



Florian Hofmann

Selbsteinschätzungen im Aufsatz- und Schreibunterricht

Eine empirische Untersuchung zu den Effekten von
formativen Leistungsdiagnosen und Selbsteinschätzungen
auf die Schreibkompetenz

Hofmann

Selbsteinschätzungen im Aufsatz- und Schreibunterricht

Florian Hofmann

Selbsteinschätzungen im Aufsatz- und Schreibunterricht

Eine empirische Untersuchung zu den Effekten
von formativen Leistungsdiagnosen und
Selbsteinschätzungen auf die Schreibkompetenz

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Ich danke meiner Frau Julia für ihre bedingungslose Unterstützung.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg unter dem Titel „Die Entwicklung und Evaluation eines domänenspezifischen Selbsteinschätzungsinstruments als Element formativer Leistungsmessung in der Sekundarstufe I“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Uwe Maier, Prof. Dr. Thomas Eberle

Tag der mündlichen Prüfung: 21.06.2016

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © Goldfaery / istockphoto.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2179-7

Inhalt

Danksagung und persönliche Gedanken zur Arbeit	7
Zusammenfassung	9
1 Einleitung	11
2 Theoretische Grundlagen	13
2.1 Formative Leistungsmessungen	13
2.1.1 Einführung in die Thematik	13
2.1.2 Formative Leistungsmessung: Annäherung, Definition, Erläuterung und Abgrenzung	14
2.2 Der Erhebungsgegenstand: Die Kernkompetenz „Inhalte zusammenfassen“	39
2.2.1 Schreiben als Schlüsselqualifikation des Deutschunterrichts	39
2.2.2 Schreibaufgaben als Sonderfall offener Aufgabenformate	40
2.2.3 Die Beurteilung und Bewertung von Schreibaufgaben	41
2.2.4 Rückmeldungen (Feedback) zu Schreibaufgaben	43
2.2.5 Die Bedeutung der Kernkompetenz „Inhalte zusammenfassen“	59
2.2.6 Definition und Erläuterung der Kernkompetenz „Inhalte zusammenfassen“	61
2.3 Selbsteinschätzungen in schulischen Lehr-Lernprozessen	63
2.3.1 Selbsteinschätzen als Konstituente „selbständigen Lernens“	63
2.3.2 Selbsteinschätzungen im Unterricht	66
2.3.3 Empirische Befunde zu „Selbsteinschätzungen“	96
3 Forschungsdesiderat und eigene Fragestellungen	101
3.1 Zusammenfassung der Befundlage, Literaturüberblick und Forschungsdesiderat	101
3.2 Eigene Fragestellungen und Hypothesen	105
3.2.1 Forschungsfrage F1: Besitzen formative Kompetenzausprägungen bei ganzheitlichen Leistungen einen positiven Effekt auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern bei Schreibaufgaben?	105
3.2.2 Forschungsfrage F2: Besitzen Selbsteinschätzungen im Rahmen formativer Leistungsmessungen bei ganzheitlichen Leistungen einen positiven Effekt auf die Kompetenzausprägung von Schülerinnen und Schülern bei Schreibaufgaben?	106
3.2.3 Forschungsfrage F3: Nähern sich die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler zur ganzheitlichen Leistung „Inhalte zusammenfassen“ durch Übung und Feedback dem Urteil des Lehrenden an?	107
4 Forschungsmethode	109
4.1 Überblick über das Design der Gesamtuntersuchung	109
4.2 Untersuchungsablauf der Gesamtuntersuchung	110

