011, 10.02 Uhr

feststellen, dass die Korrigierenden sich von dem beeinflussen ließen, was sie über die Schüler zu wissen glaubten; sie beurteilten Arbeiten von vermeintlich guten Schülern besser als die schwächerer. Sogar bei der im Prinzip vollkommen eindeutig zu beurteilenden Rechtschreibung oder bei der Mathematikarbeit gehen die Ergebnisse auseinander.

4.5.3 Reliabilität

Mühlhausen und Wagner erklären in ihrem Werk:

„Auf dieses Merkmal hin konzipierte Experimente ergeben: Lässt man einen Lehrer eine Klassenarbeit einen Monat später noch einmal korrigieren, gibt es zwischen den erteilten Zensuren genau so große Unterschiede, als wenn verschiedene Lehrer zensiert hätten.“⁶⁴

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass LehrerInnen bei wiederholter Beurteilung der Arbeiten unterschiedliche Noten geben. Zu Beginn und am Ende einer Korrekturphase wird unterschiedlich benotet. Einflüsse von Verhaltensmerkmalen oder die äußere Form der schriftlichen Arbeit spielen eine Rolle. Die Bewertung der Randbereiche (Note 1 und 5) ist meist mehr reliabel als der Mittelbereich (Note 2 bis 4).

4.6 Schwierigkeiten der Leistungsbeurteilung

Es gibt verschiedene Prozesse, die bewusst oder unbewusst Einfluss auf die Beurteilung der Leistung von SchülerInnen haben.

Im Buch „Prüfungskultur“ des Institutes für Unterricht- und Schulentwicklung Klagenfurt werden vier davon kurz beschrieben.

Der *Kontrasteffekt* beschreibt, dass nach mehreren schlechten Leistungen eine mittlere Leistung tendenziell besser beurteilt wird. Beim *Haloeffekt* neigen LehrerInnen dazu, bei guten SchülerInnen Fehler zu übersehen und bei schlechten SchülerInnen Fehler zu suchen. Der *Welleneffekt* zeigt eine unterschiedliche Beurteilung von Leistungen über einen längeren Zeitraum. Hier werden erste

⁶⁴ MÜHLHAUSEN, U.; WAGNER, W.: Erfolgreicher Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, 2006

Arbeiten oft streng, die mittleren eher milde und die letzten Arbeiten wieder streng beurteilt. Der *Pygmalioneffekt* zeigt die Beeinflussung von Erwartungen der Beurteilenden auf die Leistung der Prüflinge.⁶⁵

Ein weiterer Effekt ist der *Hofeffekt*, der u.a. auch von Weiss beschrieben wird. Diese Reaktion „bezeichnet damit eine Tendenz bei der Beurteilung anderer Menschen: von einer Eigenschaft eines Menschen, die wir kennen oder zu kennen glauben, auf andere Eigenschaften dieses Menschen zu schließen.“⁶⁶ Beispielsweise werden sauber geschriebene Aufsätze oder auch Mathematikarbeiten bei gleichem Inhalt besser beurteilt. Attraktiven SchülerInnen wird oft höhere Intelligenz oder besseres Benehmen zugeschrieben.⁶⁷

Es gibt somit viele Einflussnahmen außerhalb der eigentlichen Leistung der SchülerInnen auf deren Benotung. Daraus lässt sich schließen, dass Leistungsbeurteilung nicht von Personenbeurteilung zu trennen ist. Verbale Hinweise auf den Beruf des Vaters, die Handschrift oder die Sprechgeschwindigkeit sind alles Aspekte, die das Ergebnis einer Leistungsbeurteilung beeinflussen können.

Ich stelle es mir sehr schwierig vor, zuerst ein gutes Verhältnis zu den SchülerInnen aufzubauen, Vertrauen zu haben und die SchülerInnen näher kennenzulernen, und dann unvoreingenommen und objektiv deren Ergebnisse zu beurteilen. Es ist sicher nicht einfach, diese Informationen bei Prüfungen komplett auszublenden und nur die Leistung zu sehen.

Sacher erklärt die Wichtigkeit des Aufbaus des „Bildes vom Schüler“ um Fehlerquellen vorzubeugen folgendermaßen:

„Die generelle Handlungsrichtlinie, um Beurteilungsfehlern zu begegnen, lautet: Man muss sich im wörtlichen Sinne ein Bild vom Schüler und von seiner Leistung ‚machen‘! Nur, wenn wir unser Bild vom Schüler nicht irgendwie zustande kommen lassen, sondern es systematisch nach festen und klaren Regeln erarbeiten,

⁶⁵ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G.; DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J. ; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008, S.20

⁶⁶ WEISS, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk, 1989, S. 139

⁶⁷ Vgl. WEISS, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk, 1989

verhindern wir, dass zufällig ablaufende und unbewusste Prozesse unsere Wahrnehmung und unser Urteil bestimmen.“⁶⁸

Auch Forgas beschreibt hier interessante Aspekte zum Thema Wahrnehmungsgenauigkeiten. Er stellt fest, dass die Wahrnehmung / Einschätzung der anderen Person, sprich des Schülers / der Schülerin, auch durch die Stimmung im Moment der Beurteilung beeinflusst wird. Geht es den LehrerInnen gut, sind sie eher geneigt, nicht ganz eindeutiges Verhalten positiver wahrzunehmen. Umgekehrt verhält es sich bei einer schlechten Stimmung der LehrerInnen. Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die Stereotypisierung. Wenn sich die LehrerInnen auf die Merkmale einer Gruppe konzentrieren, zu der die SchülerInnen gehören, kann das einerseits für die Wahrnehmungsgenauigkeit von Vorteil sein, andererseits sind Vorstellungen von den typischen Charaktereigenschaften einer Gruppe stark persönlich geprägt und können verzerrt sein. Weiters gelten auch bestimmte Merkmale einer Gruppe nicht unbedingt für alle Mitglieder. Forgas definiert das folgendermaßen: „Der springende Punkt ist, dass wir alle unsere Mitmenschen durch die Brille derartiger Theorien wahrnehmen. Weit mehr als vom Betrachten hängt die Qualität von Wahrnehmungsurteilen vom Betrachter selbst ab, denn wenn wir andere wahrnehmen, tun wir das mit einer ganzen Menge persönlicher Erwartungen, deren keine anderen vollkommen gleicht.“⁶⁹

Es gibt noch viele Aspekte mehr, die die Beurteilungen beeinflussen können, die jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Die Problematik der Beurteilung anhand des Schulnotensystems konnte aber hinreichend verdeutlicht werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für Lehrer schwierig sein kann, Leistungen nur mit einer Note zu beurteilen. Natürlich sind Noten auch ein Feedback an die SchülerInnen, ein aussagekräftiges aber jedoch ein sehr knappes. Gibt es jedoch auch andere Systeme um Leistungen festzuhalten bzw. rückzumelden? Wenn wir von meiner untersuchten Möglichkeit der alternativen Leistungsbeurteilung des Feedbacks ausgehen, ist es für die LehrerInnen vielleicht einfacher, in einem

⁶⁸ SACHER, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, S.53

⁶⁹ Vgl. FORGAS, J.: Soziale Interaktion und Kommunikation. München: Psychologie Verlags Union Beltz, 1999

Gespräch alle ihre Eindrücke zu nennen, den SchülerInnen genau klar zu machen, was gut war und was verbessert gehört.

Was ist aber für die SchülerInnen förderlicher? Eine Note oder ein ausführliches Gespräch über deren Leistung? Ich denke, es ist an der Zeit, auch andere Formen der Leistungsbeurteilung in Erwägung zu ziehen, vor allem im Hinblick auf den motivationalen Aspekt. Im folgenden Teil werde ich nun genauer auf das Thema der alternativen Leistungsbeurteilung zu sprechen kommen.

5. Alternative Leistungsbeurteilung

In diesem Abschnitt erwähne ich zuerst die Situation der veränderten Rahmenbedingungen beim Lernen, welche auch Veränderungen in der Beurteilung fordern. Im Anschluss daran beschreibe ich verschiedene Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung um einen besseren Einblick in die Thematik gewähren zu können. Die Methode Feedback wird in einem eigenen Kapitel ausführlicher dargestellt, da es sich dabei um einen Hauptbestandteil der Arbeit handelt. Am Ende des Kapitels werden die wichtigsten Eckpunkte der klassischen und der alternativen Leistungsbeurteilung kurz zusammengefasst und gegenübergestellt.

5.1 Veränderte Rahmenbedingungen beim Lernen

Der Alltag im Unterricht gestaltet sich nun mittlerweile anders als noch vor z.B. zwanzig Jahren. Durch etwa Freiarbeit oder Referate hat das Lernen ein verändertes Gesicht, was auch einen neuen Rahmen für bestehende Formen der Leistungsbeurteilung fordert. Bevor ich auf das Thema der veränderten Lernkultur eingehe, erachte ich es als notwendig, zuerst den Begriff der Lernkultur zu definieren.

In Anlehnung an Arnold und Schüßler verstehe ich den Begriff als Rahmen für Lehr- und Lernprozesse. LehrerInnen und SchülerInnen prägen die Lernkultur wesentlich mit. Die pädagogischen Ideen, welche LehrerInnen von Lernsituationen haben und an denen sie sich in ihrem Verhalten orientieren, sowie die persönliche Haltung von

SchülerInnen und LehrerInnen zu der Lernsituation erzeugen im Zusammenspiel eine Lernkultur.⁷⁰

Der Begriff der Lernkultur hat in der Auseinandersetzung mit Schule an Aktualität gewonnen und steht für den Wunsch nach einer Kultur in den Lernsituationen, die die SchülerInnen darin unterstützen soll, ihre eigenen Zugänge zum Lernstoff und eigene Interessen zu entwickeln, auch indem Raum geschaffen wird, in dem diese artikuliert werden können. Durch eine neue Lernkultur sollen SchülerInnen einen besseren Selbstaussdruck und ein positives Selbstgefühl erlangen.⁷¹

In einer schulischen Lernkultur ist das primäre Ziel, möglichst viel Wissen zu vermitteln. Arnold und Schüßler beschreiben diesen Prozess wie folgt: „Institutionalisiertes Lernen [...] wird nämlich angesehen als eine möglichst effektive und zeitökonomische zu gestaltende Bewältigung von Lernschritten ohne Ansehung des Subjekts, der Lebenssituation und der Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz der Lerninhalte“⁷².

Ein Grund für die Veränderung in der Lernkultur ist die technologische Entwicklung. Jugendliche verfügen heute über vielfältigere technologische Möglichkeiten als noch vor 10-15 Jahren. Die Informationsbeschaffung ist heute deutlich einfacher, meist steigen die Jugendlichen direkt über das Smart-Phone ins Internet ein und finden rasch was sie suchen. Früher mussten sie dafür Bibliotheken aufsuchen und sich durch viele Bücher arbeiten.

Auch die Kommunikation zwischen den Jugendlichen hat sich extrem verändert. Früher trafen sie sich noch nach der Schule, heute treffen sie sich im Chatroom im Internet. SMS, MMS und das neueste Telefon sind heute zum Standard geworden.

Während permanent neues Wissen produziert wird, veraltet das andere schneller, als es überdacht werden kann. In diesem Zusammenhang spricht man vom „Obsoleszenzproblem“. Damit ist gemeint, dass das an Schulen vermittelte Wissen nicht mehr unmittelbar in Zusammenhang zu den aktuellen Anforderungen und

⁷⁰ Vgl. ARNOLD, R.; SCHÜßLER, I.: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 1998

⁷¹ Vgl. KOCH, G. u. A. : Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen. Berlin, Milow: Schibri-Verlag, 1995

⁷² ARNOLD, R.; SCHÜßLER, I.: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 1998, S. 16

strukturellen Veränderungen der Gesellschaft steht.⁷³ Lehrpläne, die über Jahrzehnte hinweg gleich bleiben, haben somit oft keine Chance auf ein Verständnis der vorgebrachten Themen von Seiten der SchülerInnen.

Ein weiterer Grund für ein verändertes Lernen ist die zunehmende Heterogenität in den Klassen. Ausgelöst durch die (Arbeits-) Migration leben Menschen aus unterschiedlichen Kulturen neben- und miteinander. Vorerfahrungen, Interessen und Begabungsspektren der SchülerInnen werden ungleichmäßiger.⁷⁴

Brügelmann erkennt die wichtige Funktion der Schule als Rahmen für Integration. Er sieht die Schule als „Ort der Begegnung – der Begegnung von Menschen und der Begegnung von Kulturen, die mit- und voneinander lernen“.⁷⁵

Auch der gesellschaftliche Wandel hat Auswirkungen auf die Lernkultur. Die Vorstellung, dass man nach der fachlichen Ausbildung ein und denselben Beruf bis zur Pensionierung ausführt, ist mittlerweile auch überholt. Menschen ändern ihre Berufe, lassen sich umschulen und sind dazwischen auch arbeitslos. Daraus folgen neue Charakteristika, die unsere SchülerInnen mitbringen müssen. Voraussetzungen um in diesem neuen System bestehen zu können sind ein hohes Maß an Flexibilität, innere Stabilität und vielfältige Kompetenzen. Die Bildungsziele der (österreichischen) Schule umfassen daher nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern auch die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und den Aufbau von Werthaltungen. Im Lehrplan wird das unter „dynamischen Fähigkeiten“ titulierte, denn „es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen“.⁷⁶

Winter erklärt folgende vier Aspekte, durch die sich eine neue Lernkultur charakterisieren lässt, welche sowohl den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden als auch den sich rasch ändernden Bedürfnissen der Gesellschaft gerecht wird.

⁷³ Vgl. ARNOLD, R.; SCHÜßLER, I.: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 1998, S. 65

⁷⁴ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008, S.10

⁷⁵ BRÜGELMANN, H.: Schule verstehen und gestalten. Regensburg: Libelle, 2005, S. 234

⁷⁶ SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Teil 1, Abschnitt 4: Aufgabenbereich der Schule

- Höhere Selbständigkeit und Eigenverantwortung im Handeln der Lernenden
- Stärkere Orientierung auf die Lernprozesse
- Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben
- Anspruch auf Partizipation der Schüler/innen und eine Demokratisierung der Lernkultur⁷⁷

Diese Argumentation führt uns auch zu einer veränderten Leistungsbeurteilung. Im Werk „Prüfungskultur“ wird diese unter Berücksichtigung von Produkten und Prozessen wie folgt beschrieben:

fachlich-inhaltliche Leistung (z.B. wissen, verstehen und Zusammenhänge erkennen),

methodisch-strategische Leistung (z.B. planvoll, sachgerecht und strukturiert handeln, Informationen erschließen),

sozial-kommunikative Leistung (z.B. gemeinsam mit anderen einen Aufgabe, ein Problem bearbeiten, Wissen mitteilen und austauschen, Informationen einschätzen und beurteilen),

reflexive und metakognitive Leistung (über das eigene Lernen nachdenken, eigene Stärken und Schwächen kennen).⁷⁸

Diese Leistungsbeurteilung nun bezieht sich nicht nur auf eine erbrachte feststellbare Leistung wie in der Notengebung, sondern auch auf den Weg dahin und die selbständige Auseinandersetzung damit, ebenso auf verschiedene Kompetenzen und angewendete Strategien. Damit ermöglicht sie auch individuelle Ziele und Wege zur Erreichung gewisser Mindeststandards. Sie unterstützt den Aufbau eines Selbstkonzeptes und die Entwicklung von Werthaltungen. Auch verlangt sie motiviertes und vielfältiges Lernen im Sinne von kooperativem, flexiblem, kreativem und kontextgebundenem Verhalten.⁷⁹

⁷⁷ WINTER, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider, 2004, S.6

⁷⁸ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008, S.12

⁷⁹ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008, S. 12

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit einer veränderten Lernkultur auch der Ruf zu einer veränderten Prüfungskultur laut wird. Wir nähern uns hier dem Thema der alternativen Leistungsbeurteilung, auf welche ich in den nächsten Seiten genauer eingehen werde. Ich werde einen Überblick über verschiedene Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung geben und abschließend zu der von mir untersuchten Methode des „Feedbacks“ kommen.

Die vorrangige Frage dieser Arbeit ist die, ob Feedback als eine Methode der alternativen Leistungsbeurteilung Einfluss auf die intrinsische Motivation von SchülerInnen hat.

Sprenger beschreibt die Versuche von abertausenden LehrerInnen, ihre zunächst eher distanzierten SchülerInnen für Lerninhalte zu motivieren. Die Ergebnisse bleiben allerdings bescheiden, da es dort, wo motiviert werden muss, ohnehin oft zu spät ist.⁸⁰ Wie schon ganz zu Beginn der Arbeit festgestellt ist es effektiver, wenn die Motivation von Innen kommt, allerdings ist der Weg von der Fremdmotivation zur Selbstmotivation nicht der einfachste. Für Klement führen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung zu Selbstmotivation⁸¹.

LehrerInnen, die ihre Schülerinnen in die Gestaltung des Unterrichtes mit einbinden, erzielen oftmals größere Erfolge. Czikszentmihaly betont: „Wo ausgewählt werden darf, steigt die Selbstmotivation beträchtlich...“⁸². Es motiviert demnach SchülerInnen, wenn sie in die Auswahl von Lernstoff und Methoden eingebunden sind.

Ebenso befürwortet Holzkamp diese Vorgehensweise und betont, dass die Erfahrung, eigene Ziel- und Handlungsentscheidungen frei wählen zu können, der entscheidende Leitgedanke ist.⁸³

⁸⁰ Vgl. SPRENGER, R. K.: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt am Main, New York: Campus – Verlag, 1992.

⁸¹ Vgl. http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/Berichte/newsbeitraege/leistungsbeurteilung_neu.pdf, entnommen am 8.2.2011, um 9.37 Uhr

⁸² CZIKSZENTMIHALY, M.: Das Flow- Erlebnis. Stuttgart: Klett - Cotta (Sonderausgabe), 2004, S. 23 ff.

⁸³ Vgl. HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Neuwied 1995.

5.2 Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung

Es gibt nun mittlerweile viele verschiedene Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung. Um einen besseren Einblick zu gewinnen, möchte ich sieben davon anführen. Die Methoden werden jeweils kurz beschrieben, die Ziele dargestellt und der Nutzen für Lernende und Lehrende erläutert. Anhand dieser Darstellung erkennt man, welche Charakteristika der SchülerInnen durch alternative Leistungsbeurteilung gestärkt werden. Beispiele hierfür sind Selbstverantwortung, Eingliederung in Gruppen und Selbstwertgefühl.

5.2.1 Lernvertrag

Die Aufgabe von Lernverträgen ist die Dokumentation von Lernzielen und den Maßnahmen, um diese zu erreichen. Sie zählen als Instrument der Lehrentwicklungsplanung und unterstützen die Kommunikation zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern. Die Lernverträge begleiten den aktuellen Lernprozess mit Verbindung auf vergangenes und zukünftiges Lernen. Beide Seiten (Schülerinnen und LehrerInnen) gehen mit dem Lernvertrag eine Verpflichtung ein, diese trägt zur Kompetenzentwicklung für individualisiertes, selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen bei. Die Dauer des Vertrages wird individuell festgesetzt, kann sich im Laufe der Zeit verändern und kann über einzelne Projekte über ein Semester bis zum ganzen Schuljahr dauern.⁸⁴

Herold beschreibt in seinem Werk die Individualität dieser Lernverträge folgendermaßen: „Die Kriterien sind von der speziellen Klasse mit entsprechenden Vorübungen entwickelt worden. Sie wurden ausführlich diskutiert, ihre Verständlichkeit individuell bestätigt und aus einem Pool von Vorschlägen auf eine überschaubare Zahl reduziert. Insofern ist der Bogen Eigentum der Klasse. Er kann nicht auf andere Klassen übertragen werden“⁸⁵.

⁸⁴ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

⁸⁵ HEROLD, M.: Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzeptes „Selbstorganisiertes Lernen“. In: GRUNDER, H.-U.; BOHL, T. (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004, S. 252

Ziele:

- Höhere Beachtung des Lernprozesses
- Leichtere Erkennung von Förderbedarf
- Selbstverantwortung und Selbständigkeit der SchülerInnen für ihren Lernprozess werden verstärkt⁸⁶

Nutzen für Lernende und Lehrende:

Mit dem Lernvertrag werden Lernziele sowie die Erreichung dieser dokumentiert. Individuelle Förderung wird schneller erkannt, da sie transparenter wird. Die SchülerInnen sammeln Erfahrung über den selbst gesteuerten Lernprozess und die LehrerInnen können den Lernvertrag als Basis für Feedback verwenden. Er unterstützt die Argumentation bei Notendiskussion und macht das Semesterende somit stressfreier, da es keine Notenverhandlungen gibt.⁸⁷

5.2.2 Lerntagebuch

Das Lerntagebuch (auch Logbuch oder Lernjournal) dient der Reflexion des individuellen Lernprozesses. Das Führen von Lerntagebüchern ist eine bewährte Methode, die eigene Lernpraxis zu dokumentieren, zu erkunden, zu überprüfen und möglicherweise zu verändern. In eigenen Heften werden Ergebnisse, Lernfortschritte, Lösungsprozesse, ungelöste Fragen, Beobachtungen und Gefühle, sowie Sachverhalte festgehalten.

Im fächerübergreifenden Unterricht – so beschreibt ein Lehrerteam - "...mussten die Schüler/innen nach jeder Einheit, bzw. nach den einzelnen Themen im Logbuch ihre Lernfortschritte oder auch – hemmnisse, sowie die wichtigsten Anmerkungen zum Ablauf und der Arbeit in der Gruppe niederschreiben. Die Logbücher wurden immer wieder eingesammelt, damit sie jederzeit für alle zur Verfügung standen und die Lehrer/innen auch Informationen über die Arbeitssituation der Schüler/innen innerhalb der Gruppen gewinnen konnten"⁸⁸.

⁸⁶ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

⁸⁷ Vgl. Ebd, S. 47

⁸⁸ GINZINGER, R.; UNTERRAINER, K.: Lösen physikalischer Aufgaben mit mathematischen Modellen. Versuch der Überwindung des „KasterlDenkens“. [Electronic Version] <http://imst.uni->

Ziele:

- Beobachtung, Reflexion und Planung von Lernprozessen wird sichtbar
- Dokumentation von Lernfortschritten und Lernhemmnissen
- Förderung von eigenständigem und selbstverantwortlichen Handeln⁸⁹

Nutzen für Lernende und Lehrende:

Dieses Instrument hilft Stärken und Schwächen zu erkennen und einzuschätzen. Erfolge und Misserfolge werden bewusster und die SchülerInnen lernen, mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Das Lerntagebuch kann auch als Steuerungsinstrument für die Unterrichtsplanung und als Basis für Gespräche mit einzelnen SchülerInnen, Gruppen oder der ganzen Klasse verwendet werden. Ein Lerntagebuch gibt den LehrerInnen eine Art der Rückmeldung über die einzelnen Verstehensprozesse sowie über emotionale und soziale Prozesse in der Gruppe.⁹⁰

5.2.3 Portfolio

„Ein Portfolio ist eine Mappe, die schützt, was man schätzt!“⁹¹
Paulsons Definition ist hier umfangreicher und verständlicher: „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/ des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert.“⁹²

Winter beschreibt in einem Vortrag, dass sich das Portfolio für „einen individualisierten Unterricht und für das individualisierte Lernen eignet“⁹³.

klu.ac.at/imst-iki/images/0/07/112_Langfassung_Ginzinger.pdf, entnommen am 8.2.2011 um 11.12. Uhr

⁸⁹ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

⁹⁰ Vgl. Ebd. S. 49f

⁹¹ HÄCKER, T.: Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006, S.1

⁹² Paulson, F. L., Paulson, P. R., ; Meyer, C. A.: What Makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership, 1991, In: HÄCKER, T.: Portfolio als Entwicklungsinstrument, <http://www.portfolio-schule.de/go/index.cfm?D497FE97E5534CAF95AF1D3E58626A8F>, entnommen am 9.2.2011, 10.23 Uhr

⁹³ WINTER, F.: Portfolios zur Individualisierung des Lernens und des Beurteilens. Vortrag zur Eröffnung der gleichnamigen Tagung der ÖFEB-Sektion „Schulforschung

Er nennt zwei dafür verantwortliche Merkmale:

- Die SchülerInnen lernen individuelles und selbständiges Arbeiten indem sie versuchen, die formulierten Ziele im Portfolio zu erreichen. Das Portfolio gibt hier die Rahmenbedingungen zur Zielerreichung vor und unterstützt eigenständiges Arbeiten.
- Portfolios werden im Unterricht meist längerfristig eingesetzt. Zwei damit entstehende Eigenschaften sind somit die Prozesshaftigkeit und die Verfolgbarkeit der Portfolioarbeit.⁹⁴

Ziele:

- Arbeitsprozesse werden dokumentiert
- Die besten Arbeiten werden gesammelt
- Lernfortschritte sind über einen längeren Zeitraum beobachtbar
- Reflektion über Lernfortschritte- und Ergebnisse
- Kompetenzentwicklung im selbständigen Lernen
- Fremd- und Selbstbewertung⁹⁵

Nutzen für Lernende und Lehrende:

Durch die Methode des Portfolios ist eine individuelle Lernförderung durch die Kommunikation der eigenen Leistung möglich. Die SchülerInnen lernen, eigene und fremde Leistungen kritischer einzuschätzen und können ihre eigenen Kompetenzen, Fortschritte und Entwicklungen leichter erkennen. Das Portfolio dient der Reflektion der Lernwege und Prozesse sowie als Rückmeldung dieser an die LehrerInnen. Die Bewertung von Leistungsprozessen wird transparenter und somit für die SchülerInnen verständlicher.⁹⁶

und Schulentwicklung“ am 6. 6. 08 in Linz, http://www.portfolio-schule.de/go/doc/doc_download.cfm?41229463F3C7493EB0FD86BCED5BDF09 entnommen am 9.2.2011 um 10.00 Uhr

⁹⁴ Vgl. WINTER, F.: Portfolios zur Individualisierung des Lernens und des Beurteilens. Vortrag zur Eröffnung der gleichnamigen Tagung der ÖFEB-Sektion „Schulforschung und Schulentwicklung“ am 6. 6. 08 in Linz, http://www.portfolio-schule.de/go/doc/doc_download.cfm?41229463F3C7493EB0FD86BCED5BDF09 entnommen am 9.2.2011 um 10.00 Uhr

⁹⁵ Vgl. AMRHEIM-KREML, R., BARTOSCH, I., BREYER, G., D., K., KOENNE, C., MAYR, J. ; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

⁹⁶ Vgl. Ebd.

