



Assessment Literacy

Ein Rahmenkonzept für professionelles Lehrer*innenhandeln bezüglich schulischer Leistungsbeurteilung

Markus Sebastian Feser^{1,*} & Dietmar Höttecke¹

¹ Universität Hamburg

* Kontakt: Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
markus.sebastian.feser@uni-hamburg.de

Zusammenfassung: Leistungsbeurteilungen gehören zum Schulalltag. Lehrkräfte schätzen die mündliche Mitarbeit ihrer Schüler*innen ein, sie bewerten fachspezifisches praktisches Tun oder korrigieren Klassenarbeiten. Für erziehungswissenschaftliche Forschung stellt sich daher die Frage, was im Kontext von schulischer Leistungsbeurteilung professionelles Lehrer*innenhandeln auszeichnet. Als Antwort auf diese Frage kann das im internationalen Raum zunehmend anerkannte Rahmenkonzept *Assessment Literacy* gelten. Ziel dieses Beitrags ist, die verschiedenen Konzepte von *Assessment Literacy* unterschiedlicher Autor*innen in einem kohärenten Modell zusammenzuführen. Hierzu werden zunächst verschiedene Konzepte der *Assessment Literacy* von Lehrkräften systematisch geordnet. Anschließend erfolgt eine Synthese dieser Konzepte in einem umfassenden Modell. Implikationen des vorgeschlagenen *Assessment-Literacy*-Modells für die erziehungswissenschaftliche Forschung und für die Verbesserung der Lehrer*innenbildung werden am Ende des Beitrags diskutiert.

Schlagwörter: Assessment Literacy, Lehrerbildung, Leistungsbeurteilung



1 Leistungsbeurteilung – ein allgegenwärtiger Begriff

Über *Schüler*innen-Leistung* wurde und wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs viel gesprochen. Der Begriff ist nicht nur umstritten, sondern auch vielschichtig. Leistung kann nicht ohne den facettenreichen Begriff des Lernens gedacht werden (vgl. Klafki, 1995, S. 983); der Begriff ist selbst prozesshaft sowie auf Lernprodukte und -ergebnisse bezogen (vgl. Schröder, 1985, S. 177). Die in der Forschung der letzten zwei Jahrzehnte prominent gewordene Kompetenz-Perspektive steuert die Idee bei, dass in Bezug auf Leistung zwischen latentem Vermögen und manifester Performanz unterschieden werden kann (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S. 75). Im Allgemeinen muss der Begriff Leistung weit verstanden werden, nämlich als Prozesse und Produkte des in Schule initiierten Lernens von Schüler*innen in Relation zu einem Gütemaß (vgl. Bos, Voss & Goy, 2009, S. 563; Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 131).

Dementsprechend sind *Leistungsbeurteilungen* als schulische Verfahren zu verstehen, die ein (notwendigerweise) beschränktes, auf ein Gütemaß abbildbares Urteil über das Lernen der Schüler*innen generieren sollen. Derartige Verfahren gehören zum alltäglichen Kerngeschäft von Lehrkräften. Verschiedenen Studien zufolge beschäftigen sich Lehrkräfte in ca. 20 bis 30 Prozent ihrer Arbeitszeit mit Aktivitäten, die mit der Leistungsbeurteilung von Schüler*innen zusammenhängen (z.B. Böhm-Kasper, 2004, S. 181; Stiggins, 1988). Lehrer*innenwissen und -können zu schulischer Leistungsbeurteilung ist daher Gegenstand eines weitläufigen Forschungsfeldes, im deutschsprachigen Raum insbesondere zu diagnostischen Kompetenzen von Lehrer*innen (Südkamp & Praetorius, 2017). Im internationalen Raum wird dagegen zunehmend der Begriff *Assessment Literacy* verwendet, um ein Rahmenkonzept für ein im Kontext schulischer Leistungsbeurteilung professionelles Lehrer*innenhandeln zu beschreiben. *Assessment Literacy* liegt der angelsächsische Literacy-Begriff zugrunde, der eine Metapher für eine anwendungs- und problemorientierte Grundbildung darstellt (vgl. Nickel, 2007, S. 31) und der eine gewisse Nähe zum Kompetenzbegriff aufweist (vgl. Kiel, 2009, S. 593). Im Vergleich zu Vorschlägen, die im deutschsprachigen Raum unterbreitet wurden, um diagnostische Kompetenzen von Lehrer*innen (z.B. Herppich et al., 2017; von Aufschnaiter et al., 2015) zu modellieren, adressiert *Assessment Literacy* aber ein breiter angelegtes Rahmenkonzept für professionelles Lehrer*innenhandeln. Grund hierfür ist, dass deutschsprachige Diagnosekompetenz-Modelle (aus pragmatischen Gründen) mit einem eng gefassten Verständnis von Kompetenz (vgl. Hartig & Klieme, 2006, S. 128–129) operieren und „diagnostische Kompetenz [...] als kognitive Leistungsvoraussetzung [verstehen.] [...] Sonstige, beispielsweise motivationale oder affektive, Leistungsvoraussetzungen umfasst sie dagegen nicht“ (Herppich et al., 2017, S. 79). Demgegenüber umfassen *Assessment-Literacy*-Konzepte neben kognitiven Dispositionen unter anderem auch berufsbezogene Überzeugungen von Lehrer*innen zu schulischer Leistungsbeurteilung oder die Handhabung institutioneller Kontextbedingungen, denen Lehrkräften bei alltäglicher schulischer Leistungsbeurteilung unterworfen sind. Eine Zusammenführung dieser verschiedenen Konzepte, wodurch ein kohärentes Gesamtbild des mit dem Begriff *Assessment Literacy* assoziierten Rahmenkonzepts eines im Kontext schulischer Leistungsbeurteilung professionellen Lehrer*innenhandelns bereitgestellt würde, fehlt in der erziehungswissenschaftlichen Literatur allerdings bislang. Ziel dieses Beitrags ist es daher, eine solche Zusammenführung zu leisten. Hierdurch sollen der Begriff *Assessment Literacy* für den deutschsprachigen Raum aufgeschlossen und Perspektiven für die Forschung und Entwicklung zur Lehrer*innenbildung in diesem Bereich aufgezeigt werden. Zwecks dieser Zielsetzung werden in Kapitel 2 zunächst verschiedene *Assessment-Literacy*-Konzepte systematisch geordnet. In Kapitel 3 wird eine Synthese dieser Konzepte hin zu einem umfassenden Modell einer *Assessment Literacy* geleistet. Ab-

schließlich werden in Kapitel 4 basierend auf dem zuvor entwickelten *Assessment-Literacy*-Modell Implikationen für die erziehungswissenschaftliche Forschung und Förderbereiche für die Verbesserung der Lehrer*innenbildung diskutiert.

2 Der Begriff *Assessment Literacy*

Für den Begriff *Assessment Literacy* finden sich in der Literatur trotz seiner zunehmenden Verwendung bislang nur wenige Definitionsversuche (vgl. Popham, 2011, S. 267). Hinzu kommt, dass die diesem Begriff zugrunde liegende Idee im Laufe der Zeit von mehreren Autor*innen überarbeitet und weiterentwickelt wurde. Zwecks einer ersten Annäherung wird daher zunächst die Entstehung des Begriffs *Assessment Literacy* nachgezeichnet, bevor anschließend ein aktuelles Begriffsverständnis entfaltet wird.

