

Beilage

Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache

Formatives Feedback auf allen Ebenen

Besonders lernwirksam ist formatives Beurteilen in Kombination mit einem gezielten und förderorientierten Feedback, und zwar in unterschiedlichsten Fachzusammenhängen (Hattie & Timperley, 2007). Zum formativen Beurteilen gehört, dass die Lehrperson, ausgehend von einer gezielt ausgewählten Aufgabenstellung, den Lernweg der Schülerinnen und Schüler beim Lösen der Aufgabe genau beobachtet, ihre Beobachtungen und Einschätzungen kommuniziert und angemessene Fördermassnahmen anbietet.

Mit Blick auf **Abbildung 1** unten bedeutet dies nicht zuletzt, dass die Qualität des Unterrichts einzubeziehen ist: Zeigen Schülerinnen und Schüler beispielsweise beim Lesen von Sachtexten keine grossen Fortschritte, ist auch der Unterricht kritisch zu hinterfragen. So wäre denkbar, dass die vermittelte Lesestrategie nicht zu den Sachtexten passt, dass zu viele Lernende über unzureichende basale Lesefähigkeiten verfügen oder die Texte einen zu hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Entsprechend wäre der Unterricht anzupassen.

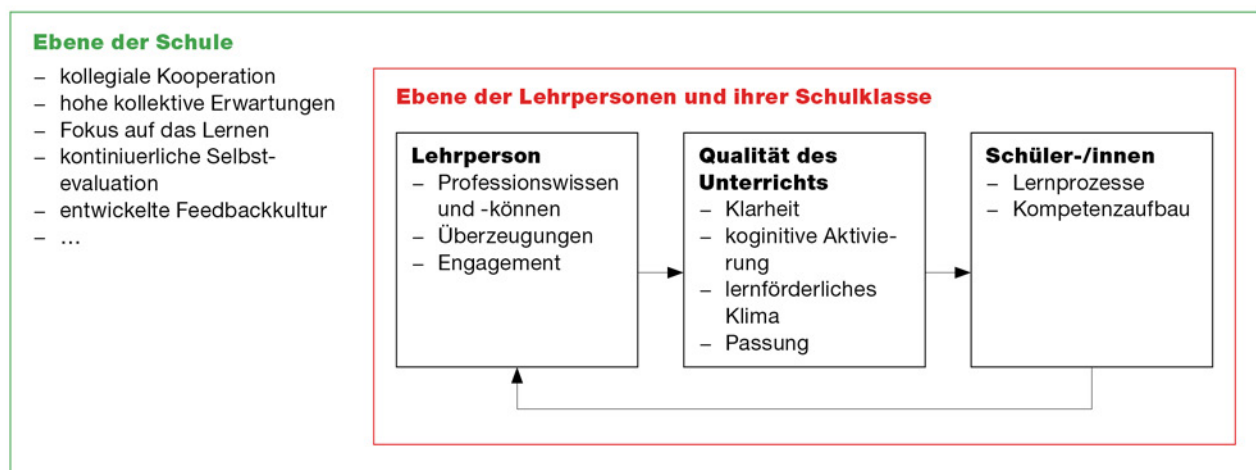


Abbildung 1: Ebene Schule – Lehrperson – Schülerinnen/Schüler, leicht verändert nach Helmke (2019)

Gleichzeitig illustriert **Abbildung 1**, dass die Ebene der Schule für den Unterricht und das Lernen eine wichtige Rolle spielen kann (vgl. dazu vor allem Timperley, 2011). So wäre die Abmachung im Kollegium denkbar, unzureichende basale Lesefähigkeiten bei einem bestimmten Anteil der Schülerinnen und Schüler über alle Klassen hinweg zu beobachten. Gleichzeitig könnte ein kollegialer Austausch ergeben, dass die Schule diesen Bereich der Leseförderung aus den Augen verloren hat oder dass die Lehrpersonen unsicher sind, welche Fördermassnahmen zum Ziel führen. Dies ebnet der Schul-

