

Lernwirksamer (Fremdsprachen-)Unterricht im Verbund mit formativem Assessment

Radka Ivanova, St.-Kliment-Ochridski-Universität, Sofia

Radka Ivanova ist Dr. Phil. in Germanistik und seit 2000 Hochschuldozentin am Institut für Germanistik und Skandinavistik der St.-Kliment-Ochridski-Universität. Sie hat Fortbildungs- und Forschungsaufenthalte an deutschen und österreichischen Universitäten (LMU München, Philipps-Universität Marburg, JMU Würzburg, Universität Graz u.a.) absolviert. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen auf den Gebieten der Angewandten Linguistik, der deutschen Sprachwissenschaft (Morphologie) und der Methodik und Didaktik des Lehrens und Lernens der Fremdsprache Deutsch.

E-Mail: r.ivanova@uni-sofia.bg

Abstract: Was zeichnet einen «lernwirksamen» (Fremdsprachen-)Unterricht aus? Welchen Stellenwert nimmt darin das formative Assessment ein? Wie ist formatives Assessment in der Unterrichtspraxis zugunsten des Lernerfolgs der Lernenden umzusetzen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das professionelle Lehrerhandeln? Diese grundlegenden Fragen beschäftigen seit jeher (Fremdsprachen-)Lehrkräfte, (Fremdsprachen-)Lernende, Bildungsinstitutionen und Bildungs- und Unterrichtsforschende, denn sie bestimmen die Qualität des (Fremdsprachen-)Unterrichts, mithin den Lernerfolg der Lernenden und die Leistungsfähigkeit der Bildungsinstitutionen. Aus diesem Grund wird im Beitrag ausgehend von zentralen Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung zu Qualität von (Fremdsprachen-)Unterricht das formative Assessment als essenzieller Bestandteil des qualitativ guten (Fremdsprachen-)Unterrichts fokussiert und es werden Schlussfolgerungen für die Fremdsprachenlehrkräftebildung gezogen.

Schlüsselwörter: lernwirksamer (Fremdsprachen-)Unterricht, formatives Assessment, Fremdsprachenlehrkräftebildung

Lernwirksamer Unterricht – zentrale Aspekte

Definiert man das vielschichtige und hoch komplexe Geschehen Unterricht mit Klieme (2018: 393) als systematisch pädagogisches Handeln, das auf den Wissens- und Kompetenzaufbau und auf die Ermöglichung kultureller und Persönlichkeitsbildung abzielt, dann stellt sich seit jeher die Frage nach den Qualitätskriterien für den guten, lernwirksamen Unterricht.

Zur Erklärung der Wirkungszusammenhänge verschiedener Einflussgrößen auf den Unterricht sind von der Unterrichtsforschung verschiedene Modelle (z.B. das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke 2014: 69ff.) (siehe Abb. 1) entwickelt worden, die sich dadurch auszeichnen, dass sie den Unterricht als ein von den Lehrpersonen geschaffenes Angebot an Lerngelegenheiten verstehen, das von den Lernenden genutzt werden soll/kann. Diverse Faktoren wie individuelle Voraussetzungen (z.B. Vorkenntnisniveau, Lernmotivation, Lernstrategien) der Lernenden, die wiederum kontextabhängig (z.B. familiärer Kontext, Klassenklima) sind, haben einen Einfluss darauf, ob und wie die Lernenden das ihnen unterbreitete Angebot nutzen. Auf der Seite der Lernenden entscheidet ihre aktive, selbstgesteuerte und individuelle Nutzung des Angebots im Grunde über ihren Lernerfolg als Ertrag (Wirkung) des Unterrichts. Für die Lehrkräfte steht die Angebots-Seite im Zentrum, da sie mit ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise, ihrer diagnostischen und Klassenführungs-kompetenz sowie mit ihren personalen Merkmalen (z.B. Selbstvertrauen, Optimismus, Geduld) den Unterricht aktiv beeinflussen können. Ihre zentrale Aufgabe besteht hierbei darin, Lerngelegenheiten bzw. Strukturen zu bieten, die den Lernenden das Lernen ermöglichen. (Dehmel 2018: 2).

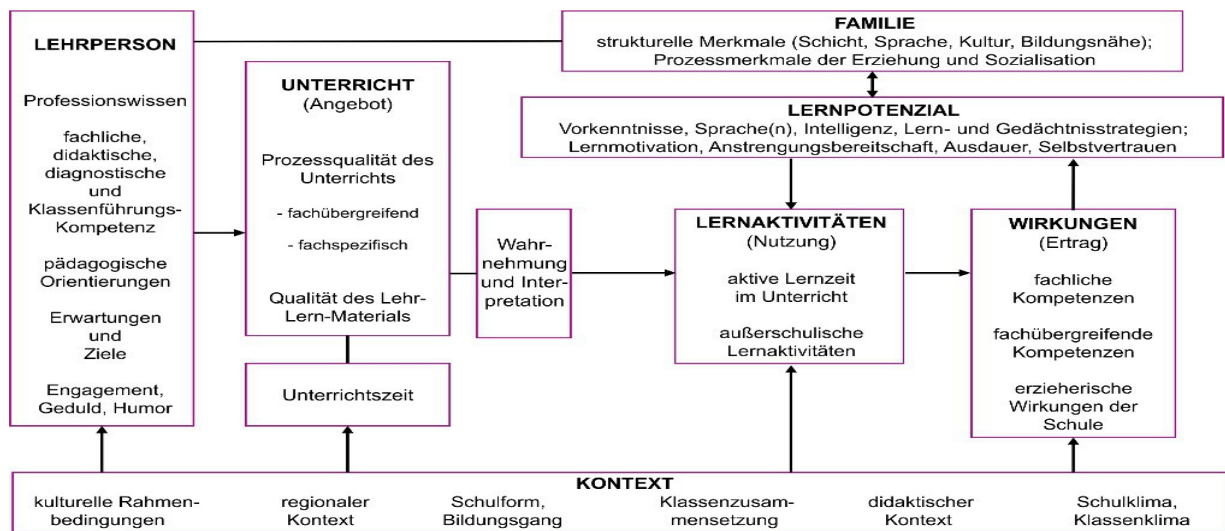


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2014: 71)

Aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Gestaltung qualitätvollen Unterrichts zufolge wird bei den Strukturen zwischen *Sicht- und Tiefenstrukturen* (Kunter/Trautwein 2013: 63ff.; Hattie 2014; Trautwein et al. 2022) unterschieden (s. Abb. 2). Die *Sichtstrukturen* (auch *Oberflächenstrukturen* genannt), d.h. die unmittelbar von außen beobachtbaren Merkmalen von Lehr-Lernprozessen (Organisationsformen, Unterrichtsmethoden und Sozialformen), geben zwar den Rahmen für den Unterrichtsprozess vor, doch für die Erklärung des fachlichen Lernzuwachses bei den Lernenden erweisen sich *Tiefenstrukturen* (als *Basisdimensionen guten Unterrichts* oder auch als *generische Dimensionen der Unterrichtsqualität* bezeichnet) als wesentlich entscheidender. *Tiefenstrukturen* (die Merkmale der Lehr-Lern-Prozesse) beziehen sich auf die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten und auf die Qualität der Interaktion zwischen den Beteiligten (Lehrende – Lernende und Lernende untereinander) (Kunter/Trautwein 2013: 64). Zu den *Tiefenstrukturen* gehören die durch zahlreiche Studien validierten *Basisdimensionen guten Unterrichts*: die *Klassenführung* (auch als *Classroom Management* bezeichnet), die *kognitive Aktivierung (KA)/Potenzial der kognitiven Aktivierung (PKA)* und die *konstruktive Unterstützung* der Lernenden.

