

Bewertung in der Schule

Eine Studie über die Erfahrungen von Lehrkräften im
Zusammenhang mit dem Einsatz von formativer Bewertung



UNIVERSITETET
I BERGEN

Trym Bergersen

Institut für Fremdsprache

Mai 2023

Abstrakt

Formålet med dette arbeidet er å undersøke hvordan lærere som underviser i tyskfaget i norsk skole har opplevd den nasjonale satsingen på undervisvurdering. Dette innebærer hvordan lærere tolker utdanningsdirektoratets intensjoner med vurdering i skolen, og hvilke erfaringer de sitter med etter to tiår med et økende fokus på undervisvurdering. Intensjonen med dette masterarbeidet er å bidra med innsikt fra de yrkesutøvende lærerne sine perspektiver.

Forskningsspørsmålene som arbeidet følger er: (1) hvordan tolker lærere undervisvurdering, (2) hvordan opplever lærere å utøve undervisvurdering, (3) hvilke utfordringer møter lærere som gjør gjennomføringen av undervisvurdering vanskeligere.

Før forskningsgruppen Assessment Reform Group ble oppløst i 2010 kom de langt i arbeidet med undervisvurdering, både med å legge frem forskningsresultater og med å utvikle praktiske tiltak for lærere og skoler. Deres arbeid, og enkeltindivider tilknyttet gruppen, har hatt innflytelse på satsingen i Norge, og derfor inkluderes de som en sentral del i det teoretiske rammeverket for denne studien. Wiliam & Thompson (2007) står særlig sentral fordi de foreslår konkrete strategier basert på å kombinere hensikten med undervisvurdering og aktørene som er relevant i prosessen. Kombinasjonene av disse er fem strategier som ofte kommer til uttrykk i klasserommet: Mål og kriterier, aktiviteter som er læringsfremmende, Feedback, hverandrevurdering og egenvurdering.

Valget av metodiske tilnærmingen for å besvare forskningsspørsmålene falt på intervju med enkeltlærere. Det var ønskelig med å observere lærerne også, men dette viste seg å gjøre rekrutteringen til studien utfordrende. På tross av at intervjuet endte som eneste metodevalg, har studien en rekke sentrale funn. Funnene antyder at flertallet av lærerne har en god forståelse for hva som er intensjonene med undervisvurdering, og flertallet har god forståelse for hva undervisvurdering innebærer. Det kommer derimot frem at lærerne har delte meninger på bruken av de fem formative strategiene til Wiliam & Thomson (2007). Mens noen lærere regelmessig kommuniserer mål og hensikt med elevene, hevder andre at elevene forstår hensikten med grammatikkundervisning implisitt. Mens noen lærere aktivt benytter seg av hverandrevurderingsaktiveter, velger andre lærere å la være fordi de ikke har tro på elevenes evne til å gi Feedback til hverandre. Det viser seg at lærerne har svært delte meninger når det gjelder elevenes evne til å gjennomføre egenvurderinger. På en side stiller et knapt flertall av de deltagende lærerne seg positiv

til å fremme egenvurdering i undervisningen. På den andre siden erfarer lærere at dette er en formalitet som kun fungerer i pedagogisk teori, og ikke i den virkelige undervisningen.

På spørsmål om utfordringer som gjør det utfordrende å utøve undervisvurdering, var lærerne samstemte. Alle løftet frem at tid var en knapp ressurs, og alle erfarer at deres kapasitet kunne bli presset i det hverdagslige arbeidet, hvilket går utover kvaliteten på undervisvurderingen. Flere lærere erfarer at elevene kan bli passive i tyskundervisning. Mens noen erfarer at dette skyldes en følelse av sårbarhet i utøvelsen av et fremmedspråk, erfarer andre at det skyldes elevenes ønske om å kommunisere feilfritt.

Danksagung

Im Laufe dieser Arbeit sind ich und meine Freundin eine Familie geworden. Mit einem kleinen pflege- und aufmerksamkeitsbedürftigen Jungen zuhause war die Masterarbeit eine organisatorische und emotionale Herausforderung. Ohne eine Reihe von Personen, die mich beim Sprachlernprozess und beim Schreibprozess unterstützt haben, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen!

Herzlichen Dank an Sarah Rohne. Sie hat mich während dieser Arbeit und der anderen Studienjahre enorm unterstützt, sowohl beim Sprachenlernen als auch als eine sehr gute Freundin. Ohne sie hätte ich nicht die notwendigen Voraussetzungen gehabt, um diese Arbeit durchzuführen.

Vielen Dank an meine Beraterin Åsta Haukås, die sowohl geduldig als auch rücksichtsvoll war. Obwohl der Schreibfortschritt von Zeit zu Zeit wegen Familie und Beruf versäumt wurde, erhielt ich immer Verständnis und wunderbare Ratschläge.

Vielen Dank an meine liebe Karoline, die sich um unseren lieben kleinen Jungen gekümmert hat, während ich Tag und Nacht an dieser Arbeit geschrieben habe

Herzlichen Dank an unseren kleinen Leon! Er hat das Alter von 15 Monaten erreicht, ist aber schon an dem Punkt angelangt, an dem er sich gefragt hat, warum sein Vater ihm keine Zeit geschenkt hat. Ich habe vor einem Computerbildschirm gearbeitet, während er Tag um Tag verzweifelt um Aufmerksamkeit gebeten hat. Jetzt und für immer, alle meine Aufmerksamkeit gehört endlich dich!

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1 - Einleitung	1
1.1 Begriffserklärung	2
1.1.1 Formative Bewertung	3
1.1.2 Summative Bewertung	4
1.1.3 Die summative und formative Bewertung im norwegischen historischen Kontext.	5
1.1.4 Eine weitere Aufklärung: Übersetzungen in der Arbeit	6
1.2.1 Formative Bewertung und L3-Unterricht	6
1.3 Forschungsfragen	7
1.4 Aufbau der Arbeit	7
Kapitel 2 - Theoretische Verankerung	8
2.1 Die Bedeutung der Bewertung	9
2.2 Hintergrund der formativen Bewertung	10
2.2.1 Norwegischer Übergang zu einer formativen Bewertungsausübung - 2000-2017	12
2.2.2 Die heutigen Bedeutung von formativer Bewertung	13
2.3 Die Ausübung von formativer Bewertung	14
2.3.1 Ziele und Erfolgskriterien verdeutlichen und Lernabsichten teilen	15
2.3.2 Feedback	17
2.3.3 Gegenseitige Bewertung	19
2.3.4 Selbsteinschätzung - ein Begriff mit vielen Facette	21
2.3.5 Aktivitäten zur Lernförderung	24
2.4 Die Schlüsselstrategien im DaF-Unterricht	26
2.4.1 Die Verdeutlichung von den Zielen und Lernabsichten im Fremdsprachenunterricht	27
2.4.2 Feedback im Fremdsprachenunterricht	27
2.4.3 Gegenseitige Bewertungim Fremdsprachenunterricht	32
2.4.4 Selbsteinschätzung in einer Didaktischen Perspektive	33
Kapitel 3 - Methode	35
3.1 Forschungsdesign	36
3.1.2 Die Lehrkräfte	37
3.2 Datenerhebung	38
3.2.1 Interview	39
3.3 Der Analyseprozess	41
3.3.1 Die Durchführung der Datenerhebung	41
3.3.2 Transkription und Analyse des Datenmaterials	42
3.4 Ethische Aspekte	44
Kapitel 4 Ergebnisse	47
4.1 Wie verstehen DaF-Lehrkräfte formative Bewertung?	48

4.2	Wie erfahren die Lehrkräfte die Ausübung von formativer Bewertung	49
4.2.1	Ziele und Erfolgskriterien verdeutlichen und Lernabsichten teilen	49
4.2.2	Feedback	52
4.2.3	Gegenseitige Bewertung	59
4.2.4	Selbsteinschätzung	61
4.3	Welche Herausforderungen erfahren DaF-Lehrkräfte bei der Durchführung von Formativer Bewertung?	64
4.3.1	Empfindlichkeit und selbstkritisches Denken von den Schülern im DaF-Unterricht	65
4.3.2	Kapazitäts- und Zeitnutzung	67
Kapitel 5- Diskussion		69
5.1	Wie verstehen DaF-Lehrkräfte formative Bewertung?	69
5.2	Wie erfahren DaF-Lehrkräfte die Ausübung von formativer Bewertung?	71
5.2.1	Ziele und Kriterien	72
5.2.2	Feedback	74
5.2.3	Gegenseitige Bewertung	78
5.2.4	Selbsteinschätzung	79
5.3	Herausforderungen in Zusammenhang mit formativer Bewertung	81
5.3.1	Die Anzahl von Schülern in der Unterrichtsgruppe	82
5.3.2	Selbstkritische und passive Schüler	83
Kapitel 6 - Zusammenfassung und Ausblick		84
6.1	Wie verstehen Lehrkräfte formative Bewertung	84
6.2	Wie erfahren Lehrkräfte die Ausübung von formativer Bewertung?	85
6.2.1	Ziele und Erfolgskriterien	85
6.2.2	Feedback	86
6.2.3	Gegenseitige Bewertung	87
6.2.4	Selbsteinschätzung	88
6.3	Welche Herausforderungen erfahren Lehrkräfte, die sie daran hindern, formative Bewertung optimal durchzuführen	89
6.4	Abschließende Überlegungen	90
6.4.1	Prozess- oder ergebnisorientiert?	90
6.4.2	Schwächen und Stärken dieser Studie	91
6.5	Vorschläge für weitere Forschung	92

Kapitel 1 - Einleitung

In einer Beschreibung, wie wichtig ein Lehrer für Schüler und ihre Lernmöglichkeiten sein kann, schrieb der amerikanische Psychologe Haim Ginott vor etwa 50 Jahren über den Lehrerberuf:

“ I’ve come to the frightening conclusion that I am the decisive element in the classroom. My personal approach creates the climate. My daily mood makes the weather. As a teacher, I possess a tremendous power to make a child's life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or humor, hurt or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated and a child humanized or dehumanized” (Ginott, 1972).

Ginott betont den entscheidenden Einfluss, den der Lehrer auf das Wohlbefinden und das Sicherheitsgefühl der Schüler hat. In diesem Zusammenhang ist das Thema Bewertung relevant, da es bei der Bewertung nicht nur um Kompetenzmessung geht, wie Bewertung typischerweise verstanden wird, sondern auch darum, wie der Lehrer jede Unterrichtssituation anpasst, um das Lernen zu unterstützen. Ein Lehrer, der mit der Bewertung der Schüler in einer guten und korrekten Weise umgeht, kann den Schülern eine erhöhte Fähigkeit und Bereitschaft geben, ihren Lernprozess weiterzuentwickeln (Black & Wiliam, 1998a; Wiliam, 2011; Hattie, 2009; Traub, 2011), aber gleichzeitig kann eine fehlgeschlagene Bewertungsausübung zu einem negativen Selbstwertgefühl, Angst und Verlust des Glaubens für die Zukunft führen (Hopfenbeck, 2016).

In einem Schulsystem, das einen ständigen Fokus auf Bewertung hat, wird es entscheidend sein, wie die Bewertung verstanden und ausgeübt wird, und wie Bewertung das Lernen unterstützt. Es wird auch wichtig sein, dass die Schüler verstehen, dass die Abschlussbewertung Teil des Bewertungssystems ist, das gegen Ende einer Unterrichtszeit kommt, um Kompetenz nachzuweisen, und dass der Zweck der Bewertung während des Unterrichtsjahres darin besteht, ihnen in einem Lernprozess weiter zu helfen, anstatt nur eine Kontrollfunktion zu haben. Als ausübende Lehrer sollte es eine klare Erwartung geben, was eine gute Bewertungsausübung ist, und nicht zuletzt ist man sich bewusst, was in der Ausübung der Bewertung vermieden werden sollte (Hopfenbeck, 2016).

Die entscheidende Rolle, die der Lehrer in seiner beruflichen Praxis gegenüber den Schülern spielt, und die Bedeutung einer guten Bewertungsausübung ist die Quelle der Inspiration und Motivation für diese Arbeit. Während meiner Zeit in der Lektorausbildung an der Universität Bergen und von Zeit zu Zeit als Vertretungslehrer habe ich formelle und informelle Gespräche mit Lehrern geführt und eine Menge von Lehrkräften und ihre Bewertungsausübung observiert. In den letzten Jahren meines Studiums habe ich die Empfindung bekommen, dass Lehrer divergierende Verständnisse und Erfahrungen mit Bewertung im Unterricht haben. Ich habe auch das Gefühl, dass Lehrkräfte sehr unterschiedliche Erfahrungen damit gemacht und Meinungen dazu gebildet haben, wie sich die Bewertung in der Schule in den letzten zwei Jahrzehnten verändert hat.

Der Fremdsprachenunterricht, wie Deutsch als Fremdsprachenunterricht (weiter als DaF-Unterricht genannt), hat wie jedes andere Fach eine didaktische Eigenart. Bei Observationen und in den Reflexionen nach Observationen habe ich den Eindruck bekommen, dass Lehrkräfte ein divergierendes Verständnis davon haben, wie die Bewertung durchgeführt werden sollte und welches Wissen der Didaktik des Deutschunterrichts zugrunde liegen sollte. Ich halte es für relevant und wichtig, die Bewertungsausübung von Lehrkräften zu untersuchen, da Bewertung ein wichtiges Instrument zur Unterstützung von Schülern beim Lernen ist (wird in Kapitel 2 weiter erläutert). Außerdem ist Bewertung seit Langem ein nationaler Fokusbereich.

Nachfolgend wird in diesem Kapitel eine Definition von Begriffen vorgenommen. Anschließend wird die Relevanz und Aktualität der Arbeit begründet. Danach wird der theoretische Hintergrund der Arbeit vorgestellt, gefolgt von Fragestellung und Abgrenzung der Arbeit. Abschließend wird der Aufbau der Arbeit vorgestellt.

1.1 Begriffserklärung

Um zu verdeutlichen, was in dieser Arbeit untersucht wird, möchte ich eine Klarstellung der Begriffe vornehmen, die für die Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Im Folgenden werde ich zwei Bewertungsformen definieren: formative Bewertung und summative Bewertung. Außerdem

wird eine Klarstellung bezüglich Übersetzungen, die in der Arbeit vorgenommen werden, aufgezeigt.

1.1.1 Formative Bewertung

Die Bedeutung des Wortes formativ bezieht sich auf das Formen oder Erschaffen von etwas. Im literarischen Kontext wird das Wort synonym für Bildung verwendet (det Norske Akademiske ordbok, 2023). Die wissenschaftliche Definition der formativen Bewertung variiert zwischen Forschern und Forschungsgruppen, und außerdem ist die verwendete Definition des Bildungsministeriums nicht dieselbe wie die der meisten Forschungsgruppen.

Black & Wiliam (2009), zwei der Begründer des heutigen Verständnisses von formativem Bewertung, argumentieren, dass eine Bewertungsausübung erst formativ ist, wenn die Schüler in der Lage sind, Feedback zu nutzen, um ihr eigenes Lernen zu verbessern. Einige Forscher betrachten dies als ein zu strenges Kriterium und konzentrieren sich stattdessen auf die Tatsache, dass eine Bewertung als formative Bewertung bezeichnet werden kann, solange den Schülern die Möglichkeit gegeben wurde, ihren eigenen Lernprozess durch gegenseitige Bewertung, Selbsteinschätzung oder Feedback zu verbessern (Hopfenbeck, 2016, S. 23).

Das norwegische Ministerium für Bildung und Forschung hat eine offenere Definition der formativen Bewertung; alle Bewertungen, die vor der Abschlussbewertung durchgeführt werden, sind formative Bewertungen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). In den Richtlinien von dem norwegischen Bundesministerium für Bildung und Forschung stoßen wir auf einen weiteren nuancierten Unterschied bei der Verwendung verschiedener Begriffe. Das norwegische Bundesministerium für Bildung und Forschung (Utdanningsdirektoratet, 2022a) und das norwegische Bildungsgesetz verwenden konsequent den Begriff *Unterwegsbewertung*¹, während in der Forschungsliteratur die Begriffe formative Bewertung und Bewertung für das Lernen² gefunden werden, die oft synonym und umeinander verwendet werden.

¹ Auf norwegisch als “underveisvurdering” bezeichnet

² Auf englisch als “Assessment for learning” und auf norwegisch als “vurdering for læring” bezeichnet.

Da das norwegische Bundesministerium für Bildung und Forschung Black & Wiliam als angegebene Quellen hat und ihre Forschung als Ausgangspunkt für die formative Bewertung verwendet, möchte ich die Definition der formativen Bewertung von Black & Wiliam (2009) in dieser Arbeit verwenden: Eine Bewertung ist erst in dem Moment formativ, in dem sie zu einer Verbesserung des Lernprozesses des Schülers führt.

Black & Wiliam spezifizieren nicht, was sie unter “Verbesserung des Lernprozesses“ verstehen, und der Begriff wird in der Bewertungsforschung als undefinierter und impliziter Begriff wiederholt. Aus dem Kontext, in dem es geschrieben wird, ist abzulesen, dass es bedeutet, dass die Schüler die Unterstützung, die der Lehrer anbietet, nutzen, sei es in Form von lernfördernden Aktivitäten, direktem Feedback oder fachlichen Herausforderungen.

Eine Herausforderung bei der Untersuchung der formativen Bewertung besteht darin, dass die erfolgreiche Ausübung von formativer Bewertung schwierig zu dokumentieren sein kann, da das Lernen im Kopf des Schülers stattfindet. Es gibt auch keine genaue Liste von Punkten, an die Lehrkräfte sich halten müssen, um formative Bewertung richtig durchzuführen, da jede Lernsituation mehrere Lösungen haben kann. Je nachdem, was der Lehrer nach seiner professionellen Schätzung für optimal hält. Darauf bezieht sich Wiliam (2011), wenn er das Unterrichten eher als Kunst statt als Wissenschaft bezeichnet.

Um eine konsistente Verwendung von Begriffen zu erreichen, wird der Begriff formative Bewertung durch die gesamte Arbeit benutzt, auch wenn die angegebenen Quellen die Bewertung für das Lernen oder Unterwegsbewertung verwenden.

1.1.2 Summative Bewertung

Im Gegensatz zur formativen Bewertung, die darauf abzielt, das Lernen zu optimieren, zielen summative Bewertungen darauf ab, erworbene Kompetenzen zu bewerten. In der norwegischen Schule wird dies mit einer Notenskala von 1 bis 6 gemacht, wobei 6 die beste Note ist. Eine summative Bewertung misst, welche Kompetenz die Schüler über einen bestimmten Zeitraum erworben haben, sei es in Form einer Prüfung mitten in der Schuljahreshälfte oder als abschließende Bewertung in Form einer Abschlussprüfung. Das bedeutet nicht, dass summativ

und formativ getrennte Kategorien sind, die nichts miteinander zu tun haben. Die summative Komponente kann auch in der formativen Bewertung eine Rolle spielen, indem summative Bewertungen es den Lehrkräften ermöglichen, den Lernfortschritt der Schüler zu erkennen und den zukünftigen Unterricht anzupassen. Summative Bewertungen können aber auch reine Kompetenz- und Leistungsnachweise sein, beispielsweise in Form einer Abschlussprüfung.

1.1.3 Die summative und formative Bewertung im norwegischen historischen Kontext.

Das Bewertungssystem in Norwegen basiert historisch auf einer summativen Tradition, und die Entwicklung und der Fokus auf die formative Bewertung begann erst nach den 2000er-Jahren. Studien in diesem Bereich zeigen, dass ein Übergang von einer summativen Tradition zu einer formativen Bewertungsausübung gar nicht einfach ist (Ayala mfl., 2008; Black mfl., 2006). Haug (2004) und Klette (2003) weisen in ihren Arbeiten darauf hin, dass Lehrkräfte in den frühen 2000er-Jahren oft eine integrative und sichere Lernumgebung ermöglichten, aber dass das Feedback an den Schülern selten ihren Lernprozess unterstützte. In den Ergebnissen von Haug (2004) und Klette (2003) wurden die Lehrkräfte als passiv und zurückgezogen beschrieben, und dass die Lehrkräfte in geringem Umfang eine Rolle als fachliche Berater nahmen (Haug, 2004; Klette 2003). Dale (2008) entdeckte eine Tendenz unter dem Feedback von Lehrkräften, dass Lob kommuniziert wurde, obwohl es nichts zu loben gab. Der OECD-Rapport Evaluation and Assessment in Education - Norway (OECD, 2011) unterstützt die Ergebnisse von Haug (2004), Klette (2003) und Dale (2008), dass es in den norwegischen Schulen nicht üblich ist, Feedback zu geben, welches weitere Lernen und die fachliche Entwicklung unterstützt.

Die Evaluierung des Lehrplans aus dem Jahr 2006 besagt, dass Lehrkräfte ein erhöhtes Bewusstsein für formative Bewertung verglichen mit früheren Jahren haben und dass der Einsatz von formativer Bewertung den Schülern bessere Voraussetzungen zur Erreichung besserer Lernergebnisse gegeben hat (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 11). Mit formativer Bewertung als nationalem Fokusbereich und mit Maßnahmen, die die Schulen zur Unterstützung dieses Fokusbereichs eingeführt haben, scheint sich die Bewertungskultur in eine konstruktive und lernförderliche Richtung zu bewegen (Sandvik & Buland, 2014; Hovdhaugen et.al., 2014).

1.1.4 Eine weitere Aufklärung: Übersetzungen in der Arbeit

Obwohl die schriftliche Form dieser Arbeit Deutsch ist, beziehen sich der theoretische Rahmen und die damit verbundenen Begriffe und Argumente auf die englische, deutsche und norwegische Fachliteratur. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden auf Norwegisch interviewt, was bedeutet, dass alle Transkriptionen ebenfalls auf norwegisch sind. Das bedeutet, dass wesentliche Teile der Datenerhebung aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt wurden, und Teile der Steuerungsdokumente und Forschungsarbeiten, die in der theoretischen Verankerung verwendet werden, aus dem Norwegischen und Englischen stammen. Um für den Leser Kontinuität zu schaffen, möchte ich hier deutlich machen, welche Prämissen der Übersetzung zugrunde liegen:

- Alles, was aus dem Norwegischen oder Englischen ins Deutsche übersetzt wird, enthält die Originalsprache in Fußnoten als Maßnahme gegen Bedeutungsänderungen während der Übersetzung.
- Alle Übersetzungen zielen darauf ab, den Hauptinhalt der Aussagen zu vermitteln und nicht wörtlich zu übersetzen.

1.2.1 Formative Bewertung und L3-Unterricht

Formative Bewertung ist ein Konzept, das alle Fächer in der Schule umfasst. Diese Arbeit zielt nicht darauf ab, die formative Bewertung als allgemeines Konzept in der Schule zu betrachten, sondern die formative Bewertung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere im Fach Deutsch, zu untersuchen.

Im Lehrplan von 2020 (weiter als LK20 bezeichnet) wird formative Bewertung in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts gestellt, und Lehrkräfte erhalten Ratschläge, wie die Bewertungsarbeit im L3-Unterricht (L1= Muttersprache, L2= erste Fremdsprache, L3= zweite Fremdsprache) durch Schülerbeteiligung, gutes Sprachtraining, Feedback und Lernstrategien gefördert werden kann (utdanningsdirektoratet, 2022c)

Nach meinen Recherchen gibt es begrenzte Forschung, die sich mit dem Deutsch-L3-Unterricht in Norwegen auseinandersetzt, mit Sandvik (2011) als klare Ausnahme. Daher wird es in dieser Arbeit auch relevant sein, Forschung, die sich mit anderen L3-Fächern an norwegischen Schulen befasst, und internationale Forschung, die sich mit Englisch als Fremdsprache befasst, in den theoretischen Rahmen einzubeziehen. Dies wird in Kapitel 2.4 vorgestellt, das sich mit formativer Bewertung in einer didaktischen Perspektive beschäftigt.

1.3 Forschungsfragen

Der Zweck dieser Arbeit ist, einen Blick darauf zu werfen, wie DaF-Lehrkräfte formative Bewertung ausüben und wie DaF-Lehrkräfte über die eigene Ausübung und Herausforderungen reflektieren. Die Forschungsfragen der Arbeit sind die folgenden:

- 1: Wie interpretieren Lehrkräfte formative Bewertung?
- 2: Wie erfahren Lehrkräfte die Ausübung von formativer Bewertung?
- 3: Welche Herausforderungen erfahren Lehrkräfte, die sie daran hindern, formative Bewertung optimal durchzuführen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit hat die folgende Struktur. In Kapitel 2 wird die theoretische Verankerung dieser Arbeit vorgestellt. In Kapitel 3 wird die Wahl der Methode vorgestellt und begründet. Es beinhaltet auch den Analyseprozess, die Datenerhebung und wie diese erlebt wurde. Kapitel 4 befasst sich mit den Ergebnissen. Kapitel 5 diskutiert die Ergebnisse der Studie anhand des theoretischen Rahmens. Kapitel 6 fasst die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen und schlägt weitere Forschungsarbeiten vor.

Kapitel 2 - Theoretische Verankerung

Wie man lernt und wie man jemanden ausbilden soll, hat in der Vergangenheit und heute sowohl für Debatte gesorgt als auch Engagement geschaffen. Durch ihre eigene Schulbildung haben viele Menschen ihre eigene Meinung darüber entwickelt, wie man am besten lernt. Gleichzeitig wurden in den letzten Jahrzehnten viele verschiedene Lerntheorien in der Forschungsgemeinschaft entworfen, die unterschiedliche Ansätze zum Lernen haben und die verschiedene Elemente des Lernens betonen. Bewertung spielt eine bedeutende Rolle im Zusammenhang des Lernens, und die norwegischen Bildungsbehörden sind davon überzeugt, dass die formative Bewertung, die die Schüler aktiv einbezieht, das höchste Lernergebnis liefert (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Der Fokus auf die formative Bewertung ist durch die norwegische Gesetzgebung sichtbar, wobei uns Abschnitt 3-3 des Bildungsgesetzes über den Zweck der Bewertung informiert:

“Der Zweck der Bewertung in den Fächern besteht darin, das Lernen zu fördern und zum Lernmotivation beizutragen und Informationen über die Kompetenz während und am Ende der Ausbildung im Fach bereitzustellen (Kunnskapsdepartementet, 2006, §3-3)”.³

Das norwegische Bundesministerium für Bildung und Forschung betont ausdrücklich, dass die Bewertung nicht nur summativ, sondern auch formativ verwendet werden soll, was bedeutet, dass die Bewertung auch als Instrument zur Förderung des Lernens eingesetzt werden soll (Utdanningsdirektoratet, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2019).

In diesem Kapitel wird eine theoretische Grundlage für formative Bewertung vorgestellt. Zunächst wird die Bedeutung der Bewertung hervorgehoben. Danach werden die Hintergründe zur formativen Bewertung hervorgehoben, bevor das heutige Verständnis des Begriffs beleuchtet wird. Anschließend werden in 2.3 konkrete Strategien zur Durchführung von formativer Bewertung vorgestellt. Die Strategien werden dann in 2.4 in einer didaktischen Perspektive vorgestellt.

³Originalsprache: Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget.

2.1 Die Bedeutung der Bewertung

Stobart (2008, S. 5) führt die Bewertung, als einen historisch weit gefassten Begriff ein, bei dem es darum geht, Beweise zu sammeln, um eine bewusste Entscheidung zu treffen, zum Beispiel, dass unsere Vorfahren entscheiden mussten, wo sie einen Fluss oder Berg sicher überqueren sollten. Bewertung kann auch die nachgewiesene Erhebung von Daten bedeuten, um eine Entscheidung gegen eine Person zu treffen (ibid).

Historisch gesehen hatte die Bewertung in der Schule hauptsächlich eine beurteilende und qualifizierende Funktion, aber dies hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Der Inhalt des Begriffs der Bewertung ist in den letzten Jahrzehnten sowohl breiter geworden als auch verändert. Heute geht es bei der Bewertung mehr darum, den Schülern in ihrem Lernprozess zu helfen, verglichen mit der vorherigen Funktion der reinen Kompetenzmessung (Shepard, 2000).

Hopfenbeck und Lillejord (2013) betont, dass Bewertung für ein lange Zeit gleichbedeutend mit der Benotung einer Schülerantwort oder Abschlussbenotung war. Benotung, insbesondere Abschlussnoten, haben einen entscheidenden Einfluss an den zukünftigen Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten der Schüler. Dies macht eine Bewertung, obwohl sie auf objektive Parameter festgelegt ist, zu einer sozialen Aktivität (Stobart, 2008, s. 30-34). Dies drückt sich beispielsweise dadurch aus, dass die Benotung das Selbstbild und den Selbstwert der Schüler beeinflusst und dass die Erwartungen der Lehrkraft die Benotung beeinflussen kann (ibid.).

Im Rundschreiben 2-2021, das sich mit dem Thema "individuelle Bewertung" befasst, wird hervorgehoben, dass die heutigen Zwecke der Bewertung in Schulen folgende sind:

- Lernförderung (formative Bewertung)⁴
- Lernmotivation in dem Schüler wecken⁵

⁴ Originalsprache: fremme læring (vurdering for læring)

⁵ Originalsprache: bidra til lærelyst underveis

- Bereitstellung von Informationen über die Kompetenz auf dem Weg und am Ende der Ausbildung (Summative Bewertung) ⁶
(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5)

2.2 Hintergrund der formativen Bewertung

Die formative Bewertung als Forschungsfeld hat in den letzten Jahrzehnten einen großen Schwerpunkt erhalten, beispielsweise in Steuerungsdokumenten für norwegische Schulen als auch in Lehrplänen von 2006 und 2020 und Gesetzen, wie in dem Bildungsgesetz.

Fußnoten und Zitate in den norwegischen Grundlagendokumenten beziehen sich auf die Bildungsforscher Paul Black und Dylan William, die Schlüsselforscher in der Gruppe Assessment Reform Group (ARG) sind. Die Forschungsgruppe ARG ist weit fortgeschritten in der Arbeit zur Bewertungskultur zu formativer Bewertung, sowohl wenn es um die Präsentation von Forschungsergebnissen als auch um die Erarbeitung konkreter und praktischer Maßnahmen für Schulen und Lehrkräfte in England geht (Frost, 2009).

Die ARG und ihre Mitglieder haben seit ihrer Gründung im Jahr 1998 bis zu ihrer Auflösung im Jahr 2010 den Weg für ein internationales Verständnis der formativen Bewertung eröffnet. Die Forschung von ARG basiert auf der englischen Bewertungstradition, die sich von der norwegischen unterscheidet, aber ihre Forschung wird dennoch häufig im norwegischen Fokus auf formative Bewertung verwendet, was sie im Kontext dieser Arbeit relevant macht. Wir sehen dies zum Beispiel dadurch, dass Gordon Stobart (auch Mitglied von ARG), Dylan William und Paul Black aktiv in der Arbeit des norwegischen Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur formativen Bewertung beteiligt waren, beispielsweise als Sprecher und fachliche Begleitung in Schulen.

ARG definiert “Assessment for Learning” (entsprechend dem formativen Assessment) als:

⁶ Originalsprache: gi informasjon om kompetansen underveis og ved avslutningen av opplæringen

“The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (2002, s. 2-3).

Black et. al. (2006) präzisiert aber, dass eine Bewertung nur in dem Moment formativ ist, in dem die Information von einer Bewertung verwendet wird, um ein Element im Lernprozess des Schülers zu verbessern. So wird eine Bewertungssituation nicht in dem Moment formativ, in dem der Lehrer auf die gesammelten Beweise reagiert, sondern wenn der Schüler die gegebenen Informationen verwendet, um den eigenen Lernprozess zu verbessern.