leitung und dem Kollegium den Weg, auf Schulebene entsprechende Massnahmen ergreifen zu können, durchaus in Begleitung einer externen Fachperson. Mit einem solchen Vorgehen kann beispielsweise verhindert werden, dass die Lehrpersonen ihre Leistungserwartungen im Lesen (unbeabsichtigt) senken. Gleiches gilt für die kollektiven Erwartungen an einer Schule, zum Beispiel einem expliziten oder stillschweigenden Konsens im Lehrerzimmer, dass ein bestimmtes Leistungsniveau bei der vorhandenen Schülerzusammensetzung nicht zu erreichen sei.

Diagnostisches Handeln führt zu pädagogischen Entscheidungen

Im Zusammenhang mit Beurteilen und Fördern sind vielfältige Entscheidungen zu treffen: aus einer Unterrichtssituation heraus wie auch beim Planen des Unterrichts (Burns, 1984). Für die Arbeit am aktuellen Schwerpunkt lohnt sich eine Klärung dieser Entscheidungen, zumal Hinweise aus Schulen darauf hindeuten, dass Lehrpersonen überwiegend situative Rückmeldungen geben und Beurteilen oftmals nicht vorausplanen (Sturm & Senn, 2018, Kap. 9). Unterschieden wird zwischen situativen, kurz- und langfristigen Entscheidungen.

Situative und interaktive Entscheidungen: Im Unterrichtsgeschehen fallen viele Entscheidungen an, die aus einer Situation heraus erfolgen und meist im Gespräch spontan kommuniziert werden. Die Reichweite solch situativer Entscheidungen und Rückmeldungen bezieht sich in der Regel nur auf die Aufgabe, die gerade bearbeitet wird. Die Rückmeldungen stützen sich auf Beobachtungen aus dem Unterricht, die meist nicht systematisch erhoben werden. Beispielsweise beobachtet eine Lehrperson, dass eine Schülerin beim Schreiben ihrer Geschichte zwar Ideen hat, diese aber nicht ausformulieren kann. Sie greift in der Situation unterstützend ein, indem sie gemeinsam mit der Schülerin nach passenden Formulierungen sucht. Solche situative Entscheidungen erfolgen oft sehr eng getaktet. Deshalb werden sie auch gern als «minute-to-minute interactions» mit Schülern und Schülerinnen bezeichnet (Burns, 1984). Sie haben keinen vorausplanenden Charakter.

Kurzfristige Entscheidungen: Sie beziehen sich auf Lektionen oder Lernsequenzen, die mehrere Einheiten umfassen können. Um beim Beispiel des Schreibens zu bleiben: Eine Lehrperson plant mehrere Sequenzen ein, in denen das sprachliche Ausgestalten von Figuren und Orten in Geschichten im Zentrum steht. Solch kurzfristige Entscheidungen werden vor allem im wöchentlichen oder auch täglichen Rhythmus gefällt. Sie haben insgesamt einen vorausplanenden Charakter. Dabei umfasst die Vorbereitung nicht nur die Planung der Lektionen oder Lernsequenzen, sondern auch die Form oder Art des Beobachtens und Beurteilens.

Langfristige Entscheidungen: Sie haben ebenfalls einen vorausplanenden Charakter, beziehen sich aber auf eine längere Zeitperiode und können grössere Einheiten umfassen. Um auf das Beispiel der basalen Lesefertigkeiten zurückzukommen: In einer schulinternen Weiterbildung erarbeiten die Lehrpersonen ein Konzept zum Training der Leseflüssigkeit, das Eingang in ihre Jahresplanung findet. Gleichzeitig vereinbaren

sie auch, jeweils zu Beginn der 7. Klasse bei allen Schülerinnen und Schülern die basalen Lesefähigkeiten zu erfassen, um rechtzeitig Förderbedarf feststellen zu können.