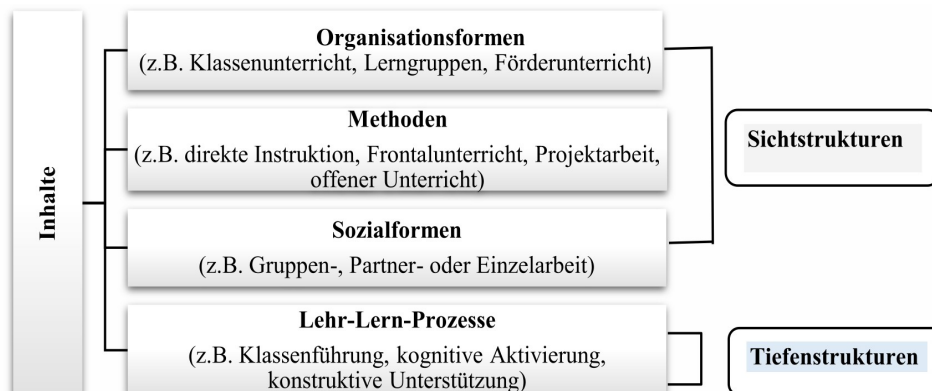


Abb. 2: Betrachtungsebenen des Unterrichts (vgl. Kunter/Trautwein, 2013: 63)

Die erste Basisdimension guten Unterrichts *effektive Klassenführung* beinhaltet Merkmale wie klare Kommunikation der Bildungszeile, Regel- und Routinebefolgung sowie Prävention von Unterrichtsstörungen und effektives Zeitmanagement. Unter dem Titel der zweiten Qualitätsdimension *Kognitive Aktivierung (KA)* oder *Potenzial der kognitiven Aktivierung (PKA)*¹ werden Indikatoren eingeführt, die sich auf relevante Aufgabenstellungen² beziehen, die Lernende – anknüpfend an ihren Wissens- und Könnensstand – herausfordern und ihnen die Entwicklung problemlösender Denkstrukturen ermöglichen. Die dritte generische Dimension von Unterrichtsqualität fasst Prädiktoren zusammen, wie Sensitivität für individuelle Bedürfnisse, Unterstützung («Scaffolding»³) des Lernprozesses, wertschätzende Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, konstruktiver Umgang mit Fehlern, formatives Assessment und Feedback (vgl. Kunter/Voss 2011; Kunter/Trautwein 2013; Hattie 2014; Klieme 2018; Fauth/Leuders 2022; Trautwein et al. 2022, Sliwka et al. 2022).

Da verschiedene Qualitätsindikatoren Einfluss auf die Wirksamkeit von Unterricht haben, kommt es bei der Gestaltung eines lernwirksamen Unterrichts jedoch nicht auf (einen) einzelne(n) Qualitätsindikator(en) an, sondern vielmehr auf ihre «Orchestrierung», d.h. auf ihr Zusammenspiel und ihre gegenseitige Kompensierbarkeit (Trautwein et al. 2022).

Dieses im deutschsprachigen Raum populäre fachübergreifende (generische) Rahmenkonzept von Unterrichtsqualität wurde im Laufe der Zeit in den von den Unterrichtsforschenden und Fachdidaktiker/-innen geführten Diskurse um fachspezifische Instrumente zur Erfassung von Unterrichtsqualität (z.B. für naturwissenschaftliche Fächer, Geschichte, Sport, usw.) ergänzt und ein integratives Syntheseframework⁴ bedeutender generischer und fachspezifischer (Sub-)Dimensionen von Unterrichtsqualität über die Fächer hinweg angeboten: (1) *Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden* (zwecks Auseinandersetzung mit relevanten fachlichen Lerngegenständen und Anwendung adäquater Fachmethoden), (2) *kognitive Aktivierung* (mit Fokus auf die fachbezogene Unterstützung tiefenverarbeitender Prozesse), (3) *Unterstützung des Übens* (mit Fokus auf die Festigung des Gelernten), (4) *formatives Assessment*, (zwecks Informationsbeschaffung zur Verbesserung von Lernprozessen) (5) *Unterstützung des Lernens aller Lernenden* (z.B. Differenzierung und Adaptivität), (6) *sozio-emotionale Unterstützung* (bedeutsam für alle Schritte des Lernprozesses) und (7) *Klassenführung* (fundamentale Voraussetzung für die Ermöglichung von Lernprozessen). Die vier erstgenannten (Sub-)Dimensionen und den ihnen zugeordneten Indikatoren sind an einzelne Schritte einer prototypischen Lehr-Lernsequenz angelehnt und berücksichtigen sowohl generische als auch fachspezifische Aspekte. Die drei

1 Aufgrund der Komplexität des Konstrukts *kognitive Aktivierung (KA)* wird häufig stellvertretend das „Potenzial der Lerngelegenheit, zielgerichtete kognitive Tätigkeiten der Lernenden anzuregen“ oder kurz das *Potenzial zur kognitiven Aktivierung (PKA)* erfasst (vgl. Kunter/Voss 2011: 88; Kunter/Trautwein 2013; Herbert/Schweig 2021). Als eine notwendige Voraussetzung und Teilmenge der KA bietet das PKA für empirische Studien den Vorteil, dass die kognitive Aktiviertheit der Lernenden ohne Vermutungen eingeschätzt werden kann (Herbert/Schweig 2021: 958).

2 Zu kognitiv aktivierenden Aufgaben siehe z.B. Leuders (2022).

3 Unter dem englischen Begriff *Scaffolding* (Gerüstbau) wird im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen verstanden. Sobald der/die Lernende zur eigenständigen Bearbeitung einer bestimmten Teilaufgabe in der Lage ist, wird das «Lerngerüst» sukzessiv wieder abgebaut (Schnotz, 2006: 49).

4 Unter dem international gebräuchlichen Begriff *Frameworks* verstehen Praetorius/Gräsel (2021) sowohl Listen von als zentral angesehenen Dimensionen von Unterrichtsqualität als auch ein Modell (bei konkreten Annahmen von Zusammenhängen dieser Dimensionen untereinander oder zu Außenkriterien).

darauffolgenden Dimensionen bilden die Grundlage für die Lehr-Lernsequenz und enthalten nahezu ausnahmslos oder mehrheitlich fachübergreifende Aspekte (vgl. Praetorius et al. 2020; Praetorius/Gräsel 2021; Reusser/Pauli 2021, Seidel et al. 2021).

Der Beitrag des Syntheseframeworks zur Konzeptualisierung und Beschreibung von Unterrichtsqualität für die o.g. Unterrichtsfächer besteht darin, dass es einerseits dem Anliegen der Fachdidaktiken nachkommt, Unterrichtsqualität möglichst fachspezifisch abzubilden und andererseits darin, dass es diese fachspezifischen (Sub-)Dimensionen einem fachgeneralisierenden Rahmenkonzept von Unterrichtsqualität zuordnet.

Das erweiterte Syntheseframeworks dient als Grundlage für das von Charalambous und Praetorius (2020) entwickelte MAIN-TEACH-Modell (*multi-layered and integrated in conceptualizing the quality of teaching*; siehe Abb. 3), das eine stärkere Verknüpfung zwischen Unterrichtsdimensionen, Lernprozessen und Outcomes erstrebt.

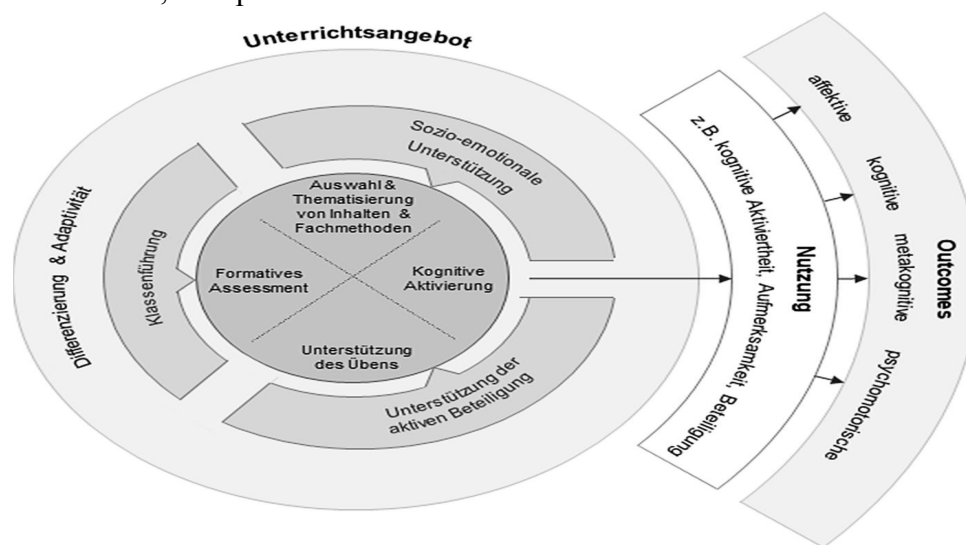


Abb. 3: Das MAIN-TEACH-Modell (vgl. Charalambous/Praetorius 2020; Praetorius/Gräsel 2021)

Das allerdings noch nicht empirisch überprüfte MAIN-TEACH-Modell berücksichtigt die zur Erforschung der Unterrichtsqualität vorliegenden Ansätze und entwickelt diese weiter. Dadurch wird einerseits ihre Integration ins Modell (z.B. Integration der zentralen Aspekte des Modells der Basisdimensionen) und andererseits die Relationierung der Unterrichtsdimensionen untereinander ermöglicht.

