PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

Zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Die Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe

vorgelegt von

Melanie Schachinger, BEd

Betreuung

Mag. Dr. Nina Jelinek

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer

41902543

Wortanzahl

21540

Linz, 31. August 2024

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit zum Thema „Leistungsbeurteilung und Lernmotivation“ gibt einen Überblick über das Konzept der Leistungsbewertung in der Schule und über zentrale Erkenntnisse der Motivationspsychologie. In Folge wird in dieser Forschungsarbeit ein Bogen gespannt zur schulischen Lern- und Leistungsmotivation in direktem Zusammenhang mit der Bewertungspraxis des Schulalltags. Darüber hinaus wird Einblick in etwaige Herausforderungen, die mit den Prinzipien der Bewertung kindlicher Leistungen einhergehen können, gegeben. In Bezug dazu werden konkrete Belastungsfaktoren der Leistungsbewertung auf die psychische Gesundheit der Kinder eruiert und etwaige weitere Aspekte genannt, die die Lernmotivation steigern bzw. hemmen können.

Die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert sich auf die Perspektive der Schulkinder. Dahingehend liefert die Studie zum einen wesentliche Erkenntnisse bezüglich extrinsischer und intrinsischer motivationaler Faktoren. Die Forschungsresultate zeigen zum anderen, dass das Schulsystem insbesondere das extrinsische Lernverhalten anregt, da Zensuren als äußere Anreize zum Lernen bewegen können. Die Studienergebnisse zeigen in Bezug dazu weiters auf, dass das grundlegend intrinsische Lerninteresse der Schülerinnen und Schüler durch die Zensierung vermehrt abnimmt. Dahingehend wird außerdem deutlich, dass die Leistungsbeurteilung in der Schulpraxis zur Steigerung der Lernausdauer und des Eifers seitens der Schülerinnen und Schüler führen kann.

Die Limitationen dieser Arbeit und weiter Anregungen für die Schulpraxis werden am Ende dieser Masterthesis konkreter beschrieben.

Abstract

The present scientific research on "Performance Evaluation and Learning Motivation" provides an overview of the concept of performance assessment in schools and key findings from motivational psychology. This research draws a connection to school-related learning and performance motivation, directly linked to the practice of assessment in everyday school life. Furthermore, it offers insights into potential challenges that may arise from the principles of evaluating children's performance. In this context, specific stress factors of performance assessment on children's mental health are examined, and other aspects that may either enhance or hinder learning motivation are discussed.

This thesis focuses on the students perspective. Concerning this, it also provides essential insights into extrinsic and intrinsic motivational factors. The research results indicate that the school system particularly stimulates extrinsic learning behavior, as grades can act as external incentives to encourage learning. In this context, the study findings suggest that students' fundamental intrinsic interest in learning tends to decrease with grading. However, it also becomes evident that performance assessment in school practice can lead to an increase in students' perseverance and diligence in learning.

The limitations of this work and further suggestions for school practice are described at the end of this master's thesis.

EINLEITUNG **8**

LEISTUNGSBEURTEILUNG **10**

Definition Leistungsbegriff **10**

Definition Leistungsbeurteilung **10**

Leistungsbeurteilung, Leistungsfeststellung und Informationsfeststellung **11**

Konzepte der Leistungsbeurteilung **13**

Formative Leistungsbeurteilung 13

Summative Leistungsbeurteilung 13

Die Gütekriterien und Prinzipien schulischer Leistungsbeurteilung **15**

Objektivität 15

Validität 15

Reliabilität 15

Prinzipien für die Leistungsbeurteilung **17**

Funktionen der Leistungsbewertung **18**

Die deskriptive Funktion 18

Die prognostische Funktion 18

Die analytisch-diagnostische Funktion 19

Der Lehr-Erfolg 19

Die erzieherische Funktion 19

Ziffernnoten: Die Fragwürdigkeit der Notengebung **21**

Alternative Ansätze zur Leistungsbeurteilung **29**

Pensenbuch **31**

Entwicklungsbericht **32**

Lernportfolio **33**

Direkte Leistungsvorlage **34**

Verbale Beurteilung **35**

MOTIVATION **37**

Einführung in die Motivationspsychologie **37**

Definition Lern- und Leistungsmotivation **40**

Wissenschaftliche Ansätze des Leistungsmotivs **40**

Extrinsische und Intrinsische Motivation **44**

LERNMOTIVATION UND LEISTUNGSBEURTEILUNG **49**

EMPIRISCHE STUDIE **53**

Fragestellung **53**

Untersuchungsdesign **55**

Datenerhebungsinstrument **57**

Ablauf der Untersuchung **59**

Stichprobe 59

Durchführung 60

Datenauswertung **62**

Ergebnisdarstellung und Analyse **66**

Lerninteresse bzw. Lerndesinteresse 66

Emotionen aufgrund der Beurteilungspraxis 69

Nachteile der Ziffernbeurteilung 74

Vorteile der Ziffernbeurteilung 78

Feedbackgabe 80

Leistungsbeurteilung und Lernmotivation 82

Faktoren, die zum Lernen motivieren 84

Alternative Formen der Leistungsbeurteilung 87

DISKUSSION 90

LITERATURVERZEICHNIS 97

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 103

ANHANG 104

Einleitung

Die Leistungsbeurteilung stellt im schulischen Kontext ein zentrales Element dar, welches sowohl die Bildungsbiografien der Schülerinnen und Schüler als auch deren Lernmotivation nachhaltig beeinflussen kann. Sie dient der objektiven Bewertung des Leistungsstandes, der Förderung des Lernfortschritts und der Zuweisung von Qualifikationen. Trotz der umfassenden Funktionen, die der Leistungsbeurteilung zugeschrieben werden, bleibt die Frage, inwiefern Kinder die Auswirkungen dieser Beurteilungen auf ihre Lernmotivation wahrnehmen, weitgehend unerforscht. Insbesondere im Volksschulalter, einer prägenden Phase für die Entwicklung von Lernmotivation und Selbstkonzept, könnte das Verständnis dieser Wahrnehmungen bedeutende Implikationen für die pädagogische Praxis haben.

Die Lernmotivation von Kindern ist ein komplexes Konstrukt, das sowohl von internen Faktoren wie intrinsischem Interesse und Selbstwirksamkeit als auch von externen Faktoren wie der Gestaltung des Unterrichts und der Art des Feedbacks beeinflusst wird. Frühere Forschung hat gezeigt, dass Leistungsbeurteilungen signifikante Auswirkungen auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler haben können (Deci & Ryan, 1993). Positive Rückmeldungen und konstruktives Feedback können die intrinsische Motivation fördern, während negative Rückmeldungen oder ein übermäßiger Fokus auf Noten und Leistungsvergleiche zu einer Reduktion der Lernmotivation führen können (Hattie & Timperley, 2007).

Die vorliegende Masterarbeit zielt darauf ab, zu untersuchen, inwiefern Volksschulkinder die Auswirkungen von Leistungsbeurteilungen auf ihre Lernmotivation wahrnehmen. Dabei werden verschieden Methoden zur Bewertung beschrieben und analysiert. Die subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen der Kinder stehen im Mittelpunkt dieser Untersuchung, um ein tieferes Verständnis für die Wechselwirkungen zwischen Leistungsbeurteilung und Lernmotivation zu gewinnen.

Die Relevanz dieser Forschungsarbeit liegt nicht nur im theoretischen Erkenntnisgewinn, sondern auch in ihrer praktischen Anwendbarkeit. Ein besseres Verständnis der kindlichen Perspektiven auf Leistungsbeurteilung kann Pädagog:innen wertvolle Einsichten liefern, wie sie ihr Feedback und ihre Beurteilungspraktiken gestalten sollten, um die Lernmotivation zu stärken und eine unterstützende Lernumgebung zu fördern.

Die vorliegende Forschungsarbeit thematisiert zu Beginn die schulische Beurteilungspraxis und gibt einen Überblick über spezifische Begrifflichkeiten, Konzepte und Gütekriterien. In Folge wird auch auf die wesentlichen Prinzipien und Funktionen der Leistungsbewertung eingegangen. Dahingehend wird ein Bogen zu den diversen Beurteilungsformen gespannt. Anknüpfend an das Konzept der Leistungsbeurteilung liefert der theoretische Teil dieser Masterthesis auch zentrale Erkenntnisse über die Motivationspsychologie. Abgerundet wird der theoretische Hintergrund mit dem Einblick in die extrinsische und intrinsische Lern- und Leistungsmotivation. Die empirische Studie, welche mit Volksschulkindern und Erwachsenen durchgeführt wurde, bezieht sich unteranderem auf die Emotionen, die Kinder hinsichtlich der Beurteilungspraxis wahrnehmen. Des Weiteren nehmen die Forschungsfragen auch Bezug auf die Vor- und Nachteile der Ziffernbeurteilung und behandeln auch die Feedbackgabe im Schulalltag konkreter. Den Fokus der vorliegenden Studie stellt die Leistungs- und Lernmotivation dar. Bezugnehmend darauf werden sowohl Faktoren, die zum Lernen motivieren, als auch der konkrete Zusammenhang zwischen der Leistungsbewertung und der Lernmotivation dargelegt. Abschließend liefert diese Studie auch bedeutsame Resultate hingehend der alternativen Leistungsbeurteilung.

Leistungsbeurteilung

Definition Leistungsbegriff

Der Leistungsbegriff wird als „Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden“ bezeichnet (Klafki, 1996; zitiert nach Stern, 2010, S.25). Demnach wird die Leistung, die eine Person erbracht hat, nicht ausschließlich anhand des Endproduktes erkenntlich. Im Wesentlichen zeichnet sich Leistung durch den Lernprozess und die notwendige Anstrengungsbereitschaft aus.

Der Begriff *Lernleistung* im schulischen Kontext bezeichnet die Fortschritte der Schulkinder bezogen auf die gesetzten Lernziele und Fachkompetenzen. Als Lernleistung wird zumeist die Repräsentation des Wissensfundus, das fachliche Verständnis einer Thematik, oder die Präsentation einer erlernten Tätigkeit bezeichnet. Im derzeitigen Schulgeschehen wird jedoch vermehrt das eigenverantwortliche Arbeiten der Schüler:innen in den Mittelpunkt gestellt. Immer mehr Lehrkräfte erwarten, dass die Kinder ausreichend Kompetenzen im eigenständigen Arbeiten entwickeln und sich somit selbst Informationen zu einer Thematik beschaffen oder komplexe Aufgabenstellungen angehen können. Die Ergebnisse dieser Arbeiten werden ebenfalls als Lernleistung bezeichnet (Stern, 2010, S.25). Anknüpfend an diesen grundlegenden Begriffserklärungen beschäftigt sich das erste große Kapitel dieser Masterthesis mit den Grundsätzen der Leistungsbeurteilung. Folgend werden die Grundlagen der Gesetzeslage, wesentliche Begriffsdefinitionen, als auch die Konzepte, Gütekriterien, Prinzipien und Funktionen der Leistungsbewertung dargelegt.

Definition Leistungsbeurteilung

Die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die eine österreichische Schule besuchen, wird im Schulunterrichtsgesetz (SchUG § 18 Abs. 1) gesetzlich geregelt. Leistungsbeurteilung erfolgt demnach stets auf der Grundlage der Leistungsfeststellungen der Schüler:innen in allen

Unterrichtsgegenständen. Im Schulunterrichtsgesetz werden die inhaltlichen Leistungsanforderungen des österreichischen Lehrplans als Maßstab für die Leistungsbeurteilung angesehen. Die Beurteilung der Schüler:innenleistungen erfolgt zumeist anhand einer fünfstufigen Ziffernskala, die in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO § 14) gesetzlich festgelegt sind. Die Notengebung als Form der Leistungsbeurteilung hat zum Ziel, für Gleichheit und Fairness zu sorgen, indem ein gewisses Maß an Objektivität angestrebt wird. Infolgedessen soll durch die Praxis der Notengebung ein möglichst hohes Maß an Gerechtigkeit erlangt werden (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024). Damit ein möglichst umfangreicher Überblick über die Beurteilungspraxis gegeben werden kann, ist zunächst eine klare Unterscheidung folgender Begrifflichkeiten erforderlich.

Leistungsbeurteilung, Leistungsfeststellung und Informationsfeststellung

In der Leistungsbeurteilungsverordnung wird grundlegend zwischen der *Leistungsbeurteilung,* der *Leistungsfeststellung* und der *Informationsfeststellung* unterschieden. Wie bereits zuvor erwähnt, bilden die Leistungsfeststellungen im Laufe eines Schuljahres die Grundlage für die darauffolgende Leistungsbeurteilung. Diese Leistungsfeststellung seitens der Lehrkraft sind in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO § 2 Abs. 5) mit dem Ziel zur Selbsteinschätzung definiert. Jede Leistungsfeststellung, die benotet wird, muss unweigerlich mit den Richtlinien der LBVO übereinstimmen (Neuweg, 2019, S. 7). Unter den Begriff der Leistungsfeststellung zählen sowohl die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler als auch etwaige Prüfungen, Schularbeiten oder Tests während der Unterrichtszeit. Neuweg (ebd. S. 4) ergänzt dazu, dass die Schüler:innenleistungen mittels eines Messinstruments ermittelt werden. Kommt es zur Leistungsbeurteilung werden diese Messergebnisse anhand eines Beurteilungsmaßstabes verglichen, analysiert und bewertet. Das Endergebnis der Leistungsbeurteilung wird anschließend durch die gesetzlich festgelegte

Beurteilungsform ausgedrückt. In Österreich wird die fünfstufige Notenskala verwendet.

Neben den Leistungsfeststellungen gibt es auch Informationsfeststellungen im Schulgeschehen. Der Unterschied liegt vor allem in der Tatsache, dass zweiteres nicht zur Beurteilung herangezogen werden darf. Informationsfeststellungen haben nicht das Ziel zu einer Beurteilung zu gelangen, sondern dienen ausschließlich als Information für die Lehrkraft. Sie geben somit Aufschluss über bereits erreichte Lernziele und Kompetenzen in den einzelnen Bildungsbereichen oder über mögliche Schwierigkeiten bzw. etwaigen Förderbedarf. Festzuhalten ist, dass die Lehrkraft transparent agieren muss und Informationsfeststellungen auch als solche klar benennen muss. Für Neuweg (ebd., S. 6) haben Informationsfeststellungen einen diagnostischen Wert. Der Nutzen dieser liegt in den darauffolgenden Fördermaßnahmen, um das Kind am derzeitigen Entwicklungsstand abzuholen. Ein weiterer Unterschied zu den Leistungsfeststellungen liegt auch darin, dass Informationsfeststellungen ohne vorherige Ankündigung und ohne Limitation in der Anzahl durchgeführt werden dürfen. Aufgrund dessen, dass Informationsfeststellungen der Anpassung der Lehr- und Lernziele dienen, sind die Bestimmungen der Leistungsbeurteilungsverordnung nicht ausschlaggebend. Der Prozess der Notengebung kann folgendermaßen definiert werden: Der Erhebung des Sachverhaltes (Leistungsfeststellung) folgt ihre Bewertung (Leistungsbeurteilung).

Neuweg (ebd., S. 4) beschreibt bezugnehmend dazu, dass es zu einer Irreführung der Begriffe *Leistungsfeststellung* und *Leistungsbeurteilung* kommen kann. Der Begriff der Leistungsfeststellung könnte den Anschein erwecken, dass es sich um einen wertfreien und unvoreingenommenen Prozess handelt. Neuweg (ebd., S. 4) entgegnet diesbezüglich, dass die Kriterien, welche für eine Leistungsfeststellung herangezogen werden im Vorhinein festgelegt werden, müssen. Somit handelt es es sich um Entscheidungen, die keine vollkommene Objektivität aufweisen können.

Damit die Facetten der Leistungsbewertung möglichst klar erkennbar und die Vor- und Nachteile der Bewertungskultur nachvollzogen werden können, folgt nun ein Überblick über die beiden wesentlichen Konzepte der Leistungsbeurteilung.

Konzepte der Leistungsbeurteilung

In der Schulpraxis gibt es zwei verschiedene Konzepte, wie eine Lehrkraft gelehrte Lerninhalte überprüfen kann. Dazu unterscheidet man zwischen der formativen und der summativen Leistungsbeurteilung.

Formative Leistungsbeurteilung

Von einer formativen Form der Leistungsbeurteilung wird gesprochen, wenn die schulische Überprüfung bereits während der Lern- und Erarbeitungsphase eines Lerninhalts geschieht (Stern, 2010, S. 32f). Informationsfeststellung, die nicht benotet werden und den Zweck erfüllen, Auskunft über den Lernstand der Kinder zu geben, werden formativ bewertet. Infolgedessen werden, basierend auf dem Entwicklungsstand des Kindes, geeignete Fördermaßnahmen abgeleitet, der Lernprozess somit gesteuert und Lernziele bestmöglich erreicht (Westfall-Greiter, 2012, S. 4). Der diagnostische Zweck ist wesentlich bei formativen Formen der Leistungsbewertungen. Mit der Intention das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, werden gezielt weitere Lernschritte entwickelt und adäquate Angebote gesetzt. Der Fokus liegt demnach auf den individuellen Fördermaßnahmen für jedes Schulkind. Im Gegensatz zu der summativen Leistungsbewertung sind Fehler oder Wissensdefizite wünschenswert, da diese Anlässe für weiteres tiefgründiges Lernen ermöglichen und zu einem gefestigten Verständnis der Thematik führen können. Bei formativer Bewertung sind die Schüler:innen auch keinem hohen Druck ausgesetzt und können ohne Furcht und Angst zeigen, was bereits beherrscht wird (Stern, 2010, S.32f).

Summative Leistungsbeurteilung

Unter einer summativen Leitungsbeurteilung ist die Ermittlung der Leistungsqualität zu verstehen. Die schulische Leistung der Schülerinnen und

Schüler wird festgehalten und bewertet. Diese Form der Beurteilung hat direkten Einfluss auf die Notengebung und wird in der Leistungsbeurteilungsverordnung gesetzlich verordnet (Westfall-Greiter, 2012, S. 4).

Das Konzept der summativen Leistungsbeurteilung hat zum Ziel, im Nachhinein auf die Lernprozesse zu blicken und nächste Lernschritte zu entwickeln. Die Überprüfung erfolgt demnach nach dem Erarbeiten und Erlernen einer Unterrichtsthematik. Die Anwendung summativer Leistungsbeurteilung zielt darauf ab, selektive Entscheidungen zu treffen. Summative Bewertungen führen meist dazu, dass die Schülerin oder der Schüler besonders konzentriert arbeitet und dabei die eigenen Stärken gezielt einsetzt. Außerdem werden die individuellen Schwachstellen zumeist versteckt gehalten. Der Prüfling versucht dabei so wenig Fehler wie möglich zu machen. Die Fehlerkultur summativer Leistungsbewertung unterscheidet sich somit stark von jener der formativen Leistungsbeurteilung (Stern, 2010, S.32f).

Stern (ebd., S.33) postuliert dazu, dass diese beiden Bewertungskonzepte das Unterrichtsgeschehen, die Lern- und Lehrkultur und vor allem die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler wesentlich beeinflussen. Insbesondere wird betont, dass eine Überschneidung beider Konzepte zu negativen Auswirkungen auf das Lernen der Kinder führen kann. Festzuhalten ist, dass Schulkinder Phasen benötigen, in denen das Fehler-Machen erlaubt sein muss, damit ein aktives Teilnehmen am Unterricht möglich wird. Die Partizipation der Kinder am Unterricht ist das, was zu Diskursanlässen führt und Unterricht lebendig macht. Der Unterrichtsalltag braucht schlussfolgernd vermehrt Lernphasen, in denen die Wortmeldungen der Kinder keinen Einfluss auf deren Benotung haben, sondern als gewinnbringender Unterrichtsbeitrag angesehen werden.

Ungeachtet der Tatsache, welches Konzept der Leistungsbeurteilung angewendet wird, müssen stets die dafür gültigen Gütekriterien erfüllt werden. Dabei ist die Frage nach dem Zweck in der Berücksichtigung dieser Prinzipien relevant. Bei einer summativen Bewertung liegt der Fokus auf der Selektion, wodurch besonders gute Leistungen erkannt werden. Die formative Bewertung

hingegen setzt auf die Förderdiagnostik und zielt darauf ab, die Fertigkeiten und auch die Schwachpunkte jedes Kindes zu ermitteln und Förderangebote zu entwickeln. Trotz der markanten Unterschiede dieser Bewertungskonzepte gelten für beide Formen der Leistungsbewertung dieselben Gütekriterien, wenn auch eine unterschiedliche Gewichtung vorliegt.

Die Gütekriterien und Prinzipien schulischer Leistungsbeurteilung

Folgende drei Prinzipien gelten als allgemeine Gütekriterien:

Objektivität

Die Leistungsbewertung muss demnach frei von subjektiven Einflüssen sein. Die Lehrkraft fokussiert sich bei der Bewertung nur auf die Leistung des Kindes. Einflüsse individueller Vorlieben, Meinungen oder Vorurteile in der Leistungsbewertung müssen ausgeschlossen werden. Diese Gütekriterium ist wesentlich, um eine gerechte Bewertung zu erreichen (Stern, 2010, S. 93). Kornadt (1975, S. 125) festigt diese Argumentation, indem er behauptet, dass sich das Kriterium der Objektivität im immer gleichbleibenden Leistungsstand erkenntlich macht. Die Leistung eines Kindes soll sich demnach nicht verändern unabhängig von der Schule oder der Lehrkraft.

Validität

Unter diesem Gütekriterium wird die Gültigkeit in der Bewertung verstanden. Infolgedessen wird anhand dieses Prinzips geprüft, inwiefern ein Beurteilungsinstrument- oder verfahren, das misst, was es vorgibt zu messen. Der Fokus liegt darauf, Leistungsergebnisse auf die erhobenen Fertigkeiten und Kompetenzen der Schulkinder zurückzuführen. Eine Einigkeit zwischen den Prüfungsaufgaben und den Lernzielen muss gegeben sein (Stern, 2010, S. 93).

Reliabilität

Dieses Kriterium wird als Verlässlichkeit definiert. Die Konzepte der Leistungsbewertung müssen ein hohes Maß an Präzision aufweisen. Lediglich minimale Messfehler sind erlaubt. Die angewendeten Bewertungsinstrumente

müssen bei mehrfacher Anwendung zu denselben Ergebnissen führen. Dadurch wird versucht Messfehler zu vermeiden und etwaige Zufallsfaktoren zu eliminieren (ebd., S. 93f).

Anknüpfend an die Definition der allgemeinen Gütekriterien der Leistungsbeurteilung kommt man unweigerlich zu dem Fazit, dass diese bei schulischer Prüfung oftmals nicht eingehalten werden. Diese Bedingungen zu erfüllen, stellt Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Eine zur Gänze objektive Bewertung ist, wie Praxiserfahrungen kundgeben, nicht realistisch. Der Grund dafür ist unteranderem das „Mensch-Sein" der Lehrkräfte. Basierend auf der Tatsache, dass Menschen Leistungen bewerten, ist die Eliminierung jeglicher subjektiver, individueller Einflüsse nahezu unmöglich. Auch Kornadt (1975, S. 31) unterstützt diese Argumentation seit Jahrzehnten. Dieser fügt weiters an, dass die Sozialbeziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in in vielen Fällen Einfluss auf die Leistungsbewertung nimmt. Der Autor stellt sich in Zusammenhang damit auch die Frage, ob sich Schüler:innenleistungen tatsächlich verschlechtern oder, ob diese von den Lehrkräften schlechter beurteilt werden (ebd., S. 93).

Des Weiteren ist die Beurteilung der schulischen Leistungen in den meisten Fällen nicht valide. Häufig wird in Überprüfungen weitaus mehr gemessen als das, was zu messen vorgegeben wird. Als Beispiel dafür nennt Stern (2010, S. 94), dass Prüfungsaufgaben im sprachlichen Bereich unteranderem auch die Anzahl der Fehler in der Rechtschreibung ermitteln, auch wenn es sich um eine Prüfung des sprachlichen Ausdrucks handelt.

Bezugnehmend auf die Verlässlichkeit von Schulnoten postuliert Stern (ebd., S. 93), dass die Unterschiede zwischen einzelner Noten zumeist nicht einsichtig und begreifbar sind. Der Autor nennt beispielhaft, dass dieselbe Lehrkraft eine Prüfung zu unterschiedlichen Zeitpunkten oftmals verschieden beurteilt. Auch Kornadt (1975, S. 125) schließt sich dieser Erkenntnis an. Der Autor postuliert, dass die Förderung nach Validität in Bezug auf die Rahmenbedingungen, unter denen die Beurteilung vollzogen werden muss, nur sehr schwer erfüllt werden können. Der Grund dafür liegt laut Kornadt (ebd, S. 125) überwiegend an der

Unklarheit in den Lehrplänen und auch in der Beschreibung der Notenstufen. Diese Gegebenheit führt unweigerlich dazu, dass Beurteilungsergebnisse einer Aufgabenstellung häufig unterschiedlich ausfallen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die klassischen drei Gütekriterien zwar für die Bewertungen der Schüler:innenleistungen Gültigkeit haben, jedoch oftmals keine realistische Umsetzung in der Schulpraxis möglich wird. Stern (2010, S. 94) entgegnet, dass, trotz der geringen Objektivität, Reliabilität und Validität im österreichischen Schulsystem, die positiven Aspekte gegenüber zentraler Prüfung nicht an Bedeutung verlieren dürfen. An dieser Stelle nennt der Autor, dass die kontinuierliche Aufzeichnung und Beurteilung der Schüler:innenleistungen mehr über die Lernentwicklung des Kindes aussagen, als punktuelle, zentrale Prüfungen.

Prinzipien für die Leistungsbeurteilung

Anknüpfend an die drei klassischen Gütekriterien für eine gute Bewertungskultur wurden Prinzipien und Standards formuliert, die Leistungsbeurteilung tiefgründiger betrachten. Das grundlegende Konzept dieser Prinzipien liegt in der Begleitung der kindlichen Lernprozesse durch Lerndiagnose und geeignete Lernangebote. Anhand dieser Prinzipien soll es zum einen gelingen, Kenntnis über die Denk- und Handlungsweisen der Schulkinder zu bekommen und zum anderen die individuellen Lernvoraussetzungen zu ermitteln und in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen.

Folgende *6 Prinzipien* gelten als Maßstab für eine gute Leistungsbewertung:

1. Leistungstransparenz
2. Lernförderung
3. Chancengerechtigkeit
4. Offenheit
5. Schlüssigkeit
6. Kohärenz (Zusammenhänge entstehen)

Diese genannten Standards werden im Schulalltag stetig differenziert und an die einzelnen Unterrichtsgegenstände adaptiert. Diese Prinzipien werden nach Stern (2010, S. 95) als Richt- und Leitlinien definiert, die einen gewissen Handlungsrahmen vorgeben aber Spielraum in deren praktischer Umsetzung bieten. Es handelt dabei nicht um starre Instruktionen sonders eher um Wegweisungen. Mithilfe dieser Standards kann es gelingen die Praxis der Leistungsbewertung ins Positive zu verändern und somit die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte neu zu gestalten.