2.1 Ursprung und frühe Überlegungen zum Begriff *Assessment Literacy*

Seinen Ursprung hat der Begriff *Assessment Literacy* in einem gleichnamigen Aufsatz von Stiggins (1991). Anlass für seine Überlegungen war, dass im US-amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1980er-Jahre vermehrt die Frage gestellt worden war, wie gut das amerikanische Bildungssystem in der Lage sei, Leistungen von Schüler*innen angelehnt an output-orientierte Standards zu beurteilen (vgl. Stiggins, 1991, S. 534). Bezogen auf diese Frage kommt Stiggins selbst zu dem vernichtenden Urteil, dass die USA eine „nation of assessment illiterates“ (Stiggins, 1991, S. 535) seien, und spezifiziert diesen Vorwurf:

“Assessment illiterates don’t understand what it takes to produce high-quality achievement data and so do not evaluate critically the data they use. Assessment illiterates accept achievement data at face value and can easily be intimidated by apparently technical information and by a complicated presentation of test scores.” (Stiggins, 1991, S. 535)

Durch diese Charakterisierung eines *Assessment Illiterate* liefert Stiggins (1991) eine erste Definition von *Assessment Literacy* ex negativo, nämlich als jene Grundbildung, die eine Person zu einem kritischen „Konsumenten“ von schulischen Leistungsbeurteilungen werden lässt (vgl. Stiggins, 1991, S. 535). Konsumenten sind in diesem Zusammenhang alle Personen, die direkt oder indirekt mit schulischen Leistungsbeurteilungen befasst sind. *Assessment Literacy* ist hier also weit gefasst und bezeichnet nicht nur eine wünschenswerte Grundbildung von Lehrer*innen, sondern auch von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten, Schuldirektor*innen, (Fach-)Didaktiker*innen usw. (Stiggins, 1991, S. 537–538; 2014). Da schulische Leistungsbeurteilungen für jede dieser Personengruppen andere Funktionen erfüllen (vgl. Tillmann & Vollstädt, 2000, S. 30), unterscheidet sich das spezifische Gepräge dieser Grundbildung auch von Gruppe zu Gruppe. In seiner ersten Konzeption unterscheidet Stiggins daher drei hierarchisch geordnete Level von *Assessment Literacy*, die er als funktionales, praxisorientiertes und fortgeschrittenes Level bezeichnet (vgl. Stiggins, 1991, S. 537).

Das funktionale Level beschreibt jene Grundbildung, die z.B. Schüler*innen oder Erziehungsberechtigte benötigen, um kritisch mit Informationen umgehen zu können, die ihnen schulische Leistungsbeurteilungen bereitstellen. Das fortgeschrittene Level beschreibt die Grundbildung von Erziehungswissenschaftler*innen bzgl. schulischer Leistungsbeurteilung. Es befähigt dazu, standardisierte Schulleistungsstudien und Schulleistungsbeurteilungen zu konzipieren, durchzuführen und auszuwerten. Diesem Level ist vertieftes testtheoretisches Wissen zugeordnet. Folgt man Stiggins (1991), dann müssen Lehrkräfte das fortgeschrittene Level nicht erreichen, sondern nur ein praxisorientiertes Level, das Aspekte des funktionalen Levels einschließt, aber darüber hinaus dazu befähigt, alltägliche schulische Leistungsbeurteilung adäquat vorzunehmen.

Die Idee von Stiggins (1991; 2014), *Assessment Literacy* nicht nur auf die Grundbildung von Lehrkräften, sondern auf einen weiten Akteurskreis zu beziehen, hat sich bis

heute durchgesetzt. Dies zeigt sich z.B. an den vom Michigan Assessment Consortium (2020) veröffentlichten *Assessment Literacy Standards*, die für unterschiedliche Personengruppen differenziert formuliert wurden. Dennoch liegt der Schwerpunkt des Diskurses um *Assessment Literacy* auf den Lehrkräften. Ihre verantwortliche Stellung im Bildungssystem führt zu einer normativen Aufwertung ihres Wissens und Könnens zur Leistungsbeurteilung. Leistungsbeurteilung ist ein Teil ihres Kerngeschäfts, weswegen der Anspruch erhoben wird, dass Lehrkräfte mehr als andere bzgl. schulischer Leistungsbeurteilung grundgebildet sein sollen (vgl. Schafer, 1993, S. 124–125). Diese Schwerpunktsetzung zeigt sich auch an zwei vielzitierten Definitionen von *Assessment Literacy*, die maßgeblich die Grundbildung von Lehrkräften betreffen:

“[A]ssessment-literate educators [...] come to any assessment knowing what they are assessing, why they are doing so, how to generate sound samples of performance, what can go wrong, and how to prevent those problems before they occur.” (Stiggins, 1995, S. 240)

“[Assessment Literacy is] the knowledge about how to assess what students know and can do, interpret the results of these assessments, and apply these results to improve student learning and program effectiveness.” (Webb, 2002, zitiert nach White, 2009, S. 7)

Solche Definitionsversuche wurden der Kritik unterzogen: Zum einen kann vor allem bei Stiggins’ Definition das Missverständnis aufkommen, *Assessment Literacy* sei gleichzusetzen mit dem Statistikwissen von Lehrkräften, insbesondere mit deren testtheoretischem Wissen über Gütekriterien schulischer Leistungsbeurteilung (White, 2009). Tatsächlich wird derartige Wissen allenfalls als nebengeordneter Teil der *Assessment Literacy* von Lehrkräften verstanden (vgl. Stiggins, 1991, S. 537; 1995, S. 242–244). Weiterhin wurde an beiden Definitionen kritisiert, dass diese im Sinne von output-orientierten Standards und ihrer Fokussierung auf kognitive Facetten von Lehrer*innenwissen und -können zu einseitig auf den kompetenztheoretischen Professionalitätsansatz verweisen (vgl. Looney, Cumming, van Der Kleij & Harris, 2018, S. 443–445; White, 2009, S. 12–14). Rezentere Überlegungen fassen *Assessment Literacy* von Lehrkräften daher deutlich weiter, als dies in den beiden Beispielen oben geschehen ist.

