

# Gemeinsames Prüfen – Wissenswertes für Schulleitungen

Erstellt von Karin Joachim im Auftrag des WBZ (August 2016)

## 1 Ausgangslage

### **Bildungspolitischer Hintergrund**

2012 gab die EDK fünf Teilprojekte zur langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs in Auftrag. Der Bericht zum Teilprojekt 2 (Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen) betont wiederholt den Wert des Gemeinsamen Prüfens für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

(Vgl. Mero 2013 [https://www.wbz-cps.ch/sites/default/files/teilprojekt\\_2\\_bericht\\_131016\\_def-2\\_0.pdf](https://www.wbz-cps.ch/sites/default/files/teilprojekt_2_bericht_131016_def-2_0.pdf)).

Wie sieht das in der Praxis konkret aus? Was kann bei der Implementierung des Gemeinsamen Prüfens in den Schulen unterstützen?

## 2 Entwicklungspotenzial des Themas

### **Unterrichtsentwicklung:**

Das Thema Gemeinsames Prüfen beinhaltet mehrere Ansatzpunkte für einen Entwicklungsprozess. Denn wenn eine Gruppe Lehrpersonen oder eine Fachschaft eine Prüfung gemeinsam erstellt, einen Korrekturschlüssel entwickelt und allenfalls gemeinsam korrigiert, kommt sie nicht umhin, die Diskussion über das Anforderungsniveau zu führen. Und da eine Prüfung und der Unterricht zusammenhängen, wird eine ernsthafte Diskussion über die Evaluation wahrscheinlich auch zur Reflexion des Unterrichts führen.

### **Teamentwicklung/Kooperation:**

Das Thema der Leistungsbewertung ist eng verknüpft mit den Wertvorstellungen der Lehrpersonen: Wie stehen sie zur Selektion?

### 3 Kooperation

Wie sieht Kooperation unter Lehrpersonen aus? Little hat 1990 folgende Kooperationsformen erarbeitet:

Stufe & Bezeichnung	Beschreibung	Bedingungen und → Fazit
1. Storytelling and scanning (Geschichtenerzählen und Ideensuche)	Lehrpersonen beantworten sich gegenseitig Fragen, die aus dem täglichen Unterrichtsgeschehen resultieren. Schneller Austausch von Erzählungen zwischen Tür und Angel. Informelles Erfahren über die Arbeit des anderen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die eigene Arbeit wird nicht zwingend tangiert</li> <li>• Beziehungen zwischen den Lehrpersonen verbleiben in einiger Distanz zum Unterrichtsgeschehen</li> <li>• Keine festen Zeiten und Räumlichkeiten notwendig</li> </ul> <p>→ Sehr hohe Autonomie der einzelnen. Wenig Initiative erforderlich, sporadischer und unverbindlicher Kontakt zwischen den Lehrpersonen</p>
2. Aid and assistance (Hilfe und Unterstützung)	Lehrpersonen helfen sich gegenseitig und geben sich Ratschläge zum Unterrichtsgeschehen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilfe wird nur dann gegeben und gewährleistet, wenn ausdrücklich darum gebeten wurde.</li> <li>• Fragen könnte evtl. als Inkompetenz aufgefasst werden</li> <li>•</li> </ul> <p>→ individuelle Autonomie eher hoch und gegenseitige Verbindlichkeit gering, die Grenze zwischen Anbieten von Unterstützung und Einmischung in die Arbeit des andern bleibt gewahrt</p>
3. Sharing (teilen)	Routinemässiges Teilen von Unterrichtsmaterialien und Methoden. Offener Austausch von Ideen und Meinungen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abhängig von der Schulkultur, von Gemeinschaftsgefühl der Schule</li> <li>• Individuelle Autonomie eingeschränkt</li> <li>• Unterricht ist weniger privat</li> </ul> <p>→ Zugang zur Arbeitsweise der Kolleginnen und Kollegen ist möglich. Grundlage für produktive Diskussionen über erzieherische Prioritäten oder über Inhalte des Curriculums.</p>
4. joint work (Gemeinsames Arbeiten)	Ständige Interaktion zwischen den Lehrpersonen. Unterricht wird alleine durchgeführt, doch die Kolleginnen und Kollegen fühlen sich gemeinsam verantwortlich für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unabhängig von persönlichen Freundschaften oder Dispositionen</li> <li>• Ansicht, dass einige Aufgaben im Kollektiv besser zu bewältigen sind</li> <li>• Gegenseitige Mitwirkung wird als Bedingung erfolgreichen Arbeitens betrachtet</li> </ul> <p>→ Persönliches Vorrecht auf Autonomie wird zugunsten kollektiver Entwicklung aufgehoben.</p>

