

Bewertung unterwegs

Sichtweisen von Deutschlehrenden in Norwegen zur formativen Beurteilung mündlicher Fertigkeiten

Anja Pietzuch

Abstract: Formative Bewertungsformate, die im englischen Sprachraum oft mit dem Oberbegriff *assessment for learning* zusammengefasst werden, haben im norwegischen Schulsystem in den letzten 15 Jahren stark an Bedeutung gewonnen. 2007 wurde vom nationalen Bildungsministerium eine neue Bewertungsvorschrift implementiert und durch diverse Begleitstudien und Integration in die Lehreraus- und -weiterbildung im Schulalltag verankert. Formative Bewertung kann aufgrund ihres individuellen Zuschnitts und ihrer Flüchtigkeit insbesondere bei der Vermittlung mündlicher Fertigkeiten im Deutschunterricht eine anspruchsvolle Aufgabe sein. Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie zu den subjektiven Sichtweisen von vier Deutschlehrenden in Norwegen. Die Teilnehmenden der Studie arbeiten an der norwegischen Mittelschule (8.–10. Klasse) oder in der Oberstufe (11.–13. Klasse) und wurden zu ihrem Umgang mit formativer Bewertung von Mündlichkeit im Deutschunterricht befragt.

Schlagwörter: DaF im norwegischen Schulsystem, formative Bewertung, Evaluation, Diagnostik, subjektive Sichtweisen

Abstract: Formative assessment formats, which often are summarized under the umbrella term Assessment for learning, have become increasingly important in the Norwegian school system over the last 15 years. In 2007, the national Ministry of Education implemented a new assessment regulation and anchored it in everyday school life through various accompanying studies and integration into teacher training and further education. Due to its individual and fleeting nature, formative assessment can be a challenging task, especially when teaching oral skills in German lessons. The article presents the first results of an exploratory interview study on the subjective perspectives of four teachers of German in Norway. The participants in the study work at the Norwegian middle school (8th to 10th grade) or in the upper secondary school (11th to 13th grade) and were asked about their use of formative assessment of oral skills in the German classroom.

Keywords: GFL at public schools in Norway, formative assessment, assessment for learning, subjective perspectives



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

1 Einleitung

„Ich bin so ‚fed up‘ mit diesen ganzen Reformen. Keine bleibt ja. Da kommt eine neue Regierung, und dann kommt wieder was Neues ... Es dauert viele Jahre, bis eine Reform so richtig angenommen wird. So viel Zeit haben wir ja in Norwegen gar nicht. [...] Es sind zu viele Veränderungen in kurzer Zeit, und deshalb sind die Lehrer auch unsicher, und deshalb hören so viele auch auf. Die haben ja keinen Strohhalm.“ (Krista, Z. 498–503)

Was eine erfahrene Deutschlehrende hier über ihren Berufsalltag sagt, beschäftigt derzeit viele ihrer Kolleginnen und Kollegen, die an norwegischen Schulen Fremdsprachen unterrichten. Seit der Jahrtausendwende wurden zwei neue Lehrpläne eingeführt (LK 2006; LK 2020), die gerade innerhalb der Sprachfächer neue Schwerpunkte gesetzt haben und im gesamten Schulsystem einen stark veränderten Umgang mit Bewertung, Beurteilung und Evaluation verlangen. Wie die neuen Anforderungen an die Schulen und somit auch an die Deutschlehrenden kommuniziert und von diesen wahrgenommen und umgesetzt werden, ist Gegenstand dieses Textes.

Im vorliegenden Beitrag werden die subjektiven Sichtweisen von vier Deutschlehrer*innen im Hinblick auf die veränderten Anforderungen an Bewertung, Beurteilung und Evaluation im Fremdsprachenunterricht nachgezeichnet. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, wie die Befragten selbst diese Anforderungen verstehen, welchen Einfluss Rahmenbedingungen vor Ort auf ihre Unterrichtspraxis haben und wie sie über die Umsetzung neuer Bewertungsformate denken, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung mündlicher Fertigkeiten.

2 Hintergrund

2.1 Die Stellung des Deutschunterrichts in Norwegen

Im norwegischen Schulsystem lernen die Schüler*innen ab der 1. Klasse Englisch. Die zweite Fremdsprache (in der Regel Deutsch, Französisch oder Spanisch) wird erst in der 8. Klasse, mit Beginn der Sekundarstufe I,¹ eingeführt. Für Schüler*innen, die in der Sekundarstufe II² ein studienvorbereitendes Programm wählen, ist die zweite Fremdsprache in der 11. und 12. Klasse obligatorisch, und es besteht die Möglichkeit, die Sprachkenntnisse im Rahmen eines Wahlfachs in der 13. Klasse weiter zu vertiefen. Deutsch, bis zur Jahrtausendwende die größte unter den schulischen Fremdsprachen, nimmt mittlerweile bei der Anzahl der Lernenden hinter Spanisch den zweiten Platz ein, die Lernendenzahlen sinken jedoch seit Jahren (SSB: 2023). Englisch ist in Alltag, Medien und Schule so allgegenwärtig, dass es nicht mehr zu den Fremdsprachen gezählt wird – es hat eher den Status einer Zweitsprache (SNL: 2023). Entsprechend hat Englisch einen eigenen Lehrplan, während Deutsch, Spanisch, Französisch etc. nach demselben Lehrplan unterrichtet werden.

¹ Die „ungdomsskole“ (Jugendschule) umfasst die Klassen 8–10, die Schulpflicht endet mit dem Abschluss der 10. Klasse.

² Die „videreående skole“ (Weiterführende Schule) umfasst die Klassen 11–13. Sie gliedert sich in studienvorbereitende und berufsvorbereitende Programme. Die studienvorbereitenden Programme werden am Ende der 13. Klasse mit „generell studiekompetanse“, also der Hochschulreife, abgeschlossen.