4.3	Untersuchungsdesign	113
4.3.1	Erhebungsmethode	114
4.3.2	Zeitliche Dimension der Erhebung	114
4.3.3	Untersuchungspläne zu den einzelnen Forschungsfragen	115
4.3.4	Testverfälschung und Kontrolle der Störvariablen	124
4.4	Stichprobe	136
4.4.1	Stichprobenkonstruktion	136
4.4.2	Stichprobenbeschreibung	137
4.4.3	Analyse von und Umgang mit fehlenden Werten	138
4.5	Messinstrument und Materialien	143
4.5.1	Messinstrument: Kriterienraster sowie Selbsteinschätzungs- und Beurteilungsbogen	143
4.5.2	Materialien	163
4.6	Gütekriterien	172
4.6.1	Objektivität	172
4.6.2	Reliabilität	173
4.6.3	Validität	174
5	Ergebnisse	179
5.1	Anmerkungen zum Ergebnisteil	179
5.2	Hypothesenprüfung	180
5.2.1	Hypothese 1	180
5.2.2	Hypothese 2	198
5.2.3	Hypothese 3	206
6	Diskussion	227
6.1	Forschungsfrage 1: Besitzen formative Leistungsmessungen bei ganzheitlichen Leistungen einen positiven Effekt auf die Kompetenzausprägung von Schülerinnen und Schülern bei Schreibaufgaben?	227
6.2	Forschungsfrage 2: Besitzen Selbsteinschätzungen im Rahmen formativer Leistungsmessungen bei ganzheitlichen Leistungen einen positiven Effekt auf die Kompetenzausprägung von Schülerinnen und Schülern bei Schreibaufgaben?	233
6.3	Forschungsfrage 3: Nähern sich die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler [...] dem Urteil des Lehrenden an?	234
6.4	Design- und Methodenkritik	236
7	Ausblick	243
	Verzeichnisse	245
	Literaturverzeichnis	245
	Abbildungsverzeichnis	267
	Tabellenverzeichnis	269

Danksagung und persönliche Gedanken zur Arbeit

Um ein Projekt nach über vier Jahren abzuschließen und eine Qualifikationsarbeit im vorliegenden Umfang zu verfassen, bedarf es neben eigenem Engagement und Durchhaltevermögen vor allem einer Vielzahl an Personen, die einem unterstützend und begleitend zur Seite stehen. Zurückblickend hatte ich das große Glück, in den unterschiedlichen Phasen der Entstehung jeweils auf Menschen zu treffen, die mich der Fertigstellung auf gänzlich verschiedene Weise ein Stück näher brachten – jenen sei dieser erste Part der Arbeit in Dankbarkeit gewidmet.

Leider wird es mir schon aufgrund der vielen verschiedenen Etappen des Entstehungsprozesses nicht gelingen, alle Personen, die mich während der fast fünfjährigen Arbeitsphase begleitet haben, namentlich zu erwähnen. Ich bitte dies ausdrücklich zu entschuldigen; ihr seid möglicherweise nicht genannt, ich habe eure Hilfe aber nicht vergessen – seid euch dessen sicher.

Zu Beginn möchte fast selbstredend Herrn Prof. Dr. Uwe Maier danken, der mir eine Stelle als Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der FAU Erlangen-Nürnberg offerierte und als Erstgutachter diese Arbeit betreute. Ich danke ihm für seine Unterstützung, besonders für seine schnellen, konstruktiven und motivierenden Rückmeldungen. Während meiner gesamten Schaffensphase hegte er nie Zweifel am Gelingen des Projekts, zeigte sich stets interessiert und hatte immer ein offenes Ohr für meine Belange. Ihm habe ich es zu verdanken, dass ich Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten fand und mein erster Arbeitsabschnitt von großer Motivation und enormen Engagement geprägt war.

Herrn Prof. Dr. Thomas Eberle gilt ebenso mein Dank, er hat sich ohne große Bedenkzeit nahezu spontan bereit, erklärt als Zweitgutachter zu fungieren. Im Laufe der Entstehung durfte ich ihm mehrfach längere Textstellen zur Lektüre schicken; sogar während einer Schiffsreise, welche er im Rahmen seines Projektes „Klassenzimmer unter Segeln“ unternahm, begleiteten ihn Teile meiner Arbeit.