(Little, 1990)

Nebst der Ideensuche und der Unterstützung (Stufen 1 und 2) werden beim gemeinsamen Prüfen auch das Teilen und das gemeinsame Arbeiten gefördert (Stufen 3 und 4). Betrachtet man die Bedingungen für diese beiden Kooperationsformen, wird klar, dass Gemeinsames Prüfen auch die Schulentwicklung betrifft, weil damit eine gewisse Vertrauenskultur an einer Schule vorausgesetzt wird.

Cornelia Gräsel u.a. haben auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung in Anlehnung an die Organisationspsychologie folgende Kooperationsstufen erarbeitet:

Stufe & Bezeichnung	Beschreibung	Bedingungen und → Fazit
1. Kollegialer Austausch	Sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten informieren und Materialien austauschen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unabhängiges Arbeiten der einzelnen</li> <li>• unterschiedliche Materialien</li> <li>• wechselseitiger Austausch, damit einseitige Informationssuche nicht als Inkompetenz abgewertet wird.</li> <li>• Braucht keine spezifischen strukturellen Anforderungen</li> </ul> → „low cost“-Kooperation: wenig Potential für negative Konsequenzen
2. Arbeitsteilige Kooperation	Arbeitsaufteilung zwischen Individuen auf dem Weg zu einem Ergebnis, das gemeinsam geplant und verantwortet wird. Z. B. das arbeitsteilige Erstellen einer Unterrichtseinheit oder einer Prüfung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unabhängiges Arbeiten der einzelnen</li> <li>• präzise gemeinsam getragene Zielstellung</li> <li>• Vertrauen (und vertrauenswürdige Partner)</li> </ul> → effizienzsteigernde Kooperation
3. Ko-Konstruktion	Kooperationspartner arbeiten zusammen an einer Aufgabe und beziehen ihr individuelles Wissen so aufeinander, dass die Beteiligten Wissen erwerben und gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickeln.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindlichkeit und Verpflichtung zum Gemeinsamen</li> <li>• Abstimmung bzgl. Arbeitsprozess</li> <li>• Vertrauen (und vertrauenswürdige Partner)</li> </ul> → qualitätssteigernde Kooperation; „high cost“: Aufwand und Konfliktgefahr werden aufgewogen durch Ertrag in Form von Anregungen und einer Verbesserung der eigenen Arbeit.

(Cornelia Gräsel u.a. 2006)

Gemäss diesem Modell visiert das Gemeinsame Prüfen nebst dem Austausch mindestens die Stufe der arbeitsteiligen Kooperation an. Je nachdem, wie viele Schritte eines Prüfungsprozesses gemeinsam durchlaufen werden oder wie intensiv diese gemeinsam reflektiert und besprochen werden, kann auch die Stufe der Ko-Konstruktion gegeben sein.