Funktionen der Leistungsbewertung

Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Praxis der Leistungsbewertung an Schulen verlangt zunächst einen Einblick in die diversen Funktionen, die Leistungsbeurteilung erfüllen muss.

Die *vier zentralen Funktionen* der Leistungsbewertung nach Kornadt (1975):

Die deskriptive Funktion

Die deskriptive Aufgabe der Leistungsbewertung beinhaltet die präzise Darstellung des Lernprozesses eines Schulkindes im Laufe eines Schuljahres. Demgemäß werden die Leistungen der Schüler:innen den Lernzielen des jeweiligen Unterrichtsfaches gegenübergestellt. Es erfolgt eine genaue Analyse dieser beiden Komponente, welche die Grundlage der darauffolgenden Notengebung bildet (Kornadt, 1975, S. 122).

Die prognostische Funktion

Im Vergleich zur deskriptiven Funktion, beinhaltet die prognostische Funktion weitaus mehr Komplexität. Zensuren, vor allem besonders bedeutende wie z.B. das Maturazeugnis, öffnen oder schließen Türen im Lebensweg eines Menschen. Die prognostische Funktion der Leistungsbewertung bezieht sich somit darauf, dass zukünftige Leistungen durch gegenwärtige Zensuren vorhergesagt werden sollen, indem Schlussfolgerungen für den späteren Lebensweg gezogen werden. Obwohl die Prognose für zukünftige Leistung von einer Vielzahl an weiteren

Faktoren abhängig ist, die zu einem früheren Zeitpunkt nicht ersichtlich werden, ist der Einfluss der Notengebung auf den beruflichen Werdegang unwiderlegbar.

Anknüpfend an diese Erkenntnis, ist ein Bewusstsein über die „Macht“ und die Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf den weiteren Lebensweg des Kindes, notwendiges Basiswissen jeder Lehrkraft (ebd., S. 122).

Die analytisch-diagnostische Funktion

Unter dem analytisch-diagnostischen Aspekt der Leistungsbeurteilung ist nach Konradt (1975, S. 122) die intensive Auseinandersetzung mit dem Wissen und den Fertigkeiten des Kindes zu verstehen. In weiterer Folge reicht die Notengebung mittels Ziffernnoten für die Leistungsbeurteilung nicht aus. Leistungsbeurteilung unter einem analytisch-diagnostischen Blick verlangt, dass die Schüler:innen präzise Einblicke in ihren Lernstand bekommen, Stärken und Schwächen ersichtlich werden und gezielte Fördermaßnahmen angeboten werden. Demnach wird der Fokus wesentlich auf den Lernverlauf gelegt.

Der Lehr-Erfolg

Kornadt (ebd, S. 124) erwähnt an dieser Stelle auch die Qualität des Lehrens seitens der Lehrkraft als Merkmal der Leistungsbeurteilung. Dementsprechend bezieht sich die Bewertungspraxis nicht nur auf die Leistungen der Schüler:innnen, sondern auch auf jene der Lehrkraft. Der Lernerfolg der Schulkinder steht in engem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität. Auf Basis dieser Erkenntnis, sollte jede Form der Leistungsbewertung zu einer kritische Auseinandersetzung mit der Unterrichtsmethodik der Lehrpersonen führen.

Die erzieherische Funktion

Die vierte Aufgabe, die in die Beurteilung einfließt, konzentriert sich auf den erzieherischen Aspekt im Schulalltag. Das Schulsystem basiert grundlegend auf der Annahme, dass die Notengebung wesentlich zur Anstrengungsbereitschaft und zur Lernmotivation der Kinder beiträgt. Die Bewertung der Leistungen soll somit ein ehrgeiziges Lernverhalten zur Folge haben, mit dem Ziel eine gute Zensur zu erhalten. Dieses Argument ist durchaus berechtigt, denn das Erreichen guter Noten hat für viele Schüler:innen Priorität, weshalb auch mit Eifer dafür

gearbeitet wird. Jedoch handelt es sich um keinen evidenten Zusammenhang zwischen der Lernbereitschaft und der Notengebung. Vielmehr geht es um ein Zusammenspiel zahlreicher unterschiedlicher Faktoren, die den Lernantrieb bedingen. Erfolg und gute Noten tragen zur Lernmotivation bei, wenn die Kinder eine realistische Chance auf Lernerfolg erkennen können. Schüler:innen, die trotz Fleiß und Bemühen keine Erfolgsmomente erleben, werden vermutlich zukünftig weniger Eifer aufbringen. Festzuhalten ist ohne Zweifel, dass die Notengebung Auswirkungen auf die Schüler:innen, deren Lernverhalten und deren Anstrengungsbereitschaft hat. Der konkrete Einfluss, den die Leistungsbewertung auf die Lernmotivation der Schüler:innen haben kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Masterthesis genauer erläutert.

Ziffernnoten: Die Fragwürdigkeit der Notengebung

Im ersten Teil dieser Forschungsarbeit liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf den Grundsätzen der Leistungsbeurteilung. Dieses fundamentale Basiswissen ist wesentlich, da weitere Kapitel der Masterthesis inhaltlich Bezug aufeinander nehmen. Anknüpfend an dem theoretischen Basiswissen zur Leistungsbewertung liefert dieses Unterkapitel einen Überblick über die Problematik der Bewertungspraxis und stellt somit eine Überleitung zur Fragestellung „Inwiefern empfinden Schülerinnen und Schüler der Primarstufe Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf ihre Lernmotivation?“ Folgend werden einige zentrale Kritikpunkte an der Ziffernbeurteilung dargelegt.

Selektionsfunktion

Stellt man sich die Frage, warum die Notengebung in den Schulen problematisch sein könnte, so stößt man auf eine Vielzahl an literarischen Ausarbeitungen und Studien, die sich mit dieser Thematik seit Jahrzehnten beschäftigen. Einer der ersten und wichtigsten Autoren im Bereich der Zensurengebung und ihrer Fragwürdigkeit ist Karlheinz Ingenkamp (1976, S. 48), der bereits zur damaligen Zeit feststellte, dass das Verfahren der Leistungsbeurteilung in den Schulen ursprünglich nicht als Instrument für das Schulsystem konzipiert wurde. In erster Linie wurde das Zeugnis zum Zwecke der Auslese der Kinder und jungen Heranwachsenden im Sinne des Leistungsprinzips entwickelt. Es handelt sich dementsprechend um ein Verfahren der damaligen nationalstaatlichen und bürokratischen Gesellschaft. Die Ausstellung eines Zeugnisses im Schulsystem fand zu Beginn in Form eines Benefizien- oder Stipendiatenzeugnisses statt, das bedürftige Schüler:innen auf Wunsch ausgestellt bekamen. In diesem Zeugnis wurde das Hauptaugenmerk auf den Fleiß und den Ehrgeiz des Kindes gelegt. Die verpflichtende Ausstellung eines Ziffernzeugnisses an jeden Schüler und jede Schülerin wurde erst Mitte des 19. Jahrhunderts verordnet.

Objektivität

Starch und Elliot (1976, S. 70) weisen in Bezug auf das Dilemma mit der Notengebung erneut auf die Erkenntnis hin, dass die Zensierung derselben Prüfung bei verschiedenen Lehrkräften zu einer unterschiedlichen Benotung

führt. Für Starch (ebd, S. 71) sind diese Differenzen in der Beurteilung darauf abzuleiten, dass jede Lehrperson die einzelnen Teilbereiche einer Leistung unterschiedlich gewichtet Die Herausforderung liegt insbesondere darin, die Unterschiede zwischen den Gütegraden, vor allem bei angrenzenden Notengraden, zu erkennen und dementsprechend zu beurteilen. Auch Schmidinger und Vierlinger (2012, S. 11) zeigen im Zusammenhang damit, dass dieser Schutz der Schülerinnen und Schüler vor Willkür einen bedeutenden Einfluss auf den Unterrichtsalltag und die Lern- und Leistungskultur in den Schulen hat. Die Grundlage dieser Argumentation liegt in der großen Freiheit der Interpretation dieser fünfstufigen Notenskala. Anknüpfend daran postulieren Schmidinger und Vierlinger (ebd., S.11f), dass das Streben nach Objektivität anhand der Notengebung eher zu einer subjektiven Beurteilung der Schüler:innenleistungen führt. Becker (ebd, S. 23) erklärt, dass die Ziffernbeurteilung nach wie vor Anwendung in der Schule findet, da dadurch ein Maßstab zur Leistungseinordnung präsentiert wird. Hilfreich ist dieses Instrument jedoch nur, wenn ein Begleittext beiliegt, der den Lernprozess- und fortschritt tiefer erläutert.

Validität

Dass die schulische Zensurengebung nicht nur die Leistung der Schüler:innen bewertet, bestätigt auch die Studie von Maaz, Baeriswyl und Trautwein (2011, S. 92) im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Die Forschungsergebnisse dieser empirischen Datenerhebung führten zu der Erkenntnis, dass der soziale Hintergrund der Kinder in die Notengebung einfließt. Basierend auf der Auswertung und Analyse der Studienergebnisse kann festgehalten werden, dass Schulkinder aus sozial benachteiligten Familien in standardisierten Überprüfungen schlechtere Ergebnisse erhielten als Kinder aus sozial begünstigten Familien, bei gleicher Leistung. Besonders bedenklich erscheint diese Tatsache unter dem Anbetracht des starken Einflusses der Zensuren auf den späteren Lebensweg. Auch Brügelmann (2006, S. 45) stützt sich auf diese Argumentation und betont, dass es keine empirisch fundierten Belege für eine Ziffernbenotung gibt, welche sich durch Objektivität oder Vergleichbarkeit kennzeichnet.

Lernen für Zensuren

Holzkamp (1993, zitiert nach Schmidinger und Vierlinger, 2012, S. 12) kritisiert in Bezug auf die Problematik der Notengebung die stetige Fremdbeurteilung seitens der Lehrkraft. Diese sei die Basis für das häufig wenig produktives Lernen der Schülerinnen und Schüler. Lernen findet demzufolge statt, um negative Auswirkungen im Schulgeschehen zu vermeiden. Für Stern (2010, S. 15f) liegt die Kritik in der Leistungsbeurteilung im „Lernen für den Test". Schüler:innen lernen in der Regel für eine gute Zensur in der Leistungsfeststellung und in weiterer Folge für eine gute Zeugnisnote. Unter Anbetracht dieser Feststellung geschieht Lernen nicht aufgrund eines inneren Dranges nach Wissen und Können oder eines persönlichen Interesses für eine Thematik. Anstatt dieser Entwicklung aktiv entgegenzuwirken, ist der Schulalltag von Prüfungen geprägt, die überwiegend Merkwissen und somit das Kurzzeitgedächtnis anfragen, anstatt die Entwicklung der Kognition und der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu verfolgen.

Für Ingenkamp (1967, S. 200) kann aus diesen Erkenntnissen die Schlussfolgerung gezogen werden, dass „für unser gesamtes schulisches Berechtigungswesen keine sachliche Rechtfertigung besteht." Zeugnisse geben in Zusammenhang damit keinerlei Auskunft über die Schulleistung von Schüler:innen verschiedener Klassen. Trotz dieser Erkenntnis werden Zeugnisnoten abermals als Kriterium für die Zulassung zu Studiengängen an Universitäten angesehen. Der Autor erläutert, dass standardisierte Testungen einen adäquaten Vergleichsmaßstab für Lehrer:innen bieten, wodurch ein gerechteres Urteil zustande kommen kann.

Sozial-emotionale Herausforderungen

Für Lempp (1983, S. 69) liegt der wesentliche Kritikpunkt an der Notengebung im sozial-emotionalen Bereich. Der alltägliche Vergleich untereinander kann zur Folge haben, dass manche Schüler:innen enorm unter dem Schulsystem leiden. Den ausschlaggebenden Faktor sieht der Autor darin, dass der Maßstab der Notengebung vermehrt zu einem Kriterium der Persönlichkeit, des Charakters eines Individuums wird. Dies führt dazu, dass nicht nur das Selbstwertgefühl

und das Selbstkonzept der Schüler:innen geschädigt wird, sondern der ursprüngliche Zweck und Nutzen der Leistungsbewertung in den Hintergrund gerät. Bezugnehmend darauf stellt sich der Autor die Frage, warum Ziffernnoten, trotz der diversen fragwürdigen Aspekte dieser Bewertungskultur, von einer Vielzahl an Schüler:innen und Elternteilen gewünscht wird.

Lempp (1983, S. 67) beantwortet diese Frage folgendermaßen:

> Es wollen dies immer nur die guten Schüler und diejenigen, die noch hoffen können, gut zu werden. Diese möchten sich selbst bestätigen lassen, und sie möchten sich abgrenzen können von denjenigen, die weniger leisten als sie. (…) Anders ausgedrückt: Wir erziehen unsere Kinder zur Unsolidarität, und es ist die Leistungshierarchie, es sind die Zeugnisse, welche die Kinder zur Unsolidarität zwingen.

Geschlechterunterschiede

Für Carter (1967, S. 149) liegt ein wesentlicher Kritikpunkt der Zensurengebung in den Geschlechterrollen. Dieser postuliert, dass trotz sehr geringer Intelligenzunterschiede, Mädchen signifikant besser beurteilt werden als Jungen. Leaper (2015; zitiert nach Lesperance et al., 2022, S. 9) unterstützt diese Argumentation und fügt an, dass eine Begründung dafür zunächst die intensive Auseinandersetzung mit den Stereotypen im Schulsystem verlangt. Demnach existieren Geschlechterstereotype, die mit Vorurteilen und Einstellungen gegenüber Mädchen und Jungen einhergehen. Während Mathematik und die Naturwissenschaften eher den Stärken des männlichen Geschlechts zugeschrieben werden, liegen die Stärken der Mädchen überwiegend im Lesen und im Verfassen von Texten. Diese vorgefestigten Urteile gegenüber der Geschlechterrollen im schulischen Kontext wirkt sich signifikant auf das Lernverhalten der Schüler:innen aus. Schülerinnen und Schüler, die bereits vermittelt bekommen haben, dass Mathematik ein „Jungenfach“ ist, werden ihre Chancen in diesem Bereich als eher gering einschätzen und infolgedessen nur ein geringes Maß an Ehrgeiz dafür aufbringen. Mädchen werden sich somit als eher inkompetent und unbegabt einschätzen, wodurch resümierend häufig schlechtere Mathematiknoten zustande kommen. Leistungsbeurteilung ist somit auch als Konstrukt gefestigter Urteile seitens der Schüler:innen und der Lehrpersonen definiert. Carter (ebd, S. 158) untermauert diese Erkenntnisse

indem er feststellt, dass sich in der Zensierung der Schüler:innenleistungen viel mehr wiederspiegelt als die Bewertung der Arbeit. Auch der Einfluss des Geschlechts der Lehrkraft ist zu beachten. Carter (ebd, S. 157) gibt an, dass Lehrerinnen in der Regel besser bewerten als Lehrer, wobei das Geschlecht des Schulkindes bedeutend mehr Auswirkungen auf die Notengebung zeigt.

Vorhersagefunktion

Während Carter (ebd., S. 157) den Fokus auf die Gültigkeit der Bewertungspraxis in Bezug auf die Geschlechterstereotypen legt, konzentriert sich Ingenkamp (1976, S. 282) auf den Zusammenhang zwischen der Zensierung und ihrer Vorhersage für spätere Leistungen. Studienergebnisse lieferten Erkenntnisse darüber, dass trotz langfristiger und fächerübergreifender Beobachtungen keine umfassende Vorhersage bezüglich des weiteren Schulerfolgs gegeben werden kann. Bezugnehmend auf die Eindrücke des Autors, gilt dies auch für die Transition von der Primar- in die Sekundarstufe und von der Sekundarstufe in eine weiterführende höhere Schule. Ingenkamp (ebd, S. 282) stellt fest, dass auch eine Kombination aus diversen Hilfsmitteln, wie beispielsweise die Anwendung standardisierter Testverfahren, zu keiner realistischen und vertrauenswürdigen Prognose über den weiteren Schulerfolg des Kindes führen kann.

Mangelnde Wirksamkeit

Die Studie nach Faust-Siehl und Schweitzer (1992, S.50) untermauert das Dilemma der Zensierung der Leistung im schulischen Kontext. Die Kernaussage der Forschungsergebnisse bezieht sich darauf, dass Niederlagen in Form von schlechter Zensuren für Kinder nicht förderlich oder wirksam sind, da keine Verarbeitung stattfinden kann. Die Forschungsgruppe dieser Studie wurde auf Schüler:innen der zweiten und der vierten Klasse eingegrenzt. Die Gespräche während einer Unterrichtseinheit fokussieren sich auf die Perspektive des Kindes. Die Zusammenfassung dieser empirischen Forschung führt zu folgenden Erkenntnissen: Für junge Schulkinder lässt sich die Zensurengebung vor allem auf das *Zuhören* und *Nicht-Zuhören* während des Unterrichts zurückführen. Die Anstrengungsbereitschaft im Unterricht empfinden die

Kinder als wesentlichen Faktor für den schulischen Erfolg. Allerdings wird erkenntlich, dass andere Faktoren und Zusammenhänge, die Einfluss auf die Leistung im schulischen Kontext haben können, weder wahrgenommen noch begreiflich werden. Kompensatorische Beziehungen zwischen diversen Ursachen werden überwiegend nicht erkannt. Die Forschungsergebnisse von Faust-Siel und Schweitzer (1992, S. 50) legen dar, dass nur ein Kind aus der vierten Klasse eine Verbindung zwischen der übermäßigen Konzentration in der Prüfung aufgrund der fehlenden Vorbereitung zuhause herstellen konnte. Im Allgemeinen unterscheiden sich die Eindrücke der Schulkinder aus Klasse 4 und jener aus Klasse 2 in gewissen Punkten. Abgesehen von der Mitarbeit der Unterrichtszeit, nennen die Schulkinder der vierten Schulstufe vermehrt auch andere Faktoren, die sich auf die Anstrengungsbereitschaft auswirken. Die befragten Kinder nennen beispielsweise das regelmäßige Üben, das Interesse am Unterrichtsfach, oder die individuellen Begabungen und Schwächen der Schüler:innen als einflussreiche Komponenten in Bezug auf die Lernmotivation und Leistungsbereitschaft.

Resümierend ziehen Faust-Siehl und Schweitzer (ebd, S. 58) aus den Forschungsergebnissen wesentliche Konsequenzen für die Schulpraxis. Zum einen ist die Erkenntnis darüber, dass Schulkinder ihre eigenen Standpunkte und Perspektiven zur Leistungsbeurteilung haben, grundlegend. Ferner postulieren die Autorin und der Autor, dass Lehrer:innen Einsicht in diese Sichtweisen ihrer Schulkinder besitzen müssen. Denn diese Basis lässt Lehrpersonen erkennen, dass Kinder zumeist ihre Noten auf die persönliche Anstrengung zurückführen. Für leistungsschwache Kinder kann dies moralisch schwerwiegende Folgen haben. Diese Kinder erleben sich als unfähig sich anzustrengen oder als faul. Faust-Siehl und Schweitzer (ebd, S. 8) erörtern bezugnehmend dazu die Tatsache, dass die kognitive Entwicklung der Grundschulkinder keine realistische Selbsteinschätzung zulässt. Obwohl vor allem in der Grundschulzeit eine Phase der menschlichen Entwicklung stattfindet, in der das Streben nach Anerkennung durch Leistung vorwiegend ist. Infolgedessen soll die Praxis der Leistungsbewertung und der Feedbackgabe den Bedingungen unterliegen, dass diese vom Kind aufgenommen werden können und sich positiv auf das

Selbstbild des Kindes auswirken. Brügelmann (2006, S. 45) nennt als wichtige Implikation für die Praxis, dass weder eine Beurteilung mittels Ziffernnoten noch alternative Formen der Leistungsbeurteilung zur Erhaltung bzw. Steigerung der Lernmotivation reichen. In erster Linie ist ein individuell angepasster und didaktisch geöffneter Unterricht wesentlich.

Möglichkeiten im Umgang mit der Notengebung

Die eben erläuterten Auswirkungen, die Leistungsbeurteilung mit sich bringt, gehen mit der Frage einher, wie es im Schulalltag gelingen kann, bestmöglich mit der Bewertungspraxis umzugehen. Trotz der Tatsache, dass eine Vielzahl an Faktoren in die Notengebung einfließen, die nicht mit der Leistung des Kindes zusammenhängen und Zensierung somit nicht gänzlich gerecht sein kann, stellt die Ziffernbeurteilung einen wesentlichen Bestandteil des Schulalltags dar. Basierend auf dieser Grundlage, fokussiert sich das folgende Unterkapitel auf möglichst gewinnbringende Umsetzungsmöglichkeiten in der Schulpraxis.

Für Vierlinger (2012, S. 210) ist die Basis für eine förderliche Beurteilungspraxis die Einstellung zum Kind. Lehrer:innen brauchen eine schüler:innenfreundliche Grundeinstellung, die die Förderung anstatt die Selektion präferiert. Für den Autor liegt der Schwerpunkt auf einer stärkenzentrierten Pädagogik ohne dabei die Schwachstellen zu vertuschten. Ferner wird erläutert, dass ein Umgang gepflegt werden soll, der Noten nicht zu viel Wichtigkeit gibt. Die Leistungen und die Mitarbeit während des gesamten Schuljahres sind entscheidend. Es wird empfohlen, regelmäßig aber wenig umfangreich zu prüfen, anstatt eine große Überprüfung durchzuführen. Dadurch wird dem Leistungsdruck und der Nervosität der Schulkinder entgegengewirkt, da sie sich an Prüfungssituationen gewöhnen und eine schlechte Note wieder ausgebessert werden kann. Des Weiteren stellt Vierlinger fest (ebd, S. 210), dass die Grundrechte der Kinder nicht verletzt werden dürfen. Demnach ist eine reflektierte Haltung der Lehrpersonen grundlegend. Die Einstellung der Lehrkräfte und ihre Beurteilungsmethode prägen in hohem Maß die Persönlichkeitsentwicklung der Schulkinder. Die eigene Person und das berufliche Handeln stetig zu

hinterfragen, zu überdenken oder zu verändern ist für die Lehrperson unerlässlich.

Auch Schlag (2013, S. 7) untermauert die Wichtigkeit der reflektierenden Haltung der Lehrkraft im Schulalltag in Bezug auf die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Insbesondere die eigenen Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensintentionen sollten kritisch hinterfragt werden. Die Eigenmotivation der Lehrkräfte ist anknüpfend daran die Basis für die Lernprozesse der Schulkinder.

Diese Lernprozesse werden, nach Schlag (2013, S. 9) wesentlich von der Lernmotivation gesteuert. Die Förderung oder die Weiterentwicklung der Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler:innen wird als entscheidende Aufgabe der Schule angesehen. Bezugnehmend darauf, kann der individuelle Lernwille nicht durch Zwang und Druck erzeugt werden. Diese Masterarbeit knüpft theoretisch und empirisch in den nächsten Kapiteln daran an und beschäftigt sich intensiv mit dem Zusammenhang der Lernmotivation und der Zensierung.

Alternative Ansätze zur Leistungsbeurteilung

Die Lern- und Leistungskultur in den Schulen befindet sich seit einigen Jahren in einer Phase des Wandels und der Veränderung. Im Zentrum der gegenwärtigen Pädagogik steht die Förderung und Entwicklung der Selbstkompetenz der Kinder. Weiters werden sowohl Fertigkeiten im kommunikativen als auch im methodischen Bereich zunehmend geschult. Die Pädagogik von heute fokussiert sich in großem Maße auf die Selbststeuerung und die Selbstreflektion der Schüler:innen bezugnehmend auf deren individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse. Für Beutel und Häcker (2023, S. 1) verlangt dieses neue Bild von Schule und Lernen ein verändertesLeistungsverständnis und sollte infolgedessen zur Überarbeitung der Leistungsbeurteilungsformen führen. Wenngleich die Praxis der Leistungsbewertung angepasst werden müsste, ist die Notengebung nach wie vor vorherrschend. Ausschlaggebend für die schulische Beurteilung sind weiterhin Prüfungen und Tests, welche zumeist mittels Ziffernnoten bewertet werden. Die Autoren kritisieren an dieser Stagnation in der Bewertungspraxis insbesondere die unzureichende Rückmeldung an die Schüler:innen. Die Basis für weitere Lernentwicklung sind das Wissen und die Kenntnis über nächste Schritte im Lernprozess. Ferner ist festzuhalten, dass eine Weiterentwicklung der Lernkultur in den Schulen in hohem Ausmaß mit dem Umgang der Schüler:innenleistungen zusammenhängt.

Mit dem Anspruch an eine individuelle Förderung, Wertschätzung von Vielfalt und Verschiedenheiten leben diverse Schulen eine kindzentrierte Pädagogik vor, die alternative Formen der Leistungsbeurteilung präferieren. Dadurch wird gezeigt, dass Leistungsevaluation- und beurteilung Transparenz, Lernförderung und Partizipation erzielen können. Eine gewinnbringende Beurteilung stützt sich auf eine wertschätzende Haltung gegenüber dem Kind und dessen Können. Ein durch Individualisierung und Differenzierung gekennzeichnetes Lernen und Lehren und eine adäquat, positive Feedbackgabe sind die Folge. Beutel und Häcker (ebd, S. 1) resümieren, dass Leistungsbeurteilung als Zusammenspiel zwischen der Lernförderung der Schüler:innen und der aktiven Partizipation an ihren Lernprozessen darstellt. Gelingende Bewertung, die Mitbestimmung zulässt und eigenständiges Handeln unterstützt, fordert einen kindzentrierten

Blick der Lehrkräfte als Expert:innen. Für Winter (2002, S. 29) erwähnt hierbei als Konsequenz für die Lehrkräfte, dass diese Entwicklung kein Sinken der Leistungsansprüche verlangt. Vielmehr stehen Lehrer:innen vor der herausfordernden Aufgabe, die Leistungen ihrer Schulkinder zu erkennen und anschließend in Kooperation mit den Kindern diese zu verstehen und zu beurteilen.