2.2 Erweiterung des Begriffs *Assessment Literacy* um berufsbezogene Überzeugungen und Kontextbedingungen schulischer Leistungsbeurteilung

Eine vorsichtige Öffnung des Begriffs *Assessment Literacy* nehmen die bereits erwähnten *Assessment Literacy Standards* vor. In diesen wird *Assessment Literacy* (von Lehrkräften) als „set of beliefs, knowledge and practices about assessment“ (Michigan Assessment Consortium, 2020, S. 2) definiert und umfasst damit auch berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften zu schulischer Leistungsbeurteilung in operationalisierter Form (vgl. Michigan Assessment Consortium, 2020, S. 8). Ähnliches gilt für die bisherigen naturwissenschaftsdidaktischen Überlegungen bzgl. *Assessment Literacy*. Bei diesen ist zwar ebenfalls eine Schwerpunktsetzung in Richtung des kompetenztheoretischen Professionalitätsansatzes festzustellen; zusätzlich wird hier aber unter Berücksichtigung der Besonderheiten von naturwissenschaftlichem Fachunterricht versucht, die Verflechtungen von kompetenztheoretisch gedachtem Wissen und Können mit berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften zu Leistungsbeurteilung mit einfließen zu lassen.¹ Sowohl das *Assessment-Literacy*-Modell von Abell & Siegel (2011) als auch das von Siegel & Wissehr (2011) setzen voraus, dass berufsbezogene Überzeugungen das

¹ Dieselbe Aussage lässt sich auch für einige der sprachdidaktischen Überlegungen bzgl. *Assessment Literacy* treffen (z.B. Crusan, Plakans & Gebriel, 2016; Taylor, 2013). In Teilen sind die Gedankengänge dieser Disziplin auch weiterführend (z.B. Fulcher, 2012; Scarino, 2013) und eher mit dem *Assessment-Literacy*-Modell von Xu & Brown (2016) vereinbar, das im Folgenden noch vorgestellt wird. Für eine Gesamtschau der sprachdidaktischen Überlegungen bzgl. *Assessment Literacy* siehe Harding & Kremmel (2016).

Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften und somit auch deren Wissenserwerb beeinflussen. Allerdings sind in diesen Modellen berufsbezogene Überzeugungen nicht nur als „Filter“ für Erwerb von Wissen konzipiert. Sollten sich eigenes Wissen und die eigene Überzeugung zu schulischer Leistungsbeurteilung stark widersprechen, kann dies in einen affektiv aufgeladenen kognitiven Konflikt münden. Dieser Konflikt wiederum kann – sofern er rational analysiert und reflektiert wird – zu tiefgreifenden Veränderungsprozessen berufsbezogener Überzeugungen im Sinne eines *Conceptual Change* führen (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 644–654). Im Idealfall sind zunehmend gefestigte und elaborierte Überzeugungen dazu, wie schulische Leistungsbeurteilungen vorgenommen werden sollten, das Ergebnis solcher Lern- und Veränderungsprozesse (vgl. Abell & Siegel, 2011, S. 210–215; Siegel & Wissehr, 2011, S. 373–376).

Die Bedeutung von *Assessment Literacy* kann auch die Manifestation von Funktionen der Institution Schule (vgl. Fend, 1980, S. 13–54) betreffen. Popham (2009, 2011) geht im Sinne des strukturtheoretischen Professionsansatzes davon aus, dass Lehrer*innenhandeln in Schule im Rahmen von Antinomien stattfindet. Folglich soll sich eine bzgl. schulischer Leistungsbeurteilung grundgebildete Lehrkraft des antinomischen Verhältnisses von pädagogischen und sozialen Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung (vgl. Tillmann & Vollstädt, 2000, S. 32–34) bewusst sein und diesen Antinomien gemäß mit eigenen Zielsetzungen in jeweiligen Kontexten adäquat umgehen können.

Eines der gegenwärtig allerdings mit Abstand komplexesten und umfassendsten Modelle (Xu & Brown, 2016) modelliert *Assessment Literacy* nicht als anzueignendes (Ausbildungs-)Wissen oder als mentale Struktur² von Lehrkräften. Stattdessen wird *Assessment Literacy* als von außen rekonstruierte Logik des Handelns (vgl. Neuweg, 2014, S. 585) verstanden, d.h., als die einer Lehrkraft von einem bzw. einer externen Beobachter*in zugeschriebene Fähigkeit, dass sie „,weiß wie es geht“ – in dem Sinne, dass [sie] es demonstrieren kann; nicht notwendigerweise muss [sie] es verbalisieren können“ (Neuweg, 2014, S. 584–585). Xu & Brown (2016) charakterisieren *Assessment Literacy* als beobachtbares Lehrer*innenhandeln, das der bewussten Realisierung eines Kompromisses zwischen drei Faktoren dient, die zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen können (vgl. Xu & Brown, 2016, S. 157). Diese drei Faktoren sind:

- (1) das kompetenztheoretisch gedachte Wissen und Können einer Lehrkraft zu schulischer Leistungsbeurteilung,
- (2) ihre berufsbezogenen Überzeugungen zu schulischer Leistungsbeurteilung,
- (3) die makroskopischen (z.B. schulpolitische Vorgaben und schulkulturelle Gepflogenheiten) und mikroskopischen Kontextbedingungen (z.B. Klassenzusammensetzung oder Stundenplan), die den tatsächlichen Handlungsspielraum einer Lehrkraft begrenzen.

Ein Beispiel: Wenn Schüler*innen in Bayern im Fach Physik ihre Abiturprüfung ablegen möchten, aber nach der „Lehrplanalternative Biophysik“ unterrichtet wurden, können sie nach aktueller Schulordnung nur eine mündliche, jedoch keine schriftliche Prüfung ablegen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2007, § 48 Abs. 1). Die Physiklehrkräfte ihrer Schule müssen in einem solchen Fall einen Ausschuss bilden, der diese mündlichen Prüfungen vorbereitet und nach einem vorgegebenen Verfahren durchführt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2007, § 46). Hierbei können aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte Spannungen zwischen den Faktoren (1) bis (3) auftreten. Eine Spannung ist, inwieweit die beteiligten Lehrkräfte einer solchen Abiturprüfung ihren berufsbezogenen Überzeugungen nach skeptisch gegenüber-

² In diesem Beitrag ist im Anschluss an Neuweg (2014) der Begriff *mentale Strukturen* keiner bestimmten Lern- oder Gedächtnistheorie entlehnt, sondern dient als möglichst neutraler Globalbegriff, der sowohl das „Ergebnis von Lernen [als auch die] [...] innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten [adressiert]“ (Neuweg, 2014, S. 584).

stehen, da sie schriftliche Prüfungen generell für angemessener halten, diese aber behördlich nicht vorgesehen sind. Eine realisierbare Auflösung dieser Spannung wäre, dass die beteiligten Lehrkräfte einen Kompromiss finden, wie diese Abiturprüfung gestaltet und abgehalten werden sollte, sodass sie den gesetzlichen Regelungen entspricht und dabei ihre eigenen Vorbehalte bezüglich der vorgegebenen Prüfungsform mit berücksichtigt werden (z.B. den Prüflingen zu gewähren, die Tafel als schriftliches Unterstützungsmedium zu verwenden). Dieses Kompromissfinden erfordert aber, dass sich die beteiligten Lehrkräfte ihrer eigenen berufsbezogenen Überzeugung zur Gestaltung einer Abiturprüfung bewusst sind, da erst hierdurch ein problemorientierter Austausch zwischen den Lehrkräften möglich wird. Eine andere Spannung könnte das Erstellen der Prüfungsfragen betreffen: Für Physikabituraufgaben hat die Kultusministerkonferenz eine Liste zu verwendender Operatoren herausgegeben (vgl. KMK, 2004, S. 14–15). Diese Vorgabe kann aber zu dem (evtl. vorhandenen) Wissen der Lehrkräfte im Widerspruch stehen, dass Operatoren so gewählt werden sollten, dass diese eindeutig mit bestimmten Denk- und Handlungsaufforderungen verknüpft sind. Bspw. sind in der vorgegebenen Operatorenliste „bestimmen“ zwei verschiedenen Bedeutungen angegeben (als „aus einer Größengleichung physikalische Größe gewinnen“ und als „einen Lösungsweg darstellen und das Ergebnis formulieren“). Eine für die Lehrkräfte hier umsetzbare Lösung ist, den Operator „bestimmen“ in ihren Prüfungsfragen zu meiden und stattdessen andere vorgegebene Operatoren zu verwenden, die eine ähnliche Bedeutung besitzen (z.B. „herleiten“ oder „berechnen“). Im Sinne des *Assessment-Literacy*-Modells von Xu & Brown (2016) erfordert dies aber nicht nur, dass die beteiligten Lehrkräfte Wissen über die Erstellung von Prüfungsaufgaben besitzen, sondern insbesondere, dass sie auf dieses Wissen auch zurückgreifen können, da sie erst hierdurch ihre Operatorauswahl stichhaltig begründen können.