## 4 Modelle Gemeinsamen Prüfens

Ziel des Gemeinsamen Prüfens ist nicht nur die Stärkung der Kooperation zwischen den Lehrpersonen, sondern auch die Vergleichbarkeit der verschiedenen Maturitätsprüfungen, indem die Prüfungen miteinander harmonisiert werden. Um verschiedene Möglichkeiten der Harmonisierung aufzuzeigen, greift Romano Mero in seinem Bericht auf die Harmonisierungsstufen nach Baeriswyl zurück (Mero 2013: 9). Baeriswyl beschreibt 6 Harmonisierungsstufen, wobei er diese als sehr offen für Neukombinationen versteht.

In der Praxis existieren die einzelnen Harmonisierungsstufen kaum in reiner Form. So sind beispielsweise gewisse Verfahrensansprüche wie die Dauer der Prüfungen oft kantonal, die Art der Hilfsmittel (z. B. Gebrauch des Dudens beim Aufsatz, Gebrauch des Wörterbuches in den Fremdsprachen, Gebrauch des Taschenrechners in Mathematik) auf Schulebene und die Art der Aufgabenstellung auf individueller Ebene geregelt. Daher sind durchaus Spielarten der Harmonisierung möglich.

<p>1 Offenlegung der Leistungsmodelle</p>	<p>Ziele des gegenseitigen Offenlegens der Aufgaben unter Prüfenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung auf die Prüfungsqualität</li> <li>• Vertrauensbildende Massnahme und Abbau von Angst und Misstrauen unter Lehrpersonen</li> <li>• Offenbarung der persönlichen Vorstellungen</li> </ul>
<p>2 Harmonisierung der Verfahrensansprüche</p>	<p>Definition der folgenden Variablen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zugelassene Hilfsmittel</li> <li>• Prüfungsmodalität (mündlich/schriftlich)</li> <li>• Prüfungsdauer</li> <li>• Vorbereitungsmodalitäten</li> <li>• Aufgabenformat (z.B. Multiple-Choice, halboffene<sup>1</sup> oder offene Aufgaben, Projektaufgaben)</li> <li>• Korrektur- und Auswertungsmodalitäten (z.B. bei Fremdsprachen: zählt man Fehler oder Richtiges)</li> </ul> <p>Nicht definiert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prüfungsinhalte</li> <li>• Geprüfte Kompetenzen</li> <li>• Anforderungsniveaus der einzelnen Aufgaben</li> </ul>
<p>3 Harmonisierung der Inhaltsbereiche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlage dazu sind die Richtziele der kantonalen Lehrpläne, die dadurch eine Aufwertung erfahren</li> <li>• -Lehrpersonen erkennen in diesem Modell eine gewisse Lehrfreiheit, da sie Schwerpunkte selber setzen können</li> <li>• -Positive Erfahrungen der Zusammenarbeit können diese stetig verbessern. Es ist aber auch möglich, dass es nur zu einer Oberflächenharmonisierung kommt (siehe Modell 1)</li> </ul>
<p>4 Harmonisierung der Kompetenzbereiche</p>	<p>Erarbeitung von fachspezifischen Kompetenzmodellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalte bleiben frei wählbar</li> <li>• Erarbeitung von überfachlichen Kompetenzen</li> <li>• Notwendigkeit einer intensiven Harmonisierungsarbeit (Herausarbeitung der zentralen Kompetenzbereiche aus den Lehrplänen)</li> </ul>

<sup>1</sup> Bei halboffenen Aufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler die Lösungen mit eigenen Worten formulieren. Dabei kann es sich um ein paar Worte oder um längere Abschnitte handeln. Die Lösung wird durch die Aufgabenformulierung bereits gesteuert. Beispiel für eine halboffene Aufgabe: Aspekte aus einem Text ermitteln und vergleichen.

