

Christin Schmidt

# Formatives Assessment in der Grundschule

Konzept, Einschätzungen der  
Lehrkräfte und Zusammenhänge



Springer VS

Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13). In Anbetracht der Begrenztheit einer objektivierenden pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Sinne einer „Feststellung“ ermöglicht es die Verwendung des Begriffs Assessment, den Fokus stärker auf die subjektive Wahrnehmung und Interpretation der Lehrkraft zu legen (Speck, 2008, S. 381) und kann demnach eher als der Begriff Diagnostik als Deutung bzw. Einschätzung verstanden werden.

### 2.1.1 Begriffliche Abgrenzung

Folgt man dem Assessment-Begriff, lässt sich diesbezüglich zwischen „summative“ und „formative Assessment“ unterscheiden (Bloom, Hastings & Madaus, 1971; Sadler, 1989; Scriven, 1967). Summatives Assessment dient primär dem Zweck der Rechenschaftslegung, geknüpft an festgelegte Standards gegenüber Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern (Bildungsentscheidungen) sowie externen Beteiligten (Monitoring). Obwohl summatives Assessment bedeutsame pädagogische Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler haben kann, ist es als überwiegend passiv zu charakterisieren und hat normalerweise keinen direkten Einfluss auf das Lernen (Bell & Cowie, 2001; Harlen, 2007b; Sadler, 1989).

Demgegenüber zielt *formatives Assessment*<sup>2</sup> explizit auf die Optimierung des Lernprozesses bzw. auf die Förderung des Lernens ab (Black & Wiliam, 2009; Stiggins, 2005). Black und Wiliam (1998a, S. 82) betonen in ihrer Definition formativen Assessments die Bedeutung der Informationen über die Schülerleistungen für die Adaption des Unterrichts: „assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet students needs“ (Black & Wiliam, 1998a, S. 82). In einer späteren Publikation weist Wiliam (2010, S. 25) darauf hin, dass dies aber nicht bedeutet, dass geplante Unterrichtsschritte zwangsläufig verändert werden müssen. Vielmehr können pädagogische Entscheidungen auf Basis der diagnostischen Informationen fundierter getroffen und begründet werden: Assessment ist also formativ „to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners and their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited“ (Black & Wiliam, 2009, S. 6). Die *pädagogische Nutzung der diagnostischen Information für die Unterrichtsgestaltung* wird von Black und Wiliam als übergeordnete Zielstellung formativen Assessments betont (Wiliam, 2010), die alle Assessment-Handlungen miteinander

---

<sup>2</sup> formative = dt. gestaltend.

verbindet: „The ‚big idea‘ that ties all of this together is that evidence of student learning is used to adapt teaching and learning activities in order to meet students needs“ (William, 2007, S. 13). Auch Harlen (2007a), Bürgermeister, Klieme, Rakoczy, Harks und Blum (2014) sowie Maier (2015, S. 132) beschreiben den Aspekt der Verknüpfung von Leistungsbeurteilung und Unterricht bzw. die Ableitung von Konsequenzen für den weiteren Lehr-Lernprozess als Qualitätsmerkmal formativen Assessments. In ähnlicher Weise kennzeichnet Prenzel (2014, 2016) formatives Assessment als „Didaktische Diagnostik“ und weist darauf hin, dass diese der Unterstützung kindlicher Lernaktivitäten durch angemessene didaktische Vorkehrungen im alltäglichen Unterricht dienen sollte. Obwohl also offenbar Konsens darüber besteht, „that formative assessment is not simply the elicitation of evidence but also includes making inferences from that evidence“ (Bennett, 2011, S. 16), findet dieser Aspekt der Nutzung diagnostischer Informationen in der Literatur zu formativem Assessment bislang zu wenig Berücksichtigung (Bennett, 2011).

Die Unterscheidung zwischen formativem und summativem Assessment erfolgt demzufolge primär hinsichtlich der Funktion bzw. der Nutzung der diagnostischen Informationen. Auch der Zeitpunkt wird von einigen Autoren zur Differenzierung herangezogen, wonach summatives Assessment vorrangig am Ende einer Lerneinheit stattfindet, während formatives Assessment während des Lernprozesses erfolgt (Hattie, 2003; Ingenkamp & Lissmann, 2008; Prenzel, 2016, S. 3; Schrader, 2014; Scriven, 1967). Eine Zuordnung anhand der verwendeten Methoden ist nur bedingt sinnvoll, da jedes diagnostische Verfahren je nach Kontext und Nutzung summative oder formative Aspekte aufweisen kann (Maier, 2015, S. 41). Formen der alternativen Leistungsbeurteilung wie Portfolios, Lerntagebücher und Bewertungsraster bieten zwar eher die Möglichkeit zur formativen Nutzung als klassische Formen der Leistungsmessung wie schriftliche Klausuren oder Tests, allerdings können auch Portfolios durch Benotung ihren formativ-lernprozessbegleitenden Charakter verlieren und die Ergebnisse eines standardisierten Testverfahrens wiederum formativ genutzt werden (Maier, 2015, S. 138).