In 1998 führten Black und William die Metastudie “Inside The black box” (Black & William, 1998a) durch. Ziel der Studie war drei Fragen zur Bewertungsausübung zu beantworten; (1) ob man formative Bewertungsausübung verbessern kann, (2) ob es Möglichkeiten gibt, die Ausübung der Bewertung in Schulen zu verbessern, (3) und ob es Studien gibt, die sich damit befassen, wie die Bewertungsausübung verbessert werden kann. Die Studie hat die Konklusion erreicht, dass die formative Bewertung zweifellos das Potenzial hat, die Lernergebnisse der Schüler zu verbessern. Sie haben die Schlussfolgerung getroffen, dass sich die Schule auf eine formative Bewertung konzentrieren sollte, um die Lernergebnisse der Schüler zu erhöhen (Black und Wiliam, 1998a).

Damit der Schüler ein formatives Feedback verwenden kann, muss das Feedback eine Anleitung für weitere Maßnahmen zum Lernen enthalten (Wiliam & Thompson, 2007). Dies bedeutet, dass das Feedback nicht zu allgemein sein sollte. William und Thompson (2007) veranschaulichen dies durch das Beispiel, dass, wenn ein Lehrer einem Schüler Feedback gibt, um größere Anstrengungen in der Schularbeit zu machen und der Schüler als Ergebnis bessere Ergebnisse erzielt, das Feedback nicht formativ ist. Das Feedback ist zu allgemein, was bedeutet, dass der Schüler eventuell nicht weiß, was getan werden muss, um seinen eigenen Lernprozess zu entwickeln.

Wie in Kapitel 1 schon erwähnt gibt es viele Definitionen in der Wissenschaft, die für die formative Bewertung verwendet werden, was zu nuancierten Unterschieden führt

(Beispielsweise: Black und William, 1998b; Shepard et al., 2005, S. 275; Looney, 2005, s. 21), aber eine gemeinsame Botschaft ist, dass die formative Bewertung implizit als Prozess und nicht als Werkzeug behandelt werden soll. Das Wort "Bewertung" wird somit, basierend auf dem historischen Verständnis als Kompetenzmessung, zu einem irreführenden Element im Vergleich zu dem, was das Wort im Berufsleben der Lehrkräfte bedeutet.

2.2.1 Norwegischer Übergang zu einer formativen Bewertungsausübung - 2000-2017

In Norwegen herrschte Anfang der 2000er-Jahre ein breiter Konsens darüber, dass es notwendig sei, sich auf die innere Qualität der Schule zu fokussieren (Imsen, 2020, s. 288).

Im Jahr 2001 setzte die norwegische Regierung einen Ausschuss ein, der zwei Änderungsvorschläge vorlegte, die zum wichtigsten Rahmen für das weitere Engagement zur Verbesserung der inneren Qualität der Schule wurden, was zu dem Lehrplan 2006 (Von jetzt an als LK06 bezeichnet) führte. LK06 war eine neue Reform, die neue Richtlinien für die Primär- und Sekundarschulbildung in Bezug auf Inhalt, Struktur und Organisation vorgab, und führte damit auch zu einer Änderung in der Bewertungsausübung in der Schule in den kommenden Jahren.

Im Jahr 2007 wurde im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Forschung ein Projekt mit dem Titel "Bessere Bewertungsausübung"⁷ angefangen. Das Projekt hat bis 2009 gedauert, mit der Absicht Regeln für Bewertungen festzulegen, die Bewertungskompetenz der Lehrkräfte zu erhöhen und ein besseres System zur Dokumentation der formativen und summativen Bewertung zu finden (Utdanningsdirektoratet, 2009). Das Projekt bestand unter anderem darin, verschiedene Formen von Zielerreichung und Kriterien zu erproben. Bei der Evaluierung dieses Projekts stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Lehrkräfte angefangen hat, die Merkmale der Zielerreichung an die Schüler zu kommunizieren. Die Bedeutung der Vermittlung von deutlichen Kennzeichen der Zielerreichung und der Kriterien für erfolgreiche Arbeit ist für die formative Bewertung von zentraler Bedeutung und wird in 2.3.1 und 2.4.1 näher erörtert.

⁷ Originalsprache: Bedre vurderingspraksis

Als Erweiterung des *Bessere Bewertungsausübung*-Projekts wurde ein neues Projekt *Bewertung für das Lernen*⁸ initiiert. Dieses Projekt dauerte von 2010 bis 2017 und hatte eine große Reichweite, die die Bildungsdirektion, Schulbesitzer, Schulleiter und Lehrkräfte umfasste (Utdanningsdirektoratet 2011, 2014). Ein Unterschied zum ersten Projekt besteht darin, dass dieses Projekt sich mit dem Lernprozess der Schüler im Kontext der Bewertung befasste und darauf abzielte, eine Verbindung zwischen Bewertungen während des Schuljahres und Abschlussbewertungen herzustellen (Ibid).

2.2.2 Die heutige Bedeutung von formativer Bewertung

Auf Basis der Ergebnisse internationaler Forschung haben die norwegischen Behörden entschieden, dass formative Bewertung eine pädagogische Idee ist, die es wert ist, in norwegische Klassenzimmer einzuführen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Heute wird formative Bewertung als ein wichtiger Prioritätsbereich betrachtet, um die Entwicklung des norwegischen Unterrichts in eine konstruktive Richtung zu schieben (Utdanningsdirektoratet, 2014, 2022a). Schulen und Lehrkräfte haben gleichzeitig eine große Freiheit, Inhalte und Ausübung im Unterricht selbst zu gestalten, was einen Interpretationsspielraum bietet, der von einem Klassenzimmer zum anderen zu unterschiedlicher Bewertungsausübung führen kann.

Das norwegische Bundesministerium für Bildung und Forschung bietet einige gemeinsame Richtlinien für die Ausübung von formativer Bewertung. Unter anderem präzisieren sie, dass “jede Bewertung, die vor dem Ende der Ausbildung stattfindet, formative Bewertungen sind”⁹ (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Zusammenfassend soll Bewertung heutzutage eine Funktion als lernförderndes Instrument haben, um den Lehrkräften zu helfen, die Schüler weiter im Lernprozess zu unterstützen (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

⁸ Originalsprache: vurdering for læring

⁹ Originalsprache: All vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, er undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022)..

2. 3 Die Ausübung von formativer Bewertung

William (2011, S. 45) stellt fest, dass jeder Unterricht auf drei Unterrichtsprozesse hinausläuft.

Die drei Lernprozesse sind: (1) herausfinden, wo sich die Lernenden in ihrem Lernprozess befinden, (2) herausfinden, wohin sie in ihrem Lernprozess sollen und (3) herausfinden, wie sie dorthin gelangen. Die Akteure sind in diesem Zusammenhang Lehrer, Schüler und Mitschüler. Wenn wir die drei Prozessfragen und die Akteure in einer Tabelle gegenüberstellen, erhalten wir eine 3x3-Tabelle, die uns zeigt, dass jeder Akteur eine Rolle für den Lernenden hat.

Die Tabelle stellt 5 verschiedene Schlüsselstrategien und eine Hauptidee vor, die konkretisiert, wie formative Bewertung durchgeführt werden kann (William & Thompson, 2007, s. 15-16).

1. Ziele und Erfolgskriterien verdeutlichen und Lernabsichten teilen
2. Effektive Diskussionen, Fragen und Lernaktivitäten im Klassenzimmer schaffen
3. Die Schüler erhalten Feedback, das ihr Lernen in die richtige Richtung treibt
4. Schüler als Ressourcen füreinander befähigen
5. Die Schüler als Ressource für sich selbst aktivieren

(William & Thompson, 2007, s. 15-16)

Tabelle 1: Fünf Schlüsselstrategien in der Praxis der formativen Bewertung

	Wohin soll der Schüler t?	Wo befindet sich der Schüler im Lernprozess?	Wie kommt der Schüler dorthin?
Lehrer	1: Ziele und Erfolgskriterien verdeutlichen und Lernabsichten teilen	2: Effektive Diskussionen, Fragen und Lernaktivitäten im Klassenzimmer fördern(?)	3: Die Schüler erhalten Feedback, das ihr Lernen in die richtige Richtung treibt
Mitschüler	Lernziele und Erfolgskriterien verstehen und teilen	4: Schüler als Ressourcen füreinander befähigen	
Der Schüler (derjenige, der lernt)	Lernziele und Erfolgskriterien verstehen und teilen	5: Die Schüler als Ressource für sich selbst aktivieren	

Die Hauptidee der formativen Bewertung besteht darin, dass Lehrkräfte aktiv Belege für den Lernfortschritt sammeln und den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler anpassen (William, 2011, s. 46). Damit wird der Unterricht adaptiv, sei es durch sofortige, impulsive Bewertungen oder länger geplante Bewertungen des Lehrers.

Die Übersicht hat die Struktur des restlichen Theoriekapitels inspiriert. Im Folgenden wird Bildungsforschung für jede Schlüsselstrategie vorgestellt. Dazu gehört auch eine pädagogische Perspektive. Die Schlüsselstrategien werden aus einer didaktischen Perspektive in 2.4 weiter thematisiert.

2.3.1 Ziele und Erfolgskriterien verdeutlichen und Lernabsichten teilen

Laut der Metastudie von Black & Wiliam (1998a) fehlt den Schülern oft ein klares Verständnis davon, wohin ihr Lernprozess führen soll und wie eine gute Arbeit charakterisiert werden kann. Wenn Schüler unklare Ziele oder zu viele Ziele haben, können sie einige Lernziele ablehnen, was bedeutet, dass fachliche Fortschritte, die von diesen Lernzielen abhängen, nicht möglich sind (Hattie & Timperley, 2007). Bei der Evaluierung des Projekts Bessere Bewertungsausübung¹⁰ wurde herausgefunden, dass es einen breiten Konsens darüber gibt, dass die Verwendung von Merkmalen der Zielerreichung zu fachlichen Vorteilen für die Schüler führte, sowohl weil die Schüler ein Verständnis dafür bekommen, was gelernt werden soll, als auch weil es zu einer Qualitätssteigerung des Feedbacks im Unterricht geführt hat (Utdanningsdirektoratet, 2009). Die Evaluierung stellt fest, dass Lehrkräfte in größerem Umfang begonnen haben, Lernziele für den Unterricht in der Kommunikation mit Schülern zu verdeutlichen (Ibid).

Wenn ein Unterricht angefangen wird, ohne dass die Lernziele und die Absicht des Unterrichts den Schülern deutlich gemacht werden, bietet dies den Schülern einen Interpretationsspielraum, der nicht zu ihrem Vorteil ist (Wiliam, 2011, s. 52). Die Schüler riskieren möglicherweise, ein abweichendes Verständnis davon zu haben, welches Wissen sie am Ende ihres Unterrichts erhalten haben sollen. Dies wird einige Schüler in eine gute Position zum Lernen bringen, da sie

¹⁰ Originalsprache: Bedre vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2009)

verstehen was zu lernen ist, während eine andere Gruppe in Gefahr läuft, die Lernziele falsch zu interpretieren. Auf diese Weise wird die Gewissheit, dass die Schüler die Lernabsichten des Unterrichts verstanden haben, einen wesentlichen Einfluss auf die fachlichen Leistungen haben (Wiliam, 2011, s. 52).

Es ist von großer Bedeutung, dass sich die Schüler den Erfolgskriterien bei der Lösung einer Aufgabe bewusst sind und wissen, was die Absicht und das Ziel einer Lernaktivität ist, denn dies ist eine Voraussetzung dafür, dass Schüler selbst bewerten können, ob sie erfolgreich waren und dass sie ein Verständnis dafür entwickelt, was angepasst werden muss, um noch erfolgreicher zu sein (Sadler, 2010). Ein klares Verständnis des Ziels im Lernprozess zu haben, erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihre eigenen Anstrengungen für das Lernen erhöhen (Kluger & DeNisi, 1996). Dass den Schülern die Lernziele und Lernintentionen bewusst sind, wird deswegen zentral, um die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung entwickeln zu können, was als separates Thema in 2.3.4 hervorgehoben wird.

Kompetenzziele stehen oft am Anfang von Kapiteln in Schulbüchern, und in diesem Zusammenhang weist Wiliam (2011) auf eine Herausforderung hin, der die Schüler begegnen. Die gehobene Sprache, die vom norwegischen Bundesministerium für Bildung und Forschung verwendet wird, ist ein separates Genre und etwas, das geübt werden muss, um es zu verstehen (ibid).

Deutliche Ziele und Kriterien sind nicht nur in der Forschungsliteratur, die sich mit der formativen Bewertung befasst, gut begründet, sondern auch als eines der Schülerrechte in der Vorschrift zum Bildungsgesetz verankert. Dort kann man nachlesen, dass die Schüler im Zusammenhang mit der Ausübung der formativen Bewertung verstehen sollten, was zu lernen ist und was von ihnen erwartet wird (Kunnskapsdepartementet, 2006, §3-10).

Wenn die Schüler ein klares Verständnis davon haben, was von ihnen verlangt wird und was sie tun müssen, um es zu erreichen, wird es ihnen eine konstruktive Richtung in ihrem Lernprozess geben, aber es gibt keine einfache Anleitung dafür, und es liegt an jedem Lehrer, sein professionelles Urteil darüber zu fällen, wie dies gelöst werden sollte (Wiliam, 2011).

2.3.2 Feedback

Viele der Punkte, die in diesem Unterkapitel als entscheidend für gutes Feedback hervorgehoben werden, sind mit den Grundsätzen der formativen Bewertung vergleichbar. Daher sehe ich es als wichtig an, den Unterschied zwischen Feedback und formativer Bewertung zu verdeutlichen. Während formative Bewertung ein Konzept ist, ist Feedback ein Werkzeug und ein separater Forschungsbereich, um das Konzept umzusetzen. Feedback ist daher ein Hilfsmittel oder eine Alternative zur Durchführung einer formativen Bewertungsausübung.

Hattie und Timperley (2007, S. 81) definieren Feedback als „[...] von einem Agenten bereitgestellte Informationen (z. B. Lehrer, Mitschüler, Buch, Eltern, sich selbst, Erfahrung) über Aspekte der eigenen Leistung oder eigenen Verständnisse“¹¹. Diese Definition erfasst einen formativen Aspekt, und im weiteren Verlauf der Arbeit gilt diese Definition.

Feedback gehört zu den häufigsten Funktionen für erfolgreichen Unterricht und Lernen. Es ist gleichzeitig ein Werkzeug, das Lehrkräfte verwenden, um das Lernen der Schüler zu beeinflussen, was nicht unerwartet ist, da jeder Lehrer mit seinen Schülern kommunizieren muss (Hattie, 2015). Aber gleichzeitig ist die Ausübung und die Wirkung von Feedback von einem Klassenzimmer zum anderen sehr variabel (Ibid).

Sadler (1989) beschreibt, dass Feedback darauf abzielt, die Lücke zu schließen, wo sich Schüler im Lernprozess befinden und wo wir erwarten, dass Schüler sich befinden sollen. Dies unterstützt auch die Wichtigkeit, dass Lehrkräfte den Zweck und die Lernabsicht in den Fächern verdeutlichen, denn basierend auf Sadlers (1998) Argument wird dies eine Voraussetzung dafür sein, dass die Schüler relevantes Feedback erhalten und nutzen können.

Sadler (1989, S. 142) definiert Feedback im Unterrichtskontext als “Informationen, die dem Schüler über die Qualität der geleisteten Arbeit gegeben werden“. Dies bedeutet, dass Feedback

¹¹ Originalsprache: [...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding.

die Arbeit des Schülers mit dem Ziel anspricht, sie zu verbessern, aber in einem formativen Kontext kann Feedback auch verwendet werden, um Beweise für den Lernprozess des Schülers zu sammeln (Slemmen, 2011). Beispielsweise kann der Lehrer den Schüler bitten, etwas zu erläutern, oder indem der Lehrer beobachtet, was für ein Feedback die Schüler einander geben.

Lehrkräfte können den Schülern korrigierendes Feedback bieten, aber die Schüler haben auch andere Quellen, um Feedback zu erhalten, zum Beispiel: (1) Mitschüler können Feedback zu alternativen Lernstrategien geben, um den Lernprozess zu erleichtern, (2) ein Buch kann einem Schüler Feedback geben, das eine Idee veranschaulicht, (3) Eltern können Feedback geben, das ermutigt.

Sowohl das Geben von Feedback als auch das Annehmen und Verwenden von Feedback sind Fähigkeiten, die Schüler üben müssen, um den eigenen Lernprozess zu verbessern (Hattie und Timperley, 2007). Für einen Lehrer kann es eine herausfordernde Aufgabe sein, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was gutes Feedback ausmacht, da es sich um eine komplexe Aufgabe handelt, bei der viele Parameter berücksichtigt werden müssen, und die Tatsache, dass die Wirkung von Feedback sehr unterschiedlich von ein Klassenzimmer zu ein anderen ist, unterstützt dies (Hattie, 2015). Mehrere Studien zeigen, dass Feedback die pädagogische Maßnahme ist, die den größten Lerneffekt erzeugt (Beispielsweise; Sadler 1989; Black & Wiliam 1998b; Hattie 2009), aber obwohl die Absicht gut ist, und der Zweck darin besteht dem Schüler bei dem Lernen zu helfen, stellt sich heraus, dass dies nicht immer der Fall ist (Gamlem og Munthe, 2014).

Studien zeigen, dass das tägliche Feedback, während der Bearbeitung von Schulaufgaben, den größten Einfluss auf das Lernen für den Schüler hat (William, 2011). Damit sich das tägliche Feedback auf den Lernprozess der Schüler auswirkt, müssen sie eine von drei Fragen beantworten:

- Wohin soll ich? Dies ist Feedback, das erreicht wird, indem dem Schüler deutliche Ziele mitgeteilt werden.

- Wo befinde ich mich in meinem Lernprozess? Dies ist ein Feedback, das zeigt, wo der Schüler sich in Bezug auf die Lernziele befindet.
- Was ist der nächste Schritt im Lernprozess? Dies ist ein Feedback, das den Lernprozess nach vorne antrieben soll und kann durch den Lehrer, Mitschüler oder durch den Schüler selbst erreicht werden.

(Hattie & Timperley, 2007)

Wenn Schüler das Recht haben, Beratung durch formative Bewertung zu erhalten (Kunnskapsdepartementet, 2006, §3-10), ist Feedback in Bezug auf Lernziele eine klare Alternative. Inwiefern Feedback eine lernfördernde Wirkung hat, hängt auch von mehreren miteinander verbundenen Beziehungen ab: Kontext des Feedbacks, das Format des Feedbacks und die Einstellung des Schülers zum Feedback (Stobart, 2008, S. 160).

Für Lehrkräfte ist es eine Kunst zu wissen, wann man fachliches Feedback zu oberflächlichem und grundlegendem Verständnis geben muss und wann man die Schüler herausfordern kann, über ihr eigenes Verständnis nachzudenken, und wann man die Schüler herausfordern kann über ihre eigenen Arbeitsweisen nachzudenken (Hopfenbeck og Lillejord, 2013). Der Inhalt eines Feedbacks kann das Lernen sowohl hemmen als auch fördern. Kluger und DeNisi (1996) erklären, dass der Fokus eines Feedbacks entscheidend dafür ist, wie ein Schüler ein Feedback aufnimmt und ob das Feedback lernfördernd oder lernhemmend ist.

2.3.3 Gegenseitige Bewertung

William und Thompson (2007) heben die Aktivierung von Schülern als Ressource füreinander als eine der fünf Schlüsselstrategien für die Ausübung der formativen Bewertung hervor. Wir müssen mit anderen Worten die Rolle anerkennen, die die Mitschüler beim Lernen der Schüler spielen können (Ibid). Im übergeordneten Teil des Lehrplans, der sich mit sozialem Lernen befasst, wird betont, dass die Schüler Fähigkeiten zur fachlichen Zusammenarbeit und zum fachlichen Dialog erwerben müssen, indem Sie Ihre eigene Meinung vertreten können, auch

wenn Sie nicht miteinander übereinstimmen, und gemeinsame Lösungen für Meinungsverschiedenheiten finden müssen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Solche Fähigkeiten können von den Schülern in einer Lernumgebung erworben werden, die die gegenseitige Bewertung (Peer-Review auf Englisch) verwendet. Gegenseitige Bewertung bedeutet, dass sich die Schüler gegenseitig konstruktives Feedback zu vorgegebenen Zielen und Bewertungskriterien geben (Davies 2007).

In Übereinstimmung mit den Grundsätzen der formativen Bewertung sollte die gegenseitige Bewertung dazu beitragen, den Lernprozess der Schüler voranzubringen, indem sie ihnen entweder Antworten geben, wo sie beim Lernen stehen, worauf sie sich konzentrieren müssen oder wie sie vorgehen sollten, neues Wissen zu erwerben (William, 2011). Es ist von zentraler Bedeutung zu betonen, dass die einzige Form von Bewertung, die die Schüler voneinander vornehmen sollen, formativ ist, während der summative Aspekt der Bewertung aus ethischen Gründen dem Lehrer vorbehalten sein sollte.

Die Schüler zum Reden anzuleiten und sich gegenseitig konstruktives Feedback zu geben, kann eine Reihe positiver Effekte haben:

- Die Schüler lernen darüber nachzudenken, was gute Arbeit kennzeichnet und wie sie weiterarbeiten sollten
- Die Schüler lernen, worauf sie bei ihrer eigenen Arbeit achten müssen, wenn sie die Arbeit anderer kritisch lesen, und haben so die Möglichkeit, Fähigkeiten im kritischen Lesen und in der Fehlerbehebung zu entwickeln.
- Die Schüler entwickeln die Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben
(Black et.al. 2006)

Wenn ein Lehrer eine Aktivität mit gegenseitiger Bewertung mit den Schülern einleitet, gibt dies dem Lehrer die Möglichkeit, aus einer anderen Perspektive auf den eigenen Unterricht zu schauen, um zu beobachten und Informationen darüber zu sammeln, was die Schüler verstehen und was im weiteren Unterricht angepasst werden muss (Gamlem, 2015).

Warum Aktivitäten mit gegenseitiger Bewertung eine gute Wirkung auf Schüler haben, wird in der Forschungsliteratur immer noch diskutiert, aber es scheint vier Hauptfaktoren zu geben: Motivation, sozialer Zusammenhalt, eine persönliche Dimension und kognitive Ausarbeitung (William, 2011). Erstens wird die Motivation steigen, weil gegenseitiges Helfen positiv für das Eigeninteresse des Schülers in einer gut organisierten formativen Bewertungssituation ist. Zweitens kümmern sich die Schüler in einem sozialen Zusammenhalt um ihre Mitschüler, was zu erhöhtem Einsatz führt. Drittens erhalten die Lernenden eine persönliche Dimension, da ein Mitschüler die Schwierigkeiten des Schülers verstehen und aus der Perspektive eines Schülers erklären kann. Viertens erfordert gegenseitige Bewertung, dass die Schüler die Fachkenntnisse ausarbeiten und erklären, was wiederum dazu beiträgt, dass sich das oberflächliche Verständnis des Schülers zu deep-learning entwickelt (William, 2011). Darüber hinaus kann gegenseitige Bewertung auch dazu führen, dass die Schüler mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen (Sadler, 1989; Hattie, 2009).

Als Einleitung zum nächsten Unterkapitel wird gegenseitige Bewertung auch mit der Fähigkeit, sich selbst zu bewerten, verknüpft. Gegenseitige Bewertung macht die Schüler zu Mitspielern ihres eigenen Lernens, wodurch sie mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können (Hattie, 2009). Der Aufbau einer Unterrichtskultur, in der sich die Schüler gegenseitig bewerten können, ist eines der Hauptziele der formativen Bewertung. Daher sind Signale, dass die Schüler sich gegenseitig bewerten können, ein Meilenstein auf dem Weg zur Selbstbewertung und Selbstregulierung (Stobart, 2008). Stobart (2008, S. 149) begründet dies damit, dass Schüler, um sich selbst bewerten zu können, einen Einblick haben müssen, wie Arbeiten mit hoher Zielerreichung aussehen, was durch den Vergleich zwischen Arbeits- und Denkprozessen erreicht werden kann.

2.3.4 Selbsteinschätzung - ein Begriff mit vielen Facette

William (2011, s. 145) weist darauf hin, dass “ [...] Wir intuitiv verstehen, dass Lehrkräfte kein Lernen schaffen; nur Schüler schaffen Lernen. Und doch scheinen unsere Klassenzimmer auf dem gegenteiligen Prinzip zu basieren [...]”¹². William (2011) bezieht sich darauf, dass Schüler in

¹² Originalsprache: we intuitively grasp that teachers do not create learning; only learners create learning. And yet our classrooms seem to be based on the opposite principle

der Lage sind, sich selbst sowohl formativ als auch summativ zu bewerten, sich selbst zu regulieren, um ihren eigenen Lernprozess zu verbessern und ihre eigene Motivation kontrollieren zu können. Der Fachbegriff für das, was Wiliam (2011) bezeichnet, ist Metakognition oder Selbsteinschätzung, und wird von der OECD als unverzichtbare Fähigkeit für das 21. Jahrhundert betrachtet. Metakognition ist in dieser Arbeit relevant, weil es eines der Hauptziele der formativen Bewertung ist, eine Unterrichtskultur zu entwickeln, die es den Schülern ermöglicht, die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu erwerben und zu entwickeln, damit sie ihren eigenen Lernprozess aus einer formativen Perspektive sehen können (Stobart, 2008)

John Flavell war der Erste, der Metakognition definierte (1976, S. 232): “Metacognition refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them.” Zusammen mit einem wachsenden Interesse an Metakognition in den letzten Jahrzehnten gibt es eine Menge Definitionen. Beispielsweise wird Metakognition von Tobias und Everson (2002) als die Fähigkeit definiert, über eigene Lernprozesse zu reflektieren, diese zu planen und zu bewerten, während Metcalfe (2008) darauf hinweist, dass sich Metakognition auf das Nachdenken über das eigene Denken bezieht. In NOU 2015:8 zur Schule der Zukunft ist Metakognition wie folgt definiert: “Dass die Schüler über den Zweck ihres Lernprozesses, was sie gelernt haben und wie sie lernen, reflektieren können, nennt man Metakognition“ (S. 10)¹³. Die letztere Definition ist die Definition, die in dieser Arbeit verwendet wird.

Die Selbsteinschätzung wird auch von dem norwegischen Bundesministerium für Bildung und Forschung thematisiert, indem betont wird, dass die Selbsteinschätzung für die Schüler von zentraler Bedeutung ist, um über ihr eigenes Lernen nachdenken zu können, damit sie lernen können zu lernen, was auch langfristig zu deep learning führen kann (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dazu gehört auch, die Schüler zu ermutigen, ihre eigenen Lernstrategien und ihre Fähigkeit zum kritischen Denken zu entwickeln (Ibid).

Im praktischen Sinne ist Metakognition zum Beispiel das Gefühl, etwas auf der Zunge liegen zu haben, die Wahrnehmung der eigenen Erinnerung, oder die Wahrnehmung, wie man eine Herausforderung lösen kann, sei es in einem mathematischen oder in einem fremdsprachlichen

¹³ Originalsprache: At elevene kan reflektere over hensikt med det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer, kalles metakognisjon

Kontext. Das Nachdenken über den eigenen Lernprozess ist natürlich nicht dem Schulkontext vorbehalten, so bezieht sich Metakognition auch auf die Fähigkeit, über Leistungen auf dem Fußballfeld oder die eigene Rolle in der Klimakrise zu reflektieren. Metakognition ist ein Begriff, der viele Phänomene gleichzeitig umfasst, aber allen gemeinsam ist, dass es sich um eine Form des Nachdenkens bzw. Nachdenkens über die eigenen Denkprozesse handelt.

Um die Fähigkeit zur Metakognition zu entwickeln, müssen eine Reihe von Elementen zusammenwirken können. Boekaerts (2003a) weist darauf hin, dass die Selbsteinschätzung ein Wechselspiel zwischen mehreren dynamischen Prozessen im Schüler ist, darunter kognitive Prozesse, die den Verarbeitungsmodus regulieren, metakognitive Prozesse, die den Lernprozess und den Strategieeinsatz regulieren, und Motivation, die den Willen zum Beginn und zur Weiterentwicklung des Lernprozesses regelt. Wenn Forschung sich mit Motivation, kognitiven Prozessen und metakognitiven Prozessen befasst, kann der Eindruck entstehen, dass wir uns vom Thema formative Bewertung entfernen, aber damit die Schüler eine konstruktive, nicht emotional belastende und formative Selbsteinschätzungsfertigkeit entwickeln können, sind kognitive Prozesse, metakognitive Prozesse und Motivation zentrale Elemente (William, 2011). Um formative Bewertung gut Ausüben zu können, muss man in der Rolle des Lehrers berücksichtigen, dass Anweisungen an Schüler nicht nur Konsequenzen für kognitive Prozesse und metakognitive Prozesse beim Schüler haben, sondern sich auch auf die Willigkeit der Schüler auswirken können, beim eigenen Lernen Fortschritte zu machen (William, 2011, s. 151). Hopfenbeck (2016, S. 16) unterstützt dies, indem sie betont, dass eine schlechte Bewertungsausübung zu Angst, Verlust von Lernbereitschaft und nihilistischen Zukunftsaussichten führen kann, während eine gute Bewertungsausübung die Lernlust und Lernbereitschaft steigern kann. Dies gehört aber zu den schwierigeren Aufgaben in der Berufsausübung eines Lehrers (Stobart, 2008).

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Metakognition zu einem Forschungsgebiet entwickelt, in dem ständig Studien durchgeführt werden, aber die Forschung an innere Prozesse im Menschen ist sowohl komplex als auch problematisch, was in Vygotskys Zitat deutlich wird: "[...] the area of inner speech is one of the most difficult to investigate" (Vygotsky, 1986, s. 226).

Metakognition wird in einer didaktischen Perspektive in 2.4.4 weiter thematisiert.

2.3.5 Aktivitäten zur Lernförderung

Bei der formativen Bewertung geht es auch darum, Situationen zu schaffen, in denen man in der Rolle des Lehrers Nachweise darüber sammeln kann, wo sich die Schüler in ihrem Lernprozess befinden. Beispielsweise kann ein Lehrer eine Diskussion oder einen Dialog als Aufgabe in einer Schülergruppe erstellen, damit die Schüler zeigen, wo sie sich in ihrem Lernprozess befinden und der Lehrer dadurch die Möglichkeit hat, den weiteren Unterricht und die Anweisungen anzupassen. Wiliam und Thompson (2007) betonen, dass die Schaffung von Lernsituationen, die es dem Lehrer ermöglichen, den weiteren Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen, von zentraler Bedeutung ist. Black & Wiliam (2012) unterstützen dies, indem sie zeigen, dass, wenn der Lehrer die Möglichkeit hat, die Schüler im Dialog und in Diskussion zu observieren, das interaktive Feedback im Unterricht verbessert wird, und dass dies entscheidend für den Erfolg der formativen Bewertung ist.

Leahy et. al. (2005), die sich bei ihrer Forschung auf britische Klassenzimmer stützen, stellen fest, dass viele Lehrer einen großen Teil ihrer verfügbaren Unterrichtszeit für Diskussionen mit der ganzen Klasse und Frage-Antwort-Sequenzen verwenden. Dies stellt sich als eine Herausforderung heraus, da diese Sitzungen dazu neigen, bereits bekanntes Wissen zu üben und zu wiederholen, anstatt neues Wissen zu schaffen, und zusätzlich dass Lehrkräfte oft die "richtige" Antwort hören wollen und nach der "richtigen" Antwort suchen, anstatt dass der Lehrer nach den Gedanken und Reflexionen des Schülers sucht (ibid). Davis (2007) verweist auf ähnliche Beobachtungen und beschreibt den Fehler, den Lehrkräfte machen, indem sie den Schülern evaluierend zuhören, statt interpretierend zuzuhören.