<p>5 Harmonisierung von Inhalts- und Kompetenzbereichen sowie Anforderungsniveaus</p>	<p>Jede Aufgabe muss nach mindestens drei Hauptdimensionen analysiert (trianguliert) werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zuordnung zu einem Inhaltsbereich innerhalb des Faches</li> <li>• Zuordnung zu einem Kompetenzbereich (ein Kompetenzbereich kann häufig mittels verschiedener Inhalte geprüft werden)</li> <li>• Bestimmung des Anforderungsniveaus</li> </ul>
<p>6 Zentrale Rahmenvorgaben und schulinterne Prüfungen (Hausmatura)</p>	<p>Kantonale Rahmenrichtlinien mit bestimmten Vorgaben, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Für Grundlagenfächer eine Maturitätsprüfung pro Schule</li> <li>• Prüfung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen</li> <li>• Ergänzungs- und Schwerpunktfächer sollen einheitlich sein bezüglich Kompetenzen und Anforderungsniveau (verschiedene Inhalte möglich)</li> </ul>

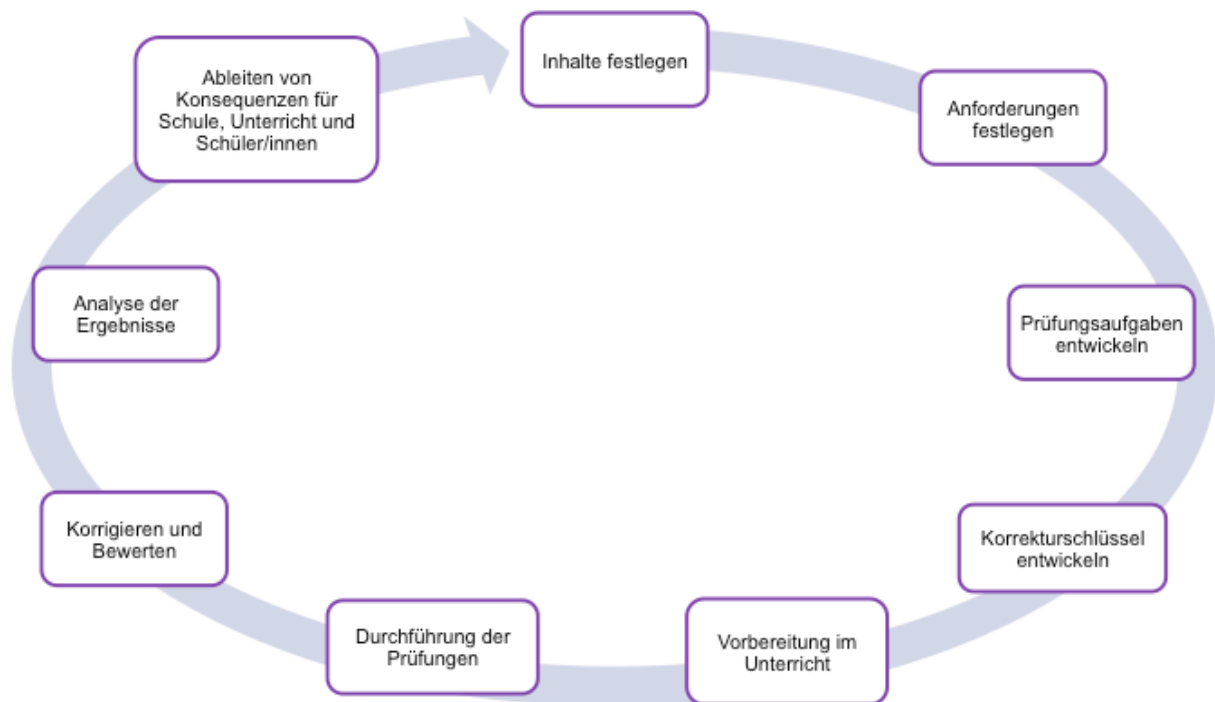
(Mero 2011)

Die Vergleichbarkeit der Prüfungen erhöht sich entlang der beschriebenen Harmonisierungsstufen, allerdings sind die einzelnen Stufen unterschiedlich anspruchsvoll in der Umsetzung. So stellt die Harmonisierungsstufe 5 hohe Anforderungen bezüglich Prüfungsdesign an die Lehrpersonen, welche eine Prüfung konzipieren, denn hier geht es darum, die Inhalte den unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuzuordnen und ein entsprechendes Anforderungsniveau nach der Bloomschen Taxonomie zu formulieren. Auch verlangt diese Harmonisierungsstufe einen intensiven Dialog über Leistungsanforderungen unter den Lehrpersonen.