Während der ersten Entwicklungsphase war mir auch Frau Dr. Sigrid Zeitler eine große Hilfe. Stets interessierte sie sich für mein Projekt und stand als konstruktive Gesprächs- und Diskussionspartnerin parat. Von ihrem reichen Wissen und ihrer großen Begeisterung für die Erziehungswissenschaft durfte ich während ihrer Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik oftmals profitieren. Danke Sigrid! Auch Frau Dr. Eva Fritzsche gebührt mein Dank. Mehrfach beriet sie mich bei methodischen Überlegungen, geduldig widmete sie sich allen Rückfragen, gleich wie banal sie aus heutiger Sicht auch gewesen sein mögen. Während der Datenerhebungsphase und der ersten Auswertung unterstützte mich am Lehrstuhl vor allem Herr Dr. Nikolaus Schröck. Er bemühte sich während seiner Zeit als Lehrstuhlvertretung um eine Verlängerung meiner Abordnung und sorgte nicht zuletzt durch regelmäßige Forschungskolloquien für eine permanente Weiterentwicklung meiner Arbeit. Über zahlreiche Fachgespräche entwickelte sich zudem auch ein persönliches Verhältnis, für welches ich bis heute dankbar bin.

Selbstredend dürfen mit Blick auf den der Arbeit zugrunde liegenden Datensatz die vielen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte nebst Schulleitung nicht vergessen werden: Ohne deren Bereitschaft, an diesem sehr aufwändigen Projekt teilzunehmen, wäre es nicht zu einer Umsetzung gekommen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten über mehrere Wochen immer wieder zusätzliche Schreibaufgaben zu erledigen, die Lehrkräfte mussten diese neben ihren Alltagspflichten korrigieren – beides nicht hoch genug einzuschätzende Leistungen, danke dafür. Euer Einsatz und eure nach und nach eintreffenden Ergebnisse lösten einen zweiten

Motivationsschub bei mir aus, der anfallende Schreibblockaden und partiell auftauchende Resignation vor der zu erbringenden Gesamtleistung entgegenwirkte.

Meiner augenblicklichen Vorgesetzten am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Frau Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda, danke ich für ihr permanentes Interesse an meinem Projekt und die Wertschätzung meiner Arbeit. Ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten half mir vor allem in den letzten schweren Monaten und Wochen der Fertigstellung.

Insgesamt muss ich wohl vor allem die Personen in den Mittelpunkt meiner Danksagung stellen, die mich in der Schlussphase der Dissertation begleiteten. So soll in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass zeitweise aus Freude am Forschen und Enthusiasmus für eigenes wissenschaftliches Arbeiten Gefühle der Resignation erwachsen. Über Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit wurde das Dissertationsprojekt mehr und mehr zur Belastung, mehrfach spielte ich mehr oder weniger ernsthaft mit dem Gedanken, die Arbeit nicht zu beenden. Allen Kolleginnen und Kollegen sowie Freundinnen und Freunden, die mich immer wieder aus einem (Forschungs)Tal holten, gebührt besonderer Dank.

In erster Linie ist hier meine geschätzte Kollegin, Frau Dr. Nicole Wolf, zu nennen. Ihre aufmunternden Worte und ihre Ermahnungen, das Abschließen der Arbeit nicht aus dem Auge zu verlieren, stellten einen bedeutsamen Motivationsfaktor dar. Auch Frau Susi Klaß möchte ich danken, als „Leidensgenossin“ konnte sie meine Gedanken stets nachvollziehen. Gleiches gilt für Herrn Dr. Klaus Wild, mit dem mich nicht nur meine Liebe zu einem großen Nürnberger Fußballverein verbindet.

Außerhalb des beruflichen Umfeldes bedanke ich mich bei allen Freundinnen und Freunden, denen ich während der Dissertationsphase zu wenig Aufmerksamkeit und Zeit zu teil werden ließ.