Klette (2013) weist darauf hin, dass Mitschüler als Gesprächspartner eine zu wenig genutzte Ressource in norwegischen Schulen sind und dass eine dialogische Interaktion, bei der Schüler in Sekundarschulen die Standpunkte der anderen kommentieren, selten vorkommt. Darüber hinaus weist Klette (2013) darauf hin, dass ein vom Lehrer geleitetes, dialogisches Instruktionsgespräch häufig die Kommunikation in norwegischen Klassenzimmern dominiert. Wenn norwegische Klassenzimmer dem durchschnittlichen Muster folgen, wenn der Lehrer den Dialog im

Klassenzimmer kontrolliert, ist eine nur eine kleine Anzahl der Schüler aktiv und beteiligt sich an dem Dialog im Klassenzimmer (Black & Wiliam, 1998a), was bedeutet, dass der Lehrer wenig Gelegenheit hat, Observationen über die Lernprozesse der Schüler zu sammeln.

Seit Beginn des Fokus auf formative Bewertung in norwegischen Schulen hat Hopfenbeck (2014) Beobachtungen in Klassenzimmern gemacht, die positive Signale für die Implementierung von formativer Bewertung geben: Lehrer stellen reichhaltige Fragen, die nicht unbedingt eine konkrete Antwort haben und mehrere richtige Antworten statt nur einer Fazitantwort haben können. Um effektive Unterrichtsdiskussionen zu gestalten, müssen den Schülern die Voraussetzungen gegeben werden, um einen Dialog miteinander und mit dem Lehrer führen zu können, einschließlich Zeit zum Nachdenken, Zeit zum gemeinsamen Nachdenken, Zeit und Gelegenheit zu reflektieren und eine Gelegenheit auf die Fragen des Lehrers einzugehen (Hopfenbeck, 2014, s. 72). Die Schaffung dieser Möglichkeiten für die Schüler ist eine Fähigkeit, die Lehrer üben und entwickeln müssen. Da Lehrkräfte und Forscher sich immer mehr bewusst werden, wie wichtig es ist, Diskussionen und Dialog im Klassenzimmer zu schaffen und den Schülern die richtigen Voraussetzungen dafür zu geben, dies auf gute Weise zu tun, nutzen Lehrkräfte heute ihre Zeit in größerem Umfang als früher zur Planung von Fragen, die im Unterricht gestellt werden sollen, und zur Planung alternativer Anweisungen (Leahy et. al., 2005). Leahy et al. (2005) betonen auch, dass es für Lehrkräfte von Vorteil ist, sich auf diese Weise Wissen über den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler anzueignen und in Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler unmittelbar Anweisungen und Anpassungen des Unterrichts zu geben, anstatt dass die Lehrkräfte versucht, lernförderndes Feedback zu geben wenn die Schüler den Klassenraum verlassen haben, wie z. B. bei der Benotung und Kommentierung abgeschlossener Arbeiten.

Vygotskij (1986) behauptet, dass sprachliche Interaktionen notwendig sind, um das Denken zu entwickeln. In Interaktion mit anderen wird das Teilen unserer Gedanken und Erfahrungen ihnen die Möglichkeit geben, zu reagieren, wodurch eine gemeinsame Denkweise entwickelt wird. Daher passt, was Wiliam und Thompson (2007) effektive Diskussionen im Klassenzimmer und andere Lernaktivitäten nennen, gut zu dem, was der übergeordnete Teil des Lehrplans

(Kunnskapsdepartementet, 2017) darüber sagt, dass das Klassenzimmer ein Raum für Diskussionen, ein sicherer Raum für Meinungsverschiedenheiten und Argumentation sein soll.

Dysthe (2013) weist darauf hin, dass das Lernen individualisierter geworden ist, nachdem 2006 ein neuer Lehrplan eingeführt wurde, was zu Lasten der Gemeinschaft führen kann. Welche Konsequenzen der neue Lehrplan ab 2020 für die Interaktion im Unterricht hat, bleibt herauszufinden.

2.4 Die Schlüsselstrategien im DaF-Unterricht

Die Schlüsselstrategien von Wiliam und Thompson (2007) wurden bisher in einem pädagogischen Licht gesehen, aber da die Fragestellung dieser Arbeit auf den Fremdsprachenunterricht abzielt, wird es notwendig sein, auch die didaktische Eigenart des Fremdsprachenunterrichts in Verbindung mit den Schlüsselstrategien hervorzuheben.

Viel Forschungsarbeit zum Fremdsprachenunterricht wurde auf Universitätsebene durchgeführt (z. B. Ferris, 2007; Hamp-Lyons, 2006; Hyland & Hyland, 2006), während es kaum Forschung gibt, die sich auf die Bewertungsausübung in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht im Schulkontext fokussiert (Lee, 2008), mit Sandvik im norwegischen DaF-Kontext (2011) als eine klare Ausnahme. Aus diesem Grund wird auch die Forschung, die sich mit anderen Fremdsprachen befasst, beleuchtet. Internationale Forschung, die sich mit Englisch als Zweitsprache befasst, wird ebenfalls hervorgehoben, aber hier finde ich es wichtig darauf hinzuweisen, dass, obwohl die Forschung auf Englisch als Zweitsprache relevant sein kann, Zweit- und Drittspracheunterricht unterschiedliche didaktische Eigenarten haben.

Weiter werden die didaktischen Werkzeuge in Kategorien eingeteilt, aber es ist wichtig zu bemerken, dass die Betrachtung jeder einzelnen Methode als isolierte Methode eine enge und naive Grundlage für die Forschung bietet. Die didaktischen Werkzeuge sind als Teil eines Ganzen zu sehen (ibid).

2.4.1 Die Verdeutlichung von den Zielen und Lernabsichten im Fremdsprachenunterricht

In einem Fremdsprachenkontext werden die übergeordneten Ziele von dem norwegischen Bundesministerium für Bildung und Forschung durch den Lernplan für Fremdsprache vorgegeben, und es liegt an den DaF-Lehrkräften, die übergeordneten Ziele in durchführbare Teilziele für die Schüler zu aufteilen.

In ihrer PhD-arbeit untersuchte Sandvik (2011) die Ausübung der formativen Bewertung im Zusammenhang des Schreibtrainings. Eine ihrer zentralen Erkenntnisse war, dass das Verständnis der Schüler von den Lernzielen und dem Zweck des Unterrichts ein wesentlicher Faktor für die Bemühungen der Schüler im DaF-Fach war. Es stellte sich auch heraus, dass ein gemeinsames Verständnis über die Ziele und den Zweck des Unterrichts ein zentraler Faktor in der fachlichen Zusammenarbeit der Schüler war (ibid.), was darauf hindeutet, dass das Verständnis über die Ziele und den Zweck des Unterrichts von Bedeutung war für ihre Fähigkeit, einander und sich selbst relevantes Feedback zu geben. Damit die Schüler eine sinnvolle Zusammenarbeit aufbauen können, die ein gemeinsames Lernergebnis schafft, ist es eine Voraussetzung, dass sie ein gemeinsames Verständnis haben, auf dem sie ihre Arbeit aufbauen können (Lantolf, 2000).

2.4.2 Feedback im Fremdsprachenunterricht

Bei meiner Suche nach Forschungsliteratur, die sich mit Feedback in Fremdsprachen beschäftigt, unterscheiden Studien zwischen mündlichem und schriftlichem Feedback. Nachfolgend werden Gemeinsamkeiten zwischen mündlichem und schriftlichem Feedback im Fremdsprachenunterricht vorgestellt, gefolgt von einer Unterscheidung zwischen dem, was mündliches und schriftliches Feedback im Fremdsprachenunterricht kennzeichnen.

In einem Fremdsprachen-didaktischen Kontext untersuchen Aljaafreh & Lantolf (1994) den Zusammenhang zwischen Feedbackstrategien und dem Sprachenlernen. Sie verwenden die Begriffe gradierter Unterstützung und bedingten Bedarf, um den entwickelnden Dialog zwischen Lehrer und Schüler zu beschreiben. Gradierte Unterstützung bedeutet, dass der Lehrer den

Schülern nicht mehr als notwendig hilft, aber den Schülern gleichzeitig die minimale Unterstützung gibt, die sie brauchen. Aljaafreh & Lantolf (1994) erläutern, dass dieser Prozess dialogisch ist und eine kontinuierliche Bewertung des fachlichen Fortschritts jedes einzelnen Schülers erfordert. Aljaafreh & Lantolf (1994) weisen darauf hin, dass diese Art des Feedbacks den Schülern hilft, von der Notwendigkeit des unterstützten Lernens zum selbstregulierten Lernen überzugehen.

Bludau (2006) hebt hervor, dass das Verhältnis zwischen Form und Inhalt im Unterricht eine didaktische Herausforderung darstellt, da Fremdsprachenlehrkräfte dazu neigen, den Inhalt, sei es mündlich oder schriftlich, bei der Anwendung der Fremdsprache der Schüler zu übersehen. Eine theoretische Möglichkeit besteht darin, dass es bei diesem Problem darum geht, dass Lehrkräfte den Unterricht so bewerten und anpassen, dass die Balance zwischen Form und Inhalt so willkürlich festgelegt wird, wie der Lehrer es für richtig hält.

Hyland & Hyland (2001) weisen darauf hin, dass Schüler konkretes und konstruktives Feedback ohne inhaltsloses Lob oder Kritik erwarten und wollen. Ein prozessorientierter Fremdsprachenunterricht mit einem ausgewogenen Fokus auf Inhalt und Grammatik hat sich nachweislich positiv auf die Lernergebnisse der Schüler ausgewirkt (Sandvik, 2011; Ferris 1997; Hyland, 1998). Studien, die den Unterschied zwischen prozessorientiertem Unterricht und ergebnisorientierten Unterricht untersuchen, zeigen, dass Feedback auf unterschiedliche Weise aufgenommen wird. Im Unterricht, der prozessorientiert arbeitet, zeigt sich, dass die Schüler glauben, dass das Feedback von Lehrkräften ihnen im Lernprozess weiterhelfen kann (Allern, 2005; Ferris 2003; Hamp-Lyons, 2006). In Klassenzimmern, die produktorientiert arbeiten, das heißt, die Schüler bekommen ihr fertiges Produkt mit Kommentaren und einer Abschlussnote zurück, zeigt die Forschung, dass das Feedback den Lernprozess nicht wesentlich unterstützt (Burner, 2016; Ferris, 2003).

2.4.2.1 Mündliche Feedback

Es besteht allgemein Einigung darüber, dass der mündliche Sprachgebrauch notwendig ist, um mündliche Fähigkeiten in einer Fremdsprache zu entwickeln. Sowohl im L2- als auch im L3-Unterricht ist das Dialogmuster Initiation – Response – Feedback (Folglich IRF genannt) das

dominierende Dialogmuster (Thoms, 2012; Dysthe, 2013). Beim IRF-Muster initiiert der Lehrer den Dialog mit den Schülern, indem eine Frage gestellt wird, die Schüler geben folglich eine Antwort, woraufhin ein Feedback auf die Antwort folgt (ibid).

Studien sind an dem IRF-Muster durchgeführt, von denen einige aus zwei Hauptgründen kritisch sind: Erstens ist das Dialogmuster ein Ausdruck einer Dialogkultur, in der es bereits eine Schlussfolgerung gibt (Nystrand, 1997). Zweitens fordert das Muster die Schüler, Wissen zu reproduzieren, anstatt Wissen gemeinsam zu schaffen (ibid).

Andere Studien weisen darauf hin, dass das IRF-Muster das Potenzial hat, Schüler zum Problemlösen einzuladen, wobei Schüler eine zentrale Rolle bei der Wissensproduktion spielen (Wells, 1999). Gerade der dritte Teil des Dialogmusters eröffnet für lernfördernde Handlung und macht die IRF-Muster in Zusammenhang mit DaF-Unterricht relevant.

Walsh (2002, 2011) argumentiert, dass Fremdsprachenlehrkräfte die Antworten der Schüler nicht nur akzeptieren müssen, sondern auch etwas mit ihnen machen müssen, beispielsweise die Antwort in der Klassendiskussion einbringen oder die Antwort im Unterricht weiter aufgreifen. Dies kann auch bedeuten, dass der Lehrer nach einer Antwort eines Schülers ihm korrigierendes Feedback geben kann und es dem Schüler gleichzeitig leichter macht, Klarstellungen, Begründungen, Ausarbeitungen, Paraphrasierungen, Zusammenfassungen und Wiederholungen durchzuführen. Walsh (2011) betont, dass die Strategien mehr als nur einer Funktion im Sprachunterricht dienen können, zum Beispiel kann ein Schüler, der aufgefordert wird, eine Aussage zu klären oder aufzuheben, dem gesamten Klassenzimmer ein Lernergebnis geben, anstatt nur den Dialog zwischen dem Lehrer und einem Schüler zu führen.

Nystrand et al. (1997), die das IRF-Muster als statisch und kontrollierend betrachteten, hielten Dialog mit den Schülern, der nicht das Muster folgt, für eine bessere Alternative und betonen, dass die Lernergebnisse in Dialogen besser sind, in denen Lehrkräfte authentische Fragen ohne eine vorgegebene Fazitantwort stellen. Nystrand et al. (1997) betonen auch, dass die mündlichen Beiträge von Schülern als Teil des Dialogs im Klassenzimmer hervorgehoben

werden müssen, um den Schülern das Gefühl zu geben, dass ihre mündlichen Beiträge in der Kommunikation im Klassenzimmer geschätzt werden.

Cullen (2002) definiert verschiedene Formen, die der dritte Teil der IRF-Struktur annehmen kann, z. B. kann die Feedback-Phase sowohl evaluierend als auch beratend sein, wobei beide Formen den Lernprozess der Schüler unterstützen können. Evaluative Feedbackphasen können Bestätigung der Antworten der Schüler beinhalten, beispielsweise durch bestätigende Wiederholungen, die dem Schüler Feedback zur Korrektheit geben, während der Lehrer angemessene Sprachstrukturen für die Klasse beleuchtet (Park, 2014). Die evaluative Feedback-Phase kann auch korrigierendes Feedback beinhalten. Eine Herausforderung bei einer bestätigenden Wiederholung der Schülerantwort besteht darin, dass sie dazu neigt, die Gesprächssequenz zwischen Lehrer und Schüler zu schließen (Vold, 2022). Waring (2008) argumentiert in seiner Studie, dass auch positive Bemerkungen im Unterricht, zum Beispiel „gut gemacht“ und „super“, das Lernen hemmen können, weil die Bemerkungen oft die aktive Interaktion zwischen Lehrer und Schüler beenden.

Ergebnisse von Askland (2018) weisen darauf hin, dass Schüler im L3-Unterricht eine bemerkenswert geringe Anzahl von Antworten in mündlichen Aktivitäten haben, was sich auf die Möglichkeit der Lehrkräfte auswirken kann, verschiedene Formen von Feedback an die Schüler zu geben. Vold (2022) verweist auf eine Unterscheidung zwischen L2- und L3-Unterricht, bei der den Schülern im L2-Unterricht die Möglichkeit gegeben wurde, durch Reflexionen, eigene Perspektiven und eigene Meinungen sinnvolle Beiträge zur Unterrichtskommunikation zu leisten, während die Kommunikation im L3-Unterricht so gestaltet wurde, dass die Schüler die Möglichkeit bekamen, neu erlerntes Vokabular und Grammatik anzuwenden, was möglicherweise mit der geringen Anzahl an Antworten zusammenhängt, wie es bei Askland (2018) betont wurde.

2.4.2.2 Schriftliche Feedback

Wie schriftliches Feedback gestaltet werden soll, wie schriftliches Feedback gegeben werden sollte und ob schriftliches Feedback eine unterstützende Wirkung auf dem Lernprozess der

Schüler hat, wird seit Langem in der Forschung diskutiert, wobei verschiedene Studien widersprüchliche Schlussfolgerungen haben.

Truscott (1996) behauptet, dass schriftliches korrigierendes Feedback von Lehrkräften zu Schülern einen geringen Effekt auf den Lernprozess hat, weil Schüler schriftliches Feedback, zumindest im Kontext des Grammatikunterrichts, selten verwenden. Nationale Forschungen aus norwegischen Klassenzimmern unterstützen die Behauptung von Truescott (1996), indem sie zeigen, dass korrekatives Feedback in schriftlicher Form von Schülern im L2-Unterricht nicht verwendet wird, wenn Lehrkräfte das Feedback nicht aktiv im Unterricht verwendet (Burner 2016; Saliu-Abdulahi und Hellekjær, 2020).

Ferris (1999) argumentiert gegen Truscott (1996), indem sie betont, dass schriftliches Feedback eine gute Wirkung haben kann, wenn 3 Prinzipien für gutes schriftliches Feedback gefolgt wird: Erstens soll der Lehrer Feedback an wenigen Punkten auf einmal geben, anstatt Feedback zu allem auf einmal zu geben, um den Schüler nicht zu überwältigen. Zweitens soll Feedback deutlich und genau sein. Drittens soll konstruktives Feedback von mehreren positiven Bemerkungen begleitet werden, um Schüler nicht zu demotivieren (Burner, 2016).

Dies lässt sich mit 3 Prämissen von Stobart (2008) verglichen, die bei einem Feedback anwesend sein müssen, um den Lernprozess zu unterstützen: (1) die Schüler müssen ein Bedürfnis danach haben, (2) die Schüler müssen Feedback rechtzeitig bekommen, um Feedback zu verwenden, (3) die Schüler müssen bereit sein, Feedback zu benutzen. Wenn die Prämissen nicht vorhanden sind, besteht die Gefahr, dass das Feedback keine Wirkung hat oder dass das Feedback das Lernen hemmen kann (Ibid).

Die traditionelle Art der schriftlichen Bewertung, Kommentare mit einer Abschlussnote zusammen, ist sowohl im Kontext der Prämissen von Stobart (2008) als auch der Prinzipien von Ferris (1999) problematisch. Von der Perspektive der Schüler wird die schriftliche Arbeit zunächst als schwierig und zeitraubend empfunden (Lindemann & Speitz, 2002). Gleichzeitig zeigt sich, dass sich die Schüler wenig um das Feedback zu bereits fertigen Produkten kümmern, weil sie das Feedback nicht zur Verbesserung ihres Produktes nutzen müssen (Ferris, 2003). Dies

unterstreicht einen problematischen Aspekt bei den traditionellen Kommentaren mit einer Abschlussnote, da das Feedback als Begründung für eine Note fungiert, anstatt den Schreib- und Lernprozess der Schüler zu unterstützen. Ein weiteres Problem bei der traditionellen Kommentierung und Benotung besteht darin, dass Lehrkräfte sich kein Wissen darüber aneignen, wie die Schüler das Feedback wahrnehmen, was bedeutet, dass die Voraussetzungen des Lehrers für die Anpassung und Optimierung des Unterrichts minimiert wird (Hyland und Hyland, 2006). Wenn Feedback das Lernen der Schüler beeinflussen soll, muss es gegeben werden, während das Produkt Gestalt annimmt, und nicht am Ende eines Projekts (Iceland, 2008).

Vold (2021) stellte in ihrer Studie über schriftliches Feedback im L3-Französischunterricht fest, wenn Lehrkräfte schriftliches Feedback geben, das auf jeden einzelnen Schüler angepasst ist, bietet dies ein hochwertiges Feedback. William (2011) betont es aber als problematisch, dass mehr Zeit für die Gestaltung von Feedback aufgewendet wird, als die Schüler für die Nutzung des Feedbacks aufwenden. Studien zeigen, dass es möglicherweise einen Zusammenhang zwischen dem fachlichen Niveau des Schülers und der Nutzung des Feedbacks gibt (Shintani & Ellis 2015), aber trotz hoher Zielerreichung der Schüler ist es keine selbstverständliche Folge, dass Schüler im Fremdsprachenunterricht das schriftliche Feedback nutzen.

Die Nutzung von Lernaktivitäten und -strategien, bei denen die Schüler das schriftliche Feedback aktiv nutzen, kann eine Notwendigkeit sein, um ein Lernergebnis zu erzielen (William & Leahy, 2015). Beispielsweise ist die Überarbeitung früherer Arbeiten, die schriftliche Rückmeldungen erhalten haben, ein Beispiel, das sich im Fremdsprachenunterricht als wirksam erwiesen hat (Rahimi, 2021).

2.4.3 Gegenseitige Bewertung im Fremdsprachenunterricht

Nach meinen Recherchen gibt es keine Studien, die eindeutig zeigen, dass gegenseitige Bewertungen einen großen Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler im DaF-Unterricht in norwegischen Klassenzimmern hat. Dennoch zeigen internationale Studien, dass gegenseitige Bewertung als didaktisches Instrument mehrere positive Aspekte hat:

- 1: Schüler können zur Entwicklung der Sprachkenntnisse des anderen beitragen, indem sie das Lernpotenzial des anderen optimieren (Lantolf, 2000).
- 2: Schüler werden bei der Bewertung von Mitschülern darin trainiert, eine kritische und analytische Perspektive zu entwickeln, was langfristig die eigene Sprachkompetenz verbessern kann (Berg, 1999; Sandvik, 2011).
- 3: Wenn Schüler Feedback voneinander empfangen, passiert dies in einem authentischen sozialen Kontext, was die Bewertungssituation für die Schüler weniger belastend machen kann (Wiliam, 2011)
- 4: Schüler neigen dazu, das Feedback von Mitschülern zu ergreifen und zu nutzen (Lantolf, 2000).

Neben den positiven Aspekten gibt es auch Herausforderungen Mitschüler sind oft unerfahrene Leser, was sich negativ auf die Qualität des Feedbacks auswirkt (Keh, 1990). Keh (1990) weist darauf hin, dass dies dazu führen kann, dass Schüler sich weitgehend auf den sprachlichen Aspekt konzentrieren und den Inhalt umgehen. Dies wird von Thorne (2004) unterstützt, der in seinen Studien feststellte, dass Schüler in einem fremdsprachigen Kontext hauptsächlich Feedback an sprachlichen Fehlern gaben, während eine Korrektur zu Inhalt und Struktur selten vorkam.

Sandvik (2011) hebt ein didaktisches Problem hervor, das entsteht, indem Lehrkräfte schriftliche Produkte von Schülern lesen, was für die Schüler demotivierend wirken kann. Der Grund dafür ist, dass der Lehrer nach formalen Fehlern sucht und dass der Kern dieser Herausforderung darin besteht, dass die Schüler den Lehrer nicht als relevanten Leser für ihre Texte empfinden. Sandvik (2011) weist darauf hin, dass Schüler, die füreinander lesen, korrigieren und einander Feedback geben, eine Lösung für diese Herausforderung sein können. Langfristig kann dies auch dazu führen, dass Schüler mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen.

2.4.4 Selbsteinschätzung in einer Didaktischen Perspektive

Forschung an Metakognition zeigt, dass die Bewusstwerdung der eigenen Gedanken, des eigenen Wissens und der eigenen Denkmuster die Schüler besser gerüstet macht, eine Lernsituation durchzuführen, zu meistern und angemessene Strategien für die Lernsituation anzuwenden

(Schraw, Crippen & Hartley, 2006). Es ist aber nicht selbstverständlich, dass Schüler metakognitive Aktivitäten ohne Hilfe in Gebrauch nehmen. Laut Skaalvik und Skaalvik (1996) wird es nicht ausreichen, die Schüler darüber zu informieren, dass sie ab einem bestimmten Zeitpunkt die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen müssen. Wie Schüler ihren eigenen Lernprozess und ihre Motivation regulieren können und welche Strategien angewendet werden sollen, muss geübt und entwickelt werden (Ibid), und die Rolle des Lehrers besteht darin, zu modellieren, wie die Schüler sich selbst einschätzen können, und zu ermöglichen, dass die Schüler die Möglichkeit haben, diese Fähigkeit zu entwickeln (William, 2011). Eine ähnliche Botschaft kommt von Zimmermann (2002): “Contrary to a commonly held belief, self-regulated learning is not asocial in nature or origin. Each self-regulatory process or belief, such as goal setting, strategy use and self-evaluation, can be learned from instructions and modeling by parents, teachers, coaches and peers.” (Zimmerman 2002, s. 69).

Auf operativer Ebene finden wir die Selbsteinschätzung in LK20 durch ein Kompetenzziel ausgedrückt: “[der Schüler muss in der Lage sein] relevante Lern- und Kommunikationsstrategien, digitale Ressourcen und Erfahrungen aus dem bisherigen Sprachenlernen im Lernprozess zu nutzen” (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Darüber hinaus betont den Lehrplan für Fremdsprache, dass das kritische Nachdenken über die verwendeten Lernstrategien ein zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist und dass das im Sprachlernprozess erworbenes Wissen die Schüler besser für das Sprachlernen in einer lebenslangen Perspektive rüstet (ibid). Die Tatsache, dass die Schüler mit beiden Lernstrategien vertraut sein müssen und von Erfahrungen aus dem bisherigen Sprachenlernen nutzen müssen, bedeutet, dass die Schüler näher auf Selbstregulation, Reflexion und Autonomie hinarbeiten.

Es herrscht Einigkeit darüber, dass Schüler, die ihr eigenes Sprachenlernen reflektieren und wissen, welche Strategien in unterschiedlichen Situationen geeignet sind, bessere Lernergebnisse erzielen als Schüler, die weniger ihr eigenes Sprachenlernen reflektieren (Cohen, 2011; Oxford, 2011;). Anderson (2002, 2008) hat ein Modell für die Arbeit mit Selbsteinschätzung der Schüler im Unterricht vorgeschlagen. Es enthält 5 Komponenten: (1) Sprachlernen verbessern und planen, (2) Sprachlernstrategien auswählen und testen, (3) eigene Strategieanwendung überwachen, (4) Sprachlernstrategien in verschiedenen Lernsituationen koordinieren und

organisieren und (5) den eigenen Strategiegebrauch und das Sprachenlernen evaluieren. Anderson betont, dass Lehrer innerhalb jededieser Punkte unterschiedliche Arbeitsweisen modellieren sollten, insbesondere für Schüler, die Lernstrategien nicht beherrschen und an Misserfolge gewöhnt sind.

Trotz der Tatsache, dass die Selbsteinschätzung im Lehrplan verankert ist und seit fast 10 Jahrzehnten Teil der Lehrpläne ist, zeigt die Forschung, dass die Selbsteinschätzung kein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu sein scheint (Haukås, 2012; Heimark, 2013). Einer der Hauptgründe dafür ist, dass Lehrkräften das Wissen fehlt, wie man mit der Selbsteinschätzung im Klassenzimmer unterrichtet. In den Studien von Heimark (2013) und Haukås (2012) geben Lehrkräfte an, dass sie sich nicht sicher fühlen, wie sie mit diesen Kompetenzzielen arbeiten können, zum Beispiel stimmen in der Umfrage von Haukås (2012) 61 % zu oder stimmen eher zu, dass sie mehr über Lernstrategien lernen müssen, bevor sie Zeit im Klassenzimmer mit den Schülern damit verbringen wollen.

Kapitel 3 - Methode

In diesem Kapitel wird über die methodischen Entscheidungen berichtet, die während der Arbeit an dieser Studie getroffen wurden. Zunächst wird die Wahl der Methode sowie die Durchführung der Datenerhebung begründet. Danach folgt eine Präsentation von den teilnehmenden Lehrenden dieser Arbeit. Anschließend wird beschrieben, wie die Datenerhebung verlief und wie der Analyseprozess durchgeführt wurde. Abschließend werde ich auf die relevanten ethischen Aspekte einer Arbeit wie dieser eingehen.

3.1 Forschungsdesign

Um die Forschungsfrage der Arbeit zu beantworten, war es notwendig, mit Lehrkräften ins Gespräch zu kommen. Ziel der Arbeit ist es, Verständnis, Gedanken und Reflexionen hervorzurufen, weshalb eine qualitative Methodenwahl förderlich ist. Dalland (2018, S. 51) betont, dass die Begründung für die Wahl einer bestimmten Methode sein sollte, dass die Methode die beste Lösung für die Beantwortung dessen ist, was wir in der Forschungsfrage stellen. In der Forschungsfrage der Arbeit ist das Fragewort „wie“ zentral, weil es darauf hinweist, dass die Studie ein tieferes Verständnis von etwas gewinnen will. Die qualitative Forschungsmethode zielt darauf ab, Verständnis statt Erklärungen hervorzurufen, das Besondere und Abweichende herauszuarbeiten und geht auf wenige Forschungsgegenstände ein (Dalland, 2018, S. 53).

Die Wahl der Methode fiel aus zwei Gründen auf eine qualitative Methode. Erstens wäre es sehr zweckmäßig, Reflexionen und Gedanken von Lehrkräften durch eine qualitative Methode zu sammeln. Zweitens wäre es eine Herausforderung gewesen, genügend Teilnehmer zu sammeln, um eine zufriedenstellende Anzahl von Antworten für eine quantitative Methode zu erhalten. Daher fiel die Wahl auf ein semi-strukturiertes individuelles Forschungsinterview. Gruppeninterviews wurden früh in der Arbeit in Betracht gezogen, aber weil Einzelgespräche bessere Voraussetzungen für Nachfragen und nuancierte Überlegungen bieten, wurden Gruppeninterviews ausgeschlossen.

Nach meinen Recherchen gibt es wenig Forschung zur formativen Bewertung in einzelnen Fächern, insbesondere im DaF-Fach von Klasse 8 bis 13. Obwohl Lehrkräfte an der Sekundarstufe (Klassen 8-10) und der Oberstufe (Klassen 11-13) unter unterschiedlichen Bedingungen arbeiten, wurden aufgrund der Eigenart des DaF-Fachs und weil die gewählte Methode qualitativ ist, sowohl Teilnehmer aus der Sekundarstufe als auch aus der Sekundarstufe II eingeladen. Die Einschätzung, die getroffen wurde, war, dass Beiträge aus beiden Schulbereichen relevante und kohärente Ergebnisse hervorbringen würden.

3.1.2 Die Lehrkräfte

Insgesamt nahmen 5 Teilnehmer an diesem Projekt teil. Lehrkräfte erhielten eine E-Mail mit der Anfrage zur Teilnahme. Die Lehrkräfte, die sich zur Teilnahme bereit erklärten, meldeten sich zurück, um ihre Teilnahme weiter zu arrangieren. Im Folgenden wird jeder Teilnehmer kurz vorgestellt.

3.2.2.1 Petter

Peters akademischer Hintergrund besteht aus einem einjährigen Studium in Norwegisch und einer Bachelorarbeit in Deutsch. Er arbeitet seit 5 Jahren als Lehrer. Petter erklärt im Interview, dass er immer noch neue Methoden ausprobiert, um das Lernen der Schüler zu verbessern. Er erzählt auch, dass der Beruf als Lehrer aufgrund der Interaktion mit den Schülern von ihm als sehr wertvoll empfunden wird.

3.2.2.2 Lotta

Lotta ist die einzige Teilnehmerin mit Deutsch als Muttersprache. Sie hat einen Master und Unterrichtskompetenzen in Deutsch und Englisch an einer norwegischen Universität erhalten. Sie hat sowohl während ihres Studiums als auch 4 Jahre nach ihrem Studium als Lehrerin gearbeitet. Lotta bezeichnet die Arbeit als Lehrerin als ihre Berufung und ist während des gesamten Interviews leidenschaftlich begeistert davon, wie das Lernen optimiert werden kann. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Schüler wird als besonders sinnvoll empfunden, da sie die Schüler potenziell zu besseren Mitmenschen machen. Lotta zeigt sich

frustriert über einige Herausforderungen im Alltag und sagt, dass sie schon relativ viel über die geregelte Arbeitszeit hinaus arbeitet.

3.2.2.3 Ina

Inas akademischer Hintergrund besteht aus Deutsch, Französisch, Sozialkunde und Sozialökonomie. Sie arbeitet seit den 1980er-Jahren als Lehrerin. Ina bringt zum Ausdruck, dass der Beruf als Lehrerin als sinnvoll empfunden wird, weil es für die Gesellschaft wichtig ist, Schüler in ihrer Ausbildung voranzubringen.

3.2.2.4 Janos

Janos ist der einzige Teilnehmer, der ein PhD. abgeschlossen hat. Seine Unterrichtsfächer bestehen aus Deutsch, Norwegisch und Rechtskunde. Janos unterrichtet seit 5 Jahren als Lehrer. In allen Teilen des Interviews berichtete Janos, wie er daran arbeitet, dass sich die Schüler im DaF-Fach wohlfühlen. Während des gesamten Interviews sah er den Lehrberuf immer wieder aus der Perspektive einer positiven Lernumgebung, Wohlbefindens des Schülers und Respekt zwischen Schüler und Lehrer, was ihn von den anderen Teilnehmern unterscheidet.