Während die Sekundarstufe I (8.–10. Klasse) Teil des Grundschulsystems ist und auf kommunaler Ebene verwaltet wird, ist die Sekundarstufe II (11.–13. Klasse) den Provinzen unterstellt. Dies hat entscheidenden Einfluss auf Organisation und Umfang des Unterrichts, aber auch auf die Qualifikation der Lehrer*innen, eventuelle Weiterbildungsmöglichkeiten, Flexibilität bei der Gestaltung der eigenen Stunden etc. Deutschlernende erhalten mit Abschluss der 10. Klasse (Niveau 1) und mit Abschluss der 12. Klasse (Niveau 2)³ eine Zeugnisnote im Fach Deutsch. Bei Zweifeln an der Angemessenheit der Zeugnisnoten können die Schüler*innen bei der jeweils zuständigen Schulbehörde Klage einreichen. Die Lehrkraft, die die Note vergeben hat, muss darauf mit einer Stellungnahme reagieren, in der detailliert begründet werden soll, welche Bewertungssituationen der Note zugrunde liegen und wie die Erreichung der im Lehrplan enthaltenen Kompetenzziele im Laufe des Schuljahres unterstützt und überprüft wurde.

2.2 Assessment of learning – assessment for learning

Das norwegische Bildungsministerium hat sich seit der Jahrtausendwende zunehmend an europaweiten bildungspolitischen Entwicklungen orientiert, wobei für die Fremdsprachen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen eine wichtige Inspiration war, auch wenn diese Ausrichtung in den Lehrplänen nicht explizit erwähnt ist (siehe Speitz 2020). Norwegen beteiligt sich außerdem seit 2000 an internationalen standardisierten Vergleichsstudien wie PISA und PIRLS und führt nationale Vergleichstests in Leseverstehen (Norwegisch), Mathematik und Englisch durch.

Eine gegenläufige Entwicklung zu diesem Standardisierungstrend ist der bedeutende Einfluss, den die Arbeit der britischen Forschergruppe Assessment Reform Group auf die Lehrplanreformen von 2006 und 2020 – genannt „Kunnskapsløfte“⁴ und „Fagfornyelse“⁵ – und auf die als Anhang zum Bildungsgesetz formulierte „Bewertungsvorschrift“⁶ ausgeübt hat. Ähnlich wie viele Länder in Europa hatte Norwegen eine lange Tradition der schulischen Leistungsmessung, deren wichtigste Funktion die Dokumentation des erreichten Lernstandes der Schüler*innen war. Durch die Orientierung an Arbeiten von Lernforscher*innen wie Paul Black & Dylan Wiliam (1998a; 1998b; 2009), Broadfoot et al. (2002) sowie Hattie & Timperley (2007) hat sich im Bereich der schulischen Leistungsmessung in Norwegen der Schwerpunkt von summativen hin zu formativen Formaten der Beurteilung und Evaluation verschoben. Diese Tendenz beschreiben Arras & Kecker (2016: 396) auch für den deutschen Kontext:

³ Die mit dem Lehrplan von 2020 verknüpften „Kennzeichen für Zielerreichung“ (Udir 2020) verbinden erstmals die norwegischen Niveaustufen mit den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Demnach entspricht das Bestehen von Niveau I (nach 3 Jahren Deutschunterricht) dem Abschluss von A1 und das Bestehen von Niveau 2 (nach weiteren 2 Jahren Deutschunterricht) dem Abschluss von A2. Für Niveaustufe I sieht der Lehrplan 222 Unterrichtsstunden vor, für Niveaustufe 2 sind es 225 Stunden.

⁴ „Wissensversprechen“.

⁵ „Facherneuerung“.

⁶ Bewertungsvorschrift zum Bildungsgesetz: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>

KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Parallel zur dargestellten Professionalisierung in der Leistungsmessung durch standardisierte Tests hat in den letzten Jahren die formative Leistungsermittlung als Mittel zur Steuerung des Lernprozesses und als Orientierung für den Unterricht an Bedeutung gewonnen. Leistungsevaluation und -beurteilung im Unterricht werden nicht mehr nur als Überprüfung der durch den Unterricht erzielten Resultate verstanden (assessment of learning), sondern zunehmend auch als Instrument zur Entwicklung des Lernprozesses (assessment for learning).

Die von Black & Wiliam (1998) und Broadfoot et al. (2002) eingeführten Begriffe haben eine direkte Entsprechung im Norwegischen: „assessment of learning“ = „vurdering av læring“ (VaL) / „assessment for learning“ = „vurdering for læring“ (VfL). Letzteres wird als allumfassendes, fächerübergreifend gültiges Prinzip verstanden, dessen Implementierung in den Schulen von 2010 bis 2018 durch zwei nationale Schwerpunktprogramme vorangetrieben und gesichert werden sollte (Udir 2019). Im offiziellen Netzauftritt des norwegischen Bildungsministeriums wird VfL folgendermaßen definiert: „VfL ist jegliche Beurteilung, die im Verlauf des Unterrichts vorgenommen wird und die dazu beiträgt, den Lernprozess voranzubringen.“⁷

Es werden weiterhin vier Prinzipien als wichtigste Bestandteile von VfL beschrieben:

*Die Voraussetzungen der Schüler*innen für das Lernen können gestärkt werden, wenn sie*

1. *verstehen, was sie lernen sollen und was von ihnen erwartet wird,*
2. *Rückmeldungen bekommen, die ihnen Informationen über die Qualität der Arbeit oder Leistung geben,*
3. *Ratschläge bekommen, wie sie sich verbessern können,*
4. *in ihren eigenen Lernprozess eingebunden sind, unter anderem indem sie Arbeit oder Entwicklung selbst beurteilen.*⁸

Diese vier Punkte stützen sich unmittelbar auf die von Wiliam & Thompson (2008) beschriebenen Schlüsselmerkmale der formativen Leistungsbeurteilung, wobei die diagnostische Tätigkeit der Lehrenden und das Potential von *peer assessment* an dieser Stelle ausgeklammert werden. Um diese Neuausrichtung der Bewertungspraxis zu verankern, wurde 2020 auch die Vorschrift zum Bildungsgesetz neu formuliert, so dass der formative Aspekt nun als wichtigste Zielsetzung von Leistungsbeurteilung an erster Stelle steht:

*Das Ziel der Bewertung/Beurteilung im Fach ist es, das Lernen zu fördern und zur Lust am Lernen während des Unterrichts beizutragen und während des Lernprozesses und an dessen Ende die Schüler*innen über ihre Kompetenz zu informieren. (Vorschrift zum Bildungsgesetz § 3-3)⁹*

Der Frage, ob der neue Umgang mit Bewertung bei den wichtigsten Akteuren im Bildungssystem, den Lehrenden und Lernenden, angekommen ist, sind in Skandinavien mehrere Forschungsarbeiten nachgegangen. So hat Wilson (2014) in einer sozialsystemischen Studie untersucht, wie Lehrende in verschiedenen Fächern VfL verstehen und praktizieren, und herausgefunden, dass Konflikte oft aus

⁷ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/> Übersetzung der Autorin.