Unabhängig davon, ob sich in einzelnen Schulen grösserer Handlungsbedarf bei vorausplanenden oder situativen Entscheidungen zeigt: Ein Optimierungsbedarf betrifft nicht nur die Wahl der Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente sowie passender wirksamer Förderansätze, sondern auch Fragen einer wirksamen Rückmeldung.

Wirksames Feedback

Ein wirksames Feedback besteht grundsätzlich aus drei Schritten und bezieht sich sowohl auf die Ebene des Unterrichts als auch der Schule:

1) Feed up: Wohin soll es gehen?

Dabei werden die Lernziele und mit Blick auf diese auch die Ziele der Aufgabe thematisiert.

Beispiel Schulebene: Alle Schülerinnen und Schüler erreichen die Grundanforderungen bei den basalen Lesefähigkeiten. Dazu wird in allen Klassen eine Lernstandserfassung eingesetzt.

Beispiel Unterrichtsebene: Die Schüler und Schülerinnen in Klasse 5 können einen geübten Text flüssig vorlesen. Die Lehrperson setzt dies im Rahmen eines Lesetheaters um.

2) Feed back: Wie kommst du voran?

In dieser Phase werden die gemachten Beobachtungen gegenseitig ausgetauscht und eingeschätzt. Zentral dabei ist, das Beobachtete an möglichst konkreten Beispielen zu veranschaulichen.

Beispiel Schulebene: Die Ergebnisse aus der Lernstandserfassung werden im Kollegium besprochen. Dabei stellt sich heraus, dass ca. 15% der Schüler und Schülerinnen die Grundanforderungen nicht erreichen.

Beispiel Unterrichtsebene: Die Lehrperson stellt fest, dass eine Schülerin und ein Schüler trotz Üben ihren Text nur stockend und nicht fehlerfrei lesen können. Sie lässt beide einen anderen Text nochmals laut lesen und fertigt ein Laut-Lese-Protokoll an.

3) Feed forward: Wie geht es weiter?

Im dritten Schritt werden die Konsequenzen für das weitere Lernen abgeleitet und der nächste Lernschritt besprochen bzw. festgelegt.

Beispiel Schulebene: Das Kollegium beschliesst, im Lernatelier verschiedene Lernräume zu schaffen. Eine Gruppe der Schülerinnen und Schüler kann ihre basalen Lesefähigkeiten trainieren, während eine andere Gruppe beispielsweise an den mathematischen Grundfertigkeiten arbeitet.

Beispiel Unterrichtsebene: Die Lehrperson beschliesst, dass sie die Schülerin und den Schüler mit Leseschwierigkeiten im Lesetandem ihre Leseflüssigkeit trainieren lässt.

Diese drei Schritte schliessen insbesondere auf Unterrichtsebene ein Feedback der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler wie auch Peer-Feedback oder ein Feedback der Schülerinnen und Schüler an die Lehrperson ein. Wie **Abbildung 2** zeigt, können verschiedene Ebenen fokussiert werden:

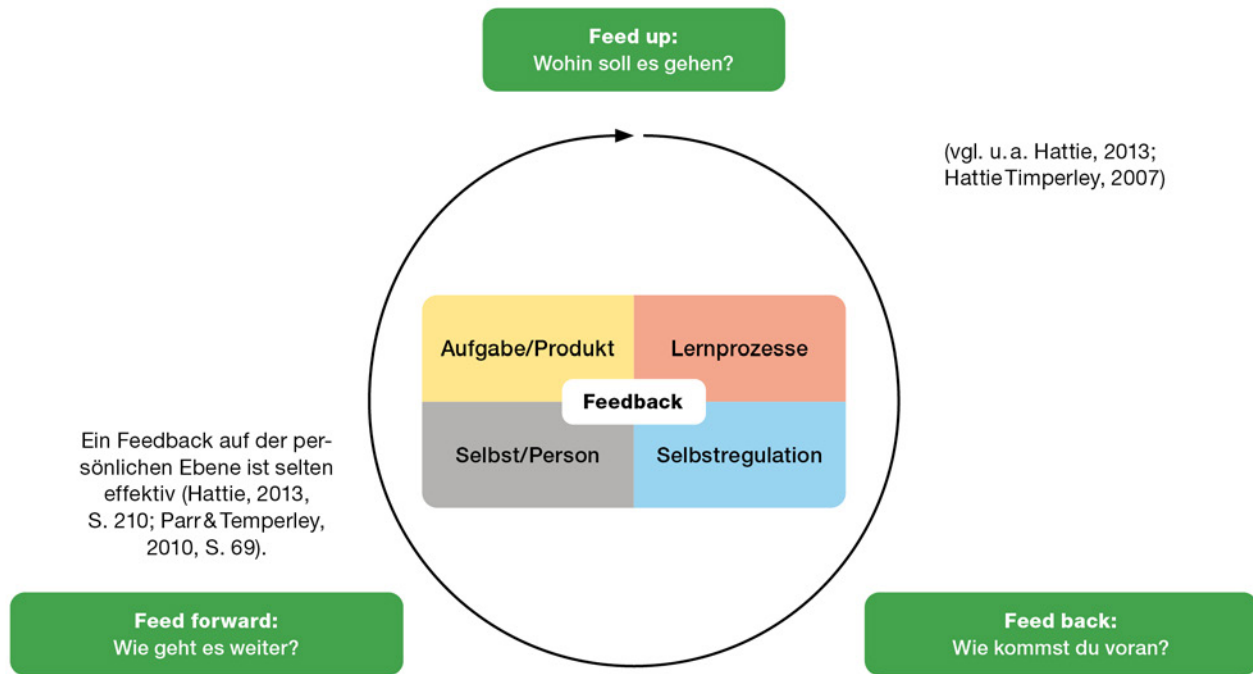


Abbildung 2: Überblick über die Schritte und Ebenen (vgl. Hattie, 2013 Hattie & Timperley, 2007)

Diese Ebenen lassen sich mit folgenden Leitfragen konkretisieren:

- a) Ebene der Aufgabe:** Erfüllt der Text, die Antwort oder die Lösung die zuvor festgelegten Kriterien? Was hat die Schülerin, der Schüler gut bzw. weniger gut gemacht? Was wäre konkret zu tun für eine angemessene oder korrekte Lösung?
- b) Ebene des Lernprozesses:** Welche Strategie hat der Schüler, die Schülerin angewendet? Wo sind dabei Probleme aufgetaucht? Wie hat er/sie die Aufgabe verstanden?
- c) Ebene der Selbstregulation:** Welche Ziele hat die Schülerin, der Schüler sich selbst gesetzt? Wie kann sie/er das eigene Vorgehen, die bisherige Arbeit selbst beobachten und beurteilen? Welche Beobachtungspunkte braucht sie/er dazu? Kann sie/er die Beurteilungskriterien verwenden?

Wirksames Feedback im Unterricht setzt zumindest auf einer dieser Ebenen an. Die Wirkung kann verstärkt werden, wenn das Feedback mehrere dieser Ebenen einbezieht.

Keinen positiven Effekt auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler zeigt ein Feedback, das auf per-

sönliche Merkmale von Schülerinnen und Schüler fokussiert, vor allem in negativer Art und Weise. Beispiel: «Larissa, du hast die Rechtschreibung schon wieder ignoriert. Es wäre schon gut, wenn du dir mehr Mühe geben würdest.» Solches Feedback kann das Lernen beeinträchtigen, da es die Aufmerksamkeit auf soziale Aspekte verschiebt (Parr & Timperley, 2010, S. 69). Setzt die Rückmeldung hingegen an der Aufgabe an, an den Lernprozessen (oder auch an der Selbstregulation), ist es für die Schülerinnen und Schüler handlungsleitend. Beispiel: «Larissa, mir ist in deinem Text aufgefallen, dass du viele Nomen nicht grossgeschrieben hast. Du hast eine Probe kennen gelernt, die bei der Grossschreibung von Nomen hilft: Weisst du noch, wie sie geht? ...»

Ein faires und lernförderliches Beurteilen wird zusätzlich erschwert oder sogar negativ beeinflusst, wenn beispielsweise die Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit hineinspielt, nicht zuletzt bei summativen Beurteilungen oder Übertrittsentscheidungen. Vgl. zur gesamten Problematik das Kapitel zu SCALA in der Fachbroschüre.

Schulische Beurteilung

Oft werden schulische Beurteilungsinstrumente kritisiert, weil sie den Gütekriterien der Testinstrumente nicht genügen. Gemeint sind hier vor allem drei Kriterien: 1) Objektivität: Wie unabhängig von der untersuchenden Person ist der Test? 2) Reliabilität: Wie genau ist das Beurteilungsinstrument? 3) Validität: Misst das Instrument das, was es messen soll? Die schulische Situation verlangt jedoch einen pragmatischen Umgang mit solchen Testkriterien. An das Beurteilen im normalen Schulalltag dürfen nicht unverhältnismässige Ansprüche gestellt werden. Die primäre Aufgabe der Lehrperson ist auf den Unterricht ausgerichtet, auf das Lehren und Lernen, nicht auf eine möglichst exakte Messung der Lernleistungen, wie dies ein standardisierter und wissenschaftlich erprobter Test ermöglicht. Somit sind alltagstaugliche Beurteilungsformen verlangt.

Guter Unterricht zeichnet sich durch Methodenvielfalt und einer Breite an Unterrichtszielen aus, wie dies auch die Kompetenzbeschreibungen im Zürcher Lehrplan 21 verlangen. Ein vielfältiger Unterricht benötigt dementsprechend ein Repertoire an passenden Überprüfungsmöglichkeiten. Dazu gehören formative und summativ Lernkontrollen, Lernstandserfassungen zu Beginn einer Lerneinheit, Projektarbeiten, Portfolios, Prozessbeobachtungen, Reflexionsgespräche, aktive Beteiligung am Unterricht, mündliche wie schriftliche Prüfungen, mündliche und schriftliche Präsentationen, Einzel- wie Gruppenarbeiten, Fremd- und Selbstbeurteilungen usw. Offene Beurteilungsformen – etwa Lernjournale oder mündliche Präsentationen – fordern Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien oder mit Deutsch als Zweitsprache sprachlich besonders. Dies muss bereits bei der Einführung solcher Verfahren bedacht werden.

Was bedeutet dies für den Fall, dass Lehrpersonen Beurteilungsinstrumente erstellen oder Instrumente Dritter – auch aus Lehrmitteln – übernehmen? Auch solche Instrumente müssen gerade für sprachliche Handlungen exakt erarbeitet sein, damit sie einen Beitrag an eine professionelle schulische Beurteilung leisten. Wesentlich ist dabei, dass sie auf die anvisierten Ziele, die aus dem Lehrplan abgeleitet werden, ausgerichtet sind und zur Aufgabenstellung passen. Kriterienraster für eine mündliche Leistung wie beispielsweise für eine Präsentation, die in allen Fächern als Überprüfungsmöglichkeit eingesetzt werden kann, müssen zwar einfach handhabbar sein, also für die schulische Praxis aus wenigen Kriterien bestehen. Dennoch muss bei der Beschreibung dieser Kriterien und Indikatoren auf eine ausgewogene Mischung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen geachtet werden. Oberflächenmerkmale sind eindeutig und leicht beobachtbar, sie betreffen z. B. Blickkontakt zur Zuhörerschaft oder die fachsprachlich richtige Verwendung von Begriffen. Tiefen-

merkmale dagegen sind weniger eindeutig beobachtbar, sie betreffen z. B. die Verständlichkeit der Aussagen oder eine klare inhaltliche Struktur. Gerade bei Tiefenmerkmalen ist der Interpretationsspielraum grösser, was die Messgenauigkeit des Instruments und die Objektivität der Auswertung beeinträchtigt. Diese Kriterien betreffen jedoch die wesentlichen Aspekte der Sprachhandlung: Entsprechend erlauben sie – verglichen mit den Oberflächenmerkmalen – validierte Beobachtungen.