5.2.4 LOB – Lernziel-Orientierte-Beurteilung

Diese Methode der alternativen Leistungsbeurteilung zeichnet sich durch zwei Grundprinzipien aus. Erstens werden Lernziele transparenter und zweitens gibt es die Möglichkeit, nicht erreichte Leistungen oder versäumte Leistungen zu wiederholen. Im Gegensatz zur klassischen Beurteilung mit Noten wird hier in einem Lernkatalog aufgeschlüsselt, welche Lernziele zu erreichen sind. Im Leistungsblatt wird dann klar definiert „Lernziel erreicht oder nicht erreicht“. Zu vereinbarten Terminen gibt es Leistungskontrollen, wobei nicht erbrachte Leistungen in einem bestimmten Zeitrahmen nachgebracht werden können. Selbst- und Partnereinschätzungen können bei der Bewertung ergänzend wirken.⁹⁷

Der Stadtschulrat für Wien empfiehlt folgendes für die termingerechte Erstellung und Vereinbarung der Lernziele: „... dabei sollen die Grobziele am Beginn des Schuljahres oder zu Beginn des Semesters, die Feinziele jeweils vor Bearbeitung einer Planungseinheit bekannt gegeben werden.“⁹⁸ Die Grob- und Feinziele werden in LehrerInnenteams bzw. mit den SchülerInnen ausgehandelt. Für mich stellt sich jedoch die Frage, inwiefern diese Empfehlung auch in der Realität umgesetzt wird, da wohl kaum ein Lehrer mit seinen Schülern regelmäßig Lernziele aushandelt – obwohl dies für deren Motivation sicher nicht unwichtig wäre.

Im Schulautonomiebuch – welches von Vielen als Vorbereitung zur Direktorenbewerbung verwendet wird – beschreibt Dir. Rauscher im Jahr 1999 auch einen Zusammenhang zur Steigerung der Motivation durch die Methode der LOB: „Es gibt bereits zahlreiche Modelle zur lernzielorientierten Leistungsbeurteilung, bei denen Lernziele entweder von Schülerinnen und Schülern und von Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam formuliert oder den Schülerinnen und Schülern vor dem Erbringen ihrer Leistung bekannt gemacht werden. Weil diese nachweisen können, definierte Lernziele erreicht zu haben, steigt ihre sachorientierte Motivation - eine ‚Pädagogik der Ermutigung‘.“⁹⁹

⁹⁷ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

⁹⁸ KSCHWENDT-MICHEL, H.: Überlegungen zu neuen Formen der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung, Handreichung des SSR, 1999

⁹⁹ RAUSCHER, E.: Schulautonomie Handbuch.

<http://wwwapp.bmbwk.gv.at/extern/autonomiehandbuch/kapitel2/seite2.htm>, entnommen am 10.02.2011 um 09.53 Uhr

Ziele:

- Transparenz bei der Leistungsfeststellung und –beurteilung
- Erhöhung der Eigenständigkeit, Selbstverantwortung und Motivation
- Sichtbarmachen von Lernerfolgen sowie Lerndefiziten
- Instrument für Individualisierung und Differenzierung im Unterricht
- Verminderung von Leistungsdruck und Angst¹⁰⁰

Nutzen für Lernende und Lehrende:

Diese Methode der Rückmeldung fördert eine adäquate Selbsteinschätzung durch Beobachtung der eigenen Lernfortschritte¹⁰¹. Weiters wird die Transparenz der Beurteilung erhöht und es kommt mehr Objektivität in die Notengebung. Druck und Angst werden verringert, es gibt keine Notenverhandlungen am Semesterende und eventueller Unterstützungsbedarf von SchülerInnen kann leichter erkannt werden.¹⁰²

5.2.5 Concept Map – Begriffsnetz

„Concept Maps sind ‚Begriffs-Landkarten‘, die aus Begriffen eines Themenbereichs bestehen und Verbindungen zwischen den Begriffen aufzeigen.“¹⁰³ Diese Methode ist leicht zu organisieren, rasch einzuführen und führt zu ausgezeichneten Unterrichtsergebnissen. Im Vordergrund steht der Begriff der Relation. Die Concept Map ist besonders bei schwierigen und komplexen Themen von Vorteil. Die LehrerInnen geben den SchülerInnen einer Arbeitsgruppe eine Anzahl von Fachbegriffen auf kleinen Kärtchen vor. Es ist nun Aufgabe der SchülerInnengruppe, diese auf ein großes Blatt aufzukleben und mit Pfeilen Verbindungen zwischen den einzelnen Begriffen herzustellen. Die Pfeile sollen eine Richtung haben, ähnlich dem

¹⁰⁰ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

¹⁰¹ Vgl. STANZEL-TISCHLER, E.; GROGGER, G.(Hrsg.): Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen. Evaluation eines Pilotprojektes im Schuljahr 1999/2000 (Heft 51). Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 2001

¹⁰² Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

¹⁰³ BEHRENDT, H.; REISKA, P.: Abwechslung im Naturwissenschaftsunterricht mit Concept Mapping, Plus Lucis 1/2001, <http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/011/s0912.pdf> entnommen am 16.2.2011 um 9.25 Uhr

Ursache-Wirkungs-Prinzip. Zusammenhänge werden so klar ersichtlich dargestellt und erleichtern das Verständnis für die SchülerInnen.¹⁰⁴

Zum besseren Verständnis zeige ich untenstehende Grafik:

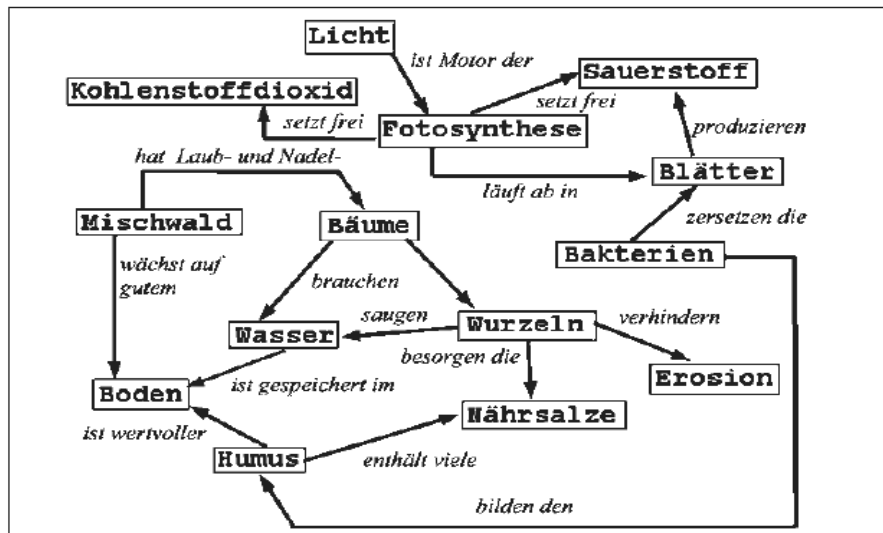


Abbildung Concept Map zum Thema Ökosystem Wald, Biologie (Klasse 8)¹⁰⁵

Ziele:

- Individuelle Förderung von vernetztem Denken
- Förderung von Wissenstransfer
- Erfassen von Vorstellungen und Vorwissen
- Lernstandskontrolle
- Leistungsüberprüfung¹⁰⁶

Nutzen für Lernende und Lehrende:

Concept Maps regen zum Nachdenken über das eigene Wissen an und motivieren, darüber zu sprechen. Sie geben den LehrerInnen Informationen über den

¹⁰⁴ Vgl. KIEFER, G.: Concept Mapping – der methodische Griff in die „Beziehungskiste“. Fachbegriffe sichern, Relationen herstellen, Überblick gewinnen, http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_51.pdf entnommen am 16.2.2011 um 9.33 Uhr

¹⁰⁵ Grafik: KIEFER, G.: Concept Mapping – der methodische Griff in die „Beziehungskiste“. Fachbegriffe sichern, Relationen herstellen, Überblick gewinnen, http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_51.pdf entnommen am 16.2.2011 um 9.39 Uhr

¹⁰⁶ AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G.; DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008, S. 58

Wissensstand und lassen sich in allen Klassenstufen einsetzen.¹⁰⁷

Kiefer beschreibt, dass beim Arbeiten in Gruppen soziale Fähigkeiten der SchülerInnen gefordert werden. Er sieht Concept Mapping als aktiven und selbstgesteuerten Lernprozess und erkennt einen Gewinn an Selbstkompetenz der SchülerInnen hinsichtlich der Fähigkeit, die eigene Lernsituation wahrzunehmen und richtig einzuschätzen.¹⁰⁸

5.2.6 Selbstbewertung

Bei der Selbstbewertung bekommen die SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Leistung selbst zu bewerten und ihre Meinung wird ernst genommen. Diese Methode der Einbeziehung der SchülerInnen in den Bewertungsprozess stärkt deren Eigenverantwortung im Lernprozess. Sie lernen, Lernprozesse und Lernergebnisse sachgerechter einzuschätzen.

Erweiternd dazu gibt es die Schülermitbewertung, hier bewerten einzelne SchülerInnen oder SchülerInnengruppen die Leistungen anderer SchülerInnen oder SchülerInnengruppen.¹⁰⁹

Am besten werden diese Methoden in schriftlicher Form ausgeführt. Eine Möglichkeit der Selbstbewertung nach einer Unterrichtseinheit findet sich anhand eines Formulars im Werk von Paradies, Wester und Greving. Sie unterteilen vertikal vier Kategorien: Zielerreichendes fachliches Lernen, Methodisch-strategisches Lernen, Kommunikatives Lernen und Selbsteinschätzendes Lernen. Nun haben die SchülerInnen die Möglichkeit, ein Kreuz in den horizontalen Spalten Lernzuwachs (viel, etwas, wenig) und Kompetenzniveau (sehr, etwas, wenig) zu setzen.¹¹⁰

¹⁰⁷ Vgl. BEHRENDT, H.; REISKA, P.: Abwechslung im Naturwissenschaftsunterricht mit Concept Mapping, Plus Lucis 1/2001, <http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/011/s0912.pdf> entnommen am 16.2.2011 um 9.58 Uhr

¹⁰⁸ Vgl. KIEFER, G.: Concept Mapping – der methodische Griff in die „Beziehungskiste“. Fachbegriffe sichern, Relationen herstellen, Überblick gewinnen, http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_51.pdf entnommen am 16.2.2011 um 10.08 Uhr

¹⁰⁹ Vgl. Projektgruppe Leistungsermittlung und Leistungsbewertung TU Dresden: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/ndl_didaktik/lehre/folder.2009-04-01.7577226048/material_ws200910/comeniusinstitut_selbstbewertung.pdf, entnommen am 18.2.2011 um 9.18 Uhr

¹¹⁰ Vgl. PARADIES, L.; WESTER, F.; GREVING, J.: Leistungsmessung und –bewertung, Berlin: Cornelsen, 2006, S. 97

Ziele:

- Besseres Einschätzen und Kennenlernen des eigenen Lernverhaltens
- Entwickeln eines Bewusstseins für die eigenen Stärken und Schwächen
- Lernprozesse werden gesteuert und optimiert¹¹¹

Nutzen für Lernende und Lehrende:

Durch den Einsatz dieser Methode entwickeln die SchülerInnen Beobachtungs- und Reflektionsfähigkeiten und soziale Kompetenzen. Sie erleben die Wirksamkeit des Lernens und können es so besser kontrollieren und Schlußfolgerungen ableiten.

Bei der Schülermitbewertung bekommen die LehrerInnen wichtige Informationen über die Lernprozesse und Kompetenzen ihrer SchülerInnen, die ihnen sonst verborgen bleiben. Beide Bewertungsformen erhöhen die Transparenz und Akzeptanz des Bewertungsergebnisses.¹¹²

5.2.7 Feedback - Methode

Die Methode Feedback ist ein Hauptbestandteil dieser Arbeit. An dieser Stelle werde ich nun diese Methode genauer erläutern und ebenfalls deren Ziele und Nutzen definieren. Im darauf folgenden Kapitel (6.3) erläutere ich die Feedback-Regeln, die Anpassung des Feedbacks an verschiedene Schülertypen und die Auseinandersetzung damit.

Feedback kann in viele Richtungen gehen. Im Bereich der Schule kann Feedback zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, KollegInnen, der Direktion oder zwischen SchülerInnen (auch verschiedener Klassen) erlebt werden. Rückmeldungen erfolgen oft spontan, unsystematisch, zufällig und werden häufig nur indirekt formuliert. Feedback kann somit bewusst oder unbewusst erfolgen. Unbewusste Signale sind zum Beispiel Kopfnicken, Lächeln oder Stirnrunzeln.

¹¹¹ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

¹¹² Vgl. Projektgruppe Leistungsermittlung und Leistungsbewertung TU Dresden: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/ndl_didaktik/lehre/folder.2009-04-01.7577226048/material_ws200910/comeniusinstitut_selbstbewertung.pdf, entnommen am 18.2.2011 um 9.36 Uhr

Ich widme mich in dieser Arbeit allerdings vorrangig dem schriftlichen Feedback, da die Lehrerin, die sich für Interviews bereit erklärt hat, die Methode Feedback in schriftlicher Form ausübt und dies auch die greifbarere Methode ist. Sie gibt Feedback zu jeder Leistungsfeststellung, aber auch, um Beobachtungen mitzuteilen, die nicht notenrelevant sind, sich aber auf das Arbeits- und/oder Sozial- und/oder Lernverhalten beziehen.

Vorgreifend auf die folgenden Seiten, in denen diese Inhalte genauer erklärt werden, führe ich hier wichtige Eigenschaften von förderlichem Feedback an:

- Beschreibend, im Gegensatz zu bewertend, interpretierend oder psychologisierend.
- Konkret, im Gegensatz zu allgemeinen Äußerungen. Betonung von Hier-und-jetzt-Situationen.
- Angemessen, mit Rücksichtnahmen auf die jeweiligen Bedürfnisse der beteiligten Personen
- Brauchbar, abgezielt auf jene Verhaltensweisen, die der Empfänger zu ändern fähig ist.
- Erbeten, im Gegensatz zu aufgezwungen.
- Zur rechten Zeit, je geringer der Abstand zwischen Leistung und Rückmeldung umso größer ist deren Wirkung.
- Klare, genaue und korrekte Informationen¹¹³

Ziele:

- Verstärkung der Fähigkeit der Reflexion der SchülerInnen
- Kontinuierliche Verständigung über Unterricht und Lernen
- Verbesserung der Qualität des Unterrichtes und des Klimas¹¹⁴

¹¹³ Vgl. AdA1 (Ausbildung der Auszubildenden)-Projektarbeit im Sommer 2002, Feedback geben und nehmen/Kommunikation leben, <http://www.webmusic.ch/feedback/index.htm> entnommen am 14.2.2011 um 11.02 Uhr

¹¹⁴ Vgl. AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G., DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

Nutzen für Lernende und Lehrende:

Die Anwendung dieser Methode schafft ein Vertrauensverhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Durch die Gespräche wird die Lernkultur weiterentwickelt und evtl. die Lernmotivation gesteigert. Ein wichtiger Nutzen ist von Feedback ist das „Aufdecken blinder Flecken“.

Ein Instrument, das in diesem Sinne wichtig zu erwähnen ist, ist das so genannte „Johari Fenster“.



115

Es wurde von den amerikanischen Psychologen **Josef Luft** und **Harry Ingham** entwickelt und beschreibt mit vier Feldern die Zusammenhänge der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Laut ihrer Theorie dient Feedback dazu, das Feld „Blinder Fleck“ zu verkleinern.¹¹⁶

Stangl beschreibt die Fenster „Blinder Fleck“ und „Unbewusstes“ als relevant für Feedback. Im Sinne von Feedback erhält der Feedback-Nehmer Informationen über die Wahrnehmung seiner Person / Leistung durch andere. Nimmt die Person das Feedback an und reflektiert es im Sinne eines Vergleiches zwischen Selbstbild und Fremdbild kann sich der „unbewusste“ Bereich verkleinern.¹¹⁷

¹¹⁵ Grafik: Das Johari Fenster: http://www.refrisch.ch/balint_supervision.html#c79 entnommen am 14.2.2011 um 10.43 Uhr

¹¹⁶ Vgl. Das Johari Fenster: http://www.refrisch.ch/balint_supervision.html#c79 entnommen am 14.2.2011 um 10.43 Uhr

¹¹⁷ Vgl. STANGL, W.: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Joharifenster.shtml> entnommen am 15.2.2011 um 9.42

Das Feld „Blinder Fleck“ lässt sich beschreiben als Anteil unseres Verhaltens, den wir selbst wenig wahrnehmen, andere Menschen dagegen recht deutlich. Eine Rückmeldung hilft hier weitere Unterschiede zum Selbstbild zu verdeutlichen und kann Entwicklungsschübe einleiten.

5.3 Feedback

Die Methode Feedback der alternativen Leistungsbeurteilung ist Hauptbestandteil der Forschungsfrage und wird hier zum besseren Verständnis genauer erläutert. Da die Feedbackgabe ein bedeutender Bestandteil meiner Arbeit als Trainerin und Coach ist, kann ich hier oftmals auch Parallelen zu eigenen Erfahrungswerten ziehen. Es wird des Öfteren auf die Sichtweisen der LehrerInnen und der SchülerInnen eingegangen, was jedoch auch bezeichnend für die kognitiven Prozesse nach Rückmeldungen ist. Feedback richtig zu geben, zu nehmen und zu formulieren ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, da sonst Prozesse ausgelöst werden können, die nicht in direkter Verknüpfung zum gewünschten Ergebnis stehen.

Zu Beginn erfolgt die Definition, anschließend gehe ich detaillierter auf die Feedback-Regeln, die Anpassung des Feedbacks an verschiedene Schülertypen sowie die Auseinandersetzung mit Feedback ein.

Feedback ist mittlerweile ein geläufiger, weit verbreiteter Begriff. Er kann wie folgt übersetzt werden:

Feed-back, Feed·back das [fi:dbæk] Reaktion, Rückmeldung¹¹⁸

Feedback kann verbal oder non-verbal ausgedrückt werden. Es soll dazu dienen, einer Person Rückmeldung über deren Verhalten oder deren Leistung zu geben. Dadurch erhält diese einen Einblick darüber, wie sie von anderen Personen wahrgenommen wird.

¹¹⁸ <http://de.thefreedictionary.com/Feedback>, entnommen 10.11.2010, 09.56 Uhr

In meinem Kontext wird der Begriff Feedback als „Rückmeldung der Lehrperson über die schulischen Leistungen der SchülerInnen“ verstanden. Eine Rückmeldung auf das Verhalten der SchülerInnen ist hier nicht inkludiert und auch nicht vonnöten, da ich mich auf das Thema der Leistungsbeurteilung spezialisiert habe.

Die ersten Untersuchungen zur Thematik Feedback sind bereits nahezu 100 Jahre alt und wurden 1913 von Thorndike durchgeführt. Sie wurden aus der psychologischen Schule geboren, die als Behaviorismus bekannt wurde. Es wird hier zwischen positivem und negativem Feedback unterschieden. Positives Feedback wird als „positive Verstärkung“ und negatives Feedback als „Strafe“ angesehen. Da beide Seiten Einfluss auf den Lernprozess haben, wird beiden entsprechende Wichtigkeit beigemessen.¹¹⁹

5.3.1 Feedback-Regeln

Eine Schwierigkeit an dem Thema Rückmeldung kann allerdings in der Art und Weise liegen, wie diese gegeben wird. Nicht jedes Feedback klärt auf und motiviert. Hier liegt es am Lehrenden, sich genau mit der Art der Vermittlung und des Inhaltes auseinanderzusetzen, der den SchülerInnen rückgemeldet wird. Im Folgenden werde ich die wichtigsten Regeln für das Geben von Feedback erläutern. Ich halte mich hierbei an Richtlinien, die im Zusammenhang der Mitarbeiterführung von einem Diplom-Psychologen und einer Diplom-Pädagogin gesammelt wurden. Obwohl sie aus einem anderen Feld stammen, können sie auch sinnvollerweise auf den Bereich der Schule übertragen werden, da Lehrer ihre Klassen und somit die SchülerInnen „führen“.

Die wichtigsten Feedback-Regeln:

- Beschreibung der Wahrnehmung als eigenes Erleben, nicht als Tatsache.
- Kein Abwerten der Person als Ganzes.
- Beziehung auf konkrete Situationen.
- Formulierung der Sätze aus der Ich-Perspektive.

¹¹⁹ THORNDIKE, E.L.: Educational psychology. Volume I: The original nature of man. New York: Columbia University, Teachers College, 1913

- Lösungsversuche anregen, keine Lösungen vorgeben.
- Beendigung des Gespräches ermunternd und dankend.¹²⁰

Diese Erfahrung konnte ich in der praktischen Anwendung der Methode Feedback ebenfalls machen und möchte daher im Folgenden mögliche Gefahrenquellen konkretisieren. Einer der wichtigsten Aspekte ist der Wechsel von der sachlichen auf die gefühlsbetonte Ebene. Feedback sollte immer sachlich formuliert werden, da es um eine Rückmeldung bezüglich einer Leistung geht. Es kann oft sehr schwer fallen sachlich zu bleiben, jedoch ist dies umso wichtiger. Sobald der Feedback-Geber auf die persönliche Ebene wechselt, sei es bewusst oder unbewusst, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass der Feedback-Nehmer die Rückmeldung auch auf der persönlichen Ebene entgegennimmt. Positives Feedback dient hier als Bestätigung oder Lob, negatives hingegen kann zu Zweifeln, mangelndem Selbstwertgefühl und Enttäuschung führen.

In vielen Fällen wird dadurch die Kommunikation zwischen den beiden Personen vorübergehend erschwert. Bei SchulerInnen gilt es, sich genau darauf zu konzentrieren, was gesagt wird und wie etwas gesagt wird. Dazu kommt, dass SchulerInnen es auch oft nicht gewohnt sind, ausführliches Feedback zu bekommen. Angesichts großer Klassen, Überlastung der Lehrer und ständigen Zeitdrucks bleibt hierfür oftmals kaum Gelegenheit, die SchulerInnen müssen erst für sich selbst einen angemessenen Umgang damit finden.

Eine weitere Gefahr in diesem Zusammenhang ist die Pauschalierung. Es nützt den SchulerInnen nichts, wenn sie kein konkretes Feedback bekommen. Es ist wichtig, detailliert zu vermitteln was genau gut und was schlecht gelöst wurde. Ansonsten kann es passieren, dass die SchulerInnen sofort in eine Abwehrhaltung gehen und nichts von dem ankommt, was vermittelt werden soll.