⁸ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/> (Übersetzung der Autorin).

⁹ Bewertungsvorschrift zum Bildungsgesetz: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

dem Widerspruch zwischen Lehrplanvorgaben und den eigenen, in Übereinstimmung mit der Berufserfahrung getroffenen Entscheidungen entstehen. In Wilson (2015) beschreibt sie außerdem das sich daraus ergebende „Paradox der Bewertungspraxis“: Lehrer*innen, die die formative Beurteilung von Schülerleistungen im laufenden Unterricht und somit im ständigen Dialog mit den Lernenden vornehmen, folgen den in der Forschung (z. B. Black & Wiliam 2009) formulierten Vorschlägen für lernförderliches Lehrerverhalten. Gleichzeitig lässt sich diese Bewertungspraxis durch ihren flüchtigen Charakter nicht immer ausreichend dokumentieren, obwohl Dokumentation am Ende des Schuljahres bei einer eventuellen Klage entscheidend sein kann, um nachzuweisen, dass die Lernenden im Lernprozess tatsächlich die ihnen gesetzlich zustehenden Rückmeldungen erhalten haben.

Falkenberg, Vogt & Waldow (2017: 318) haben für den schwedischen Kontext, in dem eine vergleichbare Neuausrichtung der Bewertungspraxis stattgefunden hat, untersucht, wie sich diese auf die Lernenden auswirkt:

Wie unsere empirischen Untersuchungen zeigen, stellt sich die Umsetzung der formativen Beurteilung bei gleichzeitiger Notwendigkeit, summativ zu benoten, im Schulalltag jedoch als nicht unproblematisch heraus. So führt bspw. das Fehlen expliziter Abschlussprüfungen nicht dazu, dass Schüler_innen sich subjektiv weniger unter Prüfungsdruck gesetzt fühlen.

Bergersen (2023) hat eine kleine Gruppe Deutschlehrkräfte zu ihren Erfahrungen mit formativer Bewertung befragt und ist zu der Erkenntnis gelangt, dass trotz einer positiven Grundhaltung zu lernförderlichen Beurteilungsformaten die Faktoren Zeit und Gruppengröße eine optimale Umsetzung oft behindern. Die in allen diesen Arbeiten beschriebene Bedeutung der Rahmenbedingungen (siehe auch Borg 2006: 275 f.) für didaktische Entscheidungen im Deutschunterricht war daher auch in meiner Untersuchung ein wichtiger Teil des Erkenntnisinteresses.

2.3 Assessment for learning vs. mündliche Fertigkeiten im Deutschunterricht

Das von Wilson (2015; 2014) und Falkenberg, Vogt & Waldow (2017) beschriebene Paradox kann insbesondere im Fremdsprachenunterricht, also auch in Deutsch als Fremdsprache, und hier in hohem Maße bei der Beurteilung mündlicher Fertigkeiten, zur Herausforderung werden. Im Fremdsprachenunterricht bewegt sich die formative Beurteilung mündlicher Fertigkeiten auf einem Kontinuum von informellen, unterschiedlich expliziten Rückmeldungen in der Unterrichtsinteraktion (in der Didaktik oft als „Fehlerkorrektur“ bezeichnet, siehe Grotjahn & Kleppin 2015; Schoormann & Schlak 2012; Lochtmann 2003) hin zu formelleren, geplanten Formaten der Leistungsüberprüfung, bei denen Lernziele explizit ausformuliert und den Lernenden zugänglich gemacht werden und die Rückmeldung kriterienorientiert und strukturiert, zum Beispiel in Form einer Nachbesprechung erfolgt (Bøhn 2020; Fjørtoft 2016). Schütze, Souvignier & Hasselhorn (2017: 7) unterscheiden beim Planungs- und Formalitätsgrad des Assessments in Anlehnung an Heritage (2007) und Shavelson et al. (2008) zwischen *on-the-fly*, *planned-for interaction* und *curriculum-based assessment*. Die Vorgaben im norwegischen Lehrplan unterstützen ausdrücklich den

kontinuierlichen Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die formative Nutzung der in der Interaktion mit den Lernenden gewonnenen Erkenntnisse für die Binnendifferenzierung des Unterrichts (Udir 2022a), bleiben aber vage, was die konkrete methodische Umsetzung betrifft.¹⁰

Dabei ist die Forschungsliteratur zur mündlichen Fehlerkorrektur umfangreich: Schoormann & Schlak (2012) zitieren zahlreiche Studien, die im Rahmen der kognitiv-interaktionistischen Forschung zum mündlichen, korrektiven Feedback untersucht haben, welche Formen der Rückmeldung sich unterscheiden lassen und welche davon am effektivsten sind. Unter anderem unterscheiden sie zwischen Korrekturstrategien, die den Lernenden zielsprachlich richtige Formulierungen vorgeben (explizite Korrektur und *recast*) und solchen, die die Lernenden zur selbständigen Korrektur fehlerhafter Äußerungen auffordern (*prompts*):

Klärungsaufforderungen, Fehlerwiederholungen, Elizitierungen und metalinguistisches Feedback haben gemeinsam, dass sie die Lernenden dazu veranlassen, ihre Fehler selbst zu reparieren. Anstatt zielsprachliche Modelle zu liefern, versuchen sie deren Produktion durch die Lernenden zu elizitieren. (Schoormann & Schlak 2012: 174)

Andere Autoren unterscheiden zwischen implizitem und explizitem Feedback. Die Unterrichtsinteraktion, die korrekatives, mündliches Feedback beinhaltet, erfolgt oft situativ und spontan. Korrekturen stellen also eine unmittelbare Reaktion auf Lerneräußerungen dar, bei denen die Lehrperson im Bruchteil einer Sekunde entscheidet, welche Art des Feedbacks geeignet ist, um den erwünschten Lerneffekt beim jeweiligen Lernenden zu erzielen. Aguado (2021: 263) beschreibt diese Form des korrektiven Feedbacks als gerade bei Automatisierungsübungen sinnvoll, „da alles, was flüssig fehlerhaft produziert, wiederholt und memorisiert wird, später nur mit größter Mühe umgelernt werden kann.“ Zur Bewertung formellerer, geplanter mündlicher Leistungen verweist die norwegische fremdsprachendidaktische Literatur hingegen auf die klassische mündliche Präsentation von Themen mit zunehmender Komplexität (Bjørke & Grønn 2020), für die zur Erstellung von Zielerreichungsschemata geraten wird (Fjørtoft 2016).