Im Rahmen der *Alternativen Leistungsbeurteilung* wird an den Grundsätzen dieses pädagogischen Konzeptes angeknüpft. Demzufolge ist es in österreichischen Volksschulen möglich, eine alternative Leistungsbeurteilung der Ziffernbenotung vorzuziehen. Diese Entscheidung wird innerhalb des Klassenforums getroffen und ist gesetzmäßig bis Ende des ersten Halbjahres der zweiten Schulstufe erlaubt. Die Anwendung der *Alternativen Leistungsbewertung* inkludiert einen intensiven Einblick in den Lern- und Entwicklungsverlauf des Schulkindes. Demzufolge erhalten die Kinder, und darüber hinaus auch die Eltern und Erziehungsberechtigten, am Ende des Semesters bzw. des Schuljahres Einblick in zentrale Bildungsprozesse und etwaig Herausforderungen, die damit einhergehen können. Festzuhalten ist, dass die *Alternative Leistungsbeurteilung* aus der schriftlichen Erläuterung des kindlichen Lernens und einem Bewertungsgespräch besteht. An diesem Gespräch nehmen sowohl die Schülerin oder der Schüler als auch die Eltern oder Erziehungsberechtigten und die Lehrkraft teil. Dieser Diskurs aller Beteiligten findet vor der Überreichung der schriftlichen Information statt und fokussiert sich inhaltlich auf den Lernverlauf und die schulischen Leistungen. Auf Wunsch der Erziehungsberechtigten kann dieser Verschriftlichung der Lernerfolge auch ein Zeugnis mit Ziffernnoten angehängt werden. Vor allem dem Bewertungsgespräch wird ein hohes Maß an Wichtigkeit beigemessen, weshalb diese Diskurs- und Diskussionssituationen auch nach dem Absolvieren der zweiten Schulstufe frequentiert stattfinden müssen. Im Rahmen dieser Begegnung aller Beteiligten kann explizit auf die Stärken und Herausforderungen, den bisherigen Entwicklungsverlauf, und auch auf geeignete Maßnahmen zur Förderungen Bezug genommen werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

Anknüpfend an diese Grundsätze der Alternativen Leistungsbeurteilung in Österreich stellt sich die Frage, welche konkreten alternativen Formen der Leistungsbeurteilung zur herkömmlichen Ziffernbeurteilung angewendet werden können. Folgendes Kapitel dieser Masterarbeit zentriert sich auf die diversen Formen der Leistungsbeurteilung und deren Nutzen im Bereich des schulischen Lernens.

Pensenbuch

Das *Pensenbuch* als alternative Möglichkeit zur Leistungsbewertung findet insbesondere in Grundschulklassen Anwendung, in denen eine Pädagogik nach *Maria Montessori* vertreten ist. Bezugnehmend auf die Grundsätze Montessoris, liegt der Schwerpunkt auf einer strukturierten Lernumgebung, die zu eigenständigem Arbeiten veranlassen soll. Die Gestaltung der Lernumgebung ist dabei auf das kindliche Handeln abgestimmt (Schmidinger, 2012, S. 54). Diese Methode zur alternativen Leistungsbewertung wird als differenzierte Lerndiagnose definiert und kann an Stelle eines Ziffernzeugnisses verwendet werden (Stern, 2010, S. 65). Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es in erster Linie die Schüler:innen intensiv zu beobachten. Das *Pensenbuch* dient dazu, dass diese Beobachtungen festgehalten werden können. In einem *Pensenbuch* sind die Entwicklungsziele mehrerer Schuljahre fixiert und erklärt (Schmidinger, 2012, S. 54). Nach Stern (2010, S. 65) stellt das *Pensenbuch* eine Ansammlung von Lernziellisten dar, die als Grundlage für die Leistungseinschätzung dienen. Neben den Lernzielen, werden auch sozial-emotionale Kompetenzen sowie das Arbeitsverhalten der Kinder erfasst. Ein Vorteil dieser alternativen Form der Leistungsbeurteilung liegt unter anderem darin, dass Lehrkräfte anhand dieses Buches ganzjährige und gut strukturierte Aufzeichnungen der Lernziele und Lernfortschritte der Schüler:innen führen können. Ein *Pensenbuch* enthält mehrere Raster, in denen die zu erreichenden Kompetenzen in den diversen Unterrichtsfächern aufgelistet sind. Die Bewertung der schulischen Leistungen erfolgt in der Regel zum Ende des Schuljahres oder auch zum Halbjahr. Infolgedessen kann ein *Pensenbuch* auch das klassische Ziffernzeugnis substituieren, wobei dies selten der Fall ist (Schmidinger, 2012, S. 54). Hierfür ist allerdings ein Schulversuch an den Grundschulen notwendig. Stern (2010, S.

65) argumentiert, dass viele Eltern ein Ziffernzeugnis präfieren, da dieses primär als aufschlussreicher eingeordnet wird. Die Anwendung des *Pensenbuches* sieht weiters vor, dass der Austausch zwischen den Eltern und der Lehrperson die Basis für die darauffolgende Einschätzung der Lernergebnisse im *Pensenbuch* darstellt (Schmidinger, 2012, S. 54). Stern (2010, S. 65) ergänzt, dass diese Entwicklungsgespräche, deren inhaltlicher Schwerpunkt auf den Lernzielen des *Pensenbuches* liegt, geringstenfalls einmal pro Halbjahr stattfinden müssen. In den überwiegenden Fällen, dient das *Pensenbuch* als ideales Fundament für die Ableitung und Entwicklungen weiterer Fördermaßnahmen und für die stetige Anpassung der Lernumgebung im Klassenzimmer, da der Lernprozess der Kinder intensiv und präzise dokumentiert werden kann (Schmidinger, 2012, S. 54). Allenfalls geht die praktische Anwendung dieser Methode unweigerlich mit einem Mehraufwand an Zeit und Arbeit für die Lehrkräfte einher, selbst wenn dadurch umfassende und adäquate Unterrichtsgestaltung sowie geeignete Fördermaßnahmen entwickelt werden können (Stern, 2010, S.65).

Entwicklungsbericht

Eine weitere Methode der alternativen Leistungsbeurteilung, welche viele Gemeinsamkeiten mit dem Pensenbuch aufweist, ist der *Entwicklungs- bzw. Lernfortschrittsbericht*. Jene Bewertungsform basiert grundlegend auf dem System der Freiarbeit. Demzufolge wird ungefähr die Hälfte der zu Verfügung stehenden Wochenstunden einer Schulklasse für diese selbsttätige Freiarbeitsphase verwendet. Schlussfolgernd wird die Stundenanzahl der einzelnen Unterrichtsfächer gekürzt, wodurch auch ausreichend Zeit für dieses eigenverantwortliche Lernen bleibt. Diese Phase ist durch eine Vielfalt an differenten Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise der Wochenplanarbeit, des projektgestützten Unterrichts oder Formen des sozialen Lernens, gekennzeichnet. Diese freie Unterrichtszeit ist notwendig, damit die Schüler:innen an ihren spezifischen Entwicklungszielen weiterarbeiten können. Nach Schmidinger (2012, S. 56) sei dies im Fachunterricht nicht gänzlich umsetzbar. Des Weiteren wird erläutert, dass der *Entwicklungsbericht* als besonders ausführliches und umfangreiches Dokument der Beurteilungspraxis angesehen wird. Neben der Verschriftlichung des Lernstandes, werden auch

ausgewählte Leistungen mit den entsprechenden Lernbedingungen aufgezeigt. Wie auch im Pensenbuch, werden im *Lernfortschrittsbericht* die fachspezifischen Lernziele, das Arbeitsverhalten und die sozial-emotionalen Fertigkeiten der Schulkinder erörtert. Mithilfe des *Entwicklungsberichts* und dessen Lernfortschrittsbögen ist eine ideale Basis für eine frequentierte Rückmeldungspraxis gegeben. Die Lernergebnisse des Schüler:innen werden nach dem Ende des erste Halbjahres oder am Ende des Schuljahres in diesem Beurteilungsbogen verschriftlicht. Des Weiteren kann anhand des *Entwicklungsberichts* auch präzise dokumentiert werden, wie häufig spezifische Handlungen im Lernprozess wahrgenommen wurden bzw. inwiefern sich das Kind seinem Lernziel bereits angenähert hat. Ein nennenswertes Merkmal des *Lernfortschrittsberichtes* ist unteranderem auch die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung seitens der Schulkinder. Diese reflexive Arbeitshaltung wird auch von den Lehrkräften verlangt, da die Kinder stetig Rückmeldungen zum Unterricht und der methodisch-didaktischen Umsetzung der Lehrkraft geben.

Lernportfolio

Ein *Portfolio* beschreibt im Allgemeinen eine Sammlung, zumeist eine Mappe, von schriftlichen Dokumenten oder anderen Lernergebnissen der Kinder. Überwiegend sind die Kinder die Besitzer:innen dieser individuellen Mappe und entschieden zumeist auch darüber, was einen Platz darin finden darf. Dadurch wird die Selbstverantwortung über das eigene Lernen und den Entwicklungsprozess explizit gefördert. Für Keller und König (2017, S. 11) ist ein Portfolio ein „persönliches Entwicklungs- und Dokumentationsinstrument und bildet den Rahmen, in dem aussagekräftige Dokumente zum Lernen gesammelt, ausgetauscht, kommentiert und bewertet werden können“. Anknüpfend daran untermauern Brunner und Schmidinger (2004, S. 17), dass die Anwendung eines Portfolios als Form der Leistungsfeststellung- und beurteilung die Selbstständigkeit der Kinder in hohem Maße schult. Die Selektion der spezifischen Leistungsnachweise, die damit verbundene Bewertung der eigenen Lernergebnisse und das Festlegen nächster Lernziele trägt zur Förderung des eigenverantwortlichen Handelns bei. Ferner erläutern die Autor:innen (ebd., S. 17), dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes

weiters durch die Möglicheit der Fremdbeurteilung positiv beeinflusst wird. Das Interesse oder der Stolz der Erziehungsberechtigten, der Pädagog:innen oder anderen Personen, denen eine Einsicht in das Portfolio gewährt wird, hat unweigerlich Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des Kindes. Stern (2019, S. 69) knüpft an und ergänzt, dass das stetige Eintauchen in die persönliche Erfolgsmomente zur Wertschätzung der eigenen Stärken führt und somit der Wille zum Lernen steigen kann. Neben diesen wesentlichen Aspekten stützt sich Stern (2010, S. 69) in seiner Argumentation weiters auch auf die Tatsache, dass Lernportfolios einen wesentlich umfangreicheren Einblick in die Entwicklung des Kindes gewähren können, als dies durch Prüfungen zustande kommen kann. Der Grund dafür liegt vorranging in der laufenden Dokumentation einzelner Lernergebnisse wodurch, im Gegensatz zu punktuellen Prüfungen, ein Überblick über den Lernfortschritt möglich wird. Diesen positiven Aspekten, welche das Lernportfolio mit sich bringt, steht die fehlende Verlässlichkeit der Portfolioarbeit gegenüber. Der Autor erläutert, dass keine zuverlässige und gerechte Bewertung der Lernportfolios gegeben ist, da die einzelnen Sammlungen sehr unterschiedlich sind und somit nicht miteinander verglichen werden können. In Zusammenhang damit stellen auch die individuellen Wahrnehmungen und Perspektiven der Betrachter:innen Herausforderungen in der Beurteilungspraxis dar. Stern (ebd, S. 70) verweist dahingehend auf Vorurteile in Bezug auf die geschlechtsspezifischen Merkmale hin (z.B.: Es werden dieselben Leistungen different wahrgenommen abhängig von dem Geschlecht des Kindes).

Direkte Leistungsvorlage

Mit Verweis auf die Prinzipien des obig beschrieben Lernportfolios, handelt es sich bei der *direkten Leistungsvorlage* ebenfalls um eine Ansammlung kindlicher Leistungsnachweise. Diese persönliche Sammelmappe beinhaltet Werke der Schüler:innen, welche Auskunft über die zu erreichenden Lernziele geben. Dadurch, dass neben den Kindern und der Lehrkraft auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten Einblick in diese Leistungsvorlage gewährt bekommen, stellt diese eine optimale Grundlage für einen Diskurs aller Parteien über den Lernverlauf des Kindes dar. Diese Methode zur Leistungseinschätzung wird

häufig auch als *kommentierte direkte Leistungsvorlage* definiert, da ein verschriftlichtes Feedback seitens der Lehrkraft über Weiterentwicklung des Kindes, beiliegt. Die *direkte Leistungsvorlage* strebt eine reliable und umfangreiche Leistungsrückmeldung- und -beurteilung an, die Raum für eine individualisierte Unterrichtsmethodik bietet (Stern, 2010, S. 71). Nach Vierlinger (2002, S. 31) handelt es sich bei der *direkten Leistungsvorlage* um eine hervorragende Möglichkeit, den Schwerpunkt auf das Kind und dessen Fertigkeiten zu legen. Der Autor positioniert sich dafür, dass eine Ziffernnote nur sehr bedingt Bezug auf den Lernwachstum und die erlernten Kompetenzen der Schüler:innen nimmt und äußert wenig Aussagekraft über den Lernverlauf hat. Die Anwendung der *direkten Leistungsvorlage* als Form der Leistungsbeurteilung hat zum einen zur Folge, dass der Fokus auf den Prozess des Lernens und der Wertschätzung erbrachter Leistungen liegt. Zum anderen empfindet das Kind zunehmend Stolz gegenüber den individuellen Leistungen, da diese mit einem wertschätzenden Blick betrachtet werden.

Verbale Beurteilung

Die bisherigen Methoden grenzen sich markant von der herkömmlichen Ziffernbenotung ab, beinhalteten jedoch eine Verschriftlichung des schulischen Lernens oder eine Darbietung der Originaldokumenten der Schüler:innen . Die *verbale Beurteilung* unterscheidet sich wesentlich von den bisher beschriebenen Methoden. Sie stützt sich gänzlich auf Rückmeldungen und Einschätzungen verbale Form, wobei vereinzelt auch Briefe an die Schulkinder verfasst werden. Grundsätzlich erfolgt die Leistungseinschätzung und die Bewertungspraxis durch Worte, wodurch ein intensives Eintauchen in die Lernsituation zustande kommen kann. Diese Gesprächssituation schafft die Voraussetzung für eine präzise Einsicht in den aktuellen Lernstand und das Wertschätzen der Stärken und erreichten Lernziele. Mit dem Ziel ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit zwischen den Leistungsergebnissen und Lernverläufen der Schulkinder herzustellen, werden diese verbalen Kundgebungen durch Lernzielformulare ergänzt. Ein Vorteil dieser Methode liegt unweigerlich in ihrem wertschätzendem und ermutigendem Beurteilungscharakter, welcher eine stärkenzentrierte und besonders ausführliche Feedbackgabe erfordert. Einen

Nachteil sieht Stern (2010, S. 64) im Mehraufwand, der durch die diagnostische Funktion und diese ausgiebige Rückmeldung zustande kommt. Des Weiteren bezieht sich ein Kritikpunkt des Autors auf den Ausdruck und die Formulierung der Lehrpersonen bei der Feedbackgabe. Die Worte müssen demnach mit Bedacht gewählt werden, um Missverständnisse oder etwaige Erniedrigungen zu vermeiden. Die aktive Partizipation der Schulkinder in das rückmeldende Gespräch und deren Selbsteinschätzung könnten ein Mittel zur Gegenwirkung sein.

Motivation

Die bisherige theoretische Ausarbeitung dieser Masterthesis zentriert sich auf die elementaren Grundsätze der Leistungsbeurteilung und der kompetenzorientierten Pädagogik. Das folgende Kapitel knüpft an diesen Erkenntnissen an und spannt einen inhaltlichen Bogen zu der Leistungsmotivation im schulischen Kontext. Die Tatsache, dass ein gewisses Maß an Lernbereitschaft und Interesse die Basis für nachhaltiges Lernen darstellt, ist nicht zu widerlegen. Eine Vielzahl an Lehrkräften beklagen sich zunehmend über das lustlose und demotivierte Arbeits- und Lernverhalten der Schüler:innen. Die Gründe für diese Verhaltensweisen können sehr unterschiedlich sein. Neben einer wenig ansprechenden Unterrichtsmethodik oder den individuellen Ursachenerklärung für Misserfolg bzw. Erfolg der Schüler:innen, kann auch das fehlende Interesse für einen Lerngegenstand für eine ausbleibenden Lernmotivation sorgen (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 442ff). Kommende Ausführungen und Erläuterungen behandeln inhaltlich die Prinzipien der Motivationspsychologie, die Begriffserklärung der Leistungsmotivation und zentrale wissenschaftliche Forschungsansätze. In weiterer Folge werden auch die intrinsischen und extrinsischen Motive skizziert. Diese wesentlichen Grundlagen bilden, neben den Prinzipen der Leistungsbeurteilung, das theoretische Fundament für die darauf basierende empirischen Untersuchung.

Einführung in die Motivationspsychologie

Der Begriff Motivation hat eine Vielzahl an unterschiedlichen Begegnungspunkten mit dem Leben des Menschen. Sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext, stellt sich oftmals die Frage nach dem Interesse an einer Thematik, der Anstrengungsbereitschaft oder dem Ehrgeiz im eigenen Handeln. Im Wesentlichen leitet sich das Wort *Motivation* von dem lateinischen Wort *movere* ab und bedeutet so viel wie bewegen. Somit wird der Begriff Motivation als das, was uns Menschen in Bewegung setzt, definiert. Abraham Maslow (1954; zitiert nach Rudolph, 2013, S. 14) gilt mit durch die Entwicklung der Bedürfnispyramide als bekannter Vertreter der Bedürfnistheorien. Dieser

formulierte folgende grundlegende menschliche Bedürfnisse in dieser Reihenfolge: physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe, Bedürfnisse nach Achtung, Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung. Nach Maslows Theorie, sind diese einer Hierarchie untergeordnet. Demnach muss das zuvor folgende Bedürfnisse ausreichend befriedigt worden sein, damit sich das höhere als wirksam erweisen kann. Der griechische Philosoph Epikur (341-170 v. Chr.; zitiert nach Rudolph, 2013, S. 14f) fasst die Erkenntnisse sehr allgemein zusammen und stellt fest, dass Menschen zum Handeln angeregt werden, wenn positive Emotionszustände die Folge sind.

Brandstätter et al. (2013, S. 6) nehmen Bezug auf diese Erkenntnisse und formulieren drei wesentliche Aspekte, die die menschliche Anstrengungsbereitschaft bedingen: *Verhaltensausrichtung, Ausdauer in der Handlung und Verhaltensintensität*. Die Frage nach der Verhaltensausrichtung geht mit den individuellen Beweggründen für das Anstreben eines Zieles einher. Diese persönlichen Anreize werden in manchen Fällen beim Ausführen der Handlung erkenntlich bzw. spürbar, oder zeigen sich erst als Resultat nach dem Erreichen des gesetzten Zieles. Die Vielzahl an Anreizen kann in Folge nach Anreizklassen, bezogen auf den spezifischen inhaltlichen Schwerpunkt, sortiert werden. Erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass die Anreizklasse *Herausforderungen meistern* in den meisten Fällen den Auslöser für Verhaltensweisen darstellt. Spannt man ausgehend davon den Bogen zum schulischen Kontext, so kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Streben nach guten Leistungen als Ausgangspunkt für ein ehrgeiziges Arbeitsverhalten angesehen werden kann.

Häufig spricht man in der Motivationspsychologie auch von Motiven, die nach Brandstätter et al. (ebd, S. 6) bestimmte Präferenzen für einzelne Anreizklassen darstellen. Das Verhalten eins Individuums ist infolgedessen durch diverse Faktoren bedingt, die sowohl als charakteristisches Merkmal als auch als Umweltkomponenten definiert werden können.

Folgende Grafik veranschaulicht diese Theorie:

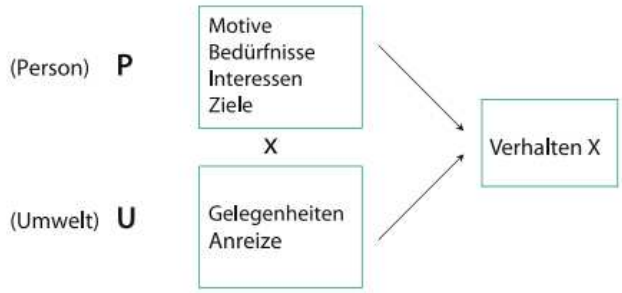

Abbildung 1: Person-Umwelt-Theorie (Brandstätter et al., 2013, S. 6)

Neben der Verhaltensausrichtung beschäftigen sich Brandstätter et al. (2013, S. 6) auch mit der Ausdauerbereitschaft. In der Fachliteratur spricht man auch von dem Begriff der *Persistenz.* Hierbei gilt es den Ausdauerbegriff genauer zu klären. In erster Linie wird ausdauerndes Handeln durch ein zielgerichtetes Denken gekennzeichnet. Die *Ausdaue*r im Handeln zeigt sich durch ein hohes Maß an Durchhaltevermögen, selbst wenn es zu Unterbrechungen oder Herausforderungen kommt. Schlussfolgernd braucht es auch eine gut entwickelte Frustrationstoleranz, um das Ziel zu erreichen. Anknüpfend an das ausdauernde Handeln zählt auch die *Intensität* beim Durchführen einer Tätigkeit zu den wesentlichen Komponenten in motivationspsychologischen Prozessen. Wie viel Anstrengung und Fokussierung jemand in gewissen Situationen zeigen und aufbringen kann, steht in unmittelbaren Zusammenhang mit den Modellen und Theorien des Wohlbefindens. Brandstätter et al. (ebd., S. 6) positioniert sich in ihren literarischen Ausarbeitungen dafür, dass die Motivation im Tun durch die individuelle Passion dafür bedingt wird (subjektive Wohlbefinden). Des Weiteren kommen intellektuelle Faktoren zum Tragen, wenn der Schwerpunkt auf der Motivation eines Individuums liegt. Prozesse der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit oder des Gedächtnisses sind entscheidend für die Lenkung zielorientierten Verhaltens.

Definition Lern- und Leistungsmotivation

Auf Basis der erworbenen Erkenntnisse aus den Theorien der Motivationspsychologie wird in diesem Unterkapitel der Bogen zum konkreten schulischen Kontext und somit zur Forschungsfrage dieser Masterthesis „Inwiefern erleben Schülerinnen und Schüler der Primarstufe Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf ihre Lernmotivation?“ gespannt. Als Lernmotivation wird der Wille zur intensiven Auseinandersetzung mit spezifischen Themeninhalten bezeichnet. Krapp (2006, S. 31) ergänzt, dass der Wunsch nach Wissenserwerb und der Weiterentwicklung eigener Kompetenzen vorrangig ist. Der Drang Neues zu erlernen und den Wissensstand zu erweitern zählen zu den basalen Merkmalen eines neugeborenen Menschen. Bereits die erste Lebenszeit seines Kindes ist gekennzeichnet durch eine übermäßige Neugier und einen hohen Forschungsdrang. Für den schulischen Bereich ist unteranderem auch der Wunsch zur Selbstverwirklichung, zum Wirksam-Werden und zur Vernetzung in sozialen Gemeinschaften bedeutend. An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, wie es gelingen kann, die Leistungsmotivation der Schüler:innen bestmöglich zu fördern. Dafür ist ein folgender Einblick in die Grundsätze des Leistungsmotivs notwendig.

Wissenschaftliche Ansätze des Leistungsmotivs

Für Krapp (ebd, S. 32) wird Lern- und Leistungsmotivation als Zusammenspiel vielfältiger Faktoren definiert. Die Grundsätze der Leistungsmotivation legen den Fokus darauf, wie das Ausmaß der Leistungsmotivation gemessen werden kann. Die Grundsätze dieser Forschungsrichtung gehen auf ein entwickeltes Verfahren von Morgan und Murry (1935) zurück. Diese konzipierten den sogenannten *Thematischen Apperzeptionstest (TAT)*. Die Methode sieht vor, dass die Proband:innen zu vieldeutigen Bildern Fantasiegeschichten verfassen sollen. Dieser Verfahren zielt darauf ab, unterdrückte Bedürfnisse zum Vorschein zu bringen und diese zu analysieren. Atkinson und McClelland (1953; zitiert nach Brandstätter et al., 2013, S. 27) knüpften an den Grundlagen des *Thematischen Apperzeptionstests* an und entwickelt diesen weiter. Daraus entstand der *Motivtest* als Verfahren zur Messung der individuellen Leistungsmotive. Somit konnte eine Prognose über zukünftige Verhaltensweisen aufgrund des

zugrundeliegenden Leistungsmotivs getätigt werden. Infolgedessen entwickelte sich die Theorie, dass ein vorhergehendes Leistungsverhalten auf Basis eines starken Leistungsmotiv zu schulischem oder beruflichem Erfolg führt. McClelland und Franz (1992; zitiert nach Brandstätter et al., 2013, S. 27) bestätigten diese Erkenntnis, indem diese einen ähnlichen Zusammenhang zwischen dem analysierten Leistungsmotiv und dem beruflichen Einkommen erwachsener Männer zehn Jahre später erkannten. Auch Andrews (1967; zitiert nach Brandstätter et al., 2013, S. 28) positioniert sich für eine Korrelation zwischen dem Leistungsmotiv und dem Erfolg im beruflichen Werdegang. Die Forschungsergebnisse der Feldstudie nach Andrews (ebd., S. 28) zeigt, dass ein hoher Grad der Leistungsbereitschaft zu einer besseren Position im beruflichen Feld führt. Ein Zusammenhang konnte jedoch nur erkannt werden, wenn die Mitarbeiter:innen der betreffenden Firma nach dem Leistungsprinzip betrachtet und in Folge befördert werden (Brandstätter et al., 2013, S. 28).

Das *Risikowahl-Modell* von John W. Atkinson (1957; nach Brandstätter et al., 2013, S. 30) stellt eine weitere zentrale Untersuchung der Leistungsmotivationsforschung dar. Im Zentrum dieser Theorie steht die Frage, für welche Aufgabe sich eine Person entscheidet, wenn verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ausgewählt werden können. Nach Atkinson (ebd., S. 30) ist die Wahl der Aufgaben bedeutend, da individuelle Aufgabenstellungen zu vielfältigen Lernangeboten führen und somit in gewisser Weise vorgeben, welche Kompetenzen eine Person (weiter-) entwickeln wird. Brandstätter et al. (2013, S. 31) erläutern in Bezug dazu, dass ein Erfolgsmoment nur zustande kommen kann, wenn sich die Person herausgefordert fühlt, aber keine Über- bzw. Unterforderung wahrnimmt. Individuen empfinden sich als selbstwirksam, wenn angestrebte (Lern-)ziele durch eigene Anstrengung erreicht wurden. Demnach ergibt sich aus den Grundsätzen des Risikowahl-Modells nach Atkinson folgende zentrale Konzepte: Zum einen wird zwischen dem Erfolgsmotiv und dem Misserfolgsmotiv differenziert. Während sich ersteres auf den Anreiz Erfolg zu haben zentriert, so stützt sich zweiteres auf den Willen, Misserfolg zu eliminieren. Zum anderen bezieht sich die Verhaltensprognose im Ansatz von Atkinson (1957; zitiert nach Brandstätter et al., 2013, S. 31) sowohl

auf die persönlichen Komponenten als auch auf die umweltbedingten Gegebenheiten. Das interaktive Zusammenspiel zwischen der Person und der Umwelt stellen einen bedeutenden Faktor im Risikowahl-Modell dar. Als drittes beachtliches Merkmal dieses Modell ist der erkennbare Zusammenhang zwischen der Erwartung und des Wertes hinsichtlich der Aufgabenwahl zu nennen. Demzufolge wird der Wille erfolgreich zu sein oder Misserfolg zu vermeiden in hohem Maße von der Erwartung, dass dieses Ergebnis eintrifft, bedingt. Schlussfolgernd können folgende drei Faktoren als wesentlich in Hinsicht auf das Streben nach Erfolg angesehen werden: *das Erfolgsmotiv, die Wahrscheinlichkeit des Eintretens, der Erfolgsanreiz*. Schlag (2006, S. 86f) fasst die Erkenntnis aus Atkinsons Modell zusammen und behauptet, dass ein zielstrebiges, nach Erfolg ausgerichtetes Handeln zustande kommt, wenn der Wunsch nach Erfolg der Angst vor einer Niederlage überwiegt. Der Autor spannt den Bogen in Folge auch zum schulischen Kontext und behauptet, dass Schülerinnen und Schüler, die Ängste vor Niederlagen aufweisen, deutlich weniger anstrengungsbereit und leistungsmotiviert agieren. Dahingehend wird in der Fachliteratur erwähnt, dass Erfolgsmomente insbesondere für leistungsschwächerer Kinder zur Steigerung der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft führen können (ebd, S. 87).