In eine schulische Beurteilung fliessen jedoch noch viele zusätzliche Daten ein: Ein wesentliches Ziel muss deshalb sein, den Beurteilungsvorgang so zu gestalten, dass er nicht nur von der beurteilenden Person verstanden, sondern auch von Dritten nachvollziehbar ist. Diese intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezieht sich ebenso auf die (gemeinsame) Entwicklung der Beurteilungsinstrumente wie auf deren Einsatz im Unterricht und auf die anschliessende Auswertung der Resultate. All dies kann eine einzelne Lehrperson nicht leisten, jedoch sehr wohl ein Schulteam in gemeinsamer Arbeit. Ein solcher Prozess im Team wird *kommunikative Validierung* genannt. Sie ist ein Kriterium für gutes schulisches Beurteilen.

Kommunikative Validierung zeichnet sich primär durch ihren kommunikativen Charakter aus. Diese kommunikative Ausrichtung bezieht sich einerseits auf den Dialog zwischen Lehrperson und Lernenden, andererseits auf diejenigen zwischen den Lehrpersonen. Im ersten Validierungsprozess, der im Unterricht stattfindet, versucht die Lehrperson im Gespräch eine möglichst hohe Transparenz über Beurteilungsgrundlagen und Entscheid zu erreichen. Gleichzeitig soll dieses Gespräch zu einem gemeinsamen Verständnis der Ziele bzw. Kriterien führen und die Selbsteinschätzung der Lernenden einbeziehen. Der zweite Validierungsprozess findet im Schulteam statt: Die Lehrpersonen besprechen gemeinsam Aufgabe, Verfahren und Kriterien (inkl. deren Gewichtung) der Beurteilung, um zu gemeinsamen Zielvorstellungen zu gelangen. Eine so verstandene kommunikative Validierung dient auch der inhaltlichen Klärung und Überprüfung der Beurteilungspraxis.

Bei der sprachlichen Produktion etwa ist ein wesentlicher Schritt dieses Validierungsprozesses der Austausch über die Beurteilungen der Schülerleistungen und damit das Gespräch über die Einschätzung schriftlicher Texte oder videografierter mündlicher Leistungen. In diesem zweiten Validierungsprozess ist auch zentral, dass sich die Lehrpersonen darauf einigen, auf welche Norm sie sich bei der Beurteilung beziehen: auf die *Sachnorm*, die Kriterien aus den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans ableitet, auf die *Individualnorm*, die den Fokus auf den individuellen Lernverlauf legt, oder auf die *Sozialnorm*, nach der die

einzelnen Leistungen der Lernenden einer Gruppe miteinander verglichen werden. Sich auf die eigene Klasse als Sozialnorm zu beziehen, gilt jedoch als höchst problematisch, da die Vergleichsgruppe zu klein und auch zufällig ist: Dies führt zu Verzerrungen beim Beurteilen.

In einem qualitativ hochstehenden Unterricht gewährleistet die kommunikative Validierung, dass der schulische Beobachtungs- und Beurteilungsprozess einerseits für die Lernenden, andererseits für Aussenstehende (Eltern, andere Lehrpersonen) intersubjektiv nachvollziehbar wird.