Zusätzlich zur Evaluation durch die Lehrenden empfehlen Sandvik & Buland (2014) weitere formative Bewertungsformate, bei denen Rückmeldungen durch die Mitschüler*innen erfolgen (*peer assessment*) oder die Lernenden ihren Lernfortschritt selbst bewerten (Selbstevaluation, z. B. durch Checklisten), sowie mündliche und schriftliche Portfolioformate (siehe auch Langseth 2009), die den Lernfortschritt dokumentieren und sichtbar machen sollen. Die lernförderliche Kombination unterschiedlicher Bewertungsformate verlangt den Lehrenden ein hohes Maß an Bewertungskompetenz, oder *assessment literacy* ab (Bärenfänger & Geist 2021), ein Thema, das in der fremdsprachendidaktischen Forschung zunehmend Aufmerksamkeit erhält (Bøhn & Tsagari, 2022; 2021).

¹⁰ Der hierzu bei Grotjahn & Kleppin (2015: 129) beschriebene Ansatz der dynamischen Evaluation, der auf Vygotskijs soziokultureller Lerntheorie beruht und insbesondere für mündliche, formative Bewertung im Fremdsprachenunterricht eine überzeugende Anleitung bietet, wird in der norwegischen Fremdsprachendidaktik noch kaum wahrgenommen.

3 Erhebungsdesign

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie besteht darin, die subjektiven Sichtweisen von Deutschlehrkräften im Hinblick auf theoretische und curriculare Vorgaben zu formativer Bewertung und ihre Umsetzung im Unterricht zu erfassen und zu untersuchen.

Während die Untersuchung subjektiver Sichtweisen zu *assessment* und *assessment literacy* in der deutschsprachigen Lehr-Lernforschung bereits einen gewissen Stellenwert einnimmt (siehe Hochstetter 2011; Drese 2008; Vogt 2010), spielt sie in der norwegischen Fremdsprachendidaktik meines Wissens bislang eine untergeordnete Rolle (Ausnahmen sind Bøhn & Tsagari 2022; Bøhn & Tsagari 2021). Das Verständnis von „subjektiven Sichtweisen“, das der vorliegenden Studie zugrunde liegt, schließt sich dem eher weiten, von Borg (2003: 82) geprägten Begriff der *teacher cognitions* an. Er umfasst Glaubenssätze, Kenntnisse, Theorien, Haltungen, Bilder, Annahmen, Metaphern, Konzepte und Perspektiven im Hinblick auf alle Aspekte und Akteure des Unterrichtsgeschehens.

Für die Datenerhebung, durchgeführt im Zeitraum März bis Oktober 2023, wurden semi-strukturierte Interviews eingesetzt (Borg 2006: 203). Dies ermöglichte eine offene und flexible Befragung der Teilnehmenden zu folgenden Themen:

1. eigenes Verständnis der Begriffspaare „formative/ summative Bewertung“, „VfL/VaL“ / „Bewertung unterwegs / abschließende Bewertung“
2. eigenes Verständnis der Lehrplanvorgaben
3. Rahmenbedingungen / Vorgaben der Schule im Hinblick auf Bewertung
4. Unterrichtspraxis im Hinblick auf formative Bewertung generell
5. Unterrichtspraxis im Hinblick auf mündliche Fertigkeiten

An der Befragung nahmen vier Deutschlehrkräfte teil, von denen drei an der weiterführenden Schule (11.–13. Klasse) unterrichten und eine in der Sekundarstufe I (8.–10. Klasse) beschäftigt ist. Alle vier Teilnehmenden unterrichten neben Deutsch auch andere Fächer (Norwegisch, Englisch, Geographie, Wirtschaft), so dass im Interview häufig Vergleiche gezogen wurden mit der Bewertungspraxis in anderen Fachdisziplinen. Die Interviews wurden auf Deutsch durchgeführt, der L1 von drei der vier Befragten. Für bildungspolitische Begriffe wählten die Lehrpersonen jedoch oft die norwegische, für sie naheliegende Bezeichnung. Das Interview mit Oda, deren L1 Norwegisch ist, wurde in einzelnen Passagen, in denen sich dies für sie als natürliche und einfachere Lösung erwies, auf Norwegisch geführt.

Die Analyse der Interviewdaten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse, wie beschrieben von Aguado (2013). Die relative Offenheit der Befragung ermöglichte es den Lehrkräften, im Gespräch abzuschweifen und auch Themen anzusprechen, die nicht unmittelbar ein Teil der Frage waren, sie jedoch im Rahmen ihrer Unterrichtspraxis beschäftigen. Bei der Auswertung wurden dann in einem ersten Analyseschritt die im Voraus festgelegten Kategorien (siehe oben) genutzt, innerhalb derer sich beim Kodieren in einem zweiten und dritten Schritt weitere Themen ergaben. Für den vorliegenden Beitrag möchte ich die Ergebnisse zu folgenden Fragen näher untersuchen:

- 1) Wie verstehen die Lehrkräfte selbst das Konzept der formativen Bewertung?
- 2) Wie gehen sie mit den diesbezüglichen Vorgaben der nationalen und lokalen Bildungspolitik um (Rahmenbedingungen)?
- 3) Wie setzen sie nach eigener Aussage die formative Bewertung bei der Arbeit mit mündlichen Fertigkeiten im Deutschunterricht um?