Das MAIN-TEACH-Modell zeichnet sich dadurch aus, dass darin explizit fachübergreifende (generische) und fachspezifische Dimensionen von Unterrichtsqualität (z.B. die explizite Integration fachgeneralisierender und fachspezifischer Aspekte in die Dimension KA - vgl. dazu Praetorius et al. 2020) integriert sind. Es ist ein Drei-Schichten-Modell, in dem die drei Schichten unterschiedliche Funktionen haben. Die äußere Schicht *Differenzierung & Adaptivität* bildet die für alle anderen Schichten notwendige Grundlage. Die mittlere Schicht mit den Unterrichtsdimensionen *Klassenführung*, *sozio-emotionale Unterstützung*, *Unterstützung der aktiven Beteiligung* verweist auf die unterstützende Funktion, die jedoch für die innere Schicht nicht unbedingt erforderlich ist. Die innerste Schicht bilden eng zusammenhängende Dimensionen (*Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden*, *kognitive Aktivierung*, *Unterstützung des Übens* und *formatives Assessment*), die auf die direkte Unterstützung der Lernprozesse der Lernenden abzielen. Getreu der Idee der Angebots-Nutzungsmodelle wird im Modell ein direkter Zusammenhang zwischen der innersten Schicht der Unterrichtsdimensionen und den dadurch initiierten Lernprozessen auf Seiten der Lernenden hergestellt. Über die innerste Schicht sind auch die anderen Dimensionen mit den

Lernprozessen indirekt verbunden. Die Lernprozesse sollen wiederum zu bestimmten (*kognitiven, meta-kognitiven, psychomotorischen und affektiven*) Outcomes bei den Lernenden führen (Praetorius/Gräsel 2021).

Der erwartete Nutzen des Drei-Schichten-Modells MAIN-TEACH besteht nach Praetorius und Gräsel (2021) darin, dass es als Instrument zur Analyse und Beurteilung von Unterricht (z.B. bei Unterrichtsbeobachtungen) sowie zur Verbesserung der Unterrichtsqualität dienen kann. Zudem kann das Modell auch in der Lehrkräftebildung Anwendung finden mit dem Ziel, angehende Lehrkräfte zur Beurteilung wichtiger Qualitätsdimensionen des eigenen und fremden Unterrichts zu befähigen.

Unterrichtsqualität von Fremdsprachenunterricht (FSU)

Eines der Hauptziele des mittlerweile europaweit als Bezugsrahmen für das Lehren und Lernen von Sprachen sowie für das Beurteilen von Sprachkompetenzen anerkannten *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* (Europarat 2001, 2020) ist, zur Verbesserung die Qualität im Sprachunterricht beizutragen. Basierend auf dem GER führen Curricula öffentlicher und nicht-öffentlicher Bildungseinrichtungen zu Recht die gleichen drei Kompetenzbereiche als übergeordnete Ziele des Fremdsprachenunterrichts an: die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle (plurikulturelle) Kompetenz und fachübergreifende methodische Kompetenzen. Was macht aber einen qualitätsvollen FSU aus? Ist seine Qualität fachübergreifend (generisch) oder/und fachspezifisch zu beschreiben?

Sucht man nach allgemeingültigen Kriterien für den lernwirksamen FSU, so findet man zumindest bislang keine (Rossa 2019, Wilden 2021). Bezugnehmend auf Rossa (2017: 106f.; 2019) führt Wilden (2021: 212f.) dieses Desiderat auf das Spannungsverhältnis zwischen Fachspezifität und Generik zurück und verweist auf den relativen Konsens in der fremdsprachendidaktischen Community darüber, dass die Qualität des Fremdsprachenunterrichts⁵ unter seinen fachspezifischen Bedingungen und Zielsetzungen zu untersuchen ist. Angesichts der fachspezifischen Merkmale des FSU (Doppelfunktion der Fremdsprache als Lerngegenstand und kommunikatives Medium des Unterrichts, Relevanz des Fremdsprachengebrauchs durch die Lernenden in kommunikativen und interaktiven Situationen, positiver Umgang mit Fehlern beim Üben sowie Bedeutung der fremdsprachlichen Kompetenz der Lehrpersonen) (Wilden 2021: 217) findet aus fremdsprachendidaktischer Perspektive eine kritische Auseinandersetzung mit den drei fachübergreifenden Dimensionen von Unterrichtsqualität und insbesondere mit der Basisdimension *kognitive Aktivierung (KA) bzw. Potenzial der kognitiven Aktivierung (PKA)* statt. Mit Blick darauf, dass der kommunikative FSU nicht nur auf den Wissens- und Kompetenzaufbau, sondern auch auf die Entfaltung der sprachlichen und kulturellen Identität der Lernenden abzielt (Rossa 2017: 107; KMK 2003: 6) wurde bereits im Zusammenhang mit der DESI-Studie⁶ auf den Bedarf nach einer Neuinterpretation bzw. einer entsprechenden Adaptation der Dimension *KA/PKA* an die Fachspezifik des FSU verwiesen (Helmke/Schrader 2006; Helmke/Klieme (2008: 306). Im Rahmen

5 Zwar beziehen sich sowie Rossas (2017, 2019) als auch Wildens (2021) Ausführungen zu Unterrichtsqualität auf den Englischunterricht, sind aber u.E. nach auch in vielerlei Hinsicht auf den Unterricht in anderen Fremdsprachen (darunter auf den DaF/DaZ-Unterricht) übertragbar.

6 Die DESI-Studie (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*) ist die größte Studie im deutschsprachigen Bildungskontext, die fachspezifische Variablen im Zusammenhang mit den Lernzuwächsen der Lernenden erfasst.

aktueller fachdidaktischer Ansätze (TEPS-, TIOS-Studie)⁷ wurde eine Anpassung sowie eine Neuentwicklung von Instrumenten zur Erhebung von Unterrichtsqualität im FSU vorgenommen. Zu nennen ist hier insbesondere die theoriebasierte Neuentwicklung einer Skala für das Konstrukt *kommunikativ-kognitive Aktivierung* (Thaler 2014, zit. nach Wilden 2021) mit der Begründung, dass neben der Vermittlung der Fremdsprache als Lerngegenstand auch deren Verwendung als Medium der Unterrichtskommunikation essenziell für das Fremdsprachenlernen sind (vgl. auch Praetorius et al. 2020). Mit TIOS bieten Kersten et al. (2018, 2021) basierend auf Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung ein Instrument zur Beurteilung verschiedener Dimensionen von Unterrichtsqualität an: *kognitiv anregende Aufgaben/Aktivitäten* (mit Items wie z.B. *Fokus auf bedeutungsvolle Inhalte und bedeutungsvollen und authentischen Sprachgebrauch, Bezug auf die vorhandene Wissensbasis der Lernenden, kognitive Involviertheit aller Lernenden ins Unterrichtsgeschehen, Interaktion der Lernenden untereinander, Verwendung authentischer Materialien, Unterstützung von verständlichem Input (verbaler und nonverbaler Input) und verständlichem Output (Förderung des Fremdsprachgebrauchs und Reaktion auf die Sprachproduktion der Lernenden und korrigierendes Feedback)*. Die von Kersten et al. (2021, 2018) angeführten Qualitätsdimensionen von Unterricht weisen zwar verschiedene Bezüge zu den zwei anderen generischen Dimensionen von Unterrichtsqualität (*konstruktive Unterstützung* und *Klassenführung*) auf, werden aber aufgrund ihrer Fokussierung auf die Unterstützung der Lernenden bei der Lösung kommunikativer Aufgabenstellungen der Basisdimension *kognitive Aktivierung* zugeordnet (Wilden 2021: 215).