Summatives und formatives Assessment sollten nicht als sich gegenseitig ausschließende diagnostische Zugänge aufgefasst werden. Vielmehr stellen beide Formen im Rahmen eines ausbalancierten Assessment-Systems unterschiedliche Modi der Erkenntnisgewinnung dar, die je eine spezifische Funktion im Interesse der Lernenden und auch der Gesellschaft einnehmen können (Harlen, 2007b, S. 56; Jürgens & Lissmann, 2015; Schmidt & Liebers, 2017). Auch wenn die Differenzierung zwischen formativem und summativem Assessment hilfreich ist, um zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Anforderungen und Funktionen schulischer Diagnostik zu gelangen, so muss dennoch auf die Begrenztheit dieser dichotomen Unterscheidung hingewiesen werden, da eine strikte Trennung

der vielfach miteinander verwobenen diagnostischen Zielstellungen innerhalb eines komplexen Bildungssystems kaum möglich ist (Remesal, 2011).

Die Diskussion um formatives Assessment weist eine große inhaltliche Nähe zum deutschsprachigen Diskurs um *individuelle Lernbegleitung* (Beutel & Beutel, 2014), *Lernprozessbegleitung* (Liebers et al., 2015) und *alternative Leistungsbeurteilung* auf (Bohl & Grunder, 2008; Winter, 2015). Die Ansätze sind mitunter ebenfalls definitorisch unscharf und werden zum Teil kontrovers diskutiert (vgl. u.a. Streitgespräch von Breidenstein, Carle, Heinzl, Lipowksy & Götz, 2015). Ebenso wie formatives Assessment zielen diese Ansätze unter anderem darauf ab, dass die gewonnenen diagnostischen Informationen pädagogisch genutzt werden, z.B. zur Schaffung adaptiver Lerngelegenheiten (Breidenstein et al., 2015) oder zur Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an ihrem Lernprozess (Beutel & Beutel, 2014). Darüber hinaus wird ebenfalls die stärkere Integration der Diagnose in den Lernprozess betont (Winter, 2004).

Auch zum sonderpädagogischen Ansatz der *Förderdiagnostik* (Bundschuh, 2007; Kobi, 1977) können Verbindungslinien hergestellt werden. Mit dem Konzept der Förderdiagnostik sollte, in Abgrenzung zur traditionellen Statusdiagnostik, der Fokus daraufgelegt werden, die diagnostischen Informationen nicht für Selektions- bzw. Platzierungsentscheidungen, sondern für die Ableitung von Fördermaßnahmen zu nutzen. Darüber hinaus wurde in Modellen zur Förderdiagnostik insbesondere die Prozesshaftigkeit des diagnostischen Vorgehens und deren Verbindung zur Förderung betont (Bundschuh, 2007; Kautter & Munz, 1974; Kornmann, 1983). In den letzten Jahren ist allerdings deutlich geworden, dass der Begriff Förderdiagnostik seinen hohen Anspruch nicht erfüllen konnte (Schlee, 1985) und mitunter auch für diagnostisches Handeln im Rahmen von Selektionsentscheidungen verwendet wird (z.B. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2005). Dennoch stimmen grundlegende Gedanken der Verknüpfung von Diagnose und Förderung bzw. didaktischen Aktivitäten mit dem Ansatz formativen Assessments überein. Neuere Entwicklungen im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik fokussieren ebenfalls auf Formen der prozessbegleitenden Diagnostik, weshalb in Kapitel 1.3 vertiefend auf die *inklusive Diagnostik* und deren Gemeinsamkeiten mit formativem Assessment eingegangen werden soll.

Weiterhin existieren seit geraumer Zeit Ansätze psychologisch-pädagogischer Diagnostik mit didaktischer Orientierung wie die strukturbezogene bzw. qualitative Diagnostik (Probst, 1979), die Lerndiagnostik (Schnotz, 1979) sowie die lernprozess- und handlungsorientierte Diagnostik (Bundschuh, 2007, S. 63). Bei der für formatives Assessment zentralen Zielstellung, diagnostische Informationen pädagogisch zu nutzen, handelt es sich also keineswegs um eine gänzlich neue diagnostische Sichtweise. Die Besonderheit besteht jedoch in der Verknüpfung dieser

pädagogischen Zielstellung mit Erkenntnissen aus der Lehr-Lern-Forschung, die den Fokus auf den Einsatz evidenzbasierter Maßnahmen richtet.