4 Ergebnisse

In den norwegischen Schulen wurden von 2010 bis 2018 umfangreiche Weiterbildungsmaßnahmen angeboten, um die Lehrkräfte an das Thema VfL und an die veränderten Lehrplananforderungen heranzuführen. Da jedoch die Implementierung von bildungspolitischen Vorgaben auf regionaler und kommunaler Ebene verankert ist, war die Teilnahme an diesen Maßnahmen zwar empfohlen, aber nicht verpflichtend und die inhaltliche Gestaltung stark abhängig von den Akteuren vor Ort und der eventuellen Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen (siehe Sandvik & Buland 2014). Mitunter fließen Weiterbildungselemente in die pädagogische Zusammenarbeitszeit an der Schule ein. Nur eine der für meine Studie Befragten konnte sich explizit an einen Kurs zum Thema VfL erinnern (siehe „Barbara“,¹¹ Z. 214–222). Umso interessanter ist es, zu untersuchen, inwieweit die Vorgaben bei den Lehrkräften „angekommen“ sind und von ihnen angenommen und umgesetzt werden.

4.1 Eigenes Verständnis von „formativer Bewertung“

Eigenes Begriffsverständnis: Zwei von vier Lehrkräften reflektieren im Interview über die Begriffe VfL und formative Leistungsbeurteilung an sich, und beide finden die Deutungsoffenheit bedauerlich, die ihrer Meinung nach zu stark divergierenden Interpretationen führen kann. Eine der Teilnehmenden spricht im Hinblick auf VfL von einem „Wischi-waschi-Wort“ (Barbara, Z. 177). „Vurdering“ signalisiert ihrer Meinung nach für Schüler*innen automatisch „Benotung“, egal mit welchem Zusatz. Trotz (nach eigener Aussage von „Krista“) intensiven Studiums des Lehrplanes und der dazugehörigen Dokumente können sich die Lehrkräfte einer Schule nicht immer auf ein gemeinsames Verständnis der Vorgaben einigen:

Ich würde gern wissen, was die Norweger mit ‚underveisvurdering‘ oder ‚vurdering for læring‘ eigentlich meinen. Das ist das ganz große Dilemma, was meinen die damit? Wir haben uns mal diese ganzen Lehrpläne angesehen, und da ... benutzen sie diese ganzen Verben. Das ist so eine Interpretationssache, die einen interpretieren das so, und die anderen interpretieren das so. Das sollte ja so nicht sein. (Krista, Z. 490–494)

Begriffliche Unsicherheiten dieser Art stehen der Entwicklung einer „Bewertungsgemeinschaft“ (Udir 2022a) im Weg, also einem gemeinsamen Verständnis der Ziele, Kriterien für und Umsetzung von Leistungsbeurteilung, das vom norwegischen Bildungsministerium ausdrücklich gewünscht wird. Die Befragten sorgen sich außerdem um das (mangelnde) Verständnis der Schüler*innen für

¹¹ Die für die befragten Lehrkräfte verwendeten Namen sind Pseudonyme.

die veränderte Praxis, die die neuen Begriffe mit sich bringen. Sie befürchten Verunsicherung, fehlgeleitete Lernstrategien oder einen Rückzug der Lernenden in die Passivität, wenn ihre Leistungen entweder ständig oder aber nur noch selten oder durch verbale Rückmeldungen bewertet werden.

Fortlaufendes Feedback im Unterricht: Drei von vier Befragten nennen fortlaufende Rückmeldungen im Unterricht (das von Schütze, Souvignier & Hasselhorn 2018 erwähnte Assessment *on-the-fly*) als einen wichtigen und natürlichen Teil der Bewertung „unterwegs“. Implizit kommt hier der Zeitaspekt zum Ausdruck – die Lehrkräfte verstehen es als Anforderung, dass der gesamte Lernprozess, der vor der abschließenden, summativen Bewertung abläuft, als aussagekräftig wahrgenommen und evaluiert, nach Möglichkeit auch dokumentiert wird.

Von vier befragten Lehrkräften versteht nur eine VfL als auf geplante Bewertungssituationen bezogen: „Underveisvurdering ist für mich: Okay, ich denke, ich lege bei einer kleinen Prüfungssituation *lav/middels/høy*¹² fest, also keine Zensur, sondern ‚da stehst du jetzt‘“ (Beate, Z. 13–15). Sie verortet sich damit auf der *curriculum-embedded assessment*-Seite des Kontinuums. Sie legt außerdem Wert darauf, explizite Erwartungen an die Lernenden zu formulieren; ihre Aussage: „Wenn sie ein Plakat präsentieren, dann habe ich schon klare Erwartungen, was ich verlange, und das wissen die auch.“ (Z. 74–76) deckt sich mit dem Schlüsselmerkmal „Lernziele und Erfolgskriterien klären, teilen und verstehen“ (William & Thompson 2008, übersetzt in Schütze, Souvignier & Hasselhorn 2018:700).

Alle an der Befragung teilnehmenden Lehrkräfte erwähnen den bewussten Umgang mit Feedback als Teil ihrer Bewertungspraxis. Überraschend häufig nennen sie in diesem Zusammenhang die von Hattie & Timperley (2007: 86) in ihrem Modell für effektives Feedback formulierten Fragen: Wohin gehe ich? (Was sind die Lernziele?), Wo stehe ich? (Welche Fortschritte habe ich auf dem Weg zum Ziel schon gemacht?), Wohin als nächstes? (Was kann ich tun, um das Ziel tatsächlich zu erreichen?). Der Formulierung von Feedback wird auf den Seiten des Bildungsministeriums, auf denen die Grundgedanken von VfL erläutert werden, eine zentrale Bedeutung beigemessen (Udir 2022b). Alle Befragten geben an, dass sie in ihren Rückmeldungen diese Fragen berücksichtigen, unabhängig davon, in welcher Form die Rückmeldung erfolgt.