Mit Blick auf die Basisdimensionen lernwirksamen Unterrichts und auf den von Praetorius et al. (2020) entwickelten Syntheseframework fachspezifischer (Sub-)Dimensionen von Unterrichtsqualität gilt es für die Fremdsprachenlehrkräfte, unter Verwendung authentischer Materialien und kommunikativ-kognitiv-aktivierender Aufgaben(-sets)/Aktivitäten den Lernenden (entsprechend ihrer Wissensbasis) möglichst vielfältige kommunikative Angebote zu unterbreiten, bei deren Nutzung sie aktiv in für sie selbst bedeutsamen Kontexten in der Fremdsprache agieren und mit ihren Mitlernenden interagieren können. In ihrem Lernprozess werden sie von den Lehrpersonen begleitet und reichhaltig verbal (z.B. durch die Verwendung einer großen Bandbreite an Wortschatz, unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen und Redemittel) und nonverbal (z.B. durch den Einsatz von Köpersprache und Visualisierungen) unterstützt. Des Weiteren erkennen Lehrkräfte verbal und/oder nonverbal die Fremdsprachenproduktion der Lernenden an, korrigieren wertschätzend inhaltliche Fehler (z.B. explizite Fehlerkorrektur) und sprachliche Fehler (z.B. durch Verwendung der korrekten Form, durch korrekte Umformulierung der fehlerhaften Äußerung) und ermutigen die Lernenden zur Selbstkorrektur (z.B. durch Klärungsfragen, durch Elizitieren, durch metasprachliche oder non-verbale Hinweise) (Kersten et al. (2021).

⁷ Zur TEPS-Studie (*Teaching English in Primary Schools*) vgl. Wilden/Porsch (2019) und zur TIOS-Studie (*Teacher Input Observation Scheme*) Kersten et al. (2018, 2021).

Formatives Assessment⁸ und lernförderliches Feedback⁹

Wenn es im (Fremdsprachen-)Unterricht darum geht, die Lernenden (kommunikativ)-kognitiv z.B. durch einen geeigneten Einsatz herausfordernder Aufgabenstellungen und eine zum Nachdenken aktivierende Gesprächsführung bei der Aufgabenbearbeitung anzuregen und konstruktiv in ihrem Lernprozess zu unterstützen, dann gilt es für die Lehrkräfte, ausgehend vom Wissens- und Könnensstand der Lernenden regelmäßig ihren Lernstand bzw. ihre Annäherung an die Lernziele zu beurteilen und die gewonnenen diagnostischen Informationen zur Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse zu nutzen.

Bei der Leistungsbeurteilung der (Fremdsprachen-)Lernenden werden neben dem „traditionellen“ *summative Assessment*, das *formative Assessment* sowie eine Kombination beider Beurteilungsformen eingesetzt. Bei der klassischen *summative Beurteilung* des Lernens (*assessment of learning*) erfolgt die Leistungserfassung rückblickend über die Summe der von den Lernenden erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines (Sprach-)Kurses in Form einer Note oder zwecks Selektionsentscheidungen (vgl. z.B. OECD 2008; Maier 2010). Diese Form der Leistungserfassung birgt jedoch die Gefahr für die (leistungsschwächeren, jedoch nicht nur) Lernenden, bestehende Wissenslücken nicht aufarbeiten und beheben zu können. Im Gegensatz dazu richtet das *formative Assessment* (auch als *formative Leistungsbeurteilung* – Klieme et al. 2010; als *formative Evaluation* – Hattie 2014 bezeichnet) das Augenmerk darauf, „what the learner knows, understands or can do“ (Hattie 2003: 2) und erfüllt die Funktion eines „*assessment for learning*“¹⁰. Das *formative Assessment* stellt somit ein aktiver Prozess dar, in dem diagnostische Informationen über den Lernstand und -fortschritt der (Fremdsprachen-)Lernenden während des Lernprozesses von der Lehrkraft erhoben werden (formative Diagnostik), um die Lernenden durch Rückmeldungen (formatives Feedback) in ihrem Lernprozess zu unterstützen und mithilfe einer an ihre Bedarfe angepassten Unterrichtsgestaltung individuell zu begleiten (vgl. Buholzer et al. 2020, Schütze et al. 2018; OECD 2005; Black/William 1998). Dieses auf den Lehr- und Lernprozess ausgerichtete Konzept formativen Assessments setzt die Partizipation sowohl der Lehrkraft als auch die der Lernenden als Agierende im Unterrichtsraum voraus (vgl. Buholzer et al. 2020, Schütze et al. 2018), wobei die Lernenden aktiv in die Beurteilung der eigenen Lernprozesse (*Self-Assessment*) oder dieser der Mitlernenden (*Peer-Assessment*) involviert werden.

Basierend auf den drei Dimensionen von Lehr- und Lernprozessen *Lernstand* („*Wo steht der/die Lernende zurzeit?*“), *Lernziel* („*Wohin geht das Lernen?*“) und *Lernweg* („*Wie gelangt der/die Lernende zum Ziel?*“) und dem Zusammenhang dieser Prozesse mit den Akteuren im Unterrichtsraum (Lehrkräfte, Peers, Lernende) manifestiert sich formatives Assessment nach

8 Der aus dem Englischen entlehnte Begriff *Assessment* steht u.a. für Beurteilung, Bewertung oder Evaluation. *Assessment* – Schreibung, Synonyme, Beispiele | DWDS. Im Bildungskontext wird darunter ein aktiver Prozess verstanden, in dem diagnostische Informationen zum Lernstand und -fortschritt der Lernenden erfasst und zur Optimierung der Lehr-Lernprozesse genutzt werden (vgl. Buholzer et al. 2020, Schütze et al. 2018; Fengler 2017: 16).

9 Der ursprünglich aus der Kybernetik stammende Begriff *Feedback* (Rückkopplung, Rückmeldung) bezieht sich auf die Rückkopplung bzw. Rückmeldung von Informationen. Auf der Basis eines Vergleiches zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand gibt das Feedback eine Auskunft über die erbrachte Lernleistung sowie über die Diskrepanz zwischen angestrebtem und erreichtem Lernziel. (vgl. z.B. Fengler 2017: 16).

10 *Leistungsbeurteilung im Dienst des Lernens*

Wiliam/Thompson (2008) in folgenden fünf Schlüsselstrategien (*key strategies*) (vgl. Abb. 4): (1) *Individuelle, herausfordernde Formulierung und klare, verständliche Kommunikation der Lernziele und Erfolgskriterien durch die Lehrkraft*, (2) *Erfassung des individuellen Lernstandes der Lernenden durch die Lehrkraft (Eliciting-Evidence)*, (3) *Erteilung lernförderlichen Feedbacks zwecks Optimierung des individuellen Lernprozesses* (vgl. Hattie/Timperley 2007), (4) *Aktivierung der Lernenden als lehrreiche Ressourcen füreinander (Peer-Assessment)*, (5) *Aktivierung der Lernenden als Verantwortliche für ihr eigenes Lernen (Self-Assessment)* ¹¹.