Zum Schluss danke ich denen, die mich nicht nur während eines Lebensabschnittes begleiteten, sondern die mein Leben sind: Meiner Familie. Ich bedanke mich bei meinem Vater Rainer Hofmann, der mich lehrte, dass vieles erreichbar ist, auch wenn es manchmal einiger Umwege bedarf. Ich danke meiner Mutter Elisabetha Hofmann, die stets so ohne Zweifel an mich glaubte, wie es wohl nur eine Mutter vermag. Vor allem aber danke ich meiner geliebten Frau Julia, die mich während aller Phasen auf jegliche nur erdenkliche Weise unterstützte und mich oftmals entbehren musste. Sie fungierte als Organisator, Kritiker, Motivator und Korrektor; viele Male musste sie sich der Thematik meiner Arbeit im Gespräch widmen, oftmals war sie meine wichtigste Diskussionspartnerin. Und ich danke meinen Söhnen Leopold Maximilian und Luis Nicolas; dafür, dass sie auf unterschiedliche Weise dafür sorgen, dass man bei aller Fokussierung auf das Dissertationsprojekt nicht aus dem Auge verliert, was wirklich zählt im Leben; danke, dass es euch gibt und dafür, dass ihr so seid, wie ihr seid.

Zusammenfassung

Es gilt mittlerweile als empirisch gesichert, dass formative Leistungsmessungen große Effekte auf die Schulleistung besitzen können (Kingston & Nash 2011; Black & Wiliam 1998a). Es existieren jedoch nach wie vor Lernbereiche, zu welchen nur eingeschränkt belastbare Erkenntnisse vorliegen (Dunn & Mulvenon 2009; Klauer 2014). Die Studie knüpft an diese aktuelle Befundlage an und untersucht die Effekte eines testbasierten Förderkonzepts mit integrierten Selbsteinschätzungen (z.B. Andrade & Valtcheva 2009; Saddler & Good 2006) für Schreibaufgaben im Deutschunterricht (z.B. Underwood & Tregidgo 2006). Konkret sollten vor allem zu folgenden drei Primärforschungsfragen Erkenntnisse gewonnen werden:

- F1: Besitzen formative Leistungsmessungen bei ganzheitlichen Leistungen einen positiven Effekt auf die Kompetenzausprägung von Schülerinnen und Schülern bei Schreibaufgaben?
- F2: Besitzen Selbsteinschätzungen im Rahmen formativer Leistungsmessungen bei ganzheitlichen Leistungen einen positiven Effekt auf die Kompetenzausprägung von Schülerinnen und Schülern bei Schreibaufgaben?
- F3: Nähern sich die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler zur ganzheitlichen Leistung „Inhalte zusammenfassen“ durch Übung und Feedback dem Urteil des Lehrenden an?

Die Hypothesenprüfungen erfolgten im Rahmen einer quasiexperimentellen Feldstudie, welche an einer bayerischen Realschule in der neunten und zehnten Klasse ($n = 235$) zur Kernkompetenz „Inhalte zusammenfassen“ im Deutschunterricht durchgeführt wurde. Das Experiment sah vor, dass alle Schülerinnen und Schüler zunächst eine Kurzzusammenfassung zu einem journalistischen Text schreiben. Anschließend wurde das Sample in Experimental- und Kontrollgruppe geteilt. Die Experimentalgruppe führte nun anhand eines Erwartungshorizontes sowie eines Bewertungsbogens eine Selbsteinschätzung zur angefertigten Inhaltszusammenfassung durch. Die Kontrollgruppe erledigte in dieser Zeit eine alternative Aufgabe mit Text- und Kompetenzbezug. Der Bewertungsbogen bestand aus elf Kriterien, welche die Unterrichtsinhalte zu dieser Aufsatzgattung proportional abbilden und welche ausschließlich bestehenden Bewertungsinstrumenten oder zugelassenen Lehrwerken entnommen wurden. Die Lehrkräfte korrigierten nach der Arbeitsphase von beiden Gruppen die Ausarbeitungen und verbesserten im Zuge dessen auch die Selbsteinschätzungen der Testgruppe. Alle Schülerinnen und Schüler erhielten durch die Herausgabe sowie die Besprechung im Unterricht eine Rückmeldung zu ihrer schriftlichen Ausarbeitung, die Testgruppe durch die Rückgabe des zuvor ausgefüllten Bewertungsbogens zusätzlich Hinweise auf die getätigte Selbsteinschätzung.