4.2 Umgang mit nationalen und institutionellen Vorgaben

Weniger Zensuren: Seit der Implementierung des nationalen bildungspolitischen Programms („vurdering for læring“) in den Jahren 2010 bis 2018 sind viele Schulen in Norwegen zu einer Bewertungspraxis übergegangen, bei der die Anzahl der benoteten Leistungsüberprüfungen stark reduziert wurde, zugunsten von verbalen Rückmeldungen und anderen Formaten der formativen Bewertung. Diese veränderten Vorgaben sind ein durchgängiges Thema bei allen für diese Studie befragten Lehrkräften. Sie bewerten die Neuausrichtung im Großen und Ganzen als positiv, da für die Schüler*innen mit weniger Druck verbunden, merken allerdings an, dass Schüler*innen kurz vor dem Abschluss/Schuljahresende oft Zensuren einfordern: „Ich habe sie gefragt, wie sie das finden,

¹² Niedrige, mittlere oder hohe Zielerreichung.

dass sie keine Note auf die Tests bekommen, und sie fanden das eigentlich ganz gut, weil das den Druck rausnimmt, aber gegen Ende der Vg2¹³ wollen sie gerne eine konkretere Rückmeldung bekommen“ (Barbara, Z. 273–275).

Bewertungszeiträume/-pläne vs. fortlaufende Bewertung: Zwei von vier Lehrer*innen geben an, dass die Schule offizielle Bewertungszeiträume oder Bewertungspläne vorgibt. Außerhalb dieser Zeiträume sollen keine Bewertungen mit Note erfolgen, sondern nur informelle Rückmeldungen oder verbales Feedback. Trotz Verständnis dafür, dass auch dies eine stressreduzierende Maßnahme ist, besteht bei den Befragten die Sorge, dass die Schüler*innen die Zeit außerhalb der Bewertungszeiträume als „fachfrei“ einschätzen und in dieser Zeit nicht arbeiten. Versuche, die Schüler*innen zwischen den offiziellen Benotungsphasen zu mündlichen Leistungen zu motivieren, scheinen sich schwierig zu gestalten:

Aber zum Beispiel, in Woche 39. Da haben wir keine Bewertungswoche, aber ich habe trotzdem gesagt, dass wir Gespräche haben werden. [...] Ich habe ihnen Aufgaben gegeben, Kriterien, und wie das organisiert wird. Und ich werde ihnen Rückmeldungen geben dazu, wie sie sich verbessern können. Aber ich habe ihnen gesagt: Wir machen das einfach, denn es geht ums Üben. Ich bin sehr gespannt, ob sie sich vorbereiten werden. (Oda, Z. 608–613, Übersetzung der Autorin)

Eine dritte Lehrerin erwähnt, dass ihre Schule die Bewertungspläne wieder abgeschafft hat, zugunsten eines Modells, bei dem alles, was die Schüler*innen leisten, fortlaufend beurteilt, aber erst mit dem Zeugnis am Ende des Halb- oder Schuljahres durch eine Zensur bewertet werden soll. Diese Herangehensweise erinnert stark an die Untersuchung von Falkenberg, Vogt & Waldow (2017: 330), die für den schwedischen Kontext zu dem Ergebnis kommen, dass „die kontinuierliche Beurteilung [...] primär als Unterstützung gedacht sein [mag], von vielen Schüler_innen wird sie jedoch als ständiges Abprüfen von Leistungen empfunden.“ Für die Lehrkräfte bringt diese Vorgabe die komplexe Aufgabe mit sich, über den individuellen Leistungsstand und -prozess jedes Lernenden in ihrer Deutschklasse den Überblick zu behalten und auch Situationen der mündlichen Fehlerkorrektur nach Möglichkeit zu dokumentieren, was nicht immer gleich gut gelingt:

Wenn ich jetzt spreche, höre ich mich sehr systematisch an, aber das bin ich eigentlich gar nicht. Aber zum Ende jedes Halbjahres gibt es schon zu jedem Schüler Notizen. Aber es wäre schön, das öfter auch in den Stunden zu machen, aber es ist schwierig. Wegen der begrenzten Zeit. (Oda, Z. 705–708)

Lehrerin „Barbara“ hingegen beschreibt es als einen Glücksfall, dass sie in diesem Schuljahr ausreichend Zeit hat, um sich regelmäßig nach dem Unterricht Notizen zum Lernprozess einzelner Schüler*innen zu machen – häufig lässt der Stundenplan den Lehrenden keine Zeit für das Dokumentieren der Lernentwicklung. „Barbara“ sieht ihre Notizen auch als Möglichkeit, den Lernenden ihre eigenen Fortschritte bewusst zu machen.

¹³ Vg2 = 12. Klasse, in der die meisten Schüler*innen den Deutschunterricht abschließen und eine Zeugnisnote bekommen.

4.3 Umsetzung bei der Vermittlung mündlicher Fertigkeiten

Von vier Teilnehmenden der Studie haben drei bereits die Erfahrung gemacht, dass ihre Schüler*innen für die mündliche Abschlussprüfung im Fach Deutsch ausgelost wurden. Die Auswahl der Prüfungskandidat*innen erfolgt im norwegischen Schulsystem wenige Tage vor der Prüfung und nach dem Losprinzip. Die wenig zufriedenstellenden Prüfungsergebnisse haben dazu geführt, dass die Lehrkräfte jetzt intensiver mit der Förderung mündlicher Fertigkeiten und mit mündlicher Fehlerkorrektur arbeiten als zuvor. In den Interviews berichten die Lehrenden davon, sowohl Tipps zur Aussprache, skalierte Rückmeldungen (von implizit zu explizit) und explizite Hilfestellungen mit einzelnen, fehlenden Wörtern als mögliches Feedback einzusetzen. Erkennbar wird hier auch eine zunehmende Notwendigkeit, die Förderung der Lernenden zu individualisieren; alle Befragten sprechen darüber, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung ein Bewusstsein dafür entwickelt haben, bei welchem Schüler welche Art des Feedbacks erfolgversprechend ist. So beschreibt „Barbara“, dass skalierte Rückmeldungen, also Hinweise, die zunächst implizit, und dann immer expliziter erfolgen, nur bei manchen Schüler*innen funktionieren:

Ich glaube, so mündliche Rückmeldungen, da sage ich keine negativen Sachen, sondern ich versuche, also ich verziehe mein Gesicht, und dann stoppen die Schüler, und dann fangen sie an zu überlegen, was war da jetzt falsch? Und dann sagen sie z. B. „Verb?“ und ich sage „Ja, was damit?“ und dann finden sie das vielleicht selbst heraus. Das klappt aber nur für Schüler, die ein Verständnis für Sprache haben. Bei Schülern, die kein abstraktes Verständnis für Sprache haben, bei denen ist das schwierig, bei denen muss ich anders arbeiten. (Barbara, Z. 297–304)