Wichtig ist hier auch, dass Lernziele klar formuliert werden. Nur so kann die Lehrkraft überprüfen und den SchulerInnen erklären, wo sie im Prozess der Wissensaneignung stehen.

¹²⁰ Vgl. NIERMEYER R.; POSTALL N.: Führen – Die erfolgreichsten Instrumente und Techniken. München: Rudolf Haufe, 2003

Lißmann und Paetzold gehen in ihrem Werk davon aus, dass eine differenzierte oder kriteriumsorientierte Leistungsrückmeldung nicht für alle SchülerInnen günstig ist. Da SchülerInnen jedoch mehr als eine Leistungsrückmeldung erhalten, sehen sie dieses Problem als gelöst an.

Sie empfehlen „eine undifferenzierte und normorientierte Zensur sowie einen Kommentar zu den erreichten Lernzielen rückzumelden“.¹²¹

5.3.2 Anpassen der Rückmeldung an verschiedene Schülertypen

Brookhart beschreibt die Wichtigkeit der Anpassung der Rückmeldung an unterschiedliche Lerntypen. Sie unterscheidet gute SchülerInnen, schwache SchülerInnen, SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache und unmotivierte SchülerInnen.¹²²

Zur ersten Gruppe gilt es zu sagen, dass diese SchülerInnen mühelos von konkretem Feedback profitieren und selbständig verallgemeinernde Schlussfolgerungen aus der Rückmeldung ziehen können.¹²³

Gute SchülerInnen lassen sich durch Feedback motivieren und finden durch die Transparenz des Lernprozesses zur Kontrolle ihres eigenen Lernens.

Nun mögen manche LehrerInnen der Meinung sein, dass gute SchülerInnen kein so ausführliches Feedback mehr brauchen und sich deswegen lieber um die schwachen SchülerInnen kümmern. Dies täuscht jedoch, alle SchülerInnen brauchen Feedback und auch gute SchülerInnen sollten die entsprechende Rückmeldung auf gute Leistungen erfahren, damit ihre Motivation nicht sinkt.

Schwieriger ist es, schwachen SchülerInnen Feedback zu geben. Es empfiehlt sich, in diesem Zusammenhang das „Glas als halb voll“ anzusehen. Damit ist gemeint, dass es essenziell ist, Leistungen aufzuzeigen, die die SchülerInnen vollbracht haben, anstelle dessen was alles fehlerhaft oder nicht vorhanden ist. Schwache SchülerInnen neigen dazu, Feedback persönlicher zu nehmen, dadurch entsteht die Gefahr der Entstehung des Gefühls versagt zu haben oder ‚zu dumm zu sein‘. Für

¹²¹ LISSMANN, U., PAETZOLD, B. : Leistungsrückmeldung, Lernerfolg und Lernmotivation, Weinheim: Beltz , 1982, S. 168

¹²² Vgl. BROOKHART, S. M. How to give effective feedback to your students. Deutschsprachige Ausgabe: Wie sag ich's meinem Schüler, Beltz Verlag, 2010, S.91

¹²³ Vgl. Ebd.

ein positives Gefühl nach dem Feedback ist es wichtig, dass der Lehrende seine Rückmeldung auf die Arbeitsweise der SchülerInnen konzentriert. Hier kann auf die Verbindung zwischen Ergebnis-Feedback und kognitivem Feedback (welche Strategien führen zu dieser Lösung) hingewiesen werden. Dies kann schwachen SchülerInnen helfen zu sehen, welche Bemühungen zu welchen Leistungen werden. Eine weitere Möglichkeit erfolgreiches Feedback an schwache SchülerInnen zu geben, ist das selbstreferenzielle Feedback. Hier bringen die LehrerInnen die SchülerInnen dazu, ihre aktuellen Leistungen selbständig mit vergangenen Leistungen in Beziehung zu setzen. Meistens haben sich die Leistungen ein wenig verbessert, so dass auch hier Motivationspotential vorhanden ist. Es empfiehlt sich, abschließend zu überprüfen, ob die SchülerInnen das Feedback tatsächlich verstanden hat.¹²⁴

SchülerInnen mit Migrationshintergrund können aufgrund sprachlicher Probleme schwache SchülerInnen sein. Um in so einem Fall hilfreiches Feedback geben zu können, ist es sinnvoll, den Grad der Sprachbeherrschung der SchülerInnen zu kennen. Mo schlägt hier fünf Bereiche für die Lehrerbeobachtung vor.

- Befähigung der SchülerInnen Inhalte zu verstehen
- Fähigkeit des sprachlichen Ausdruckes
- Verwendung von Hochsprache / Fachausdrücke
- Verständlichkeit der SchülerInnen
- Benutzung von Grammatikregeln / Satzmustern¹²⁵

Bei SchülerInnen mit tiefer greifenden Sprachschwierigkeiten ist es effektiver, das schriftliche Feedback auch noch einmal mündlich zu besprechen. Nur so kann festgestellt werden, ob die Rückmeldung verstanden wurde. Hier können Fachausdrücke erklärt und Inhalte wiederholt und vertieft werden.

¹²⁴ Vgl. BROOKHART, S. M. How to give effective feedback to your students. Deutschsprachige Ausgabe: Wie sag ich's meinem Schüler, Beltz Verlag, 2010, S.96

¹²⁵ Vgl. MO, W.: „Can you listen faster?“ Assessment for students who are culturally and linguistically diverse learners. In: Jones, P., Carr J.F. ; Ataya R.L. (Hrsg.) A pig don't get fatter the more you weigh it: Classroom assessments that works. New York: Teachers College Press, 2007, S. 39-50

Schwache SchülerInnen können auch gleichzeitig unmotivierte SchülerInnen sein. Hier kommt es oft vor, dass SchülerInnen erhaltenes Feedback als Bestätigung ihrer ‚Dummheit‘ auffassen, egal welchen Inhalt es tatsächlich hatte. Feedback kann hier bereits negativ behaftet sein und viele SchülerInnen haben bereits im Vorfeld eine ablehnende Haltung, so dass auch ein mögliches positives Feedback nicht ankommt. Es ist leicht für LehrerInnen, hier das Falsche / Fehlende oder schlecht Gelöste zu nennen. Wichtig wäre es allerdings, auch im Sinne von selbstreferenziellem Feedback (siehe schwache SchülerInnen) zu handeln. Das Aufzeigen von Leistungen bzw. positiven Veränderungen kann hier zur Motivation beitragen. Sie rückt die SchülerInnen in die Rolle der Handelnden und zeigt ihnen, dass Lernleistungen – so klein sie auch sein mögen – zur Kenntnis genommen werden. Eine weitere Hilfe für die SchülerInnen ist auch das Vorschlagen oder gemeinsame Erarbeiten nächster kleiner Arbeitsschritte. Diese werden vielleicht kleiner sein als solche guter SchülerInnen, aber wenn sich die Leistung der unmotivierten SchülerInnen auch nur ein wenig steigert, ist dies besser als eine Kapitulation vor dem Lernstoff.¹²⁶

Zusammenfassend kann man feststellen, dass es notwendig ist, Feedback immer der Person anzupassen, die es erhält. Nur so kann ein erfolgreicher Weg der Leistungsverbesserung gegangen werden.

5.3.3 Auseinandersetzung mit Feedback

Der erste Teil der Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Auseinandersetzung der SchülerInnen mit einem ausführlichen Feedback. In unserem Schulsystem ist es üblich, Leistungen nach dem Schulnotensystem zu beurteilen. Dies wird auch von LehrerInnen gefordert, welche alternative Beurteilungsmethoden anwenden.

Wenn wir nun das Augenmerk auf die SchülerInnen richten, die zusätzlich zur Note ein ausführliches Feedback erhalten, finden wir die Schwierigkeiten daran.

¹²⁶ Vgl. BROOKHART, S. M.: How to give effective feedback to your students. Deutschsprachige Ausgabe: Wie sag ich's meinem Schüler, Beltz Verlag, 2010, S.100

Im Annehmen von Feedback gibt es auch Regeln, die befolgt werden sollen:

- Kein Unterbrechen des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin.
- Keine Rechtfertigung oder Verteidigung des Empfängers / der Empfängerin.
- Dankendes Annehmen von Feedback.¹²⁷

Es ist bereits für Erwachsene sehr schwer, sich an diese Regeln zu halten. Wie wird es nun dabei den SchülerInnen gehen?

Viele Menschen neigen dazu, ihre GesprächspartnerInnen zu unterbrechen und sich für die genannten Argumente zu rechtfertigen. Oft entstehen dabei Diskussionen, die eigentlich hier keinen Platz finden sollten. Es kann auch passieren, dass der Feedback-Nehmer sofort in eine Abwehrhaltung kommt und keine Rückmeldungen mehr aufnehmen kann oder will. Feedback aufzunehmen ist ein Prozess, der nur ganz bewusst wahrgenommen werden kann. Der Empfänger der Rückmeldung muss sich auf die Inhalte des Gespräches konzentrieren und versuchen, sein Gegenüber zu verstehen. Ob er dann Veränderungen am Verhalten oder an seinen Leistungen durchführt, ist letztlich seine eigene Entscheidung.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass das Fremdbild selten mit dem Selbstbild übereinstimmt. Andere Menschen nehmen einen anders wahr als man sich selbst. Feedback gibt einem aber die Chance, diese Wahrnehmungen der anderen kennen zu lernen.

Ein wesentlicher Aspekt, der in dieser Literaturquelle nicht erwähnt wurde, ist die Betonung der sachlichen Ebene. Wie bereits angeführt gibt es eine persönliche und eine sachliche Ebene. Der Feedback-Geber soll sachlich argumentieren und der Feedback-Nehmer sachlich verstehen. Das ist eine Hürde, die zu nehmen selbst Erwachsenen selten gelingt. Rückmeldungen werden nur zu gern auf die eigene Person anstelle der eigenen Leistung bezogen. Bei positivem Feedback ist das Problem hier nicht allzu gravierend. In diesem Fall kann sich der Empfänger geschmeichelt, bestätigt oder gelobt fühlen. Bei negativem Feedback hingegen kann dies schnell zu Selbstzweifeln, Verstimmungen, Ärger oder Enttäuschung führen.

¹²⁷ Vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/FeedbackRegeln.shtml>, entnommen 15.11.2010, 09.17 Uhr

Ständiges Falschverstehen von Rückmeldungen führt auch zu Demotivation. Aus diesem Grunde ist es notwendig, dass LehrerInnen die Feedbackregeln erklären und sich daran halten. Hier entsprechend vorzugehen erfordert Einfühlungsvermögen und ehrliches Interesse am Fördern der SchülerInnen.

In den Interviews werden SchülerInnen berichten, wie es ihnen in der Auseinandersetzung mit Feedback geht. Welche Schwierigkeiten gibt es daran? Wir können diese gelöst werden?

Viele LehrerInnen sind davon überzeugt, dass die Methode, Feedback zu einer Note zu geben – wenn richtig ausgeführt – zur Motivation und Leistungssteigerung der SchülerInnen beitragen kann. Stimmt das auch aus der Sicht der Schüler?

Wirkt Feedback als eine Methode der alternativen Leistungsbeurteilung auf die SchülerInnen motivierend oder eher demotivierend?

5.4 Gegenüberstellung von klassischer und alternativer Leistungsbeurteilung

Ein zentraler Punkt in der **klassischen Leistungsbeurteilung** ist die meist summative Vorgangsweise. Lernleistungen werden vorwiegend nur am Ende eines Lernabschnittes überprüft. Dies spiegelt laut Kritikern eine unvollständige Momentaufnahme wieder, da diese Prüfungsaufgaben nie das gesamte Wissen bzw. die gesamten Fähigkeiten abdecken. Aus der Lernforschung ist erkennbar, dass dieser Prüfungsdruck enorme Auswirkungen auf die SchülerInnen haben kann. Aufregung, Nervosität oder Unsicherheit können Folgen auf das Denkvermögen und die Handlungsfähigkeit bei Prüfungen haben. Diese Form der Leistungsbeurteilung ist bei den SchülerInnen weniger beliebt.

Die nun erhaltene Leistung wird nun mit bestimmten Bezugsnormen verglichen. Hierzu zählt die Sozialnorm (Lerndurchschnitt in der Klasse), die Sachnorm (Lernziele), die Individualnorm (frühere Leistungen, Fortschritte) und die fähigkeitsorientierte Norm (Aussagen über Fähigkeiten in Relation zu Kompetenzstufen wie zB TIMSS oder PISA).

Im Vergleich dazu arbeitet die **alternative Leistungsbeurteilung** formativ. Leistungen werden während des Lernabschnittes erhoben und der oben genannte

Prüfungsdruck kommt hier in dieser Form nicht vor. Die alternative Leistungsbeurteilung geht von einer veränderten Lernkultur aus und will die SchülerInnen unterstützen, ihren eigenen Zugang zum Lernstoff zu finden, eigene Interessen zu entwickeln und Raum dafür zu schaffen. Ich habe in dieser Arbeit verschiedene Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung angeführt auf die ich jetzt allerdings nicht mehr näher eingehen möchte. Sie haben jedoch alle gemein, dass die LehrerInnen versuchen, die SchülerInnen aktiv in die Gestaltung des Unterrichts und der Beurteilung mit einzubeziehen. Abgesehen von der Vermittlung der Lerninhalte gibt es hier weitere Zielsetzungen wie: Stärkung der Selbstverantwortung und Selbständigkeit der SchülerInnen für den Lernprozess; Beobachtung, Reflexion und Planung von Lernprozessen; Fremd- und Selbstbewertung; Transparenz bei der Leistungsfeststellung oder Verminderung von Leistungsdruck. Durch die Methode Feedback wird – wie bereits erwähnt - die Fähigkeit der Reflexion der SchülerInnen verstärkt, es gibt eine kontinuierliche Verständigung über Unterricht und Lernen und die Qualität des Unterrichtes sowie des Klimas verbessert sich.

Die erhobenen Leistungen werden mit den Lernzielen, mit den bisherigen Leistungen und den persönlichen Entwicklungen der SchülerInnen in Bezug gesetzt.

Dass die Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung positive Auswirkungen auf die Motivation der SchülerInnen haben können, wird im empirischen Teil der Arbeit anhand der Methode Feedback untersucht.

Abschnitt 2: Empirischer Teil

6. Forschungsmethode und Interviews

Im bisherigen Teil der Arbeit näherte ich mich mittels theoretischer Ausführungen der Fragestellung an, welche Auswirkungen alternative Leistungsbeurteilung, im Besonderen die Methode „Feedback“, auf die intrinsische Motivation von SchülerInnen haben kann. Ich habe die wichtigsten Begriffe geklärt und viele Verbindungen zur vorhandenen Literatur gezogen.

Im nun folgenden empirischen Teil wird die Thematik anhand von Interviews aus Sicht der SchülerInnen erhoben. Für meine Untersuchung wähle ich die Methode der

problemzentrierten Interviews, die Gründe für diese Entscheidung werde ich im entsprechenden Abschnitt erläutern. Unter diesem Begriff „sollen alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragungen zusammengefasst werden“¹²⁸. Diese Interviewform lässt die Befragten möglichst frei zu Wort kommen und kommt einem offenen Gespräch sehr nahe.¹²⁹

Es handelt sich bei meiner Forschung um ein sehr personenbezogenes Thema. Feedback wirkt auf jeden Menschen anders und setzt andere Mechanismen in Gange (siehe Kapitel 5.3), sei es nun z.B. schlichtweg Motivationssteigerung oder auch eventuell Zweifel am eigenen Tun. Mit standardisierten Fragebögen und einer großen Anzahl an Befragten zu arbeiten erscheint mir hier deshalb nicht sehr sinnvoll. Ich gehe davon aus, dass es in diesem Zusammenhang effektiver ist, nur wenige SchülerInnen zu befragen, diese dafür jedoch intensiver.

6.1 Die qualitative Sozialforschung als Forschungsmethode

Zu Beginn der Arbeit war ich mit der Frage konfrontiert, welche Forschungsmethode sich für die Aufgabenstellung am besten eignen würde. Nach einigen Überlegungen beschloss ich, die qualitative Sozialforschung zu verwenden.

Im Vergleich zur quantitativen Forschung ist die qualitative in ihrer Zugangsweise häufig offener und vermag aus diesem Grunde flexibler auf das zu untersuchende Phänomen einzugehen als andere Strategien, die eher mit großen Zahlen, stärker standardisierten und mehr objektiven Konzepten arbeiten. Im Vergleich zu einer standardisierten Befragung kann mit einem problemzentrierten Interview oder mit einer biographischen Erzählung häufig ein wesentlich konkreteres Bild entstehen, was es z.B. aus der Perspektive der SchülerInnen heisst, Feedback zu einer Note zu bekommen. Die Perspektive der Betroffenen wird besser verstanden und erforscht als mit einem standardisierten Fragebogen.¹³⁰

Für meine Arbeit ist daher die qualitative Forschung besser geeignet. SchülerInnen sollen erzählen, wie es ihnen mit Feedback geht, ob es sie motiviert oder eben auch

¹²⁸ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage, S. 67

¹²⁹ Vgl. Ebd.

¹³⁰ Vgl. FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 2010, 8. Auflage

nicht, ihre Wünsche wie auch Sorgen äußern können und nicht nur meine vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten ankreuzen. Ich denke, ich bekomme durch ein persönliches Gespräch umfassendere Informationen und mehr Einblick in die Emotionen der Interviewpartner.

Flick et al. beschreiben, dass es vor allem in Zeiten „in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und –stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und –weisen zusammensetzt“¹³¹ einen Bedarf nach Forschungsstrategien gibt, welche „genaue und dichte Beschreibungen“¹³² liefern. Diese betrachten die subjektiven und sozialen Konstruktionen der Welt der Betroffenen. Ein weiterer Grund, der mich für diese Methode überzeugt hat, ist dass qualitative Forschung „für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten“¹³³ offen sein kann. Es werden nicht im Vorhinein schon Klassifizierungen in Fragebögen vorgenommen, sondern die ForscherInnen haben die Möglichkeit, sich offen in einem Forschungsfeld zu bewegen.

Lamnek erwähnt in seinem Werk die vier Hauptpunkte der Kritik an einer naturwissenschaftlich ausgerichteten positivistischen Soziologie und Ethnologie nach Girtler. Erstens existieren soziale Phänomene nicht außerhalb des Individuums. Sie beruhen auf den Interpretationen der Individuen einer sozialen Gruppe, welche es zu erfassen gibt. Zweitens können soziale Tatsachen nicht oberflächlich als objektiv identifiziert werden. Sie sind als soziale Handlungen zu interpretieren, je nach Situation und ihrem Bedeutungsgrad differierend. Drittens können quantitative Messungen und Erhebungstechniken soziales Handeln nicht wirklich erfassen. Sie bergen die Gefahr, diverse Fragestellungen zu beschönigen oder zu verschleiern oder dazu zu führen, dass dem Handeln des Befragten eine bestimmte Bedeutung untergeschoben wird, die eher der Meinung des Forschers entspricht, welcher zuvor die Antwortkategorien festlegt, als der der Betroffenen. Viertens kann das Aufstellen einer Hypothese vor einer Untersuchung dazu führen, dass den Befragten eine von ihnen nicht geteilte Meinung oder Absicht suggeriert wird.¹³⁴

¹³¹ FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 2010, 8. Auflage, S.17

¹³² Ebd. S. 17

¹³³ Ebd. S. 17

¹³⁴ Vgl. GIRTLER, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zu Feldarbeit. Wien, Köln, Graz: Böhlau. 1984. In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

Dies soll natürlich nicht bedeuten, dass diese Punkte immer eintreten müssen, sie sind nur als mögliche Stolpersteine zu verstehen, auf die bei der Durchführung geachtet werden sollte.

Nach Girtler werden zwar „bei den konventionellen Verfahren Zahlen und Prozentzahlen in großer Menge angeboten, es wird jedoch kaum gezeigt, wie der Mensch wirklich handelt und wie seine Interpretationen des Handelns aussehen“.¹³⁵ Kritiker der quantitativen Forschung sollen sie aber dennoch nicht außer Acht lassen. Die zwei eigenständigen Bereiche der Sozialforschung – qualitative und quantitative Forschung – lassen sich bei entsprechender Fragestellung auch gut miteinander verbinden. So kann die qualitative Forschung die sog. harten Daten von den Befragten wie z.B. soziodemografische Daten durch deren subjektive Sichtweisen ergänzen und Erklärungen für zu interpretierende statistische Zusammenhänge liefern. Qualitative Studien bilden somit oft eine sinnvolle Ergänzung zu quantitativen Erhebungen, genauso wie auch umgekehrt.¹³⁶

6.2. Prinzipien der qualitativen Sozialforschung

Um die wesentlichen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung zu verstehen, werde ich diese nun im Anschluss als Bestandteil einer theoretischen Basis anführen. Ich orientiere mich hier vor allem an den Ausführungen Lamneks¹³⁷ und versuche eine Verbindung zu meiner Arbeit herzustellen.

(1) Offenheit

Lamnek führt in seinem Werk ein Zitat von Reichertz an, welches das Prinzip der Offenheit folgendermaßen erklärt: „Offenheit bedeutet in dieser Präzisierung, nicht vorweg das untersuchte Feld mit fixen Hypothesen zu überziehen, es bedeutet offen für das möglicherweise Neue zu sein und zu bleiben.“¹³⁸

¹³⁵ GIRTLE, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zu Feldarbeit. Wien, Köln, Graz: Böhlau. 1984. In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S. 7

¹³⁶ Vgl. FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 2010, 8. Auflage

¹³⁷ Vgl. LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

¹³⁸ REICHERTZ, J.: Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung- FQS Forum Qualitative Sozialforschung, 10 (3), <http://qualitative->

Qualitative Sozialforschung versteht sich als Hypothesen generierendes Verfahren, welches Hypothesen nicht schon zu Beginn erklärt, sondern diese im Laufe der Forschung entwickelt. Die Forscher bilden sich in der betreffenden Thematik vorerst theoretisch und gehen dann offen ins Feld.

In meiner Arbeit untersuche ich Auswirkungen von Feedback auf die intrinsische Motivation und gebe nicht im Vorhinein eine Hypothese ab, welche das sein könnten. So werden die Befragten nicht manipuliert und mittels des problemzentrierten Interviews zum Erzählen angeregt. Ich versuche offen zu sein für alle möglichen Entwicklungen des Gespräches und werde das evtl. vorhandene Mitteilungsbedürfnis der SchülerInnen nicht aufgrund von vorgegebenen Kategorien und Antwortmöglichkeiten bremsen.

(2) Forschung als Kommunikation

Lamnek beschreibt, dass Forschung als Kommunikation zu denken ist. Gemeint ist diesen Zusammenhang die Kommunikation und Interaktion zwischen den Befragten und den ForscherInnen. Der Einfluss dieser Interaktionsbeziehung auf die Untersuchungsergebnisse gilt als „konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses“¹³⁹ und nicht als Störfaktor dessen. Die quantitative Forschung versucht mittels Verfeinerung der Methode sowie durch Standardisierung, dieser Interaktionsbeziehung zu entkommen. In der qualitativen Forschung rückt diese jedoch in den Mittelpunkt.

Auch in meiner Forschung sehe ich den Schwerpunkt im persönlichen, offenen Gespräch mit den SchülerInnen. Ich gehe davon aus, dass ich mit dieser Methode mehr und genauere Informationen zu meinem untersuchten Gebiet bekomme.

(3) Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

Die Prozesshaftigkeit der qualitativen Forschungsmethoden bezieht sich zum einen auf den Forschungsakt, unter dem ein Kommunikations- und Interaktionsprozess

research.net/fqs/fqs.htm In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S. 20

¹³⁹ KÜCHLER, M.: >>Qualitative<< Sozialforschung – ein neuer Königsweg? In: GARZ, D. ; KRAIMER, L.(Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt am Main, 1983, S. 9-30, In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S. 21

verstanden wird, und zum anderen auch auf den Forschungsgegenstand selbst. Die Befragten agieren mit bestimmten Handlungsmustern, aus denen sich die jeweilige subjektive Wirklichkeit formt. Die Muster „sollen daher dokumentiert, analytisch rekonstruiert und durch das verstehende Nachvollziehen erklärt werden“¹⁴⁰. Die direkte Einbindung der ForscherInnen in diesen Prozess ist ein wichtiger Bestandteil des Forschungsprozesses sowie des Ergebnisses dessen. Ich versuche in meiner Arbeit, diesen Prozesscharakter zu erfassen und auszuwerten. Ich bin mir dabei meiner wichtigen Rolle in diesem Prozess als Forscherin bewusst.