Die Auswertung ergab (F1), dass sich die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (Experimental- und Kontrollgruppe) von Pre- zu Posttest signifikant ($p = .000$) steigern konnten: Das arithmetische Mittel der Bewertungseinheiten (max. 44 BE) stieg von 24.9 ($s = 5.46$) auf 33.2 ($s = 4.30$) an. Damit konnte der Nachweis erbracht werden, dass formative Leistungsmessungen auch bei Schreibaufgaben im Deutschunterricht große Effekte ($d_c = 1.68$) auf die Kompetenzausprägung besitzen können. Der Vergleich der Leistungsentwicklung von Experimental- und Kontrollgruppe (F2) zeigte, dass das Durchführen von Selbsteinschätzungen in der vorliegenden Studie keine bedeutsame Wirkung ($F = .615$; $p = .434$) auf die Ausprägung der Kompetenz eine Inhaltszusammenfassung erstellen zu können besaß. Unterhalb des Signifikanzniveaus konnte über einen Vergleich der Effektstärken jedoch festgestellt werden, dass sich die

Experimentalgruppe ($d_c = 1.77$) stärker verbesserte als die Kontrollgruppe ($d_c = 1.50$). Durch die Ergebnisauswertung wird weiter ersichtlich (F3), dass das mehrmalige Üben von Selbsteinschätzungen dazu führt, dass sich das Urteil der Lernenden der Bewertung der Lehrkräfte annähert. Dies belegt in erster Linie die hoch signifikante ($p = .000$) Reduktion der Abweichung von durchschnittlich 9.5 BE ($s = 5.51$) beim Pretest auf durchschnittlich 4.4 BE ($s = 3.43$) zum Zeitpunkt des Posttests. Die geringen Unterschiede zwischen Lehrer- und Schülerurteil bei der finalen Messung zeigen, dass die Lernenden die Kompetenz des (Selbst)Einschätzens erlernen können, was mit Blick auf selbständige Lernprozesse eine essentielle Kompetenz darstellt.

1 Einleitung

Im aktuellen Diskurs der Schullandschaft nehmen Schlagwörter wie „*Differenzierung*“ (Bönsch 2012; Sorrentino et al. 2010; Müller 2012; Haag & Streber 2014; Graumann 2002), „*Inklusion*“ (Hinz 2002; Pfahl 2012) oder „*Umgang mit Heterogenität*“ (Grunder & Gut 2012; Gommolla 2009; Trautmann & Wischer 2012; Sturm 2013; Seitz 2007) eine bedeutsame Stellung ein. Hinzu kommen Forderungen nach „*prozessorientierten Leistungsermittlungen*“ sowie einer „*stärkeren Berücksichtigung individueller Lernentwicklungen*“ (Vollstädt 2005; Brenner 2006). Auch die Kritik an den bestehenden, meist auf Selektion ausgerichteten, Leistungsmessungen verklingt nach wie vor nicht (Schusser 2004; Oelkers 2002).

Die Auseinandersetzung mit diesen zentralen Themenfeldern der Erziehungswissenschaft hat zur Folge, dass im Bereich der schulischen (Leistungs)Diagnostik eine Neuorientierung Einzug hält: Wer mit Blick auf eine immer heterogener werdende Schülerschaft individuelle Erkenntnisse gewinnen und Differenzierungsmaßnahmen einleiten möchte, benötigt Diagnoseverfahren, welche jene notwendigen Informationen auch liefern können (Paradies et al. 2009; Winter 2002). Herkömmliche traditionelle Leistungserhebungen (allein) sind hier oftmals überfordert. Um präzise und vielschichtige Messungen durchführen zu können, sind innovative, Leistungsunterschiede besser verdeutlichende diagnostische Maßnahmen und Konzepte von Nöten. Auch die Rückmeldeoptionen bzw. ganz allgemein Feedbackmaßnahmen haben im Zuge veränderter Vorstellungen von schulischen Leistungserfassungen einen Wandel durchlaufen (Bastian et al. 2007; Lütgert 2000).