Assessment Literacy ist nach dem Modell von Xu & Brown (2016) ein Konzept, das Wissens- und Könnensaspekte, Überzeugungen und den Umgang mit Rahmensetzung durch institutionelle Kontextbedingungen umfasst. Auf theoretischer Ebene lassen sich daher qualitativ verschiedene Ausprägungen von *Assessment Literacy* festlegen, je nachdem, zwischen wie vielen der drei genannten Faktoren es einer Lehrkraft erfolgreich gelingt, Kompromisse zu realisieren (vgl. Xu & Brown, 2016, S. 159).

2.3 Überlegungen zum Beziehungsgeflecht zwischen der *Assessment Literacy* einer Lehrkraft und ihrer beruflichen Teilidentität als *Assessor of Learning*

Neben der beschriebenen Erweiterung von *Assessment Literacy* um berufsbezogene Überzeugungen und Kontextbedingungen schulischer Leistungsbeurteilung gibt es einen weiteren zentralen Unterschied zwischen frühem und aktuellem Verständnis des Begriffs *Assessment Literacy*. Nach Stiggins' (1991, 1995) ersten Überlegungen erwerben Lehrkräfte *Assessment Literacy* durch Aneignung von Ausbildungswissen. Der Aneignungsprozess dieses Wissens durch Lehrkräfte, also die Transformation von Inhalten einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme in die mentalen Strukturen einer Lehrkraft, bleibt hierbei unberücksichtigt. Ferner wird angenommen, dass die *Assessment Literacy* einer Lehrkraft weitgehend unverändert bleibt, sobald sie wenigstens das für das praxisorientierte *Assessment-Literacy*-Level (vgl. Kap. 2.1) notwendige Ausbildungswissen erworben hat. Demgegenüber gehen rezente Ansätze (z.B. Scarino, 2013; Xu & Brown, 2016, S. 158) davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen der *Assessment Literacy* einer Lehrkraft und ihrer sich während ihres gesamten Berufslebens kontinuierlich weiterentwickelnden *beruflichen Teilidentität als Assessor of Learning* besteht. Allgemein lässt sich eine berufliche Teilidentität (für eine detaillierte Klärung vgl. Abels, 2011, S. 34–44) verstehen als

„[d]as Ergebnis der Integration selbstbezogener Erfahrungen [...] [als] ein Bild des Subjekts von sich selbst, in dem die vielen Facetten seines Tuns übersituative Konturen erhalten. [...] [Diese] Teilidentitäten enthalten ein Mosaik an Erfahrungsbausteinen, die auf die Zukunft gerichtet sind[,] [...] sowie solche, die eher der Vergangenheit angehören“ (Keupp et al., 2002, S. 218–219).

Die berufliche Teilidentität einer Lehrkraft als *Assessor of Learning* ist demnach eine mentale Struktur aus selbstbezogenen Erfahrungen mit schulischer Leistungsbeurteilung, die ihr zur Beantwortung der Frage dient: „Wer bin ich, wenn ich schulische Leistungsbeurteilungen vornehme?“ Zu diesen selbstbezogenen Erfahrungen zählen individuelle Erfahrungen aus dem Berufsalltag, eigene Lernerfahrungen in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema schulische Leistungsbeurteilung bis hin zu Erfahrungen mit dem eigenen Beurteilt-Werden, z.B. im zurückliegenden Studium. Kennzeichnend für die berufliche Teilidentitäten einer Person sind subjektive Überzeugungen, die das eigene Selbst betreffen und definieren, wer man in bestimmten beruflichen Kontexten glaubt zu sein und welche Wertvorstellungen man in diesen Kontexten vertritt (vgl. Keupp et al., 2002, S. 219). Diese selbstbezogenen Überzeugungen sind biographisch gewachsen. Die für die berufliche Teilidentität einer Lehrkraft als *Assessor of Learning* kennzeichnenden selbstbezogenen Überzeugungen können unter den folgenden Oberpunkten zusammengefasst werden (vgl. Looney et al., 2018, S. 455–457):

- (1) was eine Lehrkraft glaubt, über schulische Leistungsbeurteilung zu wissen,
- (2) welche Gefühle eine Lehrkraft mit schulischer Leistungsbeurteilung verbindet,
- (3) wie eine Lehrkraft ihre eigene Rolle im Kontext von schulischer Leistungsbeurteilung sieht,
- (4) welche berufsbezogenen Überzeugungen eine Lehrkraft zu schulischer Leistungsbeurteilung besitzt,
- (5) inwiefern sich eine Lehrkraft bezogen auf schulische Leistungsbeurteilung für souverän hält.

Berufliche Teilidentitäten unterliegen fortlaufend Veränderungsprozessen (vgl. Keupp et al., 2002, S. 217). Die berufliche Teilidentität einer Lehrkraft als *Assessor of Learning* ist also nicht stabil, sondern durchläuft innerhalb ihres gesamten Berufslebens einen dynamischen Entwicklungsprozess (vgl. Looney et al., 2018, S. 455). Insbesondere ist die berufliche Teilidentität einer Lehrkraft als *Assessor of Learning* als mentale Struktur selbstbezogener Erfahrungen von ihrer *Assessment Literacy* als ihrer von einem bzw. einer externen Beobachter*in von außen rekonstruierten Logik des Handelns (vgl. Kap. 2.2) zu unterscheiden (vgl. Looney et al., 2018, S. 446–449). Definiert man *Assessment Literacy* aber als „an individual’s understandings of the fundamental assessment concepts and procedures“ (Popham, 2011, S. 267), lässt sich auf zweierlei Arten ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten herstellen: Erstens kann der Entwicklungsprozess einer Teilidentität gemäß der Identitätstheorie von Keupp et al. (2002) mit dem Aufbau eines Verständnisses über einen Sachverhalt gleichgesetzt werden (vgl. hierzu die scharfsinnige Analyse von Rehm, 2012). Folgt man dieser Überlegung, dann ist „individuelles Verstehen“ in Pophams (2011) Definitionsvorschlag als das produktive Arbeiten an der eigenen sich stets weiterentwickelnden beruflichen Teilidentität als *Assessor of Learning* aufzufassen (vgl. Looney et al., 2018, S. 456–457). Zweitens bedingen Teilidentitäten die eigene Handlungsmotivation und Informationsverarbeitung und bilden daher das Fundament für funktionales (berufliches) Handeln (Keupp et al., 2002, S. 238). Die *Assessment-Literacy*-Definition von Popham ist damit nicht nur als produktives Arbeiten an einer eigenen berufsbezogenen Teilidentität zu lesen. Der Begriff „an individual’s understandings“ (Popham, 2011, S. 267) lässt sich gleichzeitig auch als eine Manifestation der eigenen Teilidentität als *Assessor of Learning* im Rahmen verschiedener Handlungsepisoden auffassen (vgl. Xu & Brown, 2016, S. 158–159).