(4) Reflexivität von Gegenstand und Analyse

In der qualitativen Forschung wird den Bedeutungen menschlichen Verhaltens, wie Symbole, Sprechakte, Gesten oder Handlungen grundsätzlich eine prinzipielle Reflexivität unterstellt. Damit ist gemeint, dass alle diese Bedeutungen nur in Bezug zum symbolischen oder sozialen Kontext gesetzt werden können und somit nur in einem Gesamtzusammenhang verständlich betrachtet werden können. Lamnek erklärt weiters, dass eine Reflexivität der Methode auch einer reflektierten Einstellung der ForscherInnen bedarf und eine Anpassungsfähigkeit des Untersuchungsinstrumentariums fordert.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass das gesamte System der Schule und die Lebenslage der SchülerInnen berücksichtigt werden müsste. Aspekte wie etwa der Bildungsstand der Eltern, die finanziellen Mittel die z.B. für Nachhilfe zur Verfügung stehen etc wären zwar ebenfalls interessant zu eruieren, würden allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich gehe in meiner Untersuchung auf das Alter und das Lernverhalten der SchülerInnen ein, um hier einen möglichen Zusammenhang sichtbar machen zu können.

(5) Explikation

Mit dem Prinzip der Explikation werden die ForscherInnen aufgefordert, die einzelnen Schritte des Untersuchungsprozesses offen zu legen. Gewünscht wird eine offene Darstellung der Regeln, die die ForscherInnen zur Interpretation der erhobenen

¹⁴⁰ LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S.21

Daten verwenden und weiters der Regeln, anhand derer die kommunikative Erfahrung in Daten umgeformt wird. Die Forderung nach Explikation ist jedoch kaum vollständig zu erfüllen, da viele dieser Regeln von den ForscherInnen unbewusst angewandt werden. Lamnek betont in diesem Zusammenhang: „Das Explikationsprinzip ist kein Garant für die Gültigkeit von Interpretationen. Es sichert lediglich die Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit die Intersubjektivität des Forschungsprozesses.“¹⁴¹

Ich bemühe mich in meiner Forschung, diesem Prinzip zu folgen und stelle die einzelnen Untersuchungsschritte möglichst genau dar.

(6) Flexibilität

Die quantitative Forschung geht davon aus, dass die zu untersuchenden Sphären des sozialen Lebens schon bekannt sind und damit eine Offenheit oder Flexibilität für diese nicht mehr erforderlich ist. In der qualitativen Forschung werden die Forschungsprozesse so angelegt, dass der Untersuchungsgegenstand, die Untersuchungsinstrumente, die Daten und Interpretationen aus der empirischen sozialen Realität entstehen und darin verwurzelt bleiben. Innerhalb der flexiblen Vorgangsweise kommt es ständig zu neuen Erkenntnissen, Reflexionen und veränderten Blickwinkeln, die aufgegriffen und eingearbeitet werden. Die ForscherInnen wechseln dabei oft von einer Forschungslinie in eine andere oder bewegen sich in Richtungen, an die nicht von vornherein gedacht wurde. Dies bedeutet jedoch nicht, „dass die Untersuchung richtungslos vonstatten ginge; aber es bedeutet, dass der Blickwinkel zunächst weit ist und erst im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird“¹⁴². Aufgrund dieser Elastizität und Flexibilität werden qualitative Methoden gelegentlich als weiche Methoden bezeichnet im Vergleich zu den harten oder starren quantitativen. In meiner Forschung bin ich offen für die mögliche Richtung des Interviews und behalte immer die soziale Realität der Befragten im Hinterkopf.

¹⁴¹ LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S.23

¹⁴² Ebd. S. 23

6.3 Erhebungsverfahren

Im folgenden Unterkapitel beschreibe ich nun die vier Erhebungsverfahren: Problemzentriertes Interview, Narratives Interview, Gruppendiskussion und Teilnehmende Beobachtung. Ich verbinde sie jeweils mit meiner Forschungsfrage und gebe Gründe für deren Verwendung bzw. Ausgrenzung an.

6.3.1 Problemzentriertes Interview

Dieser Begriff fasst alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammen. Witzel definiert dies folgendermaßen: „Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Methodenkombination bzw. –integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biografischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse.“¹⁴³ Diese Methode lässt die Befragten möglichst frei zu Wort kommen und ähnelt einem offenen Gespräch. Die ForscherInnen haben im Vorhinein eine zu erforschende Problemstellung, zu der sie im Gespräch immer wieder zurückfinden. Diese wird den Befragten jedoch nicht mitgeteilt, um nicht suggestiv beeinflussend zu wirken. Die Formulierung dieses Grundgedankens beeinflusst das gesamte Interview. Zentrale Aspekte davon werden dann in den Interviewleitfaden mit eingearbeitet. Bevor sich die ForscherInnen in ihr eigentliches Feld wagen, gibt es einen sog. Probelauf, in dem Probeinterviews durchgeführt werden. Der Leitfaden wird hier getestet und gegebenenfalls verändert. Die tatsächlichen Interviews bestehen nun aus drei Teilen: Die *Sondierungsfragen* gewähren einen Einstieg in das Gespräch und sollen herausfinden, ob das jeweilige Thema für die Befragten überhaupt wichtig ist bzw. welche subjektive Bedeutung es für sie hat. Die *Leitfragen* sind im Vorfeld durchdachte Fragestellungen, die als wesentlich erscheinen. An dritter Stelle stehen die *Ad-hoc-Fragen*, die die ForscherInnen spontan im Gespräch formulieren, um situationsgerecht genauere Informationen und Aussagen zu erhalten.¹⁴⁴

Ein wichtiges Merkmal dieser Methode ist somit die Offenheit. Kohli beschreibt die Vorteile der offenen Antwortmöglichkeiten der Befragten folgendermaßen: Die

¹⁴³ WITZEL, A.: Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, 1985, S. 230

¹⁴⁴ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

ForscherInnen können überprüfen, ob sie von den Befragten überhaupt verstanden wurden. Die Befragten können ihre ganz subjektiven Eindrücke und Einstellungen frei darstellen und müssen sich nicht vorgegebenen Antwortkategorien anpassen. Es besteht die Möglichkeit für die Befragten, während des Interviews selbst Zusammenhänge oder größere kognitive Strukturen zu entwickeln. Abschließend können auch die konkreten Bedingungen der Gesprächssituation berücksichtigt werden.¹⁴⁵

Das vollständige Interview wird mittels Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Lamnek empfiehlt in diesem Zusammenhang auch die Erarbeitung eines Postskriptes. Hier werden Angaben über den Inhalt der vorher und nachher stattfindenden Gespräche mit den Befragten sowie die Rahmenbedingungen des Interviews festgehalten.¹⁴⁶

Mayring erläutert, dass das problemzentrierte Interview vor allem dann geeignet ist, wenn schon einiges über die Forschungsfrage bekannt ist und in Fällen, wo dezidierte spezifische Fragestellungen im Vordergrund stehen. „Es eignet sich hervorragend für eine theoriegeleitete Forschung, da es keinen rein explorativen Charakter hat, sondern die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse in das Interview Eingang finden.“¹⁴⁷

Die teilweise Standardisierung durch den Leitfaden ist passend für meine Forschungsfrage. Dies erleichtert die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews. Da ich zehn SchülerInnen befrage, ist auf diesen Aspekt sehr großen Wert zu legen. Auch die offene Kommunikation im Interview kommt mir sehr gelegen, da ich zuversichtlich bin, so den SchülerInnen mehr Informationen entlocken zu können als mit einem vorgefertigten Fragebogen. Durch diese Art des Interviews ist es mir auch möglich, zu überprüfen, ob mich mein Gegenüber verstanden hat. Durch Mimik und Gestik bei der Fragestellung werde ich schon auf mögliche Verständnisprobleme aufmerksam gemacht.

Über die Thematik der Motivation von SchülerInnen ist schon vieles bekannt. Die Frage, welche Auswirkungen Feedback auf die intrinsische Motivation hat, wurde jedoch weniger beachtet. Wie vorangehen erwähnt, findet Mayring aus diesem Grund

¹⁴⁵ Vgl. KOHLI, M.: >>Offenes<< und >>geschlossenes<< Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse, Soziale Welt, 1978

¹⁴⁶ Vgl. LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

¹⁴⁷ MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage, S. 70

das problemzentrierte Interview als beste Methode zur Erforschung des Gegenstandes.

6.3.2 Narratives Interview

Das narrative Interview ist weniger standardisiert und wurde von Schütze im Zusammenhang mit einer Studie über kommunale Machtstrukturen entwickelt. Ein Grundelement dieser Methode ist eine erzählgenerierende Eingangsfrage, die von den Befragten in einer Stehgreiferzählung erörtert wird.¹⁴⁸ Es gibt somit keine vorgegebenen Fragen, sondern die Befragten werden zum selbständigen Erzählen animiert.

Fischer-Rosenthal und Rosenthal charakterisieren die einzelnen Phasen des Interviews wie folgt:

1. Zu Beginn steht eine Erzählaufforderung, die so formuliert wird, dass den Befragten geholfen wird, ihre Erinnerungen zu mobilisieren und sie zum freien Erzählen zu animieren.
2. Nun folgt die autonom gestaltete Haupterzählung oder auch eine biografische Selbstrepräsentation wie im Fall eines biografisch-narrativen Interviews.
3. An dieser Stelle stehen die erzählgenerierenden Nachfragen zu den bereits notierten Stichpunkten oder externe Nachfragen.
4. Anschließend findet der Interviewabschluss statt.¹⁴⁹

Lamnek gliedert das narrative Interview in die fünf Phasen: Erklärungsphase, Einleitungsphase, Erzählphase, Nachfragephase und Bilanzierungsphase.¹⁵⁰ Die angeführten Autoren stimmen darin überein, dass das Hauptaugenmerk auf dem freien Erzählen der Befragten liegt.

¹⁴⁸ Vgl. HOPF, C.: 5.2 Qualitative Interviews – ein Überblick. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 2010, 8. Auflage

¹⁴⁹ Vgl. FISCHER-ROSENTHAL, W.; ROSENTHAL, G.: Narrationsanalyse biografischer Selbstrepräsentationen. In: HITZLER, R.; HONER, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, S. 133-164, Opladen: Leske und Budrich, 1997

¹⁵⁰ Vgl. LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

Diese wenig strukturierte Interviewform ist für mein Vorhaben jedoch nicht sehr zielführend. Ich finde es schwierig, mit dieser Methode die einzelnen Interviews zu vergleichen, da diese sehr verschieden ausfallen würden. Die einzelnen SchülerInnen könnten und würden hier jeweils ganz andere Inhalte erzählen und es würde sich für mich schwierig gestalten, hier etwas Allgemeines abzuleiten.

6.3.3 Gruppendiskussion

Lamnek definiert in seinem Werk diese Methode wie folgt: „Man kann die Gruppendiskussion als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen auffassen“¹⁵¹.

Gruppendiskussionen sind besonders dort gut geeignet, wo es darum geht, kollektive Einstellungen, Ideologien und Vorurteile zu erforschen. Eine Schwierigkeit dabei kann die eigentliche Gruppenbildung sein. Die Gruppen sollten zwischen 5 und 15 TeilnehmerInnen umfassen und wenn möglich auch im Alltag als Gruppe bestehen. Zu Beginn der Diskussion versuchen die DiskussionsleiterInnen die Teilnehmer mittels eines Textes, einer Aufnahme oder eines Filmes zu provozieren. In der darauf folgenden Diskussion selbst mischen sie sich dann möglichst wenig ein. Es empfiehlt sich, stille Beobachter einzubinden, welche sich auf Gesten, Gruppendynamik oder Mimik konzentrieren und diese festhalten. Wenn die TeilnehmerInnen einverstanden sind, wird das ganze Gespräch auf Tonband aufgezeichnet und anschließend von den ForscherInnen transkribiert.¹⁵²

Für meine Untersuchung ist die Gruppendiskussion eine eventuelle Alternative zu den problemzentrierten Interviews. Die Klasse wäre eine Gruppe, die auch im Alltag besteht und in mehrere Kleingruppen unterteilt werden könnte. Ich will jedoch keine kollektiven Einstellungen, Ideologien oder Vorurteile erforschen, deshalb scheidet diese Methode für mich aus.

¹⁵¹ LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S. 376

¹⁵² Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

6.3.4 Teilnehmende Beobachtung

„Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen. Dabei wird höchstens halb-standardisiert vorgegangen“¹⁵³. Bei einer teilnehmenden Beobachtung sind die ForscherInnen Teil des Untersuchungsfeldes. Sie versuchen sich unauffällig zu integrieren, um so näher in das Feld zu gelangen. Diese Methode muss offen sein und arbeitet nicht mit standardisierten Fragebögen. Die ForscherInnen haben ihre Fragen verinnerlicht und kommen darauf immer wieder zurück. Sie sind jedoch auch offen für neue Ergebnisse und Richtungen. Die teilnehmende Beobachtung ist besonders gut geeignet, wenn der Forschungsgegenstand in soziale Situationen eingebunden ist, von außen schwer einsehbar ist und die Fragestellung einen explorativen Charakter hat.¹⁵⁴

Dieser Ansatz ist für mein Forschungsvorhaben nicht geeignet. Ich kann mich als Forscherin nicht unauffällig in eine Klasse integrieren, sondern bekomme wahrscheinlich mehr Informationen durch ein persönliches Interview.

6.4 Forschungsgegenstand und Durchführung der Interviews

Im nun folgenden Teil befaße ich mich mit konkreten Schritten bezüglich der Durchführung der Interviews. Zu Beginn stelle ich die Auswahl der InterviewpartnerInnen, danach folgt die Erstellung des Leitfragenkataloges, der Probelauf, Änderungen im Leitfadenskatalog und die eigentliche Durchführung der Interviews in der Schule.

6.4.1 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Ich nutze eine vorhandene Kontaktmöglichkeit einer befreundeten Lehrerin zu Fr. B.. Sie ist in dem Bereich der alternativen Leistungsbeurteilung sehr präsent und

¹⁵³ MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage, S. 81

¹⁵⁴ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

sicherte mir ihre Unterstützung zu. Da sie selbst nicht mehr an Schulen unterrichtete, sondern hauptsächlich in der LehrerInnen-Fortbildung tätig ist, vermittelte sie mir zwei weitere Kontakte zu LehrerInnen, die alternative Leistungsbeurteilung anwenden. Eine Mail-Adresse war nicht mehr aktuell und auf die andere meldete sich Fr. D.. Sie unterrichtet eine dritte Klasse der AHS und arbeitet dort sehr individualisiert. Nach erfolgreichem Kontakt per Email und einem von ihr ausgesandten Elternbrief mit einer kurzen Vorstellung meinerseits und den Gründen für die Interviews vereinbarten wir einen Termin. Sie hatte die Klasse an diesem Tag über mehrere Unterrichtsstunden und unterrichtete mittels offenem Lernen. Nacheinander kamen die 10 von ihr ausgewählten SchülerInnen zu mir in die freie Klasse nebenan und ich interviewte sie.

6.4.2 Erstellung des Leitfadenkataloges

Meine gewählte Methode des problemzentrierten Interviews sollte die SchülerInnen zu einer offenen Gesprächsatmosphäre anregen. Der von mir entwickelte Leitfragekatalog (siehe Anhang) diente dazu, mein Vorwissen zu strukturieren und mir während der Interviews eine Orientierungshilfe zu sein.

Zu Beginn interessierte mich die Einschätzung der SchülerInnen zur Methode des „Feedback“. Ich wollte erfahren, was sie daran gut bzw. weniger gut finden und ob sie gern Feedback bekommen oder eine reine Notengabe präferieren. In Bezug auf die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit erhaltenem Feedback war es mein Anliegen herauszufinden wie es ihnen geht, wenn sie Feedback bekommen. Ziel der Untersuchung war ja die Frage, welche Auswirkungen alternative Leistungsbeurteilung – in meinem Fall anhand der Methode „Feedback“ – auf die Eigenmotivation der SchülerInnen hat. Hierzu folgte dann auch eine offene Frage. Um Cluster von SchülerInnen bilden zu können und verschiedene Typen herauszuarbeiten interessierte mich auch die Note, mit der sie von Fr. D. beurteilt wurden. Weitere Aspekte waren die Anstrengungen der SchülerInnen zu lernen und deren möglicher Perfektionsanspruch.

6.4.3 Probelauf, Änderungen im Leitfadenkatalog

Um die Validität meiner Untersuchung zu gewährleisten, führte ich vor den

eigentlichen Interviews einen Probelauf mit zwei Schülerinnen aus einer anderen Schule durch, welche ebenfalls schriftliches Feedback zu ihren Leistungen erhielten. Die beiden sind Freundinnen und gaben mir die Möglichkeit, sie zuhause im Burgenland zu interviewen. Ich respektierte deren Wunsch auf Anonymität und wir kamen langsam ins Gespräch. Ich interviewte sie alleine und nacheinander in einem Nebenraum. Jedoch erzählen 13-14jährige nicht so viel, wie ich mir vorgestellt hatte und es waren mehr Ad-hoc Fragen nötig. Sie verstanden jedoch die Formulierung aller Fragen und gaben mir soweit ich das beurteilen konnte ehrliche Antworten. Ich änderte nun eine Frage ab, sie lautet vorher: „Wie geht es dir, wenn du Feedback bekommst?“ und ich bekam zwei Mal die Antwort „Eh gut“. Nun änderte ich die Frage in „Wie fühlst du dich, wenn du Feedback bekommst?“ mit der Hoffnung, hier einen größeren Erzählanreiz zu schaffen. Im Großen und Ganzen hatte ich das Gefühl, auf dem richtigen Weg zu sein.

6.4.4 Durchführung der Interviews

Aus organisatorischen Gründen war es für mich einfacher, die SchülerInnen in der Schule zu interviewen als private Treffen zu arrangieren. Ich fand es auch passend, den Ort der Gespräche in der betreffenden Schule zu finden, da dieser näher am Geschehen liegt als beispielsweise ein Cafe im Wohnbezirk der SchülerInnen. In Absprache mit der Klassenlehrerin Fr. D. vereinbarten wir einen Termin in ihrer Klasse. Die AHS befindet sich im 11. Wiener Gemeindebezirk. Ich traf Fr. D. vor dem LehrerInnenzimmer und wir gingen gemeinsam in die Klasse. Sie stellte mich kurz vor und erklärte den SchülerInnen deren Aufgabe für die nächsten zwei Unterrichtsstunden. Diese fanden mit offenem Lernen statt und einer zweiten Lehrerin als zusätzlicher Unterstützung. Die SchülerInnen aus der Klasse, die zwei Räume weiter lag, waren auf Exkursion und ich hatte die Möglichkeit, diesen Raum für die Interviews zu nutzen. Dies war eine gute Gelegenheit, denn so konnte ich allein und in Ruhe mit den einzelnen SchülerInnen reden. Sie kamen nacheinander zu mir, in einer Reihenfolge, die Fr. D. festgelegt hatte. So kamen zuerst fünf Buben und dann fünf Mädchen. Zu Beginn stellte ich mich vor und fragte ich die SchülerInnen, ob ich ihren Namen anonymisieren soll, jedoch stimmten alle zu, dass ich ihren Namen ruhig anführen könnte. Ich bat noch einmal um Erlaubnis, das Gespräch auf einem Tonband aufzuzeichnen und erklärte, dass ich mir nebenbei

auch Notizen machen würde. Die SchülerInnen wirkten ein wenig angespannt, waren mir aber freundlich und hilfsbereit gesinnt. Ich nutzte die kurze Zeit zwischen den Interviews, um mir ein Postskriptum über meine Wahrnehmungen hinsichtlich der Interviewsituation anzulegen. Dieses ergänzte ich nach dem letzten Interview mit meinen Eindrücken.

6.5 Auswertung der Interviews

Nach der nun erfolgten Darstellung der Interviewdurchführung gehe ich auf das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse sowie auf deren konkreten Ablaufschritte ein. Mit dieser Methode werden die Gesprächsinhalte dann strukturiert, analysiert und einzeln erläutert.

6.5.1 Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Mayring beschreibt den Grundgedanken der qualitativen Inhaltsanalyse wie folgt: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“¹⁵⁵.

Sie wurde nach der quantitativen Inhaltsanalyse entwickelt. Ritsert kritisierte an der quantitativen Inhaltsanalyse, dass sie vier Aspekte zu wenig berücksichtigte. Diese sind der Kontext von Textbestandteilen, latente Sinnstrukturen, markante Einzelfälle und Begebenheiten, die im Text nicht aufscheinen.¹⁵⁶

Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse wird das gewonnene Material in einzelne Einheiten zerlegt und diese werden nacheinander bearbeitet. Im Zentrum dabei steht ein Kategoriensystem, welches am Material entwickelt wird. Durch dieses werden diejenigen Aspekte definiert, die aus dem Material herausgearbeitet werden sollen. Mayring unterteilt dabei drei Grundformen:

Das Ziel bei der *Zusammenfassung* ist eine Reduktion des Materials, wobei aber die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Es gilt, durch Abstraktion ein übersichtliches

¹⁵⁵ MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage, S. 114

¹⁵⁶ Vgl. RITSERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt: Athenäum, 1972. zit.n. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage, S. 114

Bild zu schaffen, welches immer noch ein Abbild der Ausgangssituation ist. Bei der *Explikation* wird der Fokus auf das Herantragen von zusätzlichem Material zu den einzelnen Textteilen gelegt. Das Verständnis wird erweitert und die Textstellen besser erklärt und gedeutet.

Mittels der *Strukturierung* werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert. Im Vorhinein festgelegte Ordnungskriterien helfen, einen Querschnitt durch das Material zu legen bzw. dieses aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.¹⁵⁷

Das Prinzip der Natürlichkeit betrifft abgesehen von der Gesprächssituation auch die wissenschaftliche Interpretation des gewonnenen Materials. „Bezüglich des Merkmals der Naturalistizität ist für die Inhaltsanalyse festzuhalten, dass das Erhebungsprotokoll die dem Sprecher vertraute alltagsweltliche Sprache enthält. Interpretationen sind immer nur in Kenntnis des verwendeten Sprachcodes vorzunehmen“¹⁵⁸.

Die qualitative Inhaltsanalyse legt großen Wert darauf, die gewonnenen Aussagen selbst sprechen zu lassen und nah am Text zu bleiben. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, Interpretationen zu entwickeln. Im Mittelpunkt meiner Arbeit steht das alltägliche Erleben der SchülerInnen mit der Situation „Feedback bekommen“ und ihre ‚Sprache‘. Damit meine ich ihr Empfinden, ihre Gefühle und Ausdrucksformen. Diese stellen die Grundlage für weitere Interpretationen dar.

6.5.2 Ablauf der Interviewauswertung

Ich stelle das inhaltsanalytische Vorgehen nun anhand einzelner Schritte des Ablaufmodells von Mayring vor, nach dem ich auch in meiner Auswertung vorgehen werde. Lamnek teilt diese in seinem Werk in neun Stufen ein, die sukzessive bei jeder Anwendung der Inhaltsanalyse durchlaufen werden. Ich werde diese jeweils kurz beschreiben und auf meine Untersuchung umlegen. Dies macht die Vorgehensweise nachvollziehbar und gibt eine gute Übersicht.

¹⁵⁷ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

¹⁵⁸ Ebd.S. 463

(1) Festlegung des Materials

Lamnek betont, dass nur diese Textstellen ausgewählt werden „in denen sich der Interviewpartner explizit und bewusst zum Gegenstand der Forschungsfrage äußert“¹⁵⁹.

In meiner Arbeit betrifft dies Aussagen bezüglich der Methode des Feedbacks. Hier wollte ich erfahren, was die SchülerInnen daran gut bzw. weniger gut fanden und ob sie gern Feedback bekommen oder eine reine Notengabe präferieren. Weiters Aussagen zur Auseinandersetzung mit Feedback, den Auswirkungen der Methode „Feedback“ auf die Eigenmotivation der SchülerInnen, sowie Äußerungen zum Vergleich des klassischen Notensystems mit der Methode Feedback. Die weiteren Fragen (Anstrengungen der SchülerInnen um zu lernen und deren möglichen Perfektionsanspruch) dienten dazu, Cluster von SchülerInnen bilden zu können und Typen herauszuarbeiten. Durch den gegebenen zeitlichen Rahmen der Interviews bleibt allerdings ohnehin kein Platz für Abweichungen von meiner Thematik und die SchülerInnen konzentrieren sich genau darauf; deswegen ist eine Streichung bestimmter Inhalte in diesem Fall nicht notwendig.

(2) Analyse der Entstehungssituation

An dieser Stelle der Inhaltsanalyse werden Informationen über den Entstehungszusammenhang des Interviewprotokolls aufgezeichnet. Die Umstände und Gegebenheiten der Interviews habe ich bereits in Punkt 6.4.4 Durchführung der Interviews beschrieben.

(3) Formale Charakterisierung des Materials

Hier wird beschrieben, in welcher Form das gewonnene Material vorliegt. Die Art und Weise der Transkription der Aufnahmen vom Tonband ist hier wichtig. Abgesehen von der rein sprachlichen Wiedergabe ist es auch möglich, Betonungen, Pausen oder Stimmlagen zu transkribieren.

¹⁵⁹ LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S. 471

In meiner Untersuchung wurden die Interviews auf ein Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Gesten wie Lachen oder Kopfschütteln wurde hier auch berücksichtigt und niedergeschrieben.

(4) Richtung der Analyse

Lamnek übernimmt hier ein Zitat von Mayring und beschreibt die Richtung der Analyse in der qualitativen Sozialforschung darin, „durch den Text Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu machen“¹⁶⁰.

Durch die Interviews sollen die befragten SchülerInnen angeregt werden, ihre Eindrücke und Gefühle zum Thema „Feedback“ zu berichten. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, welche Auswirkungen die Methode „Feedback“ als Methode der alternativen Leistungsbeurteilung auf die Eigenmotivation der SchülerInnen hat. Durch die Analyse soll es schließlich möglich sein, Aussagen dazu zu machen, ob SchülerInnen ihre Eigenmotivation durch empfangenes Feedback steigern können oder eben auch nicht.

(5) Theoriegeleitete Differenzierungen der Fragestellung

In dieser Stufe wird die Fragestellung differenzierter dargestellt. Die Forschungsfrage wird vorher genau geklärt, theoretisch an die bisherigen Ergebnisse der Forschung angeknüpft und in der Regel in Unterfragen aufgeteilt¹⁶¹.

Das Prinzip der Offenheit der qualitativen Sozialforschung bleibt bestehen, da auch qualitative ForscherInnen in einem theoretischen Kontext stehen und Ihre Forschungsfrage am aktuellen Stand der Diskussion orientieren.¹⁶²

Es ergeben sich für meine Arbeit nun folgende Überlegungen: Grundsätzlich gehe ich der Frage nach, welche Auswirkungen die Methode „Feedback“ als eine Methode der alternativen Leistungsbeurteilung auf die Eigenmotivation von SchülerInnen hat. Es interessiert mich jedoch auch, was sie von dieser Methode halten und wie es ihnen in der Auseinandersetzung damit geht.

¹⁶⁰ MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 2003, S. 52. In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

¹⁶¹ Vgl. MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 2003

¹⁶² Vgl. LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

Daraus lassen sich nun folgende Fragestellungen formulieren:

- Was halten die SchülerInnen von der Methode „Feedback“?
- Wie geht es ihnen in der Auseinandersetzung mit Feedback?
- Welche Auswirkungen hat diese Methode auf die Eigenmotivation der SchülerInnen?

(6) Bestimmung der Analysetechnik

An dieser Stelle der qualitativen Inhaltsanalyse entscheidet sich, welches Verfahren für die Interpretation der Interviewaussagen gewählt wird. Mayring unterscheidet hier drei grundlegende Typen des Vorgehens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Ich werde im Folgenden nun alle drei kurz vorstellen. Das Ergebnis ist jedoch ein Zusammenspiel aller Vorgehensweisen.

Zusammenfassung

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“¹⁶³ Anhand dieser Methode werden durch „Auslassungen, Generalisierungen, Konstruktionen, Integrationen, Selektionen und Bündelungen abstrakte Aussagen gewonnen, die das ursprüngliche Material paraphrasieren“¹⁶⁴. Um ein einheitliches Vorgehen zu gewährleisten gibt es folgende Interpretationsregeln:

- Paraphrasierung
 - Bsp.: Wegstreichen aller nicht oder wenig inhaltstragenden Textbestandteile wie Ausschmückungen oder Wiederholungen
- Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
 - Bsp.: Generalisierung der Satzaussagen auf die gleiche Weise
- Erste Reduktion
 - Bsp.: Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen

¹⁶³ MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 2003, S. 58. In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

¹⁶⁴ LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S. 473

- Zweite Reduktion
 - Zusammenfassung von Paraphrasen mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase¹⁶⁵

In der vorliegenden Arbeit wird nicht vorrangig diese Vorgehensmethode eingesetzt, da es sich um eher wenig zu analysierendes Material handelt. Die Aussagen der befragten SchülerInnen zum Thema waren eher knapp formuliert und reduziert. Jedoch fielen mir beim ersten Durcharbeiten Wiederholungen bzw. Äußerungen auf, die mit der eigentlichen Fragestellung weniger zu tun haben. Hier gilt es, sich an die Regeln zu halten und das Material in dieser Hinsicht zu optimieren.

Explikation

„Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material herangezogen, um diese zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren.“¹⁶⁶ Wenn sich die InterviewpartnerInnen unverständlich ausgedrückt haben, zum Beispiel mit ungebräuchlichen Vokabeln oder mehrdeutigem Satzbau unterstützt die Explikation das Verständnis dieser Textstellen. Es gibt zwei unterschiedliche Wege, Material für die schwer zugänglichen Textstellen zu finden: aus anderen Textstellen des vorliegenden Materials oder aus den protokollierten Informationen über die InterviewpartnerInnen und der Erhebungssituation. Hier gelten folgende Interpretationsregeln:

- Lexikalisch-grammatikalische Definition
 - Bsp.: Bestimmung der vom sprachlichen und soziokulturellen Hintergrund wesentlichen Lexika und Grammatiken
- Bestimmung des Explikationsmaterials
 - Bsp.: Ausgehend vom engsten Textkonzept, d.h. bei den umliegenden Textstellen der zu explizierenden Stelle
- Enge Kontextanalyse
 - Bsp.: Überprüfung auf ein weiteres oder ähnliches Vorkommen der zu erklärenden Textstelle im Material und Untersuchung des dortigen engen Textkontextes

¹⁶⁵ Vgl. LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

¹⁶⁶ MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 2003, S. 77. In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

- Weite Kontextanalyse
 - Bsp.: Beziehung von Material über die Entstehungssituation des Textes zu dessen Erklärung
- Explizierende Paraphrase
 - Bsp.: Zusammenfassung des zur Erklärung gesammelten Materials und Formulierung einer Paraphrase für die zu explizierende Textstelle
- Überprüfung der Explikation
 - Bsp.: Einfügen der explizierten Paraphrase anstelle der fraglichen Textteile in das Material¹⁶⁷

Nach einer differenzierten Ansicht des hier vorliegenden Materials sind mir keine zu explizierenden Textstellen aufgefallen. Die Ausdruckssprache der befragten SchülerInnen ist größtenteils leicht verständlich aufgebaut. Wenn sich nach weiterem Studium des Textes jedoch unverständliche Passagen aufdecken lassen, ist diese Methode gut geeignet um diese zu klären.

Strukturierung

„Diese wohl zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“¹⁶⁸ und weiters „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“¹⁶⁹.

Für die vorliegende Arbeit wurde dieses strukturierte inhaltsanalytische Vorgehen gewählt, da es mir am passendsten erscheint um einen roten Faden bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Aussagen der SchülerInnen zu verdeutlichen.

Mayring beschreibt, dass die Kategorisierungsdimension und das Abstraktionsniveau vorab definiert werden. Es gilt, ein Selektionskriterium für die Kategorienbildung festzulegen. Mit dieser Definition im Hinterkopf wird das vorhandene Material dann Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn man dabei auf eine zur Kategoriendefinition passenden Textstelle stößt, wird dafür eine Kategorie konstruiert. Weitere passende Textstellen werden zugeordnet (Subsumption). Wenn eine neue Textstelle die

¹⁶⁷ Vgl. LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

¹⁶⁸ MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 2003, S. 75. In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

¹⁶⁹ Ebd. S. 75

allgemeinen Kategoriendefinition erfüllt, aber nicht zu den bisherigen Kategorien passt, wird eine neue Kategorie geschaffen.¹⁷⁰

Der Kategorisierungsdimension dieser Arbeit – welcher Aspekt entscheidet darüber, in welche Kategorie die Textstelle fällt – liegen konzeptive Überlegungen zugrunde. Hierbei zählen primär die Antworten auf die im Vorfeld vorbereiteten Leitfragen. Antworten auf sog. Sondierungsfragen, die den Einstieg ins Gespräch gewähren, sind hier weniger bedeutsam. Antworten auf Ad-Hoc Fragen, um situationsgerecht genauere Informationen und Aussagen zu erhalten, sind je nach Aussagekraft auch den Kategorien zuzuordnen.

Das Abstraktionsniveau – wie grob wird zusammengefasst bzw. wie groß sind die aufgestellten Kategorien – hat sich an der Fragestellung orientiert. Vorrangig beschäftigt sich die Forschungsfrage mit den Auswirkungen alternativer Leistungsbeurteilung auf die Eigenmotivation von SchülerInnen. Diesem Aspekt sollte somit eine eigene Kategorie gewidmet werden. Wie unter 6.5.2 beschrieben wurde die Forschungsfrage jedoch in drei Unterfragen gegliedert. Somit wäre eine mögliche Kategorie die Meinung der SchülerInnen zur Methode Feedback und eine weitere die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit Feedback. Ob sich diese Kategorien auch am Material bilden lassen, ist hier noch nicht feststellbar und wird am Material Zeile für Zeile überprüft. Weitere Äußerungen, die nicht in diese Kategorien passen, werden in einer oder mehreren neuen Kategorien zusammengefasst.

Das Selektionskriterium – wann und bei welcher Ausprägung der Kategorisierungsdimension fällt eine Textstelle in eine bestimmte Kategorie – wurde wie folgt festgelegt. Alle Aussagen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage bzw. den Unterfragen in Betracht kommen, werden den Kategorien zugewiesen.

Nach der ersten Durchsicht des Materials konnte ich nun 5 Kategorien festlegen:

- Feedback als Methode
- Vergleich mit dem Schulnotensystem

¹⁷⁰ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

- Auseinandersetzung mit Feedback
- Auswirkungen von Feedback auf die Eigenmotivation
- Lernverhalten

Nun ist es wichtig, „dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“¹⁷¹.

Mayring gibt hier drei Regeln vor, welche ich anhand von Beispielen aus dem zu strukturierenden Material zeige, um den Prozess der Analyse anhand einer Beispielstabelle sichtbar zu machen.

(a) Definition der Kategorien

„Kategorien sind Merkmale des Textes, die der Forscher durch Lektüre der Interviewprotokolle ermittelt hat, um den Text beschreiben zu können.“¹⁷² Es wird hier genau definiert, welche Textteile unter eine Kategorie fallen.

(b) Ankerbeispiele

Hier werden einzelne Textstellen angeführt, welche unter eine der festgelegten Kategorien fallen. Diese gelten als Beispiele für die jeweilige Kategorie.

(c) Kodierregeln

Falls Abgrenzungsprobleme zwischen den einzelnen Kategorien bestehen, werden hier Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu erleichtern.¹⁷³

¹⁷¹ MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage. S. 118

¹⁷² LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S. 472

¹⁷³ Vgl. MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 2003

Kategorien und Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
1. Feedback als Methode: Bewertung der Methode Feedback der alternativen Leistungsbeurteilung	„Man weiß was man richtig gemacht hat und man weiß seine Fehler. Man kann versuchen sie zu vermeiden, ja, man kann sich durch das Feedback einfach verbessern.“	Aussagen zur Arbeitsweise Feedback. Was finden die SchülerInnen gut bzw. weniger gut daran.
2. Vergleich mit dem Schulnotensystem: Darstellung des Vergleiches von Feedback mit klassischen Notengebung	„Ja es ist schon gut, wenn man Feedback bekommt, weil dann weiß man auch warum die Note so ist. Die Note wird klarer.“	Aussagen zur präferierten Rückmeldung im Vergleich von Feedback und Noten
3. Auseinandersetzung mit Feedback: Empfinden bei Erhalt von Feedback	„Wenn's nicht so gutes Feedback ist, ist man kurz enttäuscht, aber dann geht wieder.“	Berichte über das Gefühl beim Erhalt von Feedback
4. Auswirkungen auf die Eigenmotivation: Verdeutlichung möglicher Auswirkungen der Methode Feedback auf die Eigenmotivation	„Ich lern aus dem Feedback sehr viel, es motiviert mich sehr.“	Angaben über die Folgen von Feedback auf die Eigenmotivation
5. Lernverhalten: Versuch Lernverhalten zu erkennen anhand von vorhandenen Noten, möglichem Perfektionsanspruch und Lernintensität	„Bei Aufsätzen meistens ein Überblick aber vor der Schularbeit les ich immer noch ein Buch über Grammatik und Rechtschreibung.“	Aussagen über den derzeitigen Notenstand, Ziele und Intensität beim Lernen

Die Strukturierung eignet sich in diesem Zusammenhang gut, um das Material sinngemäß aufzuarbeiten und vergleichbar zu machen.

(7) Definition der Analyseeinheit

Nun werden die Textteile wie Aussagen, einzelne Wörter oder Argumentationsketten des Interviewprotokolls bestimmt, die ausgewertet werden sollen. Die praktische Umsetzung dieses Ablaufschrittes geschah bereits im vorherigen Kapitel (6), hier

wurden Kategorien entwickelt, welche die Analyse des Materials strukturieren und auf die Forschungsfrage hin untersuchen.

(8) Analyse des Materials und (9) Interpretation

In diesem nun umfangreichen Teil der Auswertung werden alle zehn Interviews gemäß einer Einzelfalluntersuchung einzeln dargestellt. Die Vorgehensweise entspricht den Vorgaben von Mayring bezüglich der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und wird im nächsten Abschnitt demonstriert. Die Interviews sollen verdeutlichen, wie die SchülerInnen die Methode Feedback der alternativen Leistungsbeurteilung bewerten, erleben und welche möglichen Auswirkungen diese auf die Eigenmotivation haben kann. Im Weiteren versuche ich, Typen zu kategorisieren und Cluster zu bilden.

Anschließend „werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert“¹⁷⁴. Dabei sollen die ForscherInnen „die individuellen Darstellungen der Einzelfälle fallübergreifend generalisieren und so zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien gelangen“¹⁷⁵.

6.5.3 Beschreibung und inhaltsanalytische Strukturierung der Interviews

Das Beispiel eines vollständigen Interviews findet sich im Anhang.

Interview 1:

D., männlich, 13 Jahre, steht zur Zeit des Interview auf einer Drei

Feedback als Methode

D. befürwortet die Methode Feedback mit folgenden Worten: „*ich finde gut, dass man rausfiltern kann, was man gut gemacht hat und was man schlecht gemacht hat*“. Er stellt von sich aus einen Vergleich zum klassischen Notensystem her indem er betont: „*Nur durch die Note ist das schwierig zu sehen was man richtig gemacht hat*“. Auf die Frage was er weniger gut daran findet, folgt eine längere Pause und er kommt zum Ergebnis, dass ihm nichts Negatives dazu einfällt.

¹⁷⁴ MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 2003, S. 53. In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage

¹⁷⁵ LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz. 2010, 5. Auflage, S. 481

Vergleich mit dem Schulnotensystem

D. betont, dass er sehr gern Feedback bekommt, weil: *„da – wie schon gesagt – weiß ich was ich falsch gemacht hab“*. Für Hauptfächer wie Deutsch findet er es gut, bei Nebenfächern sieht er es jedoch als unnötig an.

Auseinandersetzung mit Feedback

D. unterscheidet in seiner Antwort zwischen gutem und schlechtem Feedback. Er sieht Verbesserungspotenzial in schlechtem Feedback: *„Wenn ich schlechtes Feedback bekomme, dann natürlich schau ich zuerst, wie man das verbessern kann und was ich wirklich machen muss“*. Dabei überlegt er sich, was er zu erledigen hat und wie er sich verbessern kann. Bei gutem Feedback freut er sich. Er sieht Feedback auch in Bezug auf eine Zusammenarbeit mit anderen SchülerInnen und engagiert sich, diese zu unterstützen: *„wenn das zum Beispiel ein Partner mit mir gemacht hat, der aber ein schlechteres Feedback bekommen hat, dann frag ich mich natürlich auch wieso das ist. Und wir besprechen das gemeinsam“*.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

Die Auswirkungen auf die Eigenmotivation beschreibt D. folgendermaßen: *„Wenn ich gutes Feedback bekomme, rast ich mich eher aus. Wenn ich schlechtes Feedback bekomme, bin ich auf der falschen Spur und muss wieder gerade rein kommen“*. Er sieht das bei sich als *„komisch“* an und erkennt hier für sich ein kleines Problem.

Lernverhalten

D. steht in Deutsch zur Zeit auf einer Drei, *„weil - hmm - ich nicht gut in Geschichten schreiben bin“*. Er braucht nicht lange, um den Lernstoff zu erarbeiten und zieht hier eine Verbindung zu seiner Tagesverfassung. Jedoch lernt er bis ins Detail anstelle von der Gewinnung eines Überblicks: *„Ich lern schon bis ich alles ganz genau weiß“*, denn: *„wenn ich nur drüberflieg, dann merk ich mir Sachen eigentlich nicht“*. Auf die Frage wie viel er lernt, antwortete D.: *„Ich lern eigentlich nicht so viel, muss man ehrlich sagen“* und bezeichnet sich in diesem Zusammenhang als *„fauler Sack“*. Wenn es jedoch wichtig ist, dann lernt er schon, bei Test jedoch nicht so. D. ist dreizehn Jahre alt.

Interview 2:

T., männlich, 12 Jahre, steht zur Zeit des Interviews auf einer Zwei

Feedback als Methode

T. findet gut, dass das Feedback allen gegeben wird. Bezüglich des schriftlichen Feedbacks äußert er sich wie folgt: *„man bekommt auch ein Feedback, schriftlich, das sind dann so ein zwei Sätze und da steht dann das wichtigste drinnen und ja das ist praktisch.“* T. freut sich, wenn er anhand des Feedbacks sieht, was er richtig gemacht hat. Ab und zu bekommt er schlechteres Feedback, was er aber als „ok“ bezeichnet, er sieht es als Ansporn: *„Dann muss ich halt mehr tun ums zu verbessern“*. Bei der Frage nach den weniger guten Aspekten an Feedback erwähnt er: *„also es ist manchmal schon sehr ungenau“*. Nach einer kurzen Pause erklärte T., dass ihm dazu nicht mehr einfällt.

Vergleich mit dem Schulnotensystem

T. bekommt gern Feedback und findet es gut, da es für ihn die Note klarer macht, *„weil dann weiß man auch warum die Note so ist... []. Wenn ich kein Feedback bekomme, ist das schwieriger zu sehen.“* T. hätte auch gern längeres Feedback, weil *„das finde ich gut.“*

Auseinandersetzung mit Feedback

Auch T. unterscheidet hier zwischen positivem und negativem Feedback. *„Wenn's positiv ist, freu ich mich. Wenn's negativ ist, natürlich nicht so sehr.“* Er erklärt, dass er versucht, immer gutes Feedback zu bekommen, *„was eh meistens funktioniert.“* Er erwähnt kurz, wie es ihm in der Vergangenheit mit der Auseinandersetzung gegangen ist: *„Früher war ich manchmal traurig, wenn's nicht so gut war, aber heute find ich's gut.“* Er erkennt es jetzt als Hilfe an, *„weil sie will mir ja helfen und mich nicht fertig machen.“*

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

T. beginnt mit den Auswirkungen von Feedback auf seine Leistung: *„ich schau ganz einfach immer, egal wie das Feedback ist, dann man halt das Beste macht“*. Bei schlechtem Feedback *„braucht man nicht den Kopf hängen lassen“*, er bemüht sich jedoch, immer ein gutes Feedback zu erhalten. Bezüglich der Auswirkungen auf die

Motivation erklärt T., dass Feedback ihn motiviert: *„Es motiviert mich schon, so arg ist das auch wieder nicht.“* Er richtet seinen Blick auf seine Leistungsverbesserung und betont, dass er motivierter ist und sich mehr anstrengt, *„wenn ich seh, wie ich mich verbessert habe und welche Fehler ich nicht mehr mach“.*

Lernverhalten

T. steht in Deutsch auf einer Zwei. Auf die Frage wie leicht ihm die Erarbeitung des Lernstoffs fällt, erklärte er, dass das auf den Stoff ankommt. *„Die lateinischen Begriffe merk ich mir immer noch nicht aber sonst die Regeln und ein paar Sachen merk ich mir schon, da tu ich mir nicht schwer.“* Er schildert, dass er nicht bis ins Detail lernt und für Deutsch nicht sehr viel lernt. *„Deutsch find ich nicht so schwer.“* In anderen Fächern wie Biologie muss er mehr lernen und *„bei Vokabeln und so, da muss mich jemand abprüfen.“* T. ist zwölf Jahre alt.

Interview 3:

V., männlich, 13 Jahre alt, steht zum Zeitpunkt des Interviews auf einer Drei

Feedback als Methode

V. findet gut an Feedback, dass *„man sich auch anschauen kann, was man schon gut kann, was man noch üben muss und was man noch nicht kann“* und *„das man was dazulernt.“* Er verweist auf andere SchülerInnen und erklärt, dass manche Angst vor Feedback haben, *„weil's halt viel genauer ist als eine Note.“* Jedoch ist er der Meinung, dass man keine Angst davor haben soll. Er bezeichnet Feedback als *„Freund“*. Auf die Frage was er weniger gut an Feedback findet, erwähnt er, dass es weniger gut beim Feedback eigentlich nicht gibt, *„es hilft nur“.*

Vergleich mit dem Schulnotensystem

V. bekommt gern eine Note mit Feedback. Er nennt das Beispiel eines Sehr Guts, anhand der Note weiß er nur, dass es ein Sehr Gut war, aber nicht warum, was besser und was schlechter war. Mit Feedback sieht er das genauer. Er betont auch, dass er ein Gefühl bekommt, dass er und seine Leistungen der Lehrerin wichtig sind, *„weil sie sich Zeit nimmt um das Feedback zu schreiben.“*

Auseinandersetzung mit Feedback

Die Frage nach den Gefühlen nach Erhalt von Feedback bezeichnet V. als „*schwierige Frage*“. Er schildert, dass Feedback für ihn immer nur gut ist, „*da streng ich mich einfach mehr an. Kann ich auch dazu lernen.*“ Er freut sich dann, wenn das Feedback gut ist bzw. besser geworden ist. Er fühlt sich nie schlecht, „*wenn ich ein Feedback bekomme, weil es mir eigentlich zeigt, was ich besser machen kann.*“ Er betont, dass beim Feedback auch immer was „*positives*“ steht und nicht nur „*negatives*“.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

V. bezieht schlechtes Feedback auf seine Leistung bzw. seine „*Schuld*“ und ist dann schon ein bisschen böse auf sich, weil „*ich mich nicht so angestrengt hab.*“ Er sieht es als „*muss*“ dazulernen, da er beim Feedback sieht, „*dass es meine Leistung ist.*“ Er betont, dass Feedback beim Dazulernen hilft und ihn in Hinblick auf künftige Leistungen anspricht; „*Feedback spornt mich sehr sehr an.*“

Lernverhalten

V.s Leistungen in Deutsch werden zur Zeit mit einer Drei benotet. Sein Lernaufwand hängt vom zu lernenden Lernstoff ab und er sieht hier eine Verbindung zu seiner „*Laune*“. V. lernt schon genauer, das kommt auf die Wichtigkeit der Themas an, „*aber schon, dass man es halt schon besser kann. Nicht nur so oberflächlich.*“ Auf die Frage, wie viel er lernt, antwortet er „*schon viel, ca. 3 Stunden die Woche*“. Wenn Schularbeiten oder Wiederholungen anstehen, dann manchmal mehr. V. ist Dreizehn.

Interview 4:

J., männlich, 12 Jahre, steht zum Zeitpunkt des Interviews auf einer Zwei

Feedback als Methode

J. schaut sich erhaltenes schriftliches Feedback auch später wieder an und findet gut daran, „*dass man sich das Ganze auch aufheben kann*“. Er nennt als Beispiel den Schulschluss. Hier bekommen die SchülerInnen „*so Zettelchen mit Feedback*“, welche er sich öfters wieder durchschaut. Somit zieht er einen Vergleich zu

Leistungen, die er verbessert hat und was seine Fehler waren. Im Falle eines mündlichen Feedbacks sieht J. die Gefahr, „*dass man es bald vergisst*“.

Weniger gut an der Methode Feedback findet V., „*dass einem manchmal die Wahrheit ins Gesicht gesagt wird und man enttäuscht ist*“. Jedoch sieht er dies auch als Ansporn, es besser zu machen.

Vergleich mit dem Schulnotensystem

J. bekommt gern Feedback. Er nennt das Beispiel, dass bei einer Note nur eine Zahl sichtbar ist und beim Feedback erkennt er, was er gut gemacht hat und was eher weniger gut war. „*Da beschreibt es mir mehr den Zustand einer Note*“. So kann er besser erkennen, ob die Bewertung auch mit seinem Eindruck zusammenpasst.

Auseinandersetzung mit Feedback

J. fühlt sich „eigentlich sehr gut“ wenn er Feedback bekommt. Er beschreibt eine kurze Enttäuschung, wenn das Feedback nicht so gut ist, *aber „dann geht es wieder“*. Er versucht auch anderen SchülerInnen zu erklären, „*dass das Feedback eine gute Sache ist*“. J. erwähnt die Häufigkeit des Erhaltes von Feedback und betont, dass man in der Folge lernt, damit umzugehen und es Hilfe anstatt eines Angriffes zu sehen.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

J. lernt aus dem Feedback sehr viel, „*es motiviert mich sehr*“. Manchmal denkt er sich, dass das erhaltene Feedback nicht mit seinen Bemühungen übereinstimmt. Aber er ist dennoch sehr froh, dass er Feedback bekommt, „*weil das ist auch immer gut formuliert und hilft mir*“.

Lernverhalten

J. hat in Deutsch eine Zwei und es fällt ihm leicht, den Lernstoff zu erarbeiten. Er lernt, bis er einen Überblick hat. Auf die Frage, wie viel er lernt, erklärt er, dass das auf den Stoff ankommt. J. ist zwölf Jahre alt.

Interview 5:

B., männlich, 12 Jahre, steht zum Zeitpunkt des Interviews auf einer Zwei

Feedback als Methode

B. erklärt, dass man anhand von Feedback erkennt, *„was man richtig gemacht hat und man weiß seine Fehler“*. Er sieht Feedback als Möglichkeit sich zu verbessern und findet es gut, weil *„das kann man selber nicht so gut beurteilen was man gemacht hat“*. Er findet auch gut, dass er das Feedback immer gleich mit der Note bekommt *„weil ansonsten kann man sich nicht mehr so dran erinnern“*. Weiters gefällt B., dass das Feedback genau ist und sich auf eine Leistung z.B. eine Schularbeit bezieht. So sieht er genau, *„was man verbessern kann und was falsch war“*. Wenn das Feedback allgemein ist, hilft es B. nicht so viel.

Auf die Frage, was weniger gut an Feedback ist, antwortete B. dass es einem manchmal das Gefühl vermitteln kann, zu viel falsch gemacht zu haben. Daher *„muss man das Feedback auch irgendwie ausgewogen erstellen“*. Abschließend erklärt B., dass er Feedback eigentlich gut findet und nicht weiß, was schlecht daran ist.

Vergleich mit dem Schulnotensystem

B. schildert diesen Vergleich mit dem Beispiel eines „Sehr Gut“. *„Wenn die Note zum Beispiel eine Eins ist, dann weiß man ja, dass man wahrscheinlich das meiste richtig gemacht hat.“* Wenn aber die Note schlechter ist, *„dann willst du schon wissen, was genau du besser machen könntest“*. Er betont, dass Feedback schon besser ist. Weiters hilft es B. beim Lernen, da er weiß welche „Sachen“ nicht so gut waren.

Auseinandersetzung mit Feedback

Bei B. kommt es bezüglich seiner Gefühle nach Erhalt von Feedback darauf an, was im Feedback steht. Er ärgert sich über vermeidbare Fehler, findet es jedoch gut. B. freut sich über positives Feedback.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

Die Auswirkungen auf die Eigenmotivation hängen für B. vom Blickwinkel ab. Bei einem schlechten Feedback, *„wo viele Verbesserungsmöglichkeiten und Kritik drin ist“*, muss man aufpassen, dass es nicht demotiviert. Es ist aber auch ein Antrieb, um

es das nächste Mal besser zu machen. B. sieht es nicht immer als Antrieb, aber er versucht es.

Lernverhalten

B. hat in Deutsch eine Zwei. Er findet das Lernen zur Zeit ein bisschen schwerer, „weil wir die ganzen Sachtexte machen und die liegen mir nicht so“. B. liegen Erlebnistexte besser, Sachtexte findet er ab und zu „ein bisschen langweilig“. Die Intensität beim Lernen hängt für B. von seinem Interesse am Thema ab. Wenn er den Stoff fad findet, ist es ihm oft egal. Wenn es ihn aber interessiert, lernt er bis ins Detail. Generell lernt B. „nicht so viel“. Er schreibt selten Übungstexte und geht nur die Merkmale der Texte durch. In anderen Fächern lernt er mehr. B. ist dreizehn Jahre alt.

Interview 6:

D., weiblich, 13 Jahre, steht zum Zeitpunkt des Interviews auf einer Drei

Feedback als Methode

D. findet gut an Feedback, dass sie damit erkennen kann, was sie besser machen kann und „was schon gut ist, das hilft mir dann, dass ich mich verbessern kann“. Sie bekommt eine Einschätzung ihrer Leistung von der Professorin und findet es besser, wenn ganz viel da steht, „weil dann auch viel positives da steht“.

Weniger gut an Feedback findet D., dass es manchmal nicht so ist, wie sie es sich erhofft hat. „Weil ich mir für die meisten Hausübungen viel Mühe gebe und wenn ich dann doch nicht das Feedback bekomme, das ich haben wollte, dann ärgert mich das“. Sie sieht die Mehrarbeit für die Professorin und ist froh, dass diese Feedback gibt.

Vergleich mit dem Schulnotensystem

D. bekommt gern Feedback. Sie kann dann sehen, was sie gut gemacht hat und was sie beim nächsten Mal besser machen kann. Letzteres sieht sie bei einer Note nicht so genau. D. findet auch gut, dass die Fr. Professor ab und zu Tipps gibt.

Auseinandersetzung mit Feedback

Die Gefühlslage nach dem Erhalt von Feedback kommt bei D. darauf an, ob ihr das Feedback gefällt. Es geht ihr eher schlechter, wenn sie sich mehr Mühe gibt und das Feedback nicht gut ist. Bei schlechtem Feedback, *„macht mir das nicht soviel aus, weil ich finde dass ich das dann auch verdient habe“*.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

Hier beschreibt D. einen Zusammenhang der Eigenmotivation mit dem Thema und erst in weiterer Folge mit Feedback. *„Wenn mir das Thema Spaß macht und ich bekomme gutes Feedback dann motiviert es mich schon.“* Wenn ihr das Thema Spaß macht und sie bekommt schlechtes Feedback, *„mach ich's besser und wenn mir dann Thema nicht so viel Spaß macht und ich bekomme schlechtes Feedback, dann ist es mir nicht so wichtig“*. Abschließend betont D., dass sie das Thema eigentlich mehr motiviert als das erhaltene Feedback.

Lernverhalten

D. steht in Deutsch auf einer Drei. Sie konzentriert sich darauf, wie sie lernt, *„weil ich einige Probleme habe mit Groß- und Kleinschreibung“*. Beim Schreiben konzentriert sie sich dann auf diese Thematik, *„dass ich dann eben da keine Fehler mehr mache“*. Die Lernintensität kommt bei D. auf das Verständnis an: *„Wenn ich das Thema verstehe, dann reicht mir ein Überblick. Wenn ich's nicht verstehe, dann lerne ich schon genauer.“* Wenn D. das Thema nicht versteht lernt sie mehr, ansonsten weniger. D. ist dreizehn Jahre alt.

Interview 7:

N., weiblich, 13 Jahre, steht zum Zeitpunkt des Interviews auf einer Drei

Feedback als Methode

Gut findet N., dass man mit Feedback weiß, was man verbessern kann. Weiters: *„Was man falsch macht und was man gut macht und ob man gut lernt“*. N. sieht auch, ob die Lernmethode gut ist oder ob man besser lernen sollte. N. findet *„eigentlich nichts“* an Feedback weniger gut. Sie findet das gut, Rückmeldungen zu bekommen.

Vergleich mit dem Schulnotensystem

N. bekommt gern Feedback. Sie erklärt, dass aber auch eine Note wichtig ist, *„weil so kann man auf einen Blick erkennen, was man bekommen hat“*. Noten lassen sich auch mit anderen besser vergleichen, weil *„Feedback ist doch länger zu lesen“*. N. erklärt das an einem Beispiel mit ihrer Freundin: *„Wenn ich meine Freundin frage, welche Note sie bekommen hat, dann weiß ich genau, was das heißt. Erst wenn wir mehr über die Schularbeit reden, erzählt jeder vom Feedback.“*

Auseinandersetzung mit Feedback

Beim Erhalt von Feedback denkt N. darüber nach, ob es stimmt oder nicht. Es geht ihr dabei nicht richtig schlecht, *„manchmal so mittel, aber nie richtig schlecht“*. Sie versucht, es *„zuzugeben“*, wenn das Feedback stimmt und betont, dass dies *„manchmal schon schwer“* ist. Sie schildert, dass man sich nur verbessern kann, wenn man selbst erkennt, was nicht so gut war. Ab und zu denkt sich N. auch, dass das erhaltene Feedback nicht stimmt und dann nimmt sie es nicht so ernst.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

Die Auswirkungen auf die Eigenmotivation sind bei N. unterschiedlich *„manchmal so manchmal so“*. Wenn das Feedback gut ist, denkt sich N., sie muss *„bei dem Grad“* bleiben. Wenn es schlecht ist, dann denkt sich N., dass sie was dagegen machen muss und *„dann lern ich halt“*. Sie erklärt, dass sie schlechtes Feedback eigentlich mehr motiviert, als gutes. Sie weiß bei schlechtem Feedback, dass sie etwas tun muss, denn sie möchte schon gutes Feedback bekommen.

Lernverhalten

N. hat in Deutsch eine Drei. In Deutsch versteht sie die Inhalte nicht immer gleich und muss sich das öfter anschauen. *„Sprachen liegen mir nicht so“*. Sie überaschafft sich bei Aufsätzen einen Überblick und liest vor Schularbeiten immer noch ein Buch über Grammatik und Rechtschreibung. Es kommt auf das Thema darauf an, wie viel N. lernt. *„Wenn ich was nicht versteh dann lern ich länger und sonst weniger.“* Wenn sie es versteht, dann liest sie Bücher. N. ist dreizehn Jahre alt.

Interview 8:

T., weiblich, 12 Jahre, steht zum Zeitpunkt des Interviews auf einer Zwei

Feedback als Methode

T. findet es gut, dass sie auf das erhaltene Feedback auch antworten können. Sie erklärt, dass die Fr. Prof. D. sich Zeit für klärende Gespräche nimmt. Weiters gefällt T., *„dass sie uns die ehrlichen Sachen sagt, wie wir uns verbessern können. Und dass sie uns auch positive Sachen sagt, nicht nur negative“*. T. beschreibt, dass die Fr. Prof. D. gesagt hat, dass sie den SchülerInnen mit dem Feedback helfen will und bestätigt dies.

Weniger gut an Feedback findet T., dass man selbst sieht *„was man falsch macht“*. Sie betont: *„Man muss es ja selbst auch mal wissen“*. Es ist ihr lieber, wenn man *„nur gutes“* hört, aber um dazuzulernen und sich zu verbessern *„muss man die Fehler halt sehen“*. Letzteres ist für sie manchmal nicht so schön.

Vergleich mit dem Schulnotensystem

T. bekommt sehr gern Feedback. Sie beschreibt, dass sie früher nur Noten bekommen haben und jetzt Feedback. Sie findet das mit dem Feedback besser, *„weil es die Noten besser erklärt“*. Am Feedback kann man sehen *„wie man sich entwickelt hat und was man noch besser machen kann“*.

Auseinandersetzung mit Feedback

Die Schülerin T. bekommt meistens *„eh gutes Feedback“* und aus diesem Grund geht es ihr eigentlich gut damit. Wenn das Feedback schlechter wird, kümmert sie sich mehr darum und will es verbessern. So *„richtig traurig“* ist T. nicht. Sie erklärt, dass die Fr. Professor nur zeigen will, *„was wir gemacht haben und welche Fehler dabei waren“*.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

T. erklärt, dass Feedback sie sehr motiviert; sie will gute Noten bekommen und dabei hilft ihr das Feedback. *„Es zeigt mir, wo ich mich verbessern kann und was schon gut ist.“* Sie sieht es als *„Lob“* von der Fr. Professor und mag das gern. T. findet es auch gut, dass das Feedback schriftlich ist, *„weil dann ist es nur für mich und wenn ich*

mag, kann ich es den anderen zeigen“. Zuhause sehen sie sich das Feedback auch an und freuen sich über gutes Feedback.

Lernverhalten

T. hat in Deutsch eine Zwei. Sie lernt dafür *„recht wenig“* und betont, dass sie in anderen Fächern mehr lernen muss. In Texte schreiben ist T. nicht so schlecht und lernt in Deutsch *„fast nie“*. Sie lernt in Deutsch nur Grammatik und sonst nichts. T. ist dreizehn Jahre alt.

Interview 9:

G., weiblich, 12 Jahre, steht zum Zeitpunkt des Interviews auf einer Drei

Feedback als Methode

G. beschreibt dass sie durch das schriftliche Feedback erfahren, wo die Fehler sind und wo sie sich verbessern können. Sie versucht das was sie falsch gemacht hat, beim nächsten Mal richtig zu machen. Es stehen beim Feedback *„immer nur ein paar Sätze da“*, auf die sie sich konzentrieren kann und sich so *„Schritt für Schritt“* verbessern kann. Weniger gut an Feedback findet G. nur, dass die Schrift oft nicht so gut erkennbar ist. *„Da muss ich manchmal rätseln oder andere fragen.“*

Vergleich mit dem Schulnotensystem

G. bekommt gern Feedback weil sie somit weiß, was sie verbessern kann. Bei einer Note sieht sie das nicht. *„Ich will mich ja auch verbessern und weiterentwickeln und das geht mit Feedback besser“*. Sie erklärt, dass Feedback die Benotung persönlicher macht, weil sie weiß, *„dass die Fr. Prof. es ernst und gut meint mit mir“*.

Auseinandersetzung mit Feedback

G. fühlt sich *„unterschiedlich“* beim Erhalt von Feedback. Wenn das Feedback negativ oder *„echt schlimm negativ ist“* dann weniger gut. Sie ist dann ein bisschen enttäuscht aber sonst geht es ihr eigentlich gut. Sie sieht es als Ansporn, sich mehr anzustrengen und findet das *„eigentlich gut“*.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

G. denkt, dass einen Feedback motiviert, es zu verbessern. „Wenn es gut ist, dann passt es“. Sie versucht aus ihren Fehlern zu lernen und konzentriert sich bei der Schularbeit nur auf diese Fehler um sie nicht mehr zu machen. Sie erklärt: „*So gesehen motiviert es mich, mich zu verbessern*“.

Lernverhalten

G. hat in Deutsch eine Drei und braucht nicht lange, um den Lernstoff zu erarbeiten. „*Nur manchmal wenn ich die Aufgabenstellung nicht verstehe*.“ Sie lernt bis ins Detail, weil „da fühl ich mich sicherer“. G. hat früher mehr gelernt „*weil ich weniger aufgepasst hab während der Stunde*“. Heute passt sie besser auf und lernt weniger. G. ist zwölf Jahre alt.

Interview 10:

V., weiblich, 13 Jahre, steht zum Zeitpunkt des Interviews auf einer Zwei

Feedback als Methode

V. erwähnt, dass es auch bei den Zeugnissen ein Feedback über das ganze Jahr gibt und das findet sie nett von Fr. Prof. D.. „*Sie schlägt auch manchmal vor, was man im nächsten Semester verbessern könnte*“ und die anderen Lehrer machen das auch. V. findet das gut, „*weil Kritik sollte man vertragen können und kann man auch gleich an sich selber arbeiten*“.

Auf die Frage was weniger gut daran ist erzählt V. eine Situation aus dem ersten Schuljahr. Da war sie nicht so gut und es wurde ihr auch nicht gesagt. „Ich wurde irgendwie mit Samthandschuhen behandelt“. Die meisten haben daran gedacht, dass sie das nicht schafft woran sie geglaubt hat. Sie hat die Hoffnung nicht verloren, fand es aber nicht so gut, „*dass sie mir nicht die Wahrheit ins Gesicht gesagt haben*“ und nicht gesagt haben „*bemüh dich oder lern was dazu*“. Sie betont, dass Feedback ihr da „*echt geholfen*“ hätte.

Vergleich mit dem Schulnotensystem

V. mag Feedback sehr gern, „*weil da man kann sich eben verbessern*“. Sie findet es mit einer Note dazu gut. Bei Feedback sieht sie besser, „*was gut und was schlecht*“

war“, bei einer Note weiß sie das nicht so genau. *„Da sind nur die Fehler angestrichen aber es fehlt das positive und die Verbesserungsmöglichkeit.“*

Auseinandersetzung mit Feedback

V. ist zuerst immer ein bisschen skeptisch, weil sie nicht weiß, ob das erhaltene Feedback stimmt. Sie denkt im Nachhinein darüber nach und versucht es umzusetzen. V. erklärt: *„Oft steht im Feedback was anderes drin als ich von mir dachte und da muss ich schon nachdenken“*. V. fühlt sich gut und mag Feedback.

Auswirkungen auf die Eigenmotivation

Feedback motiviert V. *„wegen der Verbesserungsmöglichkeit“*. Sie betont, dass die LehrerInnen ihr ja nichts Schlechtes wollen. Wenn das Feedback nicht so gut ist, *„überleg ich was ich besser hätte machen können“*.

Lernverhalten

V. hat in Deutsch eine Zwei. Sie beschreibt ihr Vorgehen beim Lernen folgendermaßen: *„Manchmal ist es so bei Schularbeiten, da fangen wir ein Thema an und haben nur dreimal geschrieben. Das geht mir dann zu schnell, ich bin eine, die sich länger durch den Stoff bohrt.“*

V. lernt in anderen Fächern, bis sie alles ganz genau weiß und kann sich das nicht durchlesen und alles sofort wissen. Für Deutsch lernt sie *„nicht wirklich“* und versteht nicht, wie man da lernen kann. Sie ist meistens zu spät dran, um Geschichten abzugeben und korrigieren zu lassen. V. ist dreizehn.

6.5.4 Cluster- und Typenbildung

Bei der *Clusterbildung* können die Kategorien aus dem Abschnitt der Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe S. 86) übernommen werden.

Diese werden nun mit den dazugehörigen Interviewfragen genannt.

1. Feedback als Methode

- Deine Lehrerin Fr. D. gibt dir vor allem schriftliches Feedback auf deine Leistungen. Was findest du gut daran?
- Was findest du weniger gut an einem schriftlichen Feedback?

2. Vergleich mit dem Schulnotensystem

- Bekommst du gern Feedback oder hättest du lieber nur eine Note ohne Bemerkungen?

3. Auseinandersetzung mit Feedback

- Wie fühlst du dich wenn du Feedback bekommst?

4. Auswirkungen auf die Eigenmotivation

- Mit dem Feedback ist das ja so eine Sache. Es kann sein, dass es einen demotiviert, dass man sich nicht mehr so anstrengt oder es kann einen motivieren, sich zu verbessern. Wie ist das bei dir?

5. Lernverhalten

- Welche Note hast du bei Fr. Prof. D.?
- Fällt es dir eher leicht, den Lernstoff zu erarbeiten oder brauchst du dafür länger?
- Lernst du bis du alles ganz genau weißt und kannst oder reicht dir ein Überblick über das Thema aus?
- Lernst du viel?
- Geschlecht
- Alter

Zum besseren Verständnis werde ich vor der Beschreibung des Verfahrens der typologischen Analyse einige Schlüsselbegriffe klären deren Erwähnung mir als wichtig erscheinen:

Typus

„Ein Typus besteht aus mehreren Fällen, die sich aufgrund von Ähnlichkeiten im Hinblick auf verschiedene Merkmale oder Eigenschaften zusammenfassen lassen.“¹⁷⁶

Beispielsweise betonen SchülerInnen des Typs 1 in der Kategorie Feedback als Methode, dass sie es gut finden, Feedback zu erhalten. Sie sind sich einig, dass durch Feedback besser erkannt werden kann, was richtig gemacht wurde bzw. wo es Verbesserungspotenzial gibt.

Typologie

„Eine Typologie besteht aus mehreren Typen und ihrer Relation untereinander. Eine Typologie ist eine bestimmte Art und Weise, einen Gegenstandsbereich in Hinblick auf Ähnlichkeit und Unterschiede zu strukturieren.“¹⁷⁷

Im Fall der vorliegenden Arbeit kann die Typologie auf die einzelnen Kategorien umgelegt werden. Ich bilde verschiedene Typen innerhalb der entwickelten Kategorien um diese besser strukturieren zu können.

Interne Homogenität

„Die Fälle, die zu einem Typus zusammengefasst werden sollen untereinander möglichst ähnlich sein.“¹⁷⁸

Ein Schüler / eine Schülerin, die in einem Typus aufscheint, sollte den anderen in diesem Typus gleichen.

Externe Homogenität

„Die Fälle, die verschiedenen Typen zugeordnet wurden, sollten sich stärker voneinander unterscheiden als die Fälle innerhalb eines Typs.“¹⁷⁹

¹⁷⁶HUSSY, W.; SCHREIER, M.; ECHTERHOFF, G.: Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer, 2010, S. 261

¹⁷⁷ Ebd. S. 261

¹⁷⁸ HUSSY, W.; SCHREIER, M.; ECHTERHOFF, G.: Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer, 2010, S. 261

¹⁷⁹ Ebd. S. 261

Die Unterschiede zwischen einem Schüler / einer Schülerin vom Typ 1 der Kategorie Auswirkungen auf die Eigenmotivation und dem Typ 2 derselben Kategorie sollten größer sein als innerhalb der Gruppe.

Dieses Verfahren der typologischen Analyse geht stärker deskriptiv vor und Ziel ist es, aus einem größeren Material typische Bestandteile herauszufinden und näher zu beschreiben. Der leitende Grundgedanke dabei ist, dass diese Typen das Material überschaubarer und anschaulicher repräsentieren können.

Wichtig ist es in diesem Prozess Typisierungsdimension und Typisierungskriterien festzulegen.¹⁸⁰

In meiner Arbeit werde ich in jeder Kategorie unterschiedliche Typen bilden, die Typisierungsdimension sind somit die Aussagen der SchülerInnen zu den gestellten Fragen. In Bezug auf das Typisierungskriterium übernehme ich den Ansatz der Häufigkeit der Fälle als Typen.

Das Vorgehen der typologischen Analyse besteht in zwei Materialdurchgängen. Zuerst werden die Typen in Bezug auf Typisierungsdimension und –kriterium festgelegt. Im zweiten Durchgang wird dann mit diesem Set an Typen das Material herausgefiltert, das diese Typen besonders treffend beschreiben kann. Schlussendlich werden die gewonnenen Typen an der Forschungsfrage rücküberprüft.¹⁸¹

Ich habe mich sehr an dieser Vorgabe orientiert und auch mein vorhandenes Material dahingehend untersucht. Die Beschäftigung mit der internen und externen Homogenität war auch bedeutsam. Ich konnte nun mit diesen Instrumenten die Kategorien in mehrere Typen unterscheiden. Wie vorher erwähnt, nahm ich die Aussagen der SchülerInnen zu den gestellten Fragen genau in Augenschein und konnte sie dann auch anhand der auftretenden Häufigkeit in Typen unterscheiden. Die Typenanzahl in den Kategorien ist unterschiedlich, was wiederum auf das vorhandene Material zurückzuführen ist. Im Folgenden werden die Kategorien angeführt und die darin aufscheinenden Typen kurz beschrieben. Viele SchülerInnen lassen sich jedoch nicht mit nur einem Typ beschreiben. So kann eine Schülerin, die beispielsweise dem Typ 1 in der Kategorie Lernverhalten angehört teilweise auch in den Typ 3 dieser Kategorie passen. Sie kann das Lernen des Stoffes mit Interesse

¹⁸⁰ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

¹⁸¹ Vgl. Ebd.

und Verständnis dessen verbinden(Typ 1), jedoch kann auch die Tagesverfassung (Typ 3) eine große Rolle spielen.

In der ersten Kategorie **Feedback als Methode** lassen sich nun vier Typen unterscheiden:

- Typ 1: Dieser Typ von SchülerIn betont, dass er/sie es gut findet, Feedback auf die Leistungen zu erhalten. Es kann klar erkannt werden, was richtig gemacht wurde bzw. wo Verbesserungspotenzial vorhanden ist. Die schriftliche Form von Feedback wird begrüßt, da die Informationen länger sichtbar sind als in mündlicher Form. Dieser Typ hat die Ansicht, dass Feedback hilft um sich zu verbessern und zukünftige Fehler zu vermeiden. Dieser Typ findet Ehrlichkeit im Geben von Feedback wichtig und nimmt auch negative Rückmeldungen als Motivation für künftige Leistungen auf.
- Typ 2: Findet die Art und Weise, wie das Feedback geschrieben ist sehr wichtig. Wenn es nicht gut geschrieben worden ist, kann es das Gefühl vermitteln, dass zu viel falsch gemacht wurde. Dieser Typ ist auch enttäuscht, wenn das Feedback nicht so ausfällt, wie er/sie es erhofft hat.
- Typ 3: Findet negativ an Feedback, dass es manchmal sehr ungenau ist und oft schwer leserlich.
- Typ 4: Findet trotz angeregtem Nachdenken nichts Negatives an Feedback.

In der Einordnung **Vergleich mit dem Schulnotensystem** lässt sich nur ein Typ feststellen, dem alle befragten SchülerInnen angehören:

- Typ 1: Bekommt gern Feedback, da es die Note klarer macht. Bei Feedback sieht man genau, was richtig und was falsch war und erkennt persönliches Verbesserungspotenzial. Weiters kann durch Feedback auch die eigene Entwicklung verfolgt werden. Es macht die Benotung persönlicher und Tipps der Lehrerin helfen, sich zu verbessern.

Nach der Frage der **Auseinandersetzung mit Feedback** lassen sich drei Typen unterscheiden:

- Typ 1: Diesem Typ von SchülerIn geht es gut mit positivem Feedback. Es bestärkt ihn/sie in ihrem Vorgehen und bestätigt die Leistungen. Die SchülerInnen freuen sich über positives Feedback.

- Typ 2: Wenn das Feedback negativ ist, ist dieser Typ von SchülerIn enttäuscht, traurig oder verärgert. Er/Sie sieht es jedoch letztendlich auch als Ansporn, die Leistungen zu verbessern und findet keine böse Absicht dahinter.
- Typ 3: Prüft das erhaltene Feedback mit den eigenen Vorstellungen und denkt nur weiter darüber nach, wenn es der eigenen Meinung entspricht. Wenn es nicht glaubhaft erscheint, wird das Feedback von diesem Typ auch nicht angenommen.

Beim vierten Punkt, der **Auswirkungen auf die Eigenmotivation** konnte ich drei unterschiedliche Typen ausmachen:

- Typ 1: Fühlt sich durch Feedback motiviert. Dieser Typ von SchülerIn sieht seine/ihre Fehler und sogleich die Verbesserungsmöglichkeiten und versucht künftige Leistungen zu steigern. Diese SchülerInnen sehen das Feedback als Lob und Ansporn und versuchen auch, in negativen Rückmeldungen Positives zu finden.
- Typ 2: Ist zufrieden mit positivem Feedback und wird nur aktiv, wenn die Rückmeldung der Lehrerin negativer wird.
- Typ 3: Wenn das Thema Spaß macht und das Feedback ist gut, dann motiviert es. Dieser Typ von SchülerIn wird mehr durch das Thema, welches bearbeitet wird, motiviert als durch Feedback.

Bei der letzten Kategorie des **Lernverhaltens** lassen sich drei Typen unterscheiden:

- Typ 1: Dieser Typ von SchülerIn lernt für Deutsch nur wenig und das eher bezogen auf einen Gesamtüberblick als ins Detail. Das Lernen wird verbunden mit dem Interesse am Stoff und dem Verständnis dessen. Wenn die durchgenommenen Themen auf Interesse stoßen oder nicht verstanden werden, wird dieser Typ beim Lernen aktiv.
- Typ 2: Hier tauchen die Schwierigkeiten des Unterrichtsfaches Deutsch auf, bei denen der Lernaufwand höher ist. Beispiele sind Groß- und Kleinschreibung, lateinische Begriffe oder Grammatik.
- Typ 3: Hier bezieht sich der Lernaufwand auf die Tagesverfassung und schwankt dementsprechend.

Ebenfalls in diese Kategorie aufgenommen wurden auch allgemeine Informationen wie Alter und Geschlecht.

6.6 Reflexion der Methode

Ein wichtiger Standard in der empirischen Forschung ist das Einschätzen der Ergebnisse am Ende des Forschungsprogramms anhand von Gütekriterien. Es gibt somit Maßstäbe, an denen die eigene Arbeit gemessen werden kann um die Qualität der Forschungsergebnisse zu beurteilen. Grundsätzlich gelten die drei Kriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität.

Im Folgenden werde ich genauer auf das Kriterium der Validität eingehen.

Validität besagt auf der Ebene des erhobenen Datenmaterials, dass die verbalen Daten das zum Ausdruck bringen, was sie zu sagen vorgeben bzw. was man erfassen wollte.¹⁸²

Dies betrifft nach Wulff die Transparenz der Datenerhebung, die Ehrlichkeit der Aussage der Interviewpartner sowie die Auswertungsvalidität. Letzteres beschreibt, dass Deutungen und Bewertungen des Datenmaterials nicht willkürlich unternommen werden. Eine Möglichkeit, dies zu überprüfen ist die konsensuelle Validierung, d.h. mehrere unabhängige Personen sind sich in der Deutung der Daten einig.¹⁸³

Im Fall der vorliegenden Arbeit ist es möglich durch das erhobene Material die Forschungsfrage zu beantworten. Die befragten SchülerInnen gaben Auskunft darüber, inwieweit sie sich durch Feedback in ihrer Motivation beeinflusst fühlen. Der Großteil gab an, sich durch Feedback motiviert zu fühlen, gleichzeitig auch Fehler und Verbesserungsmöglichkeiten zu sehen um künftige Leistungen zu steigern. Sie sehen das Feedback als Lob und Ansporn und versuchen, auch in negativen Rückmeldungen Positives zu finden.

Die Datenerhebung wurde transparent aufgearbeitet und präsentiert. Während der Interviews hatte ich nicht das Gefühl, belogen zu werden und gehe davon aus, dass die Befragten mir großteils die Wahrheit erzählten. Die konsensuelle Validierung

¹⁸² Vgl. ALTHEIDE, D.L.; JOHNSON, JM.: Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. CA: Sage Publications, 1994

¹⁸³ Vgl. WULFF, C.: Religiöse Dimensionen in der Einstellung zu Tieren – Eine empirische Studie, Kassel: Kassel University Press, 2008

habe ich jedoch noch nicht durchgeführt. Diesen Schritt zu unternehmen ist sicher hilfreich im Bestimmen der Validität der Ergebnisse. Aus jetziger Sicht kann den Ergebnissen eine gewisse Validität zugesprochen werden, da die erhobenen Daten die Erforschung der Fragestellung unterstützen.

Mayring führt an, dass aufgrund der aktuellen Diskussion um Gütekriterien die Einstellung entstand, dass nicht einfach die Kriterien der quantitativen Forschung auf die qualitative umgelegt werden können. Vielmehr sei die Intention vorhanden, neue Gütekriterien für die qualitative Forschung zu definieren und mit neuen Inhalten zu füllen.¹⁸⁴

Ich werde nun meine Arbeit anhand der von ihm genannten „Sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung“¹⁸⁵ überprüfen.

1) Verfahrensdokumentation

Das beste Ergebnis ist aus dem wissenschaftlichen Blickwinkel wertlos, wenn nicht genau dokumentiert wurde, mit welchen Verfahren es gewonnen wurde. Um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen, muss bis ins Detail belegt werden, wie es zum Ergebnis kam. Dies betrifft die Bereiche der Explikation des Vorverständnisses, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums sowie die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung.¹⁸⁶

Der Explikation des Vorverständnisses wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit der theoretische Teil gewidmet. Ich beschäftigte mich in einem einführenden Kapitel mit dem Thema der Motivation und unterschied zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Um den Verständnisprozess zu erleichtern führte ich jeweils 3 bedeutende Theorien an um anschließend auf die kognitiven Prozesse nach verbalen Rückmeldungen überzuleiten. Das dritte Kapitel gab einen Einblick in die klassische Leistungsbeurteilung und beschäftigte sich auch mit den Schwierigkeiten der Leistungsbeurteilung. Anschließend erläuterte ich die Thematik des Feedbacks sowie die alternative Leistungsbeurteilung.

¹⁸⁴ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

¹⁸⁵ Ebd. S. 144

¹⁸⁶ Vgl. Ebd.

Die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums fand ihren Platz im empirischen Teil der Arbeit. Ich begann mit der Erläuterung der qualitativen Sozialforschung als Methode und nannte die Prinzipien dieser nach Lamnek. Ich beschrieb vier unterschiedliche Erhebungsmethoden und entschied mich für das problemzentrierte Interview.

Die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung wurde anhand der Abschnitte Auswahl der InterviewpartnerInnen, Erstellen des Leitfadenskataloges, Probelauf, Änderungen im Leitfadenskatalog sowie der eigentlichen Durchführung der Interviews dokumentiert. Die Auswertung der Daten wurde anhand der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgenommen und es fand auch ein Einblick in den Ablauf der Interviewauswertung nach Lamnek statt. Anschließend daran fand die Beschreibung und die inhaltsanalytische Strukturierung der Interviews statt. Den Abschluss der Arbeit bildete die Cluster- und Typenbildung.

2) Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen haben eine wichtige Rolle in qualitativ orientierten Ansätzen. Hier gibt es die Regel, dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen. Dabei sind drei Kriterien entscheidend: Das Vorverständnis muss adäquat sein, die Interpretation muss in sich schlüssig sein und Alternativdeutungen müssen gesucht und überprüft werden.¹⁸⁷

Mein Vorverständnis für die Forschungsfrage wurde – wie bereits erwähnt – im theoretischen Teil der Arbeit ausgeführt. Somit ergab sich eine gute Basis für das Verständnis und die Fundierung der Interpretationen.

Die Interpretationen wurden von den Interviews abgeleitet und sind in sich schlüssig. Die Suche nach Alternativdeutungen gestaltete sich in meiner Arbeit eher schwierig, da es eine auffallend positive Einstellung der SchülerInnen zum Thema Feedback gab. Jedoch finden sich im Abschnitt der Cluster- und Typenbildung auch einige wenige Negativfälle.

¹⁸⁷ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

3) Regelgeleitetheit

Die qualitative Forschung muss sich an bestimmte Verfahrensregeln halten und ihr Material systematisch bearbeiten. Die Analyseschritte werden im Vorhinein festgelegt und das Material in sinnvolle Einheiten unterteilt. Nun geht die Analyse systematisch von einer Einheit zur nächsten. Der Analyseprozess wird so in einzelne Schritte zerlegt, was die Voraussetzung für ein systematisches Vorgehen schafft.¹⁸⁸

In der vorliegenden Arbeit wird die Inhaltsanalyse nach Mayring genau beschrieben. Beim Ablaufmodell der Interviewauswertung nahm ich Bezug auf die Vorgaben von Lamnek und legte seine neun Stufen der Auswertung auf mein Forschungsprojekt um. So wurde der Auswertungsprozess der Interviews in einzelne, kleine, nachvollziehbare Schritte unterteilt, um auch diesem Gütekriterium gerecht zu werden.

4) Nähe zum Gegenstand

Gegenstandsangemessenheit ist einer der Grundgedanken der qualitativ-interpretativer Forschung. Die ForscherInnen versuchen, möglichst nahe an der Alltagswelt der InterviewpartnerInnen Teil zu haben und in ihrem „Feld“ tätig zu sein. Das Gegenteil davon wären Untersuchungen unter Laborbedingungen.¹⁸⁹

Mir war es in meiner Forschung wichtig, die SchülerInnen in ihrem Umfeld zu treffen. Einerseits aus organisatorischen Gründen aber auch um ihnen den Einstieg ins Gespräch zu erleichtern und ihnen Sicherheit zu geben. Ich führte die Interviews in einer freien Klasse neben der Klasse durch, in der die SchülerInnen unterrichtet wurden. Sie kannten somit den Raum und waren auf ihrem eigenen Terrain. Ich machte mir im Vorfeld Gedanken wegen der Sitzposition und entschied, die SchülerInnen auf dem eigentlichen LehrerInnenplatz sitzen zu lassen. Dies war auch für die SchülerInnen ungewohnt, zeigte ihnen aber den von mir vor dem Interview erklärten ExpertInnenstatus. Durch diese Maßnahmen erwartete ich mir positive Auswirkungen auf die Qualität der Daten.

¹⁸⁸ Vgl. Ebd.

¹⁸⁹ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

5) Kommunikative Validierung

Die Gültigkeit der Ergebnisse kann auch dadurch überprüft werden, dass man diese den befragten InterviewpartnerInnen noch einmal vorlegt und sie um ihre Rückmeldung bittet. Wenn sie sich in den Ergebnissen wiederfinden, kann das ein wichtiges Argument für die zusätzliche Absicherung sein. In der qualitativ orientierten Forschung werden InterviewpartnerInnen nicht nur als Datenlieferanten sondern als denkende Subjekte wahrgenommen. Aus diesem Grund kann der Dialog mit ihnen nach dem Forschungsprozess von wichtiger Bedeutung sein.¹⁹⁰

Die Ergebnisse meiner Forschung wurden in diesem Sinne noch nicht validiert. Ich habe mit der Lehrerin der SchülerInnen vereinbart, ihr den betreffenden Teil der Arbeit zu schicken. Es wäre jedoch auf jeden Fall sinnvoll, vorher noch mit den SchülerInnen in Kontakt zu treten und ihnen die Ergebnisse vorzulegen.

6) Triangulation

Eine Verbindung mehrerer Analysevorgänge kann die Qualität einer Forschung vergrößern. Unter Triangulation wird verstanden, dass man versucht für die Fragestellung unterschiedliche Methoden anzuwenden und anschließend die Ergebnisse miteinander vergleicht. Die Ergebnisse werden nicht völlig übereinstimmen, was aber auch nicht das Ziel der Triangulation ist. Vielmehr geht es darum, die Ergebnisse aus den verschiedenen Perspektiven miteinander zu vergleichen. In diesem Zusammenhang ist es auch sinnvoll qualitative Methoden mit quantitativen zu ergänzen.¹⁹¹

In meiner Arbeit wurde dieses Gütekriterium aus Platzgründen vernachlässigt. Es wäre aber auf jeden Fall interessant, auch quantitative Methoden für die Thematik heranzuziehen und die Ergebnisse in einen Zusammenhang zu stellen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die vorliegende Forschungsarbeit vier von den sechs Kriterien erfüllt und somit eine gute Basis für weiterführende Forschung in

¹⁹⁰ Vgl. MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

¹⁹¹ Vgl. Ebd.

diesem Bereich ist. Um die Ergebnisse noch valider zu machen, wäre es von Vorteil, die kommunikative Validierung sowie die Triangulation näher zu betrachten und in den Forschungsprozess miteinzubauen. Dies hier zu tun würde jedoch den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen.

6.7 Diskussion der empirischen Ergebnisse

Meinem Ziel, mich im Rahmen dieser Arbeit mit den Auswirkungen alternativer Leistungsbeurteilung auf die Eigenmotivation zu beschäftigen, liegt folgende Forschungsfrage zugrunde: Welche Auswirkungen hat Feedback auf die Eigenmotivation von SchülerInnen?

Um sich dem empirischen Aspekt der Arbeit nähern zu können ist es unerlässlich, sich zu Beginn mit der theoretischen Perspektive auseinander zu setzen. Aus diesem Grund ist auch die vorliegende Arbeit auf einem Theoriegerüst basierend entstanden. Ich begann mit einem einführenden Kapitel über Motivation, definierte die Begriffe und den Unterschied zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. Für ein besseres Verständnis führte ich hier jeweils drei Theorien an. Anschließend näherte ich mich der Thematik der Auswirkungen verbaler Rückmeldungen und führte u. a. den Aufmerksamkeitsprozess und den Selbstbewertungsprozess an. Im dritten Kapitel gab ich einen Einblick in die klassische Leistungsbeurteilung. Ich beschäftigte mich mit den Funktionen dieser, den Beurteilungsstufen und Ergebnissen aus der Lernforschung. Mein Interesse fanden auch die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität im Bezug mit einer fairen Notenvergabe und in diesem Zusammenhang auch Schwächen der klassischen Leistungsbeurteilung. Das vierte Kapitel erläuterte das Thema Feedback mittels einer Definition, Feedback-Regeln und der Anpassung des Feedbacks an verschiedene Schülertypen. Im fünften Kapitel wurde der Gegenstand der alternativen Leistungsbeurteilung dargelegt. Nach einem Einblick in die veränderten Rahmenbedingungen beim Lernen führte ich sieben unterschiedliche Methoden der alternativen Leistungsbeurteilung an und beleuchtete die des Feedbacks genauer. Zusammenfassend fand eine Gegenüberstellung der klassischen und der alternativen Leistungsbeurteilung statt. Der nun folgende empirische Teil beschäftigte sich mit der Forschungsmethode und den Interviews. Auch hier gab es einen kurzen theoretischen Input über die

qualitative Sozialforschung als Forschungsmethode sowie über deren Prinzipien nach Lamnek. Ich beschrieb unterschiedliche Erhebungsverfahren und leitete auf die Durchführung der Interviews über.

Die Interviews fanden anhand eines Leitfadens in der Schule der befragten SchülerInnen statt. Sie wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und nach dem Ablauf der Interviewauswertung nach Lamnek ausgewertet. Anknüpfend daran fanden die Beschreibung und die inhaltsanalytische Strukturierung statt. Die Ergebnisse wurden in der Cluster- und Typenbildung sichtbar und in folgenden Kategorien präsentiert:

1. Feedback als Methode
2. Vergleich mit dem Schulnotensystem
3. Auseinandersetzung mit Feedback
4. Auswirkungen auf die Eigenmotivation
5. Lernverhalten

Generell war eine positive Tendenz der SchülerInnen zum Thema **Feedback als Methode** erkennbar. Der Großteil der SchülerInnen begrüßt es, Feedback zu erhalten. Sie geben an, daran erkennen zu können, was richtig und was falsch gemacht wurde bzw. wo Verbesserungspotenzial vorhanden ist. Feedback hilft ihnen somit, Fehler leichter zu erkennen und zukünftige Fehler zu vermeiden. Für einige der SchülerInnen ist die Art und Weise wie das Feedback geschrieben ist sehr wichtig. Wenn es nicht gut geschrieben ist, kann es hier das Gefühl vermitteln, zu viel falsch gemacht zu haben. Diese SchülerInnen sind auch enttäuscht, wenn das Feedback nicht so ausfällt, wie sie es sich erhofft haben. Eine Person gab an, dass es ein negativer Aspekt von Feedback ist, wenn es ungenau oder schwer leserlich ist. Ansonsten fällt den SchülerInnen nichts Negatives zur Methode Feedback ein.

Bei der Frage nach einem **Vergleich mit dem Schulnotensystem** waren sich alle befragten SchülerInnen einig, dass Feedback die Note klarer macht als eine reine Notengabe. Sie bekommen gern Feedback, weil dadurch auch die eigene Entwicklung besser verfolgt werden kann. Feedback macht die Note persönlicher und Tipps der Lehrerin helfen, sich zu verbessern.

Bei der **Auseinandersetzung mit Feedback** liegen die Antworten sehr nahe. Allen SchülerInnen geht es gut, wenn das Feedback positiv ist. Sie fühlen sich in ihrem Vorgehen bestärkt und in den Leistungen bestätigt. Sie freuen sich über positives Feedback. Wird das Feedback jedoch negativ, sind einige der SchülerInnen enttäuscht, traurig oder verärgert. Die meisten davon sehen es letztendlich doch als Ansporn, die Leistungen zu verbessern und finden keine böse Absicht dahinter. Nur eine der befragten Personen überprüft das erhaltene Feedback mit den eigenen Vorstellungen und nimmt es nur dann an, wenn es diesen entspricht.

Grundsätzlich lässt sich erkennen, dass der Großteil der SchülerInnen durch Feedback positive **Auswirkungen auf die Eigenmotivation** bestätigt. Die Befragten fühlen sich durch Feedback motiviert, sehen ihre Fehler und sogleich zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten. Sie sehen das Feedback als Lob und Ansporn und versuchen, auch in negativen Rückmeldungen Positives zu finden. Ein kleiner Teil der SchülerInnen „rastet“ sich auf positivem Feedback aus und wird nur aktiv, wenn die Rückmeldungen negativer werden. Eine Person verbindet den Spaß am Thema mit dem Feedback. Wenn das Thema Spaß macht und das Feedback gut ist, dann motiviert es sie. Sie erklärt, mehr durch das Thema als durch Feedback motiviert zu werden.

Die letzte Kategorie der **Typenbildung** dient dem Zweck, genauere Informationen zu den Lerntypen der SchülerInnen zu erhalten. So lernt ein Großteil der SchülerInnen für Deutsch wenig und überblicksmäßig. Nur wenn der durchgenommene Stoff auf Interesse oder Nichtverständnis trifft, lernen sie genauer. Einige wenige SchülerInnen haben Schwierigkeiten mit der Groß- und Kleinschreibung oder mit lateinischen Begriffen. Bei zwei SchülerInnen bezieht sich der Lernaufwand auf die Tagesverfassung und schwankt dementsprechend. Die Noten der SchülerInnen befinden sich auf der Notenskala zwischen „Gut“ und „Befriedigend“; es wurden fünf Mädchen und fünf Burschen im Alter von 12 bis 13 Jahren befragt.

Nun stellt sich die Frage, ob es nicht besser wäre, SchülerInnen immer Feedback zur Note zu geben bzw. alternative Leistungsbeurteilung näher in Betracht zu ziehen. Meine Arbeit bestätigt, dass sich von den zehn befragten SchülerInnen neun definitiv durch Feedback in ihrer Eigenmotivation bestärkt fühlen.

Bildungsexperten, darunter der ehemalige steirische Landesschulratspräsident Univ.-Prof. Bernd Schilcher, plädieren für eine umfassende organisatorische und pädagogische Schulreform. Unter anderen Themen sprechen sie auch individualisierte Bewertungsformen an. „Ziffernnoten sind – das ist wissenschaftlich sehr gut untersucht – kein geeignetes Mittel, um SchülerInnen detailliert und präzise Rückmeldungen über ihre Leistung zu geben, vor allem sagen sie nichts aus über Lernfortschritte. [...] Deshalb sollte mit der Einführung einer anderen Lernkultur in den Modellversuchen NMS von der ersten bis zur dritten Klasse auf Ziffernnoten verzichtet werden. An ihrer Stelle sollten Eingangsd Diagnosen, Förderpläne, Lernpläne, die Aufteilung des Lernstoffs in Kompetenzraster und Module und die sorgfältige Dokumentation des Leistungsstandes der SchülerInnen die Grundlage für regelmäßige Rückmeldungen an die SchülerInnen und ihre Eltern bilden.“¹⁹²

Auch Eder et al. sprechen sich für alternative Leistungsbeurteilung aus: „Schülerinnen und Schüler sollen mehr als bisher individuelle Leistungsrückmeldungen erhalten, um ihre Lernerfolge zu steigern und ihre Lernkompetenz zu entwickeln.“¹⁹³

Die Umsetzung dieser und anderer Thesen und Ideen wird sich allerdings schwierig gestalten. Die Verwirklichung ist angewiesen auf ein Verständnis durch die LehrerInnen, bei denen sich der erhöhte Zeitaufwand für alternative Leistungsbeurteilung am deutlichsten zeigt, sowie der Eltern, die vielleicht mit Noten mehr anfangen können als beispielsweise mit einem Förderplan. Nicht unerheblich bleibt auch eine Akzeptanz von Seiten der SchülerInnen zu den neuen Methoden. Die Umstellung des Systems der Notengebung würde auch einen großen Zeitaufwand brauchen.

Meiner Meinung nach hat die alternative Leistungsbeurteilung viel Potenzial und es würde sich lohnen diese auszuschöpfen. Wir sollten unsere Kinder zu selbstbewussten und vor allem selbstständigen und selbstständig denkenden

¹⁹² SCHILCHER, B.; KIRCHER-KOHL, M.; ALLGÄUER, R.; u.a.: Erster Zwischenbericht der Expert/innenkommission – Zukunft der Schule, 2007, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf, entnommen am 3.10.2011, 10.10 Uhr

¹⁹³ EDER, F.; POSCH, P.; SCHRATZ, M.; u.a.: Weissbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem, 2003, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/weissbuch.pdf>, entnommen am 3.10.2011 um 11.17 Uhr

Menschen erziehen. Sie sind die Zukunft unserer Gesellschaft und die Investition würde sich auch für uns lohnen.

