

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 11

## Wie beeinflusst Leistungsbewertung Motivation und Emotionen?



*Jannis Bosch*  
*Universität Potsdam*

**Zusammenfassung:** Aktivitäten, die direkt oder indirekt mit der Leistungsbewertung der Schülerinnen und Schüler zu tun haben, nehmen einen großen Teil der Schulzeit ein. Dabei kann man im Allgemeinen zwischen zwei verschiedenen Systemen unterscheiden: *Belohnung nach Fähigkeit* und *Belohnung nach Anstrengung*. Je nach angewandtem Belohnungssystem werden zwei unterschiedliche Referenzrahmen zur Bewertung der Schulleistung herangezogen. Im Rahmen dieses Artikels werden die bisherigen Forschungsergebnisse zu dem Einfluss der genannten Belohnungssysteme im Hinblick auf Motivation und Emotionen zusammengetragen und im Hinblick auf Implikationen für die Praxis analysiert.

**Schlagwörter:** Leistungsrückmeldung, Emotion, Referenzrahmen, Motivation

**Abstract:** Activities which directly or indirectly relate to evaluation of performance constitute a large amount of time during school. According to Covington (2000) the system of evaluation at school can resemble either an *Ability Game* or an *Equity Game*. Depending on which system of evaluation is used, different frames of reference are used to judge the student's school performance. In this paper the described systems of evaluation and their effects on motivation and emotion will be analysed and discussed for potential implications for school.

**Keywords:** Performance Feedback, Emotion, Frame of Reference, Motivation

## Einleitung

Evaluation ist die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Prozessen oder Personen (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013, S. 29). Entsprechend sind Leistungsbewertung und -rückmeldung als Evaluationsprozesse zu verstehen. In der Schule nehmen Aktivitäten, die direkt oder indirekt mit der Evaluation der Leistung der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen, einen großen Teil der Zeit ein. Der Einfluss dieser Aktivitäten auf die Schülerinnen und Schüler, insbesondere auf Motivation und Emotionen, ist bereits seit längerer Zeit Gegenstand der pädagogisch-psychologischen Forschung. Dabei konnte in vielen verschiedenen empirischen Untersuchungen gezeigt werden, dass das heute vorherrschende Modell der Benotung auf Basis des sozialen Vergleichs innerhalb der Klasse speziell bei schwächeren Schülerinnen und Schülern häufig zu einem Motivationsverlust und negativen Emotionen führt (z.B. Ames, 1992; Ingenkamp, 1995; Rheinberg, 1980). Diese Effekte sind speziell im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen, die im Rahmen der Ausweitung des inklusiven Schulsystems zu erwarten ist, als problematisch anzusehen. Motivation und positive Emotionen sind wichtige Faktoren für einen erfolgreichen Lernprozess (Hattie, 2010; Pintrich, Marx, & Boyle, 1993). In den heute vorherrschenden sozial-kognitiven Modellen wird die *Motivation*, anders als in den traditionellen Motivationsmodellen, als multidimensionales Konstrukt verstanden. Entsprechend ist die Zielsetzung nicht mehr die

Beschreibung von Schülerinnen und Schülern als motiviert bzw. nicht motiviert, sondern die Darstellung unterschiedlicher Zielsetzungen und Gründe für die Beteiligung bzw. nicht-Beteiligung am schulischen Unterricht. Im Rahmen dieses Artikels werden wir uns daher auf die Analyse der Lern- und Leistungszielorientierung als motivationales Konstrukt sowie den Emotionen als Bestandteile von Lernprozessen beschränken.

Die Lern- und Leistungszielorientierung beschreibt verschiedene Muster von Zielsetzungen in Lern- und Leistungssituationen. Im Allgemeinen wird dabei zwischen zwei konkurrierenden Zielen unterschieden: den Lernzielen (in der englischsprachigen Literatur auch Learning Goals, Mastery Goals oder Task Involvement Goals genannt) und den Leistungszielen (englisch auch Performance Goals oder Ego Involvement Goals). Letztere können noch einmal in Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungsziele unterteilt werden (Elliot & Harackiewicz, 1996). Von einer Lernzielorientierung spricht man, wenn in Leistungssituationen das Lernen an sich im Vordergrund steht. Dem gegenüber stehen die zwei Facetten der Leistungszielorientierung, bei der die Darstellung von Fähigkeit durch das Zeigen besonders guter Leistung im Vergleich zu anderen (Annäherungs-Leistungsziele) bzw. das Vermeiden des Zeigens schlechter Leistung im Vergleich zu anderen (Vermeidungs-Leistungsziele) das primäre Ziel einer Leistungssituation ist.