Demgegenüber scheint die Harmonisierungsstufe 6 fast einfacher, da der Kanton gewisse Rahmenvorgaben übernimmt. Dagegen verliert die einzelne Lehrperson mit diesem Modell an Autonomie.

Geht es beim Modell von Franz Baeriswyl um den Harmonisierungsgrad der fertigen Prüfung, also um das Resultat, so zielt der Regelkreis von Katharina Maag-Merki auf die Harmonisierung des Prozesses Gemeinsamen Prüfens. Maag-Merki (2013) unterscheidet dabei verschiedene Stationen im Prozess des Konzipierens, Erstellens, Durchführens und Evaluierens einer Prüfung. Diese Schritte werden grundsätzlich von jeder Lehrperson vollzogen, auch wenn sie alleine arbeitet. Beim Gemeinsamen Prüfen können mehrere Stationen des Prüfens gemeinsam abgesprochen werden. Maag-Merki stellt dabei fest, dass die Stationen *Inhalte festlegen*, *Anforderungen festlegen*, *Prüfungsaufgaben entwickeln*, *Korrekturschlüssel entwickeln* und *Durchführung der Prüfungen* häufig gemeinsam verantwortet werden, dass manchmal gemeinsam korrigiert wird und selten bis gar nie eine gemeinsame Analyse und Rückschlüsse auf den Unterricht stattfinden.

Das Modell von Maag-Merki zeigt auch auf, dass der Abschluss einer Prüfung gleichzeitig wieder den Ausgangspunkt für Unterrichtsreflexion bildet. Eine Unterrichtssequenz endet somit nicht mit der Prüfung, sondern erst, nachdem die Prüfungsergebnisse reflektiert und Konsequenzen für den Unterricht daraus abgeleitet worden sind.



(Maag-Merki 2013)

## 5 Die Abstimmung von Lernzielen und Aufgabenarten bei der Leistungsüberprüfung

Ein geeignetes Instrument zur Unterstützung der Lehrpersonen bei der Diskussion und Verständigung über Lernziele kann die revidierte Bloomsche Taxonomie (Krathwohl 2002) sein. Sie bietet ein Referenzsystem, eine Art gemeinsame Sprache, wenn es darum geht, fundiert über Lernziele, Unterrichtssettings und Leistungsüberprüfung zu sprechen.

Die Taxonomie ist zweidimensional und beinhaltet die Dimensionen *kognitive Prozesse* und *Wissen*. Lehrpersonen können bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Arten von Wissen aufbauen, je nachdem, welche Lernziele sie setzen und welche Unterrichtssettings sie anwenden. Die Wissensdimensionen zeigen die verschiedenen Arten von Wissen.

Die kognitiven Prozess-Dimensionen zeigen, was mit dem Wissen gemacht wird. Dabei bezieht sich die erste Kategorie auf das reine Abrufen und Reproduzieren (Reproduktionsaufgaben), während bei den anderen fünf Kategorien ein Transfer des gelernten Wissens gemacht werden muss (Transferaufgaben). Um den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zu definieren, ist es wichtig, dass auch der vorausgegangene Unterricht berücksichtigt wird.

So wird eine auf den ersten Blick anspruchsvolle Aufgabe, bei der es um das Lösen eines Problems geht, zur reinen Reproduktionsaufgabe, wenn sie im Unterricht schon einmal behandelt wurde, weil der Prozess der Problemlösung dann nur abgerufen werden muss.