Im Hinblick auf die *Wahl der Formate für mündliche Leistungsbeurteilung* haben die befragten Lehrkräfte große Freiheit, entsprechend ihrer Erfahrung und unter Einbezug der Schüler*innen zu entscheiden; angegeben werden sowohl mündliche Äußerungen im Klassengespräch, lautes Lesen in der Gruppe (Fokus auf Aussprache) oder das Erarbeiten eines Skripts für einen Dialog, der später aufgezeichnet werden soll. „Barbara“ gibt regelmäßig Rückmeldungen auf kurze Tonaufnahmen der Lernenden, die diese mit dem Handy aufzeichnen. Einzelgespräche, Paargespräche oder Gruppengespräche werden ebenfalls zur Leistungsdokumentation genutzt, dabei erhalten die Schüler*innen teilweise die Gelegenheit, sich vorzubereiten (Präsentation von Plakaten), teilweise wird spontan mit Sprechanschlüssen (z. B. Material des Goethe-Instituts) gearbeitet. Lehrer*innen, die mit geplanten Bewertungssituationen arbeiten, formulieren oft klare Erwartungen in Form von Bewertungskriterien an die Schüler*innen.

In diesem Zusammenhang thematisieren die Befragten ein weiteres Prinzip formativer Bewertung, das u. a. von Wiliam & Thompson (2008) und in den Vorgaben des norwegischen Bildungsministeriums genannt wird: Der Einbezug der Lernenden in ihren eigenen Lernprozess, unter anderem indem sie ihre Arbeit oder Entwicklung selbst beurteilen. „Krista“ arbeitet dazu gern mit offenen Aufgabenformaten und lässt die Lernenden wählen, in welcher Form sie die Erreichung eines Lernziels zeigen möchten:

Wir hatten im letzten Jahr, das konnten sie ganz frei machen. Das war mit Kunst: Sie sollten sich ein Bild aussuchen und mit dem Bild irgendwie was machen. Manche haben ein Lied gemacht, manche haben ein Gedicht geschrieben, und das haben sie dann präsentiert, es gab ein Feedback, aber keine Noten. [...] Und, ich habe dann auch Vurderingskriterien, wenn sie was abgeben, und das mache ich dann auch mit den Schülern zusammen, und da ist klar, da ist dann immer Verbposition, Aussprache. (Krista, Z. 526–533)

Die Lernenden werden also nicht nur in die Ausgestaltung der Aufgabe, sondern auch in die Entwicklung der Bewertungskriterien mit einbezogen. „Oda“ legt Wert auf die Selbsteinsicht der Lernenden und fordert regelmäßig dazu auf, nach mündlichen Bewertungssituationen eine Eigen-evaluation vorzunehmen: „Genau, und im Nachhinein, dann frage ich sie meistens: Welches Gefühl hast Du jetzt? Fandest Du es schwierig? Also, dass sie sich selbst ein bisschen bewerten“ (Oda, Z. 688–690).

5 Diskussion und Ausblick

Die für den vorliegenden Beitrag befragten Lehrkräfte stehen der Neuausrichtung der Bewertungspraxis im Deutschunterricht grundsätzlich positiv gegenüber. Sie akzeptieren, dass diese die Schüler*innen entlasten soll und, der ursprünglichen Funktion von formativer Bewertung entsprechend, ihren Unterricht auch formen und verbessern kann. Obwohl die Vorgaben zur Umsetzung auf der Ebene der Schule teilweise auf Kritik stoßen, finden die Befragten eigene Lösungen, die unter den jeweiligen Rahmenbedingungen umsetzbar sind und trotzdem den Lernenden gerecht werden. In ihrem Verständnis von formativer Bewertung setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte, sind sich aber in den grundlegenden Prinzipien einig.

Erfahrungswerte sind für die Befragten ein wichtiges Thema: Sowohl beim Erfassen diagnostischer Informationen im Gespräch als auch bei der Einschätzung individueller Lernleistungen über einen längeren Zeitraum hinweg spielt die durch jahrelange Berufserfahrung erworbene *assessment literacy* eine zentrale Rolle. Drei von vier Beteiligten beschreiben zudem einen Washback-Effekt der mündlichen Abschlussprüfung, der eine Änderung ihrer mündlichen Unterrichtspraxis bewirkt hat, z. B. durch intensiveres Erarbeiten von Wortschatz oder gezieltes Einüben der Antworten auf bestimmte Fragen. Zwei von vier Befragten haben bereits eine Klage auf die Zeugnisnote bearbeitet, ein zeitaufwändiger, bürokratischer Prozess, der langfristig dazu geführt hat, dass auch *assessment on-the-fly*, also die fortlaufende, mündliche Fehlerkorrektur so weit wie möglich schriftlich dokumentiert wird. Häufig sind planbare, kriteriengesteuerte Bewertungssituationen die Lösung, wenn Zeit und Platz in großen Deutschklassen eine spontane mündliche Förderung nicht mehr erlauben. Weitere in der Literatur beschriebene Spielarten formativer Bewertung wie *peer assessment* oder Selbstevaluation werden von den Befragten nicht oder nur marginal als Teil ihrer Unterrichtspraxis beschrieben.