Unterrichtsentwicklung: vom Basalen zum Integrierten

Es ist nicht entscheidend, wie oft Lehrpersonen beurteilen und Feedback geben, sondern vielmehr in welcher Qualität sie dies tun (Hattie & Clarke, 2018): Wie S.3 f ausgeführt wurde, besteht ein wesentliches Ziel von Beurteilen und Rückmelden darin, allfällige Lücken zwischen (Lern-)Ziel und Leistung der Schülerinnen und Schüler schliessen zu können. Das ist nicht nur eine Aufgabe der einzelnen Lehrperson, sondern des gesamten Kollegiums. Eine schulinterne Weiterbildung zum Thema kann jedoch sehr unterschiedlich angelegt sein und damit hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Dazu nachfolgend ein Beispiel, das Aspekte der (schulinternen) Arbeitsweise als *basal*, *in Entwicklung* oder *integriert* einstuft. Dies ist nicht als ein Ablauf oder als ein Stufenprozess zu verstehen: Vielmehr ist für eine gelingende und nachhaltige schulinterne Weiterbildung möglichst von Anfang an die integrierte Arbeitsweise anzustreben.

Schulinterne Weiterbildung: Wissen und Fähigkeiten der Lehrpersonen

basal	Die Lehrpersonen erhalten praktische Ideen zu Methoden, Programmen oder etwas anderem. <i>Beispiel:</i> Jede Lehrperson soll für sich etwas «mitnehmen» können: Während eine Lehrperson der 2. Primar das Programm «Lesedetektive» spannend findet, ist eine Kindergarten-Lehrperson von einem Ansatz begeistert, der umfangreiche Wortschatzlisten und -karten zur Verfügung stellt, die der Memorierung dienen.
in Entwicklung	Es werden spezifische, vertiefende Bereiche zum Beurteilen und Fördern (inkl. Förderansätze) erarbeitet. Sie werden aber nur lose oder nur allgemein mit dem zu lösenden Problem oder mit dem anvisierten Ziel (Feed up) auf Schul- und Unterrichtsebene verknüpft. <i>Beispiel:</i> Es werden verschiedene Förderansätze wie Leseanimation, Lesestrategien und Lesetandems gesichtet und die Kernideen dahinter erarbeitet und diskutiert. Dazu passende Beobachtungsinstrumente werden ebenfalls genauer gesichtet und diskutiert.
integriert	Es wird vertieftes Wissen über einen bestimmten Bereich des Beurteilens und Förderns erarbeitet, vor allem auch zur Frage, wie etwas Bestimmtes wirksam unterrichtet werden kann. Es wird ein klarer Bezug zum Problem, das gelöst werden soll, oder zum Ziel, das erreicht werden soll, hergestellt. <i>Beispiel:</i> Es werden verschiedene Förderansätze (inkl. Beobachtungsinstrumente) zu Leseflüssigkeit gesichtet. Dabei wird diskutiert, wie diese im Unterricht und über die verschiedenen Schulstufen hinweg umzusetzen sind. Insbesondere interessiert, wie Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Leistungen unterstützt werden können und wie dennoch auch Lernstarke zu ihrem Recht kommen.

Tabelle 1: Raster adaptiert aus Timperley (2011, S. 24) und mit Beispielen ergänzt

Lernbeobachtungen, inkl. Lernstandserfassungen, können im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung ebenfalls eine sehr unterschiedliche Rolle

spielen. Folgendes Raster illustriert dies mit Blick auf mögliche Folgerungen für den Unterricht:

Lernbeobachtungen zu den Schülerinnen und Schülern nutzen, um Implikationen für das professionelle Lernen zu verstehen