Eine Transferaufgabe ist also nur dann transferorientiert, wenn sich Inhalt und/oder Prozess im Unterricht und an der Prüfung unterscheiden (Eberle 2016).

Wissensdimensionen	Kognitive Prozess-Dimensionen					
	1. <b>Erinnern</b> wiedererkennen, abrufen	2. <b>Verstehen</b> interpretieren, ableiten, zusammenfassen, vergleichen, erklären	3. <b>Anwenden</b> ausführen, umsetzen	4. <b>Analysieren</b> differenzieren, organisieren, Zusammenhänge erkennen	5. <b>Evaluieren</b> überprüfen, kritisieren, beurteilen	6. <b>Kreieren</b> weiterdenken, planen, entwerfen, konstruieren
<b>A. Faktenwissen</b> 1. Kenntnis der Terminologie 2. Kenntnis spezifischer Details und Elemente						
<b>B. Konzeptwissen</b> 1. Kenntnis der Klassifikationen und Kategorien 2. Kenntnis der Prinzipien und Verallgemeinerungen 3. Kenntnis der Theorien, Modelle und Strukturen						
<b>C. Prozesswissen</b> 1. Kenntnis fachspezifischer Fähigkeiten und Algorithmen 2. Kenntnis fachspezifischer Techniken und Methoden 3. Kenntnis der Kriterien zur Anwendung bestimmter Verfahrensweisen						
<b>D. Metakognitives Wissen</b> 1. Strategisches Wissen 2. Wissen über die kognitiven Aufgaben unter Einbeziehung des kontextuellen und bedingten Wissens 3. Selbstkenntnis						

In der Praxis kann diese Matrix verschiedene Funktionen erfüllen:

1. Sie kann die Beziehung der Lernziele untereinander ersichtlich machen: so fällt es z.B. auf, wenn alle Lernziele im gleichen Feld liegen oder andere Felder überhaupt nicht abgedeckt werden.

2. Sie kann durch die Einordnung der Lernziele eine Hilfe bei der Planung von Unterrichtsettings zur Zielerreichung sein.
3. Sie kann bei der Überlegung helfen, wie das Erreichen der Lernziele überprüft werden kann.
4. Sie kann dabei helfen, die Lernziele, Unterrichtsettings und Leistungsüberprüfung aufeinander abzustimmen.

## 6 Historie / Geschichte

Die Überprüfung des Leistungsstands von Schülerinnen und Schülern kann unterschiedliche Funktionen erfüllen, je nachdem, ob sich die Leistungsüberprüfung auf der Ebene der politischen Behörde (Kantone), der Einzelschule oder der einzelnen Lehrperson ansiedelt. Sarah Tresch (2007: 44ff) unterscheidet dabei folgende Funktionsbereiche von Leistungsüberprüfung:

<b>Transparenz und Rechenschaftslegung</b>	<b>Qualitätssicherung und -entwicklung</b>	<b>Qualifikation und Selektion</b>
Kontrolle/Überwachung (Bildungsmonitoring)	Schul-/ Unterrichtsentwicklung	Eignungsabklärung
Marktwirtschaftlicher Wettbewerb	Individuelle Förderung	Zertifizierung

In der Schweiz liegt die Praxis des Prüfens fast ausschliesslich in den Händen der Lehrpersonen (Terhart 2014: 883), vor allem im gymnasialen Bereich. Dabei erfüllt die Leistungsbeurteilung zumindest mit der Maturitätsprüfung durchaus auch die Funktion einer Eignungsabklärung für das Studium und einer Zertifizierung, (Streckeisen, Hänzi, Hungerbühler 2007: 136ff). Dies umso mehr, als die Schweiz neben dem flämischen Teil von Belgien das einzige Land ist, in dem die Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums alle Studien – mit Ausnahme des Medizinstudiums – ohne weiteren Selektionsprozess in Angriff nehmen können (Eberle/Brüggenbrock 2013: 23/38). Mit dem Erstellen einer Maturitätsprüfung übernimmt die einzelne Lehrperson demnach eine hohe Verantwortung bezüglich der Eignungsabklärung ihrer Schülerinnen und Schüler, und gleichzeitig stärkt das mittels bestandener Maturitätsprüfung erlangte Maturitätszeugnis als unbeschränkter Zugang zu allen Hochschulen die Marke Gymnasium und macht eine Aussage zur Qualität der Gymnasien.