	Lernziel („Wohin geht das Lernen?“)	Lernstand („Wo steht der/die Lernende zurzeit?“)	Lernweg („Wie gelangt der/die Lernende zum Ziel?“)
Lehrkraft	1. Lernziele und Erfolgskriterien klären, teilen und verstehen	2. Lernstand durch Aufgaben, Fragen und Diskussionen erfassen	3. Lernförderliches Feedback erteilen
Peer		4. Lernende als lehrreiche Ressourcen füreinander aktivieren (Peer-Assessment)	
Lernende(r)		5. Lernende als Verantwortliche für das eigene Lernen aktivieren (Self-Assessment)	

Abb. 4: Merkmale formativen Assessments nach Wiliam/Thompson 2008

Während die erste Strategie formativen Assessment darauf abzielt, ein Verständnis bei den Lernenden für die angestrebten Lernziele und ihre Beurteilungskriterien zu entwickeln, fokussiert die zweite Strategie die Ermittlung des aktuellen Lernstandes der Lernenden. Mit Hilfe lernförderlicher Rückmeldungen vonseiten der Lehrperson (Strategie 3) soll die Diskrepanz zwischen ermitteltem Lernstand und erwünschtem Lernziel reduziert bzw. beseitigt werden. Die vierte Strategie, das *Peer-Assessment*, visiert die Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lernprozessen und Lernergebnissen ihrer Peers zwecks gegenseitiger Rückmeldungen und Nutzung der gewonnenen Einsichten zur Verbesserung ihrer Lernprozesse an. Mit dem *Self-Assessment* als fünfte Strategie wird eine vertiefte Selbstreflexion der Lernenden über ihren aktuellen Lernstand im Verhältnis zu den Lernzielen sowie eine Planung der nächsten Lernschritte zur Lernzielerreichung intendiert.

In der Unterrichtspraxis kann der Einsatz dieser fünf *key strategies* formativen Assessments sowohl von der Lehrkraft im Voraus für alle Lernenden (auf Klassenebene) geplant werden oder auch situativ und in der Lehrkraft-Lernende(r)-Interaktion (auf Individualebene) im Unterricht erfolgen. Für die optimale Entfaltung ihrer Wirkung sind jedoch sowohl die Quantität als auch die Qualität ihres Einsatzes wichtig. Wylie/Lion (2013) zufolge sind die Schlüsselstrategien regelmäßig und gut gestaltet zu realisieren. Von einer qualitätsvollen Umsetzung von formativem Assessment ist dann zu sprechen, wenn es der Lehrkraft gelingt, die Lernziele und Beurteilungskriterien

¹¹ Näheres zu den einzelnen Kernmerkmalen formativen Assessments mit Literaturverweisen vgl. Schütze et al. (2018), Buholzer et al. (2020).

transparent und adressatengerecht zu kommunizieren (Hattie 2014: 131ff.), die Lernenden durch Fragen, Erklärungen kommunikativ-kognitiv zu aktivieren, sie zur vertieften Reflexion über eigene und fremde Lernprozesse anzuregen und mithilfe von lernförderlichen Rückmeldungen die Diskrepanz zwischen Lernzielen und aktuellem Lernstand zu verringern bzw. zu beseitigen. (Buholzer et al. 2020).

Die fortlaufende Erfassung der Lernfortschritte in Form spontaner Sequenzen (*on-the-fly-assessment*) oder geplanter Frage-Antwort-Sequenzen (*planned-for-interaction-assessment*)¹² (Klieme et al. 2010) dient zum einen als Grundlage für das lernförderliche Feedback an die Lernenden und zum anderen gewährt es der Lehrperson Einsicht in die Wirksamkeit und ggf. in das Optimierungspotenzial ihres Unterrichts.

Besonders lernwirksam ist formatives Beurteilen in Kombination mit einem gezielten und förderorientierten Feedback. Aufgrund seiner empirisch belegten Wirksamkeit für die Steigerung der kognitiven Leistung, der intrinsischen Motivation und der Leistungsbereitschaft der Lernenden (Hattie/Timperley 2007, Hattie 2014, Degeling 2019, Käfer et al. 2021) wird formatives Feedback als eine der «wirkungsvollsten Interventionen zur Förderung von Lehr- und Entwicklungsprozessen» (Ditton/Müller 2014: 8) bezeichnet. Hattie (2014: 132ff.) zufolge operiert lernförderliches Feedback mit Bezug auf das Lernziel (*feed up*), Lernstand (*feed back*) und Lernweg (*feed forward*) auf vier Ebenen (vgl. Abb. 5): auf der Ebene der Aufgabe und des Produkts, auf der Ebene der Prozesse, auf der Ebene der Selbstregulation und auf der Ebene des Selbst. Während das Aufgaben-Feedback informationsbezogen ist und das Oberflächen-Lernen unterstützt, zielt Feedback auf der Prozessebene z. B. durch Aufzeigen alternativer Lernwege, Reduktion der kognitiven Last und Klärung von Lernstrategien zur Verbesserung der Lernprozesse. Die effektivste Wirkung entfaltet formatives Feedback nach Hattie (ebd.) jedoch auf der Ebene der Selbstregulation mit Informationen zur Steuerung der Lernprozesse, da damit die metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Durch eine geringe Effektivität zeichnet sich dagegen das Feedback auf der Ebene des Selbst (der Person) aus, weil z.B. das von der Lehrkraft ausgesprochene Lob (sogar mit zusätzlichen inhaltlichen Informationen) die Aufmerksamkeit von der Aufgabe, dem Lernprozess und der Selbstregulation ablenkt.

¹² Mit Bezug auf die drei Arten von Assessment - *on-the-fly-assessment*, *planned-for-interaction-assessment* und das formalisierte *curriculum-embedded-assessment* (nach Heritage 2007 und Shavelson 2008 zit. nach Klieme et al. 2010) - verweisen Klieme et al. (2010) darauf, dass die erstgenannten zwei Assessmentarten der Diagnostik von Lernleistungen und der Feedbackerteilung dienen und das stärker formalisierte *curriculum-embedded-assessment* eher die Leistungsmessung und -bewertung bezweckt.

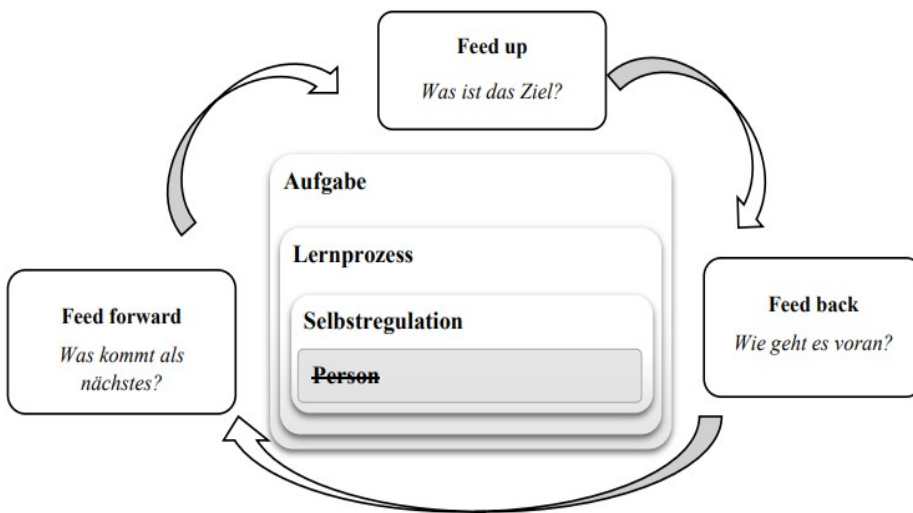


Abb.5: Lernrelevante Feedback-Informationen nach Hattie (2014) (Quelle: <https://visible-learning.org>)

Die drei Feedbackebenen zur Aufgabe, zum Lernprozess und zur Selbstregulation bauen nach Hattie (2014: 138) aufeinander auf und sind je nach Lernstand des/der Lernenden auszuwählen. Im Idealfall stellt das Feedback ein fortlaufender, sich wiederholender und zyklischer Prozess (Bürgermeister et al. 2014: 43) dar, der von einer klaren Aufgabenstellung, über Problemlösestrategien hin zur Selbstregulation erfolgt und die Lernenden auf ihrem Weg von Novizen zu Experten begleitet. Das so verstandene Feedback wird nach Degeling (2019: 313) unter Bezug auf Bürgermeister et al. (2014: 45) in vier Prozessschritte vollzogen (vgl. Abb. 6):

- (1) Transparente und gemeinsame Definition der Lernziele/Leistungserwartungen (Soll-Stand),
- (2) zielgerichtete Beobachtung von Lernprozessen und Produkten (Ist-Zustand) auf dem Weg zur Erreichung der vereinbarten Lernziele,
- (3) Diagnose und Austausch über die Differenz zwischen dem Ist- und Soll-Zustand und
- (4) Verständigung über die Mittel und Wege zur Verringerung bzw. Beseitigung der Differenz/ Erreichung der Lernziele



Abb. 6: Der zyklische Prozess lernförderlichen Lehrende(r)-Lernende(r)-Feedbacks (nach Degeling 2019: 314)

Um lernwirksam zu sein, muss das Feedback individualisiert, aufgaben- und nicht persönlichkeits- oder sozialbezogen erfolgen. Die Rückmeldungen können die Lernenden aktivieren und ihre Lernprozesse verbessern, wenn sie zweckgerichtet, sinnvoll und verständlich sind. Als effektiv gilt laut Schmidinger et al. (2016: 65ff. mit Bezug auf Chappius et al. 2012) ein Feedback im Rahmen eines formativen Assessments, das

- das beabsichtigte Lernen anvisiert, dabei Stärken hervorhebt und spezifische Informationen zur Anleitung von Verbesserungen enthält,
- während des Lernens mit dafür verfügbarer Zeit stattfindet,
- sich auf teilweise Verstandenes richtet,
- die Lernenden vom Denken nicht entpflichtet,
- die korrektive Information adressatengerecht begrenzt.

In Anbetracht der in der empirischen Bildungsforschung belegten Effektivität von Feedback zur Förderung der (kommunikativ-)kognitiven Aktivierung und zur Steigerung der Unterrichtsqualität (Helmke 2014) richtet auch die Fremdsprachendidaktik ihr Augenmerk auf das Feedback und die Wirkung von Feedback-Strategien im Fremdsprachenunterricht. So fokussiert die DaF-Didaktik korrektive Feedback-Verfahren und Fehlerkorrekturen im Präsenzunterricht (Kalkavan-Aydın/Benner 2022) und mit dem Einzug der neuen Technologien (und auch infolge der coronabedingten «ad-hoc-Umstellung» auf digitale Lehre) auch digitale (computergestützte¹³, multimodale¹⁴ und vollautomatisierte¹⁵) Feedbackmöglichkeiten (vgl. z.B. Meurers et al. 2018; Thyssen et al. 2019, DAAD-Arbeitspapier 2021: 4; Schluer 2021; Kalkavan-Aydın/Benner 2022, <https://unterricht.digital/ki> 2023). Es geht hierbei um die Analyse der «klassischen» korrektiven (mündlichen und schriftlichen) Feedback-Verfahren mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung hinsichtlich der sprachlichen Teilfertigkeiten (Kalkavan-Aydın/Benner 2022) sowie um die Fehlerkorrektur. So stellt z.B. Kleppin (2019: 194f.) mit Bezug auf die mündliche Fehlerkorrektur verschiedene Formen von Scaffolding zur Selbstkorrektur vor: nonverbale und verbale Signale für Fehler, Hinweise auf die Fehlerart und auf mögliche Fehlerursachen, Verweise auf vorangegangene Unterrichtslektionen, Vorstellung von Lösungsmöglichkeiten. Kleppin (2019: 200) zeigt des Weiteren auf, wie die (Fremdsprachen-)Lehrkraft (in der Rolle eines Lerncouches) durch *prompts*¹⁶ auf die explizite Fehlerkorrektur verzichten und stattdessen Lernwege und Lernfortschritte

13 Zu Computer-Assisted-Language-Learning-(CALL)-Systemen und zum Einsatz des *FeedBook*-Systems im Englischunterricht vgl. Meurers et al. (2018). Zu Aufbau, Funktionen und Einsatzmöglichkeiten des webbasierten Tools *LiveFeedback* vgl. Thyssen et al. (2019).

14 Zur Analyse von *ScreenCast Feedback (SCFB)* als multimodaler (auditiver und visueller) Kommentierungsprozess für fremdsprachige Textentwürfe vgl. Schluer (2021).

15 Zum Potenzial der Künstlichen Intelligenz (KI)/*ChatGPT* als «Lernassistent» und «Lernbegleiter» im FSU siehe *ChatGPT im Unterricht (Fremdsprachen) - 25 Praxisbeispiele für ChatGPT als Lern- und Unterrichtsassistent - Unterrichten Digital*. Stand: 02.03.2023.

16 *Prompts* sind Aufforderungen, Verweise der Art «*Achte das nächste Mal besonders auf...*» (Kleppin 2019: 200). Als Eingaben/Aufforderungen verstanden entscheiden *Prompts* über die «Zusammenarbeit» mit *ChatGPT*: z.B. «*Erkläre wie man X/Y verwendet. Gib dafür Beispiele*» (Grammatik) oder «*Erkläre den Bedeutungsunterschied zwischen X und Y*» (Wortschatz); «*Überprüfe/Korrigiere meinen Text zum Thema ...*» (Korrektur), «*Handle so, als ob Du in einem Bewerbungsgespräch wärest*» (handlungsorientierte Kommunikation), «*Spiele den Interviewer und stelle mir Interviewfragen. Gib mir abschließend Feedback zu meinen Leistungen.*» (kommunikative Fähigkeiten).

fokussieren kann. Die von Kleppin (ebd.) vorgeschlagenen verbalen Signale und Hinweise lassen sich von den Lehrkräften auch in der digitalen Lehre für ein individualisiertes und lernzielorientiertes Feedback nutzen, um die Fremdsprachenlernenden kommunikativ-kognitiv zu aktivieren und zur Reflexion über ihre Lernwege und zum selbstgesteuerten Handeln anzuregen. Neben dem Lehrenden-Feedback und dem Peer-Feedback (nach entsprechendem Feedback-Training) können auch digitale (Korrektur- und) Feedbacktools wie z.B. das *ScreenCast Feedback (SCFB)*, das *FeedBook*, das *ChatGPT* sowohl von Lehrenden als auch Lernenden zur Gestaltung effektiver Lehr- und Lernprozesse genutzt werden. Beim Einsatz digitaler Korrektur- und Feedbacktools besteht zurzeit noch Forschungsbedarf hinsichtlich der vielseitigen Potenziale von Korrektur- und Feedbackstrategien, der Integration verschiedener Feedback-Strategien und ihrer Effekte auf die Lernenden. Dringender Handlungsbedarf ergibt sich des Weiteren in der Fremdsprachenlehrkräftebildung, die sowohl im Präsenz- als auch Online-Unterricht professionell handeln sollen (Schluer 2021: 175ff.; Kalkavan-Aydın/Benner 2022).

Zusammenfassung und Ausblick

Obwohl empirische Evidenz über die fachspezifischen Qualitätsdimensionen von (Fremdsprachen-/ DaF-)Unterricht vorliegt und dem formativen Assessment in Verbindung mit lernförderlichem Feedback wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge (vgl. Hattie 2014:131ff.; Boud/Molloy 2013: 6, Hattie/Timperley 2007; Schütze et al. 2018, Buholzer et al. 2020; Sliwka et al. 2022) als „the bridge between teaching and learning“ (William 2010: 137) ein großes Potenzial zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen zugeschrieben wird, liefern Forschungsbefunde (vgl. Buholzer et al. 2020, Schütze et al. 2018, Schütze et al. 2017) Hinweise darauf, dass sich die Konzeptualisierung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts mit formativem Assessment als herausfordernd für die (Fremdsprachen-/ DaF)-Lehrkräfte darstellt. Die Herausforderungen für die Lehrenden beziehen sich nach Schütze et al. (2018) sowohl auf die Ausgestaltung von Materialien zu einer qualitativ zufriedenstellenden Umsetzung des formativen Assessments als auch auf die Unterstützung der Lernenden bei der Nutzung des Potenzials formativen Assessments.

Dabei fällt es den Lehrkräften schwer, die Lernenden (entsprechend ihren individuellen Bedarfen) durch kommunikativ-kognitiv-aktivierende Aufgaben(-sets) und Fragen ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, metakognitive Prozesse anzuregen und Lernprozesse adaptiv anhand inhaltlich-fundierter Feedback-Interaktionen zu befördern (Buholzer et al. 2020: 656). Diese Schwierigkeiten sind darauf zurückzuführen, dass die Fremdsprachenlehrenden das formative Assessment noch nicht als essentiellen Bestandteil von qualitativem, gutem Unterricht ansehen und sich auch dessen nicht bewusst sind, dass sie mittels Self- und Peer-Assessments eigenständiges Lernen fördern können (ebd.). Ein weiterer möglicher Grund wäre auch, dass (jüngere) Lehrpersonen von der Beurteilungspraxis an ihren Bildungsinstitutionen derart beeinflusst werden, dass ihnen die Umstellung von einer summativen zu einer formativen Perspektive und die damit einhergehende «Übersetzung» der gewonnenen diagnostischen Informationen in adaptive Unterrichtsangebote nicht leichtfällt. Schließlich stellt auch der nicht vernachlässigbare Zeitaufwand bei der Etablierung des formativen Assessments eine große Herausforderung dar. Dieser zeitaufwändige Prozess der Veränderungen in den Lehr- und Lernprozessen bedarf daher neben der entsprechenden Planung eine phasenweise Umsetzung (Schütze et al. 2018: 13; Schütze et al. 2017).

Die Bewältigung dieser Herausforderungen im Zusammenhang mit der qualitätsvollen Umsetzung formativen Assessments und der Gestaltung eines lernwirksamen (Fremdsprachen-)Unterrichts setzt nach Degeling (2019: 314ff.) ein breites Spektrum von Kompetenzen aufseiten der Lehrenden voraus. Dazu gehören zunächst einmal neben einem hohen spezifischen Wissen (fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen) auch Interesse an den Lernprozessen der Lernenden und die Bereitschaft, die im Rahmen des Feedbackprozesses gewonnenen Erkenntnisse zur Unterrichtsverbesserung zu nutzen. Außer der fachlichen Expertise, dem Interesse und der Bereitschaft bedarf es aber auch assessmentspezifischer Kompetenzen: Planungskompetenz (bzgl. der Unterrichtsplanung mit transparenter Festlegung von Lernzielen), fachspezifische diagnostische Kompetenz (zur Erfassung und Interpretation diagnostischer Informationen als Grundlage für datenbasierte unterrichtliche Entscheidungen), die darauf aufbauende didaktische Kompetenz (als empirisch gesichertes Wissen über die Wirksamkeit von Konzepten, Prozessen und Lernformen sowie die Konzeption von Fördermaßnahmen), Beratungskompetenz (inkl. Wissen über Beratungstheorien und -prozesse, Interaktions- und Situationswissen zugunsten einer wertschätzenden Lernunterstützung zur Verringerung der Diskrepanz zwischen den angestrebten Lernzielen und dem aktuell erreichten Lernstand).

Damit (Fremdsprachen-)Lehrkräfte in der Lage sind, einen lernwirksamen Unterricht im Verbund mit formativem Assessment zu gestalten, sollten sie in der Fremdsprachenlehrkräftebildung das dafür erforderliche Wissen praxisnah vermittelt bekommen und praktisch erproben können. Denn nur praktisch erprobtes und reflektiertes theoretisches Wissen kann in ein erfolgreiches Lehrerhandeln integriert werden. Ziel muss sein, durch professionelles Lehrerhandeln eine qualitative Veränderung der Unterrichtspraxis zugunsten des Lernerfolgs der Lernenden herbeizuführen, indem Lerngelegenheiten für den fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb geschaffen und die Entfaltung der Potenziale der Fremdsprachenlernenden ermöglicht werden.

Literaturverzeichnis

- Black, Paul/Wiliam, Dylan (2003): Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. 21. 5-31. <http://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>. Stand: 02.03.2023.
- Boud, David/Molloy Elizabeth K. (2013): What is the problem with feedback? In: Boud, D./Molloy, E. (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education*, London: Routledge, 1-10.
- Buholzer, Alois/Baer, Matthias/Zulliger, Sandra/Torchetti, Loredana/Ruelmann, Merle/Häfliger, Andrea/Lötscher, Hanni (2020): Formatives Assessment im alltäglichen Mathematikunterricht von Primarlehrpersonen: Häufigkeit, Dauer und Qualität. In: *Unterrichtswissenschaft* (2020) 48. S. 629-661. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00083-7>. Stand: 02.03.2023.
- Bürgermeister, Anika/Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin/Harks, Birgit/Blum, Werner (2014): Formative Leistungsbeurteilung im Unterricht: Konzepte, Praxisberichte und ein neues Diagnoseinstrument für das Fach Mathematik. In: Hasselhorn, M./Schneider, W./Trautwein, U. (Hrsg.): *Lernverlaufsdagnostik*. Göttingen u.a.: Hogrefe. S. 41-60.
- Charalambous, Charalambos/Praetorius, Anna-Katharina. (2020): Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*. 67. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>. Stand: 02.03.2023.
- Degeling, Maria (2019): Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion. In: Degeling, M./Franken, N./Freund, S./Greiten, S./Neuhaus, D./Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 312-326.

- Dehmel, Alexandra (2018): Unterrichtsqualität im Fokus: lernwirksamen Unterricht fördern. In: *Infobrief Schulpsychologie BW. Dezember 2018/Nr. 18-1*. S. 1- 8.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2021): Arbeitspapier: Digitale Lehre im Zuge der Corona Pandemie. Ergebnisse einer Umfrage bei Dozentinnen und Dozenten geförderter DAAD-Projekte. daad_arbeitspapier_corona_digitale_lehre.pdf. Stand: 02.03.2023.
- Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (2014): Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Ditton, H./Müller, A. (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster-New York: Waxmann. S. 11-27.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (dwds.de). Stand: 02.03.2023.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. München: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Fauth, Benjamin/Leuders, Timo (2022): Kognitive Aktivierung im Unterricht. *Reihe Wirksamer Unterricht Band 2*. 2. aktualisierte Auflage. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. IBBW_WU2_kognitive Aktivierung im Unterricht (ibbw-bw.de). Stand: 02.03.2023.
- Fengler, Jörg (2017): Feedback geben. Strategien und Übungen. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Hattie, John (2003): Formative and Summative Interpretations of Assessment Information. Auckland: University of Auckland, School of Education. Who says formative assessment matters (auckland.ac.nz). Stand: 02.03.2023.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning for Teachers» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), S. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>. Stand: 02.03.2023.
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. 3. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik* 2/2006, S. 42-45
- Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Klieme, Eckhard (2008): Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz. S. 301-312.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: *Schulmagazin* 2006 (9). S. 5-10. [LehrerprofessionalitaetundUnterrichtsqualitaet.pdf](http://www.schulmagazin.de/LehrerprofessionalitaetundUnterrichtsqualitaet.pdf) (hessen.de). Stand: 02.03.2023.
- Herbert, Benjamin/Schweig, Jonathan (2021): Erfassung des Potenzials zur kognitiven Aktivierung über Unterrichtsmaterialien im Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2021) 24. S. 955–983. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01020-9>. Stand: 02.03.2023.
- Käfer, Julia/Herbein, Evelin/Fauth, Benjamin (2021): Formatives Feedback im Unterricht. *Reihe Wirksamer Unterricht. Band 5*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep/Benner, Valeria (2022): Feedback in digitalen universitären DaF-Sprachkursen: Unterrichtserfahrungen und didaktische Potenziale. In: Schaar, T./Altal, M./Chang, S. W. (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Münster: LIT. <https://www.researchgate.net/publication/357635822>. Stand: 02.03.2023.
- Kersten, Kristin/Bruhn, Ann-Christin/Ponto, Katharina/Böhnke, Julia/Greve, Werner (2018): Teacher Input Observation Scheme (TIOS) and Manual. Hildesheim: Hildesheim University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22467.35368>. Stand: 02.03.2023.
- Kersten, Kristin/Bruhn, Ann-Christin/Ponto, Katharina/Böhnke, Julia/Greve, Werner (2021): Teacher Input Observation Scheme (TIOS) und Manual – Deutsche Version für L2. *Studies on Multilingualism in Language Education* 7.