Zusammengefasst: Frühe und rezente *Assessment-Literacy*-Ansätzen unterscheiden sich darin, welche mentalen Strukturen einer Lehrkraft sie als ursächliche für beobachtbares Lehrer*innenhandeln im Kontext schulischer Leistungsbeurteilung betrachten. Frühe *Assessment-Literacy*-Ansätze betrachten lediglich das nach hinreichend viel Aus- und Weiterbildung als statisch angenommene Ausbildungswissen von Lehrer*innen, wobei der individuelle Aneignungsprozess dieses Wissens unberücksichtigt bleibt. In rezenten *Assessment-Literacy*-Ansätzen umfassen die mentalen Strukturen, aus denen Handeln im Kontext schulischer Leistungsbeurteilung hervorgeht, hingegen das dynamische und individuell geformte Bild einer Lehrkraft von sich selbst im Kontext schulischer Leistungsbeurteilung. Beobachtbares Lehrer*innenhandeln wird hier auf die beruflichen Teilidentitäten einer Lehrkraft als *Assessor of Learning* zurückgeführt, die fortwährend Veränderungsprozessen unterliegt und die sich aus einer Vielzahl selbstbezogener Erfahrungsbausteine aus formalen und aus non-formalen Lerngelegenheiten zum Thema schulische Leistungsbeurteilung zusammensetzt.

3 Synthese verschiedener Konzepte von *Assessment Literacy*

Nachdem in den vorherigen Abschnitten unterschiedliche *Assessment-Literacy*-Konzepte nebeneinandergestellt wurden, sollen diese Konzepte im Folgenden zu einem umfassenden Modell zusammengeführt werden.

In Abbildung 1 auf der folgenden Seite ist dieses umfassende *Assessment-Literacy*-Modell schematisch dargestellt. Im Sinne der Überlegungen von Xu & Brown (2016) ist die *Assessment Literacy* einer Lehrkraft hier als von außen rekonstruierte Logik des Handelns konzipiert. Charakteristisch für diese Logik des Handelns einer Lehrkraft ist eine bewusste Realisierung von Kompromissen zwischen

- (1) ihrem kompetenztheoretisch gedachten Wissen und Können zu schulischer Leistungsbeurteilung,
- (2) ihren berufsbezogenen Überzeugungen zu schulischer Leistungsbeurteilung und
- (3) den makroskopischen und mikroskopischen Kontextbedingungen im Rahmen *verschiedener* Handlungsepisoden.

In *einer einzelnen* Handlungsepisode einen Kompromiss bewusst zu realisieren, meint, dass eine Lehrkraft wesentlich bestimmte Aspekte ihres Wissens und Könnens, ihrer berufsbezogenen Überzeugungen und/oder der Kontextbedingungen vorrangig berücksichtigt (bzw. andere vernachlässigt), um gemäß der eigenen Zielsetzungen bestmöglich agieren zu können. Einen solchen Kompromiss *zu finden* erfordert von einer Lehrkraft, über Wissen und Können zu schulischer Leistungsbeurteilung zu verfügen. Insbesondere muss sie eigene Zielsetzungen reflektieren und beachten, dass konkrete (berufsbezogene) Handlungen und Ereignisse stets Teil größerer (Sach-)Zusammenhänge sind und multikausal von einer Vielzahl von Bedingungen bestimmt werden (vgl. Abels, 2011, S. 101). Eine Lehrkraft muss sich bewusst sein, ob und ggf. welche Spannungen in einer jeweiligen Handlungsepisode auftreten können und welche Möglichkeiten es gibt, sie aufzulösen. Wenn einer Lehrkraft ein solches Kompromissfinden und -realisieren wiederkehrend in *verschiedenen* Handlungsepisoden gelingt, dann kann von *Assessment Literacy* gesprochen werden.

Die drei Faktoren des *Assessment-Literacy*-Modells (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite) sind miteinander mehr oder weniger vereinbar oder können in Konflikt geraten (Popham 2009, 2011). Folglich verfügt eine Lehrkraft, der es über verschiedene Handlungsepisoden hinweg nur teilweise gelingt, Kompromisse zwischen allen drei Faktoren zu realisieren, nur zu einem bestimmten Grad über *Assessment Literacy*. Das Verfügen einer Lehrkraft über *Assessment Literacy* lässt sich also auf theoretischer Ebene danach unterscheiden, zwischen wie vielen der drei oben genannten Faktoren sie in verschiedenen Handlungsepisoden bewusst Kompromisse realisiert (vgl. Abell & Siegel, 2011, S. 210–215; Siegel & Wissehr, 2011, S. 373–376; Stiggins, 1991; Xu & Brown, 2016,

S. 159): Eine Lehrkraft, die kaum über (Ausbildungs-)Wissen zu schulischer Leistungsbeurteilung verfügt und daher unhinterfragt allein auf Basis ihrer jeweiligen berufsbezogenen Überzeugungen handelt, ist als *assessment illiterate* zu bezeichnen. Das Handeln einer Lehrkraft auf Grundlage einer subjektiven Überzeugung dazu, wie schulische Leistungsbeurteilungen unter optimalen Bedingungen vorgenommen werden sollten, und die durch Ausbildungswissen im Sinne des praxisorientierten *Assessment-Literacy*-Levels von Stiggins (1991) informiert ist (für eine mögliche Operationalisierung vgl. Michigan Assessment Consortium, 2020, S. 8–9), ist grundgebildeter als ein Handeln, bei dem derartiges Ausbildungswissen unreflektiert übernommen wird. *Assessment Literacy* liegt allerdings erst vor, wenn eine Lehrkraft auch die Kontextbedingungen berücksichtigt, die ihren Handlungsspielraum notwendigerweise begrenzen. Ihre von außen rekonstruierte Logik des Handelns orientiert sich dann an einem Kompromiss, wie unter den gegebenen Umständen schulische Leistungsbeurteilungen vorgenommen werden sollten.