Innerhalb der Diskussion, wie zeitgemäßer Unterricht im 21. Jahrhundert aussehen sollte, hat die deutlichere *Orientierung an Kompetenzen* eine Schlüsselstellung eingenommen (Weinert 2002; Altrichter & Schratz 2004). Diese Relevanzverschiebung wird auf schulpraktischer Ebene vor allem an der Festsetzung und Implementation bundesweit einheitlicher Bildungsstandards sowie an der Konzeption neuer, kompetenzorientierter Lehrpläne ersichtlich (Klieme et al. 2009). Im Wissenschaftsbetrieb an Hochschulen und Universitäten zeigt sich die größere Bedeutung von Kompetenzen unter anderem an der Erstellung von (neuen) Kompetenzmodellen (z.B. Leutner et al. 2013; Wilhelm & Nickolaus 2013; Jordan et al. 2012) oder an der Auseinandersetzung mit der auch forschungsmethodisch bedeutsamen Frage, wie Kompetenzen überhaupt diagnostisch zu fassen sind (z.B. Schwabe et al. 2012; Weinert 2002; Bögelholz & Eggert 2013). Zu den primären Zielen der Neuausrichtung zählt vor allem die Fähigkeit, „selbständig zu arbeiten“ (Baumert et al. 2003) bzw. im Kontext der Schule „selbständig zu lernen“ (Traub 2011; Killus 2009; Konrad & Traub 2009; Boekaerts 1999; Schiefele & Pekrun 1996). All diese Grundintention umsetzende Ansätze eint, dass der Lernende individuell gefördert werden soll und als Subjekt wieder im Mittelpunkt der Betrachtung steht (Held 2000; Ludwig 1999). Begriffe wie „subjektorientiertes Lernen“ (Hempel 1999; Holzbrecher 1999b) oder „subjektorientierte Didaktik“ (Ludwig 2005; Holzbrecher 1999a; Heursen 1998) verdeutlichen diese Rückbesinnung auf einen subjektorientierten Unterricht (Ramseger 1991).

Deutlich vielschichtiger sind die Reaktionen auf die allgegenwärtige Kritik an der Form oder gar der Existenz von Zensuren als Selektionsinstrument an deutschen Schulen (z.B. Sacher 2002). In diesem Zusammenhang muss stets auch auf die tiefer ansetzende Debatte um einen (veränderten) Leistungsbegriff verwiesen werden (v. Saldern 2011; Winter 2010; Jürgens 2000).

Als Konsequenz der angerissenen Neuorientierungen im deutschen Schulwesen, insbesondere im weitläufigen Feld der Leistungsmessungen, kann in erster Linie die Entwicklung innovativer Konzepte zur (Leistungs)Diagnostik angeführt werden (z.B. Gläser-Zikuda & Hascher 2007; Bohl

2005; Höhmann 2002). Wie bereits skizziert, ist auch für immer stärker geforderte Differenzierungsmaßnahmen ein Umdenken bei der schulischen (Leistungs)Messung notwendig. Die folglich verlangte Neuausrichtung der Diagnostik im Rahmen von schulischen Lehr-Lernprozessen spiegelt sich sowohl in zahlreichen wissenschaftlichen als auch eher der Praxisliteratur zu zuordnenden Publikationen wider. Schlagwörter dieser diagnostischen Neuausrichtung sind Termini wie „Neue Prüfkultur“ (Sacher 2009a; Stern 2008; Stern 2004), „Formative Leistungsmessung“ (Black & Wiliam 1998a; McDonald & Boud 2003; Noonan & Duncan 2005; Maier 2010), „Alternative Leistungsmessungen“ (z.B. Winter 2010; Lütgert 1999; Lissmann 2010; Grunder & Bohl 2004), „Lernverlaufsdiagnostiken“ (Klauer 2014; Mand 2003; Wilbert & Linnemann 2001) oder schlicht „Neue Formen der Leistungsbewertung“ (z.B. Bohl 2004; Grittner 2010). Auch der Begriff bzw. das Konzept der „Pädagogischen Diagnostik“ (Ingenkamp 1999; Ingenkamp & Lissmann 2008) erlebt im Zuge dieser Neuformierung eine Renaissance.