Die *Emotionen* als weiterer wichtiger Einflussfaktor für einen erfolgreichen Lernprozess, werden als direkte und adaptive Reaktion eines Organismus auf einen Stimulus betrachtet, die den menschlichen Organismus auf ein situativ angemessenes Verhalten vorbereiten (Rottenberg & Gross, 2006). Im Bereich der schulischen Emotionsforschung werden dabei meist zweidimensionale Modelle zur Darstellung der Leistungsemotionen genutzt, die nur zwischen positiven und negativen Emotionen differenzieren. Diese grobe Einteilung der emotionalen Reaktionen auf schulische Aufgaben scheint allerdings nicht zu genügen, um der komplexen Realität in schulischen Lernsituationen gerecht zu werden, da sie die qualitativen Unterschiede zwischen Emotionen, wie z.B. Langeweile und Ärger als Beispiele für schulrelevante negative Emotionen, außer Acht lassen (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Dementsprechend haben Pekrun, Elliot und Maier (2006, 2009) ein 2x3 Modell der Leistungsemotionen mit den Dimensionen Objektbezogenheit (prospektiv ergebnisbezogen, aktivitätsbezogen und retrospektiv ergebnisbezogen) und Valenz (positiv und negativ) vorgeschlagen (siehe Tabelle 1), das wir auch in diesem Artikel nutzen werden. Bezogen auf die jeweilige Unterrichtsaktivität kann so z.B. als positive Emotion Freude und als negative Emotion Ärger hervorgerufen werden.

Tabelle 1

*Taxonomie der Leistungsemotionen (nach Pekrun et al., 2006)*

Objektbezogenheit	Valenz	
	Positiv	Negativ
Aktivitätsbezogen	<i>Freude</i>	<i>Ärger</i>
Ergebnisbezogen		
Prospektiv	<i>Hoffnung</i>	<i>Angst</i> <i>Hoffnungslosigkeit</i>
Retrospektiv	<i>Stolz</i>	<i>Scham</i>

Die bisherige Forschung deutet darauf hin, dass Personen mit hoher Lernzielorientierung im Lernprozess eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft zeigen und tiefere Lernstrategien nutzen (Diseth, 2011; Greene, Debacker, Ravindran, & Krows, 1999). Weiterhin scheinen Kinder, die eine hohe Lernzielorientierung aufweisen, auch mehr positive Emotionen beim Lernen zu erleben (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009). Positive Emotionen wie Freude, Hoffnung und Stolz gehen wiederum mit besserer Lernleistung einher, während negative Emotionen wie Ärger, Angst und Scham mit schlechter Lernleistung einhergehen (Pekrun et al., 2004). Dementsprechend ist es das Ziel dieses Beitrags, den Einfluss verschiedener Evaluationspraktiken auf die Lern- und Leistungszielorientierung und die Leistungsemotionen zu analysieren und daraus praktische Handlungsempfehlungen abzuleiten, die eine lernzielorientierte und emotional positive Lernerfahrung für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

## Schulische Evaluationssysteme

Auf eine Leistungsbewertung folgt im schulischen Kontext häufig eine Rückmeldung für die Schülerinnen und Schüler, die auch als Belohnung für einen erfolgreichen Lernprozess (bzw. Bestrafung im gegenteiligen Fall) verstanden werden kann. Covington (2000) bezeichnet die Art und Struktur der schulischen Leistungsevaluation und -rückmeldung daher zusammenfassend als „Belohnungssystem im Klassenraum“ („Classroom Incentive Structure“) und identifiziert zwei unterschiedliche Belohnungssysteme, die in den vergangenen Jahrzehnten häufig angewandt und entsprechend auch intensiv beforscht wurden: *Belohnung nach Fähigkeit* und *Belohnung nach Anstrengung*.

### Belohnung nach Fähigkeit

Bei diesem System werden Schulkinder dafür belohnt, dass sie im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern besonders gute Leistungen erzielen. Covington (2000) bezeichnet diese Bewertungs- und Rückmeldungsstruktur auch als Fähigkeitsspiel (engl. „Ability Game“), bei dem die Kinder implizit vermittelt bekommen, dass es im Rahmen der Schule wichtig ist, hohe Fähigkeiten zu zeigen. Dadurch, dass positive Rückmeldung, sei es verbal oder durch Noten, in diesem System eine begrenzte Ressource ist (es können nicht alle Kinder besser sein als die anderen), ist das Ziel nicht das Meistern von Lerninhalten, sondern das gute Abschneiden im Vergleich zu den anderen Kindern. Gute Zensuren sprechen in diesem System also nicht unbedingt dafür, dass ein Kind

besonders viel gelernt oder sich sehr viel Mühe gegeben hat, sondern dafür, dass es eine relativ hohe Fähigkeit im bewerteten Bereich besitzt. Schlechte Zensuren hingegen stehen für einen Mangel an Fähigkeit, der sich häufig in Gefühlen der Wertlosigkeit und Hilflosigkeit niederschlägt.