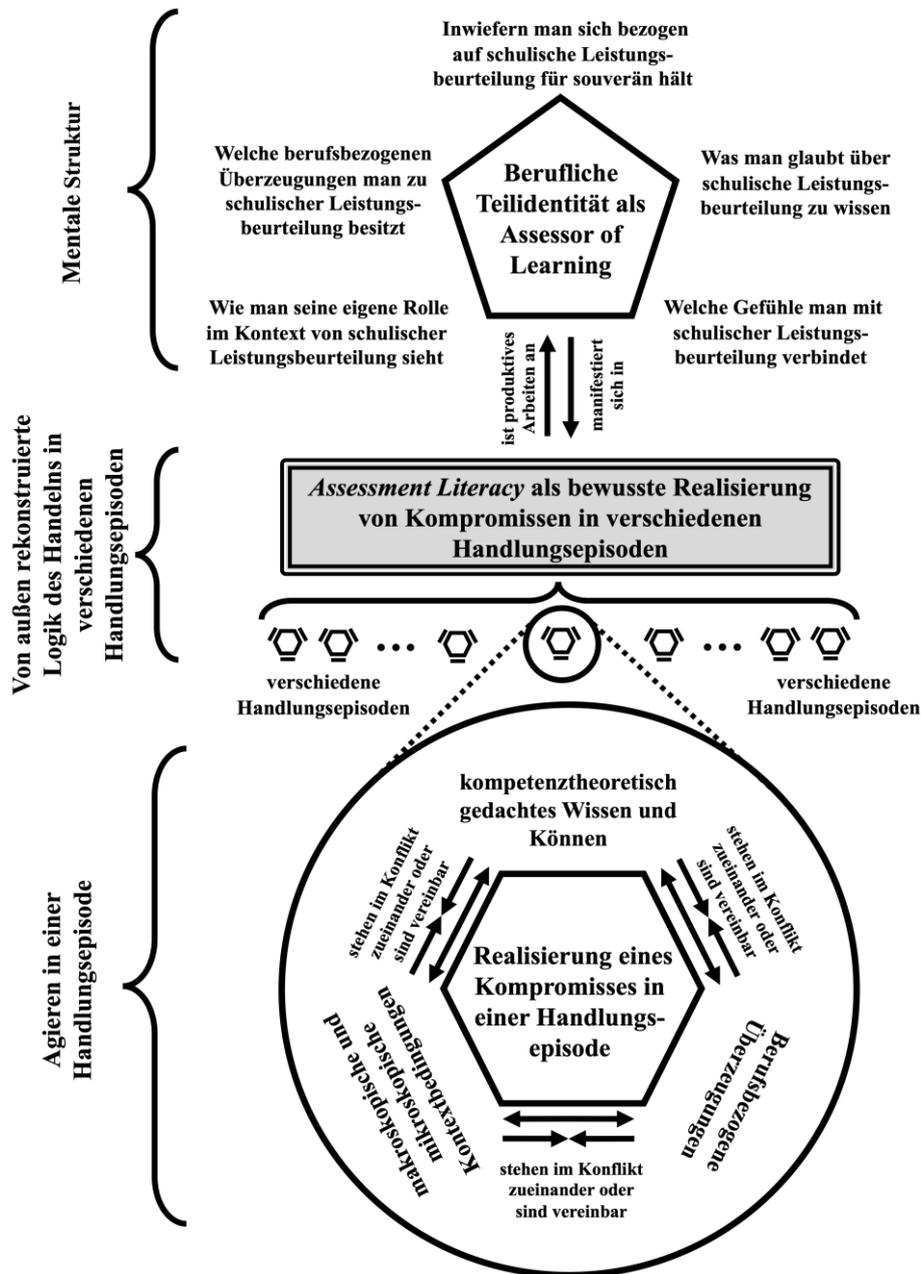


Abbildung 1: Umfassendes Modell der *Assessment Literacy* von Lehrkräften

Diese Ausprägungen von *Assessment Literacy* leiten sich aus der Anzahl an Faktoren ab, zwischen denen eine Lehrkraft im Rahmen verschiedener Handlungsepisoden bewusst Kompromisse realisiert. Sie beschreiben qualitative Unterschiede von Lehrer*innenhandeln im Kontext von schulischer Leistungsbeurteilung, sind in ihrer Abfolge aber nicht als lineare Entwicklungsprogression von *Assessment Literacy* misszuverstehen. Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt, lässt sich die (Weiter-)Entwicklung der *Assessment Literacy* einer Lehrkraft durch die mal mehr, mal weniger stark (also nicht notwendigerweise linear) stattfindende (Weiter-)Entwicklung ihrer beruflichen Teilidentität als *Assessor of Learning* erklären. *Assessment Literacy* als Realisierung von Kompromissen im Rahmen von schulischer Leistungsbeurteilung betreffenden Handlungsepisoden ist dabei von der beruflichen Teilidentität einer Lehrkraft als *Assessor of Learning* zu unterscheiden, steht mit dieser aber – wie in Abbildung 1 auf der vorherigen Seite durch vertikale Pfeile symbolisiert – in einer komplexen wechselseitigen Beziehung (vgl. Looney et al., 2018; Scarino, 2013; Xu & Brown, 2016): Zum einen manifestiert sich die berufliche Teilidentität einer Lehrkraft als *Assessor of Learning* als mentale Struktur in Form der realisierten Kompromisse im Rahmen verschiedener Handlungsepisoden, die schulische Leistungsbeurteilung betreffen. Erkennlich wird dies auch an der inhaltlichen Verwandtschaft zwischen den selbstbezogenen Überzeugungen, die die berufliche Teilidentität einer Lehrkraft als *Assessor of Learning* kennzeichnen (vgl. Kap. 2.3; in Abb. 1 als Fünfeck dargestellt), und den drei Faktoren, zwischen denen es für eine Lehrkraft im Rahmen einer Handlungsepisode gilt, bewusst einen Kompromiss zu finden (z.B. manifestiert sich das, was eine Lehrkraft glaubt, über schulische Leistungsbeurteilung zu wissen, in den Wissensaspekten, die sie in einer Handlungsepisode bewusst berücksichtigt). Zum anderen ist ein in verschiedenen Handlungsepisoden wiederkehrendes Kompromissfinden zwischen miteinander zu vereinbarenden und/oder miteinander in Konflikt stehenden Faktoren für eine Lehrkraft eine andauernde Erfahrung eigenen professionellen Handelns. Diese selbstbezogene Erfahrung führt im Idealfall zu „ein[em] temporäre[n] Zustand einer gelungenen Passung“ (Keupp et al., 2002, S. 276). Die Logik des Handelns einer bzgl. schulischer Leistungsbeurteilung grundgebildeten Lehrkraft (*Assessment Literacy*) ist damit Produkt ihrer Arbeiten an ihrer beruflichen Teilidentität als *Assessor of Learning*.