3.2.2.5 Magnus

Magnus ist sowohl als Vorschullehrer als auch als Lektor ausgebildet. Er hat 19 Jahre in der Schule gearbeitet. Seine akademischer Hintergrund besteht aus Englisch, DaF, Norwegisch und Religionswissenschaft. Von Zeit zu Zeit nimmt er an Jahresmodulen teil, um seine fachliche Kompetenz zu erweitern. Magnus freut sich auf die Arbeit und beschreibt die Arbeit als Lehrer als lustbetont. Er hat als Lehrer sowohl in Norwegen als auch im Ausland gearbeitet. Die Entwicklung der Schüler in den Schuljahren mitzuerleben, erlebt er als fantastisch.

3.2 Datenerhebung

Das Hauptziel dieser Arbeit war es, die Meinungen, Reflexionen und Gedanken der Teilnehmenden zur formativen Bewertung zu entlocken. Kvale und Brinkmann (2021) erklären,

dass ein qualitatives Forschungsinterview versucht, die Perspektive der Teilnehmer durch ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu verstehen. Daher wurde ein qualitatives Forschungsinterview als geeignet angesehen, um die Forschungsfragen der Arbeit zu beantworten.

Observation als Methode kann gute Voraussetzungen für Interviews schaffen (Dalland, 2018, S. 96). Darüber hinaus können die Interviews die Observationen ergänzen (Ibid). Deshalb wurde versucht, das Projekt neben Interviews auch mit Observation als Methode durchzuführen. Es stellte sich heraus, dass dies die Rekrutierung herausfordernd gemacht hat, und das Projekt wurde folglich nur mit Interviews als Methodenwahl fortgesetzt.

Ein möglicher Grund, warum Observation die Rekrutierung von Teilnehmern erschwert, ist, dass es sich aufdringlich anfühlen kann, wenn eine Person die berufliche Praxis beobachtet. Vor allem, wenn der Observation kritische Fragen folgen können und in einen wissenschaftlichen Bericht aufgenommen werden müssen.

3.2.1 Interview

In der Fachliteratur wird häufig zwischen strukturierten Interviews, semi-strukturierten Interviews und unstrukturierten Interviews unterschieden. Bei strukturierten Interviews werden allen Teilnehmern exakt die gleichen Fragen gestellt, mit der Absicht, alle Antworten vergleichbar zu machen. In unstrukturierten Interviews hat der Teilnehmer die Möglichkeit, Fragen offen und breit zu beantworten, während semistrukturierte Interviews dem Interviewer die Möglichkeit geben, das Interview in eine gewünschte Richtung zu lenken.

Bei der Einschätzung, welche Form das Interview haben sollte, wurde die Notwendigkeit spontaner und unerwarteter Antworten gegen die Notwendigkeit einer einfacheren und strukturierten Analyse abgewogen. Dalland (2018, S. 78) gibt eine klare Empfehlung, auf die eigenen Fähigkeiten zu schauen und welche Voraussetzungen man mitbringt, um unstrukturierte oder strukturierte Interviews zu führen. Er sagt, je offener die Gesprächssituation ist, desto mehr Erfahrung braucht man, um gute Ergebnisse zu erzielen. Ein Nachteil von unstrukturierten

Interviews mit wenig Erfahrung des Interviewers ist, dass viel Gesprächszeit zu irrelevanten Ergebnissen führen kann.

In dieser Arbeit wurde ein semi-strukturiertes Interview gewählt, weil es gut geeignet ist, Perspektiven und Meinungen von den Teilnehmenden zu erhalten. Gleichzeitig gibt es dem Interviewer die Flexibilität, aufklärende und vertiefende Fragen zu stellen (Kvale und Brinkmann, 2021).

Dalland (ibid) weist darauf hin, dass man in einer Studiensituation eine gute Gelegenheit hat, die Grenzen der eigenen Fähigkeiten zu erweitern. Daher wurde entschieden, eine Reihe offener Fragen im Interviewleitfaden hinzuzufügen, insbesondere in Bereichen, die sich mit der Forschungsfrage beschäftigen, welche Herausforderungen DaF-Lehrkräfte in der formativen Bewertungsarbeit haben.

Kvale und Brinkmann (2021) empfehlen die Erstellung eines Interviewleitfadens, der während des Interviews eine Orientierungshilfe bietet und sich gleichzeitig flexibel an das Gespräch während der Interviews anpassen lässt. Daher wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der in Anhang 2 eingesehen werden kann. Der Interviewleitfaden wurde mit Hilfe des akademischen Beraters und kritischer Mitstudenten mehrfach überarbeitet und geändert. Dadurch bin ich als Interviewer besser damit vertraut geworden und die Qualität des Interviews hat sich verbessert. Der Interviewleitfaden ist in mehrere Teile gegliedert, wobei jeder Teil eigene Fragen hatte. Die verschiedenen Teile des Interviewleitfadens lassen sich in einen Faktenteil, einen einleitenden Teil, einen Hauptteil über die fünf Schlüsselstrategien für die formative Bewertung und einen abschließenden Teil beschreiben. Während der Faktenteil und der einleitende Teil des Interviewleitfadens darauf abzielten, ein Gespräch zu initiieren und den Hintergrund der Teilnehmerherauszustellen, ermöglichten die Fragen im Hauptteil in größerem Maße, dass die Teilnehmer die Möglichkeit hatten, Reflexionen und ihre eigenen Einstellungen an formative Bewertung zu teilen.

In einem Forschungsinterview wird Wissen in der sozialen Interaktion zwischen Interviewer und Teilnehmer produziert (Dalland, 2018, S. 63). Das Gesprächsklima wurde daher als wichtiges

Element angesehen, mit dem man bewusst umgehen muss, da dies die Qualität der Informationen von dem Interview beeinflussen könnte. In Anbetracht dessen, dass die Forschungsliteratur zeigt, dass es schwierig sein kann, nach den Prinzipien der formativen Bewertung zu unterrichten (zum Beispiel: Black & Wiliam, 1998a; William, 2011; Hattie, 2015; Hopfenbeck, 2016), war es Teil meiner Einschätzung, dass ein ungleiches Kompetenzverhältnis das Gesprächsklima im Interview beeinflussen könnte. Ich hatte mich intensiv mit der Literatur zur formativen Bewertung vor den Interviews vertraut gemacht, was es mir ermöglichte, relevante Aussagen des Lehrers wahrzunehmen und zu bearbeiten. Dies schuf aber gleichzeitig ein potenziell asymmetrisches Kompetenzverhältnis, in dem sich die Lehrkräfte durch die Aussagen beurteilt fühlen könnten.

Als Maßnahme zur Minimierung der Distanz zwischen mir und den Interviewten wurde am Anfang des Interviews vermittelt, dass ich mich in einer Studiensituation befinde, in der ich bei Forschungsarbeiten neu bin und dass ich Erfahrungen an Forschungsarbeit sammeln möchte. Daher wurde betont, dass ich auf das Feedback des Lehrers angewiesen bin, wenn die betreffende Person den Zweck einer Frage nicht versteht.

3.3 Der Analyseprozess

Im Folgenden wird der Analyseprozess vorgestellt. Dabei geht es darum, wie ich die Interviews erlebt habe, inwieweit die Interviews als Erfolg gewertet werden können, und wie die Analyse im Nachhinein an den Interviews durchgeführt wurde.

3.3.1 Die Durchführung der Datenerhebung

Alle Interviews wurden am Arbeitsplatz der Teilnehmer durchgeführt. Wir hatten für jedes Interview einen separaten Raum und es gab keine Störungen während der Interviews. Ich habe alle Interviews als sehr angenehm empfunden, und die Teilnehmer schienen neugierig auf die Fragen zu sein und wie sie zu dieser Arbeit beitragen könnten.

Von einem Interview zum anderen habe ich viel gelernt, was die Qualität jedes geführten Interviews gesteigert hat. Vom ersten Interview bis zum dritten Interview habe ich eine größere Sicherheit in der Interviewsituation gespürt, was sich in den Nachfragen widerspiegelt. Für das vierte und fünfte Interview konnte ich die Erfahrungen früherer Teilnehmer nutzen, um die neuen Interviewteilnehmer herauszufordern, was meiner Erfahrung nach dem Interview mehr Tiefe gab. Beispielsweise erfährt Janos, der am vierten Interview teilnahm, eine Herausforderung, die die anderen Teilnehmer vor ihm nicht erwähnt hatten. Dadurch konnte ich Magnus, der der letzte Interviewte war, zu derselben Herausforderung befragen. Ein Nachteil ist, dass den drei vorherigen Teilnehmern diese Frage nicht gestellt wurde. In einer thematischen Analyse, die diese Arbeit verwendet (siehe 3.3.2), wird gefordert, dass alle Teilnehmer demselben Interviewleitfaden folgen (Dalland, 2018, S. 92). Eine Folge davon, dass die Teilnehmer mit verschiedenen Folgefragen herausgefordert werden, ist, dass einige Teilnehmer einen Bereich, zu dem sie ursprünglich eine Beziehung hatten, nicht beantworten konnten. Dies wird zwar auf die Ergebnisse Auswirkungen haben, schien aber auch schwer zu vermeiden, da ich als Interviewer selbst nach jedem Interview eine fachliche Entwicklung erlebte, die kleine Anpassungen erforderte, die die Qualität der Interviews erhöhten.

In mehreren der Interviews äußerten einige der Teilnehmer Unsicherheiten im Zusammenhang mit ihrem eigenen Verständnis von formativer Bewertung. Ich erlebte aber, dass die meisten Teilnehmer gute Kenntnisse der formativen Bewertung von LK20 hatten. In den Fällen, in denen die Lehrkräfte auf LK20 zurückwiesen, erlebte ich als Abwehrmechanismus einen defensiven Sprachmechanismus, weil sie wussten, dass ich gute Kenntnisse über den theoretischen Aspekt der formativen Bewertung hatte. Auf diese Weise erlebte ich, dass einige Teilnehmer ein verzerrtes Verhältnis zwischen meinem Wissen über das Thema und ihrem Wissen erlebten. Ich hatte trotzdem nicht das Gefühl, dass es die Teilnehmer daran hinderte, frei zu sprechen oder das Gesprächsklima beachtlich beeinträchtigte.

3.3.2 Transkription und Analyse des Datenmaterials

Nach Abschluss der Interviews wurden die Aufnahmen transkribiert. Transkription bedeutet, dass sich etwas von einer Form zu einer anderen ändert (Kvale und Brinkmann, 2021), in diesem

Fall von mündlicher Rede zu geschriebenem Text. Die Transkription führt dazu, dass Stimmungen, Töne, Bewegungen und Interaktionen im Übergang zum geschriebenen Text weniger sichtbar werden oder verschwinden. Daher kann die Transkription als Dekontextualisierung bezeichnet werden.

Insgesamt wurden knapp 5 Stunden Gespräch aufgenommen, was zu 32.608 transkribierten Wörtern führte. Die Verteilung von Wörtern und Gesprächszeit wird in der Tabelle unten gezeigt.

	Länge des Interviews	Anzahl der Transkribierten Wörter
Interview 1 - Petter	51:28	5631
Interview 2 - Lotta	1:04:17	8805
Interview 3 - Ina	1:05:50	5548
Interview 4 - Janos	1:01:10	6461
Interview 5 - Magnus	56:54	6163

Tabelle 3.2

In dieser Analysephase der Arbeit geht es darum, die Transkriptionen neu zu kontextualisieren und zu interpretieren. Dies wurde mit einer thematischen Analyse durchgeführt, bei der die anfänglichen Kategorien mit den fünf Strategien zur formativen Bewertung von William und Thompsen (2007) als Ausgangspunkt verwendet wurden. Zunächst wurde das Datenmaterial aufbereitet, indem alle Aussagen der Teilnehmer kategorisiert wurden, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu klären. Bei der Verarbeitung der Aussagen der Teilnehmer entstanden eine Reihe neuer Kategorien, die weiter in die Arbeit gebracht wurden. Nach einer ersten Verarbeitung der Aussagen der Teilnehmer wurden die Relevanz, der Kontext und die kategoriale Zugehörigkeit der Aussagen nochmals untersucht. Ein Vorteil dieser Arbeitsweise ist, dass sie den Forscher dazu zwingt, sich einen detaillierten Überblick über das gesamte Datenmaterial zu verschaffen (Kvale und Brinkmann, 2021, S. 227). Durch diese Kategorisierung habe ich erfahren, dass der Vorteil ein guter Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Antworten der Teilnehmer ist, dass die Kategorien im Lichte des Gesamteindrucks aus den

Interviews gesehen werden können, was gegen eine Interpretation über den Kontext hinaus hilft. Mit diesem Ausgangspunkt wurde geformt, was ich als den Kern der Aussagen der Teilnehmer ansah. Beispielsweise schien die Kapazität der Lehrkräfte formative Bewertung auszuüben und das Verhältnis zwischen wie viel Feedback die Schüler zu Grammatik und Inhalten im Sprachproduktion erhalten als zentrale Themen. Dies bildete die Grundlage für die Ergebnisse der Arbeit.

3.4 Ethische Aspekte

Die ethischen Wahlen des Forschers sind ein entscheidender Faktor für die Qualität der wissenschaftlichen Erkenntnisse (Kvale & Brinkman, 2021, s. 108). Aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, in jeder Phase der Arbeit ethische Überlegungen durchzuführen.

Kvale und Brinkmann (2021, S. 108) weisen darauf hin, dass moralisches und verantwortliches Forschungsverhalten mehr ist als kognitive Entscheidungen und ethisches Wissen. Es hängt auch mit der moralischen Integrität des Forschers, der Empathie des Forschers und der Sensibilität des Forschers im Umgang mit ethischen Fragen zusammen. Darüber hinaus wird betont, dass moralisches und verantwortungsvolles Forschungsverhalten im Kontext von Interviews besonders wichtig wird, weil der Interviewer selbst ein Instrument des Wissenserwerbes ist (ibid). Daher wird die Integrität des Forschers für die Qualität des produzierten Wissens wichtig sein.

Alle an der Studie beteiligten Lehrkräfte öffneten sich durch Gespräche. Eingehende Interviews können sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Teilnehmer beim Verständnis und der Ausübung ihres Unterrichts aufzeigen. Dies verstehe ich als eine Vertrauenserklärung von den teilnehmenden Lehrkräften, was nicht nur rechtliche Verpflichtungen mit sich führt, beispielsweise Schweigepflicht von mir, sondern auch ethische Verpflichtungen in Bezug auf Planung, Interview, Datenauswertung und Anonymisierung der Interviewten mit sich bringt.

In Anbetracht dessen, dass ich als Masterstudent neu in der Forschungsdisziplin bin, möchte ich in diesem Unterkapitel die ethischen Überlegungen und Entscheidungen darstellen, die in der

Arbeit getroffen wurden. Ethische Fragen beschränken sich nicht nur auf das Interview, sondern treten in allen Phasen der Arbeit auf (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 91), was bedeutet, dass ethische Fragen von Beginn der Arbeit bis zum Abschluss der Arbeit berücksichtigt werden sollten. Kvale und Brinkmann (2021) unterteilen die Durchführung eines Interviews in 7 Phasen; Thematisierung, Planung, Interviewsituation, Transkription, Analyse, Verifizierung und Berichterstattung. Diese Phasen bilden den Ausgangspunkt für die ethischen Überlegungen in dieser Arbeit.

Thematisierung: Während der Erstellung einer Arbeit wie dieser wird die Kompetenz des Studenten gesteigert. Dalland (2018, s. 238) weist darauf hin, dass das Thematisierte nicht nur dem Studenten zugutekommen soll, sondern soll die Arbeit auch etwas für die Beteiligten beitragen. Der Zweck einer Studie soll nicht nur mit dem wissenschaftlichen Wert verknüpft sein, sondern auch dazu beitragen können, die menschliche Situation des untersuchten Gebiets zu verbessern (2021, s. 97). Stobart (2008) weist darauf hin, dass verbesserte Fähigkeiten in der formativen Bewertung zu einer besseren Unterrichtsqualität für alle Gesellschaftsschichten beitragen können, und in diesem Zusammenhang halte ich eine Arbeit wie diese für wertvoll. Wenn diese Arbeit dazu beiträgt, dass ein Schüler ein besseres Lernergebnis erreicht, entweder dadurch, dass ich ein besserer Lehrer werde oder die Interviewten lehrreiche Reflexionen haben, die ihre formative Bewertungsarbeit verbessern, halte ich die Wahl des Themas für gelungen.

Die Planung: Ethische Aspekte bei der Planung der Arbeit betreffen die Aufklärung der Beteiligten über ihre Rechte, Einwilligung von den Interviewten sicherstellen, die Vertraulichkeit den Teilnehmern versichern und darüber zu reflektieren, welche mögliche Konsequenzen die Teilnahme an der Studie für die Teilnehmer haben kann (Kvale & Brinkmann, 2021, s 97). Jeder, der an dieser Arbeit teilnahm, wurde über den Zweck der Arbeit informiert, dass die Teilnahme freiwillig war und dass sie jederzeit die Möglichkeit zum Abtreten haben, bis zum Abschluss der Arbeit (siehe Anhang 1).

Vertraulichkeit bedeutet, dass die Teilnehmer nicht durch das Datenmaterial identifiziert werden können (Kvale & Brinkmann, 2021). Um die Anonymität der Teilnehmer zu sichern, wurden Personen- und Ortsnamen in der Transkription in Codesumgewandelt, und Audioaufnahmen und

Transkriptionen wurden an verschiedenen Orten gespeichert. Einige der Erklärungen der Teilnehmer könnten Verhältnisse aufdecken, die nicht mit der Vision des norwegische Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Einklang stehen, was in der Arbeit möglicherweise unangenehm weiterzugeben ist, da es auf Schwächen in der beruflichen Ausübung der Teilnehmer hinweisen kann. Daher halte ich es für wichtig, die Anonymität der Teilnehmer zu wahren.

Transkription: Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben, wurden alle Orts- und Personennamen in Codes umgewandelt. Dies dient der Wahrung der Anonymität der Teilnehmer. Kvale und Brinkmann (2021, S. 97) betonen, wie wichtig es ist, der Transkription treu zu bleiben. Ich habe versucht, bei der Transkription so treu wie möglich zu sein, aber ich habe schriftliche Änderungen vorgenommen, wo ich das Gefühl hatte, dass eine wörtliche Transkription nicht angemessen wäre. Diese Arbeit umfasst viele Übersetzungen, was eine Herausforderung mit sich bringt: Können Übersetzungen durchgeführt werden, ohne dass die Botschaft verändert wird oder verloren geht? Um Botschaftsänderungen zu vermeiden, werden alle Übersetzungen mit der Originalsprache in Fußnoten gesetzt.

Die Analyse: Bei den ethischen Überlegungen bei der Analyse von Daten geht es darum, wie tief und wie kritisch das Datenmaterial analysiert werden kann (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). Die Absicht dieser Arbeit war es, Faktoren zu entdecken, die das Lernen in Verbindung mit der Ausübung der formativen Bewertung hemmen oder fördern können. Es war nicht beabsichtigt, die Teilnehmer in irgendeiner Weise zu beurteilen, sondern zu untersuchen, wie sie ihre Aufgabe lösen, den Schülern lernfördernden Unterricht zu vermitteln, und wie dies von einem Lehrer zu einem anderen unterschiedlich geschieht.

Verifizierung: Als Forscher hat man die ethische Verantwortung, Wissen so sicher und verifiziert wie möglich zu berichten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). In einem Gespräch wie in diesem Interview wurde das Risiko unterschiedlicher Begriffsverständnisse und damit die Möglichkeit von Missverständnissen als hoch betrachtet. Aus diesem Grund wurde im Interview der zentrale Begriff formative Bewertung, Feedback, gegenseitige Bewertung und Selbsteinschätzung

verdeutlicht, um Missverständnisse zu vermeiden. In den Fällen, in denen ich Zweifel an der Botschaft der Teilnehmer hatte, wurden Folgefragen gestellt.

Ergebnisse vorstellen: Bei der Berichterstattung und dem Abschluss der Arbeit müssen die Vertraulichkeit der Teilnehmer und die möglichen Folgen für die Teilnehmer bewertet werden (ibid). Dalland (2018, S. 239) erklärt, dass die Wahrung der Anonymität der Teilnehmer Wachsamkeit während der gesamten Arbeit erfordert. Während der gesamten Arbeit habe ich mein Bestes getan, um die Vertraulichkeit der Teilnehmer zu wahren. Die Motivation der Teilnehmer und von mir besteht darin, das Lernen zu fördern, und das ausgewählte Datenmaterial wurde ausgewählt, um zum Lernen beizutragen. Es gibt kein Datenmaterial, das zu Lasten des Berufslebens der Teilnehmer beitragen könnte. Daher werden die potenziellen negativen Folgen der Teilnahme an der Arbeit für die Teilnehmer als weniger belastend angesehen.

Kapitel 4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse thematisch dargestellt. Das Kapitel ist nach den Forschungsfragen der Arbeit gegliedert. Zunächst wird das Verständnis der Teilnehmer zum Konzept der formativen Bewertung vorgestellt. Dann wird dargestellt, wie die Teilnehmer die Ausübung der formativen Bewertung erleben. Abschließend werden zwei Herausforderungen dargestellt, die die Lehrkräfte bei der Ausübung der formativen Bewertung erfahren.

Im gesamten Kapitel werden die Teilnehmer mit Pseudonymen bezeichnet: Petter, Lotta, Ina, Janos und Magnus. Alle wiedergegebenen Zitate sind von mir ins Deutsche übersetzt und sind in den Fußnoten in der Originalsprache wiederzufinden.

4.1 Wie verstehen DaF-Lehrkräfte formative Bewertung?

In den Interviews wurden allen Teilnehmern offene Fragen dazu gestellt, wie sie mit dem Konzept Unterwegsbewertung gearbeitet haben und wie sie es interpretieren. Die Antworten der Teilnehmer waren unterschiedlich nuanciert, beispielsweise verglichen zwei Teilnehmer die Unterwegsbewertung mit Anleitung und Feedback, während ein anderer Teilnehmer in den Beschreibungen großen Wert auf das Wohlbefinden und die Lernumgebung legte.

Sowohl Petter als auch Lotta vergleichen Bewertung mit Feedback und fachlicher Anleitung. Während Petter sich Gedanken darüber macht, was es sein könnte, scheint sich Lotta sicher zu sein, dass sie den Begriff versteht, und gibt vieles wieder, was im Lehrplan über die Unterwegsbewertung geschrieben wird.

Petter: Für mich sind die Unterwegsbewertung eigentlich Rückmeldungen, oder was ich damit meine, ist Feedback darüber, was sie erreicht haben und etwas darüber, woran sie arbeiten können, um irgendwie besser zu werden oder mehr zu meistern.¹⁴

Lotta: Naja, interpretieren. Ich weiß nicht, was dazu zu interpretieren ist. Es steht im Lehrplan. In allen Lehrplänen. Im Lehrplan für Fremdsprachen ist es sehr klar, was eine Bewertung im Unterricht ist.

¹⁴ Underveisvurdering for meg er jo egentlig en tilbakemelding, eller det jeg legger i det er jo en tilbakemelding om hva de får til og noe om hva de kan jobbe videre med for å på en måte bli bedre eller mestre mer (Petter, 2022).

Unterwegsbewertung ist doch eine Form von Anleitung. Wie ich normalerweise sage, alles ist Unterwegsbewertung. Ob ich für eine Prüfung etwas schreibe oder ob es im Unterricht ist und ich sage "das war gut, du siehst, jetzt kannst du diesen Laut aussprechen" oder "jetzt schaffst du es", "ja toll", Alles ist Unterwegsbewertung! Dass wir etwas tun und ich etwas zu ihnen sage, oder dass sie etwas Falsches sagen und ich es noch einmal sage, ohne darauf hinzuweisen, dass es falsch ist. Alles ist in gewisser Weise Unterwegsbewertung, es sind nicht nur Prüfungen. [...] Unterwegsbewertung ist also alles! Das ist meine Meinung.¹⁵

Stärker als andere Teilnehmer setzt Ina auf eine summative Beschreibung der Unterwegsbewertung. Ina erwähnt den Begriff formativ, beschreibt aber stärker als andere die Unterwegsbewertung im Zusammenhang mit Noten und Bewertungsgrundlagen. Ina erklärt, dass die Unterwegsbewertung dem Lehrer die Möglichkeit gibt, zu beobachten, was die Schüler während des Schuljahres tun, als Teil der summativen Bewertungsgrundlage.

Wie Ina spricht Magnus den summativen Teil der Bewertung während des Schuljahres an, bringt aber zum Ausdruck, dass die summative Bewertung am Ende der Ausbildung steht und dass alle Bewertungen bis dahin dazu dienen sollen, die Schüler zu unterstützen.

Janos unterscheidet sich von den anderen Teilnehmern dadurch, dass er großen Wert auf das Interesse der Schüler legt und dass die Schüler den Unterricht als positiv und motivierend empfinden sollen. Janos stellt klar, dass alle Bewertungsarbeiten, die er durchführt, dazu dienen, das Interesse der Schüler zu wecken und ein positives Lernumfeld zu schaffen.

Janos: Und das ist... mein Ziel ist es, die Schüler auf ein höchstmögliches Niveau zu bringen, dass sie den Deutschunterricht als positiv empfinden und sich für etwas fachlich Relevantes interessieren. Und bei meinen Bewertungen geht es darum, die Schüler an diesen Punkt zu bringen. Also ist offensichtlich alles, was ich tue, ein Versuch, sie für etwas zu interessieren.¹⁶

¹⁵ Tja, tolke.. Jeg vet ikke hva det er å tolke. Det står i læreplan. I alle læreplaner. Det er veldig tydelig i læreplanen for fremmedspråk hva undervisvurdering er. Undervisvurdering er jo en form for veiledning. Som jeg pleier å si, alt er undervisvurdering. Om det er på en prøve jeg skriver noe, eller om det er i timen og sier "dette her var bra, ser du nå klarer du å utale denne lyden" eller "nå klarer du, ja flott", eller "husker du den", Alt er undervisvurdering!. At vi holder på med noe og jeg sier noe til de, eller at de sier noe feil og jeg uttaler det på nytt uten å påpeke at det er feil. Alt alt er på en måte undervisvurdering, det er ikke bare prøver [...] Så undervisvurdering er alt! Det er min oppfatning (Lotta, 2022).

¹⁶ Og det er...mitt mål er å få elevene til et så høyt nivå som mulig, og at de synes det er positivt å være i tysktimene, og at de blir interessert i noe annet som har en faglig relevans. Og all min vurdering handler om å bringe elevene til det punktet. Så det er klart alt jeg gjør er et forsøk på å få de til å bli interessert i noe (Janos, 2022).

4.2 Wie erfahren die Lehrkräfte die Ausübung von formativer Bewertung

Im Folgenden werden die Erfahrungen der Teilnehmer mit der Durchführung von formativer Bewertung dargestellt. Dazu gehören unter anderem Meinungen, Begründungen, Reflexionen und offene Diskussionen, die sie in den Interviews mit sich selbst geführt haben. Die Struktur spiegelt die in Tabelle x dargestellten Strategien wider, die in Kapitel 2 vorgestellt wurden.

4.2.1 Ziele und Erfolgskriterien verdeutlichen und Lernabsichten teilen

Jeder Teilnehmer hatte Erfahrungen damit, Erfolgskriterien und Lernabsichten mit den Schülern zu teilen. Unter den Teilnehmern gab es unterschiedliche Meinungen darüber, ob man dafür Unterrichtszeit benutzen sollte und ob es sich positiv auf das Lernen auswirkt. Im Folgenden werden die Erfahrungen der Teilnehmer zum Teilen von Bewertungskriterien dargestellt, gefolgt von den Erfahrungen bei der Teilung von Lernabsichten.

4.2.1.1 Bewertungskriterien

Ina arbeitet nicht aktiv mit Bewertungskriterien mit den Schülern, ist jedoch der Ansicht, dass dies ein relevanter Bereich zur Verbesserung der eigenen Berufsausübung ist, weil es die Schüler in größerem Umfang unterstützt. Janos weist darauf hin, dass Bewertungskriterien für die Schüler vorgestellt werden. Dies wird mithilfe standardisierter Formulare gezeigt, aber wird als eine Formalität angesehen, falls sich die Schüler über die abschließende summative Bewertung beschweren. Janos erläutert, dass das Teilen von Bewertungskriterien nicht ausschließlich positiv wirkt, sondern kann auch das Lernen hemmen. Er erfährt, dass die Schüler sich mehr auf die Kriterien konzentrieren, anstatt sich auf den Inhalt ihrer Arbeit zu fokussieren:

Janos: Ich finde, dass viele Schüler sich sehr an den Kriterien aufhängen, sie müssen diese auch als Checkliste erfüllen. Außerdem erwarten sie, dass sie auf dieser Grundlage eine gute Note bekommen. Dann liegt der Fokus auf den Kriterien selbst und nicht auf den akademischen Inhalten, und sie sitzen auch hier und diskutieren die Kriterien, anstatt zu arbeiten.¹⁷

¹⁷ Jeg opplever at veldig mange elever henger seg voldsomt opp i kriteriene, også skal de oppfylle disse som en sjekkliste. Også forventer de å få en god karakter på grunnlag av det. Da blir fokuset rettet mot selve kriteriene, og ikke det faglige innholdet, også blir de sittende å diskutere kriteriene istedenfor å gjøre arbeid (Janos. 2022).

Im Gegensatz zu Janos sieht Petter es als einen Vorteil, dass die Schüler die Bewertungskriterien kennen. Petter hat neulich seinen ersten Unterricht mit Bewertungskriterien als Schwerpunkt abgeschlossen und erfährt, dass die Schüler eine größere Sicherheit haben, was von ihnen erwartet wird. Petter erfährt auch, dass die Schüler in größerem Maße das fachliche Wissen nutzen, das im Unterricht fokussiert ist.

Sowohl Lotta als auch Magnus betonen, dass die Bewertungskriterien regelmäßig mit den Schülern kommuniziert werden. Beide stellen die Bewertungskriterien auf einer digitalen Plattform jederzeit zur Verfügung. Lotta stellt klar, dass Bewertungskriterien gründlich für die Schüler erklärt werden und erfährt, dass dies klare Erwartungen an die Schüler schafft, was zu einer höheren Arbeitsmoral im Unterricht führt. Magnus erklärt, dass Bewertungskriterien und der Lehrplan übereinstimmen müssen und dass die Sprache vereinfacht werden muss, damit die Schüler die Bewertungskriterien optimal verstehen können.

4.2.1.2 Lernabsichten im Unterricht verdeutlichen

Unter den Teilnehmern stellte sich heraus, dass die meisten den Zweck des Unterrichts nicht jede einzelne Stunde verdeutlichen. Petter, Ina und Janos machen dies zu Beginn eines Lehrmoduls deutlich, während Magnus dies in jeder Unterrichtsstunde für die Schüler sichtbar macht.

Petter erläutert, dass die Absicht kultureller Themen verdeutlicht wird, aber der Zweck des Grammatikunterrichts implizit verstanden wird:

Petter: Nein, nicht für jeden einzelne Stunde. Nein, aber es geht vielleicht eher um Aktivitäten und dergleichen. Ähm, also wenn wir zum Beispiel einen verbessern, also einen kleinen Beitrag zum Beispiel über ein deutsches Bundesland oder eine deutsche Stadt, dann sage ich, dass wir das tun, um uns beim Sprechen besser zu fühlen, wir werden es versuchen etwas zu verbessern, und wir werden versuchen, uns vom Manuskript zu lösen, wenn wir es sagen. Also das sage ich normalerweise. Aber ich sage normalerweise nicht, warum wir zum Beispiel mit dem Perfect arbeiten.¹⁸

¹⁸ Nei, ikke for hver eneste. Nei, men det handler kanskje mer om, altså om aktiviteter og sånt da. Ehm, så for eksempel om vi skal forberede en, altså et lite innlegg for eksempel om en tysk delstat eller en tysk by så sier jeg jo at dette gjør vi for å på en måte bli komfortable på å snakke, vi skal prøve å forbedre noe å si, og vi skal prøve å løsrive oss fra manus når vi skal si det. Så det pleier jeg å si. Men jeg pleier ikke å si hvorfor vi jobber med presens perfektum for eksempel (Petter, 2022).