### Belohnung nach Anstrengung

Im Gegensatz dazu steht ein System, bei dem Anstrengung und der Wille zur Verbesserung der eigenen Fehler im Fokus der Evaluation des Lernerfolgs steht. Covington (2000) bezeichnet dieses System auch als Spiel der (motivationalen) Gleichheit (engl. „Equity Game“), bei dem die Schulkinder trotz unterschiedlicher Fähigkeitsniveaus doch die gleiche Chance haben gut bewertet zu werden. Anders als im weiter oben beschriebenen System der Belohnung nach Fähigkeit, ist die durch Noten und Leistungsrückmeldung von außen vorgegebene Zielsetzung eine Verbesserung der eigenen Leistung, die im Prinzip allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig vom jeweiligen Ausgangsniveau, möglich sein sollte.

## Die Rolle des Referenzrahmens der Leistungsrückmeldung

Die Ergebnisse verschiedener Studien legen nahe, dass die Evaluationsstruktur, und damit einhergehend der Referenzrahmen der Leistungsrückmeldung, sowohl kurz- als auch langfristige Auswirkungen auf die Lernmotivation von Schulkindern (und auch Erwachsenen) hat. Die oben beschriebenen Belohnungssysteme setzen implizit jeweils einen

bestimmten Referenzrahmen der Leistungsbewertung voraus. In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird dabei zwischen einem sozialen und einem individuellen Referenzrahmen der Leistungsrückmeldung unterschieden (siehe z.B. Dickhäuser, Janke, Praetorius, & Dresel, 2017). Ein sozialer Referenzrahmen bedeutet, dass die Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers mit der Leistung der anderen Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse oder Schule verglichen wird. Man spricht dabei, parallel zu den weiter oben beschriebenen Belohnungssystemen, auch von einer *fähigkeitsbezogenen* oder *normativen* Leistungsrückmeldung. Der *individuelle* Referenzrahmen hingegen bezeichnet den Vergleich der Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers mit der eigenen Leistung zu einem früheren Zeitpunkt. Sie kann entsprechend auch als *anstrengungsbezogene* oder *individuelle* Leistungsrückmeldung bezeichnet werden (Rheinberg, 1980). Die Annahme ist dabei, dass die Art des Referenzrahmens die aktuelle und zukünftige Zielsetzung in Lernsituationen, zusammengefasst als Lern- und Leistungszielorientierung, und darüber auch die erlebten Leistungsemotionen, beeinflusst.

### **Einfluss des Referenzrahmens auf die Lern- und Leistungszielorientierung**

Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot und Thomas (2014) haben den Einfluss des Referenzrahmens auf die Lern- und Leistungszielorientierung in einer experimentellen Studie untersucht. Dabei wurden 153 Oberschülerinnen und Oberschülern

(durchschnittliches Alter ca. 17 Jahre) vor der Bearbeitung einer Lernaufgabe mit zwei Durchgängen zufällig in drei Gruppen eingeteilt: Die erste Gruppe erhielt die Information, dass sie nach Beendigung des zweiten Durchgangs eine *fähigkeitsbezogene Leistungsrückmeldung* im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bekommen würde. Die zweite Gruppe erhielt die Information, dass sie nach Beendigung des zweiten Durchgangs eine *anstrengungsbezogene Leistungsrückmeldung* über ihre persönliche Verbesserung bekommen würde. Die dritte Gruppe fungierte als *Kontrollgruppe* und bekam die Information, dass sie keine Rückmeldung bekommen würde. Nachdem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Instruktion und die Information über die bevorstehende Rückmeldung erhalten hatten, wurde ihre Lern- und Leistungszielorientierung erhoben. Dabei zeigte sich, dass Personen, die eine *fähigkeitsbezogene Leistungsrückmeldung* erwarteten eine niedrigere Lernzielorientierung aufwiesen, als diejenigen die eine *anstrengungsbezogene Rückmeldung* oder keine Rückmeldung erwarteten. Gegensätzliche Ergebnisse zeigten sich sowohl bei den Annäherungs- als auch bei den Vermeidungs-Leistungszielen. Hier zeigten Personen, die eine *fähigkeitsbezogene Leistungsrückmeldung* erwarteten, höhere Werte als Personen aus den anderen beiden Gruppen. Diese Ergebnisse zeigen, dass der Referenzrahmen einer antizipierten Leistungsrückmeldung sich schon auf die Zielsetzung der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