- Hildesheim: Hildesheim University. (PDF) Teacher Input Observation Scheme (TIOS) und Manual – Deutsche Version für L2 (researchgate.net). Stand: 02.03.2023.
- Kleppin, Karin (2019): Korrekatives Feedback und Verfahren der interaktionistischen dynamischen Evaluation, In: Roche, J. (Hrsg.): *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr. S. 189-207.
- Klieme, Eckhard (2018): Unterrichtsqualität. In: M. Haring, C. Rohlf/M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster/New York: Waxmann, S. 393-408.
- Klieme, Eckhard/Bürgermeister, Anika/Harks, Birgit/Blum, Werner/Leiß, Dominik/Rakoczy, Katrin (2010): Leistungsbeurteilung und Kompetenzmodellierung im Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2010) 56. Beiheft. S. 64-74.
- KMK (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. 12. 2003. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (kmk.org). Stand: 02.03.2023.
- KMK (2014): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn und Berlin. Fremdsprachen (kmk.org). Stand: 02.03.2023.
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Kunter, Mareike/Voss, Tamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, M./Baumer, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Eds.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 85-113.
- Leuders, Timo (2022): Aufgaben im Fachunterricht. *Reihe Wirksamer Unterricht. Band 6. 2.* Aktualisierte Auflage. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. IBBW_WU6_Aufgaben im Fachunterricht (ibbw-bw.de). Stand: 02.03.2023.
- Lötscher, Hanni/Rees, Markus (2021): Grundlagen kompetenzorientierter Beurteilung. In: Lötscher, H./Naas, M./Rees, M. (Hrsg.): *Kompetenzorientiert beurteilen*. 1. Auflage. Bern: Hep. S. 13-30.
- Maier, Uwe (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13 (2). S. 293-308. DOI:10.1007/s11618-010-0124-9. Stand: 02.03.2023.
- Meurers, Detmar/De Kuthy, Kordula/Möller, Verena/Nuxoll, Florian/Rudzewitz, Björn/Ziai, Ramon (2018): Digitale Differenzierung benötigt Informationen zu Sprache, Aufgabe und Lerner. Zur Generierung von individuellem Feedback in einem interaktiven Arbeitsheft. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 47 (2018). Heft 2. S. 64-82.
- OECD (2005): Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org). Stand: 02.03.2023.
- OECD/CERI (2008): Assessment for Learning: The case for formative learning in the 21th century: Research, innovation and policy. AE ASSESSMENT FOR LEARNING.pdf (oecd.org). Stand: 02.03.2023.
- Praetorius Anna-Katharina/Gräsel, Cornelia (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral. Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 49 (10). S. 167–188. DOI:10.1007/s42010-021-00119-6. Stand: 02.03.2023.
- Praetorius Anna-Katharina/Hermann, Christian/Gerlach, Erin/Zülsdorf-Kersting, Meik/Heinitz, Benjamin/Nehring, Andreas (2020): Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifität. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 48(3), S. 409-446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>. Stand: 02.03.2023.
- Praetorius, Anna-Katharina/Klieme, Eckhard/Herbert, Benjamin/Pinger, Petra (2018): Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50 (3), S. 407-426. <https://doi.org/10.1007/s1185801809184>. Stand: 02.03.2023.

- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2021): Unterrichtsqualität ist immer generisch *und* fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* (2021) 49. S.189-202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>. Stand: 02.03.2023.
- Rossa, Henning (2017): Lost in Translation: Überlegungen zum Wirksamkeitsdefizit der Bildungsstandards als bildungspolitische Steuerungsinstrumente für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch. *Fremdsprachen. Lehren und Lernen*, 46, S. 100-114.
- Rossa, Henning (2019): Was weiß die Fremdsprachendidaktik über gelingenden Englischunterricht? In: Doff, S./Giesler, T./Tödter, M. (Hrsg.), *Die große Frage: Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik*. S. 149-167. Trier: WVT.
- Schluer, Jennifer (2021): Multimodales Feedback lernförderlich gestalten: Möglichkeiten und Herausforderungen für (angehende) Fremdsprachenlehrkräfte. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* (2021), Bd. 32, Heft 2. S. 157-180.
- Schnotz, Wolfgang (2006): Pädagogische Psychologie Workbook. Weinheim: Beltz.
- Schmidinger, Elfriede/Hofmann, Franz/Stern, Thomas (2016): Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In: Bruneforth, M./Eder, F./Krainer, K./Schreiner, C./Seel, A./Spiel, C. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam (2016) S. 59-94. DOI:10.17888/nbb2015-2. Stand: 02.03.2023.
- Seidel Tina/Renkl, Alexander/Rieß, Werner (2021): Basisdimensionen für Unterrichtsqualität im Fachkontext konkretisieren: Die Rolle von Unterrichtsartefakten und Bestimmung von Standardsituationen. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* (2021) 49. S. 293-301 <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00108-9> . Stand: 02.03.2023.
- Seifried Jürgen/Dresel, Markus/Rausch, Andreas/Wuttke, Eveline (2022): Umgang mit Fehlern im Unterricht. *Reihe Wirksamer Unterricht. Band 7*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. IBBW_WU7_Umgang mit Fehlern im Unterricht (barrierefrei) (ibbw-bw.de). Stand: 02.03.2023.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta/Dumont, Hanna: (2022): Konstruktive Unterstützung im Unterricht. *Reihe Wirksamer Unterricht. Band 3. 2. aktualisierte Auflage*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. IBBW_WU3_Konstruktive Unterstützung im Unterricht (ibbw-bw.de). Stand: 02.03.2023.
- Schütze, Birgit/Souvignier, Elmar/Hasselhorn, Marcus (2018): Stichwort – formatives Assessment. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (2018) 4. S. 697-715.
- Schütze, Birgit/Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard/Besser, Michael/Leiss, Dominik (2017): Training effects on teachers' feedback practice. The mediating function of feedback knowledge and the moderating role of self-efficacy. *ZDM: The international Journal on Mathematics Education* 49 (2017) 3, S. 475-489. <https://doi.org/10.25656/01:17042>. Stand: 02.03.2023.
- Sturm, Afra/Mächler, Stefan/Neugebauer, Claudia/Senn, Werner/Neuenschwander, Markus et al. (2019): Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache. *Fachbroschüre für QUIMS-Schulen zum Schwerpunkt C (2019-2022)*. Bildungsdirektion Kanton Zürich. <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc/index>. Stand: 02.03.2023.
- Thysen, Christoph/Hornung, Gabriele/Kiebusch, Lisa/Klaeger, Kristine (2019): LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule. In: Degeling, M./Franken, N./Freund, S./Greiten, S./Neuhaus, D./Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 289-301.
- Trautwein, Ulrich/Sliwka, Anne/Dehmel, Alexandra (2022): Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. *Reihe Wirksamer Unterricht. Band 1. 2. Aktualisierte Auflage*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. IBBW_WU1_Grundlagen_barrierefrei (ibbw-bw.de). Stand: 02.03.2023.
- Wilden, Eva (2021): Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* (2021) 49. S. 211 - 219 <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00105-y>. Stand: 02.03.2023.
- Wilden, Eva/Porsch, Raphaela (2019). The impact of teaching quality and learning time on primary EFL learners' receptive proficiency: Preliminary Findings from the TEPS study. *AILA Review*, 32, S. 160-177. <https://doi.org/10.1075/aila.00025.wil>. Stand: 02.03.2023.

- Wiliam, Dylan (2010): The role of formative assessment in effective learning environments. In: Dumont, H.; Instance, D.; Benavides, F. (Hrsg.): *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD. S. 135-159. The role of formative assessment in effective learning environments | READ online (oecd-ilibrary.org). Stand 02.03.2023.
- Wiliam, Dylan/Thompson, Marnie (2008): Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work? In: Dwyer, C.A. (Ed.): *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah: Routledge. S. 53 - 82.
- Wylie, Caroline/Lyon, Christine (2013): Using the Formative Assessment Rubrics, Reflection and Observation Tools to Support Professional Reflection on Practice. Commissioned by the Formative Assessment for Teachers and Students (FAST) State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). [formative_assessment_rubrics_and_observation_tools_document.pdf](#) (formativeassessmentpractice.org). Stand: 02.03.2023.