Anhang:

Beispiel eines vollständigen Interviews:

DANIEL, durchgeführt am 29.3.2011

Interviewerin (I): „Hallo Daniel.“

Interviewpartner (IP): „Hallo.“

I: „Bist du bereit für unser Interview? Oder bist du vielleicht grad gestresst?“

IP: „Nein, alles in Ordnung.“

I: „Gut, dann lass uns anfangen! Du bist wie alt?“

IP: „Dreizehn.“

I: „Und auf welcher Note stehst du gerade in Deutsch?“

IP: „Ahm, in Deutsch hab ich einen Dreier, weil hmm ich nicht gut in Geschichten schreiben bin. Ich hoffe ich komme bis zum Zeugnis auf eine Zwei.“

I: „Okay, verstehe. Verstehst du dich gut mit deiner Lehrerin Fr. Prof. D.?“

IP: „Ja, sie ist okay, es macht halbwegs Spaß bei ihr.“

I: „Und sie gibt dir vor Allem schriftliches Feedback auf deine Leistungen?“

IP: „Ja, das stimmt.“

I: „Was findest du gut daran?“

IP: „Ahm, ich finde gut, dass man rausfiltern kann, was man gut gemacht hat und was man schlecht gemacht hat. Da kann ich besser unterscheiden, was gut war und was schlecht. Nur durch die Note ist das schwierig zu sehen, was man richtig gemacht hat. Mit dem schriftlichen Feedback kann man das eigentlich sehr gut herausfiltern.“

I: „Was findest du weniger gut daran?“

IP: PAUSE. „Da muss ich überlegen, hmmm, eigentlich gibt's da gar nichts was ich find, vielleicht ... eigentlich ist es sehr gut muss ich jetzt sagen. Also natürlich gefällt es mir nicht, wenn ich kein so gutes Feedback bekomme, aber das ist ja bei einer schlechten Note nicht anders. Das ist nichts was mir am Feedback selber nicht gefallen würde.“

I: „Bekommst du also gern Feedback oder hättest du lieber nur eine Note ohne sonstige Bemerkungen?“

IP: „Ich bekomme sehr gern Feedback, weil da – wie schon gesagt – weiß ich was ich falsch gemacht hab, was ich besser kann. In manchen Fächern da finde ich, ist es ein bisschen unnötig, Feedback zu bekommen. In so Nebenfächern aber es ist ok.“

I: „Wo ist es also unnötig?“

IP: „Naja, zum Beispiel in Mathe. Wenn da die Fehler angestrichen sind und ich weiß, auf wie viele Punkte ich jetzt welche Note bekommen habe, dann reicht das vollkommen.“

I: „Wie fühlst du dich, wenn du Feedback bekommst?“

IP: „Ahm, es kommt ganz darauf an, ob es gut oder schlecht ist. Wenn ich schlechtes Feedback bekomme, dann natürlich schau ich zuerst, wie man das verbessern kann und was ich wirklich machen muss. Zum Beispiel schau ich mir an, was ich zu erledigen hab, wie ich das besser machen kann und muss. Wenn ich gutes Feedback bekommen, dann freu ich mich und wenn das zum Beispiel ein Partner mit

mir gemacht hat, der aber ein schlechteres Feedback bekommen hat, dann frag ich mich natürlich auch wieso das ist. Und wir besprechen das gemeinsam.“

I: „Mit dem Feedback ist das ja so eine Sache. Es kann sein, dass es einen demotiviert, dass man sich nicht mehr so anstrengt oder es kann einen motivieren, sich zu verbessern. Wie ist das bei dir?“

IP: „Bei mir ist das ein bisschen komisch. Wenn ich gutes Feedback bekomme, rast ich mich eher aus. Wenn ich schlechtes Feedback bekomme, bin ich auf der falschen Spur und muss wieder gerade rein kommen. Und das ist ein bisschen ein Problem. Aber eigentlich motiviert es mich.“

I: „Fällt es dir eher leicht, den Lernstoff zu erarbeiten oder brauchst du dafür länger?“

IP: „Das kommt drauf an, im Prinzip brauch ich nicht länger. Kommt auch auf die Tagesverfassung an.“

I: „Und zwar?“

IP: „Naja, manchmal habe ich keine Lust, bei schönem Wetter gehe ich lieber raus, und manchmal bin einfach müde, da setz ich mich auch nicht so lang hin.“

I: „Lernst du bis du alles ganz genau weißt und kannst oder reicht dir ein Überblick über das Thema aus?“

IP: „Ich lern schon bis ich alles ganz genau weiß. Das ist für mich - wenn ich nur drüber flieg, dann merk ich mir Sachen eigentlich nicht. Dann fallen mir nicht mal die einfachsten Sachen ein wenn ich danach gefragt werde, dann fehlt mir der Zusammenhang und ich weiß nur Stichwörter, bring sie aber nicht zusammen. Dann kann ich es mir meistens eigentlich auch gleich ganz sparen.“

I: „Wie viel lernst du?“

IP: PAUSE. „Hmmm, das Ich lern eigentlich nicht so viel, muss man ehrlich sagen. Ich bin ein fauler Sack, ja, aber irgendwie geht sich doch immer eine gute Note aus. LACHT. Aber wobei wenn es wirklich wichtig ist, dann lern ich natürlich schon. Aber bei so Tests nicht so. Ich entscheide das irgendwie lieber selber, und dann mach ich auch wirklich was.“

I: „Okay, das wars schon, vielen Dank für das Interview!“

IP: „Bitte, kein Problem. Tschüß!“

I: „Tschüß!“

Leitfragenkatalog

- Deine Lehrerin Fr. Dobler gibt dir vor allem schriftliches Feedback auf deine Leistungen. Was findest du gut daran?
- Was findest du weniger gut an einem schriftlichen Feedback?
- Bekommst du gern Feedback oder hättest du lieber nur eine Note ohne Bemerkungen?
- Wie geht es dir wenn du Feedback bekommst?
- Mit dem Feedback ist das ja so eine Sache. Es kann sein, dass es einen demotiviert, dass man sich nicht mehr so anstrengt oder es kann einen motivieren, sich zu verbessern. Wie ist das bei dir?
- Welche Note hast du bei Fr. Prof. Dobler?
- Fällt es dir eher leicht, den Lernstoff zu erarbeiten oder brauchst du dafür länger?
- Lernst du bis du alles ganz genau weisst und kannst oder reicht dir ein Überblick über das Thema aus?
- Lernst du viel?

Geschlecht:

Alter:

Literaturverzeichnis

AdA1 (Ausbildung der Ausbildenden)-Projektarbeit im Sommer 2002, Feedback geben und nehmen/Kommunikation leben, [Electronic Version]
<http://www.webmusic.ch/feedback/index.htm>, entnommen am 14.2.2011 um 11.02 Uhr

ALTHEIDE, DL.; JOHNSON, JM.: Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. CA: Sage Publications, 1994

AMRHEIM-KREML, R.; BARTOSCH, I.; BREYER, G.; DOBLER, K.; KOENNE, C.; MAYR, J.; SCHUSTER, A.: Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2008

Arbeitsblätter Stangl, [Electronic Version]
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml>, entnommen am 17.10.2010 um 08.59 Uhr; [Electronic Version]
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/FeedbackRegeln.shtml>, entnommen am 15.11.2010 um 09.17 Uhr

ARNOLD, W.; ESENCK, H.J ; MEILI, G.: Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz, 1983

ARNOLD, R.; SCHÜßLER, I.: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998

BARTOSCH, I.; MAYR, J.: Wer beurteilen will, braucht Maßstäbe. Bezugsnormen bei der Bewertung von Schülerleistungen. In: KREINER, K.; HANFSTINGL, B.; ZEHETMEIER, S. (Hrsg): Fragen an das Bildungssystem – Antworten aus Theorie und Praxis. Innsbruck: Studienverlag, 2008

BEHRENDT, H.; REISKA, P.: Abwechslung im Naturwissenschaftsunterricht mit Concept Mapping, Plus Lucis 1/2001, [Electronic Version]
<http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/011/s0912.pdf> entnommen am 16.2.2011 um 9.58 Uhr

BLACK, P.J.; WILLIAM, D.: Inside the Blackbox – Raising standards through classroom assessment. London: Kings College, 1998

BLOOM, B.S.: Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc., 1956

BLOOM, B.S.: Human characteristics and school learning. New York: Mc Graw Hill, 1976

BROADFOOT, P.; JAMES, M.; MCMEEKING, S.; NUTTAL, D.; STIERER, B.: Records of Achievement. Report to the National Evaluation of Pilot Schemes. In: HORTON, T.:(Hrsg.) Assessment Debates. London: Hodder & Stoughton, 1990

BROMME, R.; RHEINBERG, F.; MINSEL, B.; WINTELER, A.; WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz, 2005

BROOKHART, S. M.: How to give effective feedback to your students. Deutschsprachige Ausgabe: Wie sag ich's meinem Schüler, Weinheim: Beltz, 2010

BROOKHART, S. M.: Successful students' formative und summative use of assessment information. Assessment in Education, 2001, 8. Auflage

BRÜGELMANN, H.: Schule verstehen und gestalten. Regensburg: Libelle, 2005

CLEMENT, W.: Finanzwirtschaftliche Probleme des öffentlichen Bildungswesens in Österreich. In: WEISS, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen-Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk, 1989

CROWNE, D.; MARLOWE, D.: The approval motive. New York: Wiley, 1964

CSIKSZENTMIHALYI, M.: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992, Vierte Auflage.

DE CHARMS, R.: Personal Causation: The internal affective determinants of behaviour. New York: Academic Press, 1968

DECI, E.L.: Intrinsic Motivation. New York and London: Plenum Press, 1975

EDELMANN, W.: Lernpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2000, 6., vollst. überarb. Aufl.

EDER, F.; POSCH, P.; SCHRATZ, M.; u.a.: Weissbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem, 2003, [Electronic Version] <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/weissbuch.pdf>, entnommen am 3.10.2011 um 11.17 Uhr

FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, 2010, 8. Auflage

GAGE, N.L.; BERLINER, D.C.: Pädagogische Psychologie. München: Urban und Schwarzenberg, 1977

GINZINGER, R.; UNTERRAINER, K.: Lösen physikalischer Aufgaben mit mathematischen Modellen. Versuch der Überwindung des „Kasterlidenkens“. [Electronic Version] http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/0/07/112_Langfassung_Ginzinger.pdf, entnommen am 8.2.2011 um 11.12 Uhr

GRUNDER, H.-U.; BOHL, T.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, 2004

HARLEN, W.; DEAKIN CRICK, R.: Testing and motivation for learning. In: Assessment in Education. 10 (2), 2003

HÄCKER, T.: Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider, 2006

HEROLD, M.: Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzeptes „Selbstorganisiertes Lernen“. In: GRUNDER, H.-U.; BOHL, T. (Hrsg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Baltmannsweiler: Schneider, 2004

HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin: Springer, 1989

HEILAND, H.: Motivieren und Interessieren – Probleme der Motivation in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 1979

HITZLER, R.; HONER, A.(Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske & Budrich, 1997

HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus, 1995

INGENKAMP, K.: Pädagogische Diagnostik (Ein Forschungsbericht über Schülerbeurteilung in Europa. Trendbericht im Auftrag des Europarats in Straßburg). Weinheim: Beltz, 1975

JÜTTEMANN, G.: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, 1985

KANFER, R.; ACKERMAN, P.L.: Motivation and cognitive abilities: an integrative attitude-treatment interaction approach to skill learning. In: Journal of Applied Psychology 74, 1989

KANOUSE, D.E.; GUMPERT, P.; CANAVAN-GUMPERT, D.: The semantics of praise. In: HARVEY, J.N.: New directions in attribution research. Bd.3 Hillsdale/New York: Lawrence Erlbaum, 1982

KEMPFERT, G.; ROLFF H.-G.: Qualität und Evaluation. Ein Leitfadens für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim und Basel: Beltz, 2005

KIEFER, G.: Concept Mapping – der methodische Griff in die „Beziehungskiste“. Fachbegriffe sichern, Relationen herstellen, Überblick gewinnen. [Electronic Version] http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_51.pdf entnommen am 16.2.2011 um 9.39 Uhr

KIRCHLER; E., RODLER, C.: Motivation in Organisationen, Arbeits- und Organisationspsychologie 1. Wien: WUV Universitätsverlag, 2001

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, 1996, 5. Auflage

KOCH, G. u. A. : Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen. Berlin: Schibri, 1995

KOHLI, M.: >>Offenes<< und >>geschlossenes<< Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. Soziale Welt, 1978

KSCHWENDT-MICHEL, H.: Überlegungen zu neuen Formen der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung. Handreichung des SSR. 1999

LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 2010, 5. Auflage

LISSMANN, U.; PAETZOLD, B. : Leistungsrückmeldung, Lernerfolg und Lernmotivation. Weinheim: Beltz , 1982

MASLOW, A.H.: Motivation und Persönlichkeit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1999

MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, 5. Auflage

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 2003

METZGER, W.: Das Experiment in der Psychologie. Stud.gen., 1952

MO, W.: „Can you listen faster?“ Assessment for students who are culturally and linguistically diverse learners. In: Jones, P.; Carr J.F.; Ataya R.L. (Hrsg.): A pig don't get fatter the more you weigh it: Classroom assessments that works. New York: Teachers College Press, 2007

MURRAY, H.: Explorations in Personality. New York: University Press, 1938

MÜHLHAUSEN, U.; WAGNER, W.: Erfolgreicher Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, 2006

NIERMEYER, R.; POSTALL, N.: Führen – Die erfolgreichsten Instrumente und Techniken. München: Rudolf Haufe, 2003

ODENBACH, K.: Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A – Z. Braunschweig: Westermann, 1974

PARADIES, L.; WESTER, F.; GREVING, J.: Leistungsmessung und –bewertung. Berlin: Cornelsen, 2006

PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R.; MEYER, C. A.: What Makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership. In: HÄCKER, T.: Portfolio als Entwicklungsinstrument, 1991, [Electronic Version] <http://www.portfolio-schule.de/go/index.cfm?D497FE97E5534CAF95AF1D3E58626A8F>, entnommen am 9.2.2011 um 10.23 Uhr

PERRIN, M.: Summative Evaluation and Pupil Motivation. In: WESTON, P.: Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success. Amsterdam: Swets und Zeitlingen, 1991

POELCHAU, H-W.: Veränderte Schülerwelten – Herausforderungen für die Motivation. In: Smolka D.: Schülermotivation, Konzepte und Anregungen für die Praxis. München: Luchterhand, 2004

Projektgruppe Leistungsermittlung und Leistungsbewertung TU Dresden: [Electronic Version] http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/ndl_didaktik/lehre/folder.2009-04-01.7577226048/material_ws200910/comeniusinstitut_selbstbewertung.pdf, entnommen am 18.2.2011 um 9.18 Uhr

RAUSCHER, E.: Schulautonomie Handbuch. [Electronic Version] <http://wwwapp.bmbwk.gv.at/extern/autonomiehandbuch/kapitel2/seite2.htm>, entnommen am 10.02.2011 um 09.53 Uhr

REICHERTZ, J.: Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung- FQS Forum Qualitative Sozialforschung, 10 (3), [Electronic Version] <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>, In: LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 2010, 5. Auflage

SACHER, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004

SCHILCHER, B.; KIRCHER-KOHL, M.; ALLGÄUER, R.; u.a.: Erster Zwischenbericht der Expert/innenkommission – Zukunft der Schule, 2007. [Electronic Version] http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf, entnommen am 3.10.2011 um 10.10 Uhr

SCHOG § 2, Lehrplan 2000, Teil 1, Abschnitt 4: Aufgabenbereich der Schule

SCHULZ VON THUN, F.: Miteinander reden – Störungen und Klärungen. Hamburg: Rowohlt, 2001

SMOLKA, D.: Schülermotivation, Konzepte und Anregungen für die Praxis. München: Luchterhand, 2004

SPRENGER, R. K.: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt am Main, New York: Campus, 1992

STANGL, W.: [Electronic Version] <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Joharifenster.shtml> entnommen am 15.2.2011 um 9.42 Uhr

STANZEL-TISCHLER, E.; GROGGER, G.(Hrsg.): Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen. Evaluation eines Pilotprojektes im Schuljahr 1999/2000 (Heft 51). Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 2001

STERN, T.: Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung I/4a und Initiative 25plus, Wien: 2008

THE FREE DICTIONARY: [Electronic Version] <http://de.thefreedictionary.com/Feedback>, entnommen am 10.11.2010 um 09.56 Uhr

THORNDIKE, E.L.: Educational psychology. Volume I: The original nature of man. New York: Columbia University, Teachers College, 1913

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung), [Electronic Version] http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml#14, entnommen am 21.1.2011

um 10.16 Uhr, http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml#01, entnommen am 21.1.2011 um 9.25 Uhr

WEISS, R.: Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Jugend und Volk, 1989

WINTER, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider, 2004

WINTER, F.: Portfolios zur Individualisierung des Lernens und des Beurteilens. Vortrag zur Eröffnung der gleichnamigen Tagung der ÖFEB-Sektion „Schulforschung und Schulentwicklung“ am 6. 6. 08 in Linz, [Electronic Version] http://www.portfolio-schule.de/go/doc/doc_download.cfm?41229463F3C7493EB0FD86BCED5BDF09, entnommen am 9.2.2011 um 10.00 Uhr

WULFF, C.: Religiöse Dimensionen in der Einstellung zu Tieren – Eine empirische Studie. Kassel: Kassel University Press, 2008

ZIELINSKI, W.: Die Beurteilung von Schülerleistungen. In: WEINERT, F. (Hrsg.) u.a.: Pädagogische Psychologie. Frankfurt, 1974, Band 2

Grafiken:

Das Johari Fenster. [Electronic Version]

http://www.refrisch.ch/balint_supervision.html#c79 entnommen am 14.2.2011 um 10.43 Uhr

Maslowsche Bedürfnispyramide. [Electronic Version]

<http://blog.medienfachwirt.info/wp-content/uploads/2009/03/maslow.gif>, entnommen am 29.11.2010 um 11.35 Uhr

Experiment Universität Marburg

Grafik: Philipps-Universität Marburg, Experiment unter der Leitung von Fr. Dr.

Brandhove. [Electronic Version] <http://www.students.uni-marburg.de/~Georga/bvs/Pr%c3%a4sentation%20Zensurenexperiment%20incl%20Diskussion.pdf>, entnommen am 1.2.2011 um 10.02 Uhr

Concept Mapping

KIEFER, G.: Concept Mapping – der methodische Griff in die „Beziehungskiste“.

Fachbegriffe sichern, Relationen herstellen, Überblick gewinnen. [Electronic Version]

http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_51.pdf entnommen am 16.2.2011 um 9.39 Uhr

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Stellen aus anderen Quellen als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Jänner 2012

Christine Perkhofer- Mayer

Curriculum Vitae

- Geburtsdatum:** 19.07.1978, Feldkirch
- Ausbildung :** 1984 – 1989 : Volksschule **Zams**
1989 – 1993 : Gymnasium **Landeck/Perjen**
1993 – 1998 : Handelsakademie **Landeck**
- Weiterbildung:** Oktober 1999 : 3 Semester Studium der Internationalen Betriebswirtschaft, Universität **Wien**
- Juni 2003: Abschluss des berufsbegleitenden Universitätslehrganges für Tourismus- und Dienstleistungswirtschaft mit ausgezeichnetem Erfolg
Universität **Innsbruck**
- Dezember 2005: Abschluss des einjährigen Coaching-Firmenaufbau Trainings bei der Firma Connections Company, **Wien**
- Diverse Seminare und Workshops (Gender)
- Februar 2007: Beginn mit dem Studium der Pädagogik mit Spezialisierung auf Aus- und Weiterbildung sowie berufl. Rehabilitation an der Universität **Wien**
- Auslandserfahrungen:** August 1998 – Februar 1999:
Au-pair
Fam. Kotch,
New York, **USA**
- Mai 1999 – September 1999:
Rezeptionistin
Camping Mediterraneo ****
Ca'Vio, Venezia, **ITALIEN**

Juli 2000 – September 2000:
Marketing
Lokal Savinos
Larnaca, **ZYPERN**

Mai 2001 - Juli 2001
Rezeptionistin
Camping Malvarrosa,
Sagunto, **SPANIEN**

Tätigkeiten in Wien:

August 2001 - Juni 2002
Front Office
Hotel Mercure Wien-Zentrum
1010 Wien

August 2002 bis Juni 2003:
Kfm. Angestellte
Firma CIV - Vermögensberatungs GmbH
1180 Wien

Juli 2003 bis Juni 2004:
Food & Beverage Managerin
Gasthof Müllner
1220 Wien

Juli 2004 bis Dezember 2004:
Assistentin der GF
suess & sauer Food & Beverage Service GmbH
1020 Wien

Seit Jänner 2005:
Geschäftsführerin
Firma Power Communication
1220 Wien

**Erfahrungen im
AMS-Trainingsbereich:**

ZIB-Training, **1210 Wien**

- Systemgastronomie
- Customer Relationship Management
- Verkauf Textil
- ZIB- Workstation
- ZIB- Workstation, EDV
- ZIB- Tourismus und Dienstleistung
- Berufsorientierung, Clearing
- Bewerbungstraining

Bit-Management, **1230 Wien**

- Eventmanagement – Lehrgang

Frauenakademie Pascalina, **2000 Stockerau**

- Kompetenzzentrum Tourismus

Sprachen:

Englisch flüssig in Wort und Schrift

Italienisch flüssig in Wort und Schrift

Spanisch gut in Wort und Schrift

Computerkenntnisse:

Windows XP, Microsoft Word, Excel, Internet, Protel, Hogatex, Starlight, Abrechnungsprogramme, Kassasysteme, u.a. interne Software

Sonstige Erfahrungen:

Regelmäßige Mitarbeit in der Schischule Arlberg, Verschiedenste Tätigkeiten bei Ski-WM 2001, **St. Anton a. Arlberg**, Bus-Reiseleitung bei **Vienna Sightseeing Tours**

Christine Perkhofer
Akadem. Tourismusmanagerin

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen von alternativer Leistungsbeurteilung – im Besonderen der Methode Feedback – auf die intrinsische Motivation von SchülerInnen. Des Weiteren interessiert mich auch die Meinung der SchülerInnen zur Methode Feedback und wie es ihnen in der Auseinandersetzung damit ergeht.

Zu Beginn wird die Forschungsfrage konkretisiert und es folgt ein ausführlicher theoretischer Teil um eine solide Verständnisbasis zu gewährleisten. Themen wie Motivation (extrinsisch und intrinsisch), Auswirkungen von verbalen Rückmeldungen, klassische Leistungsbeurteilung (sowie die Schwierigkeiten dieser), Feedback und alternative Leistungsbeurteilung werden erläutert und Begriffe definiert.

Der empirische Teil beschäftigt sich mit der Untersuchung der Forschungsfrage und startet mit einer Unterscheidung von qualitativer und quantitativer Sozialforschung. Das Material der durchgeführten zehn Interviews mit SchülerInnen zwischen 12 und 13 Jahren wird anhand der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der Interviewauswertung nach Lamnek bearbeitet und analysiert. Anschließend werden in den nun definierten Kategorien Typen gebildet, um das Material anschaulicher präsentieren zu können. Die Kategorien sind: Feedback als Methode, Vergleich mit dem Schulnotensystem, Auseinandersetzung mit Feedback, Auswirkungen auf die Eigenmotivation und Lernverhalten.

Den Abschluss der Arbeit bildet die Diskussion, in der die Forschungsfrage und die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und in Bezug zueinander gestellt werden. In Bezug auf die Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass sich der Großteil der SchülerInnen durch Feedback motiviert fühlt. Sie sehen ihre Fehler und die Verbesserungsmöglichkeiten und nehmen das Feedback als Lob und Ansporn an. Sie versuchen, auch in negativen Rückmeldungen Positives zu finden ihre Leistungen kontinuierlich zu verbessern. Die Methode Feedback wird von allen SchülerInnen begrüßt. Feedback macht die Note klarer als eine reine Notengabe und lässt die eigene Entwicklung besser nachvollziehen. In der Auseinandersetzung mit Feedback sind sich die SchülerInnen einig und freuen sich über positive Rückmeldungen. Die meisten sehen jedoch auch in negativem Feedback einen Ansporn sich zu verbessern.