Wie Petter erzählt Ina, dass die Absicht des Unterrichts nicht stündlich verdeutlicht wird, sondern oft vor einem Lehrmodul durch einen Dialog mit den Schülern geführt wird. Ina glaubt, dass die Absicht des Unterrichts von den Schülern oft implizit verstanden wird und dass das Buch, das sie im Unterricht verwenden, einen guten Ausgangspunkt darstellt, um die Absicht des Unterrichts zu verstehen.

Janos sagt, dass er oft Kompetenzziele hervorhebt, um den Unterricht zu legitimieren. Im gesamten Interview betont er, dass er möchte, dass das Fach Deutsch mehr als oberflächlicher Kultur- und Grammatikunterricht ist und dass er deshalb politische und aktuelle kulturelle Themen beleuchtet, zum Beispiel den Krieg in der Ukraine oder Gaslieferungen zwischen Russland und Deutschland. Um den Unterricht für die Schüler zu legitimieren, hebt er Kompetenzziele vor, und dadurch erfährt Janos, dass die Schüler die Absicht des Unterrichts ausreichend gut verstehen.

Magnus unterscheidet sich von den anderen Teilnehmern dadurch, dass die Ziele und die Absicht der Unterrichtsstunde mithilfe einer langen, fortlaufenden Powerpointpräsentation mit allen Folien des Schuljahres mit den Schülern geteilt werden. Magnus erzählt, dass diese Powerpointpräsentation den Schülern immer zugänglich ist und das Ziel und die Absicht des Unterrichts immer klar dargestellt werden. Magnus erfährt, dass diese Arbeitsweise klare Vorteile für die Schüler hat. Erstens verstehen die Schüler, was der Unterricht beinhaltet. Zweitens können Schüler, die den Unterricht verpasst haben, den Unterricht sehr einfach nachholen. Dies bedeutet nicht, dass der Unterricht wie eine Vorlesung gestaltet ist, sondern dass den Schülern die Absicht und die Ziele des Unterrichts leicht zugänglich sind. Drittens haben die Schüler die Möglichkeit, das Pensum zu wiederholen. Insofern funktioniert die Verdeutlichung von Zielen und Absicht als Abgrenzung von einem Unterricht zum Nächsten auf der langen Powerpoint.

4.2.2 Feedback

Alle Teilnehmer hatten Interpretationen und Meinungen darüber, was gutes Feedback ist und wie es durchgeführt werden soll. Zu Beginn wird in diesem Unterkapitel die Interpretation der Teilnehmer, was Feedback ist, zusammen mit den spezifischen Herausforderungen vorgestellt, denen die Teilnehmer beim Geben von Feedback gegenüberstehen. Dann wird hervorgehoben, wie die Teilnehmer die Empfänglichkeit der Schüler für Feedback erleben, gefolgt von den Gedanken und Erfahrungen der Teilnehmer zu mündlichem und schriftlichem Feedback.

4.2.2.1 Was ist Feedback?

Auf die Frage, was die Teilnehmer unter Feedback verstehen, hoben die Teilnehmer unterschiedliche Aspekte hervor. Petter beschreibt es als eine Botschaft darüber, was der Schüler erreichen wird und woran er weiterarbeiten kann.

Petter: Hmm, nein, es wird in gewisser Weise, ähm, eine Botschaft darüber sein, was die Schüler leisten können und woran die Schüler arbeiten können oder konkret, woran sie arbeiten können, ja.¹⁹

Lotta und Magnus heben eine fachliche Antwort hervor, indem sie den Unterschied zwischen Rückmeldung und Feedback verdeutlichen. Lotta und Magnus weisen auch darauf hin, dass das, was als Rückmeldung definiert wird, nicht notwendigerweise den Lernprozess unterstützen muss. Im Kontrast soll Feedback beinhalten, was die Schüler gut machen, woran sie weiterarbeiten sollen und konkret, wie sie arbeiten sollen.

Ina und Janos vergleichen Feedback mit fachlicher Anleitung. Ina und Janos weisen darauf hin, dass es darum geht, Feedback und Anleitung während des Lernens zu geben, sei es eine mündliche Aktivität, eine schriftliche Übung oder eine formelle Prüfung.

Insgesamt interpretieren Lotta, Magnus, Ina und Janos Feedback relativ ähnlich: Feedback soll Informationen enthalten, die die Schüler im Lernprozess weiterbringen.

¹⁹ hmm, nei det bli jo på en måte, ehmm, en beskjed om hva eleven får til og hvordan eleven kan jobbe videre eller konkret hva de kan jobbe videre med, ja (Petter, 2022).

4.2.2.2 Schwierigkeiten mit Feedback

Jeder Teilnehmer wies darauf hin, dass es schwierig und herausfordernd sein kann, Schülern Feedback zu geben. Petter und Magnus weisen darauf hin, dass es schwierig sein kann, herauszufinden, wo man mit dem Feedback beginnen soll, weil es viele Elemente gibt, die die Schüler gleichzeitig beachten müssen, wenn sie eine Fremdsprache üben. Magnus teilt seine Gedanken über die Menge an Feedback, die man einem Schüler gegeben kann:

Magnus: Wenn ich ihnen schreibe, bekommen sie 2-3 Dinge, die gut sind, sie bekommen auch 2-3 Dinge, an denen sie arbeiten müssen. Mehr wird schnell zu viel. Und das gilt für alle Fächer. Mehr als 3 scheint ihnen unerschwinglich.²⁰

Damit bringt Magnus zum Ausdruck, dass 2-3 die maximale Anzahl von konstruktiven Rückmeldungen sei, bevor die Schüler den lernfördernden Fokus verlieren. Magnus erklärt, dass dies ein Leitprinzip in allen Fächern ist.

Janos sieht die Herausforderungen aus einer anderen Perspektive. Er erklärt, dass das Stereotyp herrscht, dass Deutsch ein langweiliges Fach ist und dass viele Schüler deshalb desinteressiert seien.

Janos: Aber wenn sie sich nicht für das Thema interessieren, hat es sehr wenig Wirkung. Es hat wahrscheinlich keine Wirkung, was ich ihnen sage. Weil sie es nicht lesen werden. Damit.... Ich denke, es ist schwierig, diese Leute, die ein bisschen außerhalb stehen, zum Laufen zu bringen. Und die keine besondere fachliche Motivation haben.²¹

Ina hat die Erfahrung gemacht, dass Schüler enttäuscht sein können, wenn sie Rückmeldungen zu dem erhalten, was sie beherrschen, und insbesondere zu dem, was sie nicht beherrschen, weil die Erwartungen der Schüler an ihre eigenen Fähigkeiten nicht mit ihren tatsächlichen Fähigkeiten übereinstimmen. Ina hat die Erfahrung gemacht, dass die Enttäuschung der Schüler zukünftige fachliche Leistungen beeinflussen kann.

²⁰ når jeg skriver til de så får de 2-3 ting som er bra, også får de 2-3 ting som de må jobbe med. Mer enn det blir det fort for mye. Og det gjelder alle fag. Mer enn 3 virker det uoverkommelig for de (Magnus, 2022).

²¹ Men hvis de ikke er interessert i faget så har det veldig liten effekt. Det har sannsynligvis ingen effekt hva jeg sier til de. For de vil ikke lese det. Så da.... Det synes jeg er vanskelig, det å få i gang disse som står litt på utsiden. Og som ikke har noe særlig faglig motivasjon (Janos, 2022).

Als Herausforderung hebt Lotta hervor, dass die Zeit, die sie für die Gestaltung des Feedbacks benutzt, nicht notwendigerweise bedeutet, dass die Schüler ein größeres Lernergebnis bekommen. Lotta erklärt, dass sie vielfältige Methoden verwendet, um Feedback zu geben, zum Beispiel durch Farbcodes bei schriftlichen Arbeiten, Feedback durch digitale Aufnahmen und häufige Gespräche mit den Schülern. Trotz erheblicher Bemühungen und dem Wunsch, dass die Schüler so viel wie möglich lernen, hat Lotta das Gefühl, dass die Schüler nicht immer auf das Feedback achten.

Lotta: Dann habe ich die Erfahrung gemacht, dass sie mit diesem Feedback nicht weiterarbeiten, insbesondere verbunden mit einer Note.²²

4.2.2.3 Die Balance zwischen Inhalt und Grammatik in Fremdsprachenunterricht

Alle Teilnehmenden wurden offen gefragt, ob es nach ihrer Meinung einen Unterschied im Feedbackgeben in DaF im Vergleich zu anderen Fächern gibt. Mit Ausnahme von Magnus wiesen alle Teilnehmer darauf hin, dass grammatikalisches Feedback einen erheblichen Teil des Feedbacks ausmacht.

Magnus erklärt, dass die formative Bewertungsarbeit unabhängig vom Fach dieselben Fragen beantworten muss und dass sich die Arbeitsweise des Lehrers nicht wesentlich ändert, ob Deutsch oder Norwegisch unterrichtet wird:

Magnus: [...] weil ich in den Fächern meistens gleich arbeite. So lass ich sie wissen, egal in welchem Fach, was sie gut gemacht haben, woran sie noch arbeiten müssen und wie sie weiterkommen können.²³

Petter erklärt, dass er im Deutschen im Vergleich zu anderen Fächern selten Textstruktur und -inhalt korrigiert. Korrekturen am Textaufbau führt er nur bei den stärksten Schülern und auf Stufe III durch. Petter führt aus, dass das Examen selten hohe Anforderungen an die Textstruktur und den Inhalt stellt und dass Examensaufgaben viel kreativen Raum lassen, solange der

²² Så har jeg opplevd at de ikke jobber videre med disse tilbakemeldingen, særlig med en karakter som er tilknyttet (Lotta, 2022).

²³ [...] for jeg jobber stort sett på den samme måten i fag. Så uansett hvilke fag det er så får de vite hva de har gjort bra, hva de må jobbe videre med og hvordan de kan jobbe for å komme seg videre (Magnus, 2022).

grammatikalische Aspekt gut ist. Damit rechtfertigt Petter den überwiegend grammatikalisch ausgerichteten Unterricht.

Wie Petter weisen Janos und Ina darauf hin, dass eine Besonderheit des Fachs Deutsch darin besteht, dass sich das Feedback stark auf die Grammatik konzentriert. Sowohl Janos als auch Ina erklären, dass Feedback in Sprachfächern konkreter Natur ist, was Ina als Vorteil ansieht, weil das Feedback selten kompliziert ist, was den Schülern gute Möglichkeiten gibt, ihre eigenen Fehler zu korrigieren, sei es in der Aussprache, im Satzbau oder in Wortfehlern. Ina vergleicht das deutsche Fach mit Sozialkunde und Wirtschaftskunde, die von den Schülern mehr Reflexion und Diskussion erfordern, was das Feedback komplexer getsaltet.

Ina: [...] während es in anderen Fächern so ist wie... Ich finde es sowieso schwieriger, weil da diese Reflexion und der Überblick, vielleicht lieber in Sozialkunde oder Sozialwirtschaft, da ist es schwieriger.²⁴

Lotta weist auch darauf hin, dass sprachliches Feedback viel Raum einnimmt und betont gleichzeitig, dass die Schüler dadurch zu oft über eigene Fehler hören und dass die Schüler nicht unbedingt hören, was sie gut gemacht haben. Lotta erklärt, dass dies ein ungünstiger Fokus sein kann, da der Schüler auch das Gefühl haben muss, etwas zu leisten, und daher auch positives Feedback erhalten muss.

4.2.2.4 Schriftliches Feedback in Zusammenhang mit Notengebung

Durch die Interviews wiesen alle Teilnehmer darauf hin, dass schriftliches Feedback zusammen mit Noten aus der Lernperspektive problematisch ist. Lotta hebt frustriert eine Herausforderung im Rahmen des schriftlichen Feedbacks hervor:

Lotta: Ich habe auch erlebt, dass einige Leute die Prüfung auf dem Weg nach draußen wegwerfen. Es ist die einzige Kopie, die sie haben. Und da sind die Feedback-Notizen. Und sie erinnern sich nicht an all das. Ich kann verstehen, wenn einige von ihnen mit ihrer Note unzufrieden sind, aber eine 4 oder 5 ist eine

²⁴ [...] mens i andre fag er det liksom... Opplever jeg iallefall, vanskeligere fordi der er det dette med refleksjoner og se det store bildet, kanskje gjerne i samfunnsfag eller samfunnsøkonomi, der er det vanskeligere. Så tusk, eller språkfag generelt tenker jeg det er lett å gi tilbakemeldinger i (Ina, 2022).

wirklich gute Note. Und die Tatsache, dass Sie es wegwerfen, ist in gewisser Weise ... Es zeigt mir, dass ich [die Schüler] nicht am Feedback interessiert habe.²⁵

Damit sagt Lotta, dass die Schüler, trotz dass sie Zeit damit verbringt, verschiedene Formen des schriftlichen Feedbacks zu geben, weniger interessiert scheinen, aus schriftlichem Feedback zu lernen, insbesondere wenn es in der traditionellen Form von einer Note gefolgt von Kommentaren kommt. Auch das mangelnde Interesse der Schüler an lernförderlichem Feedback im Zusammenhang mit einer Note wird von Petter hervorgehoben. Petter teilt ähnliche Erfahrungen und äußert Zweifel, ob die Leistungsschwachen sich das Feedback nach der Benotung überhaupt angeschaut haben.

Lotta führt aus, dass das Desinteresse der Schüler, schriftliches Feedback zu erhalten, sie dazu veranlasste, ihre Praxis zu ändern. Lotta sagt, dass sie dieses Jahr etwas Neues testet, indem schriftliche Arbeiten, zu denen die Schüler Feedback erhalten haben, im Unterricht bearbeitet werden. Auf diese Weise werden die geschriebenen Arbeiten für etwas verwendet, das sie Prozessschreiben nennt, und das schien ein Erfolg zu sein.

Wie Lotta und Petter ist Ina der Meinung, dass schriftliches Feedback weiterverfolgt werden sollte, wenn die Schüler optimale Lernergebnisse erzielen sollen. Ina sagt, dass sie in ihrem Berufsleben viele verschiedene Methoden getestet hat, um Schüler dazu zu bringen, Feedback zu nutzen. Jetzt ist sie der Meinung, dass die Schüler in der Verantwortung sind, Feedback zu nutzen, und geht dem Feedback daher nicht nach. Ina macht sehr deutlich, dass es an den Schülern liegt, sie aufzusuchen, wenn sie auf fachliche Unsicherheiten stoßen. Ina hat aber das Gefühl, dass es einen erheblichen Nachteil mit sich bringt, den Schülern mehr Verantwortung zu übertragen: Diese Arbeitsweise führt dazu, dass die Schüler ihre Fehler oft wiederholen.

Magnus erklärt, dass die Schule im Zusammenhang mit schriftlichen Arbeiten keine Noten verwendet. Die Schüler erhalten ein Feedback ohne Noten, was laut Magnus von Vorteil für den Lernprozess ist, da die Noten den Fokus nicht vom Lernprozess ablenken.

²⁵ Også har jeg opplevd at noen kaster prøven på vei ut. Det er den eneste kopien de har. Og der står tilbakemeldingene. Og de husker jo ikke alt det. Jeg kan forstå det hvis det er noen av de som er misfornøyde med karakteren sin, men en 4er eller 5er er jo en kjempegod karakter. Og det at du kaster den er jo på en måte... Det viser til meg at jeg ikke er interessert i tilbakemeldinger (Lotta 2022).

4.2.2.5 Mündliches Feedback - verschiedene Perspektiven

Allen Teilnehmern wurden sowohl offene als auch geschlossene Fragen zum mündlichen Feedback gestellt. In diesem Zusammenhang hoben die Teilnehmer Aspekte hervor, die sie bei der Ausübung des mündlichen Feedbacks für wichtig hielten. Petter und Lotta weisen darauf hin, dass ihre Positivität, manchmal übertriebene Positivität, ein wichtiges Instrument für die Motivation der Schüler ist. Petter bringt zum Ausdruck, dass mündliches Feedback für die Schüler sehr ermutigend sein kann und dass sich dies von schriftlichem Feedback unterscheidet. Lotta bringt zum Ausdruck, dass die Schüler vor allem eine Form von Liebe und Positivität brauchen und dass dies besonders für die Leistungsschwachen entscheidend sein kann. Sowohl Petter als auch Lotta erklären, dass der Dialog und die mündliche Kommunikation mit den Schülern im Allgemeinen den Lehrern eine großartige Gelegenheit bieten, den Schülern eine positive Einstellung und ein Lächeln zu zeigen. Lotta beleuchtet, dass sie damit gute Voraussetzungen hat, die Leistungsschwachen weiterzuverfolgen:

Lotta: Ich glaube, ich konzentriere mich viel mehr auf diejenigen, die nicht so viel schaffen, die, ähm, vielleicht eine kleine Herausforderung im Deutschfach haben und es etwas schwierig finden, ähm, die will ich sehr gerne im Alltag unterstützen.²⁶

Das hat Ähnlichkeiten mit der Vision von Janos, eine entspannte, angenehme und konzentrierte Lernatmosphäre zu schaffen. Er erklärt, dass der mündliche Dialog den Unterricht interessant macht und den Lehrer zu einer Person macht, zu der die Schüler Vertrauen haben, was auch entscheidend ist, um potenzielle Widerstände abzubauen.

Janos erfährt, dass das Schlimmste, was im Unterricht passieren kann, ist, dass die Schüler sich komplett abschalten. Er meint, ein angenehmer und respektvoller Dialog dagegen hilft, das Lernklima positiv zu beeinflussen und viele Schüler lernfähiger macht. Janos erfährt, dass er weitgehend in der Lage ist, einen freundlichen und entspannten Dialog mit den Schülern zu führen, und dass einer der Vorteile darin besteht, dass die Schüler sich mehr mit ihrem eigenen Lernen beschäftigen:

²⁶ Jeg tror jeg er mye mer fokusert på de som ikke får til sånn altfor mye, de som, ehm, kanskje har litt utfordringer i tyskfaget og synes det er litt vanskelig, de ehmm, er veldig opptatt av å løfte de i hverdagen (Lotta, 2022)..

Janos: Ich kann es mit ziemlich vielen schaffen, denke ich. Dass wir einen informellen und entspannten Dialog bekommen. Denn dann fällt es mir viel leichter, Fokus zu fordern, wie "dass wir jetzt diesen Satz korrigieren müssen ... oder wir müssen diese Formulierung korrigieren. Denn jetzt haben wir gescherzt und gequatscht ... jetzt müssen wir uns auf das Examen vorbereiten."²⁷

Magnus beleuchtet mündliches Feedback aus einer anderen Perspektive. Er glaubt, dass ein Unterschied zwischen schriftlichem und mündlichem Feedback darin besteht, dass Schüler mündliches Feedback nicht immer als Feedback betrachten, sondern eher als freundliche Bemerkungen. Magnus weist darauf hin, dass die Schüler geübt darin sein müssen, mündliches Feedback zu verwenden und zwischen freundlichem Dialog und fachlicher Anleitung zu unterscheiden. Magnus erklärt, dass diese Herausforderung die Praxis an der Schule verändert hat, wobei auf mündliches Feedback oft schriftliches Feedback folgt:

Magnus: Wir haben in den letzten Jahren die Erfahrung gemacht, dass, wenn wir mit Schülern über Feedback reden, denken sie nur an das, was sie schriftlich erhalten haben. Also haben wir unsere Praxis geändert, um sie sowohl mündlich im Unterricht als auch schriftlich zu geben. Damit sie sich darüber im Klaren sind, dass das, was wir im Unterricht tatsächlich sagen, tatsächlich Feedback ist, und was sie vielleicht denken, dass es nur ein Gespräch ist ... ein Chat ... aber es ist tatsächlich Feedback.²⁸

Ina beleuchtet organisatorische Perspektiven. Sie erklärt, dass fachliche Anleitung durch mündliches Feedback im Unterricht ihr die Möglichkeit gibt, viel Zeit zu sparen. Sie vergleicht die Zeit, die es dauern würde, 25 schriftliche Kommentare zu formulieren, mit einem Gespräch mit 25 Schülern, und dass aus diesem Grund mündliches Feedback zu allen mündlichen Aktivitäten die bevorzugte Feedbackmethode ist.

²⁷ Jeg klarer det med ganske mange synes jeg. At vi får til en uformell og avslappet dialog. For da er det mye lettere for meg å gå inn "at nå må vi fikse disse leddsetningene... eller denne ordstillingen må vi fikse. Fordi at nå har vi vitset og tullet... nå må vi se frem mot eksamen" (Janos, 2022).

²⁸ vi har opplevd de siste årene at når vi snakker til elevene om tilbakemeldinger så tenker de kun på det de har fått skriftlig. Så vi har endre vår praksis til å si til de både muntlige i timene og skriftlige. Sånn at de skal være obs på at det som vi faktisk sier snakker med de om i timene faktisk er tilbakemeldinger og, som de kanskje tror at bare er en samtale...en prat... men det er jo faktisk en tilbakemelding (Magnus, 2022).

4.2.3 Gegenseitige Bewertung

Wie die Teilnehmer den Nutzen, die Notwendigkeit und die Vorteile von gegenseitiger Bewertung erfahren, scheint zwischen den Teilnehmern unterschiedlich zu sein. Alle Teilnehmer erfahren, dass gegenseitige Bewertung ein zentrales Instrument in der Ausübung formativer Bewertung im Deutschunterricht ist, mit Ausnahme von Petter:

Petter: Ich habe das nicht in Deutsch gemacht. Ich habe es im Norwegischunterricht gemacht. In gewisser Weise denke ich, dass man, um Feedback geben zu können, sprachlich und fachlich ziemlich stark sein muss.²⁹

Die Notwendigkeit einer hohen Kompetenz, um gutes Feedback geben zu können, wird von allen Teilnehmern geäußert, aber gutes Feedback ist nicht der einzige Grund, warum gegenseitige Bewertung von Janos durchgeführt wird.

Janos glaubt in erster Linie, dass die gegenseitige Bewertung einen sozialen Mechanismus hat, bei dem die Schüler die Möglichkeit bekommen, Deutsch füreinander zu verwenden und zu produzieren. Der soziale Mechanismus bietet gute Bedingungen für die Schüler und Janos, um eine entspannte Atmosphäre zu entwickeln, in der die Schwelle für das Produzieren von Deutsch füreinander nicht zu hoch ist. Janos erlebt, dass sie einander selten direktes Feedback geben, aber die Arbeit voneinander oft sehen, was sich positiv auf die Lernumgebung auswirkt:

Janos: Sie dürfen also miteinander arbeiten und reden und ... dass die Schüler interagieren und füreinander produzieren, das nutze ich aktiv. Und Feedback, ja, es kommt vor, dass ich sie bitte, Feedback zu den Präsentationen der anderen zu geben ... Dann sagen sie, dass es gut ist. Es ist schließlich ein sozialer Mechanismus.³⁰

²⁹ Jeg har ikke gjort dette i tysk. Jeg har gjort det i norsk. Jeg har på en måte tenkt at, for å kunne gi tilbakemelding har jeg tenkt at man må være ganske sterk språklig og faglig, for å kunne gi faglige tilbakemeldinger (Petter, 2022).

³⁰ Så de får lov å jobbe og snakke med hverandre, og bruke...at elevene interagerer og produserer for hverandre, det bruker jeg aktivt. Og tilbakemeldinger, ja altså det hender at jeg ber de gi tilbakemelding på hverandres presentasjoner... Da sier de at det er bra. Og det er jo en sosial mekanisme (Janos, 2022).

Lotta, Ina, Janos und Magnus benutzen gegenseitige Bewertungen sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Übung. Bei mündlichen Übungen erfahren die Teilnehmenden, dass das fachliche Niveau den Schülern es oft schwer macht, Feedback zum Inhalt eines Textes zu geben. Lotta und Janos weisen darauf hin, dass die Schüler bei den gegenseitigen Bewertungen nicht die Aufgabe haben, konstruktives Feedback zu geben, sondern ausschließlich nach positiven Aspekten der Leistungen ihrer Mitschüler zu suchen.

Magnus drückt aus, dass dies eine Form der Bewertung ist, die die Schüler schrittweise über einen längeren Zeitraum üben müssen, und gibt immer eine Anleitung, wie sie einander bewerten können.

Lotta, Janos und Magnus haben die Erfahrung gemacht, dass schriftliche gegenseitige Bewertungen bessere Bedingungen für Schüler bieten, verglichen mit mündlicher gegenseitiger Bewertung, um gegenseitig konstruktives Feedback zu geben.

4.2.4 Selbsteinschätzung

Als die Teilnehmer über Selbsteinschätzung sprachen, stellte sich heraus, dass es geteilte Meinungen über die Wirkung und Notwendigkeit gab. Im Folgenden werden die Erfahrungen der Teilnehmer mit Selbsteinschätzungsaktivitäten hervorgehoben, gefolgt von den Erfahrungen der Teilnehmer mit der Fähigkeit der Schüler, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

4.2.4.1 Die Erfahrungen und Gedanken der Teilnehmer zur Selbsteinschätzung

Petter und Lotta erleben, dass Schüler im Rahmen von Selbsteinschätzungsaktivitäten viel strenger mit ihren eigenen Leistungen umgehen als der Lehrer. Lotta weist auch darauf hin, dass Schüler in Selbsteinschätzungsaktivitäten das Hauptziel nicht unbedingt verstehen, wenn sie Selbsteinschätzungsaktivitäten durchführen:

Petter: Ich habe das Gefühl, dass sie sich sehr oft schlecht reden. [...] Aber sie sind oft strenger als ich, wenn ich einige Punkte aufstelle, an denen sie weiterarbeiten können.³¹

Lotta: Also es ist, als ob sie glauben, einen ganz anderen Lehrplan zu haben, als sie tatsächlich haben. Sie sind sehr streng mit sich selbst, weil es sehr wichtig ist, fehlerfrei zu sprechen, absolut fehlerfrei zu schreiben, obwohl ich nicht behaupten kann, dass dies ein Ziel ist.³²

Ina bringt zum Ausdruck, dass sie Selbsteinschätzungsaktivitäten ziemlich selten durchführen. Darüber hinaus führt sie aus, dass sie versucht, am Ende eines Themas Selbsteinschätzungsaktivitäten durchzuführen, aber sie erlebt, dass die Fähigkeit der Schüler, sich selbst einzuschätzen, begrenzt ist. Sie hat Zweifel an der Fähigkeit der Schüler, fachliche relevante Reflexionen zu erarbeiten:

Ina: Sie können ja reflektieren, aber was aus den Reflexionen herauskommt, ist etwas anderes. [...]. Ich verbringe nicht viel Zeit für solche Reflexionen. Aber ich versuche, sie ein paar Mal im Semester darüber zu denken, was wir so getrieben haben. Also... Aber ich weiß nicht, ob etwas dabei herauskommt.³³

Magnus weist darauf hin, dass Selbsteinschätzung ebenso wie Feedback und die Fähigkeit, Mitschüler zu bewerten, etwas ist, das geübt und angeleitet werden muss. Magnus beleuchtet auch, dass die Fähigkeit der Schüler, Einblick in ihr eigenes Lernen zu haben und ihr eigenes Lernen zu regulieren, konkret geübt werden muss.

Magnus: [...] sie müssen gezeigt werden. Da es sich um Modellierung handelt, müssen sie darin trainiert werden. Langsam anfangen und dann machen wir ständig mehr. [...]. Sie müssen also darin geschult werden, einen Einblick in sich selbst zu gewinnen, denke ich.³⁴

Die Erfahrungen von Janos in Zusammenhang mit Selbsteinschätzung stehen im Gegensatz zu den anderen. Er erfährt, dass die Schüler eine Ermüdung gegenüber metakognitiven Strategien zeigen und dass die Schüler äußern, dass sie dies in allen Fächern viel zu oft tun. Janos teilt

³¹ Jeg føler at de veldig ofte snakker seg selv ned. [...] Men de er ofte strengere enn meg om jeg setter opp noen punkter som de kan jobbe videre med (Petter, 2022).

³² Altså det er som de tror at de har en helt annen læreplan å forholde seg til enn det de egentlig har. De er veldig strenge med seg selv fordi det sitter veldig langt inne det å snakke feilfritt, det å skrive helt feilfritt, selvom jeg ikke kan påstå at det er et mål (Lotta, 2022).

³³ De kan nokk reflektere ja. Det vil jeg si, det klarer de. Men hva som kommer ut av refleksjonene er noe annet. [...] Jeg bruker ikke for mye tid på slike refleksjoner da. Men jeg prøver jo å få de til et par ganger i semesteret om hva vi har holdt på med. Så... Men jeg vet ikke om det kommer noe ut av det (Ina, 2022).

³⁴ [...] de må læres. Hele veien er det modelering, de må læres opp i det. Begynner i det stille også øker vi på hele veien. [...]. Så de må øves opp i det å få litt innsikt i seg selv, tenker jeg (Magnus, 2022).

dieselbe Meinung und erklärt, dass Selbsteinschätzungsaktivitäten für leistungsstarke Schüler gut sein können, aber für schwache Schüler kontraproduktiv sein können. Janos erfährt, dass Selbsteinschätzungsaktivitäten nicht allen Schülern helfen und es deshalb eine Formalität ist, die hin und wieder erledigt werden muss:

Janos: Nein, also, ich denke, dass diese Sache mit Metakognition funktioniert ... in einer optimalen Welt funktioniert es sehr gut. In der wirklichen Welt funktioniert es überhaupt nicht, dort funktioniert es nur als Distraction.³⁵

Janos erfährt, dass die Konzentrationsfähigkeit der Schüler es nicht ermöglicht, metakognitive Strategien zu nutzen. Janos betont, dass Aktivitäten zur Selbsteinschätzung oft beiseitegeschoben werden, um Zeit für fachlich relevante Aktivitäten und Aktivitäten zu schaffen, die die Motivation der Schüler steigern.

4.2.4.2 Übernehmen die Schüler die Verantwortung für ihr eigenes Lernen?

Alle Teilnehmer äußerten sich darüber, ob Schüler in der Lage sind, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und selbstreguliert zu sein, aber es stellte sich heraus, dass die Meinungen unter den Teilnehmern geteilt waren.

Petter erklärt, dass er versucht, die Schüler durch Dialoge in die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu ziehen, aber dass er die Wirkung als begrenzt erlebt. Petter weist auch darauf hin, dass die Selbsteinschätzungsaktivitäten in Fremdsprachen für Schüler im Vergleich zu anderen Fächern schwieriger erscheinen kann, weil das fachliche Niveau relativ niedrig ist. Er verdeutlicht dies, indem er zeigt, dass die Schüler im Norwegischfach die Voraussetzungen haben, auf offenes Feedback zu reagieren, während Schüler im Deutschfach Schwierigkeiten haben, ihre eigenen Fähigkeiten zu bewerten, weil sie nicht sehen, was sie anders machen können.

Lotta erlebt im Gegensatz zu Petter, dass Selbsteinschätzungsaktivitäten und die Fähigkeit der Schüler, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, stark mit der Motivation der

³⁵ Nei, altså, jeg tror at dette med metakognesjon fungerer... i en optimal verden fungerer det veldig bra. I den virkelige verden fungerer det ikke i det hele tatt, der skaper det bare støy (Janos).