basal	<p>Informationen aus Lernbeobachtungen werden als «reine» Informationen zu den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler interpretiert: eine Verbindung zum Unterricht wird nicht hergestellt, entsprechend werden auch keine Folgerungen für den Unterricht abgeleitet.</p> <p><i>Beispiel:</i> Die Lehrpersonen einer Sekundarschule führen eine Lernstandserfassung zum Schreiben durch, bei der die kommunikative Funktion im Zentrum steht. Sie nehmen die Ergebnisse zur Kenntnis und beklagen teilweise die unbefriedigenden Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Einzelne Lehrpersonen meinen, dass die Kinder schon von zuhause aus nicht viel mitbringen würden.</p>
in Entwicklung	<p>Die Informationen aus den Lernbeobachtungen werden mit Blick auf mögliche Folgerungen für den Unterricht gesichtet und studiert. Es wird davon ausgegangen, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, entsprechend zu handeln.</p> <p><i>Beispiel:</i> Die Lehrpersonen analysieren im Team die Ergebnisse aus der Lernstandserfassung zum Schreiben mit kommunikativer Funktion. Sie sind sich einig, dass die Schülerinnen und Schüler die Wirkung ihrer Texte nicht einschätzen können. Was dies für den Unterricht bedeuten könnte, wird den einzelnen Lehrpersonen überlassen.</p>
integriert	<p>Die Informationen aus den Lernbeobachtungen werden sehr genau analysiert, um klare Folgerungen für den Unterricht und das professionelle Lernen ableiten zu können.</p> <p><i>Beispiel:</i> Die Lehrpersonen analysieren im Team die Ergebnisse aus der Lernstandserfassung zum Schreiben mit kommunikativer Funktion. Sie sind sich einig, dass vor allem die Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Lernleistungen die Wirkung ihrer Texte nicht einschätzen können. Die Lernstärkeren können dies zwar besser, aber sprachlich nicht überzeugend. Die Lehrpersonen beschliessen, die bisher eingesetzten Schreibaufgaben kritisch zu sichten. Gleichzeitig wollen sie klären, ob es weitere, ihnen noch nicht bekannte Förderansätze gibt, die die kommunikative Funktion ins Zentrum stellen.</p>

Tabelle 2: Raster adaptiert aus Timperley (2011, S. 44) und mit Beispielen ergänzt

Schulen gewinnen am meisten, wenn sie integriert arbeiten, wie Timperley (2011) basierend auf zahlreichen Studien und selbst durchgeführten Projekten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung betont. Das illustrieren auch die beiden Beispiele der Tabellen. Der Weg dahin kann jedoch längere Zeit in Anspruch nehmen:

Günstig ist auch, wenn eine Schule nicht parallel zu mehreren Themen arbeitet, sondern sich möglichst auf einen einzigen ausgewählten Bereich konzentriert. Andernfalls fehlen den Lehrpersonen die notwendigen zeitlichen oder kognitiven Ressourcen für eigene Lernaktivitäten oder Umsetzungen im eigenen Unterricht.

«[Die] von Lehrern immer wieder formulierten Erwartungen an Fortbildungen – konkrete Anregungen, Impulse und Materialien für die Unterrichtspraxis [...] – rücken vor allem die schnelle und kurzfristige Verwertbarkeit der Fortbildungsinhalte in den Vordergrund, während aus Sicht der Forschung Lernaktivitäten und nachhaltige Lernprozesse von Lehrpersonen eher langfristiger Natur sind und durchaus harte Arbeit darstellen.» (Lipowsky, 2011, S. 410)

Um integriert arbeiten zu können, ist eine steuernde Rolle und partizipative Haltung der Schulleitung eine wichtige Voraussetzung. Dazu gehört auch, dass ein Schulleiter, eine Schulleiterin eigenen Lernbedarf erkennt sowie sich Gelegenheiten schafft, um parallel zu den Lehrpersonen ihr eigenes professionelles Lernen voranzutreiben (Timperley, 2011, S. 113).

Literatur

- Burns, R. B. (1984). The process and context of teaching: A conceptual framework. *Evaluation in Education*, (8), 95–112.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge, Chapman & Hall.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J., Zierer, K. & Beywl, W. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning»: (2., korr. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH.
- Helmke, A. (2019): Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen. Vortrag. Tagung «Lernerfolg für ALLE!», Zürich, 29. 6. 2019.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85.
- Sturm, A. & Senn, W. (2018). *Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache – Fachgutachten. Grundlagen und Empfehlungen zum QUIMS-Schwerpunkt C (2019–2022)*. Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW. (Link zum PDF)
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.