4 Implikationen für die erziehungswissenschaftliche Forschung und für die Verbesserung der Lehrer*innenbildung

Zu Beginn dieses Beitrags wurde die Frage aufgeworfen, was eine im Kontext von schulischer Leistungsbeurteilung professionell handelnde Lehrkraft auszeichnet. Eine Antwort auf die Frage ist, dass sich eine solche Lehrkraft durch eine von außen rekonstruierte Logik des Handelns (vgl. Neuweg, 2014, S. 585) auszeichnet, die als *Assessment Literacy* bezeichnet wird und für die sich ein umfassendes Modell konzipieren lässt (vgl. Kap. 3). Durch dieses umfassende *Assessment-Literacy*-Modell büßt das im deutschsprachigen Raum besonders vertretene Forschungsfeld zu diagnostischen Kompetenzen von Lehrer*innen (vgl. Kap. 1) nicht an Daseinsberechtigung ein. Diagnostische Kompetenzen sind ein integraler Bestandteil von *Assessment Literacy* (kompetenztheoretisch gedachtes Wissen und Können zu schulischer Leistungsbeurteilung als einer von drei Faktoren des umfassenden *Assessment-Literacy*-Modell), determinieren *Assessment Literacy* aber nicht vollständig. Eine Stärke des Konzepts *Assessment Literacy* ist damit, die bisherige Forschung zu diagnostischen Kompetenzen in einem breiter angelegten Rahmen verorten zu können und somit u.a. Beiträge zur Klärung der Frage zu ermöglichen, welche Rollen diagnostische Kompetenzen für professionelles Lehrer*innenhandeln im Kontext alltäglicher schulischer Leistungsbeurteilung spielen.

Das umfassende *Assessment-Literacy*-Modell postuliert eine komplexe wechselseitige Beziehung zwischen der *Assessment Literacy* einer Lehrkraft und ihrer beruflichen

Teilidentität als *Assessor of Learning*. Aufgrund dieser Beziehung lässt sich vermuten, dass eine Lehrkraft, die sich ihrer selbstbezogenen Überzeugungen bewusst ist, die ihre beruflichen Teilidentität als *Assessor of Learning* kennzeichnen (die definieren, wer eine Lehrkraft glaubt zu sein), auch in konkreten Situationen schulischer Leistungsbeurteilung gemäß eigener Zielsetzungen bewusster Kompromisse finden und realisieren kann. Die Bewusstmachung dieser selbstbezogenen Überzeugungen via Reflexion könnte also zur Steigerung der *Assessment Literacy* von Lehrkräften beitragen. Im Sinne dieser Vermutung sollte aber zunächst die im umfassenden *Assessment-Literacy*-Modell postulierte Beziehung zwischen *Assessment Literacy* und der Teilidentität als *Assessor of Learning* einer empirischen Überprüfung unterzogen werden. Hierzu notwendig ist allerdings eine Klärung der weiterhin offenen Fragen (vgl. DeLuca, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2016; Looney et al., 2018, S. 456), mit welchen Erhebungsverfahren sich *Assessment Literacy* von Lehrkräften sowie ihre berufliche Teilidentität als *Assessor of Learning* valide erfassen lassen.

Aus dem umfassenden *Assessment-Literacy*-Modell lassen sich Förderbereiche für die Lehrer*innenbildung ableiten. Sie betreffen die drei Faktoren kompetenztheoretisch gedachtes Wissen und Können, berufsbezogene Überzeugungen und Kontextbedingungen: Erstens sollte Lehrkräften in Aus- und Weiterbildung adäquates Wissen und Können zur schulischen Leistungsbeurteilung vermittelt werden, dass an den Anforderungen des täglichen Unterrichtsgeschehens zu orientieren ist (z.B. zur Herstellung von Kohärenz und Transparenz bei schulischer Leistungsbeurteilung oder zur Entflechtung von Lehr- und Leistungssituationen für Schüler*innen; Leisen & Höttecke, 2011). Zu vermitteln ist dabei auch, dass alltägliche schulische Leistungsbeurteilungen, wie aus diversen Studien hervorgeht, weder besonders objektiv, reliabel noch valide sind, sie es aber auch nicht sein müssen:

„Lehrerdiagnosen [...] brauchen im Gegensatz zu landläufigen Überzeugungen keineswegs besonders genau zu sein, wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist. [...] Wichtig allein ist eine ungefähre Diagnose des Lehrers und ihre permanente Überprüfung im Verlauf des Unterrichts.“ (Weinert & Schrader, 1986, S. 18–19)

Zweitens müssen Lehrkräften in Aus- und Weiterbildung Möglichkeiten eröffnet werden, erworbenes Wissen und Können bezogen auf eigene berufsbezogene Überzeugungen zur Beurteilung von Schüler*innenleistung zu reflektieren (für eine Zusammenschau didaktisch-methodischer, theoretischer und empirischer Beiträge zur Gestaltung derartiger Angebote vgl. Wang, Kao & Lin, 2010, S. 528). Drittens sollte Lehrer*innenaus- und -weiterbildung auch die Integration von Wissen und Können zu schulischer Leistungsbeurteilung unter verschiedenen Kontextbedingungen thematisieren. Hierzu zählt bspw. die Frage der Umsetzung schulischer Leistungsbeurteilungen in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen (vgl. Feser, 2019; Lyon, 2013), in inklusiven Lehr-Lern-Settings (von Barga, 2017) oder im Rahmen curricularer Innovationen, die Unsicherheit über Leistungsbeurteilung auslösen können, weil keine Handlungsroutinen verfügbar sind (vgl. Henke & Höttecke, 2015). Diese drei Förderbereiche sind keineswegs trivial, denn obwohl schulische Leistungsbeurteilungen Teil des Kerngeschäfts von Lehrkräften sind, geht aus diversen empirischen Untersuchungen (vgl. Marso & Pigge, 1993, S. 155; Oser, 2001, S. 282; Jäger, 2009, S. 106–112) übereinstimmend hervor, dass

- (1) das Angebot an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte zu diesem Thema stark begrenzt ist,
- (2) in solchen Angeboten allzu oft Inhalte mit eher geringem und sogar zweifelhaftem praktischen Nutzen für Lehrkräfte dominant im Vordergrund stehen (z.B. statistische Methoden zur Überprüfung der Güte standardisierter Testverfahren, obwohl im deutschen Schulsystem der Einsatz solcher Verfahren marginalisiert ist und sie in der Regel von Lehrkräften weder entwickelt noch durchgeführt werden),

- (3) sowie Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte meist zu wenig Möglichkeiten zur Reflexion über das eigene Wissen und Können zu schulischer Leistungsbeurteilung bieten.

In jedem Fall sollte die Ausgestaltung von Aus- und Weiterbildungsangeboten, die die oben benannten drei Förderbereiche adressieren, selbst hinsichtlich ihrer Wirksamkeit empirisch untersucht werden. Eine methodisch evidenzbasierte Ausgestaltung (vgl. Neuweg, 2018, S. 63) von Lehrer*innenbildungsmaßnahmen, deren theoretische Grundlage das Konzept einer *Assessment Literacy* darstellt, stellt ein weiteres Desiderat dar, dem sich zukünftige erziehungswissenschaftliche Forschung widmen sollte (vgl. DeLuca & Johnson, 2017, S. 125).