Die vorliegende Arbeit knüpft an die genannten Komponenten des aktuellen pädagogischen Diskurses an und verbindet die Gedanken zur Entwicklung bzw. Messung von Kompetenzen sowie zu innovativen Konzepten der schulischen Leistungsdiagnose. Konkret ist die Studie in eine Umsetzung des Konzeptes der formativen Leistungsmessung eingebettet und untersucht zum einen die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler sich „selbst einschätzen zu können“ und zum anderen die Kompetenzentwicklung der fächerübergreifend bedeutsame Fähigkeit „Inhalte zusammenfassen und wiedergeben können.“

Die einen zentralen Part im Experiment einnehmenden Selbsteinschätzungen spielen in vielen zeitgemäßen Überlegungen zur Leistungsmessung an Schulen eine bedeutsame Rolle (z.B. Winter 2010; Paradies et al. 2009), nicht zuletzt, da im Zuge der wachsenden Bedeutung selbständiges Lernen zu fördern bzw. gar auszubilden, die Kompetenz Lernstände eigenständig zu erfassen als unverzichtbar deklariert werden muss (z.B. Bräu 2002; Beck et al. 1995; Bannach 2002). Hinzu kommt, dass Schreibleistungen, welche vor allem im Aufsatzunterricht nicht nur gefordert sondern auch bewertet werden, im Feld der schulischen Leistungsmessung ohnehin eine besondere Rolle einnehmen (z.B. Jürgens & Sacher 2008; Altenburg 2002; Sacher 2009a); immer wieder wird in diesem Zusammenhang diskutiert, inwieweit sogar geschulte Lehrkräfte in diesem Spezialfall der Schulleistungsbewertungen die notwendige diagnostische Kompetenz besitzen, Aufsätze korrekt und vergleichbar einzuschätzen (z.B. Karing et al. 2011). Aus diesem Grunde ist zu prüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler diesen diagnostischen Vorgang selbständig durchführen können (z.B. Winter 1991; Viebahn 1982; Winter 2000b; Filene 1969; Buschmann 2001) und ob sie in der Lage sind, ihre Kompetenz, sich selbst einzuschätzen, steigern können.

Primärziel der Studie ist es, innerhalb des abgesteckten Rahmens durch eine Feldstudie weitere aktuelle empirisch gestützte Erkenntnisse zu liefern. Konkret stellen die Ergebnisse einen Beitrag zur Erforschung der Effekte formativer Leistungsmessungen als Rückmeldemöglichkeit während bestehender Lehr-Lernprozesse auf die Schulleistung bei Schülerinnen und Schülern dar. Die Untersuchung wird im Fach Deutsch im Rahmen des schriftlichen Sprachgebrauchs (Aufsatzform Inhaltsangabe) in der Sekundarstufe I einer weiterführenden Schule durchgeführt. Bestandteil der formativen Leistungsmessungen sind neben den schriftlichen Inhaltszusammenfassungen auch Selbsteinschätzungen zu den angefertigten Kurzaufsätzen. Auf diesem Wege sollen Informationen darüber gewonnen werden, welche Effekte diese auf die Schulleistung besitzen. Zudem kann allgemein eine Aussage darüber getroffen werden, ob sich Schülerinnen und Schüler auch bei so genannten „ganzheitlichen Leistungen“ (Sacher 2009a) ähnlich wie die Lehrkräfte einschätzen (Winter 1991). Im Zuge dieser Analyse ist es weiter möglich, prinzipiell zu eruieren, ob von den Lernenden dieser Altersstufe auch im Aufsatzunterricht realistische Selbsteinschätzungen vorgenommen werden können.