Das im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen zum Ausdruck kommende Verständnis der Evaluierung mündlicher Fertigkeiten deckt sich mit dem sowohl von Grotjahn & Kleppin (2015) als auch von Arras & Kecker (2016), Kley (2011) und Schoormann & Schlak (2012) beschriebenen Ansatz

der dynamischen Evaluation, der auf soziokulturellen Konzepten Vygotskijs (2002) basiert. Dabei werden durch eine systematische Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden das Lernpotenzial und die Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen in den Vordergrund gerückt. Gerade für angehende Deutschlehrkräfte, die im Rahmen ihrer Ausbildung noch nicht die Möglichkeit hatten, sich die von den Teilnehmenden dieser Studie beschriebene erfahrungsbasierte *assessment literacy* anzueignen, könnte im Ansatz der dynamischen Evaluation großes Potenzial liegen. Dies würde allerdings voraussetzen, dass an den Schulen gegebenenfalls Gruppengrößen verringert werden müssten und dass man den Lehrenden die zeitlichen Möglichkeiten geben würde, sich jedem Schüler und jeder Schülerin individuell zu widmen. So, wie sich die Lage in der vorliegenden Interviewstudie darstellt, verlangen Bewertungsvorschrift, Lehrplan und Schule von den Deutschlehrenden oft einen unmöglichen Spagat.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2021). Sprachliche Teilkompetenzen: Mündlichkeit. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Aguado, Karin (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Berlin: Peter Lang, 119–134.
- Arras, Ulrike & Kecker, Gabriele (2016). Leistungsmessung, Bewertung, Selbstevaluation. In: Burwitz-Melzer Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: utb, Francke, 393–397.
- Bärenfänger, Olaf & Geist, Barbara (2021). Prüfen, testen, Sprachstände erheben. In: Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch Als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen – Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler, 301–320.
- Bergersen, Trym (2023). *Bewertung in der Schule: Eine Studie über die Erfahrungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Einsatz von formativer Bewertung*. Masterarbeit. Bergen: UiB.
- Bjørke, Camilla & Grønn, Berit (2020). Muntlige ferdigheter. In: Bjørke, Camilla & Haukås, Åsta (Hrsg.). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 84–103.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5: 1, 7–74.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80: 2, 139–148.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21: 1, 5–31.

- Borg, Simon (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36: 2, 81–109.
- Borg, Simon (2006). *Teacher cognition and language education*. London, New York: Continuum.
- Broadfoot, Patricia; Daugherty, Richard; Gardner, John; Harlen, Wynn; James, Mary & Stobart, Gordon (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education.
- Bøhn, Henrik (2020). Vurdering i fremmedspråksopplæringen. In: Bjørke, Camilla & Haukås, Åsta (Hrsg.). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 268–286.
- Bøhn, Henrik & Tsagari, Dina (2021). Teacher educators' conceptions of language assessment literacy in Norway. *Journal of Language Teaching and Research*, 12: 2, 222–233.
- Bøhn, Henrik & Tsagari, Dina (2022). Language Assessment Literacy: Understanding the construct from Norwegian EFL teachers. *Studies in Language Assessment (SiLA)*, 11: 1, 119–148.
- Caspari, Daniela (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden: Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen lehren und lernen*, 43: 1, 20–35.
- Drese, Karin (2008). *Einschätzung der Sprechleistung von Lernern im Englischunterricht der Grundschule*. Gießen: Universität Gießen.
- Falkenberg, Kathleen; Vogt, Bettina & Waldow, Florian (2017). Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt?: Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63: 3, 317–333.
- Fjørtoft, Henning (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. DLL Band 7. München: Klett-Langenscheidt.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77: 1, 81–112.
- Hochstetter, Johanna (2011). *Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule: eine empirische Studie zum Einsatz von Beobachtungsbögen*. Tübingen: Narr.
- Kley, Katharina (2011). Dynamic assessment: Zusammenführung von Unterricht und Leistungsmessung. *Deutsch als Fremdsprache*, 48: 2, 67–74.
- Kunnskapsdepartementet (Bildungsministerium) (2023). *Vurderingsforskrift til opplæringsloven*. Abgerufen am 03.01.2024 von URL https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Langseth, Inger (2009). Elevvurdering I fremmedspråk. In: Dobson, Stephen; Eggen, Astrid Birgitte & Smith, Kari (Hrsg.). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk, 256–279.
- Lochtmann, Katja (2003). Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. *German as a foreign language*, 3, 1–19.

- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden?: Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17: 2, 172–190.
- Schütze, Birgit; Souvignier, Elmar & Hasselhorn, Marcus (2018). Stichwort – formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 21: 4, 697–715.
- SNL = Store Norske Leksikon (2023). *Fremmedspråkdidaktikk*. Abgerufen am 16.02.2024 von URL <https://snl.no/fremmedspråkdidaktikk>
- Speitz, Heike (2020). Nasjonale lærerplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver. In: Bjørke, Camilla & Haukås, Åsta (Hrsg.). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 33–49.
- SSB = Statistisk Sentralbyrå (2023). *Fremdsprachenwahl in der 8. Klasse*. Abgerufen am 03.01.2024 von URL <https://ssb.no/statbank/table/12453>
- Udir = Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. Abgerufen am 03.01.2024 von URL <https://www.udir.no/kl06/fsp1-01/>
- Udir = Utdanningsdirektoratet (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring 2010-2018*. Abgerufen am 3.01.2024 von URL <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Udir = Utdanningsdirektoratet (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – fremmedspråk nivå I*. Abgerufen am 16.02.2024 von URL <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--fremmedsprak-niva-i/>
- Udir = Utdanningsdirektoratet (2022a). *Underveisvurdering*. Abgerufen am 3.01.2024 von URL <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Udir = Utdanningsdirektoratet (2022b). *Gi gode tilbakemeldinger*. Abgerufen am 16.02.2024 von URL <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Udir = Utdanningsdirektoratet (Nationale Schulbehörde) (2023). *Læreplan i fremmedspråk*. Abgerufen am 3.01.2024 von URL <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Vygotskij, Lew S. (2002). *Denken und Sprechen*. In: Lompscher, Joachim & Rückriem, Georg (Hrsg.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Wiliam, Dylan & Thompson, Marnie (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?. In: Dwyer, Carol Anne (Hrsg.). *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum, 53–82.
- Wilson, Dordy (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell! En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept*. Dissertation. Trondheim: NTNU.
- Wilson, Dordy (2015). Underveisvurderingens paradoks. *Bedre skole*, 3, 34–39.

Angaben zur Person: Anja Pietzuch ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Østfold (HiØ in Halden, Norwegen) im Bereich Didaktik und Kultur der deutschen Sprache. Seit 2011 lebt sie in Norwegen und arbeitet dort sowohl im Schulwesen als auch an Universität und Hochschule, insbesondere in der Lehrerbildung. Ihre Forschungsinteressen sind die Interaktion im Klassenzimmer, Bewertung und Evaluation, sowie soziokulturelle Sprachlerntheorien und ihre Umsetzung im Deutschunterricht.

Kontakt: anja.pietzuch@hiof.no

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1360052>