Das dritte Modell, welches einen weiteren Forschungsansatz im Themenfeld der Leistungsmotivation darstellt, ist auf Bernhard Weiner (1971; nach Brandstätter, 2013, S. 34) zurückzuführen. Dieser entwickelte die *Attributionale Theorie* der Leistungsmotivation, welche sich auf kognitive Vorgänge fokussiert. Die Basis dieser Theorie ist die Auffassung, dass Menschen stets eine Erklärung für Vorgänge oder Geschehnisse der Umwelt verlangen. Das subjektive Beschreiben der Ursache für spezifische Begebenheiten wird als *Attribution* bezeichnet. Die Wichtigkeit der Attributionen liegt in erster Linie darin, dass sie das menschliche Handeln ordnen und strukturieren. Die eigenen Verhaltensweisen stimmen sich dementsprechend an die Ursachenerklärung ab (z.B. Es brennt kein Licht → Ursachenerklärung: Glühbirne funktioniert nicht mehr → Handlung: Glühbirne wird gewechselt.) Wesentlich erscheint weiters die Klassifizierung dieser Attributionen in internale (in der Person) oder externale (Umwelt) Faktoren.

Eine präzise Untergliederung führt in Folge zur Unterscheidung folgender drei Faktoren, die als Ausgangspunkte für Ursachenerklärungen beschrieben werden: *Personenabhängigkeit, Stabilität* und *Kontrollierbarkeit*. Während die erste Dimension Einfluss auf die affektiven Folgen eines Leistungsergebnisses nimmt, bezieht sich das Merkmal der Stabilität auf die Erwartungshaltung hinsichtlich etwaiger Prüfungssituationen. Bei den Dimensionen Personenabhängigkeit und Stabilität, handelt es sich um internale Faktoren. Die dritte Dimension hingegen wird als external bezeichnet. Nennenswert erscheint die Feststellung, dass eine Mehrzahl der Ursachen für unterschiedliche Leistungsergebnisse auf diese beiden Dimensionen ausgegliedert wird. Konkreter bedeutet dies, dass ein Kind die Gründe für schulischen Misserfolg vor allem bei sich selbst sucht. Schlag (2006, S. 89) fügt an, dass die Ursache in den überwiegenden Fällen auf die individuellen Kompetenzen und die eigene Anstrengungsbereitschaft zurückgeführt wird. Der Autor hält diesbezüglich fest, dass diverse Ursachenerklärungen, und somit individuelle Begründungen für Erfolgs- bzw. Versagensmomente, einen direkten Einfluss auf die emotionale Entwicklung des Kindes, dessen Selbstwertgefühl sowie dessen Umgang mit Niederlagen haben. Folglich führt eine Zuschreibung von Erfolg bzw. Misserfolg auf internale Dimensionen, zu einer besonders intensiv empfundenen Emotion. Das Verantwortungsgefühl für die eigenen Handlungen steigert in vielen Fällen das Streben nach Erfolg bzw. die aktive Bemühung Misserfolg zu eliminieren. Für Werner et al. (1971; nach Brandstätter et al., 2013, S. 36) ist demzufolge festzuhalten, dass sich die Attributionsgewohnheiten von erfolgsmotivierten und misserfolgsmotivierten Menschen grundlegend unterscheiden: Personen, die ihren Leistungsanreiz im Erfolg sehen, richten ihren Fokus auf die eigenen Fertigkeiten. Etwaige Niederlagen werden als Konsequenz variabler Merkmale definiert (z.B. fehlende Anstrengung). Erfolgsmotivation geht somit unweigerlich mit einem zunehmend positiven Selbstkonzept einher. Misserfolgsmotivierte Personen führen negative Leistungsergebnisse auf die unzureichenden persönlichen Fähigkeiten zurück und Erfolgsmomente werden als zufällig angesehen. Infolgedessen neigen speziell misserfolgsmotivierte Kinder zur Resignation, da Scheitern als unvermeidlich empfunden wird.

Bezugnehmend auf den schulischen Kontext und die Forschungsfrage dieser Masterthesis, bedeutet dies, dass die Lernmotivation der Schüler:innen ein in höchstem Maße komplexes Konstrukt darstellt. Anhand der Forschungsansätze nach Morgan and Murry (1935), Atkinson (1957) und Werner (1967) wird klar, dass die Leistungsanreize sehr facettenreich sind und die individuellen Leistungsmotive differenziert betrachtet werden müssen. Deutlich wird, dass misserfolgsgeprägte Schüler:innen, die den Ausgangspunkt dessen in einem Mangel an Wissen und Fertigkeiten sehen, tendenziell häufiger Versagenssituationen erleben und sich als hilflos wahrnehmen.

Extrinsische und Intrinsische Motivation

Die bisherigen theoretischen Ausarbeitungen zu den Grundlagen der Motivation gaben bereits einen Einblick in die psychologischen Ebenen und in wesentliche Forschungsmethoden der Motivationsforschung. Auf Basis dieser Erkenntnisse gilt es nun zwischen den Motivationsschemata zu unterscheiden.

Menschliche Verhaltensweisen, welche motivational bedingt sind, können sowohl als *extrinsisch motiviert* als auch als *intrinsisch motiviert* eingeordnet werden. Die extrinsische Motivation wird durch äußere Anreize erzeugt. Extrinsisch Motivierte handeln mit dem Ziel, ein Resultat zu erreichen, welches nicht in direktem Zusammenhang mit der Tätigkeit selbst steht. Zumeist handelt es sich hierbei nicht um zufällige Verhaltensweisen. In den überwiegenden Fällen folgen sie auf einen Verhaltensappell, dessen Nachkommen positive Konsequenzen erwarten lässt. Demnach gilt festzustellen, dass extrinsisch motivierte Handlungen einem instrumentellen Zweck verfolgen und nicht aus innerem Interesse ausgeführt werden. Bezugnehmend auf den schulischen Kontext können das Streben nach einer guten Zensur, die Anerkennung der Lehrkraft oder äußere Motivationsanreize anderer Form die Auslöser für extrinsisch motivierte Handlungen sein.

Tätigkeiten, die als intrinsisch motiviert definiert werden, kennzeichnen sich durch ein individuelles Interesse an einer spezifischen Thematik. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen basieren auf persönlicher Neugier. Demzufolge

sind keine externen positiv oder negativ verstärkende Faktoren erforderlich (Deci, 1975; nach Deci & Ryan, 1993, S. 225). Trotz dessen, dass beide Motivationsschemata als äußerst konträr erscheinen, ist keine gänzliche Unterscheidung möglich. Nach Rheinberg und Vollmeyer (2019, S. 181) liegt die Begründung dafür vor allem in der Definition dessen, was als *in einer Person* angesehen wird. Intrinsische Motivation kann sich sowohl auf die Handlung selbst als auch auf die inhaltliche Materie oder die Merkmale der Person selbst beziehen. Aus diesen Gründen ist eine vergleichende Gegenüberstellung beider Motivationsschemata nahezu unmöglich, da wechselseitige Beziehungen gegeben sind. Cerasoli, Nicklin & Ford (2014; nach Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S.181) erkannten demzufolge, dass sich extrinsische und intrinsische motivationale Anreize nicht entgegenwirken. Weiters noch wurde festgestellt, dass beide förderlich für die Leistungsbereitschaft sein können, jedoch wird eine signifikante Wirkung intrinsischer Motivation auf qualitative und extrinsischer Motivation auf quantitative Leistungsmerkmale erfasst (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S.181). Folgender Zusammenhang zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation wurde jedoch anhand diverser Forschungsarbeiten festgestellt: Intrinsisch Motivierte verlieren an Motivation, wenn sie anhand extrinsischer Mittel belohnt werden (Deci & Ryan, 1993, S. 226).

Nach Schiefele und Köller (2010; nach Rheinberg und Vollmeyer ,2019, S. 181) wird zur heutigen Zeit tendenziell häufiger von intrinsischer Motivation gesprochen, wenn die Handlung selbst im Fokus steht und diese als alleiniger Anreiz definiert werden kann. Demzufolge gleicht eine Gegenüberstellung der intrinsischen und der extrinsischen Motivationsschemata eher einer Unterscheidung zwischen zweck- und tätigkeitsfokussierten Verhaltensanreizen. Schiefele (1974, S. 244f) beschäftigte sich bereits zur damaligen Zeit intensiv mit der Motivationsforschung und näherte sich inhaltlich auch dem schulischen Bereich und den kognitiven Prozessen des Kindes an. Nach Schiefele (ebd., S. 244f) kann ein Kind erst Neugierde verspüren und Interesse für einen Gegenstand oder eine Thematik hegen, wenn die Kompetenz bekannte Dinge/Personen von Unbekanntem zu differenzieren, entwickelt wurde. Diese Stufe der intrinsischen Motivation zentriert sich demnach auf die Neugierde für

Bekanntes und Vertrautes. In dieser Stufe der motivationalen Entwicklung nimmt das Kind jene Gegenstände als spannend war, die ihm vertraut vorkommen. Aufbauend auf dieser kognitiven Grundlage, folgt die nächste Stufe der intrinsischen Motivation. Diese kennzeichnet sich nun durch den Willen Neues zu erleben und kennenzulernen mit der Voraussetzung, dass diese Erfahrungen in einem vertraulichen Umfeld geschehen. Klar differenziert werden muss, dass Bekanntes nun nicht mehr als Motivationsanreiz empfunden wird, sondern diese wohlbekannten Gegebenheiten einen sicheren Hafen für das Kind schaffen. Folglich wird das Kind zur Exploration angeregt. Es wird aktiv tätig und setzt sich handelnd mit seiner Umwelt auseinander. In dieser Entwicklungsphase liegt der Ausgangspunkt für das Empfinden von Wissensdurst. In Bezug dazu wird eine direkte Verbindung zum Bildungsbereich möglich: Eine Schulgemeinschaft, in der sich Schüler.innen aufgehoben fühlen, zum Entdecken angeregt werden und Lerninhalte attraktiv präsentiert werden neigen vermehrt dazu, eine intrinsische Lernmotivation zu entwickeln (Wild, 2000, S. 76). Krapp (2006, S. 32) erkannte ebenso die Wichtigkeit in der intrinsisch motivationalen Orientierung für nachhaltiges Lernen allerdings erklärt dieser, dass ein gänzlich auf intrinsisch motivationalen Faktoren beruhender Unterricht realitätsfern sei. Extrinsische Anreize seien Bestandteil des schulischen Alltags. Hinsichtlich dessen kritisiert der Autor, dass sich Schüler:innen in spezifischen Fällen zu sehr fremdbestimmt fühlen und Lernen demnach nur durch gravierende Strafen oder sehr erstrebenswerte Anerkennungen stattfindet. Schülerinnen und Schüler, die die Wichtigkeit der Bildungs- und Lernprozesse für deren weitere Laufbahn erkennen, werden intrinsisch motiviert handeln, selbst wenn es an der Lust am Lernen in gewissen Situationen mangelt. Krapp und Hascher (2014, S. 260) verweisen an diesem Punkt auf die *Selbstbestimmungstheorie (SDT)* nach Deci und Ryan (1993).

Dieses Klassifikationsschemata betrachtet sowohl die Ausprägungsformen der intrinsischen Motivation als auch jene der extrinsische-motivationalen Anreize genauer.

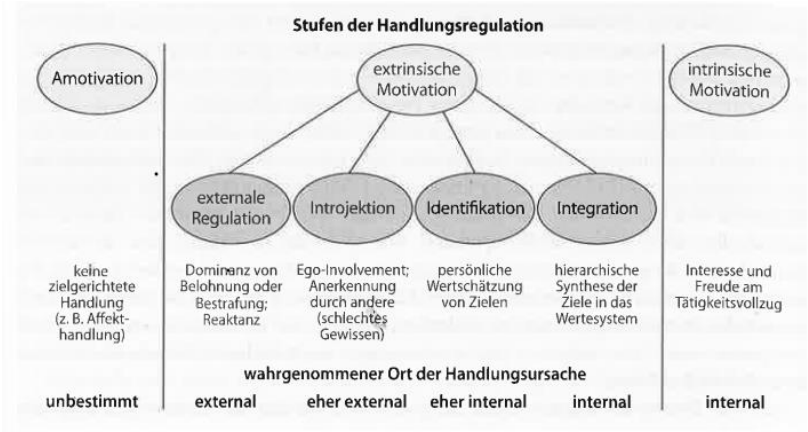

Abbildung 2: Stufen der Handlungsregulation nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993, zitiert nach Krapp & Hascher, 2014, S. 260)

Diese vier angeführten Kategorien werden als stufenartig beschrieben und nähern sich zunehmend an ein auf Selbstbestimmung beruhenden Handelns an. Die Verhaltensteuerung auf der Stufe der *externalen Regulation* basiert ausschließlich durch äußere Anreize in Form von Belohnung oder Strafen. Eine gänzliche Fremdbestimmung ist vorherrschend. Die Wirksamkeit dieses externen Antriebes ist voraussetzend für individuelle Verhaltensweisen. Diese Form der extrinsischen Motivation ist durch Angstzustände oder übermäßiges Stressempfinden gekennzeichnet. Die nächste Stufe wird als *Introjektion* bezeichnet. Menschen, die introjiziert-motiviert sind, erkennen die Wichtigkeit bestimmter Handlungsziele, haben diese jedoch noch nicht gänzlich verinnerlicht. Schüler:innen, welche sich auf dieser Stufe der extrinsischen Motivation befinden, nehmen Schuldgefühle wahr, wenn sie nicht arbeiten oder lernen. Demzufolge fühlen sich jene Kinder verpflichtet gewisse Handlungsziele zu verfolgen, mit dem Ziel, diese Gewissensbisse zu vermeiden. Die nächste Stufe, jene der *Identifikation*, charakterisiert sich durchzunehmend durch autonomes Handeln. Im Zentrum steht die individuelle Anerkennung der Bedeutsamkeit ausgewählter Verhaltensweisen. Gesetzte Handlungsziele werden als essenziell und signifikant eingeordnet. Bemerkenswert ist an dieser

Stelle, dass ursprünglich externale motivationale Anreize zu eher intrinsisch motivationalen Reizen wurden. Als letzte Stufe extrinsischer Motivation wird die *Integration* genannt. Ein wesentliches Merkmal dieser Ausprägungsform ist die Tatsache, dass externale Handlungsziele in das gesamte Wertesystem einer Person eingebettet wurden und somit ein genuines Handeln möglich wird. Diese Stufe stellt die höchstmögliche Ausprägungsform extrinsischer Motivation dar, da Handlungsziele bereits internal motiviert verfolgt werden.

Krapp (2003, S. 103f) nennt diesbezüglich folgende wesentliche Faktoren, die dazu beitragen können, dass Schüler:innen internal motiviert werden: Berücksichtigung der kindlichen Interessen bei der Unterrichtsplanung, aktive Partizipation der Kinder am Unterrichtsgeschehen, Bezugnahme auf das emotionale Erleben der Kinder und eine gewinnbringend Feedback- und Bewertungskultur.

Lernmotivation und Leistungsbeurteilung

Die sehr facettenreichen theoretischen Darlegungen führten zu einer Vielzahl an Erkenntnissen. Zum einen wird deutlich, dass Lernen und Bildung im Schulsystem insbesondere die extrinsische Lernmotivation der Schüler:innen erweckt. Der Grund dafür liegt vor allem in dem gesetzlichen Rahmen, der den Schulalltag bestimmt. Schulische Lern- und Bildungsprozesse basieren nicht freiwillig, sondern werden gefordert und in Folge überprüft und bewertet. Dohmen (2005, S. 27; zitiert nach Sacher, 2005, S. 27) kritisiert diesbezüglich, dass völlig fremdbestimmtes Lernen zu keiner Kompetenzentwicklung führen kann. Für nachhaltiges Lernen ist ein aktives Erarbeiten des gespeicherten Wissens unabdingbar. Schüler:innen, die nur für die Schule und folglich für Zensuren, Anerkennung und zukünftige berufliche Möglichkeiten pauken, verfehlen das eigentliche Ziel. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie die Unterrichtsplanung gestaltet werden kann, sodass das Interesse der Schüler:innen für eine Unterrichtsthematik geweckt wird. Nach Krapp und Hascher (2014, S. 264) ist dafür nicht ausschließlich eine spannende Darbietung neuer Gegenstände voraussetzend, sondern vor allem, die aktive Auseinandersetzung mit noch unbekannten Lerninhalten. Die Bedeutung dieses Tätig-Werdens wird darin ersichtlich, dass die Lernbereitschaft sinkt, wenn diese zum Handeln anregende Lernumgebung nicht gegeben ist. Diese anfänglich situationale Interesse an einer Thematik wird selten zu einem subjektiven Bedürfnis. Dafür ist sowohl der Handlungsrahmen in der Schule als auch die frequentierte Beschäftigung mit einer Materie im privaten Umfeld erforderlich. So kann es gelingen, dass sich situational Interesse zu individuellem Interesse entwickelt (ebd., S. 264). Festzuhalten ist, dass schulisches Lernen vorwiegend das explizite Leistungsmotiv anspricht und implizites Lernen in der Regel seltener gegeben ist. Krapp & Ryan (2002, S. 68f) unterscheiden des Weiteren zwischen Lernziel- und Leistungszielorientierung. Diese untermauert, dass sich lernzielorientierte Schüler:innen mit einem hohen Maß an Durchhaltevermögen und tiefgehendem subjektiven Interesse einem Lerngegenstand widmen. Lernzielorientierte wenden Ursachenerklärungen an, welche sich als besonders günstig für deren weitere Lernentwicklung erweisen. Hier lässt sich ein direkter

Vergleich zu den Merkmalen erfolgsmotivierter Personen herstellen. Schiefele und Schreyer (1994, S. 11) erkannten bereits früh, dass intrinsisch motiviertes Lernen zwar besonders nachhaltig ist, extrinsische motivationale Anreize jedoch oftmals als Voraussetzung für zukünftiges intrinsisch-motiviertes Handeln gelten. Ziel sei es demnach den Unterricht adäquat aufzubereiten, sodass Kinder, die externalen Leistungsmotive nachgehen, ein subjektives Interesse für Lerngegenstände entwickeln und somit Internalisierung und Identifizierung stattfinden kann (Krapp, 2013, S. 267). Spannt man den Bogen zu der Forschungsfrage dieser Arbeit und somit zum Zusammenhang zwischen der Lernmotivation und der Leistungsbewertung so fasst Stütz (1999, S. 16) anhand der Ergebnisse seiner empirischen Studie zusammen: Leistungsbeurteilung kann die Lernmotivation der Kinder sowohl ins Negative als auch ins Positive beeinflussen. Damit Leistungsbewertung konstruktiv wertvoll sein kann, muss die Feedbackfunktion in der Bewertungsform gegeben sein. Demnach trägt vor allem der Zusammenhang zwischen der Zensur und der eigenen Anstrengungsbereitschaft zur Lernmotivation bei. Förderliche Leistungsbeurteilung beruht darauf, dass der Bezug zur Selbstwirksamkeit und somit die Bereitschaft für weitere Lern- und Bildungsprozesse gegeben ist. Als Konsequenz dessen wird ersichtlich, dass ein Ziffernzeugnis als nicht ausreichend eingestuft wird. Trotz dessen, dass es eine Vielzahl an Studien gibt, die sich inhaltlich mit der Bewertungspraxis und deren Zusammenhang mit der Lernbereitschaft der Kinder auseinandersetzen, so wird die relevanteste Perspektive, nämlich jene der Schulkinder, in den meisten Fällen zu wenig beachtet. In der Fachliteratur wird an dieser Stelle die Studie nach Steltmann (1977; zitiert nach Jachmann, 2003, S. 85) genannt, welcher neben den Einschätzungen der Eltern und Lehrkräfte, auch die Wahrnehmung der Kinder in Bezug zur Zensurengebung aufgreift. Die Datenauswertung brachte zum Vorschein, dass sowohl die Mehrheit der Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen als auch der überwiegende Anteil der befragten Schulkinder Noten als bedeutsam, richtig und gerecht einschätzen. Für Jachmann (2003, S. 86) ist dieses Resultat darauf zurückzuführen, dass Zensuren als zentraler Bestandteil des Schulsystems angesehen und anerkennt werden. Die Ziffernbeurteilung stellt

die bekannteste Form der Leistungsrückmeldung dar und wird demnach als essenziell angesehen. Diese feste Verankerung der Notengebung hat weiters zur Folge, dass wenig Bewusstsein über die fehlende Objektivität und die Selektionsfunktion der Ziffernoten herrscht. Bosch (2017, S. 6) verfolgt mit seiner Untersuchung das Ziel, über die Wichtigkeit subjektiven Förderangebote im Zuge der Rückmeldung und Bewertung aufzuklären. Der stetige soziale Vergleich sei, nach den Erkenntnissen dieser Studie, weitestgehend kontraproduktiv für die Lern- und Leistungsbereitschaft der Kinder. Dies wird auch von Rheinberg (2002, S. 6) untermauert. Demzufolge sei Leistungsbeurteilung nur nützlich und gewinnbringend, wenn sich diese auf den individuellen Lernfortschritt des Kindes bezieht und der erbrachte Fleiß (Anstrengungsbereitschaft) Wirkung zeigt. Als Grundlage dafür ist eine individuelle Bezugsnorm-Orientierung seitens der Lehrkraft erforderlich. Das bedeutet, der subjektive Lernfortschritt steht im Fokus der Leistungsbeurteilung und weniger der Leistungsvergleich mit Mitschüler:innen (Rheinberg, 1980, S. 113). Die Zentrierung auf den persönlichen Lernzuwachs ist Basis dafür, dass eine zunehmende Demotivation und in Folge resignierendes Verhalten vermieden werden kann. Dieser resignierende Zustand wird in der Fachliteratur auch als *erlernte Hilflosigkeit* bezeichnet (Seligmann & Hiroto, 1975, S. 311)

Resümierend wird erkenntlich, dass die Thematik der Leistungsbeurteilung und deren Auswirkungen auf den Lernwillen der Schüler:innen seit vielen Jahrzehnten beforscht wird und den Mittelpunkt der literarischen Werke zahlreicher Autor:innen und Wissenschaftler:innen darstellt. Die Erkenntnisse der Fachliteratur legen zusammenfassend dar, dass die Bewertungspraxis im Schulsystem als durchwegs komplex eingestuft wird. Neben den theoretisch fundierten positiven Einflüssen, die Leistungsbeurteilung auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler haben kann, so kann sich das Bewerten der erbrachten Leistungen im Gegenzug auch negativ auf die Lernbereitschaft der Kinder auswirken. Anknüpfend an den bisherig erläuterten Theorien und Untersuchungsergebnissen, wird deutlich, dass die Perspektive des Kindes in den Forschungsarbeiten zu dieser Thematik weitestgehend fehlt. Folgende empirische Untersuchung knüpft an dieser Forschungslücke an und

zentriert sich darauf, inwiefern Grundschulkinder der dritten Klasse und deren Elternteile Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf die persönliche Lernmotivation wahrnehmen.

Empirische Studie

Die bisherigen Darlegungen dieser Masterthesis fokussierten sich auf zentrale theoretische Erkenntnisse aus der Fachliteratur bezogen auf das thematische Themenfeld „Leistungsbeurteilung und deren Auswirkungen auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe“. Folgendes Kapitel spannt nun den Bogen von den literarischen Ausarbeitungen und Studienergebnissen zur Empirie. Dieses Kapitel widmet sich vordergründig den zentralen Fragestellungen, der angewendeten Forschungsmethode sowie der Auswahl der Stichprobe. Weiters wird anschließend der Verlauf der Durchführung, die Datenerhebung und das Auswertungsverfahren explizit erläutert. Abgerundet wird dieses Kapitel mit der Darlegung der Ergebnisse und Erkenntnisse, die aus der empirischen Untersuchung abgeleitet wurde.

Fragestellung

Angesichts dessen, dass diverse, unterschiedliche Methoden zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden können, zentriert sich die vorliegende Arbeit auf folgende zentrale Forschungsfrage: „Inwiefern erleben Schülerinnen und Schüler der Primarstufe Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf ihre Lernmotivation?“. Demzufolge liegt der Fokus der durchgeführten Forschung auf den Kindern und deren Perspektive. Die wenigsten Studien zielen hinsichtlich dieser Thematik, auf die kindlichen Einschätzung ab, wodurch hier eine Forschungslücke sichtbar wird. Die durchgeführte Untersuchung spezialisiert sich auf die Neugier und das Lerninteresse der Kinder in Zusammenhang mit der Beurteilungspraxis in den Schulen.

Die vorliegende Forschungsarbeit hat zum Ziel, Einblicke dahingehend zu gewinnen, wie Volksschulkinder die verschiedenen Formen der Leistungsbewertung wahrnehmen und inwiefern diese die Persönlichkeitsentwicklung der Schulkinder beeinflusst. Im Zuge dessen, werden auch jene Faktoren sichtbar, die sich auf die Lernentwicklung der

befragten Schulkinder auswirken. In Hinblick dessen liefert die vorliegende Untersuchung sowohl Erkenntnisse über wesentliche Elemente, die Wirkung auf die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler haben, als auch über Aspekte, die die Lernmotivation hemmen bzw. steigern.

Weiters umfasst diese empirische Forschungsarbeit, neben der Erhebung der Empfindungen von Volksschulkindern, die Sichtweise und Argumente der elterlichen Perspektive. Demnach zielt die Studie in weiterer Folge darauf ab, Erkenntnisse seitens der elterlichen Perspektive über die Beurteilungspraxis, das kindliche Lernverhalten und die Lernmotivation zu eruieren. Anknüpfend daran, wird Datenmaterial hinsichtlich des kindlichen Selbstbilds und der grundlegenden Persönlichkeit der Schüler:innen erhoben.

Die Datenerhebung in Anbetracht der zentralen Forschungsfragen erfolgte anhand der qualitativen Forschungsmethode. Im folgenden Kapitel wird das qualitative Untersuchungsdesign explizit erläutert.

Untersuchungsdesign

Die empirische Forschung zielt zunächst darauf ab, repräsentative Erkenntnisse der sozialen Wirklichkeit zu gewinnen. Dabei steht die Beobachtung im Fokus jeder Untersuchung. Unter dem Begriff der *Beobachtung* ist in diesem Kontext, die Methode zu verstehen, mit der beobachtend festgestellt wird. Hierfür unterscheidet man in der Sozialforschung zwischen quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden (Reinders & Ditton, 2015, S. 45). Die *quantitative Sozialforschung* geht zunächst davon aus, dass die sensorische Wahrnehmung Zugänge zur Realität eröffnet. Lamnek (2016, S. 44) verweist in Bezug dazu auf die Naturwissenschaften und postuliert, dass die soziale Wirklichkeit in vielen Komponenten mit Naturvorgängen übereinstimmend ist. Sowohl die naturwissenschaftliche Methodologie als auch die Sozialforschung fokussieren sich auf den Forschenden, der mittels spezifischer Beobachtung zentrale Abläufe wahrnehmen kann und zu verstehen versucht. Diese Masterthesis stützt sich allerdings auf die Grundlagen der qualitativen Forschung, weshalb diese im folgend genauer erläutert wird.

Die Bezeichnung *qualitative Forschung* bezieht sich auf eine Sammlung an vielseitigen Wegen, sich Kenntnisse über die soziale Realität zu verschaffen. Diese Vielseitigkeit wird in den verschiedenen Ansätzen ersichtlich, welche sich auch auf Prinzipien der Pädagogik, der Soziologie und der Psychologie stützen können (Kleining, 1991, S. 11). Lamnek (2016, S. 44) fasst diesbezüglich zusammen, dass der Kern der qualitativen Sozialforschung darin liegt, dass das Individuum nicht nur als zu erforschendes Objekt gilt, sondern als einzigartig und besonders anerkannt wird. Demzufolge hat die angewandte Sprache eine enorme Wichtigkeit und ist stark von der gegebenen Forschungssituation abhängig. Die zwischenmenschliche Kommunikation in der qualitativen Sozialforschung ist durch ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen geprägt, damit ein gedankliches Positionieren in die Ausgangslage der Interaktionspartner:innen möglich werden kann. Mayring (2022, S. 19) unterstreicht diese Argument und ergänzt, dass diese Forschungsmethodik nicht auf die Analyse abzielt, sondern vor allem auch darauf, Zusammenhänge verstehen zu können. Somit ist eine empathische, einfühlsame und

verständnisvolle Grundhaltung seitens der Forschenden grundlegend. Qualitativen Forschungsmethoden zielen im Grundlegenden darauf ab, Theorien auf Basis von einzelnen Fällen abzuleiten. Demzufolge stellen qualitative Forschungsmethoden den besonderen Fall in den Mittelpunkt, der die Basis für die allgemeine Theorie oder das grundlegende Konzept ist. Reinders & Ditton (2015, S. 49f) argumentieren, dass die qualitative Forschung ihren Schwerpunkt auf die aus Interesse entwickelten Fragestellungen legt, die eine Beantwortung verlangen. Das Individuum selbst stellt das Zentrum dar. Auch Kleining (1991, S. 13) unterstreicht diese Behauptung indem er Folgendes erläutert: „Eine Methodologie qualitativer Sozialforschung kann die Besonderheit ihrer Gegenstände als entscheidend ansehen."

Bezugnehmend auf das Individuum als Besonderheit und die Wichtigkeit, die der zwischenmenschliche Interaktion in der qualitativen Forschung zugestanden wird, spricht Flick (1995, S. 155) auch davon, dass Fragen des Vertrauens, des Interesses und auch des Datenschutzes mit einer besondere Achtsamkeit behandelt werden müssen.

Die qualitativen Forschungsmethoden haben ihre Offenheit gegenüber dem zu erforschenden Gegenstand und den Perspektiven der befragten Menschen gemein. Diese Offenheit im Untersuchungsprozess führt zu einer gewissen Forschungsdynamik und zu einem hohen Maß an Exploration. Dadurch zeichnet sich die qualitative Forschung weiters durch eine Zusammenführung von Forschungsfragen, angewandter Methodik und Datenanalyse aus (Reinders & Ditton, 2015, S. 50).

Als zentrales Ziel der qualitativen Sozialforschung formuliert Lamnek (2016, S. 44f) die Rekonstruktion jener Abläufe, die zur Herstellung sozialer Realität beitragen. Die Basis für einen qualitativen Zugang zur Sozialforschung ist demzufolge eine interpretative, naturalistische, kommunikative und reflexive Vorgehensweise.

Datenerhebungsinstrument

Ein besonders häufig angewandtes Erhebungsinstrument der qualitativen Forschungsmethode stellt die *Interviewforschung* dar. Aufgrund dessen, dass sich die Forschungsfrage dieser Masterthesis auf die Einschätzungen und Wahrnehmungen einzelner Individuen bezieht, wurde das Datenmaterial vorliegender Forschung anhand Einzelinterviews ermittelt. Diese Methode setzt den einzelnen Mensch in denMittelpunkt der Untersuchung und die persönlichen Erzählungen sind von enormer Wichtigkeit für die Beantwortung der Fragestellung. In der qualitativen Sozialforschung gibt es eine große Bandbreite an verbreiteten Interviewmethoden. Zu beachten ist hierbei, dass die Wahl der Interviewmethode Einfluss auf die Forschungsresultate haben könnte. Aus diesem Grund ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Interviewmethoden voraussetzend.

Die darlegende Forschung stützt sich auf die *leitfadengestützte Interviewmethode*. Unter diesem Begriff ist ein halb- oder teilstandardisiertes Interviewprinzip zu verstehen, welches sich durch einen vorab angefertigten Interviewleitfaden auszeichnet. Dabei gibt es kein striktes Schema bezüglich des Strukturierungsniveaus des Leitfadens. Dieses steht dabei in direktem Zusammenhang mit dem zu erforschende Themengebiet bzw. der Stichprobe. Ein wesentlicher Unterschied dieser teilstandardisierten Interviewmethode im Vergleich zu nichtstandardisierten Formen liegt darin, dass die interviewten Personen nur in einem gewissen Rahmen Einfluss darauf haben, was besprochen werden sollte. Der Leitfaden gibt die wesentlichen Fragestellungen und Erzählpunkte vor, die der Reihe nach thematisiert werden. Des Weiteren ist es in leitfadengestützten Interviewsituationen die Aufgabe des Interviewers oder der Interviewerin die Teilnehmer:innen darauf hinzuweisen, sollte es zu einem Themenwechsel kommen, welcher nicht der Beantwortung der Forschungsfrage dient. Häufig werden die sogenannten Schlüsselfragen, also jene Fragen, die unabdingbar in Hinblick auf die Forschungsthematik sind, durch etwaige Nachfragen ergänzt. Diese führen in der Regel die Schlüsselfragen noch weiter aus oder tragen zur Vertiefung des Gesprächsinhalts bei. Auch die im Anhang dargelegten Interviewleitfaden wurde durch spezifische Nachfragen ergänzt,

welche in manchen Interviews, je nach Gesprächsverlauf, eingebracht wurden. Diese Nachfragen wurden mit am Ende des Leitfadens explizit gekennzeichnet.

Für die empirische Studie, welche im Rahmen dieser Masterthesis entwickelt und durchgeführt wurde, wurden neben den Volkschulkindern auch deren Elternteile befragt, wodurch sich zwei voneinander separierte Leitfragebögen ergaben. Neben den schriftlich fixierten Fragestellungen öffnet diese Form der Interviewforschung auch einen Zugang für kontextbezogene und situative, spontane Entscheidungen. Durch die gewisse Freiheit im Gesprächsverlauf werden die Erzählungen und Darlegungen der befragten Kinder und Eltern in den Mittelpunkt der Untersuchung gesetzt.

Diese empirische Studie soll demzufolge auf einen Erkenntniszuwachs im Bereich der Leistungsbeurteilung an den Schulen und deren Auswirkungen auf die Kinder und deren Lernwillen abzielen. Besonders interessant sind hierbei auch die Darlegungen der Eltern, die gewisse Aspekte untermauern oder in gewissem Maße auch widerlegen.

Ablauf der Untersuchung

Nachdem nun die Grundlagen der qualitativen Sozialforschung und die wesentlichen Merkmale des leitfadengestützten Interviews als Datenerhebungsinstrument erläutert wurden, zielt folgendes Kapitel darauf ab, einen Überblick über den Untersuchungsprozess, sowie die Analyse und die Datenauswertung der vorliegenden empirischen Studie zu geben.

Stichprobe

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, tiefgehende Einblicke in einzelne Personen zu erlangen, die mittels der Interviewforschung erreicht werden sollen. Als Stichprobe wurden fünf Volkschulkinder einer dritten Klasse, in der ich unterrichte, sowie vier Elternteile dieser Kinder ausgewählt. Der Grund für die Auswahl dieser Stichprobe liegt darin, dass der kindliche Blick auf die Thematik „Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf die Lernmotivation“ in den bisherigen wissenschaftlichen Studien zumeist wenig behandelt wird und somit eine Forschungslücke darstellt. Mithilfe dieser empirischen Studie soll es demnach gelingen, diese zentrale Perspektive in den Fokus zu setzen. Des Weiteren spannt diese Forschungsarbeit auch einen Bogen von der Wahrnehmung des Kindes hin zu den Einschätzungen der Elternteile. Die Gegenüberstellung wesentlicher Aussagen beider Parteien ist von besonders hohem Interesse.

Die Befragten wurden im Vorhinein über das Ziel und den Ablauf der Studie informiert und auch auf die Freiwilligkeit zur Teilnahme hingewiesen. Unter den Teilnehmer:innen befinden sich vier Mütter, deren Kinder die gleiche Klasse (3.Schulstufe) besuchen. Die befragten Frauen sind zwischen 40 und 46 Jahre alt und wohnen in Oberösterreich. Die Bandbreite seitens der beruflichen Ausübung der teilnehmenden Frauen reicht von der Arbeit in der Erwachsenenbildung, der Anstellung in der Buchhaltung und Personalverrechnung, über die Aufgabe der Schulassistenz bis hin zum Journalismus. Nachdem die einzelnen Termine für die Interviewdurchführung

vereinbart wurden, fand das Treffen in der Volksschule statt. Es wurde stets ein ruhiger und ungestörter Raum gewählt.

Die befragten Schulkinder sind zwischen 8 und 9 Jahre alt und besuchen derzeit Idie dritte Klasse. Es handelt sich Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Neben zwei Burschen nahmen auch drei Mädchen teil. Vier der befragten Kinder gelten laut Angaben der Lehrkräfte als eher leistungsstark. Alle Interviews fanden in der Volksschule statt. Die Interviews der Kinder fanden, nach Absprache mit den Lehrkräften und den Eltern, während der Unterrichtszeit in vereinbarten Einheiten statt. Als Interviewraum wurde ein gemütlicher Raum gewählt, in dem sich die Kinder in Sitzecken oder auf Polstern platzieren durften. Lamnek (2016, S. 47) argumentiert diesbezüglich, dass das Forschungsumfeld in der qualitativen Sozialforschung auch das natürliche Umfeld der Individuen sein sollte. Diese Grundlage ist entscheidend für die drauf resultierenden Forschungsergebnisse. Aus diesem Grund wurde auch die Volkschule als Untersuchungsort gewählt, da dadurch ein Alltagsbezug hergestellt wird und ein gewisses Gefühl der Vertrautheit die Basis der Interviewgespräche darstellt.

Durchführung

Die Kontaktaufnahme mit den Teilnehmenden geschah in der Volksschule. Die Forschungsarbeit sowie der genaue Ablauf des Forschungsinterviews wurde den Kindern vorab im Unterricht genauer erläutert. Daraufhin konnten sie freiwillig entscheiden, ob sie an der Untersuchung teilnehmen wollen. Neben den Kindern wurden auch die Eltern der Kinder dieser dritten Klasse über meine Forschung in Kenntnis gesetzt. Bei Teilnahmeinteresse konnten die Eltern mit mir in Kontakt treten. Die finale Stichprobe wurde darauffolgend darum gebeten, etwaige Einverständniserklärungen auszufüllen und zu unterzeichnen. Dadurch wurden alle Beteiligten auch über die Rahmenbedingungen der empirischen Studie und die Datenschutzbestimmungen vorab informiert. Die einzelnen Interviewgespräche wurden schließlich per Audiospur festgehalten und anschließend auf einem externen Datenträger gespeichert. Die Bandbreite der Gesprächsdauer reicht von 15 Minuten bis zu 70 Minuten. Auf Basis dieser

Audiodaten wurden folgend Transkripte angefertigt, die die Grundlage der Datenauswertung und der Ergebnisanalyse darstellen.

Die Verschriftlichung der Leifragen geschah im Zusammenspiel mit der Ausarbeitung des Theorieteils dieser Masterthesis. Zur Einsicht befinden sich die Fragebögen im Anhang der Forschungsarbeit. Mittels des leitfadengestützten Interviews war es in der Interviewsituation möglich eine gewisse Struktur beizubehalten und den Fokus durchwegs auf der zentralen Forschungsthematik und der Forschungsfrage zu haben. Je nach situativen Kontext wurde dieser Leitfaden an den jeweiligen Gesprächsverlauf angepasst.

Die verfassten Leifragen zentrierten sich demzufolge auf die Thematik der Leistungsbeurteilung und deren Auswirkung auf die Lernmotivation der Schüler:innen. Neben diesem konkreten Themenfeld wurden in den Interviewgesprächen auch sozial-emotionale Effekte der Leistungsbewertung, die allgemeine Freude am Lernen und Erforschen, alternative Formen der Leistungsbeurteilung und bedeutende Merkmale des Schulsystems thematisiert. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Meinungen der Kinder als auch deren Eltern sind dabei im Fokus. Die vielfältigen Perspektiven der teilnehmenden Personen führen zu einem differenzierten und reflektierten Blick auf die schulische Bewertungskultur und das pädagogische Handeln. Die darlegende Forschung beschäftigt sich inhaltlich somit nicht ausschließlich mit der Lernmotivation der Schüler:innen bezogen auf die Leistungsbewertung, sondern unter anderem auch mit wesentlichen Faktoren, die diese hemmen bzw. steigern können.

Datenauswertung

Auf die Audioaufnahme und die Transkription der Gesprächsinhalte folgte die Auswertung des Datenmaterial. Mayring (2022, S. 12) untermauert dabei die Wichtigkeit der Protokollierung der Kommunikation, damit eine präzise Analyse möglich wird. Hinsichtlich der Transkription des Gesprochenen weisen Kurkatz und Rädiker (2022, S. 199-203) auf wesentliche Transkriptionsregeln hin, welche auch in der Auswertung der gesammelten Daten dieser Forschungsarbeit angewendet wurden. Demnach postulieren die Autoren, dass sowohl nonverbale als auch verbale Gesprächsmerkmale berücksichtigt werden müssen. Darunter sind unteranderem auch Sprechpausen, Lachlaute oder anderen etwaige paraverbale oder verbale Äußerungen zu verstehen. Inwiefern diese Aspekte in die Transkription des Datenmaterial einfließen werden ist sowohl von der zu erforschenden Thematik als auch von dem Forschungsleiter oder der Forschungsleiterin abhängig. Dresing und Pehl (2018; in Kurkatz und Rädiker, 2022, S. 196f) argumentieren in Bezug auf die Regeln hinsichtlich der Verschriftlichung der gesprochenen Sprache, dass die Sprache an das Schriftdeutsch angelehnt werden soll. Dialektische Sprachfärbungen werden übersetzt, sodass die Texte auch besser verstanden werden können.

Die Berücksichtigung der wesentlichen Transkriptionsregeln haben eine präzise Verschriftlichung der gesammelten Daten zur Folge und können demnach mittels eines Instruments zur Datenauswertung analysiert werden. Diese Forschungsarbeit nutzt hierfür die qualitative Inhaltanalyse nach Mayring (2022, S. 11f), Mitgründer der qualitative Inhaltanalyse. Dieser erläutert, dass das Verfahren der qualitative Inhaltanalyse zunächst grundlegend auf die Auswertung jener Daten, welche in Kommunikationssituationen gesammelt wurden, abzielt. Dabei ergänzt Mayring (ebd.), dass nicht ausschließlich die gesprochene Sprache ausgewertet wird, sondern auch diverse anderen formale Aspekte der zwischenmenschlichen Interaktion.

Für Lamnek (1995, S. 174) liegt der Schwerpunkt der qualitative Inhaltanalyse in der Beziehung zwischen den Forschungsbeteiligten. Diesbezüglich spricht der Autor von dem Willen zu verstehen und verstanden zu werden. Weiters spricht

der Autor davon, dass unteranderem auch Forschungsbeziehungen einen respektvollen und wertschätzenden Kontakt zueinander benötigen, damit die einzelnen verbalen und nonverbalen Symbole und akustische Äußerungen aufgenommen und dadurch bestmöglich verstanden werden können. Demzufolge zielt die qualitative Inhaltanalyse darauf ab, Datenmaterial zu analysieren, welches in verschiedenen Facetten das menschliche Verhalten und die soziale Relation aufzeigt (ebd., S. 176).

Die Datenauswertung der daliegenden Forschung fokussierte sich zunächst auf die wörtliche Verschriftlichung der Interview-Audiodateien. Dabei wurde auf eine korrekte Übersetzung der dialektischen Sprachfärbungen ins Hochdeutsche geachtet. Etwaige Unterbrechungen des Sprechflusses, wie z.B. Räuspern oder Füllwörter wurden ebenso verschriftlicht. Länger Sprech- bzw. Denkpausen wurden durch Klammern gekennzeichnet, da dies eine zentrale Transkriptionsregel darstellt. Abschließend wurden die einzelnen Transkripte der Interviews mit Zeilennummerierungen erweitert. Aus diesem Grund ist das Textmaterial besser strukturiert und spezifische Aussagen können umgehend eingesehen werden. Das Datenmaterial wurde daraufhin erneut überarbeitet und etwaige Fehler im Satzbau wurden ausgebessert.

Im nächsten Schritt wurde die *inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse* nach Mayring (2022) angewendet und die Erarbeitung induktiver Kategorien eingeleitet. Die induktive Kategorienbildung kennzeichnet sich dadurch, dass die thematischen Kategorien „am Material“ entwickelt werden. Somit wurden einzelne Textstellen explizit beleuchtet, um folglich jene Kategorie abzuleiten, welche diesen Textabschnitt ehestmöglich repräsentiertet. Diese Vorgang der *induktive Kategorienbildung* wurde am gesamten Datenmaterial durchgeführt. Das Zuordnen einzelner Textabschnitten zu den jeweilig passenden Kategorien wird in der empirischen Forschung als Kodieren bezeichnet. Nach dem Prozess der induktiven Kategorienbildung und der Zuordnung einzelner Kodiereinheiten ergaben sich acht Hauptkategorien (K1-K8) und einzelne Unterkategorien, welche in Tabelle 1 eingesehen werden können. Als Kodereinheit wird nach Mayring (2022, S. 60) der kleinste sinngebender Satzteil bezeichnet. Die einzelnen Textbestandteile werden mit Farbmarkierungen im Corpus versehen.

Kategorien

K1: Lerninteresse bzw. Lerndesinteresse

K1a: kindliche Neugier hinsichtlich unbekannter Lernfelder

K1b: hoher Lernwille

K1c: fehlende Motivation Neues auszuprobieren

K2: Emotionen aufgrund der Beurteilungspraxis

K2a: Stolz

K2b: Enttäuschung

K2c: Frust

K2d: Freude

K2e: Trauer

K2f: Selbstzweifel

K3: Nachteile Ziffernbeurteilung

K3a: Zusammenhang Noten und Wissen/Können

K3b: Nervosität durch Leistungsbewertung

K3c: Notenvergleiche

K3d: Leistungs- und Notendruck durch Bewertungskultur

K3e: Selektion

K3f: mangelnde Objektivität

K4: Vorteile Ziffernbeurteilung

K4a: Bestätigung des eigenen Könnens → Steigerung des Selbstbewusstseins

K4b: Steigerung des Ehrgeizes und der Lernausdauer

K4c: Transparenz im Lernprozess

K5: Feedbackgabe in der Schule

K5a: positiver Umgang

K5b: negativer Umgang

K6: Leistungsbeurteilung und Lernmotivation

K6a: Steigerung extrinsischer Lernmotivation

K6b: intrinsische Motivation wird zu extrinsischer Motivation

K6c: kein nachhaltiges Lernen

K6d: Leistungsbewertung hat keinen Einfluss auf die kindliche Lernmotivation

K7: Faktoren, die zum Lernen motivieren

K7a: Lob als Ansporn

K7b: Erweiterung des eigenen Wissens und Könnens als Ansporn

K7c: anschaulicher Unterricht

K7d: andere externe Anreize

K8: Alternative Formen der Leistungsbeurteilung

K8a: positive Wahrnehmung der Lernentwicklungsgespräche

K8b: negative Wahrnehmung der Lernentwicklungsgespräche

K8c: positive Wahrnehmung des Kompetenzraster

K8d: negative Wahrnehmung des Kompetenzraster

K8e: positive Wahrnehmung des Portfolios

K8f: negative Wahrnehmung des Portfolios

Die wesentlichen Kriterien, die die qualitativ strukturierte Inhaltsanalyse vorgibt, wurden durch das *Festlegen der Kategorien*, die *Bestimmung der Ankerbeispiele* und das *Fixieren der Kodierregeln* erfüllt. Der vollständige Kodierleitfaden kann im Anhang eingesehen werden. Dieser Kodierleitfaden enthält weiters auch anonymisierte Personenbezeichnungen der einzelnen Interviewteilnehmer:innen. E1-E4 stellt dabei die Abkürzung für die Gesprächsprotokolle der Eltern und K1-K5 jene der Kinder dar. Diese präzise Vorgehensweise macht es möglich, die Ergebnisse konkret darzulegen.

Ergebnisdarstellung und Analyse

Dieses Kapitel zentriert sich vorrangig auf die Ergebnisdarstellung. Die folglich dargelegten Erkenntnisse wurden anhand der verschiedenen leitfadengestützten Interviewgespräche und der darauffolgenden qualitativen Inhaltsanalyse erhoben. Mit dem Ziel eine einheitliche und übersichtliche Strukturierung beizubehalten, erfolgt die Darstellung der Resultate in Form von Hauptkategorien und Unterkategorien. Die Reihenfolge der Kategorien steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Reihenfolge der diskutierten Gesprächsthematiken der leitfadengestützten Interviews. Die einzelnen Fragestellungen im Austausch mit den Befragten zielen zum einen darauf ab herauszufinden, inwiefern die Bewertungskultur in den Schulen den Lernwillen der Schüler:innen beeinflusst, zum anderen, wird auch die emotional-soziale Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Bewertung der Lernprozesse und die Einschätzungen der Eltern aufgeschlüsselt. Weiters wird auch Einblick in diverse andere Faktoren gegeben, die die Lernmotivation erhöhen können und alternative Formen zur Ziffernbeurteilung werden besprochen. Die Namen der Proband:innen wurden mit den Kennzeichen E1-E4 und K1-K5 versehen. Dabei ist zu beachten, dass es sich hier jeweils um eine Mutter und deren Tochter bzw. deren Sohn handelt. Ausschließlich bei einem befragten Kind fand kein Interview mit den Eltern statt (E1 – K1, E2 – K2, E3 – K3, E4 – K4, K5). Folgende Haupt- und Unterkategorien legen die zentralen Aussagen der befragten Kinder und Eltern dar.

Lerninteresse bzw. Lerndesinteresse

In den Interviewgesprächen mit den Teilnehmer:innen wurde zumeist am Anfang darüber gesprochen, wie die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernwillen und die Motivation, die Neugier und das Interesse neue Dinge zu lernen und Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln wahrnehmen. Auch die befragten Eltern sollten ihre Einschätzungen in Bezug auf die Lust zum Lernen seitens des Kindes erörtern. In Bezug dazu gaben auch einige Kinder an, wenig Neugier an bekanntem Lernfeldern zu haben und das bereits Gekonnte zu

präferieren. Aufgrund der unterschiedlichen kindlichen Perspektiven diesbezüglich wurden verschiedene Unterkategorien formuliert.

Kindliche Neugier

Die Schüler:innen schilderten in den Interviewgesprächen, dass sich als eher neugierig und explorationsfreudig einschätzen würden. Darunter ist ein hohes innere Lerninteresse hinsichtlich unbekannter Themenfelder zu verstehen. Unter den Proband:innen befanden sich auch Elternteile der befragten Schulkinder, welche dieses intrinsische motivationale Lernverhalten ihrer Kinder ebenso wahrnehmen. Eine befragte Mutter schilderte das Lerninteresse des Kindes hinsichtlich neuer Lerngebiete folgendermaßen:

„*Bei ihr kommt auch vieles von ihr aus. Sie ist heimgekommen und hat zu meinem Mann gesagt, sie möchte etwas über das Periodensystem wissen. Ich weiß nicht, wie sie auf das kommt.“ (E2, Z. 261-263).*

Diese Wahrnehmung der befragten Mutter E2 wurden durch die Aussagen des Elternteils E4 untermauert:

„Ja, das schon. Er interessiert sich auch für vieles, oder alles.“ (E4, Z.3)

Neben den Eltern schätzten sich auch manche Kinder als neugierig und wissbegierig in Bezug auf neue Lerninhalte ein. Die Tochter der Probandin E2 untermauert dieses Resultat mit folgender Aussage: *„Ja, ich würde schon sagen, dass ich Spaß daran habe Neues zu lernen. Also ich find das schon lustig, wenn man was Neues lernt.“ (K2, Z. 39).*

Anhand dieser Beispiele wird ersichtlich, dass sich einige der interviewten Schulkinder als lernfreudig und interessiert einschätzen, was wiederum auch von Seiten der Eltern bestätigt wurde. Die Frage nach dem grundlegenden Lernwillen ist die Basis für die zentrale Forschungsfrage der darlegenden empirischen Studie. Die Erkenntnis, dass einige Schulkinder eine hohe Lernmotivation aufweisen, führt unweigerlich zu der Frage, aus welchem Grund diese in der Schullaufbahn häufig geringer wird.

Lernwille hinsichtlich persönlicher Interessen

Neben der Frage nach dem grundlegenden Lerninteresse, wurde auch die Lernmotivation in Bezug auf die persönlichen Vorlieben besprochen. Demzufolge argumentierten einige Kinder, mit mehr Engagement und Freude zu lernen und zu arbeiten, wenn individuelle Interessensfelder angesprochen werden. So erläutert eine Schülerin:

„Und in Sachunterricht, alles mit den Tieren“ (K1, Z. 45).

Auch manche Mütter der teilnehmenden Schulkinder unterstrichen diese Behauptungen. Folgenden Interviewausschnitte verweisen auf die behandelnde Thematik:

„Die K1 ist sehr hibbelig und sie kann sich ganz schnell für etwas begeistern, was sie interessiert. Aber sie hat halt ihre Schwerpunkt, die sie interessieren (...).“ (E1, Z31-32).

„Natürlich, also wenn bei K4 etwas dabei ist, was ihm voll taugt, das lernt er dann auch voll schnell und das merkt es sich voll schnell. Er interessiert sich für die Natur oder auch für Handwerk und so. Das sind halt leider nicht unbedingt so die Standard-Schulsachen, die ihn so interessieren.“ (E4, Z. 76-79).

„Natur und Wald und irgendwelche Tierchen einsammeln. Das ist mehr so er. Draußen Schnecken sammeln, oder Ameisen oder Schmetterlinge oder keine Ahnung.“ (E4, Z.315-316).

Unter Anbetracht dieser Aussagen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein methodisch-didaktisches Aufgreifen der kindlichen Interessensgebiete zu einer erhöhten Lern- und Leistungsbereitschaft führen kann.

Mangelnde Lernmotivation und Entdeckungslust

Die Kategorie „Lerninteresse bzw. Lerndesinteresse“ umfasst der Bezeichnung zufolge auch eine Unterkategorie, die die Aussagen jener Teilnehmer:innen zusammenfasst, welche behaupten wenig Lust am Erkunden und Erarbeiten unbekannter Thematiken zu haben. Das Bekannte und Beherrschte wird

bevorzugt. Der Schüler K5 unterstreicht diese Erkenntnis mittels folgender Aussage:

„Also ich tue nicht so gerne ausprobieren (...). Ich habe einmal Basketball ausprobiert und dann habe ich nichts mehr ausprobiert, weil mir der Sport einfach getaugt hat." (K5, Z. 36-37).

Trotz dessen, dass sich dieses Zitat auf eine Freizeitaktivität und nicht konkret auf das schulische Lernen bezieht, wird klar, dass der Wille zur Weiterbildung und zum Forschen und Entdecken bezogen auf das Individuum differenziert werden muss. Es ist demzufolge ein Irrglaube davon auszugehen, dass alle Schüler:innen grundlegend intrinsisch motiviert sind sich weiterzubilden. Manche Kinder zeigen vollkommene Zufriedenheit mit jenen Kompetenzen auf, die sie bislang beherrschen. Eine Wille zur Exploration ist nicht bei jedem Schüler oder bei jeder Schülerin fundamental gegeben.

Emotionen aufgrund der Beurteilungspraxis

Anknüpfend an die Wahrnehmungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und deren Mütter in Bezug auf das Maß an Neugierde und Wissbegierde beim Erlernen neuer Inhalte, widmet sich diese Kategorie dem emotionalen Bereich, der durch die Leistungsbeurteilung beeinflusst werden kann. Die Frage nach der emotionalen Befindlichkeit der Schulkinder bezugnehmend auf die schulische Bewertungspraxis ist besonders bedeutend für die Forschungsfrage dieser Studie, da folglich auch die Lernmotivation dadurch gemindert bzw. gesteigert werden könnte. Aus den einzelnen Interviewgesprächen mit den Kindern und ihren Erziehungsberechtigten entwickelten sich folgende Unterkategorien, deren Reihenfolge durch die Häufigkeit des Auftretens im gesammelten Datenmaterial bestimmt wurde.

Stolz

Einige Proband:innen teilten in den Einzelinterviews mit, sich in vielen Bewertungssituationen stolz zu fühlen, wenn sie eine Note auf ihre Leistungen erhalten. Ein Schüler behauptete demnach Folgendes:

„In der ersten Klasse, da war ich stolz auf mich. Das war Deutsch. Da war ich gar nicht gut und ich habe einen 1er gehabt." (K4, Z. 75-76).

Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass die Leistungsbenotung in der Schule bei manchen Kindern zu starken Emotionen führen kann. Dieser befragte Schüler unterstreicht mit seinen Worten, das Gefühl des Stolz-Seins, welches es in diesem Moment, aufgrund der sehr guten Note, empfunden hat.

Eine weitere Schülerin knüpft an dieser Aussage an und teilt Folgendes mit:

„Also ich glaube ich war ein bisschen stolz, als ich jetzt immer die volle Punktzahl bei den Tests gehabt habe." (K2, Z. 106-107).

Diese Aussagen führen zu der Schlussfolgerung, dass nicht ausschließlich die Note, sondern auch die Leistungsbewertung anhand einer Punkteskala bei schriftlichen Überprüfungen für manche der befragten Kinder große Wichtigkeit hat. Einige der teilnehmenden Schüler:innen empfinden Stolz in Bezug auf die eigenen Noten, was wiederum zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls und in Folge auch der Lernmotivation führen kann.

Enttäuschung

Neben dem Stolz-Sein als starke Emotion bezüglich des Leistungsbewertung, wurde auch die Enttäuschung besonders häufig genannt. Einige Kinder gaben an, enttäuscht zu sein, wenn ihre Leistungen beurteilt und somit benotetet werden.

Eine Probandin fasst zusammen:

„Da denk ich mir: „Ich glaube, ich werde das nie so schön können." Ja, so war das dann immer." (K2, Z.127-128).

Diese Behauptung führt unweigerlich zu der Erkenntnis, dass Noten und die alltägliche Beurteilungs- und Bewertungskultur in den Schulen zu einem selbstkritischen und selbstzweifelnden Verhalten seitens der Schülerinnen und Schüler führen kann und ein ständiges Gefühl des Enttäuscht-Seins für einige der befragten Kinder vorrangig ist.

Ein Schüler ergänzt dazu:

„Weil man dann denkt, dass man eh so schlecht in der Schule ist und man eh weiß, wie schlecht man ist.“ (K4, Z. 87-88).

Demzufolge wird klar, dass sich gewisse Schüler:innen in einer Form der emotionalen Abwärtsspirale befinden, welche aufgrund der schulischen Bewertungskultur zustande kommt. Jene Kinder, deren Ehrgeiz oder deren Bemühungen keine Anerkennung in Form von Noten erhalten, neigen demnach vermehrt dazu, ein resistentes Verhalten zu entwickeln.

Frust

Die analysierten Emotionslagen, stehen in enger Relation zu der vorhergehenden Leistungsbewertung. Einige Proband:innen spezifizierten die wahrgenommene Gefühlslage präziser, wodurch die Unterkategorie Frust entstanden ist. Diese Kategorie umfasst all jene Interviewausschnitte, in denen das Empfinden von Frustration oder Ärger als Folge der Ziffernbeurteilung behandelt wird.

Der Proband K5 erläutert diesbezüglich nachstehend*:*

„Und naja, mich würde das schon aufregen, wenn ich irgendwo einen 2er hätte.“ (K5, Z. 168 169).

Aus diesem Datenmaterial des Kindes resultiert die Annahme, dass die gesetzesmäßigen Begriffsdefinitionen der Ziffernskala (*Sehr Gut* bis *Nicht Genügend*) für einige Kinder offenbar nicht transparent genug sind. An dem obigen Beispiel wird folglich erkennbar, dass der Schüler frustrierende und verärgerte Reaktionen zeigen würde, wenn die Leistungen nicht ausschließlich mit *Sehr Gut* beurteilt werden würden. Es entsteht die Annahme, dass es sich

hierbei auch um einen besonders ehrgeizigen und zielstrebigen Schüler handelt. Diese Unterkategorie, die sich induktiv aus dem gesammelten Datenmaterial entwickelt hatte, macht deutlich, dass Leistungsbeurteilung zu Frust und Ärger bei einigen der teilnehmenden Schulkindern führt.

Freude

Eine weitere emotionale Komponente, die als Folge der Leistungsbewertung bemerkbar wird, ist die Freude über die erreichten Zensuren. Die überwiegende Anzahl aller befragten Schüler:innen teilten in den Interviewgesprächen mit, dass sie sich über die Noten und somit in Folge über das Beurteilen der Leistungen freuen und die Bewertungskultur befürworten. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass es sich damit vorwiegend um Kinder handelt, die als eher leistungsstark angesehen werden somit zumeist sehr gute Noten erhalten. Die Freude über die Leistungsbewertung bringt ein Schüler mit folgenden Worten zum Ausdruck:

„Also, eigentlich freue ich mich bei jedem Zeugnis, weil ich hatte auch noch nie einen 2er, 3er, 4er oder 5er.“ (K5, Z. 92-93).

Diese Wahrnehmung wird auch von zwei weiteren Kindern unterstrichen:

„Und zufrieden bin ich auch.“ (K2, Z. 36).

„Also ich finde die Noten gut.“ (K4, Z. 150).

Der Schüler K5 fügt weiters noch an:

„Mir geht es da eigentlich relativ gut. Ich bin dann immer gespannt, was ich habe.“ (K5, Z. 63).

Neben der Freude bezüglich der Beurteilung der persönlichen Leistungen, spricht dieses Kind auch von einer Art Vorfreude. Der Grund dafür könnte auch darin liegen, dass dieser Schüler bereits sehr gute Noten erwartet.

Trauer

Die Kategorie „Emotionen aufgrund der Beurteilungspraxis“ spannt neben den bereits genannten Unterkategorien auch einen Bogen zum Gefühl Trauer. Infolgedessen werden all jene Daten zusammengefasst, welche sich konkret auf das Traurig-Sein der Kinder in Hinblick auf die Zensierung der individuellen Leistungen bezieht. Demzufolge gaben manche Kinder in den leitfadengestützten Interviews an, manchmal traurig zu sein oder traurig zu werden, hinsichtlich der Leistungszensierung. Eine Probandin fasst dies wie folgt zusammen:

„Wenn ich merke, dass meine Freundinnen so viel besser sind als ich, dann fühle ich mich nicht so gut und dann bin ich auch traurig und denke mir so: „Warum? Ich habe mir gedacht, ich bin da eigentlich recht gut.“. Und dann bin ich meistens voll lange traurig.“ (K2, Z.260 263)

Diese Schülerin spricht in ihrer Aussage auch den stetigen Leistungsvergleich der Mitschüler:innen untereinander an und inwiefern dieser als belastend wahrgenommen wird. Diese Thematik wird jedoch als separate Kategorie im späteren Verlauf dieser Forschungsarbeit thematisiert.

Die Mutter E2 untermauert die Aussage ihrer Tochter:

„Da weiß ich noch beim Sachunterrichtstest: Die G. hatte einen Punkt nicht gehabt und dann hat sie meine Tochter getröstet.“ *(E2, Z. 191-193).*

Resultierend wird fassbar, welche starken Emotionen als Folge der Leistungsbeurteilung seitens der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden können. Die Bandbreite der Gefühlslagen, welche die teilnehmenden Proband:innen erläuterten, reicht somit von ausgeprägten negativen Emotionen bis hin zu signifikanten Glücksgefühlen.

Nachteile der Ziffernbeurteilung

Eine weitere Kategorie, welche sich aus dem Datenmaterial entwickelt hat, greift sowohl das Lerninteresse als auch die emotionalen Befindlichkeiten der Kinder hinsichtlich der Beurteilungskultur auf und verfolgt diese Grundgedanken weiter. Angelehnt an die Forschungsfrage der empirischen Studie wurden in den leitfadengestützten Interviewgesprächen auch etwaige negative Aspekte der Ziffernbeurteilung diskutiert. Die Argumentationen der Proband:innen beziehen sich dabei im Überwiegenden auf die Benotung mittels Ziffernnoten, da die befragten Kinder anhand dieser Methode beurteilt werden. Diese Thematik hat in den meisten Interviewsituationen einen hohen Stellenwert, wodurch die Leistungsbewertung von einigen Teilnehmer:innen auch kritisch betrachtet wurde. In Hinsicht dessen, entwickelten sich einige Unterkategorien, welche im Folgenden aufgelistet und erläutert werden.

Zusammenhang Noten und Kompetenz- bzw. Wissenserwerb

Diese Unterkategorie beschäftigt sich mit der Annahme, dass kein unmittelbarere Zusammenhang zwischen den erhaltenen Noten und dem Kompetenzerwerb oder der Wissenserweiterung der Schüler:innen erkennbar ist. Somit behaupteten einige Kinder, dass sie mehr Fertigkeiten besitzen würden, als die jeweilig erhaltene Note wiedergeben würde.

Die Probandin K2 bestätigt dies mit folgender Aussage:

„*Ich muss sagen, ich glaube ich weiß sogar mehr. (…). Und ich muss sagen, ich habe, glaube ich, mehr dazugelernt.“ (K2, Z. 114-116).* Die Schülerin nimmt hierbei Bezug zu einer schulischen Überprüfung, die mit einer nicht zufriedenstellenden Beurteilung bewertet wurde.

Ein weiteres befragtes Kind führt dieses Gedankengang noch weiter aus und ergänzt dazu:

„*Manche Sachen lernen wir ja in der Schule nicht und vielleicht kann ich die aber und dann gibt es gar keine Noten für das, was ich aber kann.“ (K3, Z. 106-107).*

Diese Probandin erläutert mit diesem Zitat, dass etwaige Kompetenzen der Schulkinder häufig nicht relevant für die Bewertungspraxis der Schule sind. Ausschließlich spezifische Fertigkeiten in ausgewählten Fachbereichen sind bedeutend und werden geprüft. Dadurch wird deutlich, dass einige Schüler.innen mit ihren Talenten und Interessen in diversen Fällen nicht in die Rahmenbindungen des Schulsystems adäquat eingegliedert werden können.

Nervosität

In weiterer Folge gaben die meisten befragten Mädchen und Buben an, dass sie ein starkes Gefühl an Nervosität vor diversen Prüfungssituationen in der Schule verspüren. Diese Unterkategorie beinhaltet somit all jene Daten, welche sich konkret auf Situationen der Leistungsbewertung beziehen, in denen die Kinder einer starke Nervosität empfunden haben. Die Ausprägung der genannten Emotionen kennzeichnet sich hierbei durch einen negativen Einfluss auf die Schüler:innen. Ein Schüler gab diesbezüglich an:

„Ja, weil ein Test ist etwas besonders, was man nicht jeden Tag hat und da muss man dann eben halt besonders gut sein und man denkt oft, man kann das eben nicht." (K4, Z. 134-135).

Das Gefühl besonders gut sein zu müssen und folglich gute Zensuren erbringen zu müssen haben einige Personen der teilnehmenden Stichprobe verinnerlicht. Dies stellt demnach die Basis für die anhaltende, starke Nervosität vor Testsituationen jeglicher Art dar.

Notenvergleich und Leistungsdruck

Kommende Unterkategorie führt den Aspekt der Nervosität vor Prüfungsgegebenheiten näher aus und verfolgt diesen Gedanken weiter. Folgend diskutierten die meisten Proband:innen auch über die Notenvergleiche der Mitschüler:innen untereinander, welche für viele Schulkinder einen präsenten Bestandteil des Schulalltags darstellen.

Ein Mädchen fasst diesen Gedanken eigenen Worten zusammen:

Das ist halt, glaube ich auch so, wenn du siehst, dass andere voll gut sind, dann willst du das auch und du bist neidisch, wenn du eine schlechtere Note hast, oder so.“ (K2, Z. 254-256).

Eine befragte Mutter unterstützt diese Behauptung, indem sie Folgendes von ihre Tochter angab:

Sie vergleicht sich aber auch mit anderen. Das heißt sie (...) also, wenn sie jetzt einen Test zurückbekommt, dann sagt sie „Mama schau her, ich habe so oder so viel und die G. hat aber so viel.“ (E1, Z. 135-139).

Resultierend ist festzuhalten, dass bereits Volkschulkinder einen Konkurrenzdruck unter den Mitschülerinnen und Mitschülern wahrnehmen und in Folge das Bedürfnis verspüren, besser als der andere sein zu müssen. Die Leistungsbeurteilung spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Des Weiteren umfasst diese Unterkategorie auch Argumentationen bezüglich des Leistungs- und Notendrucks durch die Bewertungskultur. Inwiefern dieser Druck bei den Volkschulkinder bemerkbar wird, beschreibt K2 folgendermaßen:

„*Aber ich glaube da ist auch ein bisschen Druck, dass ich jetzt einen 1er kriege. Oder auch bei Tests, dass ich dann alles lerne und wirklich einen 1er bekomme. Das ist mir auch sehr wichtig.“ (K2, Z.61-63).*

Die Folgen, die dieser anhaltende Leistungsdruck explizit bei dieser Schülerin ausgelöst hatte, fasst die Mutter E2 zusammen:

„Sie hat eine Zeit gehabt, wo sie so viel Bauchweh gehabt hat. Das ist wahrscheinlich auch dieser Druck und diese hohen Erwartungen an sich selbst“. (E2, Z. 233-235).

Anhand der genannten Beispiele kann zusammengefasst werden, dass die Prinzipien der Leistungsgesellschaft, in der die Kinder zur aktuellen Zeit aufwachsen, mittlerweile auch in der Lebenswelt der jungen Schüler:innen angelangt sind. Der alltägliche Notenvergleich und der damit verbundene Druck zu guten Zensuren stellt eine ständige Belastung für viele Teilnehmer:innen dar.

Selektion und Objektivität

Neben den bereits genannten negativen Aspekten, die Leistungsbeurteilung, nach den Einschätzungen der Proband:innen, mitbringt, fokussiert sich dieses Unterkapitel auf zwei der zentralen Gütekriterien, die die Bewertungspraxis erfüllen sollte. Die intensive Analyse des gesammelten Datenmaterials führte zu der Erkenntnis, dass eine beachtliche Menge der Teilnehmer:innen einen selektierenden und wenig objektiven Charakter in der aktuellen Beurteilungskultur erkennen. Demzufolge gaben einige Elternteile an, dass sie das Schulsystem als besonders selektierend wahrnehmen und durch die Ziffernbeurteilung ein frühes „Schublädieren“ und „Aussortieren“ der Kinder stattfindet. Dadurch würden berufliche Werdegänge bis zu einem bestimmten Grad bereits im Volksschulalter beeinflusst werden. Eine Mutter erläutert konkret:

„Ich glaube schon, dass das einen Einfluss hat und, dass das dann ein bisschen beeinflusst. So quasi nur, weil ich jetzt am Anfang vielleicht nicht die besten Noten gehabt habe, ist es so ein bisschen für mich vorprogrammiert und wird irgendwie den weiteren Weg ein bisschen mitbestimmen.“ (E3, Z.390 393).

Dieses negative und einschränkende Merkmal der Leistungsbeurteilung wird hierzu noch weiter erläutert. In der Diskussion spannen einige Teilnehmer:innen auch eine Bogen zur Objektivität im Beurteilungsprozess. In Anbetracht dessen, weisen die Methoden zur Leistungsbeurteilung in der Schule einen deutlichen Mangel an Objektivität auf. Die Probandinnen und Probanden verweisen hierbei unter anderem darauf hin, dass Leistungen, abhängig von der Lehrkraft, unterschiedliche Beurteilungen erhalten.

„Wenn du aus irgendwelchen Gründen einen 5er hast, musst du das ja logischerweise einfach trotzdem einfließen lassen und das schwächt auch trotzdem deine Note ab und ist nicht objektiv. Und jeder Lehrer beurteilt auch anders.“ (E4, Z. 400 402).

Weiters erläutert die Mutter, dass es sich bei Prüfungsmomenten um Erfassungen des *Ist-Zustand* handeln würde und die tatsächliche Lernentwicklung und die angeeigneten Kompetenzen oftmals nicht dargelegt werden kann.

„Weil erstens ist es auch trotzdem auch immer nur eine Momentaufnahme, finde ich.“ (E4, Z.395 396).

Als Resultat dieser Kategorie kann festgehalten werden, dass einige Teilnehmer:innen diverse negative Aspekte an der Bewertungsmethodik in den Schulen erkannt haben. Schlussfolgernd können diese Merkmale direkten Einfluss auf die individuelle Motivation zum Lernen und Entwickeln haben.

Vorteile der Ziffernbeurteilung

Neben den analysierten Nachteilen, welche aus dem Datenmaterial heraus entstanden sind, zentrieren sich folgenden Resultate auf etwaige positive Aspekte der Ziffernnoten. In Bezug auf die Aussagen der Teilnehmer:innen im Forschungsprozess entwickelten sich drei Unterkategorien:

Steigerung des Selbstbewusstseins

In Hinblick auf die Leistungsbewertung mittels Ziffernnoten, welche die angewendete Methode zur Leistungserfassung der Schüler:innen darstellt, gaben einige Kinder an, dadurch das eigenen Können bestätigt zu bekommen. In Bezug dazu erläuterten die Kinder explizit, dass sie sich freuen, wenn sie benotet werden, da somit das eigene Tun und regelmäßig Bestätigung erhält. Aus diesem Grund spricht man hier auch von einer Steigerung des Selbstbewusstseins der Schüler:innen. Hier ist allerdings festzustellen, dass vor allem leistungsstarke Kinder diese Behauptung unterstützten. Ein Schüler nennt diesbezüglich folgendes Beispiel:

„Eigentlich freue ich mich immer, wenn ich eine Note bekommen. Und eigentlich mag ich Noten schon, weil dann sieht man wie gut man ist“ (K5, Z. 74-77).

Steigerung des Ehrgeizes und der Lernausdauer

Anknüpfend an die Steigerung des Selbstbewusstsein als möglicher positiver Aspekt, den die Beurteilung mittels Ziffernnoten zur Folge haben könnte,

zentriert sich folgende Unterkategorie auf die Steigerung an Ehrgeiz und an Lernausdauer in Zusammenhang mit der Ziffernbenotung.Folglich teilten einige Proband:innen mit, dass sie ein ausdauerndes und ehrgeizigeres Lernverhalten zeigen wenn sie wissen, dass die erbrachte Leistung beurteilt wird. Ebenso gaben manche Teilnehmer:innen in Bezug dazu an, dass sie ohne eine Benotung deutlich weniger lernen würden.

Ein Schüler behauptet dazu:

„Mhm, nein ich wäre dann nicht so ehrgeizig, wenn es keine Noten gibt." (K5, Z. 215).

Eine weitere Schülerin führt dies noch genauer aus:

„Ich bin eine ziemliche Perfektionistin, was das angeht. Dann lerne ich halt wirklich und will die volle Punktzahl erreichen." (K2, Z. 219-220).

Anhand dieser Beispiele wird klar, dass das Lernverhalten bei manchen der befragten Kinder in einem direktem Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung steht und in Folge ein besonders ehrgeiziges Arbeiten möglich werden kann.

Transparenz im Lernprozess

Neben den bereits genannten Merkmalen, die von den Befragten als positive wahrgenommen wurden, nehmen mehrere Schüler:innen ihren individuellen Lernprozess durch die Ziffernbenotung transparenter wahr. Eine Schülern erklärt dazu:

„Ich brauche unbedingt Noten, weil sonst weiß ich nicht, wo ich noch üben muss und so." (K3, Z. 213).

Diese Aussage führt zu der Erkenntnis, dass die Ziffernbeurteilung für manche Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Komponente hinsichtlich der Leistungstransparenz darstellt. Für Kinder scheinen Noten demzufolge besonders anschaulich zu sein, damit erkennbar wird, wo noch Übungsbedarf besteht. Diese Behauptung wird auch von K4 unterstrichen:

„Ich mag eigentlich Noten gerne, weil dann weiß man auch wie gut man in der Schule ist und wie die Lehrer finden, wie gut man ist.“ (K4, Z. 66-67).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Ziffernbeurteilung bei den Teilnehmer:innen als umstritten einzustufen ist. Zum einen wurden zentrale positive Faktoren genannt, zum anderen diskutierten die Befragten auch über die Nachteile, die die Ziffernbenotung zur Folge haben könnte. Allenfalls unterscheiden sich diesbezüglich die Einschätzungen der Kinder und deren Eltern stark.

Feedbackgabe

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der *Thematik Leistungsbeurteilung und Lernmotivation in der Schule* führt folglich aus zu der Beschäftigung mit der Feedbackgabe im Konkreten. Dadurch, dass Leistungsbeurteilung stets eine Form der Rückmeldung an die Kinder darstellt, liegt es auch im Fokus dieser Forschung, den kindlichen Umgang mit der Rückmeldepraxis zu analysieren. Dabei wurden insbesondere die Einschätzungen der Eltern erfragt.

Positiver Umgang

In den Interviewgesprächen teilten einige Mütter mit, dass ihre Kinder überwiegend positiv und konstruktiv mit Rückmeldungen umgehen können. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere das Feedback seitens der Lehrkräfte auf die Leistungen und den Lernprozess der Kinder diskutiert. Eine Mutter erläutert dazu Folgendes:

„Positives, das erwartet sie. Bei Negativem (...) da überlege ich gerade. Das hat sie in der ersten Klasse noch sehr schwergenommen, wenn etwas nicht gepasst hat. Da ist sie jetzt ein bisschen lockerer.“ (E2, Z.132-134)

Diese Aussage untermauert die Behauptung, dass das Kind einen guten Umgang im Hinblick auf die Rückmeldungen der Lehrkräfte in Zusammenhang mit der individuellen Lernentwicklung hat.

Negativer Umgang

Neben Angaben zum positiven Umgang hinsichtlich der Beurteilungspraxis erwähnen einige Probandinnen und Probanden, dass manche Kinder auch negative Reaktionen diesbezüglich zeigen. Die Mutter E4 erläutert wie folgt:

„Das trifft ihn schon sehr. Er hat schon einmal voll geweint beim Elternsprechtag. Ja, weil er einfach auch seine Schwächen hat, leistungstechnisch und es einfach auch Daheim viel Probleme gibt mit schulischen Sachen, weil er sich einfach nicht mehr konzentrieren kann." (E4, Z. 1).

Angesichts dieser Aussage macht sich die Vermutung breit, dass manche Schülerinnen und Schüler nur bis zu einem gewissen Grad mit der Rückmeldekultur in den Schulen zurechtkommen. Diese Tatsache steht in enger Relation mit der Beurteilungsthematik, da es sich auch hierbei um eine Form der schulischen Rückmeldung handelt. In Folge braucht es für einen positiven Umgang mit der Bewertungskultur zunächst die Fähigkeit Rückmeldungen konstruktiv annehmen zu können. Dies stellt einen grundlegend pädagogisch-didaktischen Handlungsschritt dar.

Leistungsbeurteilung und Lernmotivation

Mit direkten Bezug auf die bereits erörterten Erkenntnisse dieser empirischen Forschung, setzt folgende induktive Kategorie inhaltlich daran an und verfolgt diese weiter. Im Folgenden werden die Resultate aus den Gesprächen mit den Proband:innen hinsichtlich der Leistungsbeurteilung und deren Einfluss auf die Lernmotivation des Kindes zusammenfasst und analysiert. Aus der intensiven Auseinandersetzung mit dem gesammelten Datenmaterial ergaben sich vier Unterkategorien, welche sich auf diese Thematik zentrieren.

Steigerung der extrinsischen Lernmotivation

Als extrinsische Lernmotivation werden motivationale Faktoren bezeichnet, welche durch äußere Anreize hervorgerufen werden (BWL-Lexikon, o.J.). In Anbetracht dessen, gaben mehrere Kinder an, dass Noten als externe Faktoren zur Steigerung der Lernmotivation beitragen würden. Eine Schülerin untermauert diese Aussage mit folgendem Zitat:

„Es ist natürlich ein ziemlicher Druck, aber es gibt dir auch diesen Ansporn. Okay jetzt habe ich eine 3er, aber nächstes Jahr will ich einen 2er schaffen und dann schaffst du den 2er.“ (K2, Z. 303-305).

Diese Schülerin nimmt in ihrem Zitat explizit Bezug auf den Leistungsansporn, den sie durch die Benotung erhält. Dieser bietet ihr eine geeignete Grundlage, um lern- und leistungsmotiviert zu handeln.

Eine befragte Mutter teilt diese Ansicht mit folgender Behauptung:

„Manche würden vielleicht gar nichts tun, wenn es keine Note gäbe. Wenn es nicht benotet wird, gehen sie den leichtesten Weg.“. (E2, Z. 412-414).

Auch hier werden der Ansporn und der Ehrgeiz angesprochen, der durch die Benotung zustande kommen kann. Manche Probandinnen und Probanden teilen die Ansicht, dass eine Benotung für einige Schulkinder unabdingbar ist, um leistungsorientiertes Lern- und Arbeitsverhalten aufzuweisen.

Verlust an intrinsischer Lernmotivation – kein nachhaltiges Lernen

Anknüpfend an das Argument der Befragten, dass die extrinsische Lernmotivation durch die Benotung steigen würde, wurden auch Erkenntnisse in Bezug auf den Verlust an intrinsischer Lernmotivation dargelegt. Intrinsisch motivierte Handlungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus innerem Willen durchgeführt werden, ohne den Einfluss externer Faktoren (Wirtz, o.J.). Angesichts dessen gaben einige Kinder und Elternteile in den Forschungsgespräche an, dass sie einen Wandel hinsichtlich der Lernmotivation aufgrund der Beurteilung wahrnehmen. Kinder, die anfänglich intrinsisch-motivierte Verhaltensweisen zeigen, werden durch die Bewertungskultur vermehrt extrinsisch motiviert. Eine Mutter äußerst sich diesbezüglich wie folgt:

„Also ich kann mir vorstellen, dass, wenn der Druck weg ist, dass du das dann mit einer Gelassenheit machst und, dass dich jetzt nichts blockiert, weil du dich wirklich auf das konzentrierst und nicht im Hinterkopf hast: He, aber wenn ich das falsch mache oder nervös werde oder etwas vergesse, kriege ich eine schlechte Note." (E2, Z. 408-412).

Die Befragte nimmt mit dieser Aussage ergänzend auch Bezug auf die Nervosität und die Anspannung, die in den Kindern aufkommen kann, wenn schulisches Lernen und Arbeiten beurteilt wird. Nach Einschätzungen der Probandin würden manche Schulkinder mit mehr Gelassenheit lernen und arbeiten, wenn gewisse Lerninhalte nicht mit Ziffernnoten bewertet werden.

In Folge wurde spezifisch Bezug auf das Auswendiglernen im Schulalltag und somit auf das Speichern der Informationen im Kurzzeitgedächtnis genommen. Laut E3 würden die Schulkinder oftmals nur für die Prüfung und somit für die Note lernen und die Lerninhalte nicht verinnerlichen.

„Das glaube ich sofort. Das es da um extrinsische Motivation geht, weil ich möchte, dass zum Schluss der 1er dort steht. Und eh da geht es eher darum, dass ich halt für den Test nachher lerne." (E3, Z. 299-302).

Leistungsbeurteilung hat keine Einfluss auf die Lernmotivation

Neben den bisher analysierten Argumentationen zur Leistungsbeurteilung in Bezug auf den Lernwillen der Kinder, unterstützen manche Eltern und Kinder die Ansicht, dass keine Auswirkungen der Bewertungspraxis auf die Anstrengungsbereitschaft erkennbar ist. Eine Mutter erläutert dazu:

„Nein, das kann schon sein ja. Aus eigenem Anreiz, glaube ich, heraus würde er das jetzt nicht unbedingt lernen. Aber ich glaube auch nicht, dass ihn die Noten gar so motivieren. Also ich glaube es ist bei ihm wirklich in vielen Bereichen einfach ein Übel, er muss es halt einfach tun. Bei ihm sind die Noten wirklich echt egal.“ (E4, 337-340).

Aus diesem Zitat geht resultierend hervor, dass einige Kinder in der Benotung weder einen deutlichen Anreiz zum Lernen sehen noch negative Auswirkungen auf den Lernwillen bemerken. Lernen und Arbeiten in der Schule wird als Pflicht angesehen, die erledigt werden muss.

Faktoren, die zum Lernen motivieren

Im Verlauf des empirischen Forschungsprozesses wurde, abgesehen von dem konkreten Zusammenhang der Beurteilungspraxis und der Lernmotivation, auch etwaige andere Faktoren, die zum Lernen motivieren können, thematisiert. Folgende Aspekte wurden dabei diskutiert:

Lob als Ansporn

Zum einen teilten mehrere Kinder und Elternteile mit, dass das Loben der kindlichen Leistung zur Steigerung der Lernmotivation führen kann, da dadurch Mut und Zuspruch gegeben werden.

„Aber er freut sich dann andererseits wieder, wenn sie ihm dann sagen, was er gut gemacht hat.“ (E4, 182-183).

Auch einige befragte Schulkinder bestätigen diese Behauptung:

„Ja, meine Freu Lehrerin, die motiviert mich." (K5, Z. 231).

„Eigentlich das Lob von der Mama und auch das Lob von der Lehrerin." (K1, Z. 149).

Kompetenzerwerb als Ansporn

Andere Kinder und Eltern wiederum argumentierten diesbezüglich, dass nicht das Loben vorrangig zur Steigerung des Ehrgeizes beiträgt, sondern vor allem die individuelle Wissenserweiterung als Folge von intensiven Lernprozessen, anspornt. Eine Schülerin formuliert Folgendes:

Das, was ich gebastelt habe, das war eigentlich für mich die Note." (K1, Z. 103).

Mit diesem Zitat wird das nachhaltige Lernen in den Mittelpunkt gesetzt und nicht die Note. Dieses Kind wurde tätig, weil es etwas erschaffen wollte und eine Leistung erbringen wollte, unabhängig von der Beurteilung.

Anschaulicher Unterricht

Abgesehen von Lob und der individuellen Wissenserweiterung erwähnten einige Proband:innen, dass eine anschauliche und interessante Unterrichtsmethode, welche die Lebenswelt des Kindes direkt anspricht, zur Steigerung der Lernmotivation beitragen kann. In Hinblick dessen schlägt eine Schülerin Folgendes vor:

„Ich glaube, vielleicht könnten wir manchmal den Stoff ein bisschen anders formulieren. Wenn sie sagen: „So jetzt machen wir noch ein bisschen Mathe.", dann freut man sich jetzt nicht so. Und, wenn man sagt: „So jetzt machen wir noch ein paar coole Rechnungen.", dann freut man sich gleich mehr." (K1, Z. 410-413)

Die befragte Schülerin nennt folglich präzise Ideen, wie die Unterrichtsgestaltung optimiert werden könnte. Dies führt zu der Vermutung,

dass die intrinsische Lernmotivation einiger Schulkinder aufgrund der wenig anschaulichen Unterrichtsmethodik oftmals gehemmt wird. Eine weitere Schülerin untermauert diese Vermutung mit folgender Aussage:

„Zum Beispiel, wenn wir auf einen Bauernhof fahren, dass wir dann etwas über die Tiere dort schreiben." (K4, Z. 178-180).

Die Teilnehmerin spricht dabei von einem lebensnahen Unterricht, der auf die Veranschaulichung einzelner Themeninhalte abzielt. Demzufolge kann dies zur Steigerung der Lernmotivation seitens der Kinder führen.

Andere externe Anreize

Zusätzlich zu den bereits erläuterten Faktoren, die zum Lernen motivieren können, ergab sich aus der Datenauswertung der Forschungsinterviews, dass auch etwaige andere, externe Faktoren zum Lernwillen der Schüler:innen beitragen können. Die befragten Personen gaben bezugnehmend darauf an, dass diverse materielle Dinge oder Freizeitaktivität als Belohnungen dienen und die Motivation zum Lernen anregen sollen. Als Beispiel erläutert eine Mutter:

„Also er möchte immer seine Sachen machen, aber es fällt ihm sehr schwer sich dann noch aufzuraffen und zu motivieren und manchmal braucht es da ein bisschen, ja, materielle Dinge." (E4, Z.30-32).

Diese Behauptung wurde auch von einer weiteren Schülerin untermauert:

„Ja, also bei guten Noten machen wir manchmal Ausflüge oder ich bekommen von meiner Mama etwas. Letztens habe ich einen Schlüsselanhänger bekommen und von meiner Oma und meinem Opa krieg ich meistens Geld und von meiner Tante auch manchmal." (K3, 195-197).

Resultierend führen diese Aussagen zur der Erkenntnis, dass auch materielle Dinge oder Freizeitangebote als Belohnung für gute Zensuren ihre Wirkung zeigen können und die Kinder extrinsisch motivieren können.

Alternative Formen der Leistungsbeurteilung

Die letzte Kategorie, die sich zum Zwecke der Ergebnisdarstellung der empirischen Studie entwickelt hat, behandelt die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung. Die Proband:innen diskutierten in den Forschungsgesprächen diesbezüglich über folgende drei Methoden:

Lernentwicklungsgespräche

Der Begriff der Lernentwicklungsgespräche stellt einen Sammelbegriff für diverse Formen des intensiven Austauschs zwischen der Lehrperson und dem Kind dar, welche den Lernprozess des Kindes thematisieren. Diese Methode fokussiert sich auf die transparente Darlegung der Lernentwicklung, sodass die Schulkinder einen präzisen Einblick in den persönlichen Lernverlauf bekommen und etwaiger Förderbedarf genauer besprochen werden kann. In Hinblick dessen, unterscheiden sich die Meinungen der befragten Kinder deutlich. Eine Schülerin erläutert:

„Ja, also da in der Situation (Kind tut sich schwer in der Schule) hätte ich lieber keine Noten. Da fände ich es besser, wenn uns einfach die Lehrerin sagt, was wir üben sollen." (K3, Z. 91-92).

Dieses Zitat der Befragten führt zu der Hypothese, dass insbesondere jene Kinder, die als eher leistungsschwach eingeschätzt werden, von einem Entwicklungsgespräch mehr profitieren würden als von den Ziffernnoten. Vermutlich auch, weil die einzelnen Kompetenz- und Förderbereiche greifbarer werden.

Eine weitere Schülerin widerlegt diese Argumentation und legt ihre Sichtweise dar:

„Aber, wenn du jetzt einen 3er hast, und sie sagen dir: Nein, da bist du nicht so gut. Das will man dann eigentlich gar nicht hören." (K2, Z. 272-274).

Resultierend lässt sich die Vermutung aufstellen, dass diese Form der alternativen Leistungsbewertung einen positiven oder auch einen negativen Einfluss auf die kindliche Lernentwicklung und Leistungsmotivation haben

könnte und somit seitens des Fachpersonals individuell abgewogen werden muss.

Kompetenzraster

Neben den Lernentwicklungsgesprächen diskutierten die Teilnehmer:innen auch über den Kompetenzraster, welcher in der Klasse der teilnehmenden Schulkinder als Zusatz an das Zeugnis angehängt wird. Dieser Kompetenzraster listet verschiedene Fertigkeiten in den einzelnen Unterrichtsfächern genauer auf und die Kinder werden diesbezüglich eingeschätzt. Einige befragte Personen nehmen diesen Raster als hilfreich wahr, da eine gewisse Transparenz in Hinblick auf den Lernerfolg des Kindes möglich wird.

„Finde ich super, weil man einfach mehr Einblick kriegt. Weil ich denke mir, jetzt nur als Beispiel, wenn einer voll schlecht im Lesen ist, aber eine total gute Rechtschreibung hat, muss ja die Note trotzdem irgendwie ein Mittelding sein. „(E4, Z.97-99).

Eine weitere interviewte Mutter gibt demzufolge an, dass das Ankreuzen der Kompetenzen auch zu negativen Auswirkungen auf das Selbstkonzept des Kindes führen kann:

„Also, wenn da irgendwo steht „Du musst dir dort ein bisschen mehr Mühe geben.“, glaube ich, dass sie dann trotzdem ein bisschen von sich enttäuscht wäre wahrscheinlich.“ (E2, Z.107-109).

Entwicklungsportfolio

Als letzte Methode in Bezug auf alternative Formen der Leistungsbewertung wurde die Stichprobe weiters über das Lernportfolio befragt. Das Portfolio stellt eine Sammelmappe, welche repräsentative Leistungen des Kindes beinhaltet, dar. Diese dient folgend als Grundlage für die Beurteilung. Diese Methode wird von manchen Elternteilen als gewinnbringend für die Kinder und die gesamte Familie wahrgenommen:

„Das ist, glaube ich, für Kinder schon auch klasse und man schaut es sich, denke ich schon, immer wieder gerne an.“ (E4, 149-150).

Andere wiederum kritisieren dabei die angeblich mangelhafte Rückmeldung hinsichtlich des korrekten Leistungstands:

„*Eine Veranschaulichung der Leistung finde ich schon wichtig. Ich meine in der ersten Klasse finde ich es total okay, wenn man vielleicht nur so ein Portfolio hat, aber je größer die Kinder werden, finde ich es schon wichtig, dass ich sehe, wo das Kind steht. Nicht nur: „Ah schau, wie ich da klasse gezeichnet habe!“ oder „Schau, was ich da gemalt habe.“. Ich weiß nicht, ob Kinder das reflektieren können, den Fortschritt, das weiß ich nicht.“ (E4, 157-163).*

Resultierend ist zum einen festzuhalten, dass die Meinungen der teilnehmenden Personen bezugnehmend auf alternativen Formen der Leistungsbeurteilung, oftmals stark auseinanderklaffen. Weiters führt dies folglich zu der Annahme, dass jedes Kind in seiner Individualität von unterschiedlichen Methoden profitieren wird und keine Beurteilungsform für die Lernmotivation aller Schulkinder im gleichen Maße geeignet ist. Der differenzierte Blick des Fachpersonals ist somit eine unabdingbare Grundlage, damit jedes Kind bestmöglich gefördert wird und der innere Lernwille steigen kann. Die Darstellung der Ergebnisse dieser empirischen Forschung zeigen, wie divers die Argumentation der Beteiligten hinsichtlich der besprochenen Thematiken oftmals ausfällt. Anhand der Einschätzungen der Kinder und auch der Elternteile ist festzustellen, dass sich die verschiedenen Perspektiven manchmal deutlich unterscheiden und in einige Fällen auch ähneln. Alles in allem wurde ersichtlich, dass die Leistungsbeurteilung anhand von Ziffernnoten durchaus zur Steigerung der Lern- und Leistungsbereitschaft beitragen kann, jedoch nicht für jedes Kind geeignet ist und somit dahingehend eine gewisse Differenzierung notwendig wäre. Wesentlich ist dabei, dass Noten vor allem die extrinsische Lernmotivation fördern und ein inneres, intrinsisches Lernen zunehmend gehemmt wird.

Diskussion

Eingangs wurde die Forschungsfrage „Inwiefern erleben Schülerinnen und Schüler Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf ihre Lernmotivation?“ als Ausgangspunkt der vorliegenden Masterthesis festgelegt. Ziel dieser empirischen Forschungsarbeit ist es demnach, die diversen Perspektiven und Wahrnehmungen sowohl von Seiten der Schulkinder als auch der erwachsenen Elternteilen aufzuzeigen. Die durchgeführte empirische Studie soll nicht nur den direkten Zusammenhang der Bewertungskultur in den Schulen und der Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aufschlüsseln, sondern in weiterer Folge auch zentrale Faktoren ermitteln, die zum Lernen anregen können. Außerdem gibt die Studie ergänzend einen Einblick in die emotional-sozialen Bereiche der befragten Schüler:innen gegeben, welche wesentlich mit der Leistungskultur in Verbindung stehen.

Die Anwendung der qualitativen leitfadengestützten Interviewmethode und die daraufhin folgende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) führte folglich zur Feststellung der facettenreichen und differenzierten Empfindungen in Bezug auf die zu erforschende Thematik. Anhand der entwickelten Leitfragebögen für die ausgewählte Stichprobe wurde eine adäquate Gesprächsgrundlage geschaffen, welche einen gewissen Rahmen vorgibt, jedoch auch Raum für individuelle Darlegungen lässt. Anhand der Vielfältigkeit der befragten Probandinnen und Probanden, wird nicht nur die kindliche Ansichtsweise im Hinblick auf die Forschungsfrage eruiert, sondern auch die elterliche. Dadurch wird eine Gegenüberstellung der Argumente aller Beteiligten möglich, welche auch von besonderem Forschungsinteresse ist.

In der qualitativen Forschung steht der Mensch, das Individuum, im Zentrum der Studie. Demnach fokussiert sich auf die vorliegende Forschungsarbeit auf die teilnehmenden Personen und deren Empfindungen. Neben den befragten Elternteilen ist vor allem das Kind das Zentrum der empirischen Untersuchung. Der Fokus liegt dabei auf einem wertschätzendem Blick auf das Kind, dessen Empfindungen wahrgenommen, anerkannt und respektiert werden müssen. Diese Aspekte liegen in der pädagogischen Verantwortungen und in der

partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, den Erziehungsberechtigten und dem Kind.

In Anbetracht dessen wurden sowohl in der Theorie als auch in der empirischen Forschung zentrale Erkenntnisse dargelegt. Die wissenschaftliche Fachliteratur zeigt auf, dass Lern- und Leistungsmotivation als Zusammenspiel zahlreicher Faktoren angesehen wird. Die Forschungsansätze von Morgan und Murry (1953), Atkinson (1957) und Werner (1967), die die Individualität in den Leistungsmotiven hervorheben, wird auch durch die vorliegende Studie bestätigt. Die befragten Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst als unterschiedlich interessiert in Zusammenhang mit dem Erarbeiten und Verinnerlichen von Lerninhalten wahr. Neben den persönlichen Themenpräferenzen, spielen auch die angewandte Unterrichtsmethode, etwaige externe Anreize bei guten Zensuren, die Beziehung zur Lehrkraft, der Umgang mit Feedback und die Emotionen, die durch die Benotung ausgelöst werden können, eine entscheidende Rolle.

Anknüpfend daran zeigt die Untersuchung auch konkrete Nachteile auf, die Schulkinder und auch Elternteile explizit wahrnehmen. Insbesondere die drei Gütekriterien *Objektivität, Validität* und *Reliabilität*, die die Leistungsbeurteilung erfüllen sollte, werden vermehrt kritisiert. Starch und Elliot (1976, S. 70) zeigen in Hinblick dessen auf, dass die Zensierung einer Prüfung bei verschiedenen Lehrpersonen zu unterschiedlichen Ergebnissen führt und somit keine objektive Bewertung möglich ist. Diese Behauptung wurde durch die Studienergebnisse deutlich untermauert.

Des Weiteren wurde durch die durchgeführt Studie ersichtlich, dass die Selektionsfunktion der Leistungsbeurteilung eine bedeutende Rolle einnimmt und bei einigen Befragten ein Unwohl-Sein hervorruft. Karlheinz Ingenkamp formulierte dazu bereits sehr früh, dass das Zeugnis zum Zwecke der Auslese der Kinder und Jugendlichen im Sinne des Leistungsprinzips entwickelt wurde. Dies führt unweigerlich zur Frage, inwiefern die herkömmliche Beurteilungspraxis in den Schulen noch angemessen ist.

Neben der Kritik an Gütekriterien der Leistungsbeurteilung liefert die empirische Studie auch zentrale Erkenntnisse über die sozial-emotionalen Herausforderungen, die einige Schüler:innen aufgrund der Bewertungspraxis bewältigen müssen. Lemp (1983, S. 69) postuliert diesbezüglich, dass der alltägliche Vergleich unter den Mitschüler:innen negative Auswirkungen auf die Persönlichkeit und den Charakter des Kindes haben kann. Bezugnehmend darauf bestätigt die vorliegende Untersuchung diese These. Die resultierenden Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass einige Schulkinder unter diesen Umständen leiden. Die Notenvergleiche, die Nervosität vor Prüfungssituationen und der damit verbunden Leistungs- und Notendruck sind einige der Beispiele aus diese Untersuchung, welche auf die Nachteile der Benotungskultur auf das Kind als Person hinweisen.

Ergänzend zu den negativen Faktoren, die die Bewertungspraxis zur Folge haben kann, behandelt diese Forschung auch wesentliche Merkmale der Leistungsbeurteilung, die seitens der Probandinnen und Probanden als positiv eingeschätzt werden. Allem voran wurde erkennbar, dass einige Schülerinnen eine Steigerung des Ehrgeizes und der Lernausdauer in Zusammenhang mit der Beurteilung der Leistungen wahrnehmen. Dahingehend postulieren Decy und Ryan (1993), dass die Notengebung als äußerer Anreiz motiviert, und somit nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Tätigkeit selbst steht. Demzufolge lernen oder arbeiten Schulkinder für die Note, das Resultat, und nicht für die Handlung selbst, die Weiterbildung. Rheinberg und Vollmeyer (2019) führen diese Erkenntnisse noch genauer aus und erläutern, dass intrinsisch motivierte Kinder an Motivation verlieren, wenn anhand extrinsischer Mittel belohnt wird. Demnach hat die Benotung für intrinsisch motivierte Kinder eine hemmende Wirkungen der inneren Lernmotivation. Diese These wurde auch durch die Datenauswertung der qualitativen Forschung dieser Masterthesis bestätigt.

Hinsichtlich der Nachhaltigkeit in den Lernprozessen der Schulkinder führten die Resultate dieser empirische Studie zu der Schlussfolgerung, dass Schulgemeinschaften, in denen die Kinder ein Gefühl der Sicherheit vermittelt bekommen und folglich auch Raum zur Exploration möglich wird, eine adäquate Grundlage für „echtes“ Lernen bieten Krapp (2006) erkannte in Bezug dazu,

dass extrinsische Anreize zwar Teil des Schulsystems sind, aber die Wichtigkeit in den Bildungs- und Lernprozessen erkannt werden muss, damit aus innerem Antrieb gelernt wird. Diese Studienerkenntnisse knüpfen daran an und führen zur Erkenntnis, dass eine anschauliche, lebensnahe Unterrichtsgestaltung zur Steigerung des Lernwillens und der Anstrengungsbereitschaft der Schulkinder führen kann. Des Weiteren wird deutlich, dass sowohl eine intensive Beziehung zwischen dem Schulkind und der Lehrkraft als auch eine stärkenorientierte Pädagogik eine positive Gefühlslage seitens der Kinder hervorrufen kann und in Folge zum Forschen und Entdecken anregt. Vierlinger (2012) argumentiert dazu, dass ein Umgang gepflegt werden soll, der den Noten nicht zu viel Wichtigkeit gibt, sondern die Leistungen und die Mitarbeit der Schüler.innen zentriert. Somit liegt die Bedeutung zunehmend auf den Leistungen und nicht auf den Zensuren, wodurch nachhaltige Lernprozesse stattfinden können. Dieser Kompetenzerwerb ist, laut den Studienergebnissen, ein Anreiz zur weiteren Lernbereitschaft.

Vorliegende Forschungsarbeit hat des Weiteren zum Ziel, Einschätzungen der diversen Formen zur Leistungsbeurteilung in Hinblick auf die Lernmotivation der Schulkinder darzulegen. Dahingehend diskutierten die Teilnehmer:innen über die Bewertungsgespräche, welche nach Stern (2019) auch als verbale Beurteilung bezeichnet werden. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass eine Vielzahl der Befragten die Transparenz des Lernverlaufs und der intensive Austausch über die Lernentwicklung als besonders gewinnbringend einschätzen. Stern (ebd.) untermauert diese Erkenntnis und ergänzt, dass nicht nur eine präzise Einsicht auf den derzeitigen Lernstand möglich wird, sondern auch das Wertschätzen der Stärken und der Kompetenzen in den Mittelpunkt gerät und dadurch die Basis für weitere Lernprozesse gelegt wird. Neben den verbalen Beurteilungsgesprächen nehmen die Teilnehmer:innen dieses ausführliche Feedback, auch im Hinblick auf den Kompetenzraster als Zeugniszusatz, als gewinnbringend wahr. Resultierend ist demnach festzuhalten, dass sowohl Eltern bzw. Erziehungsberechtigte als auch Schulkinder eine gewisse Transparenz hinsichtlich der individuellen Lernentwicklung erwarten und wertschätzen.

Ferner ergaben die Forschungsresultate, dass eine Beurteilung anhand eins Lernentwicklungsportfolios eine adäquate Darbietung einzelner schulischer Leistungen bietet, es jedoch vermehrt keine zufriedenstellende Grundlage zur Leistungsbeurteilung darstellt. Brunner und Schmiedinger (2004) behaupten in Bezug dazu, dass die Anwendung eines Portfolios zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung die Selbstständigkeit der Kindes entscheidend fördert. Der Grund dafür liegt vor allem in der Selektion der Leistungsnachweise, die in der Regel von den Kinder im Austausch mit der Lehrkraft vorgenommen wird. Weiters trägt diese Vorgehenseise zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Selbstbild der Kinder bei, wenn Leistungen mit Stolz den Eltern und den Lehrkräften anschaulich präsentiert werden. Folglich wird die innere Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert.

Durch die durchgeführte Studie wird deutlich, dass es eine Vielzahl an Faktoren gibt, die die kindliche Lernmotivation beeinflussen. Für mich als Lehrperson bedeutet das einmal mehr, die Schülerinnen und Schüler mit einem geschulten, differenzierten Blick zu sehen und wahrzunehmen, was das Kind braucht, damit es bestmöglich Lernen kann und der Forschungsdrang angeregt wird. Als Implikation für die Schulpraxis bedeutet das konkret, dass die Unterrichtsmethodik und die themenspezifische Aufbereitung möglichst praxisnah, spannend und anschaulich vorbereitet werden sollte und in Folge zum Aktiv-Werden einlädt. Wie bereits am Beginn dieser Arbeit erwähnt, ist das aktive Tun die Grundlage für den Kompetenz- und Wissenserwerb.