### 2.1.2 *Definitionsversuche*

Das Konzept *formatives Assessment* geht insbesondere auf die Arbeiten von Black und Wiliam im Rahmen des „King’s-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project“ (KMOFAP) zurück (Black & Wiliam, 2005a). Black und Wiliam haben im Rahmen dieses Projektes neben praxisbezogenen Erkenntnissen einen bedeutenden Beitrag zur Klärung der Begrifflichkeiten und theoretischen Rahmung *formativen Assessments* geleistet (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2011). Neben dem Terminus *formative Assessment* existiert eine Reihe von verwandten Begrifflichkeiten, die überwiegend synonym verwendet werden, zum Teil aber eine leicht abweichende Schwerpunktsetzung haben, wie *Assessment for Learning* (Wiliam, 2009), *formative (Leistungs-)Beurteilung* (Bürgermeister, 2014; Smit, 2009b) und *formative Leistungsdiagnostik* (Klauer, 2014; Maier, 2014, 2015). Black und Wiliam (Black et al., 2002; 2002; Black & Wiliam, 2005b; Wiliam, 2009) betonen, dass der Terminus *Assessment for Learning* die Intention von *Assessment* meint, während *formatives Assessment* die konkrete Funktion beschreibt, die ein *Assessment* tatsächlich einnimmt:

*Assessment for learning* is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting pupils’ learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information to be used as feedback, by teachers, and by their pupils, in assessing themselves and each other, to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes ‚formative assessment‘ when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs. (Black et al., 2002, S. 0)

Für *formatives Assessment* ist es also zentral, pädagogische Entscheidungen aus den diagnostischen Informationen abzuleiten (Black & Wiliam, 2009, S. 6) und den Unterricht entsprechend an die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu adaptieren: „What matters is how the information is used, not the purpose behind its collection“ (Wiliam, 2009, S. 3).

Obwohl insbesondere Black und Wiliam (2009) in den letzten Jahren große Bemühungen gezeigt haben, den Begriff *formatives Assessment* zu definieren und theoretisch zu untermauern, gibt es nach wie vor große Konfusion um den Terminus, welcher von einigen Autoren als „unscharf“ kritisiert wird (Bennett, 2011; Dunn & Mulvenon, 2009). Die Unschärfe des Begriffs führte auch zum „Missbrauch“ beispielsweise durch die amerikanische Testindustrie, die vermehrt

Benchmarking-Tests mit dem Label „formative“ versteht (Popham, 2008). Aus diesem Grund warnen Vertreter des formativen Assessments auch vor den Folgen eines mangelhaften bzw. reduktionistischen Verständnisses von formativem Assessment:

[We] already risk losing the promise that formative assessment holds for teaching and learning. The core problem lies in the false, but nonetheless widespread, assumption that formative assessment is a particular kind of measurement instrument, rather than a process that is fundamental and indigenous to the practice of teaching and learning. This distinction is critical, not only for understanding how formative assessment functions, but also for realizing its promise for our students and our society. (Heritage, 2010, S. 1)

Zur Konkretisierung des Begriffs differenziert Wiliam (2009, 2010) zwischen *long-cycle*, *medium-cycle* und *short-cycle formative Assessment*. Zu *long-cycle* Assessment zählt laut Wiliam (2009) beispielsweise die Nutzung der Ergebnisse von jährlich stattfindenden nationalen Vergleichstests zur Ableitung von Fehlerschwerpunkten. *Medium-cycle* Assessment bezieht sich auf einen Zeitraum zwischen einer und vier Wochen. Allerdings beschreibt Wiliam beide Formen als wenig effektiv. Der größte Einfluss auf die Schülerleistung wird dem *short-cycle* Assessment (*minute-to-minute*, *day-by-day*) beigemessen:

In other words, if students leave the classroom before teachers have used the information about their students' achievements to adjust their teaching, the teachers are already playing catch-up. If the teachers have not made adjustments by the time the students arrive the next day, it is probably too late. (Wiliam, 2009, S. 11)

Wiliam (2009) geht davon aus, dass diese Form formativen Assessments so effektiv ist, weil sie zu einem erhöhten Engagement auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führt und die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte verbessert, indem der Unterricht besser an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst wird. Auch hinsichtlich des Formalisierungsgrades kann formatives Assessment differenziert werden (Bell & Cowie, 2001; Ruiz-Primo & Furtak, 2007). *Formelles formatives Assessment* wird gewöhnlich von der Lehrkraft im Voraus geplant, wodurch präzisere Informationen gesammelt werden können. Typischerweise zählen dazu kurze Überprüfungen in einem bestimmten Lernbereich, aber auch Quizzes, Brainstorming und Ähnliches (Bell & Cowie, 2001), welche zu Beginn, in der Mitte oder am Ende einer Lerneinheit durchgeführt werden. *Informelles formatives Assessment* hingegen erfolgt spontaner und kann in jeder Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktion stattfinden (Ruiz-Primo & Furtak, 2007). Dabei können mündliche (z.B. Fragen und Antworten der Schülerinnen und Schüler),