Nun wurde 2008 im Zuge der Evaluation des neuen Maturitätsreglements festgestellt, dass einerseits innerhalb der einzelnen Schulen und zwischen den Schulen grosse Unterschiede bezüglich den Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler bestehen, und dass andererseits eine gewisse Anzahl der Maturandinnen und Maturanden im Maturitätszeugnis zwar genügende Noten in den Fächern Mathematik und Erstsprache vorwiesen können, aber den Anforderungen der Universität in diesen Fächern nicht genügen (Eberle, Brüggenbrock 2013: 53).

Dieser Befund entfachte in der Schweiz die Diskussion über die Qualität der Matura, so dass die Konferenz der schweizerischen Erziehungsdirektoren (EDK) 2012 fünf Teilprojekte in Auftrag gab, um die Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs weiterhin zu gewährleisten. Das Teilprojekt II, welches sich dem Gemeinsamen Prüfen widmete, war eines davon. Es hatte zum Ziel, einen Grundlagenbericht zum Gemeinsamen Prüfen zu liefern, der einerseits aus einer Begriffsdefinition des Gemeinsamen Prüfens und einer Bestandesaufnahme der Praxis des Gemeinsamen Prüfens in den einzelnen Kantonen besteht (Mero 2013).

Der Bericht weist verschiedentlich auf das Entwicklungspotenzial des Gemeinsamen Prüfens hin und wehrt sich gegen zentrale Prüfungen im Sinne einer Zentralmatur. Er setzt auf die Initiative der Lehrpersonen innerhalb einer Schule, die gemeinsam über Leistungsanforderungen am Gymnasium diskutieren und daraus gemeinsame Prüfungen entwickeln. So sollten Maturprüfungen sanft harmonisiert werden und die Verantwortung über die Anforderungen weiter in den Händen der Lehrpersonen bleiben.



## 7 Literatur

Eberle, Franz; Brügggenbrock, Christel (2013). Bildung am Gymnasium. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Eberle, Franz (2016). Inhalte von Lernkontrollen: Kognitives Niveau. Handout zur Vorlesung Leistungsmessung und -bewertung: Prüfen, Beurteilen, Bewerten (PBB), Universität Zürich

Gräsel, Cornelia u.a. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen: eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 205-219

Krathwohl, David Reading (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, Volume 41, Number 4

Little, Judith Warren (1990). The Persistence of Privacy: Autonomie and Initiative in Teachers Professional Relations. Teachers College Record, 94 (4), 509-536

Maag Merki, Katharina; Holmeier, Monika; Hirt, Carmen (2013). Resultate der Forschungsstudie „Gemeinsames Prüfen“, Universität Zürich, Folienpräsentation, 10.6.2013

Mero, Romano (2011). Gemeinsames Prüfen, Thematisches Glossar

Mero, Romano (2013). Bericht zum Teilprojekt 2 „Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen“. EDK-Projekt „Gymnasiale Maturität – langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs.“ [https://www.wbz-cps.ch/sites/default/files/teilprojekt\\_2\\_bericht\\_131016\\_def-2\\_0.pdf](https://www.wbz-cps.ch/sites/default/files/teilprojekt_2_bericht_131016_def-2_0.pdf)

Streckeisen, Ursula; Hänzi, Denis; Hungerbühler, Andrea (2007). Förderung und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Terhart, Ewald (2014). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Terhart, E. et al: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage

Tresch, Sarah (2007). Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnissrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag