

---

# Feedback im Dialog – Wie Lehrende und Lernende gemeinsam zum Lernerfolg beitragen

Referat vom 20. November 2019  
QUIMS-Veranstaltungsreihe  
«Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache»

Werner Senn  
Tim Sommer

---

# Übersicht

---

1. Was ist ein wirksames Feedback aus Sicht der SuS?
2. Wirksames Feedback – Drei exemplarische Beispiele
3. Feedback als Dialog – gemeinsam zum Lernerfolg

Vertieftes Hintergrundwissen zu Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache und zu einzelnen Studien findet sich im Fachgutachten zum QUIMS-Schwerpunkt C (2019–2022):

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.

Fachbroschüre für QUIMS-Schulen zum Schwerpunkt C (2019-2022): Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache

# Feedback aus Sicht der Lehrperson

---

- Experte gibt Noviz\*in eine Rückmeldung
- Am Ende einer Lerneinheit
- Analyse des Produkts (Lesen / Schreiben / Hören) bzw. des Prozesses (Sprechen: Einhalten Regeln u.Ä.)
- Vermittlung von wesentlichen Informationen über Produkt bzw. Lernprozess
- Möglichst umfassend, damit keine Information verloren geht
- Möglichst ökonomisch
- Begründung der eigenen Beurteilung

# Wozu Beurteilen?

---

- Die schulische Beurteilung liefert die Informationen für vier unterschiedliche Typen von Entscheidungen (vgl. Hosp, 2012, 89):

For-  
mativ 1. **Individuelle Lernvoraussetzungen** klären, um über den Förderbedarf zu entscheiden

For-  
mativ 2. Lernprozess über eine bestimmte Zeitspanne beobachten, um **Lernfortschritte** einzuschätzen

## Wozu Beurteilen?

---

- Die schulische Beurteilung liefert die Informationen für vier unterschiedliche Typen von Entscheidungen (vgl. Hosp, 2012, 89):

**For-**  
**mativ** **3.** **Fördermassnahmen** bestimmen, um zu entscheiden, wie die weitere Lernphase zu gestalten ist

**Sum-**  
**mativ** **4.** **Lernergebnisse** überprüfen, um Bilanz über die zurückliegende Förderphase zu ziehen

# Feedback als Einbahnstrasse?

---



- Ein Feedback muss ankommen:
  - Wie wird das Feedback aufgenommen?
  - Wie verständlich ist es?
- Die Sicht der SuS muss ebenfalls berücksichtigt werden

# Wie erleben SuS das Feedback?

5. Klassen (Queensland, Australien), n= 691,  
Befragung im Fach Englisch; vgl. Brooks et al. (2019)

- SuS empfinden die erhaltenen Rückmeldungen oft als wenig hilfreich:
  - weil sie zu vage formuliert sind
  - weil sie negativ formuliert sind
  - weil sie zu wenig aufzeigen, wie es weitergehen kann
- Für die SuS kommt die Rückmeldung oft zu spät, weil nach einer summativen Beurteilung der Lernprozess meist abgeschlossen ist
- SuS wünschen ein Feedback, das sich an den Beurteilungskriterien orientiert

Rückmeldungen müssen **handlungsleitend** sein

Damit eine Rückmeldung handlungsleitend sein kann, muss der **Zeitpunkt** stimmen.

Die Rückmeldung sollte eine **Passung** zum **Lernziel** aufweisen.

# Übersicht

---

1. Was ist ein wirksames Feedback aus Sicht der SuS?
2. Wirksames Feedback – Drei exemplarische Beispiele
3. Feedback als Dialog – gemeinsam zum Lernerfolg



# Effektives Feedback

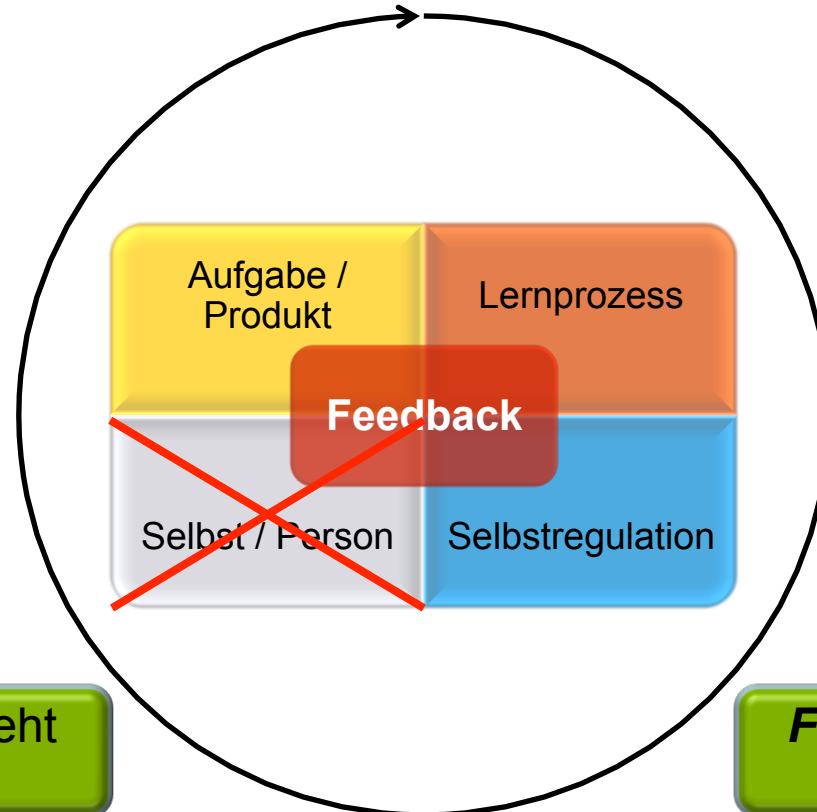
(Vgl. Hattie, 2013, 209; Hattie & Timperley, 2007)

Definieren des  
Anspruchs

**Feed up:** Wohin soll es gehen?

(Vgl. Fachbroschüre  
QUIMS zum  
Schwerpunkt C, S. 22)

Ein Feedback auf der  
**persönlichen Ebene**  
ist selten effektiv.  
(Hattie, 2013, 210)



Hinweise auf  
nächste Lernschritte

**Feed forward:** Wie geht  
es weiter?

Beobachtungen als  
Belege

**Feed back:** Wie kommst  
du voran?

## 3 exemplarische Beispiele

---

Feedback ist Teil der Aufgabenstellung:

- Zyklus 1
  - Telefonspiel und Feedback
- Zyklus 2
  - Dialogisches Sprechen
- Zyklus 3
  - Schreibend lernen (Geschichte)

# Telefonspiel im Kindergarten

---

## Inhaltliche Ziele

- Eine Figur erfinden
- Sich in diese Figur hineinversetzen können

## Kommunikative Ziele

- Ein Telefongespräch führen mit dem Ziel, die andere Figur kennen zu lernen

## Sprachliche Ziele

- Angemessene Fragen stellen und Fragen beantworten können
- Repertoire an Formulierungen aufbauen, um die erfundene Figur beschreiben zu können



# Ziele klären bzw. Zielvorstellungen aufbauen

---

## 1. Situieren: Herr Kugelrund ruft an



Wer ist Herr Kugelrund?

## 2. Wie funktioniert ein Telefongespräch?

Man kennt das Gegenüber nicht, da er/sie an einem andern Ort ist

**Fragen stellen**, um ihn kennen zu lernen

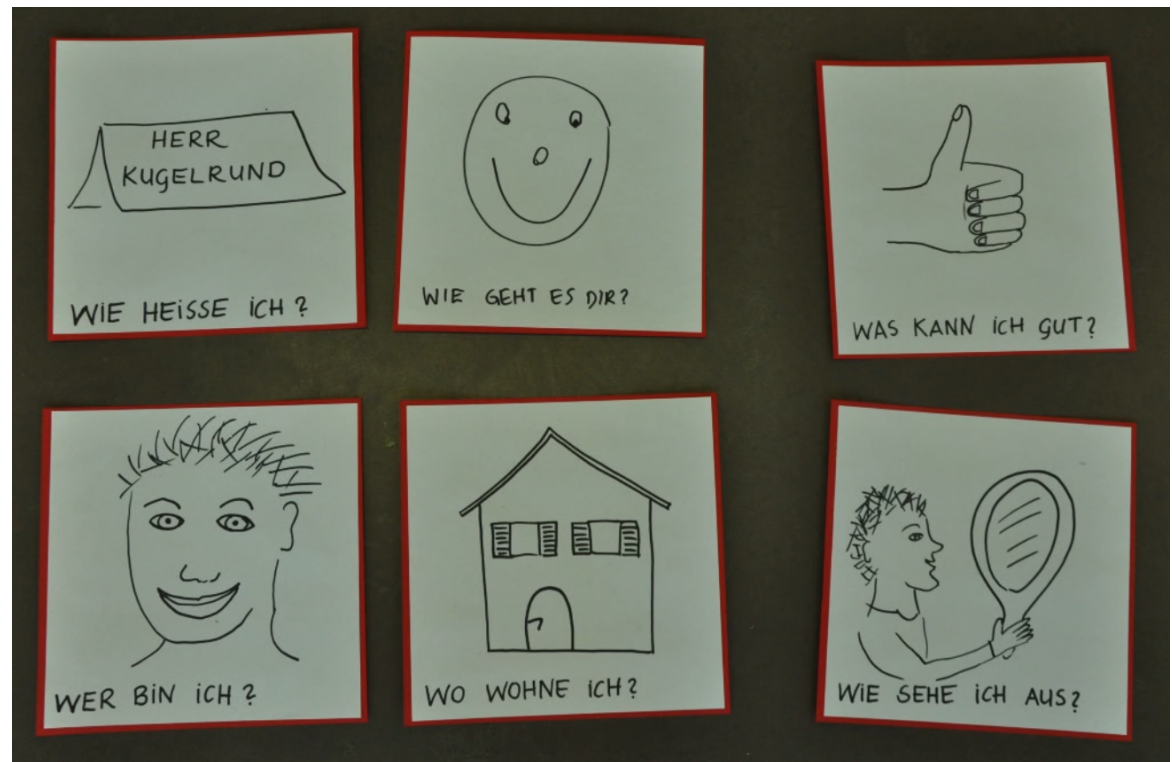
# Aufbau von Strategien

## 3. Wie kann ich am Telefon jemandem Fragen stellen?

### Fragen stellen

– um die andere Figur kennen zu lernen  
(kooperatives Vorgehen)

– um eine eigene Figur zu entwickeln



# Eine eigene Fantasiefigur entwickeln

## 4. Wie kann ich Ideen für eine Figur entwickeln?

Sich verzaubern lassen (Zauberreif)

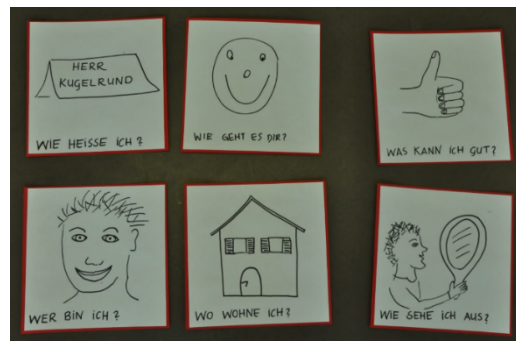


### Gedankenreise

Kinder liegen auf dem Boden und imaginieren ihre Figur

### Fragen stellen

um eine eigene Figur zu entwickeln



# Ideen finden für die Fantasiefigur

- Figur zeichnen



# Zyklus 2: Dialogisches Sprechen

## Lieblingsplätze

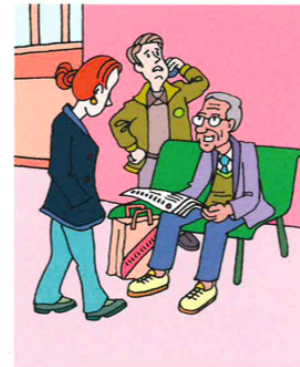
Über Orte diskutieren



56

2 2  
21-22

Der geheime Lieblingsplatz



7

2 2 A  
23 30-31

## Aufgabe und Lernziel

S befragen sich gegenseitig zu einem Bild und drücken ihre Meinung aus.

S formulieren und vergleichen unterschiedliche Ansichten.

**HOPPLA 3**



## Zyklus 2: Dialogisches Sprechen

- B Was gefällt dir an diesem Ort?  
A Gar nichts.  
B Wie findest du diesen Ort?  
A Nicht gut.  
B Wärst du gern einmal auf einem Pferd?  
A Niemals.  
B - [schaut das Bild an] Liebst du - mmh - Pferde?  
A Was?  
B Liebst du Pferde?  
A Nein.  
B Willst du einmal mmh diese Long/ diese mmh das Zügel halten?  
A Nein.  
B -- [schaut auf das Bild] Würdest du gern auf – einem Pferd reiten?  
A Nein.

### Setting

Junge 1 (A) und Junge 2 (B) sitzen nebeneinander an einem Pult. Vor ihnen liegt ein Bild, auf welchem ein Pferd und mehrere Personen abgebildet sind.

## Zyklus 3: Schreibend lernen (Geschichte)

---

### **Arbeitsauftrag Geschichte – Pilotprojekt:**

Ihr seht zuerst einen Filmausschnitt von «Modern Times», in dem Charlie Chaplin die Arbeitsbedingungen der Industrialisierung kritisiert. Der Film tut das ohne Worte.

<https://www.youtube.com/watch?v=HPSK4zZtzLI>

Notiere dir in zwei Sätzen noch einmal, weshalb Fabriken entstanden.

### **Auftrag für die SuS:**

1) Ihr habt jetzt den Ausschnitt aus dem Stummfilm gesehen. Beschreibt nun mit eigenen Worten.

## Zyklus 3: Schreibend lernen (Geschichte)

---

### Auftrag für die SuS:

1) Ihr habt jetzt den Ausschnitt aus dem Stummfilm gesehen. Beschreibt nun mit eigenen Worten.

charlie musste sehr schnell arbeiten  
und dann wurde er verrückt und züchte  
alles an was rund an sah weil er  
sehr schnell gearbeitet hat und dann eben verrückt

Im Anschluss daran diskutieren wir in der Klasse die Frage: Hat Charlie Chaplin recht?

NC

# Beurteilen: Informationen als Entscheidungsgrundlage

---

- Beurteilen der Leistungen von Schülerinnen und Schülern ist im schulischen Kontext ein Sammelbegriff für viele diagnostische Tätigkeiten:
  - **Informationen** über Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse **beschaffen** (systematisch, teilweise systematisch, zufällig, vgl. Groeben, 2009)
  - Relevante **Informationen auswählen**
  - **Informationen interpretieren** (bezogen auf die Bezugsnormsysteme: Sachnorm, Individualnorm und Sozialnorm, vgl. Rheinberg, 2006)
  - Informationen und Interpretationen dienen als Grundlage für **pädagogische** und **didaktische Entscheide** (vgl. Schrader, 2013, S. 154)

## 3 Arten von Feedback

---

- a) Feedback gibt an, ob die Antwort / Lösung **richtig** oder **falsch** ist, ohne weitere Hinweise zu liefern
- b) Feedback gibt auch die korrekte **Antwort / Lösung** an
- c) elaboriertes Feedback gibt Hinweise, **wie vorgegangen werden kann**, um die richtige Antwort / Lösung zu finden, kann a) und b) bei Bedarf auch enthalten

a) und b) = korrektive Funktion

c) = fließende Grenzen zwischen Feedback und Vermittlung

# Formativ beobachten, beurteilen und fördern

---

## **Reflexion**

Gemeinsam Beobachtungen austauschen und überprüfen:

- Welche Fragen haben die beiden einander gestellt?  
(Kennt man nun die Person?)

## **Fördern**

- Welche Fragen kann man noch stellen?  
(Gemeinsam Fragen sammeln)

## **Anwenden**

Zu zweit Telefongespräche führen

# Zyklus 2: Dialogisches Sprechen

## Aufgabe und Lernziel

S befragen sich gegenseitig zu einem Bild und drücken ihre Meinung aus.

S formulieren und vergleichen unterschiedliche Ansichten.

Beobachtungsfragen Sprechen	nicht erfüllt	teilweise erfüllt	erfüllt	gut erfüllt
Ich spreche laut und deutlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich blicke die anderen an, wenn ich spreche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe eine auf die Frage passende Antwort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich antworte in vollständigen Sätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Zyklus 2: Feedback Dialogisches Sprechen

---

**Zu A:** «Als du selbst Fragen von B beantwortet hast, hast du nur mit Ja oder vor allem Nein geantwortet. Versuch beim nächsten Mal auch zu sagen, warum dir etwas gefällt oder nicht gefällt.»

**Zu B:** «Versuch beim nächsten Mal, mehr „echte“ Fragen zu stellen. Also Fragen, zu denen der andere mehr erzählen kann. Wenn er nur mit Ja/Nein antwortet, dann frag nach: Warum ...?»

### Aufgabe und Lernziel

S befragen sich gegenseitig zu einem Bild und drücken ihre Meinung aus.

S formulieren und vergleichen unterschiedliche Ansichten.



## Zyklus 3: Schreibend lernen (Geschichte)

### Arbeitsauftrag Geschichte – Pilotprojekt:

Ihr seht zuerst einen Filmausschnitt von «Modern Times», in dem Charlie Chaplin die Arbeitsbedingungen der Industrialisierung kritisiert. Der Film tut das ohne Worte.

<https://www.youtube.com/watch?v=HPSK4zZtzLI>

Notiere dir in zwei Sätzen noch einmal, weshalb Fabriken entstanden.

### Auftrag für die SuS:

1) Ihr habt jetzt den Ausschnitt aus dem Stummfilm gesehen. Beschreibt nun mit eigenen Worten.

charlie hat die anderen geärgert weil  
er keine lust hatte zu arbeiten

# Übersicht

---

1. Was ist ein wirksames Feedback aus Sicht der SuS?
2. Wirksames Feedback – Drei exemplarische Beispiele
3. Feedback als Dialog – gemeinsam zum Lernerfolg

# Wirkung formativer Beurteilung

Die Meta-Metaanalyse von Hattie (dt. 2013) umfasst eine Analyse von über 700 Metaanalysen mit 800 Variablen (z. B. formative Evaluation, Feedback).

Metaanalyse von Graham et al. (2015) umfasst 27 Studien zu formativer Evaluation und Feedback beim Schreiben.

- Formatives Beurteilen hat über verschiedene Fächer hinweg einen **grossen positiven Effekt** auf die Leistung der Schüler\*innen ( $d=0.90$ , vgl. Hattie, 2013, S. 215). Bei diesem Effekt ist die Wirkung des Feedbacks mit einberechnet.
- Sehr ähnlich sieht dies bspw. auch im Bereich **Schreiben** aus (Feedback von Erwachsenen:  $d=0.87$ , vgl. Graham, Hebert & Harris, 2015). Graham et al. (2015) unterstreichen in ihrer Studie zum Schreiben vor allem die Wirkung des formativen Feedbacks.

# Formatives Beurteilen im Vergleich

---

- Formatives Beurteilen ist im Vergleich zu summativem Beurteilen wirkungsvoller, wie Studien über mehrere Fächer und Fachbereiche aufzeigen (vgl. Sturm & Senn, 2018, S. 20).
- Formatives Beurteilen hat positive Auswirkungen auf motivationale Variablen. Insbesondere bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern sind die negativen motivationalen Effekte (Selbstkonzept) des summativen Beurteilens gross.
- Formatives Beurteilen entwickelt sein Kraft also vor allem über das individuelle Feedback.

# Fazit: Formative Beurteilung und Feedback

---

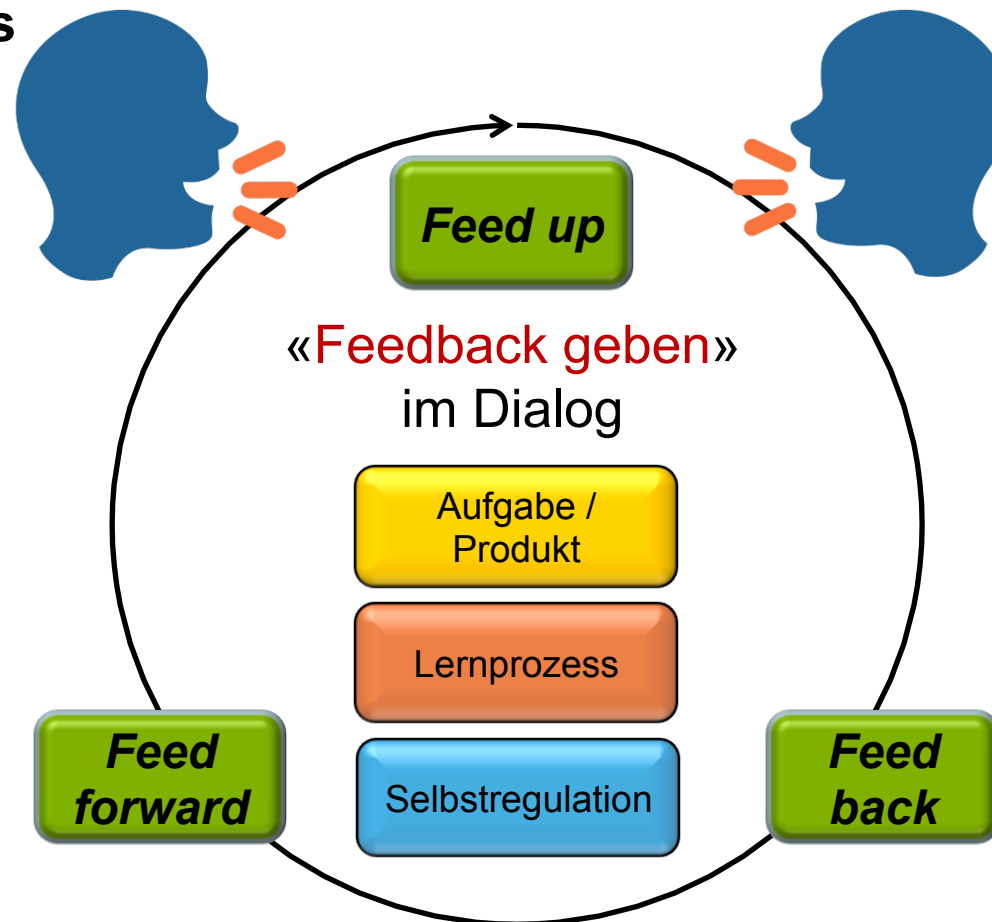
- Formative Beurteilung kann im Rahmen eines selbstregulierten Lehr-Lern-Verständnisses als Beurteilungs- und Förderkreislauf aufgefasst werden.
- Das zyklische Modell zeigt adäquater auf, wie diagnostische und didaktische Handlungen der Lehrperson in der Planungs- wie der Unterrichtsphase sich verschränken und zusammenwirken.
- Formative Beurteilung wird in diesem Sinne als ein integraler Teil des Unterrichtens verstanden. Der Fokus sollte verstärkt auf die Planungsphase gelegt werden (Lernvoraussetzungen klären).
- Das Feedback schliesst den Förderkreislauf mit konkreten Hinweisen auf die nächsten Lernschritte ab.

# Feedback geben im Dialog

(Vgl. Senn, 2018, S. 192)

(Bildnachweis: <https://emojiterr.com/de/sprechende-person/>)

**Feedback:  
Ein dialogischer Prozess**



# Dialogisches Feedback

---

- Feedback ist kein einseitiger Prozess, der ausschliesslich von der Lehrperson bestimmt wird.
- Feedback soll die SuS einbeziehen.
- Deshalb soll das Feedback dialogisch gestaltet sein, damit Lehrende und Lernende gemeinsam zum Lernerfolg beitragen.
- Das Feedback soll zu einem Austausch zwischen Sicht der Lehrperson und derjenigen der SuS führen.
- Welche Gelingensbedingungen braucht ein solches dialogisches Feedback?

# Rahmenkonzept des formativen Beurteilens

(Vgl. Black & Wiliam, 2009, S. 8)

	Feed up	Feed back	Feed forward
<b>Lehrperson</b>	Klärung der Lernziele und der Erfüllungskriterien	Wirksame Lerngelegenheiten entwickeln	Feedback, das die Lernenden weiterbringt
<b>Peers</b>	Verstehen der Lernziele und der Erfüllungskriterien	Unterrichtssituation, die Peer-Feedback unterstützt	
<b>Einzelne/r S.</b>	Verstehen der Lernziele und der Erfüllungskriterien	Unterrichtssituation, die Selbstbeurteilung und Selbst-Feedback unterstützt: Selbstreguliertes Lernen	

- **3 Ausführende:** Lehrperson, Peers, individuelle Lernende
- **3 Schritte:** Zielklärung, Lerngelegenheiten, Feedback mit Förderplanung



## Klare Zielvorstellungen (Feed up)

---

- Ein wesentlicher Teil des dialogischen Feedbacks ist, dass die SuS klare Zielvorstellungen aufbauen:
  - In Bezug auf die Aufgaben, den Lernprozess und die verlangte Selbständigkeit
  - Im Dialog werden die Vorstellungen der SuS mit den vorgegebenen Zielen bzw. Kriterien der Aufgabe abgeglichen
  - Der Austausch dient auch dem Aufbau des Wortschatzes, um über die Aufgabe sprechen zu können

# Fremd- und Selbstbeobachtungen (Feed back)

---

- Ziele und Kriterien liefern die Beobachtungspunkte, auf die Lehrperson und SuS achten können (Aufgabe, Prozess, Selbständigkeit).
  - Beobachtungspunkte können eindeutig beobachtbare (Oberflächen-)Merkmale betreffen. Sie sind einfacher zu beobachten.
  - Komplexere Merkmale der Tiefenstruktur (z. B. Verständlichkeit des Textes) oder des Lernprozesses sind schwieriger zu beobachten.
- Lehrperson bietet Modell und sprachliche Muster, wie ein Prozess beobachtet bzw. wie ein Lernprodukt beschrieben werden kann.

## Tipps: wie weiter? (Feed forward)

---

- Konzentration auf einen bis zwei Punkte: Möglichst konkrete Hinweise geben, welches der nächste Lernschritt ist.
- Im Gespräch kann dieser nächste Lernschritt besprochen und erläutert werden. Möglichst konkrete Beispiele werden von als hilfreiche Feedbacks eingeschätzt.
- Im Gespräch kann das Verständnis der Tipps überprüft und vertieft werden.

# Peer-Feedback als Übungsfeld

---

- Mithilfe des Musters der Lehrperson und dem Angebot an sprachlichen Mitteln können sich die SuS auch gegenseitiges Feedback geben
- Peer-Feedback muss allmählich aufgebaut werden, braucht oft lange Zeit:
  - Von leicht beobachtbaren Oberflächen-Beobachtungspunkten zu komplexeren der Tiefenstrukturen
  - Von Lernprodukt zum Lernprozess
  - Differenzierende Beobachtungsaufträge (einzelne Punkte verteilt in der Gruppe)

# Sprachliche und soziale Anforderungen

---

- Peer-Feedback verlangt klare Beschreibungen des Lernprozesses und des Lernprodukts. Somit ist die Verwendung von eindeutigen Begriffen zentral.
- Peer-Feedback als dialogischer Prozess verlangt einen Perspektivenwechsel, damit die Rückmeldung so formuliert werden kann, dass sie angenommen werden kann.
- Das Feedback-Geben ebenso wie das Feedback-Empfangen stellt also hohe Anforderungen an die sprachlichen und sozialen Fähigkeiten.
- Die Aufgabenstellung kann sprachliche und soziale Prozesse unterstützen. Eine gute Aufgabenstellung ist für das Gelingen des Peer-Feedbacks zentral.

# Aufgaben zur Sprachrezeption

---

- Aufgaben zur sprachlichen Rezeption sind oft Ausgangspunkt vieler fachlicher Lernprozesse («Lies den Text»; «Recherchier im Internet» etc.).
- Sie verlangen komplexe Lese- und Verstehensprozesse.
- Rezeptionsprozess kann durch entsprechende Fragen strukturiert werden (Fragen zu lokalen Informationen / globalen Informationen / Reflexionsfragen).
- Schwierigkeitsgrad der Aufgabe hängt vom Primärtext und den Fragestellungen/Antwortvorgaben zum Textverstehen ab: doppelte Rezeptionsleistung.

# Aufgaben zur sprachlichen Produktion

---

- Aufgaben zur sprachlichen Produktion werden oft eingesetzt, um Verstehensprozesse anzuregen und sichtbar zu machen («Beschreib den Ablauf des Versuchs», «Formuliere deine Argumente in eigenen Worten», «Fass die wichtigsten Punkte in eigenen Worten zusammen», «Schreib die Erzählung aus der Perspektive der Figur X» etc.
- Lösung ist meist offener als bei Rezeptionsaufgaben, sie verlangen Kriterien oder Musterlösung, welche die Lösungserwartungen konkretisieren.

# Beispiel von Beobachtungsfragen

(vgl. Musteraufgabe  
QUIMS US\_22)

- Das Feedback muss in der Aufgabenstellung angeleitet werden durch Feedbackfragen und Angebot an sprachlichen Mitteln

## Beobachtungsfragen zur Figur

**Wer?** (Was fällt mir an **Figuren** der Geschichte auf? Was gefällt mir an ihnen)

- Wie sieht die Figur genau aus?
- Welche Kleider trägt die Figur?
- Was denkt die Figur?

## Sprachliche Mittel

Diese Sprechblasen vergrössern und einzeln auf Karten drucken (z. B. A4). Mit diesen Feedback-Karten soll vorentlastend und zur Vertiefung im DaZ-Unterricht immer wieder gearbeitet werden, wenn dort eine Geschichte erzählt wird oder eigene Geschichten vorgelesen werden.

Die Geschichte **beginnt mit:**  
Es war einmal ...

Die Geschichte **findet an einem**  
gefährlichen (schönen, unbe-  
kannten ...) Ort statt.

Ich kann mir genau vorstellen, **wie**  
die Hexe aussieht. Sie hat eine lan-  
ge Nase mit Pickel drauf ...



# Kommunikative Validierung

(vgl. Bohl, 2001)

- Das dialogische Feedback ist Teil einer kommunikativen Validierung. Diese dient dazu, die grundsätzliche Subjektivität einer schulischen Beurteilungssituationen zu kontrollieren, indem sie im Kollegium und mit den SuS besprochen wird.
- Der Beurteilungs- und der Feedbackprozess werden dadurch intersubjektiv nachvollziehbar: Kriterien und Vorgehensweise sollen möglichst transparent kommuniziert werden.
- Der Dialog ermöglicht eine rationale Auseinandersetzung und Überprüfung der Beurteilung und des Feedbacks.

# Fazit: Formatives Beurteilen und dialogisches Feedback

---

- Formatives Beurteilen und dialogisches Feedback (auf der Fremd-, der Peer- wie der Selbstbeurteilungsebene) sind **wirksame** Massnahmen, die eine Lehrperson ergreifen kann.
- Diese Massnahmen müssen jedoch in ein ganzes Unterrichtssetting eingebettet sein, in dem die SuS **Gespräche** über ihre sprachlichen Produkte und Prozesse als **sinnstiftend** erfahren.
- Dies betrifft nicht nur die Unterrichtsebene, sondern auch die gesamte Ebene der Schule: Die **Zusammenarbeit** in einem Lehrerteam, die **Haltungen** der einzelnen Lehrpersonen, wie dies das Konzept der kommunikativen Validierung beschreibt.
- Dies dürfte eine der grossen Herausforderungen der **Aus-** und **Weiterbildung** sein.

# Matrix für Feedback

(vgl. Brooks et al., 2019, 13)

	<b>Feed up</b>	<b>Feed back</b>	<b>Feed forward</b>
<b>Aufgabe</b>	Welche Ziele und Erfüllungskriterien sollen in der Aufgabe erreicht werden?	Wie können die Lernenden ihre Lernprodukte untersuchen bzw. evaluieren?	Wie können die Lernenden ihre Lernprodukte verbessern, um das Ziel zu erreichen?
<b>Prozess</b>	Welche Vorgehensweise führen zum Ziel?	Wie können die Lernenden den Lernprozess beobachten?	Wie können die Lernenden ihre Vorgehensweise (Strategie) verbessern?
<b>Selbstregulation</b>	Wie können die Lernenden das eigene Lernen steuern?	Wie können die Lernenden die eigenen Beobachtungen evaluieren?	Wie können die Lernenden das eigene Lernen reflektieren?