## **Einfluss des Referenzrahmens auf das Emotionserleben**

In einem weiteren Schritt erhoben die Autoren der Studie auch die Leistungsemotionen der Schülerinnen und Schüler vor (prospektiv ergebnisbezogen), während (aktivitätsbezogen) und nach (retrospektiv ergebnisbezogen) der Bearbeitung Lernaufgabe. Dabei zeigte sich, dass Personen, die eine *anstrengungsbezogene Leistungsrückmeldung* erwarteten, mehr Hoffnung und Stolz und weniger Angst, Hoffnungslosigkeit, Ärger und Scham empfanden als Personen, die eine *fähigkeitsbezogene Leistungsrückmeldung* erwarteten. Weiterhin konnten Pekrun et al. (2014) zeigen, dass das verstärkte Empfinden negativer Emotionen in der Gruppe mit *fähigkeitsbezogener Leistungsrückmeldung* auch mit einer Erhöhung der Vermeidungs-Leistungszielorientierung einhergeht. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Zielsetzung der Schülerinnen und Schüler durch die Art der Leistungsrückmeldung verändert hat und dass die Veränderung in der Zielsetzung dann auch in Unterschieden in der emotionalen Erfahrung niederschlägt.

## **Zusammenfassung**

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass bereits die Erwartung einer bestimmten Leistungsrückmeldung die Lern- und Leistungsziele beim Bearbeiten einer Lernaufgabe beeinflussen kann. Damit einhergehend können sich auch die wahrgenommenen Emotionen, und damit die Bewertung der Lernsituation als positiv oder negativ, verändern. Das

Ziel Schulkindern eine hohe Lernzielorientierung, sowie eine positive emotionale Erfahrung zu vermitteln, kann also am ehesten erreicht werden, wenn die Leistungsrückmeldung sich auf individuelle Verbesserungen anstatt auf den sozialen Vergleich konzentriert. Eine hohe Lernzielorientierung wirkt sich wiederum positiv auf verschiedene Lernrelevante Faktoren, wie z.B. die Anstrengungsbereitschaft, aus und geht mit mehr positiven Emotionen beim Lernen einher.

### **Worauf sollte man in der Praxis achten?**

Laut Ames (1992) sollte man als Lehrperson folgende Punkte beachten, um die Entwicklung einer Lernzielorientierung bei Schülerinnen und Schülern zu unterstützen:

- ✓ Der Fokus der Leistungsrückmeldung sollte auf der individuellen Veränderung und den Lernfortschritt gelegt werden und nicht auf den Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern.
- ✓ Besondere Anstrengung sollte immer mit Anerkennung belohnt werden, unabhängig davon wie die erbrachte Leistung im sozialen Vergleich bewertet werden würde.
- ✓ Die Bewertung der Schülerinnen und Schüler sollte in privaten Gesprächen oder Briefen geschehen und nicht öffentlich gemacht werden.
- ✓ Materialien sollten so gestaltet werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin die Möglichkeit hat sich zu verbessern.
- ✓ Fehler sollten als normaler Teil des Lernprozesses behandelt werden und nicht als Ursache für Kritik und Tadel.

## Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology, 51*(1), 171–200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., & Dresel, M. (2017). The Effects of Teachers' Reference Norm Orientations on Students' Implicit Theories and Academic Self-Concepts. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie, 31*(3–4), 205–219. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000208>
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 191–195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Greene, B. A., Debacker, T. K., Ravindran, B., & Krows, A. J. (1999). Goals, Values, and Beliefs as Predictors of Achievement and Effort in High School Mathematics Classes. *Sex Roles, 40*(5), 421–458. <https://doi.org/10.1023/A:1018871610174>
- Hattie, J. A. C. (2010). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). London: Routledge.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9>
- Ingenkamp, K. (Ed.). (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte* (9., unveränd. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction, 29*, 115–124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.002>

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167–199. <https://doi.org/10.3102/00346543063002167>
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen ; Toronto ; Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2006). When Emotion Goes Wrong: Realizing the Promise of Affective Science. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 227–232. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg012>
- Urton, K., Börnert-Ringleb, M., Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (in Druck). Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*.