Schüler verbunden sind, die wiederum mit dem Erfolgsgefühl verknüpft ist. Lotta plant den Unterricht daher so, dass die Schüler die Möglichkeit haben, Erfolg zu erfahren. Lotta erfährt, dass Leistungsstarke Schüler über das DaF-Fach besser werden und mehr reflektieren und sich selbst regulieren.

Lotta erzählt von einer Maßnahme, die sie durchführt, um die Schüler in die Verantwortung zu ziehen, die sie Zwangsreflexion nennt. Zu Beginn des Jahres führt sie zusammen mit den Schülern eine Umfrage durch, bei der die Schüler Elemente der Sprache identifizieren müssen, in denen sie sich verbessern sollten. Einmal alle sechs Monate führt sie einen Dialog mit den Schülern, in dem sie sehen, ob diese Elemente besser geworden sind, und wenn sie sich nicht verbessert haben, liegt es an den Schülern, die Antwort darauf zu finden. Lotta sagt, dass dies eine fachliche Offenbarung war, die die Schüler dazu gebracht hat, mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

Ina glaubt nicht, dass es einen signifikanten Unterschied in der Selbsteinschätzungsfähigkeiten der Schüler zwischen den Fächern in der Schule gibt. Sie weist darauf hin, dass viele Schüler glauben, dass eine Kraftanstrengung, bei der man in kurzer Zeit viel lernt, möglich ist, sie aber nicht unbedingt daran denken, dass fremdsprachliche Fächer über einen längeren Zeitraum geübt werden müssen.

Janos erfährt, dass nur die leistungsstärksten und diszipliniertesten Schüler zunächst selbstreguliert sind. Er betont, dass es Schüler gibt, die diszipliniert genug sind, um im Lernprozess selbstständig zu sein, aber dass es in jeder Klasse nur wenige von ihnen gibt. Janos erklärt, dass viele Schüler andere Aktivitäten wie Computerspiele und Handys vor der fachlichen Arbeit wählen. Janos macht sehr deutlich, dass dies ein erhebliches Problem ist.

Magnus erläutert, dass es in allen Klassen diejenigen geben wird, die leistungsstark und diszipliniert sind, und Schüler, die viel Anleitung und Hilfe brauchen, aber dass die meisten Schüler im Grunde in der Lage sind, sich selbst zu regulieren und die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen.

4.3 Welche Herausforderungen erfahren DaF-Lehrkräfte bei der Durchführung von Formativer Bewertung?

Während jedes Interviews wurden offene Fragen dazu gestellt, welchen Herausforderungen die Teilnehmer bei der Ausübung der formativen Bewertung gegenüberstanden. Einige Herausforderungen wurden unter allen Teilnehmern wiederholt, zum Beispiel, dass die Schüler besonders selbstkritisch in Bezug auf ihre fachlichen Fähigkeiten sind und die Teilnehmer oft das Gefühl hatten, dass ihre Kapazität ständig unter Druck stand. Andere Herausforderungen wurden nur von manchen Teilnehmern genannt, z. B. die Nutzung sozialer Medien, Übersetzungsprogramme und eine Tendenz der Schüler zu glauben, dass das DaF-Fach durch eine schnelle Kraftanstrengung gelernt werden kann.

4.3.1 Empfindlichkeit und selbstkritisches Denken von den Schülern im DaF-Unterricht

Alle Teilnehmer wiesen darauf hin, dass Schüler im Fremdsprachenunterricht besonders selbstkritisch an fachlichen Leistungen sind, und einige Teilnehmer sahen dies im Zusammenhang mit dem Gefühl der Empfindlichkeit der Schüler. Petter erfährt, dass Schüler in der Ausübung einer Fremdsprache sowohl gegenüber Mitschülern als auch gegenüber dem Lehrer Unbehagen empfinden können. Petter hebt ein Zitat hervor, dass die Ausübung einer Fremdsprache damit vergleicht, vor anderen nackt zu sein, und dass das Unbehagen genauso stark sein kann:

Interviewer: Was meinst du mit empfindlich?

Petter: Nun, ich weiß nicht mehr genau, wie es war, wie es geschrieben wurde, aber jemand hat gesagt, dass das Lernen und Sprechen einer Fremdsprache so ist, als würde man sich nackt ausziehen. Weil du dich gewissermaßen exponierst. Du bist unsicher, du hast das Gefühl, die Dinge nicht gemeistert zu haben, und dann dachte ich, dass es unangenehm ist, oder dass es unangenehm sein könnte, zu wissen, dass alle um mich herum sitzen und mich bewerten.³⁶

³⁶ Nå husker jeg ikke akkurat hvordan det var, hvordan det sto, men det er noen som har sagt at det å lære og det å snakke et fremmedspråk er som å kle seg naken. For du blottlegger deg jo på en måte. Du er usikker, du føler ikke at du mestrer ting, ehm, Og da har jeg tenkt at det er ubehagelig å bli, eller at det kan oppleves ubehagelig å vite at nå sitter alle å vurderer meg (Petter, 2022).

Petter erfår, dass die Empfindlichkeit und das begleitende Unbehagen, das die Schüler erfahren können, typisch für den Fremdsprachenunterricht ist und dass es im Vergleich zu anderen Fächern Grenzen dafür setzt, wie viel fachlicher Druck auf die Schüler ausgeübt werden kann.

Janos teilt ähnliche Erfahrungen. Er äußert das Gefühl, dass viele Schüler mit einem Gefühl der Niederlage aus der Grundschule kommen und im Fach keinen Erfolg spüren. Janos empfindet dies als große Herausforderung, und um dem entgegenzuwirken, versucht er, das Vertrauen der Schüler zu gewinnen und sie mit einem positiven Gefühl in den Unterricht zu bringen. Janos erfår, dass es die notwendige Zeit für diese Arbeit im Alltag nicht gibt.

Janos beleuchtet, dass die Folge des selbstkritischen Denkens der Schüler ist, dass sie in eine Negativspirale geraten, in der sie immer noch nicht fachliche Fertigkeiten entwickeln. Dies wird noch größere fachliche Konsequenzen für die Schüler haben, wenn das fachliche Niveau im Laufe der Jahre höher wird:

Janos: Wer also denkt, er schafft es nicht, landet leider an einem Ort, an dem er es immer noch nicht schafft. Und die Lehrwerke sind nicht an die Schwachen angepasst. Wenn wir also zu vg2 kommen und sie von vg1 kommen, dann wird es wirklich schwierig. Die Texte sind länger und sie haben immer noch Probleme mit ganz grundlegenden Dingen. Es ist schwierig, sie wieder ins Fach zu bringen und sie richtig zur Arbeit zu bringen.³⁷

Petter und Lotta erfahren, dass die Schüler auch im Dialog mit dem Lehrer ihre eigenen Fähigkeiten schlechtreden. Janos hebt ein Beispiel hervor, in dem ein Schüler das Fach aufgegeben hat, weil der Schüler glaubt, dass das Fach wiederholt werden muss, weil im Moment seine Leistung nicht gut genug sei. Janos bringt zum Ausdruck, dass diese Art von Einstellung ein Hindernis für das Lernen der Schüler darstellt.

Ina und Magnus erfahren, dass die selbstkritische Haltung der Schüler mit dem Anspruch auf Perfektion verbunden ist. Magnus erfår, dass die Schüler sich weigern, sich miteinander

³⁷ Så de som synes at de ikke får det til, de ender dessverre på et sted der de fortsatt ikke får det til. Og læreverkene er ikke tilpasset de svake. Slik at når vi kommer på vg2, og de kommer fra vg1, da begynner det virkelig å bli vanskelig. Tekstene er lengre, og de har fortsatt problemer med helt grunnleggende ting. Det er vanskelig å få de tilbake igjen på banen, og få de til å jobbe ordentlig (Janos, 2022).

mündlich auf Deutsch auszudrücken, weil ihre Sprache nicht perfekt ist, und versucht dem Problemdurch Dialog mit den Schülern entgegenzuwirken.

Magnus: Also habe ich jedes Jahr ein paar Gespräche mit Schülern, die darüber handeln... eigentlich ziemlich viele Gespräche. Eigentlich müssen sie sich selbst vertrauen, weil sie viel mehr können, als sie denken.³⁸

Magnus erfährt, dass Aktivitäten, die über kurze Zeit und ohne Manuskript laufen, die das Wissen der Schüler herausfordern, die Schüler besser in die Lage bringen, ihre eigenen Fähigkeiten in einem rationalen Licht zu interpretieren.

Ina erfährt, dass sich die selbstkritische Haltung der Schüler über Fremdsprachen hinaus streckt, und eine Herausforderung für die ganze Schule ist:

Ina: Also ich stimme dem zu ... selbstkritisch. Aber ich glaube nicht, dass es nur für Fremdsprachen gilt. Ich denke, dass es heute allgemein für die norwegischen Schulen gilt. Dann sind die Schüler sehr nervös, wenn sie etwas sagen, weil sie wollen, dass es perfekt ist, bevor sie etwas sagen. Und es ist klar, dass es ihnen in einer Fremdsprache unheimlich geworden ist, etwas im Unterricht zu sagen, weil sie Angst haben, was sie sagen, nicht ganz richtig ist. Es ist also etwas, das sich in der Schule im Allgemeinen widerspiegelt, denke ich.³⁹

4.3.2 Kapazitäts- und Zeitnutzung

Eine wiederkehrende Herausforderung, die in jedem Interview auftauchte, waren Herausforderungen in Bezug auf die Kapazität und Zeitverwendung. Jeder Teilnehmer stellte einen Zusammenhang her zwischen der Gruppengröße, dem Feedback von Lehrer zu Schüler und der Balance zwischen der Qualität des Feedbacks und der Zeit, die für die Arbeit mit dem Feedback zur Verfügung stand.

³⁸ Så jeg har noen samtaler med elever i løpet av hvert år som går på det... ganske mange samtaler faktisk. For de er faktisk nødt til å stole på seg selv, for de kan mye mer enn de tror (Magnus, 2022).

³⁹ Altså jeg er jo enig i at...selvkritisk. Men jeg tror ikke det gjelder bare for fremmedspråk. Jeg tror det gjelder generelt i den norske skolen idag. Så er elevene veldig nervøse for å si noe som helst fordi de vil at det skal være perfekt for de sier noe. Og det er klart i et fremmedspråk er det blitt skummelt for de å si noe i klassen fordi de er redde for at det ikke er helt riktig det de sier. Så det er noe som gjenspeiler seg i skolen generelt tenker jeg (Ina, 2022).

Jeder Teilnehmer wurde gefragt, ob sie das Gefühl haben, die Zeit und die Kapazität zu haben, um Feedback und Bewertung optimal durchzuführen. Die Teilnehmer drückten sich unterschiedlich aus, aber es gab Ähnlichkeiten in den Antworten. Die Ähnlichkeit in den Antworten bestand darin, dass sie nicht genug Zeit hatten oder dass sie im Moment genug Zeit hatten, aber dass sie aus verschiedenen Gründen erwarteten, in der Zukunft zu wenig Zeit zur Verfügung zu haben.

Petter: Ja, im Moment habe ich das Gefühl, dass es gut läuft, aber ich denke, das liegt an der Gruppengröße. Und dass es meistens eine Gruppe ist, die einander gut helfen kann, meistens. Aber ich habe nicht immer so viel Zeit, wie ich gerne hätte, oder ich verbringe nicht immer so viel Zeit, wie ich gerne mit jedem von ihnen verbringen will...ja.⁴⁰

Lotta: Überhaupt nicht, jetzt muss man daran denken, dass ich eine ziemlich neue Lehrerin bin, die vielleicht sehr enthusiastisch und positiv ist, und ich denke, dass alle Schüler sehr gut in Deutsch werden können, wenn ich nur mehr arbeite.⁴¹

Ina: Es macht einen großen Unterschied, ob man tatsächlich 20 oder 30 Schüler hat. Ich hatte also ein paar Jahre, in denen ich 30 Schüler hatte. Und dann ist klar, dass Sie keinen vollständigen Überblick darüber haben, wem Sie gutes Feedback gegeben haben und wem Sie kein Feedback gegeben haben.⁴²

Janos: Manchmal, aber nicht wirklich genug. Eigentlich sollte ich alle Hausaufgaben und Aufgaben kommentieren, und ich sollte kommentieren, was sie im Unterricht machen. Dafür wird keine Zeit sein, es gibt keine Chance.⁴³

Magnus: Oft, nicht immer. Manchmal denke ich, es wird ganz schön viel auf einmal. Ich denke mir auch... muss das nächste Mal besser planen [...]⁴⁴

⁴⁰ Ja akkurat nå føler jeg at det går greit, men det tror jeg er på grunn av gruppestørrelsen. Og at det stort sett at det er en gruppe som er flink å hjelpe hverandre, stort sett. Men det er ikke alltid jeg har like mye tid som jeg skulle ønske at jeg kunne gjøre eller, det er ikke alltid jeg bruke så lang tid som jeg gjerne skulle brukt med hver enkelt av de, ja (Petter, 2022)

⁴¹ Absolutt ikke, nå må man jo tenke på at jeg er en nokså ny lærer som kanskje er veldig på og positiv, og tenker jo at alle elever kan bli kjempeflinke i tysk bare jeg jobber mer. Men jeg skulle ønske at jeg var denne læreren som klarer å gjøre alt det, og gi de tilbakemeldinger hver uke (Lotta, 2022)

⁴² Det er stor forskjell om man har 20 eller 30 elever faktisk. Så jeg har jo hatt noen år der jeg har hatt 30 elever. Og det er klart da har du ikke helt oversikten på hvem du har fått gitt gode tilbakemeldinger og hvem du ikke har fått gitt tilbakemeldinger til (Ina, 2022).

⁴³ Av og til, men ikke i tilstrekkelig grad egentlig. Egentlig burde jeg jo kommentere alle lekser og obligatoriske innleveringer de har, og jeg burde kommentere det de gjør i timen. Det blir det ikke tid til, det er ikke sjans (Janos, 2022).

⁴⁴ Ofte, ikke alltid. Noen ganger synes jeg det blir ganske mye på en gang. Også tenker jeg med meg selv... Må planlegge bedre neste gang [...] (Magnus, 2022).

Jeder Teilnehmer hat ausgedrückt, dass sie mehr Zeit für die Begleitung des Feedbacks wünschten und mehr Zeit pro Schüler verwenden wollten.

Lotta, Ina und Janos präzisieren, dass die Gestaltung eines qualitativ hochwertigen schriftlichen Feedbacks lange dauert und dass der Unterschied zwischen 20 und 30 Schülern in einer Klasse einen großen Einfluss auf die Qualität des Feedbacks und die Nachbereitung der Rückmeldung haben kann. Lotta hebt ein Beispiel hervor, bei dem das schriftliche Feedback in einer Gruppe von 30 Schülern von einem kleinen Gespräch gefolgt werden soll. Das bedeutet, dass eine ganze Woche vergeht, ohne dass Lotta aufgrund von Gesprächen mit den Schülern einen aktiven Unterricht durchführen kann. Lotta drückt aus, dass dies eine Quelle der Frustration ist.

Janos weist darauf hin, dass Kapazitäts- und Zeitprobleme in anderen Bereichen als Feedback destruktive Folgen haben. Janos hält Beziehungsarbeit für besonders wichtig im Arbeitsalltag, erlebt aber, dass es dafür im Alltag zu wenig Zeit gibt. Er hat daher das Gefühl, dass er denen nicht helfen kann, die die Beziehungsarbeit am dringendsten brauchen: die Leistungsschwachen und denjenigen, die kein Interesse an dem Fach zeigen.

Kapitel 5- Diskussion

In diesem Kapitel werde ich die Ergebnisse der Arbeit mit relevanter Theorie verbinden. Zunächst werde ich auf das Verständnis der Lehrkräfte von formativer Bewertung eingehen. Dieser erste Teil befasst sich allgemein mit der formativen Bewertung, während die nächsten Teile aus einer didaktischen Perspektive gezeichnet werden. Anschließend werden die Erfahrungen der Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Ausübung der formativen Bewertung diskutiert. Abschließend werden Herausforderungen im Zusammenhang mit der Kapazität von den Lehrkräften und passiven Schülern diskutiert.

5.1 Wie verstehen DaF-Lehrkräfte formative Bewertung?

Alle teilnehmenden Lehrkräfte haben von formativer Bewertung gehört. Alle bestätigen es als ein aktuelles Thema, das von Zeit zu Zeit an ihrer Schule diskutiert wurde, entweder als informelle Gespräche zwischen Kollegen oder in formellen Sitzungen. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass sich einige der Bedeutung des Begriffs sicher waren, während andere erklärten, dass sie sich gar nicht sicher waren.

Drei der Lehrkräfte (Janos, Lotta und Magnus) äußern sich unterschiedlich darüber, was formative Bewertung bedeutet, aber gemeinsam bringen sie zum Ausdruck, dass es darum geht, die Schüler im Lernprozess zu unterstützen. Begriffe werden von Person zu Person unterschiedlich verstanden und interpretiert, was von einem begriffstheoretischen Standpunkt erwartet wird (Tjønneland, 2018). Trotz der Unterschiede stimmen die Antworten der drei Lehrkräften überein mit dem, was das norwegische Bundesministerium für Bildung und Forschung betont; dass der lernfördernde Aspekt des Bewertungsbegriffs durch den Gebrauch formativer Bewertung auf Kosten des qualifizierenden Aspekts gestärkt werden soll (Utdanningsdirektoratet, 2014). In der norwegischen Gesellschaft wurden früher fachliche Messungen hoch geschätzt, und damit besteht die Gefahr, dass das Formative in den Schatten des Summativen gestellt wird (Biesta, 2009). Dies scheint aber bei diesen drei Lehrkräften nicht der Fall zu sein.

Ein Lehrer äußerte sich unsicher über die eigentliche Bedeutung des Begriffs, reflektierte aber, dass dies mit Feedback und dem Lernprozess der Schüler zu tun habe. Ein Lehrer dagegen interpretierte den Bewertungsaspekt in eine summative Richtung und benutzt die traditionelle Form von Feedback; Kommentare zusammen mit einer Benotung. Studien zeigen aber, dass Feedback in Verbindung mit einer Note nicht optimal für den Lernprozess ist (Burner, 2016). Wird Feedback im Kontext einer ergebnisorientierten Umgebung gegeben, ist es mit anderen Worten nicht auszuschließen, dass Schüler den Ergebnissen Vorrang vor der Reflexion des eigenen Lernprozesses geben.

Zusammenfassend soll Bewertung heutzutage eine Funktion als lernförderndes Instrument haben, um den Lehrkräften zu helfen, die Schüler weiter im Lernprozess zu entwickeln (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Dies scheint mit der Mehrheit der Lehrkräfte übereinzustimmen.

Erfahrungen aus bisherigen Kompetenzerweiterungen zur formativen Bewertung zeigen, dass Veränderungen und Weiterentwicklungen von Bewertungsausübung und Bewertungskultur komplexe und anspruchsvolle Prozesse sind, deren Entwicklung mehrere Jahre dauern kann (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5-7). Dies stellt Anforderungen an die Motivation und Ausdauer der Lehrkräfte, sich den Herausforderungen und Nöten zu stellen, die bei der Entwicklung und Umsetzung neuer Kompetenzen im Unterricht üblich sind. Um die Absichten der Behörden mit formativer Bewertung zu verwirklichen, sind die Behörden davon abhängig, dass die Lehrkräfte überzeugt sind, dass die Zukunftsvision der Behörden den Interessen der Gemeinschaft am besten dient (Buland, 2016).

Alle Lehrkräfte gaben an, dass formative Bewertung ein relevantes Thema am Arbeitsplatz sei, und die Lehrkräfte haben Kenntnisse von formativer Bewertung aus fachlichen Diskussionen thematisiert, die von der Schule organisiert wurden. Im Abschlussbericht der Initiative zur formativen Bewertung 2010-2018 wurde konkludiert, dass die Initiative dazu geführt hat, dass (1) Bewertung einen hohen Stellenwert einnimmt, (2) der Lehrplan in Verbindung mit formativer Bewertung aktiver genutzt wird, (3) Die Bewertungskompetenz allgemein höher ist. Die drei Punkte des Abschlussberichts stimmen mit den Bewertungskennnissen der Lehrkräfte überein.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Lehrkräfte der formativen Bewertung positiv gegenüberstehen. Das konzeptionelle Verständnis der Mehrheit der Teilnehmer stimmt mit den Definitionen des Lehrplans überein. Es ist wenig Frustration über den nationalen Fokus auf formative Bewertung zu spüren. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass der nationale Fokus auf formative Bewertung im besten Interesse der Gemeinschaft ist, was, wie Buland (2016) betont, eine notwendige Voraussetzung für den Erfolg ist.

5.2 Wie erfahren DaF-Lehrkräfte die Ausübung von formativer Bewertung?

Im Folgenden wird thematisiert, wie sich die Lehrenden über ihre eigene Praxis äußerten und reflektierten. Die Bewertungsausübung gliedert sich wie in Kapitel 2 in Ziele und Kriterien, Feedback, gegenseitige Bewertung und Selbsteinschätzung.

5.2.1 Ziele und Kriterien

Zwei von den teilnehmenden Lehrkräften kommunizieren die Kriterien regelmäßig mit den Schülern und erklären, dass sie den Schülern immer Kriterien leicht zur Verfügung stellen. Ein Lehrer hat vor kurzem begonnen, Kriterien mit Schülern zu diskutieren. Diese drei Lehrkräfte heben verschiedene Vorteile hervor, die sie durch das Kommunizieren und Erklären von Kriterien erfahren: (1) die Schüler nutzen das im Unterricht erworbene Wissen häufiger, (2) es schafft eine fachliche Erwartung, die zu größerer Arbeitsmoral führt, (3) Schüler erlangen ein Verständnis einer formellen Form des Schreibens bei der Begegnung der Kriterien. Die positiven Erfahrungen der drei Lehrkräfte mit der Anwendung der Kriterien zusammen mit den Schülern stehen im Einklang mit den positiven Aspekten, die die Forschung auf diesem Gebiet gezeigt hat. ARG (2002) unterstreicht, dass Bildung und Diskussion von Kriterien mit den Schülern zu einem erhöhten Verständnis und Engagement für deren Anwendung beitragen. Dies wird auch von

William (2011, S. 59) unterstützt, der erklärt, dass Schüler, die Kriterien mitgestalten, diese häufiger verwenden.

Zwei der Lehrer haben die Kriterien dagegen nicht besonders mit den Schülern besprochen. Während einer von ihnen glaubt, dass dies ein berufliches Verbesserungspotenzial sei, glaubte einer von ihnen, dass die Schüler zu ergebnisorientiert werden und sich stärker darauf konzentrieren, wie Noten definiert werden, anstatt sich auf ihr eigenes Lernen zu konzentrieren. Laut Kohn (2006) hat der Lehrer, der dies als kontraproduktiv erlebt, ein gutes Argument. Kohn (2006) betont, dass zu detaillierte und zu konkrete Bewertungskriterien die Voraussetzungen für den Erfolg einer bestimmten Aufgabe geben, aber das Lernen hier möglicherweise aufhört. Es ist nicht die Fähigkeit der Schüler, Wissen zu reproduzieren, die von Interesse ist, sondern die Fähigkeit der Schüler, Wissen in einer ähnlichen, aber unterschiedlichen Situation anzuwenden. Um dies zu erreichen, dürfen die Kriterien nicht zu detailliert, aber auch nicht zu offen sein. Zu spezifische Kriterien können auch dazu führen, dass der Unterricht als instrumentell und wenig motivierend wahrgenommen wird (Böhn, 2020, S. 278). Trotzdem weisen einige Forscher darauf hin, dass Verständnis für die Bewertungskriterien von wesentlicher Bedeutung für die Lernergebnisse ist (beispielsweise: William & Thompson, 2007; Stobart, 2008; ARG, 2002). Sadler (1989, S. 121) geht sogar so weit zu sagen, dass die Schüler genauso gut verstehen sollten, was gute Arbeit auszeichnet wie der Lehrer, sonst wird es eine fast unmögliche Aufgabe sein, sich akademisch zu verbessern.

Für den Fall, dass die Kriterien nicht mit den Schülern geteilt werden, äußert William (2011, S. 52), dass die Gruppe von Schülern, die implizit verstehen, was gute von schlechten Leistungen unterscheidet, einen enormen und unfairen Vorteil gegenüber den Schülern haben wird, die sie entweder falsch interpretieren oder nicht verstehen. Die Kenntnis der Kriterien bietet den Schülern verbesserte Voraussetzungen, direktes Feedback von Lehrern und Mitschülern zu erhalten und zu nutzen und ihr eigenes Lernen zu steuern (Hattie & Timperley, 2007). Somit trifft das Wissen darüber, was eine gute Leistung ausmacht, auf die meisten Säulen der formativen Bewertung: Feedback, gegenseitige Bewertung und Selbsteinschätzung. Wenn Schüler nicht wissen, wohin sie beim Lernen sollen, haben sie nicht die notwendigen Voraussetzungen, um das Feedback zu nutzen, wie Sadler (1989, S. 121) betont.

Die Analyse hat ferner gezeigt, dass alle Lehrkräfte es als Vorteil ansehen, den Schülern die Absicht des Unterrichts zu verdeutlichen. Drei von den Lehrkräften tun es regelmäßig vor einem Unterrichtsmodul, während ein Lehrer es konsequent jede Stunde tut. Schüler, die den Zweck einer Unterrichtsstunde verstehen, können das vermittelte Wissen als relevant für ihr eigenes Lernen ansehen. Schüler, die den Unterricht als relevant erleben, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sie Interesse an deep-learning zeigen, haben eine erhöhte fachliche Ausdauer und verbessern so ihre fachlichen Leistungen (Schunk & Zimmerman, 2008).

Ein Lehrer verdeutlicht den Zweck des Unterrichts über kulturelle Themen, meint aber, dass die Absicht des Grammatikunterrichts von den Schülern implizit verstanden wird. Dies kann möglicherweise zu einem Interpretationsspielraum führen, in dem die Schüler den Zweck des Unterrichts unterschiedlich auffassen können. Bøhn (2020, S. 278) betont, dass der Zweck des Unterrichts deutlich gemacht werden sollte, um die Perspektive der Schüler von der einzelnen Aufgabe oder dem aktuell bearbeiteten Thema zu einer ganzheitlichen Perspektive zu heben. Dies würde auch bessere Bedingungen für die berufliche Reflexion bieten. Wenn ein Interpretationsspielraum gelassen wird, der dazu führt, dass die Schüler Feedback anders verwenden als vom Lehrer beabsichtigt, kann dies möglicherweise das Lernen hemmen, unabhängig davon, ob es sich um ein kulturelles oder ein grammatikalisches Thema handelt.

Im Abschlussbericht für den nationalen Fokus auf formative Bewertung scheint es, dass die Verdeutlichung der Kriterien und des Zwecks des Unterrichts in größerem Umfang ein Bestandteil des Unterrichts in norwegischen Klassenzimmern ist (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle Lehrer in dieser Studie hatten eine Beziehung dazu, und die meisten waren positiv, was mit der Schlussfolgerung des Abschlussberichts übereinstimmt.

5.2.2 Feedback

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte des Feedbacks im Kontext des DaF-Unterrichts diskutiert. Zuerst wird eine Herausforderung diskutiert, die von der Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte hervorgehoben wurde. Bei dieser Herausforderung geht es darum, Feedback für Inhalt

und Struktur im DaF-Unterricht zu balancieren. Anschließend werden Elemente im Rahmen des schriftlichen Feedbacks thematisiert, gefolgt von Elementen des mündlichen Feedbacks im Rahmen des DaF-Unterrichts.

5.2.2.1 Ein unausgeglichenes Verhältnis: Feedback an Form und Grammatik

Grammatikkenntnisse werden als wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts anerkannt, sollten aber als Instrument für eine gute Kommunikation und nicht als ein Hauptziel betrachtet werden (Vold, 2020, S. 184). Im Lehrplan für Fremdsprachen ergibt die Suche nach „Grammatik“ null Treffer. Das bedeutet nicht, dass die Grammatik nicht betont wird, sie kommt nur in anderen Formulierungen vor. Die Bedeutung der Grammatik zeigt sich beispielsweise in den Kompetenzzielen:

- “Verwendung einfacher sprachlicher Strukturen, Aussprache- und Rechtschreibregeln und des offiziellen Alphabets der Sprache [...]”⁴⁵
- “Relevante Lern- und Kommunikationsstrategien, digitale Ressourcen und Erfahrungen aus dem bisherigen Spracherwerb im Lernprozess nutzen”⁴⁶
(Utdanningsdirektoratet, 2022c)

Indirekt wird auch die Grammatik von jedem Kompetenzziel im Lehrplan beeinflusst, das sich mit Kommunikation befasst, was verständlich macht, dass Lehrkräfte viel Zeit im Unterricht mit Grammatik verbringen. Mangelnder Fokus auf die Inhalte des Sprachgebrauchs der Schüler wird hingegen die Frage aufwerfen, wie relevant der Unterricht von den Schülern empfunden wird, und ist damit auch ein Thema, das in die Motivation der Schüler einfließt.

Vier der Lehrkräfte machen deutlich, dass ein Merkmal des Feedbacks im DaF-Unterricht darin besteht, dass die Grammatik den größten Teil des gegebenen Feedbacks einnimmt. Sie begründen, dass Textstruktur und Inhalt selten besondere Aufmerksamkeit bekommen, weil das DaF-Fach nicht den gleichen Grad an Reflexions- und Diskussionsspielraum für die Schüler

⁴⁵ Originalsprache: Bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet [...]

⁴⁶ Originalsprache: Bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen.

bietet, wie beispielsweise Sozialkunde. Einer der Lehrkräfte geht sogar so weit zu sagen, dass Textstruktur und Inhalt fast nie beachtet werden. Diese Herausforderung wird von Bludau (2006) thematisiert, der hervorhebt, dass Verhältnis zwischen dem Umfang des Feedbacks zu Form und Grammatik eine didaktische Herausforderung darstellt, da Lehrer in diesen Fächern dazu neigen, sich nur auf die Grammatik zu konzentrieren und die Form zu übersehen, sei es mündlich oder schriftlich.

Einer der Lehrkräfte widerspricht den anderen vier, indem er erklärt, dass gegebenes Feedback immer aus der Perspektive der Bedürfnisse der Schüler gesehen wird. Das bedeutet, dass die Schüler Feedback sowohl zur Grammatik als auch zu den anderen Inhalten der mündlichen und schriftlichen Arbeit erhalten.

Wenn den Schülern Aufgaben gegeben werden, die sie nicht bewältigen können, empfinden sie ein Gefühl der Inkompetenz und eine verminderte Motivation gegenüber der Aufgabenstellung und des eigenen Erfolges. Während die von ihnen bewältigten Aufgaben ein Gefühl der Kompetenz und eine erhöhte Motivation vermitteln (Haukås, 2020, S. 326). In diesem Fall werden aber die inhaltlichen Aspekte der mündlichen und schriftlichen Produktion nicht als wesentlicher Teil der Produktion der Schüler in das Feedback an die Schüler einbezogen. Es ist zu fragen, ob Feedback, das ausschließlich die Inhalte der fachlichen Produktion ignoriert, möglicherweise lernhemmende Konsequenzen haben könnte, insbesondere wenn die Schüler ein Verständnis für das entwickeln, was für das Lernen relevant und was nicht relevant ist.

5.2.2.2 Schriftliches Feedback im DaF-Unterricht

Bei schriftlichem Feedback weist die Mehrheit der Lehrkräfte darauf hin, dass es Schwierigkeiten gibt, gute Lernergebnisse zu erreichen, insbesondere wenn das Feedback in der traditionellen Form gegeben wird, d.h. Feedback zusammen mit einer Note erfolgt. Die Lehrkräfte erfahren, dass die Schüler nach Bekanntgabe einer Note Desinteresse an der Rückmeldung zeigen. Dies steht im Einklang mit dem, was Studien über prozessorientierten vs.

ergebnisorientierten Unterricht zeigen. Schüler, die prozessorientiert arbeiten, glauben, dass Feedback vom Lehrer sie im Lernprozess weiterbringt (Allern, 2005; Ferris 2003; Hamp-Lyons, 2006), während Schüler in einer ergebnisorientierten Lernumgebung nicht notwendigerweise glauben, dass Feedback den Lernprozess unterstützt (Burner, 2016; Ferris, 2003).

Stobart (2008, S. 89-115) argumentiert, dass die Bewertungsausübung von den Lehrkräften die Lernidentität der Schüler prägt und dass eine ergebnisorientierte Unterrichtsumgebung dazu führt, dass sich die Schüler mehr auf das Ergebnis als auf den Lernprozess konzentrieren. Er argumentiert, dass die ergebnisorientierte Lernumgebung die Schüler dazu bringt, nach Qualifikationen oder Ergebnissen zu suchen, anstatt nach einem Lernergebnis zu suchen, was im Gegensatz zu der Intention mit Bewertung in der Schule steht, die zu einer Lernmotivation und Lernergebnisse führen sollen (Utdanningsdirektoratet , 2022a).

Einer der Lehrkräfte arbeitet in einer Schule, die konsequent auf Noten verzichtet, was von dem Lehrer als ausschließlich positiv für das Lernen der Schüler empfunden wird. Es gibt nur wenige Studien, die sich mit den Lernergebnissen von Schülern im Zusammenhang mit einem gedämpften Notendruck befassen, aber Studien zeigen, dass die Motivation und die fachliche Leistungen von leistungsschwachen Schülern stärker beeinflusst zu werden scheinen als von leistungsstarken Schülern (Guskey, 2019).

Eine Mehrheit der Lehrkräfte äußert, dass konstruktives Feedback weiterverfolgt werden muss und dass den Schülern die Möglichkeit gegeben werden muss, mit dem erhaltenen Feedback zu arbeiten. Ein Lehrer widerspricht dem, indem erklärt wurde, dass Schüler in der Oberstufe sowohl in ihrem Alter als auch auf ihrem Sprachniveau die Verantwortung für das Feedback übernehmen müssten, ohne dass alles von Lehrkräften nachverfolgt wird. Dies birgt die Gefahr, dass Schüler Feedback ignorieren und Fehler wiederholen, gleichzeitig muss den Schülern aber auch Raum für Autonomie im eigenen Lernprozess gegeben werden, um sich selbst langfristig zu regulieren (Hopfenbeck, 2016).

5.2.2.3 Mündliches Feedback im DaF-Unterricht

In Bezug auf mündliches Feedback und Bewertung war die typische Norm in norwegischen Schulen die einseitige Kommunikation von Lehrer zu Schüler, aber dies hat sich in der modernen Zeit zu einer dialogbasierten Lernumgebung geändert (Dysthe, 2013, S. 108-109). Wie in Kapitel 4 schon erwähnt, möchten die Lehrkräfte mit jedem einzelnen Schüler im Dialog stehen. Dass alle Lehrkräfte zum Ausdruck bringen, dass sie mit den Schülern im Dialog stehen, kann als Bestätigung einer dialogorientierten Lernumgebung gewertet werden.

Die Lehrkräfte äußern, dass der dialogische Unterricht die Gelegenheit bietet, den Schülern eine positive Einstellung und Ermutigung zu geben. Zwei der Lehrkräfte betonen, dass übertriebene Positivität ein notwendiges Instrument für die Motivation der Schüler im DaF-Unterricht ist. Ein Lehrer setzt mündliches Feedback und Dialog als Synonyme und bringt zum Ausdruck, dass dies dazu beitragen kann, eine entspannte, angenehme und konzentrierte Lernatmosphäre aufzubauen, die sich auch positiv auf die Beziehungsarbeit auswirken kann.

Mehrere der teilnehmenden Lehrkräfte entscheiden sich für einen mündlichen Dialog in Verbindung mit schriftlichem Feedback. Vold (2021) betont, dass mündliches Feedback oft ungenutzt bei Schülern bleibt, insbesondere von den Leistungsschwachen. Einer der Lehrer bringt auch zum Ausdruck, dass die Schüler nicht unbedingt den Unterschied zwischen positiven Bemerkungen und mündlichem Feedback verstehen. Mündliches Feedback in Form eines Dialogs zwischen Schüler und Lehrer stellt sicher, dass man Missverständnisse vermeiden und dass der Schüler von der anderen Bewertungsarbeit des Lehrers profitiert (Frost, 2009).

5.2.3 Gegenseitige Bewertung

Hattie & Timperley (2007) betonen, dass sowohl das Geben als auch das Verwenden von Feedback etwas ist, das entwickelt werden muss, und wie Magnus in 4.2.3 betont, müssen die Schüler angepassten Peer-Assessment-Aktivitäten ausgesetzt werden, um diese Fähigkeiten zu entwickeln. Die Studie von Davies (2006) zeigt, dass es bei der Fähigkeit, Feedback zu geben, einen klaren Unterschied zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern gab. Sie identifizierte, dass leistungsstarke Schüler ein größeres akademisches Selbstvertrauen und besseres fachliches Wissen hatten, während leistungsschwache Schüler auf der anderen Seite des

Spektrums standen, sowohl mit einem geringen fachlichen Selbstvertrauen als auch mit wenig fachlichem Wissen. Dies führt dazu, dass die leistungsstarken Schüler in größerem Umfang Feedback geben (ibid.). Dies zeigt auch, dass ausreichende Fachkenntnisse und Instruktionen eine entscheidende Voraussetzung für die Qualität einer gegenseitigen Bewertungsaktivität ist.

Vier von den Lehrkräften äußerten, dass sie gegenseitige Bewertungsaktivität aktiv nutzen, sie erfahren aber, dass die Qualität des Feedbacks zwischen den Schülern auf einem Niveau ist, das für ein gutes Lernergebnis nicht ausreicht und dass sie sich ausschließlich auf oberflächliche sprachliche Elemente konzentrieren. Mit diesen Argumenten begründet der fünfte Lehrer, warum gegenseitige Bewertungsaktivität kein integrierter Alltagsbestandteil des DaF-Unterrichts sind. Dies widerspricht der Betonung von Hattie und Timperley (2007), dass der Fähigkeit die Möglichkeit gegeben werden muss, sich zu entwickeln.

Drei von den Lehrkräften instruieren die Schüler, ausschließlich positives Feedback aneinander zu geben, wobei einer den Lehrkräften zum Ausdruck bringt, dass gegenseitige Bewertungsaktivität meistens zu oberflächlichem Feedback auf Personenebene führen. Dies entspricht den Herausforderungen, auf die Black und Wiliam (2010) hinweisen, wobei Feedback zwischen Schülern oft auf oberflächlichem Wissen basiert und dass Quantität gegenüber Qualität des Feedbacks priorisiert wird. Von den drei Lehrkräften ist einer der Meinung, dass die gegenseitige Bewertungsaktivität nicht unbedingt eine Feedbackfunktion im Unterricht erfüllen, sondern eher als sozialer Mechanismus fungieren, der den Schülern die Möglichkeit gibt, die Fremdsprache miteinander zu verwenden. Black et. al. (2006) bringen zum Ausdruck, dass positive Effekte von gegenseitigen Bewertungsaktivität Reflexionen über die Verwendung von Kriterien und deren Verwendung in der eigenen Arbeit, kritisches Lesen, Fehlerbehebung und die Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben, umfassen. Sowohl Sadler (1989) als auch Hattie (2009) äußern, dass gegenseitige Bewertungsaktivität den Schülern helfen können, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und die Fähigkeit zu erwerben, sich selbst zu regulieren, um die Lernbedingungen zu verbessern.

Im Gründungsdokument für den nationalen Fokus auf formative Bewertung wird zum Ausdruck gebracht, dass Lehrkräfte eine Kultur im Unterricht entwickeln müssen, um Mitschülern die

Möglichkeit zu bieten, voneinander zu lernen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ein Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang ist „Entwicklung“, denn obwohl qualitativ hochwertiges Feedback zwischen den Schülern wünschenswert ist, ist es nicht das Hauptziel bei der Durchführung von gegenseitige Bewertungsaktivitäten. Die Ergebnisse in Kapitel 4 zeigen, dass die meisten von den teilnehmenden Lehrkräften die Schüler in begrenztem Umfang als Ressource füreinander nutzen. Keiner der Lehrkräfte scheint von spezifischen Methoden zur Durchführung qualitativ hochwertiger gegenseitige Bewertungsaktivität überzeugt zu sein. Damit Schüler die Möglichkeit haben sollen, diese Lernergebnisse und Vorteile von gegenseitigen Bewertungen erzielen zu können, müssen sie in Situationen gebracht werden, in denen sie konstruktives Feedback zueinander nutzen können, was im starken Kontrast zur beruflichen Praxis der oben genannten Lehrkräften steht.

5.2.4 Selbsteinschätzung

Die Meinungen zu Selbsteinschätzungen zwischen den teilnehmenden Lehrkräften widersprechen einander. Einerseits stehen zwei Lehrkräfte der Verwendung von Selbsteinschätzungsaktivitäten im Unterricht ablehnend gegenüber. Einer von ihnen äußert Zweifel an der Fähigkeit der Schüler, fachliche relevante Reflexionen zu erstellen, und ob Selbsteinschätzungsaktivitäten konstruktiv sinnvoll sind, um die begrenzte Zeit im DaF-Fach zu nutzen. Gleichzeitig ist der andere Lehrer der Meinung, dass die Schüler sich in anderen Fächern zu viel auf die Metakognition fokussieren und dass dies theoretisch eine gute Sache ist, aber dass solche Aktivitäten den Lernprozess der Schüler eher ablenken als ihn zu unterstützen. Beide Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Selbsteinschätzung auf eine kleine Anzahl von Schülern einen positiven Effekt hat, während es auf die meisten ablenkend wirken kann.

Dagegen stehen die anderen drei Lehrkräfte dem Fokus von Selbsteinschätzungen im DaF-Unterricht positiv gegenüber. Sie tun dies unter anderem im Dialog mit den Schülern und mit einem Fokus darauf, dass die Schüler eine realistische Perspektive auf ihre eigenen Fähigkeiten und deren Verbesserungspotenzialen haben. Wie Magnus in Kapitel 4 wiederholt ist es ein zentrales Element in allen Strategien zur formativen Bewertung und insbesondere im Kontext der Selbstbewertung, die mit der Forschung in diesem Bereich übereinstimmt: Es geht darum, die Schüler anzuleiten, wie Selbstbewertung durchgeführt werden kann, ihnen ein Modell

an die Hand zu geben und ihnen Selbsteinschätzungsaktivitäten anzubieten, die an ihre Bedürfnisse und ihr Niveau angepasst sind.

Die beiden Lehrkräften, die den Lernergebnissen der Schüler im Zusammenhang mit Selbsteinschätzung skeptisch gegenüberstehen, stehen im Kontrast zu dem, was die Forschung auf diesem Gebiet vermutet. Laut der Metastudie von Hattie (2009) ist die Fähigkeit, die eigene Leistung zu bewerten, eine der Fähigkeiten, die sich am stärksten auf den Lernerfolg auswirken. Ein metakognitiv aktiver Schüler ist besser in der Lage, geeignete Lernstrategien anzuwenden, und kann besser einschätzen, was erforderlich ist, um eine Lernsituation zu meistern, verglichen mit einem Schüler, der nicht metakognitiv aktiv ist (Haukås, 2014; Haukås, Bjørke & Dypedahl, 2018).

Die zwei Lehrkräfte, die die Lernergebnisse der Schüler bei metakognitiven Aktivitäten ablehnen, haben aus kurzfristiger Sicht möglicherweise recht. Es ist zu bezweifeln, dass Schüler kurzfristig einen großen Lernerfolg in Selbsteinschätzung erzielen, und die dafür verwendete Unterrichtszeit kann zulasten der Ergebnisse für eine bevorstehende Prüfung fallen. Dies wird jedoch eine ergebnisorientierte Perspektive auf das Lernen sein, anstatt einer prozessorientierten Perspektive, um die es sich bei der formativen Bewertung im Wesentlichen handelt. Der Lehrplan für Fremdsprachen betont, dass einer der zentralen Werte des Sprachunterrichts darin besteht, dass die Schüler kritisch über ihre eigenen Lernstrategien nachdenken sollen (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Es wird auch unterstrichen, dass Schüler Sprachen besser aus einer lebenslangen Perspektive lernen sollen (ibid.). Eine ergebnisorientierte Lernumgebung wird den Schülern kurzfristig bessere Noten geben können, aber um das zu erreichen, was im Lehrplan konkretisiert wird, braucht man eine prozessorientierte Lernumgebung, die auch die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung unterstützt.

Die Lehrer, die der Selbsteinschätzung positiv gegenüberstehen, bringen zum Ausdruck, dass dies keineswegs eine leichte Aufgabe ist. Schülern dabei zu helfen, autonom zu werden und sich selbst einzuschätzen, wird von Hopfenbeck (2016) als eine der anspruchsvollsten Aufgaben für einen Lehrer beschrieben, und sowohl Stobart (2008) als auch Wiliam (2011) gehen soweit, es als die schwierigste Aufgabe im Lehrerberuf zu nennen. Eine der Herausforderungen, die

Lehrkräfte hervorheben, ist, dass die Schüler ihre eigene Leistung viel strenger bewerten als das, was der Lehrer einschätzt. Einer dieser Lehrkräfte nimmt auch wahr, dass die Schüler die Kriterien, von denen sie bewertet werden, nicht ausreichend verstanden haben und stattdessen das Ziel haben, sowohl mündlich als auch schriftlich fehlerfrei zu kommunizieren, anstatt den gegebenen Kriterien zu folgen. Dies betont, dass Lernziele eng mit der Selbsteinschätzung verbunden sind und dass ein mangelndes Verständnis der Ziele und des Zwecks des Unterrichts dazu führen kann, dass den Schülern nicht bewusst ist, in welche Richtung sie arbeiten sollen.

5.3 Herausforderungen in Zusammenhang mit formativer Bewertung

In diesem Unterkapitel werden die von den Lehrkräften hervorgehobenen Herausforderungen vorgestellt. Allen Lehrern wurden offene Fragen zu Herausforderungen gestellt, denen sie in ihrer eigenen Bewertungsarbeit gegenüberstehen, was bedeutete, dass viele verschiedene kleine und große Herausforderungen präsentiert wurden. Zwei Herausforderungen, die von den meisten wiederholt wurden, waren die Größe der Unterrichtsgruppen und, dass Schüler im DaF-Unterricht übermäßig selbstkritisch wirken können.

5.3.1 Die Anzahl von Schülern in der Unterrichtsgruppe

Die Anzahl von Schülern in einer Unterrichtsgruppe thematisiert etwas so Grundlegendes wie die Rahmenbedingungen der Lehrer, um für den einzelnen Schüler eine ausreichende Bewertungsarbeit leisten zu können. Die Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte macht deutlich, dass die fehlenden Kapazitäten im Alltag vor allem an der Gruppengröße liegen. Während die Lehrkräfte mit kleineren Gruppen angeben, dass sie derzeit die Kapazität haben, alle Schüler ausreichend zu unterstützen, äußern sie auch, dass dies bei einer "normalen" Unterrichtsgruppe nicht der Fall ist. Die Mehrheit der Lehrer äußern, dass die Unterrichtsgruppen zu groß sein können, was zu Lasten der Ausübung der formativen Bewertung geht. Während einige Lehrer dies durch lange Arbeitstage lösen, lösen es diejenigen, die schon lange im Beruf sind, indem sie ihren Arbeitstag gründlich planen und ihre Arbeit möglichst zeitsparend ausführen.

Das Schulgesetz gibt den Schülern das Recht, dass die Größe der Unterrichtsgruppen "pädagogisch und sicher tragfähig"⁴⁷ sein muss, aber diese Verwendung des Begriffs ist sowohl

⁴⁷ Originalsprache: pedagogisk og tryggleiksmessig forsvareleg

vage als auch missbrauchsfähig. Vor 2003 gab es einen gesetzlichen Anspruch auf die maximale Anzahl von Schülern, die in einer Unterrichtsgruppe sein sollten, aber dieser wurde abgeschafft. Die Begründung dafür war, dass der Gebrauch von Lehrkräften flexibler werden sollte und es keinesfalls eine Kostensparmaßnahme sein dürfte. Ein Bericht von Rambøll (2018) zeigt hingegen, dass 10 % der Unterrichtsgruppen in der Sekundarstufe die frühere Maximalgrenze überschreiten.

Vold (2021) hebt in ihrer Studie hervor, dass schriftliches Feedback, das auf jeden einzelnen Schüler angepasst ist, für die Lehrkräfte zeitraubend ist. Dass schriftliches Feedback zeitraubend ist, wird von den teilnehmenden Lehrkräften bestätigt, wobei sich einige von ihnen aus Zeitgründen für vorgefertigtes und standardisiertes schriftliches Feedback oder mündliches Feedback entscheiden. Mündliches dialogisches Feedback erfordert jedoch, dass der Lehrer den Fortschritt jedes einzelnen Schülers kontinuierlich bewertet (Aljaafreh & Lantolf, 1994), und geht bei einer großen Unterrichtsgruppe zulasten der Übersicht der Lehrkräfte, und damit wird die Qualität der Dialoge zwischen einzelnen Schülern und dem Lehrer reduziert. Dies stimmt mit den Aussagen von Lehrerin Ina überein, die beispielhaft erklärt, dass sie mit zwanzig Schülern einen Dialog mit guter Qualität führen kann, aber bei dreißig Schülern verliert sie den Überblick darüber, welche Schüler positives Feedback erhalten haben und welche Schüler fachliche Hilfe brauchen.

Eine Seite dieser Herausforderung betrifft einen reduzierten Lernerfolg für die Schüler, aber eine andere Seite betrifft die Arbeitsbelastung des Lehrers. Das bedeutet, dass die Arbeitsbelastung im Laufe der Zeit nicht so hoch werden darf, dass es zu Krankheitsausfällen und gesundheitlichen Problemen kommt. Eine der teilnehmenden Lehrkräfte gibt beispielsweise an, dass sie weit über die vertragliche Arbeitszeit hinaus arbeitet, um die formative Bewertung optimal durchführen zu können, was aber mit Sicherheit nicht mit dem Arbeitsschutzgesetz vereinbar ist.

5.3.2 Selbstkritische und passive Schüler

Das Schulgesetz betont, dass der Zweck der Bewertung darin besteht, das Lernen zu fördern und zur Lernlust beizutragen (Kunnskapsdepartementet, 2006, §3-3). Das norwegische

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022a) stellt klar, dass dies nicht bedeutet, dass jeder Unterricht zu einer erhöhten Lernmotivation führen soll, betont jedoch, dass Bewertungsausübung einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl der Schüler haben kann. Gamlem (2015, S. 78) thematisiert das Selbstwertgefühl von Schüler im Zusammenhang mit Feedback und führt aus, dass eines der Prinzipien, die gutes Feedback ausmachen, darin besteht, dass die Schüler ein positives Selbstwertgefühl und positive Assoziationen zum Fach gewinnen. Dies wird von den teilnehmenden Lehrkräften dieser Studie als besonders herausfordernd bezeichnet.

Vier der Lehrkräfte erfahren passive Schüler, die sich weigern, Deutsch zu üben, als eine erhebliche Herausforderung in der Bewertungsausübung. Die vier Lehrkräfte haben zwei unterschiedliche Ansichten darüber, was zur Passivität der Schüler führt. Einerseits erfahren zwei von den Lehrkräften (Petter und Janos), dass viele Schüler im DaF-Fach ein Gefühl von fachlicher Niederlage haben. Sie drücken aus, dass sich das Gefühl der Niederlage in ein Gefühl der Empfindlichkeit übersetzt, und dass die Schüler sich daher weigern, die Fremdsprache zu üben. Andererseits erfahren zwei der Lehrkräfte (Ina und Magnus), dass es bei passiven Schülern eher um den Wunsch nach Perfektion geht, sei es mündlich oder schriftlich. Sie nehmen wahr, dass viele Schüler erst in dem Moment aktiv sind, in dem sie wissen, dass sie eine bestimmte Aufgabe erledigen können.

Passive Schüler, die sich weigern, die Zielsprache zu üben, werden in der Literatur hervorgehoben, die sich mit "Language Anxiety" befasst. Der Begriff wird verwendet, um die Sorgen und negativen Angstgefühle von Schülern im Zusammenhang mit der Verwendung einer Fremdsprache zu beschreiben (MacIntyre & Gregersen, 2012). Horwitz (2001) betont, dass Language Anxiety eine Reihe negativer Folgen für die Schüler hat: (1) Schüler haben Schwierigkeiten, fachliche Leistungen aus einer rationalen Perspektive zu bewerten, (2) Schüler werden im Unterricht passiv, (3) Schüler erhalten schlechtere Lernergebnisse im Unterricht. Horwitz (2001) behauptet, dass eine ergebnisorientierte Lernumgebung mit „Language Anxiety“ verbunden ist, was die Bedeutung der Prozessorientierung der Bewertungskultur im DaF-Unterricht betont.

Kapitel 6 - Zusammenfassung und Ausblick

Es gibt zahlreiche Forschungsarbeiten zur formativen Bewertung, es gibt jedoch nur begrenzte Studien zur formativen Bewertung in einem fremdsprachigen Kontext, insbesondere im norwegischen Kontext. Ich finde, dass Literatur, die sich mit formativer Bewertung beschäftigt, selten die Perspektive der Lehrkräfte hervorhebt. Deshalb wollte ich mit dieser Arbeit dazu beitragen, die Erfahrungen und Meinungen von DaF-Lehrkräften im Kontext formativer Bewertung hervorzuheben.

Im Folgenden werden die Forschungsfragen, die in 1.3 hervorgehoben wurden, beantwortet. Anschließend werde ich Reflexionen hervorheben, die ich im Laufe der Arbeit gemacht habe. Abschließend werde ich Vorschläge für die weitere Forschung vorschlagen.

6.1 Wie verstehen Lehrkräfte formative Bewertung

Bewertungen haben in Schulen traditionell eine qualifizierende Funktion und sind mit einer ergebnisorientierten Lernumgebung verbunden. Heutzutage hat die Beurteilung jedoch eher die Funktion eines lernfördernden Instruments (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Durch diese Studie habe ich herausgefunden, dass die Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte die formative Beurteilung so verstehen, wie es von der Behörde beabsichtigt wird.

Nicht alle Lehrkräfte können reproduzieren, wie das norwegische Ministerium für Forschung und Bildung formative Bewertung beschreibt (Utdanningsdirektoratet, 2022a), aber die Mehrheit hat ein formatives Verständnis von Bewertung. Vier der teilnehmenden Lehrkräfte sind sich des Unterschieds zwischen prozessorientierter Bewertungspraxis und ergebnisorientierter Bewertungspraxis bewusst. Nur einer der Lehrkräfte hat ein Verständnis, das zur summativen Bewertung neigt.

Die formative Bewertung war ein Schwerpunkt in norwegischen Schulen seit 2000, was eine Änderung des Verständnisses des Bewertungskonzepts erforderte. Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass Lehrkräfte mit dieser Ausrichtung einverstanden sind. Dennoch erfahren alle Lehrkräfte, die an dieser Studie teilgenommen haben, den Fokus auf die formative

Bewertung als was Positives. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass die formative Bewertung eine korrekte und konstruktive Richtung für die Bewertungspraxis an norwegischen Schulen ist.

6.2 Wie erfahren Lehrkräfte die Ausübung von formativer Bewertung?

Wie in Kapitel zwei gezeigt, ist die formative Beurteilung ein weitreichendes Thema. Dennoch verfügten alle teilnehmenden Lehrkräfte über Erfahrungen und Meinungen zu den einzelnen Schlüsselstrategien bzw. zu Zielen und Kriterien, Feedback, gegenseitiger Bewertung und Selbsteinschätzung.

6.2.1 Ziele und Erfolgskriterien

Alle Lehrer in dieser Studie sind sich bewusst, dass das Verständnis der Schüler für die Kriterien, an denen sie gemessen werden, für den Lernerfolg wichtig ist. Während drei der Lehrkräfte die Kriterien mit den Schülern regelmäßig besprechen und dabei positive Effekte wie erhöhte Motivation und bessere Lernergebnisse feststellen, bemängelt ein Lehrer, dass den Kriterien zu viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies wird damit begründet, dass die Schüler sich an den Kriterien festhalten und so die Unterrichtszeit verschwendet wird, um Erfolgskriterien zu diskutieren, anstatt sich mit DaF- Arbeit zu beschäftigen.

Die Lehrkräfte scheinen geteilte Erfahrungen darüber zu haben, ob die Absicht jeder Unterrichtsstunde geteilt werden muss. Während jeder den Zweck kultureller Themen verdeutlicht, machen einige Lehrer die Erfahrung, dass der Grammatikunterricht von den Schülern implizit verstanden wird. Durch diese Arbeit habe ich damit konkludiert, dass dies für die Lernergebnisse der Schüler ungünstig sein kann, weil es den Schülern einen Interpretationsspielraum eröffnet, den die Schüler missverstehen können. Einige Schüler werden den Zweck des Grammatikunterrichts verstehen und in der Lage sein, das Gelernte in einen größeren Kontext einzuordnen. Während andere Schüler den Interpretationsspielraum missverstehen und daher schlechtere Voraussetzungen haben, um Feedback zu nutzen, Mitschülern Feedback zu geben und Selbsteinschätzung durchzuführen.

6.2.2 Feedback

Bei der Untersuchung des Feedbacks kommen drei Erkenntnisse zum Vorschein. Die erste zentrale Erkenntnis besteht darin, dass das Feedback der DaF-Lehrkräfte einseitig auf die Grammatik ausgerichtet ist, während das Feedback zum Inhalt der Sprachproduktion der Schüler ignoriert wird. Die zweite Erkenntnis besteht darin, dass Lehrer Schwierigkeiten erfahren, den Schülern durch schriftliches Feedback ein Lernergebnis zu geben. Die dritte Erkenntnis besteht darin, dass Lehrkräfte mündliches Feedback als Gelegenheit nutzen, Engagement und Ermutigung zu zeigen.

Vier der Lehrkräfte erfahren, dass ein unausgewogenes Verhältnis zwischen der Menge an Feedback besteht, das die Schüler zur Grammatik und dem Inhalt erhalten, sei es mündliche oder schriftliche Sprachproduktion. Beispielsweise äußert einer der Lehrkräfte, dass der Inhalt ignoriert wird, um sich auf die Grammatik zu konzentrieren. Die Tatsache, dass Fremdsprachenlehrkräfte dazu neigen, sich ausschließlich auf die Grammatik zu fokussieren und den Inhalt der Sprachproduktion der Schüler zu ignorieren, scheint durch diese Studie eine didaktische Herausforderung zu sein. Die einseitige Fokussierung auf die Grammatik wird mehrfach damit begründet, dass das DaF-Fach nicht so viel Raum für Reflexion und Diskussion habe wie andere Fächer. Eine einseitige Fokussierung auf die Grammatik wird jedoch im Lehrplan nicht gerechtfertigt sein, da Grammatikkenntnisse als unterstützendes Instrument bei der Sprachproduktion der Schüler fungieren müssen und kein isoliertes Hauptziel sind (Vold, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2022c).

Alle Lehrkräfte, die an Schulen arbeiten, die Benotung in Zusammenhang mit Prüfungen geben, finden es schwierig, den Schülern im Rahmen eines schriftlichen Feedbacks ein Lernergebnis zu geben. Die Lehrkräfte machen die Erfahrung, dass sich der Fokus der Schüler in dem Moment, in dem eine Note angezeigt wird, von der lernerorientierten Perspektive auf das Lernen abwendet. Nach einer Benotung verlieren die Schüler das Interesse daran, konstruktives Feedback zu erhalten, und scheinen daher eine ergebnisorientierte Lernidentität zu haben. Alle Lehrkräfte äußern zudem, dass gutes, hochwertiges schriftliches Feedback im Alltag viel Zeit nimmt und schriftliches Feedback daher nicht immer eine reelle Alternative ist.

Die Lehrkräfte erfahren, dass sie durch mündliches Feedback Einfluss auf die Lernumgebung haben, Beziehungen aufbauen und konstruktives Feedback geben können. Zwei der Lehrer betonen, dass übermäßige Positivität ein notwendiges Instrument sei, um im DaF-Unterricht positive Assoziationen, Engagement und Motivation zu schaffen. Eine Herausforderung, die in 5.2.2.3 hervorgehoben wird, besteht darin, dass nicht alle Schüler mündliches Feedback nutzen. Einer der Lehrer (Magnus) erklärt dies damit, dass die Schüler den Unterschied zwischen freundlichen Bemerkungen und konstruktivem und positivem Feedback nicht immer verstehen.

6.2.3 Gegenseitige Bewertung

Eine Mehrheit der Lehrkräfte in dieser Studie erfahren, dass die Fähigkeiten der Schüler, konstruktives Feedback gegenseitig aneinander zu geben, nicht zufriedenstellend ist. Dies war der Grund, warum einige keine Aktivitäten durchführen, bei denen sich die Schüler gegenseitig konstruktives Feedback geben müssen. Drei der Lehrkräfte weisen die Schüler an, nur positives Feedback zur Sprachproduktion des anderen zu geben. Die Erfahrung der Lehrer, dass die Schüler nicht über die Fähigkeiten verfügen, sich gegenseitig Feedback auf hohem Niveau zu geben, steht im Einklang mit der Forschung auf diesem Gebiet (Black & Wiliam, 2010), es soll aber auch nicht das Ziel gegenseitiger Bewertung sein. Das Grundlagendokument der nationalen Initiative zur formativen Beurteilung bringt zum Ausdruck, dass Lehrer eine Kultur entwickeln müssen, damit Schüler die Möglichkeit haben, voneinander zu lernen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Forschung zeigt, dass gegenseitige Bewertungen positive Auswirkungen auf den Lernprozess der Schüler haben: (1) Reflexionen über den Gebrauch von Kriterien, (2) Übung in Fehlerbehebung und (3) notwendige Voraussetzungen für die Selbstbewertung zu entwickeln (Black et al. 2006; Hattie, 2009).

Keiner der Lehrkräfte in dieser Studie schien von bestimmten Methoden für eine gute Umsetzung gegenseitiger Bewertungen überzeugt zu sein. Daher wird der Schluss gezogen, dass die Forschung und die Erfahrungen der Lehrkräfte im Gegensatz zueinander stehen.

6.2.4 Selbsteinschätzung

Die Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung schienen unter den Lehrkräften in der Studie geteilt zu sein. Zwei Lehrer sind skeptisch, die begrenzte Unterrichtszeit im DaF-Fach für

Selbsteinschätzungsaktivitäten zu nutzen. Sie machen die Erfahrung, dass die Schüler ein begrenztes Lernergebnis aus Selbstbewertungsaktivitäten ziehen und dass die Schüler müde davon sind, sich in allen Fächern der Schule übermäßig auf die Selbstbewertung zu fokussieren. Es ist zweifelhaft, ob Schüler kurzfristig ein hohes Lernergebnis aus Selbstbewertungen ziehen, aber die Selbstbewertung als wichtigen Teil des Unterrichts abzuschreiben, steht in krassem Gegensatz zur Forschung auf diesem Gebiet. Die Fähigkeit, das eigene Lernen bewerten zu können, um Anpassungen zur Verbesserung des eigenen Lernens vorzunehmen, ist eine der Fähigkeiten, die den größten Einfluss auf das Lernergebnis haben (Hattie, 2009). Metakognitiv aktive Schüler haben bessere Voraussetzungen, den eigenen Lernprozess zu verstehen und notwendige Anpassungen vorzunehmen, um ihre Lernergebnisse zu optimieren (Haukås, 2014; Haukås, Bjørke & Dypedahl, 2018). Selbsteinschätzung ist daher ein notwendiger Schritt für einen Schüler, um im eigenen Lernprozess autonom zu werden.

Der Lehrplan und eine Reihe von Forschern betonen, dass die Schaffung autonomer Individuen eine der wesentlichen Aufgaben des Lehrers ist (Utdanningsdirektoratet, 2022b; Hopfenbeck, 2016; Stobart, 2008; Wiliam, 2011). Dieselben Forscher sagen auch, dass dies eine der schwierigsten Aufgaben des Lehrers ist (Hopfenbeck, 2016; Stobart, 2008; Wiliam, 2011). Drei der Lehrkräfte haben eine positive Einstellung dazu, Unterrichtszeit zur Selbsteinschätzung zu bewilligen, äußern jedoch, wie Forscher betonen, dass dies keine leichte Aufgabe ist.

6.3 Welche Herausforderungen erfahren Lehrkräfte, die sie daran hindern, formative Bewertung optimal durchzuführen

Bei der Untersuchung, welche Herausforderungen Lehrkräfte daran hindern, formative Bewertung optimal durchzuführen, wurden zwei Herausforderungen von allen erwähnt. Erstens erfahren sie, dass die Größe der Unterrichtsgruppe einen großen Einfluss auf die Bewertungsaufgabe hat, und dass sie von Zeit zu Zeit zu groß ist. Zweitens macht die Mehrheit der Lehrer die Erfahrung, dass die Schüler passiv im Unterricht sind.

Eine Mehrheit der Lehrkräfte hat die Erfahrung gemacht, dass große Unterrichtsgruppen zulasten der Art und Weise gehen, wie sie die Schüler in ihrem Lernprozess unterstützen können. Einige der Lehrkräfte äußern, dass sie im Zusammenhang mit Feedback so organisieren und planen müssen, dass Zeit gespart wird, anstatt den Schülern das Feedback zu geben, das für den Lernerfolg optimal wäre. In dieser Studie wurde festgestellt, dass schriftliches Feedback als besonders zeitaufwendig empfunden wird. Gleichzeitig erfordert aber ein qualitativ hochwertiges mündliches Feedback, dass der Lehrer einen Überblick darüber hat, wo sich jeder einzelne Schüler in seinem Lernprozess befindet und welche Formen des Feedbacks welche Schüler erreicht haben. Die Lehrkräfte haben die Erfahrung gemacht, dass die Zeit, die ihnen sowohl innerhalb als auch außerhalb des DaF-Unterrichts zur Verfügung steht, und die Zeit, die sie benötigen, um den Schülern Feedback für einen optimalen Lernerfolg zu geben, nicht im Einklang stehen.

Alle Lehrkräfte der Studie machen die Erfahrung, dass passive Schüler eine Herausforderung im DaF-Unterricht darstellen. Die Gründe dafür sind aus Sicht der Lehrkräfte unterschiedlich: Einige meinen, dass es wegen Leistungsdruck ist, andere als Folge der Selbstkritik der Schüler, die sich nur äußern wollen, wenn sie wissen, dass ihre Kommunikation fehlerfrei ist. Mithilfe dieser Studie kann nicht geklärt werden, warum Schüler als passiv wahrgenommen werden, weil es eine Methodenwahl erfordert, die die Perspektive der Schüler widerspiegelt. Die Schlussfolgerung ist, dass die Lehrkräfte passive Schüler als Herausforderung empfinden, die auf Kosten der Lernergebnisse der Schüler gehen.

6.4 Abschließende Überlegungen

In diesem Unterkapitel möchte ich abschließende Überlegungen hervorheben. Diese Überlegungen beinhalten Einsichten, die ich meiner Meinung nach in Bezug auf prozessorientiertes gegen ergebnisorientiertes Lernen sowie die Schwächen und Stärken der Studie erworben habe.

6.4.1 Prozess- oder ergebnisorientiert?

Sandvik & Buland (2014) betonen, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, formative Bewertung in ihren eigenen Unterricht zu integrieren. Sie zeigen, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen der didaktischen Kompetenz der Lehrkräfte und der Fähigkeit, formative Bewertung im Unterricht umzusetzen. In dieser Studie kommt dies dadurch zum Ausdruck, dass die Meinungen und Erfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte im Gegensatz zu den Forschungsergebnissen zur gegenseitigen Bewertung und Selbsteinschätzung stehen. Wenn Lehrkräfte didaktische Unsicherheiten haben, kann dies Konsequenzen für die Lernumgebung haben, zum Beispiel, dass die Lernumgebung ergebnisorientiert statt prozessorientiert entwickelt wird, obwohl die Lehrkräfte die fünf Schlüsselstrategien für die Durchführung der formativen Bewertung nutzen.

Wenn die Lehrkräfte nach den Prinzipien der formativen Bewertung arbeiten, die Schüler aber eine ergebnisorientierte Lernidentität entwickelt haben, finde ich es relevant zu fragen, ob der Unterricht wirklich als formativ bezeichnet werden kann. Dies kommt deutlich in der Erfahrung der Lehrkräfte mit schriftlichem Feedback zum Ausdruck, bei der die Schüler kein Interesse an konstruktivem Feedback nach Bekanntgabe einer Benotung haben. In der 10. und 13. Klasse treffen die Schüler ihre Schul- und Berufswahl abhängig von den Ergebnissen in der Schule, und wenn sie sich davon bewusst werden, wird der formative Aspekt des Unterrichts geschwächt. Durch diese Überlegungen möchte ich hervorheben, dass die formative Bewertung im Schatten einer ergebnisorientierten Lernumgebung stehen kann.

6.4.2 Schwächen und Stärken dieser Studie

Diese Studie war für mich ein Lernprozess und dadurch habe ich im Nachhinein sowohl Schwächen als auch Stärken dieser Arbeit erkannt. Die erste Schwäche, auf die ich hinweisen möchte, besteht darin, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte über ihre eigene Bewertungspraxis nicht unbedingt im Verhältnis zur tatsächlichen Praxis korrekt sein muss. Vor diesem Hintergrund war eine Observation des Unterrichts der Lehrkräfte geplant, um die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Dies hat aber die Rekrutierung der Studie schwierig gemacht, und nach ein paar Monaten wurde beschlossen, nur mit Interviews weiterzuarbeiten.

Die andere Schwäche, die ich hervorheben möchte, betrifft auch die Wahl der Methode. Wenn ich die Möglichkeit gehabt hätte, das Projekt zu wiederholen, hätte ich zusätzlich zu den Lehrerinterviews auch Schülerinterviews geführt. Auf diese Weise könnten die Interviews mehr Datenmaterial liefern, das für die Diskussion in einem didaktischen Kontext relevant sein könnte. Passive Lerner werden beispielsweise in 5.3.2 besprochen, wo passive Lerner und Language Anxiety miteinander verknüpft werden. Obwohl Language Anxiety in diesem Zusammenhang relevant ist, kann ich die potenziellen Gründe dafür nicht finden, ohne die Perspektive der Schüler zu verstehen. Neben der Suche nach potenziellen Gründen würden die Schülerinterviews auch neue Fragestellungen aufzeigen, beispielsweise ob die Herausforderung passiver Schüler im DaF-Unterricht mit Motivation, Interesse oder einem Mangel an angepasster Ausbildung verbunden ist. Vor allem aber könnte mir dies einen Einblick und ein Verständnis geben, von welchem ich in meiner zukünftigen beruflichen Praxis profitieren könnte.

Die Behörden erkennen an, dass es eine zeitaufwändige Aufgabe ist, formative Bewertung einzuführen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dass Lehrkräfte eine optimale formative Bewertungspraxis haben, ist keine Selbstverständlichkeit, insbesondere wenn der Einsatz von formativer Bewertung immer noch relativ neu ist. Den Lehrkräften zuzuhören, was sie als gut und herausfordernd empfinden, kann daher zu künftigen Maßnahmen beitragen, die die Bewertungspraxis in eine konstruktive Richtung entwickeln. Als Vorteil empfinde ich in dieser Arbeit den gezielten Fokus auf die Meinungen und Erfahrungen der Lehrkräfte, weil es mich auf meinen zukünftigen Beruf vorbereitet.

6.5 Vorschläge für weitere Forschung

Formative Bewertung wird seit zwei Jahrzehnten thematisiert und hat sich in den letzten Jahren zu einem Konzept von großer Bedeutung für die Unterstützung des Lernprozesses der Schüler entwickelt. Diese Studie zeigt, dass DaF-Lehrkräfte ein Verständnis dafür haben, was formativ bedeutet, und dass sie davon überzeugt sind, dass dies eine gute Richtung für die künftige Bewertungspraxis ist. Diese Studie zeigt jedoch auch, dass die Erfahrungen der Lehrkräfte in der Praxis der formativen Bewertung unterschiedlich sind.

Es gibt nur begrenzte Forschungsergebnisse zur formativen Bewertung im Kontext von Fremdsprachenfächern an norwegischen Schulen. Durch diese Arbeit wurde mir die Möglichkeit gegeben, einen Beitrag zu leisten, aber diese Studie hat mir auch ein Verständnis dafür vermittelt, wie umfassend das Thema ist und dass es mehrere Aspekte der formativen Bewertung im fachdidaktischen Kontext gibt, die untersucht werden sollten. Wenn ich die Bewertungspraxis von Lehrkräften weiter erforschen würde, hätte ich daher ein einzelnes Forschungsgebiet aufgegriffen und es im Kontext der formativen Bewertung gesehen, z. B. Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit formativer Bewertung, oder gegenseitige Bewertung im Zusammenhang mit formativer Bewertung. Ich halte drei Bereiche für besonders interessant für die zukünftige Forschung.

Das erste Thema, das ich hervorheben möchte, ist die Verwendung von Zielen und Kriterien und welche Konsequenzen dies für die Lernergebnisse der Schüler hat. Damit Schüler in ihrem eigenen Lernen Fortschritte machen können, ist es von zentraler Bedeutung, dass sie wissen, wohin sie in ihrem eigenen Lernen sollen, was sowohl in der Forschung zu Feedback (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009) als auch in der Forschung zur formativen Bewertung im Allgemeinen betont wird (William, 2007). Das Verständnis des Schülers über das Ziel des Unterrichts und die Kriterien, nach denen sie bewertet werden, schafft auch die Voraussetzungen, Feedback zu nutzen, Mitschülern Feedback zu geben und ihr eigenes Lernen zu regulieren. Da einige Lehrkräfte in dieser Studie den Schülern immer Ziele und Kriterien mitteilten, während andere dies weniger konsequent gemacht haben, ist es von Interesse zu untersuchen, wie dies praktiziert wird und welche Konsequenzen dies für die Lernergebnisse der Schüler hat.

Als zweites Thema möchte ich das mündliche Feedback im DaF-Unterricht hervorheben. Vold (2021) behauptet, dass es sich bei der Art und Weise, wie Schüler im L3-Unterricht Feedback nutzen, um einen Forschungsbereich mit mangelndem Wissen handelt. In dieser Studie äußern die Lehrkräfte, dass mündliches Feedback die Möglichkeit bietet, den Schülern Positivität, Engagement und Ermutigung zu zeigen. Sie halten mündliches Feedback für ein notwendiges, motivationsförderndes Instrument. Ich meine, dass dies eine didaktische Besonderheit des DaF-Fachs ist, die in der Forschungsliteratur an Feedback nicht hervorgehoben wird.

Das dritte Thema, das ich hervorheben möchte, ist die Selbsteinschätzung im Kontext der formativen Bewertung. Diese Studie zeigt, dass einige Lehrkräfte die Nutzung der Unterrichtszeit für die Selbsteinschätzung positiv bewerten, während andere dies als eine Formalität betrachten, die keinen Vorteil bringt. Die Selbsteinschätzung ist mit der Entwicklung autonomer Schüler verbunden, was als die wichtigste und schwierigste Aufgabe für Lehrer beschrieben wird (Hopfenbeck, 2016; Wiliam, 2011; Stobart, 2008). Es ist von Interesse zu untersuchen, wie die Selbsteinschätzung von Lehrkräften und Schülern wahrgenommen wird und wie die Selbsteinschätzung die DaF-Schüler beeinflusst.

Quellen

Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P. (1994). *Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development*. *The Modern Language Journal*, 78, 465–483.

Allern, M. (2005). Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevurdering i praktiskpedagogisk utdanning (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø).

Anderson, N. J. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Anderson, N. J. (2008). Metacognition and Good Language Learners. I. C. Griffiths (Red.), *Lessons from Good Language Learners* (s. 99-110). Cambridge: Cambridge University Press.

Askland S. (2018). ‘Too much grammar will kill you!’ Teaching Spanish as a foreign language in Norway: What teachers say about grammar teaching. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 6, 57–84.

Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. University of Cambridge: UK: Assessment Reform Group.

Ayala, C.C., Shavelson, R.J., Ruiz-Primo, M.A., Brandon, P.R., Yin, Y., Furtak, E.M., Young, D.B. & Tomita, M. K. (2008) *From Formal Embedded Assessments to Reflective Lessons: The Development of Formative Assessment Studies*, *Applied Measurement in Education*, 21:4, 315-334, DOI: 10.1080/08957340802347787

Berg, E.C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students’ revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215–241

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Boekaerts, M (2003a) *Adolescence in Dutch culture: A self-regulation perspective in; Pajares & Urdan Adolescence and education. Volume III: International perspectives on adolescence and education* (s.100-124). Information Age Publishing

Boekaerts, M (2003b) *Self-regulation and effort investment*. In; Renninger. K. A. & Siegel. I. E. (red.) *Handbook of child psychology : Vol 4 Child psychology in practice* (6.utg.) (s. 345-378). New York: Wiley

Black, P & D. Wiliam (1998a) *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment*. King’s College London.

- Black, P. & William, D. (1998b) *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Abgerufen von:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2006) *Assessment for learning. Putting into practice*. Berkshire, England: Open University Press
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 5-31. doi:10.1007/s11092-008- 9068-5
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), s. 551-575.
- Bludau, M. (2006). *Fertigkeit Schreiben*. In W. Gehring (Red.), *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Boekaerts, M (2003) *Adolescence in Dutch culture: A self-regulation perspective in; Pajares & Urdan Adolescence and education*. Volume III: International perspectives on adolescence and education (s.100-124). Information Age Publishing
- Boekaerts, M (2003) *Self-regulation and effort investment*. In; Renninger. K. A. & Siegel. I. E. (red.) *Handbook of child psychology : Vol 4 Child psychology in practice (6.utg.)* (s. 345-378). New York: Wiley
- Buland, T. (2016). *Å bevege det ubevegelige. Implementering av vurdering for læring*. In H. Fjørtoft & L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling (S. 91-105)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burner, T. (2016) *Formativ Assessment of Writing in English: A school-Based Study of Perceptions, Practices and Transformation (Doktorgradsavhandling)*, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet
- Bøhn, H. (2020) *Vurdering i fremmedspråk*. In C. Bjørke & Å. Haukås (red.) *Fremmedspråksdidaktikk (3. utg, s. 268-303)*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Cullen R. (2002). Supportive teacher talk: The importance of the F-move. *ELT Journal*, 56, 117–127.
- Dale, E. L. (2008) *Reproduksjon av sosiale ulikheter og ettergivenhet i utdanningssystemet*. In E.L. Dale (red.), *Felleskolen - reproduksjon av sosiale ulikhet (s. 278- 377)* Oslo: Cappelen Damm Undervisning
- Dalland, O. (2018) *Metode og oppgaveskriving, (6. utg.)* Gyldendal akademisk: Oslo

Davies, P. (2006). *Peer assessment: judging the quality of students' work by comments rather than marks*. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 69-82.

Davies, A. (2007) *Making assessment work*. (2 utg.) British Columbia: Connections Publishing

Det Norske Akademis ordbok. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Abgerufen 01.02. 2023 von: https://naob.no/ordbok/formativ_2

Dysthe, O. (2013). *Dialog, samspill og læring*. I Rune Johan Krumsvik & Roger Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (s. 81-116). Bergen: Fagbokforlaget.

Ferris, D.R. (1997). *The influence of teacher commentary on student revision*. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.

Ferris, Dana. 1999. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8: 1–11.

Ferris, D.R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferris, D.R. (2007). *Preparing teachers to respond to student writing*. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 165–193.

Flavell, J.H. (1976) *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In L.B. Resnick (Red.), *The Nature of Intelligence* (S. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Frost, J. (2009). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Gamlem, S.M. (2015) *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendag akademisk

Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2014). *Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms*. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75- 92. doi: 10.1080/0305764X.2013.855171

Ginott, H.G. (1972) *teacher and child: A Book for Parants and teachers*, New York: Macmillan

Guskey, T.R. (2019). *Grades versus comments: Research on student feedback*. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42–47. <https://doi.org/10.1177/0031721719885920>

Hamp-Lyons, L. (2006). *Feedback in portfolio-based writing courses*. I F. Hyland, Hyland, K. (Red.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts ans issues*: Cambdridge University Press.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hattie, J. (2015). *Synlig læring - for lærere: maksimal effekt på læring*. (4 utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1 (Mar., 2007)), 81-112.
- Haug, P. (2004) Sentrale resultater frå evalueringa av Reform 97, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4.
- Haukås, Å. (2012). *Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar*. In *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 115-129.
- Haukås, Å. (2014) Metakognesjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta didactica*, 8(2), art. 7
- Haukås, Å. (2020) Individuelle forskjellar: motivasjon, alder og språktalent, In C. Bjørke & Å. Haukås (red.) *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg, s. 324-341). Cappelen Damm Akademisk: Oslo
- Haukås, Å. Bjørke, C. & Dypedal, M (2018) (red), *Metacognition in Lanugage Learning and teaching*
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen*. (Doktoravhandling) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hopfenbeck, T.N. (2014) *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hopfenbeck, T.N. (2016) *å lykkes med elevvurdering*, Fagbokforlaget: Bergen
- Hopfenbeck, T.N., & Lillejord, S. (2013). Vurdering etter kunnskapsløftet. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning. En antologi* (s. 230-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T.N., & Lillejord, S. (2013). *Vurdering etter kunnskapsløftet*. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning. En antologi* (s. 230-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Horwitz, E. (2001). *Language anxiety and achievement*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, S. 112-126. doi:10.1017/S0267190501000071

Hovdhaugen, E., I. Seland, B. Lødding, T.S. Prøitz og N. Vibe (2014). *Karakterer i offentlige og private videregående skoler: En analyse av eksamens- og standpunktkarakter i norsk og matematikk og rutiner for standpunktvurdering i offentlige og private videregående skoler*. Rapport 24/2014. Oslo: NIFU.

Hyland, F. (1998). *The impact of teacher written feedback on individual writers*. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255–286.

Hyland, F. & Hyland, K. (2001). *Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback*. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185–212.

Hyland, F. & Hyland, K. (Red.). (2006). *Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback*. New York: Cambridge University Press.

Igland, M. (2008). *Mens teksten blir til. En kasusstudie av lærarkommentarer til utkast*. (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo.

Igland, M. (2009). *Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2020) *Lærereens verden - innføring i generell didaktikk* (utg. 6) Universitetsforlaget

Keh, C. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294–305.

Klette, K (2003) Lærereens klasseromsarbeid; interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. In K.Klette (red), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Synteserapport. Oslo: pedagogisk forskningsinstitutt

Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning*. En antologi (s. 173- 202). Bergen: Vigmostad & Bjørke

Kluger, A. N. og DeNisi, A. (1996) *The effects of feedback interventions on performance: A Historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. *Psychological Bulletin*, s. 254-284

Kohn, A. (2006) The trouble with rubrics. In *English Journal*, 95(4), S. 12-15

Kunnskapsdepartementet. (2006) *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2022-01-05-20). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, abgerufen 10.09.2022 von: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. Brinkman, S. (2021) *Det kvalitative forskningsintervju*, (3. utg.) Gyldendal akademisk: Oslo

Lantolf, J.P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 79–96.

Leahy, S., Lyon, C.J., Thompson, M., William, D. (2005) *Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day In classrooms that use assessment to support learning, teachers continually adapt instruction to meet student needs*. Abgerufen 15.07.2022 von:
https://www.researchgate.net/publication/237795503_Classroom_Assessment_Minute_by_Minute_Day_by_Day_In_classrooms_that_use_assessment_to_support_learning_teachers_continually_adapt_instruction_to_meet_student_needs

Lee, I. (2008). *Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms*. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69–85.

Lindemann, B. & Speitz, H. (2002). "Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angret". *Status for fremmedspråk i norsk ungdomsskole*. Notodden: Telemarksforskning.

Looney, J. (red.) (2005) *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: Organization for Economic Cooperation and development

MacIntyre, P., and Gregersen, T. (2012). "Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning." in *Psychology for Language Learning*, (red.) S. Mercer, S. Ryan, and M. Williams, (London: Palgrave Macmillan), 103–118. doi: 10.1057/9781137032829_8

Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet, Det kongelige kunnskapsdepartementet. Abgerufen 02.10.2022 von:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000d ddpdfs.pdf>

Metcalfe, J. (2008) *Evolution of Metacognition*. In J. Dunlosky & R. Bjork (red.), *Handbook of Metamemory and Memory* (S. 29-46) New York: Psychology Press

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*: Kunnskapsdepartementet Oslo. Abgerufen 10.12.2022 von:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teacher College Press

OECD (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Publishing

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Longman.

Park Y. (2014). *The roles of third-turn repeats in two L2 classroom interactional contexts*. *Applied Linguistics*, 35, 145–167.

Rahimi, M. (2021). *A comparative study of the impact of focused vs. comprehensive corrective feedback and revision on ESL learners' writing accuracy and quality*. *Language Teaching Research*, 25(5), 687–710.
<https://doi.org/10.1177/1362168819879182>

Rambøll (2018) *Faktisk gruppestørrelse i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*.

Aufgerufen 01.04.2023 von:

https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/3xfaktaark_amboll/rapport_gruppestorrelser-i-barnehagen-grunnskolen-og-videregaende-opplaringv34.pdf

Sadler, D.R (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instr Sci* 18, 119–144.
<https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Sadler, R. (2010) Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, s.535-551

Saliu-Abdulahi, D., & Hellekjær, G. O. . (2020). Upper secondary school students' perceptions of and experiences with feedback in English writing instruction. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 35 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8299>

Sandvik, Lise Vikan. (2011) *Via mål til mening. En studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolenes tyskundervisning*. [Doktorgradsavhandling] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Sandvik, L.V. & Buland, T (red.) (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
<https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2008). Motivation. *An essential dimension of selfregulated learning*. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Red.), *Motivation and selfregulated learning. Theory, research and applications*. New York: Taylor & Francis group

Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>

Shepard, L. A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, E., Gutierrez, C., Pacheco, A., (2005) *Assessment In; Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (red.) Preparing teachers for a changed world: World: What teachers should learn and be able to do* (s. 275-326).

Shintani, N. & Ellis, R. (2015) Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing? *System* (49) 110–119.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (s. 1-82). Trondheim: Samfunnsforskning as.

Slemmen, T., (2011) *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg) Gyldendal akademisk: Oslo

Stobart, G. (2008) *Testing times : the uses and abuses of assessment*, Routledge.

Stobart, G. (2014). *The Expert Learner, Challenging the Myth of Ability*. Maidenhead: Open University Press, McGraw Hill.

Thoms J.J. (2012). Classroom discourse in foreign language classrooms: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 45, 8–27.

Thorne, S.L. (2004). Cultural historical activity theory and the object of innovation. I K. & St. John van Esch, O. (Red.), *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Tjønneland, E. (2019). Begrep: filosofi Store norske leksikon, aufgerufen von:
https://snl.no/begrep_-_filosofi

Tobias, S. & Everson, H. T. (2002) *knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring*, New York: College Board

Traub, Silke (2011) *Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden* - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2011) 1, S. 93-113, DOI: 10.25656/01:8704

Truscott, J. (1996), *The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*. *Language Learning*, 46: 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>

Utdanningsdirektoratet. (2009) *Evaluering av bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra UiO, 2009*. Abgerufen 01.02.2023 von:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-model>

ler-for-maloppnaelse-i-fag---sluttrappport-2009/#:~:text=Form%C3%A5let%20med%20prosjekt%20%E2%80%9DBedre%20vurderingspraksis,forhold%20til%20kompetansem%C3%A5lene%20i%20l%C3%A6replanene.

Utdanningsdirektoratet. (2011) Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010-2014, Abgerufen 05.05.2023 von:

<https://www.udir.no/contentassets/42ddd51789024ccb8f0cea08dad9cb6e/grunnlagsdokument-satsingen-vfl.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2014). Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 - 2017. Abgerufen 05.05.2023 von:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017) Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, Abgerufen 05.05.2023 von: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018) Abgerufen 05.05.2023 von:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Individuell vurdering Udir-2-2020 (2). Abgerufen 05.05.2023 von: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Temaene fra elevundersøkelsen, Abgerufen 05.05.2023 von:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/#>

Utdanningsdirektoratet. (2022a) Underveisvurdering. Abgerufen 05.05.2023 von:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b) Involver elever og læringer i vurderingsarbeidet. Abgerufen 05.05.2023 von: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c) læreplan i fremmedspråk, Abgerufen 05.05.2023 von:

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/FSP01-03.pdf?lang=nob>

Vold, E.T., (2020) Grammatikkens rolle i fremmedspråk, In C. Bjørke & Å. Haukås (red.) *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg, s.184-204). Cappelen Damm Akademisk: Oslo

Vold, E.T. (2021). *Assessing Writing in French-as-a-foreign-Language: Teacher Practices and Learner Uptake*. *Languages* 6: 210. <https://doi.org/10.3390/languages6040210>

- Vold, E.T. (2022) Learner spoken output and teacher response in second versus foreign language classrooms. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211068610>
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. London, Cambridge: The MIT Press.
- Walsh S. (2002). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6, 3–23.
- Walsh S. (2011). *Exploring classroom discourse*. Routledge.
- Waring H.Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92, 577–594.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- William, D. (2011) *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press
- William & Leahy (2015) *Embedding formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Learning Sciences International:
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. J. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, s.49-65
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? I C. A. Dwyer (Red.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (s. 53-82). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmermann, B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Lerner: An Overview. In *Theory into Practice* 41(2):64-70 DOI:10.1207/s15430421tip4102_2

Anhang 1- Informationsbrief an den Teilnehmer

Vil du delta i forskningsprosjektet *Underveisvurdering i fremmedspråk?*

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke tilbakemeldingspraksis i muntlig og skriftlig arbeid i fremmedspråkundervisning i sammenheng med underveisvurdering.

Forskningslitteratur som tar for seg tilbakemeldingspraksis i skolen viser at det er mange alternative måter å gi tilbakemeldinger på, eksempelvis at elevene får tilbakemeldinger fra hverandre, klarer å gi seg selv en tilbakemelding eller at læreren gir tilbakemeldingen direkte eller indirekte. Løsningsider, tanker og refleksjoner om tema kan variere fra en lærer til en annen, hvorav flere løsninger kan virke optimalt. Det er få studier som tar for seg dette i perspektiv fra en tysklærer. Derfor ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse om tilbakemeldingspraksisen i muntlig og skriftlig arbeid i tyskundervisning, og hvilken tanker og refleksjoner lærere sitter med om temaet.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg om du kan tenke deg å delta.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er et masterarbeid i regi av Universitetet i Bergen. Prosjektet gjennomføres av student Trym Bergersen. Veiledning av prosjektet gjennomføres av Åsta Haukås.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du mottar en forespørsel fordi du gjennomfører arbeid som tysklærer. Utvalget i studien består utelukkende av lærere som underviser innen tyskfaget, da det er deres perspektiver som er relevant for arbeidets forskningsspørsmål.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden i studien består av en time observasjon med et påfølgende intervju på ca. 60 minutter. Det vil bli gjort opptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tilgang til datamaterialet som samles inn (notater fra observasjon og lydopptak fra intervju) har kun master-studenten og veileder. For å ivareta anonymitet for deltakere vil Navn og kontaktopplysninger bli erstattet med koder som lagres adskilt fra datamaterialet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. februar 2023. . Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, men vil kunne gjenbrukes til eventuell senere forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet gjennomføres i studiesammenheng ved Universitet i Bergen. Prosjektet er godkjent av UiBs system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent/ prosjektansvarlig: Trym Bergersen, tlf: 91725502, Mail: trymbergersen@gmail.com
- Veileder: Åsta Haukås, professor ved Universitetet i Bergen, institutt for fremmedspråk, mail: asta.haukas@uib.no

Med vennlig hilsen
Trym Bergersen
Masterstudent ved institutt for fremmedspråk

Veileder: Åsta Haukås
Professor ved UiB

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Anhang 2 - Interviewleitfaden

Intervjuguide med DaF-lærere

Bakgrunnsinformasjon

Lærer i hvilket fag
Antall år med undervisningserfaring
Antall år i jobb som lærer
Hvilken studieretning og hvor mange studiepoeng har du?
Hvor meningsfylt opplever du det å undervise?

Tilbakemeldingspraksis for å fremme læring

- 1: Hva er en tilbakemelding for deg?
- 2: Hva føler du skiller tilbakemeldinger i tyskfaget og andre fag?
- 3: hva tenker du skiller tilbakemeldingene du gir elevene mens en læringsaktivitet er pågående, og tilbakemeldinger etter en prøve?
- 4: Hender det at du finner det utfordrende å gi elever tilbakemeldinger? Hvis ja, hvorfor?
- 5: Synes du det er vanskelig å balansere hvor mye eller hvilke tilbakemeldinger du kan gi elever før de blir overveldet i tysk-faget? Gi eksempler
- 6: Hvor mottakelig føler du elevene er for tilbakemeldinger i tyskfaget sammenlignet med andre fag?
- 7: Hender det at du lar være å gi tilbakemeldinger til eleven for å ikke overvelde dem?
- 8: Hvordan opplever du det å gi muntlige tilbakemeldinger til elevene din?
- 9: Hva tenker du om skriftlige tilbakemeldinger, pleier du å gi skriftlige tilbakemeldinger til dine elever?
- 10: Hvor stort utbytte tenker du elevene får av skriftlige tilbakemeldinger sammenlignet med muntlige tilbakemeldinger?
- 11: Når du gir skriftlig tilbakemelding til elevene, hvor mange tilbakemelding gir du til elevene av gangen?
- 12: Hvilken forskjell er det i tilbakemeldingene du gir til en elev med svak og høy måloppnåelse? Kan du gi eksempler?
- 13: Opplever du at du har kapasitet til å gi elevene de tilbakemeldingene de har behov for?
- 14: Når du gir skriftlige tilbakemeldinger til elevene, har du noe strategier for at elevene skal ta i bruk tilbakemeldingene?

Tydliggjøring av læringsmål og kriterier i undervisningen

- 15: Hvordan jobber du med læringsmål og kriterier sammen med elevene?

16: Pleier du å gjøre mål og hensikt tydelig for hver time? Hvordan og hvorfor?

Hverandrevurdering

17: Legger du innimellom opp undervisning slik at elevene får muligheten til å gi tilbakemeldinger til hverandre? Kan du gi noen eksempler på hvordan du gjør det? Hvordan tror du elevene opplever dette?

18: Hva opplever du som utfordrende når du bruker elevene til å gi tilbakemeldinger til hverandre?

19: Tror du det er enklere eller vanskeligere å bruke elever til å gi tilbakemeldinger til hverandre i tyskfaget sammenlignet med andre fag? Hvorfor?

Egenvurdering

20: Opplever du elever som mottakelig for å vurdere seg selv, vurdere egne faglige prestasjoner i tyskfaget? Gi eksempler

21: Hvordan erfarer du at elevene reflekterer over egen læring, eventuelt hva er det som gjør at de ikke reflekterer over egen læring?

22: Hvordan jobber du for at elevene skal ta ansvar for egen læring i tyskfaget sammenlignet med andre fag?

Forståelse av underveisvurdering

23: Hvordan forstår du begrepene underveisvurdering og vurdering for læring?

24: Hvilke likheter og ulikheter tenker du vurdering i tysk har sammenlignet med andre fag?

25: Hvilke utfordringer møter du i vurderingsarbeidet ditt i tyskfaget?

26: Hvilke kjennskap har du til vurderingsforskriftene, og hvordan påvirker de isåfall din undervisning?

Avsluttende spørsmål

27: Er det noe du tenker er viktig eller som du har tenkt som du ønsker å legge til før vi avslutter intervjuet?