- 
- Herzlichen Dank.
-

# Literatur I

- Behrmann, L. & Souvignier, E. (2013). The Relation Between Teachers' Diagnostic Sensitivity, their Instructional Activities, and their Students' Achievement Gains in Reading\*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), 283–293.
- Bohl, T. (2001). Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (S. 9–49). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A., & Burton, R. (2019). What is my next step? School students' perceptions of feedback. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00096>
- Brühwiler, C. (2017). Diagnostische und didaktische Kompetenz als Kern adaptiver Lehrkompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 123–134). Münster, New York: Waxmann.
- 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>.
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2008). Förderung selbstregulierten Schreibens. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 371–380). Göttingen. Hogrefe.
- Glogger-Frey, I., & Herppich, S. (2017). Formative Diagnostik als Teilaspekt diagnostischer Kompetenz. In A. Südkamp (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 42–46). Münster, New York: Waxmann.
- Graham, S., Hebert, M. & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115 (4), 523–547.
- Groeben, N. (2009). Möglichkeiten und Grenzen des Testens von kultureller Bildung (Lesesozialisation und Medien). In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 107–124). Weinheim / München: Juventa.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywyl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77/1, 81–112.
- Helmke, A. (2007). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). Diagnostik für Lehrkräfte (3., vollst. überarb.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hosenfeld, I.; Helmke, A.; Schrader, F.-W. (2002). Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 45, S. 65–82). Weinheim: Beltz.
- Hosp, J. L. (2012). Using assessment data to make decisions about teaching and learning. In K.R. Harris, S. Graham, T.C. Urdan, A.G. Bus, S. Major & H.L. Swanson (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 3: Application to learning and teaching* (S. 87–110). Washington: American Psychological Association.
- Karing, C., Pfof, M. & Artelt, C. (2011). Is there a relationship between lower secondary school teacher judgment accuracy and the development of students' reading and mathematical competence? *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, 3 (2), 119–147.
- Karst, K. & Förster, N. (2017). Ansätze zur Modellierung diagnostischer Kompetenz (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie). In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (Band 94, S. 19–29). Münster, New York: Waxmann.
- Köller, O. (2004). Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster, New York: Waxmann.

# Literatur II

- Meyer, M., & Jansen, C. (2016). *Schulische Diagnostik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moser, U., Angelone, D., Hollenweger, J. & Buff, A. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule: Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Nolen, S. B. (2007). The role of literate communities in the development of children's interest in writing. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and motivation* (S. 241–255). Oxford: Elsevier.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 55–62). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Rijlaarsdam, G. & van den Bergh, H. (1996). The dynamics of composing – an agenda for research into an interactive compensatory model of writing: Many questions, some answers. In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 107–125). Mahwah: Erlbaum.
- Roos, M., Wandeler, E. & Mosimann, M. (2013). *Das Übertrittsverfahren Primarschule - Sekundarstufe I des Kantons Luzern: Schlussbericht zur externen Evaluation*. Baar: spectrum3.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31, 154–165.
- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt am Main: Lang.
- Senn, W. (2018). *Schreibmotivation und Schreibziel: Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(1/2), 85–95. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.12.85>.
- 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.
- Tent, L. (2006). Zensuren. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 873–880). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Weidinger, A. F., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2015). Zur Bedeutung von Grundschulnoten für die Veränderung von Intrinsischer Motivation und Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(3–4), 193–204. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000160>.
- Weinert, F. E., & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. W. L. Wagner, & B. Wolf (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose* (S. 11–29). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Weinert, F. E. (1999). Die fünf Irrtümer der Schulreformer. *Psychologie heute* 7/26, 28–34.
- Winter, F. (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zeinz, H. & Köller, O. (2006). Noten, soziale Vergleiche und Selbstkonzepte in der Grundschule. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 177–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90075-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90075-9_9).
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In S. Hidi & P. Boscolo (Hrsg.), *Writing and motivation* (S. 51–69). Oxford: Elsevier.

# Ausblick: QUIMS-Veranstaltungen 2020

---

- 4. März 2020: Wortschatzvermittlung: Was wirkt, und was nicht
- 24. Juni 2020: Beobachtungen und Beteiligungen planen und durchführen (mündliche Textfähigkeiten)
- 26. Aug. 2020: Im Fach Mathematik sprachbewusst fördern und beurteilen

Weitere Informationen auf dem QUIMS-Wiki:

<https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc/weiterbildung/veranstaltungsreihe>

# Weiterarbeit in den Workshops

---

- Zyklus 1 (Claudia Neugebauer): LAB-G015
- Zyklus 2 (Werner Senn): LAB-H017
- Zyklus 3 (Tim Sommer): LAB-F081