Literatur und Internetquellen

- Abell, S.K., & Siegel, M.A. (2011). Assessment Literacy: What Science Teachers Need to Know and Be Able to Do. In D. Corrigan, J. Dillon & R. Gunstone (Hrsg.), *The Professional Knowledge Base of Science Teaching* (S. 205–221). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_12
- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Aufschnaiter, C. von, Cappell, J., Dübbelde, G., Ennemoser, M., Mayer, J., Stiensmeier-Pelster, J., et al. (2015). Diagnostische Kompetenz. Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (5), 738–758.
- Bargen, I. von (2017). Formen der Leistungsbewertung im inklusiven Alltag. In B. Lütjcklose, S. Miller, S. Schwab & B. Stresse (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 141–151). Münster: Waxmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007). *Schulordnung für die Gymnasien in Bayern vom 23. Januar 2007*. München: Staatsministerium.
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Voss, A., & Goy, M. (2009). Leistung und Leistungsmessung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 563–576). Weinheim: Beltz.
- Crusan, D., Plakans, L., & Gebriel, A. (2016). Writing Assessment Literacy. Surveying Second Language Teachers' Knowledge, Beliefs, and Practices. *Assessing Writing*, 28, 43–56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- DeLuca, C., & Johnson, S. (2017). Developing Assessment Capable Teachers in This Age of Accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (2), 121–126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1297010>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher Assessment Literacy: A Review of International Standards and Measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28 (3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Feser, M.S. (2019). *Physiklehrkräfte korrigieren Schülertexte. Eine Explorationsstudie zur fachlich-konzeptuellen und sprachlichen Leistungsfeststellung und -beurteilung im Physikunterricht*. Berlin: Logos.
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9 (2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>

- Harding, L., & Kremmel, B. (2016). Teacher Assessment Literacy and Professional Development. In D. Tsagari & J. Banerjee (Hrsg.), *Handbook of Second Language Assessment* (S. 413–427). Berlin: De Gruyter.
- Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 128–143). Heidelberg: Springer.
- Helmke, A., & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Henke, A., & Höttecke, D. (2015). Physics Teachers' Challenges in Using History and Philosophy of Science in Teaching. *Science & Education*, 24 (4), 349–385.
- Herppich, S., Praetorius, A.-K., Hetmanek, A., Glogger-Frey, I., Ufer, S., Leutner, D., et al. (2017). Ein Arbeitsmodell für die empirische Erforschung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 75–93). Münster: Waxmann.
- Ingenkamp, K.-H., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R.S. (2009). Diagnostische Kompetenz und Urteilsbildung als Element von Lehrprofessionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 105–116). Weinheim: Beltz.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W., & Straus, F. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Kiel, E. (2009). Literalität. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 592–605). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1995). Leistung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2: Jugend bis Zeugnis* (S. 983–987). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Physik*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 in der Fassung vom 05.02.2004. Bonn: KMK.
- Leisen, J., & Höttecke, D. (2011). Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. In H. Wiesner, H. Schecker & M. Hopf (Hrsg.), *Physikdidaktik kompakt* (S. 63–71). Hallbergmoos: Aulis.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the Role of Teachers as Assessors: Teacher Assessment Identity. *Assessment in Education*, 25 (5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Lyon, E.G. (2013). What about Language while Equitably Assessing Science? Case Studies of Preservice Teachers' Evolving Expertise. *Teaching and Teacher Education*, 32, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.006>
- Marso, R.N., & Pigge, F.L. (1993). Teachers' Testing Knowledge, Skills, and Practices. In S.L. Wise (Hrsg.), *Teacher Training in Measurement and Assessment Skills* (S. 129–185). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Michigan Assessment Consortium (2020). *Assessment Literacy Standards. A National Imperative*. Mason, OH: Michigan Assessment Consortium.
- Neuweg, G.H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2018). Evidenzbasierte Lehrerbildung. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 63–67). Münster: Waxmann.

- Nickel, S. (2007). Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In A. Grotlüsche & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 31–41). Münster: Waxmann.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Popham, W.J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory into Practice*, 48 (1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Popham, W.J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46 (4), 265–273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Rehm, M. (2012). Verstehen als Kompetenz. Wagenscheins Verstehen lernen in einem Kompetenzmodell. In N. Kruse, M. Rudolf & W. Bernd (Hrsg.), *Martin Wagenschein – Faszination und Aktualität des Genetischen* (S. 119–136). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Scarino, A. (2013). Language Assessment Literacy as Self-Awareness. Understanding the Role of Interpretation in Assessment and in Teacher Learning. *Language Testing*, 30 (3), 309–327. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>
- Schafer, W.D. (1993). Assessment Literacy for Teachers. *Theory into Practice*, 32 (2), 118–126. <https://doi.org/10.1080/00405849309543585>
- Schröder, H. (1985). *Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe. Von „Abbilddidaktik“ bis „Zielorientierung“*. München: Ehrenwirth.
- Siegel, M.A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the Plunge: Preservice Teachers' Assessment Literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22 (4), 371–391. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9231-6>
- Stiggins, R.J. (1988). Revitalizing Classroom Assessment: The Highest Instructional Priority. *Phi Delta Kappan*, 69 (5), 363–368.
- Stiggins, R.J. (1991). Assessment Literacy. *Phi Delta Kappan*, 72 (7), 534–539.
- Stiggins, R.J. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 238–245.
- Stiggins, R.J. (2014). Improve Assessment Literacy outside of Schools too. *Phi Delta Kappan*, 96 (2), 67–72. <https://doi.org/10.1177/0031721714553413>
- Südkamp, A., & Praetorius A.-K. (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Taylor, L. (2013). Communicating the Theory, Practice and Principles of Language Testing to Test Stakeholders. Some Reflections. *Language Testing*, 30 (3), 403–412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Tillmann, K.-J., & Vollstädt, W. (2000). Funktion der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In S.-I. Beutel & W. Vollstädt (Hrsg.), *Leistung ermitteln und bewerten* (S. 27–38). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Wang, J.-R., Kao, H.-L., & Lin, S.-W. (2010). Preservice Teachers' Initial Conceptions about Assessment of Science Learning: The Coherence with Their Views of Learning Science. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 522–529. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.014>
- Webb, N.L. (2002). *Assessment Literacy in a Standards-based Urban Education Setting*. Paper Presented at the 2002 Annual Meeting of the American Educational Research Association in New Orleans.

- Weinert, F.E., & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J.W.L. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur Pädagogischen Diagnostik* (S. 11–29). Weinheim: Beltz.
- White, E. (2009). Are You Assessment Literate? Some Fundamental Questions Regarding Effective Classroom-based Assessment. *OnCUE Journal*, 3 (1), 3–25.
- Xu, Y., & Brown, G.T.L. (2016). Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Feser, M.S., & Höttecke, D. (2020). Assessment Literacy. Ein Rahmenkonzept für professionelles Lehrer*innenhandeln bezüglich schulischer Leistungsbeurteilung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 538–552. <https://doi.org/10.4119/hlz-2519>

Eingereicht: 23.10.2019 / Angenommen: 12.05.2020 / Online verfügbar: 18.06.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Teachers' Assessment Literacy: Proposal of a Comprehensive Model

Abstract: Performance assessment is a prominent part of teachers' school routine. During lessons, teachers evaluate the oral participation of their students, but also assess their own subject-specific practical activities. Furthermore, they have to design and mark assignments and tests. Therefore, the question arises: What characterizes a teacher who acts professionally in such contexts? An answer to this question offers the increasingly popular concept of teachers' assessment literacy. This article aims to provide a systematic review of conceptualizations of teachers' assessment literacy and finally proposes a comprehensive model of teachers' assessment literacy. Implications are discussed for educational research, the improvement of teacher preparation and in-service teacher education programs.

Keywords: assessment literacy, teacher education, performance assessments