Ergänzend zeigt die Untersuchung auf, dass die Leistungsbeurteilung in den Schulen bei manchen Kinder zu einer Steigerung der Lernmotivation führen kann, da sie durch die Zensuren extrinsische Anreize erhalten und somit lernen bzw. arbeiten wollen. Andere Schulkinder wiederum, werden durch die Bewertungspraxis nur wenig motiviert, da die Zensierung nicht zufriedenstellend ausfällt, und somit Resignation und Frustration vorherrscht. Manche Schulkinder sehen Lernen auch als Pflicht, die ohnehin erledigt werden muss, auch, wenn keine Benotung folgt.

Alles in allem lässt sich zusammenfassen, dass Leistungsbeurteilung nicht ausnahmslos in direktem Zusammenhang mit der Lernmotivation der Kinder steht, diese jedoch in vielen Fällen positiv oder negativ beeinflussen kann. Leistungsstarke Kinder geben demzufolge tendenziell häufiger an, durch die Leistungsbeurteilung motiviert zu werden, als jene Kinder, die als leistungsschwächer eingestuft werden. Für den Berufsalltag von Lehrpersonen wird demnach deutlich, dass die Vor- und Nachteile der diversen Methoden zur Leistungsbewertung präzise analysiert und abgewogen werden müssen, um schließlich die geeignetste Methode für die Schüler:innen auszuwählen. Die intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten, ist in der kind- und stärkenzentrierte Pädagogik unabdingbar, damit das Beste für das einzelne Kind erreicht werden kann.

Die angeführten Herausforderungen im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung und deren Auswirkungen auf die Lernmotivation und die Darlegung potentieller Faktoren, die dies beeinflussen können, sind lediglich eine kleine Auswahl, da der Rahmen dieser Forschungsarbeit ansonsten überschritten werden würde. Die vorliegende Studie beschränkte sich auch auf die Datenauswertung einer ausgewählten Stichprobe, weshalb die dargelegten Ergebnisse nicht verallgemeinert werden dürfen. Anhand dieser empirische Studie wird zwar nur ein kleiner Einblick in die Praxis gegeben, der meiner Ansicht nach jedoch von großer Bedeutung ist. Nicht zuletzt, weil die kindliche Perspektive im Zentrum steht.

Für eine tiefgehender Forschung wäre es spannend, die Stichprobe und den Umfang der Interviews noch auszuweiten und vor allem auch einige Kinder zu befragen, die konkrete Herausforderungen im Umgang mit der Eingliederung ins Schulsystem haben. Dies könnte zu spezifischeren Forschungsresultaten führen, um die Thematik noch tiefgründiger zu erforschen. Außerdem wäre es spannend, Interviews mit Kinder und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einer städtischen Volksschule durchzuführen. Dadurch könnte man einen direkten Vergleich herstellen und etwaige Unterschiede oder Gemeinsamkeiten eruieren.

Abschließend ist es mein Wunsch, dass durch diese Masterarbeit das Bewusstsein für die Bewertungspraxis in den Schulen und den damit verbundenen Auswirkungen auf den Lernwillen, die psychische Gesundheit und den späteren Lebensweg der Kinder zunehmend geweckt wird. Es wäre schön, wenn die Notengebung vermehrt hinterfragt bzw. angepasst werden würde, da viele Merkmale nicht mehr zeitgerecht erscheinen. Schule sollte ein Ort sein, an dem sich die Kinder weiterbilden können, gefördert und gefordert werden und ein Ort, an dem sie dich geborgen fühlen und keine Angst vor der Zensierung haben müssen.

Das Ziel jeder Lehrerin und jeden Lehrers sollte es sein, die Freude der Kinder am Entdecken, am Forschen und am Ausprobieren zu wecken und somit ein inneres, „echtes“ Lernen zu implizieren. Dafür ist ein anschaulicher Unterricht, ein Raum zur Exploration und vor allem eine tiefe und positive Beziehung zum Kind die Grundlage.

Literaturverzeichnis

Becker H. & Von Hentig H. (Hrsg.). (1983). *Zensuren. Lüge-Notwendigkeit-Alternativen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Beutel, S. & Häcker, T. (2023). *Neue Lernkultur. Moderne Leistungsbeurteilung braucht keine Noten.* Stuttgart: Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter: Moderne Leistungsbeurteilung braucht keine Noten – Das Deutsche Schulportal (deutsches-schulportal.de)

Bosch, J. (2017). *Wie beeinflusst Leistungsbewertung Motivation und Emotion*? (Nr. 11). Potsdam: Universität Potsdam, Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF). Verfügbar unter: Microsoft Word - Bosch_2017_Einfluss_Leistungsbewertung.docx (uni-potsdam.de)

Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R.M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion.* Berlin und Heidelberg: Springer Verlag. Verfügbar unter: bok%3A978-3-642-30150-6.pdf (storage.googleapis.com)

Brügelmann, H. (2006). Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernnoten und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen im Auftrag des Grundschulverbands e.V. In: Bartnitzky, H. (Hrsg.)., Brügelmann, H. (Hrsg.)., Hecker, U. (Hrsg.)., Schönknecht, G. (Hrsg.), *Pädagogische Leistungskultur* (S.17-46). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Brunner, I. & Schmidinger, E. (2004). *Gerecht beurteilen. Portfolio: Die Alternative für die Grundschulpraxis.* (2., Aufl.). Linz: Veritas Verlag.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Volksschule. Gesetzliche Neuerung, geltend am dem Schuljahr 2019/20. Leistungsbeurteilung*. Wien. Verfügbar unter: Volksschule (bmbwf.gv.at)

BWL-Lexikon. (o.J.). *Extrinsische Motivation*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.bwl-lexikon.de/impressum/

Carter, R.S. (1976). Wie gültig sind die durch Lehrer erteilten Zensuren? In Ingenkamp, K. (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte* (S. 131-148). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik,* 39 (1993) 2, 223-238. Verfügbar unter: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik (pedocs.de)

Dohmen, G. (2005). Nicht für die Schule, für das Leben prüfen? In: Sacher, W. (Hrsg.)., *Jenseits von PISA. Wege einer neuen Prüfungskultur* (S.27-40). Donauwörth: Auer Verlag.

Faust-Siehl, G. & Schweitzer, F. (1992). Anstrengung ist alles! – Wie Kinder schulische Leistungen verstehen. Berücksichtigung der Sicht der Kinder. In Universität Bamberg (Hrsg.), (2017). *Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bamberg: opus. Verfügbar unter: https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/30e155e2-4e90-4d81-bf35-f0e2b1fbc6f2/content.

Flick, U., Von Kardoff, H., Keupp, Von Rosensteil, L. & Wolff, S. (Hrsg). (1995). *Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. (2., Aufl.) München: Beltz Verlag.

Hasselhorn, M. (Hrsg.), Heuer, H (Hrsg.), Schneider, S (Hrsg.) & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. (3., überarb., erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 81-112, Vol. 77, No. 1. Verfügbar unter: http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf

Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1976). *Die Fragewürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jachmann, M. (2003*). Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*. Opladen: Leske + Budrich

Verlag. Verfügbar unter: chp%3A10.1007%2F978-3-322-97583-6_2.pdf (storage.googleapis.com)

Keller, S. & König, F. (Hrsg.). (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht mit Portfolio*. Berlin: hep-Verlag.

Kleining, G. (1991). Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In Flick, U., Von Kardoff, H., Keupp, Von Rosensteil, L. & Wolff, S. (Hrsg). (2. Aufl). *Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Beltz Verlag.

Kornadt. H.J. (1975). Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung. Beiträge zur Analyse ihrer theoretischen Bedeutung, ihrer schulischen Funktion und ihrer Wechselwirkungen. *Studien zur Lehrforschung, 13.* Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Krapp, A. & Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S.252-274). Wien: Springer Verlag.

Krapp, A. & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessenstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54-82, Beiheft 44. Verfügbar unter: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie (pedocs.de)

Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik,* 45 (1999) 3, 387-406. Verfügbar unter: Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen (pedocs.de)

Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien,* Sonderheft 3., 91-105. Verfügbar unter: Politische Studien Sonderheft 3 / 2003 Bildung: Standards Tests Reformen (hss.de)

Krapp, A. (2006). Was bewegt Menschen zum Lernen?. Antworten aus der Motivationspsychologie. *Schüler. Wissen für Lehrer*, 2006, 31-34.

Kuckartz,U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützun*g. (5., Aufl). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. (6., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. (3., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Lempp, R. (1983). Wer will und wer braucht eigentlich Zensuren. In Becker H. & Von Hentig H. (Hrsg.), *Zensuren. Lüge-Notwendigkeit-Alternativen* (S. 65-75). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Lesperance, K., Munk, S., Holzmeier, Y., Braun, M. & Holzberger, D. (2022). Geschlechterunterschiede im Bildungskontext. Von wissenschaftlichen Studien zu Impulsen für die Unterrichtspraxis. *Wissenschaft macht Schule*, 4. Münster: Waxmann Verlag. Verfügbar unter: Geschlechterunterschiede im Bildungskontext. Von wissenschaftlichen Studien zu Impulsen für die Unterrichtspraxis (pedocs.de)

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (13., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Neuweg, G.H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Linz: Trauner Verlag.

Prof. Dr. Maaz, K., Prof. Dr. Bareiswyl, F. & Prof. Dr. Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert?. Leitungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland.* Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland gemeinnützige. Verfügbar unter: herkunft_zensiert_2012.pdf (vodafone-stiftung.de)

Rechtsinformationssystem des Bundes. (2024). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz.* Verfügbar unter: RIS -

Schulunterrichtsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 26.02.2024 (bka.gv.at)

Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (2015). *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden*. (2., überarb. Aufl). Wiesbaden: Springer Verlag.

Rheinberg, F & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation*. (9., überarb., erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Rheinberg, F. (1980). *Motivationsforschung Band 8. Leistungsbewertung und Lernmotivation.* Göttinger: Verlag für Psychologie.

Rheinberg, F. (2002). Freude am Kompetenzerwerb: Flow-Erleben und motivpassende Ziele. In Von Salisch, M. (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln* (S. 179-206). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Rudolph, U. (2013). *Motivationspsychologie kompakt*. (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Schiefele, H. (1974). *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. München: Franz Ehrenwirth Verlag.

Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: ein Überblick zu den Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology*, 8 (1994) 1, 1-13.

Schiefele, U. & Wild, K.-P. (2000). *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann Verlag.

Schlag, B. (2006). *Lern- und Leistungsmotivation. Lehrbuch* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation*. (4., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidinger E. & Vierlinger, R. (2012). *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung*. Wien: Jugend & Volk GmbH.

Seligmann, M.E.P. & Hiroto, D.S. (1975). Generality of Learned Helplessness in Man. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 31, No. 2, 311-327. Retrieved from: Hiroto_Seligman1975-learned-helplessness-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net).

Starch, D. & Elliot, E.C. (1976). Die Verlässlichkeit der Zensierung von Mathematikarbeiten. In Ingenkamp, K. (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. (S. 69-81). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung*. (2., Aufl). Wien: özeps.

Stütz, E. (1999). *Motivations- und Leistungsbeurteilung* (aus der Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“, PFL-Naturwissenschaften, Nr. 58). Klagenfurt: Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung., Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“. Verfügbar unter: 58_Langfassung_Stütz.pdf (imst.ac.at)

Vierlinger, R. (2002). Das Konzept der „Direkten Leistungsvorlage“. In Winter, F., Von der Groeben, A. & Lenzen, K.-D. (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule* (S.28-39). Rieden: Klinkhardt Verlag.

Westfall-Greiter, T. (2012). *Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1: Grundlagen und Begriffe*. Niederösterreich und Innsbruck: Zentrum für lernende Schulen. Verfügbar unter: Microsoft Word - Orientierungshilfe I Grundlagen 20121215 (lernende-schulen.at)

Winter, F., Von der Groeben, A. & Lenzen, K.-D. (Hrsg). (2002). *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule*. Rieden: Klinkhardt Verlag.

Wirtz, M.A. (o. J.) *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe AG. Verfügbar unter: https://dorsch.hogrefe.com/ueber-uns/impressum

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R.M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion.* Berlin und Heidelberg: Springer Verlag. Verfügbar unter: bok%3A978-3-642-30150-6.pdf (storage.googleapis.com)

Abb. 2: Krapp, A. & Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In Ahnert, L. (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S.252-274). Wien: Springer Verlag.

Anhang

Interviewleitfaden

Interview Leitfragen Kinder

Sch: Schachinger Melanie (Interviewleiterin)

S: Schüler:in

S: Einstieg: „Hallo, XY. Such dir gerne einen gemütlichen Platz aus, sodass du dich auch wohlfühlen kannst. Ich habe dir schon mal davon erzählt, dass ich zurzeit erforschen möchte, wie es Volksschulkindern mit dem Lernen geht und dafür brauche ich einige Kinder, die mit mir darüber sprechen möchten. Es freut mich sehr, dass du damit einverstanden bist, dich mit mir etwas über deine Schulzeit zu unterhalten. Unser Gespräch nehme ich mit einem Diktiergerät auf. Dadurch kann ich mir später zuhause nochmal anhören was wir beide miteinander besprochen haben und das dann aufschreiben. Du darfst in unserem Gespräch ganz ehrlich sein, denn deinen Namen werde ich mir nicht aufschreiben. Somit erfährt auch niemand, was du mir heute erzählst. Wenn du etwas nicht verstanden hast, dann frage unbedingt direkt nach. Solltest du dich bei einer Frage von mir unwohl fühlen, dann teil mit das bitte mit. Du musst nichts beantworten, was du nicht möchtest. Bist du bereit?“

Warm-up-Fragen

1. „Wie alt bist du denn?“
2. „In welche Klasse gehst du?“
3. „Wenn du an die Schule denkst, welches Bild würdest du aussuchen und warum?“ *(Bildkarten liegen im Kreis, Kind wählt eine Karte und erzählt etwas dazu.)*
4. „Gehst du gerne in die Schule?“
5. „Was machst du denn am liebsten in der Schule?“
6. „Hast du ein Lieblingsfach? Warum ist das dein Lieblingsfach?“

Leifragen Hauptteil

„Hast du grundsätzlich Spaß daran Neues zu lernen. Was interessiert dich besonders?“

„Denkst du, dass du vieles zuhause und in deiner Freizeit lernst durch Entdecken und Ausprobieren, oder, dass du das meiste in der Schule lernst.“

„In der Schule lernst du ja ständig Neues. Wie würdest du deine eigene Art zu lernen beschreiben? Gibt es Dinge, die dir beim Lernen besonders leicht oder schwer fallen?“

„In der Schule bekommst du ja Noten für deine Arbeit. Kannst du mir erklären, wie das für dich ist? Wie fühlt sich das an? Bist du froh eine Note zu bekommen oder würdest du lieber keine Noten bekommen?“

„Kannst du dich noch an deine Zeit im Kindergarten erinnern? Wenn ja, hast du da gerne Neues gelernte? Warum glaubst du lernen Kinder im Kindergarten oft sehr gerne neue Dinge, ohne dafür eine Note zu bekommen?“

„Kannst du dich noch an eine sehr gute Test- oder Zeugnisnote erinnern, auf die du besonders stolz warst? Was hast du als erstes gedacht, als du die Note gesehen hast?

Hilfestellungen: „Endlich hat sich das viele Lernen ausgezahlt. Wow! Ich bin echt überrascht und hätte mit einer anderen Note gerechnet. Das wird meine Lehrerin aber freuen. Das wird meine Eltern aber freuen. Jetzt muss ich keine Angst haben, den Test/das Zeugnis meinen Eltern zu zeigen. Gut, dass ich besser war als meine Mitschüler:innen. Ich bin stolz auf mich.“

„Gab es schon Noten, über die du nicht so glücklich warst? Was ist da passiert und wie hast du dich dabei gefühlt?“

Hilfestellungen: „Ich hatte das Gefühl, versagt zu haben. Ich hatte Angst es meine Eltern zu erzählen. Was denkt denn jetzt meine Lehrerin/ mein Lehrer von mir?“

„Hast du dir schon einmal gedacht, dass du dich in einem Thema sehr gut auskennst und viel darüber weißt, obwohl du keine gute Note im Test geschrieben hast?“

„Denkst du, eine Note zeigt genau, wieviel du weißt und kannst?“ Warum denkst du so?“

„Hast du schon einmal das Gefühl gehabt unfair benotet zu werden?“ Wenn ja, was ist da passiert?

„Hattest du schon einmal das Gefühl, das es auch wichtig ist, ob die Lehrerin oder der Lehrer dich mag oder nicht? Denkst du, dass du manchmal eine schlechte Note bekommst, weil dich deine Lehrerin oder dein Lehrer nicht mag?

„Hast du das Gefühl, lieber zu lernen, wenn du für etwas eine Note bekommst?“ Wenn ja, warum lernst du dann lieber?“

„Gibt es etwas, das dich besonders motiviert zu lernen? Hat das etwas mit den Schulnoten zu tun?“

„Wenn du vor einer schwierigen Aufgabe stehst, was motiviert dich dann, weiterzumachen und nicht aufzugeben?“

„Bist du aufgeregter, wenn du einen Test schreiben musst, der benotet wird?“ Warum denkst du ist das so?“

„Wie ist es für dich, die Noten deiner Mitschüler und Mitschülerinnen zu erfahren? Beeinflusst das, wie du über deine eigenen Noten denkst? Vergleichst du dich viel mit den anderen Kindern?“

„Fühlst du dich manchmal nicht gut, wegen der Noten, die du bekommst?“

„Würdest du es besser finden, keine Noten zu bekommen? In manchen Schulen gibt es statt Noten ein Gespräch mit dem Kind und der Lehrerin oder dem Lehrer? Findest du das besser, wenn ja warum?“

„Was würdest du davon halten, Smileys anstatt Noten zu bekommen?“ Denkst du, du würdest dann lieber oder weniger gern lernen?“

„Wenn du ganz allein entscheiden könntest, wie deine Leistungen bewertet werden, welche Methode würdest du auswählen? Gerne darfst du auch etwas erfinden, was es so gar nicht gibt?“

„Wenn du dir eine Schule ohne Noten vorstellen könntest, wie würde das Lernen dort aussehen?“

Evtl. vertiefende Fragen:

„Wie reagieren deine Eltern auf deine Noten? Loben oder schimpfen sie dich bei guten/schlechten Noten? Wie geht es dir dabei? Wie fühlst du dich dann?“

„Hat dich eine Lehrerin oder ein Lehrer schonmal gelobt oder geschimpft, wenn du eine gute oder eine schlechte Note erhalten hast? Wie fühlst du dich dann?“

„Gibt es eine Lehrerin, die dich besonders motiviert? Was macht diese Person genau?“

„Gibt es irgendetwas, das du dir von deinen Lehrer:innen oder deiner Schule wünschst, das dir helfen würde, noch motivierter zu lernen?“

„Gibt es noch etwas über deine Schulzeit, dein Lernen in der Schule oder Noten, dass du gerne erzählen möchtest?“

„Wie geht es dir jetzt nach unserem Gespräch? Wie fühlst du dich?

„Jetzt habe ich so viel gefragt. Hast du noch Fagan oder liegt dich noch etwas am Herzen?“

„Ich danke dir dafür, dass du dir Zeit für mich genommen hast und so ehrlich und offen mit mir gesprochen hast. Du hast mir total weitergeholfen. Ich hoffe, du hast dich wohlgefühlt.“

Interviewleitfragen Eltern

Einstieg: „Guten Tag und vielen herzlichen Dank, dass Sie sich dazu bereiterklären, an diesem Interview im Zuge meiner empirischen Forschung,

teilzunehmen. In meiner qualitativen Forschung geht es darum, inwiefern Schulkinder Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf ihre Lernmotivation wahrnehmen. Neben der Perspektive des Kindes, welche den Schwerpunkt meiner Arbeit darstellt, nehme ich auch die Einschätzungen der Eltern als besonders wertvoll und erkenntnisbringend wahr. Unser heutiges Gespräch wird strengstens vertraulich behandelt und Ihr Name wird selbstverständlich nicht notiert. Außerdem werde ich das Gespräch mit deinem Diktiergerät aufzeichnen, um das Gesprochene im Nachhinein zu transkribieren. Vorab möchte ich Sie bitten, mir einige allgemeine Daten mitzuteilen."

Warm-up-Fragen, allgemeine Daten

1. „Wie alt sind Sie?"
2. „Wie alt ist Ihr Kind und in welcher Klassenstufe befindet sich Ihr Kind?"
3. „Wo wohnen Sie?"
4. „Sind Sie berufstätig? Wenn ja, welchen Beruf üben Sie aus?"

Leitfragen Hauptteil

„Zu Beginn möchte ich Sie fragen, wie Sie Ihr Kind einschätzen würden? Würden Sie sagen, es ist sehr lernwillig mit besonders viel eigener Lernmotivation? Wie würden Sie die Lernmotivation Ihres Kindes im Allgemeinen beschreiben? Könnten Sie bitten einen Einblick in Ihre Perspektive geben?"

„Wie war die Kindergartenzeit des Kindes? Würden Sie sagen, dass neue Lerninhalte zu dieser Zeit mit einer ausgeprägteren inneren Lernmotivation angeeignet wurden? Wenn ja, woran könnte das Ihrer Meinung nach liegen? Denken Sie, die Leistungsbeurteilung in der Schule hat Einfluss darauf?"

„Würden Sie auch etwas über Ihre Schulzeit erzählen? Können Sie sich noch daran erinnern, wie sie damals beurteilt worden sind? Wissen Sie noch, wie es Ihnen dabei gegangen ist als Schulkind zur damaligen Zeit?"

„Wie wird ihr Kind derzeit benotet? Anhand Ziffernnoten oder mittels einer alternativen Form der Leistungsbeurteilung?“ Werden andere Methoden als Ergänzungen verwendet?“

„Wurde Ihr Kind im Laufe der Schulzeit auch schon mittels anderer Methoden zur Leistungserfassung bewertet? Wenn ja, können Sie näher darauf eingehen.“

„Kennen Sie auch andere Methoden, abgesehen von der herkömmliche Ziffernbenotung, die an Schulen angewendet werden kann? Oder haben Sie schon einmal erlebt oder davon gehört, dass Kinder nicht mit Noten bewertet werden?“

Hilfestellungen: mündliche Bewertungen, Pensenbuch, Smileys, Portfolio,…

„Würden Sie sagen, dass die Lernmotivation Ihres Kindes anhand alternative Bewertungsmethoden anders beeinflusst werden könnte?“

„Wie geht es Ihrem Kind allgemein mit der Feedbackgabe? Wie reagiert Ihr Kind auf positives oder negatives Feedback hinsichtlich der Lernentwicklung?“

„Wie würden Sie sagen, empfindet Ihr Kind die Leistungsbewertung in der Schule? Wie geht es Ihrem Kind vor oder nach einem benoteten Test?“

„Welche emotionalen Reaktionen zeigt Ihr Kind in Bezug auf seine Leistungsnachweise (Stolz, Frustration, Trauer, Wut, Freude, keine besonders intensiven Emotionen)?“

„Ich nehme bei vielen Kindern wahr, dass die Nervosität vor Prüfungen immer besonders hoch ist. Nehmen Sie Ihr Kind auch sehr gestresst war, wenn Prüfungssituationen anstehen? Wenn ja, wie geht es damit um?“

„Wie gehen Sie zuhause mit der Thematik „Bildung und Lernen“ um? Welchen Wert nimmt diese Thematik in Ihrem familiären Zusammensein ein?“

„Wie gehen Sie in Ihrer Familie mit Noten um? Gibt es zum Beispiel Belohnungen für besonders gute Zensuren oder vielleicht auch Konsequenzen, bei schlechten Zensuren?“

„Beschreiben Sie bitte auch das Lernumfeld Ihres Kindes zuhause und in der Schule? Inwiefern würden Sie sagen unterstützt bzw. hindert diese Lernumgebung die Lernbereitschaft?“

„Inwiefern erleben Sie, dass sich der Lernwille Ihres Kindes, aufgrund von Noten, verändert?

„Gibt es bestimmte Fächer oder Aktivitäten, in denen Ihr Kind besonders motiviert ist? Würden Sie behaupten, die Notenvergabe beeinflusst in diesen Bereichen die kindliche Lernmotivation?“

„Denken Sie, Ihr Kind würde für einen Test oder eine Prüfung genauso intensiv lernen, wenn dieser oder diese nicht benotet wird, sondern nud als Rückmeldung für die Lehrkraft dient?“

„Vielleicht haben Sie schon einmal von der extrinsischen und der intrinsischen Motivation gehört? Die extrinsischen Motivation wird durch äußere Anreize hervorgerufen (zb. Belohnungen oder Strafen) und die intrinsische Motivation entsteht durch ein starkes, persönliches Interesse an einer Thematik ohne jegliche äußere Anreize. Wie würden Sie, bezugnehmend auf diese theoretische Grundlage, das Lernen in der Schule und die Zensurengebung einschätzen?“

„Oftmals herrscht auch ein gewisses Konkurrenzkampf unter den Mitschüler:innen. Wie geht Ihr Kind damit um? Hat es das Gefühl, sich ständig vergleichen zu müssen? Falls ja, wie wirkt sich das auf die Lernmotivation aus?“

„Wie wird mit dem Leistungsdruck in der Schule umgegangen? Erhält Ihr Kind seitens der Lehrkräfte diesbezüglich Unterstützung bzw. Wie wird darauf eingegangen?“

„Würden Sie sagen, die Beziehung zwischen Ihrem Kind und seinen Lehrkräften beeinflusst die Reaktion Ihres Kindes auf Zensuren? Wenn ja, inwiefern?“

„Welche Rolle spielt die Kommunikation zwischen Ihnen und den Lehrkräften in Bezug auf die Leistungsbeurteilungen und die Förderung der Lernmotivation Ihres Kindes?“

„Viele Kritiker und Kritikerinnen der Zifferbenotung argumentieren, dass die grundlegende Neugier und das Interesse am Lernen gehemmt werden, die Zensierung vor allem der Selektion dient und weder objektiv noch zuverlässig sei. Wie stehen Sie dazu? Erläutern Sie.“

„Was würden Sie sich von der Schule wünschen, um die Lernmotivation Ihres Kindes aufrechtzuerhalten bzw. vermehrt zu fördern?“

„Wie stehen Sie abschließend allgemein zur Notengebung und deren Einfluss auf den Lernwillen des Kindes?“

„Gibt es sonst noch etwas, das Sie gerne hinzufügen möchten oder was Ihnen besonders wichtig ist, wenn es um die Leistungsbeurteilung in der Schule und den Lernwillen Ihres Kinds geht?“

„Haben Sie abschließend noch Fragen?“

„Ich darf mich am Ende unseres Interviews herzlich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich die Zeit für meine Fragen genommen haben. Sie haben mich dadurch bei meiner Forschung sehr unterstützt und mir enorm weitergeholfen. Vielen lieben Dank!“

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Die Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe“ selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Linz, 31. August 2024

Ort, Datum	Unterschrift