

BUCH 2014	JH 09/12	JH 12/13	englisch	deutsch
287	116		„The lack of use of student evaluations in elementary and high schools should be a major concern. The stakes are too high to depend on beliefs that quality is high, or that the students are too immature to have meaningful judgments about the effects of teachers on their learning. A key is not whether teachers are excellent, or even seen to be excellent by colleagues, but whether they are excellent as seen by students – the students sit in the classes, they know whether the teacher sees learning through their eyes, and they know the quality of the relationship. The visibility of learning from the students’ perspective needs to be known by the teachers so that they can have a better understanding of what learning looks and feels like for the students.“ (Hattie, 2009, S. 116)	„Die mangelnde Nutzung von entsprechenden Bewertungen durch Lernende aus der Grundschule und aus den High Schools sollte uns zu denken geben. Es steht zu viel auf dem Spiel, als dass man sich auf die bloße Überzeugung, dass die Qualität hoch sei, oder dass Lernende nicht reif genug seien, um sinnvolle Urteile über die Effekte von Lehrpersonen auf ihr Lernen abzugeben, verlassen dürfte. Es kommt nicht so sehr darauf an, ob Lehrpersonen exzellent sind oder von ihren Kolleginnen und Kollegen als exzellent eingeschätzt werden, sondern ob sie von ihren Lernenden für exzellent gehalten werden. Es sind die Lernenden, die in den Klassen sitzen, und merken, ob ihre Lehrperson das Lernen mit ihren Augen sieht und ob die Qualität der Beziehung förderlich ist. Lernen muss von den Lehrpersonen aus der Perspektive der Lernenden betrachtet werden, damit sie besser verstehen, wie das Lernen aus der Sicht der Lernenden aussieht und wie es sich für sie anfühlt.“ (Hattie, 2013, S. 139)
33	81		„Middle class students appeared to gain on grade-level equivalent reading recognition tests over summer (d = 0.13) compared to lower class students (d = -0.14). There were no moderating effects for gender or race but the negative effect of summer vacation did increase with grade level“ (Hattie, 2009, S. 81).	„Lernende aus der Middle School scheinen bei Leserkennnungstests ihrer Jahrgangsstufe über die Sommerpause Fortschritte zu machen (d = 0,13), im Vergleich zu Lernenden aus unteren Klasse (d = -0,14). Es gibt keine moderierenden Effekte in Bezug auf Gender oder Ethnie. Allerdings steigt der negative Effekt des Sommers in höheren Klassenstufen an.“ (Hattie, 2013, S. 96)
91	87 f.		„The argument is that moving from one level of class size to another requires a shift in the concept of excellence of teaching – a move from direct (most often transmission) teaching of students (at 80 or more) through attending to teaching and learning (at 20 – 80), to co-working with a cohort of individual students teaching and learning together“ (Hattie, 2009, S. 87 f.).	<i>Rolle der Klassengröße für den Lernerfolg</i> „Es darf vielmehr angenommen werden, dass die Umstellung von einer Klassengröße zur anderen auch eine Veränderung mit sich bringt, was unter exzellentem Unterricht zu verstehen ist - eine Umgestaltung weg von stark direktivem Unterrichten von (80 oder mehr) Lernenden (zumeist verstanden als frontale Übermittlung von Inhalten) über die Konzentration auf Lehr- und Lernmethoden (bei 20 bis 80 Lernenden) hin zur Zusammenarbeit mit einer Kohorte einzelne Lernender, mit denen gemeinsam gearbeitet und gelernt wird (Chan, 2005).“ (Hattie, 2013, S. 104)
111/2	113/ 114		„that it is likely that subject matter knowledge influences teaching effectiveness up to some level of basic competence but less so thereafter“ (Hattie, S. 2009, S. 114).	[Darling-Hammond (2006) vertritt die Ansicht,] „dass Fachwissen die Effektivität bis zu einem gewissen Niveau der Basiskompetenz beeinflusst, darüber hinaus aber wenig bewirkt“. (Hattie, 2013, S. 104)
179	102		„Rules and procedures (d = 0.76) involved stated expectations regarding behavior and well articulated rules and procedures that were negotiated with students“ (Hattie, 2009, S. 102).	„Regeln und Verfahren (d = 0,76) umfassen ausgesprochene Erwartungen bezüglich des Verhaltens sowie klar artikulierte Regeln und Verfahren, die mit den Lernenden ausgehandelt sind“. (Hattie, 2013, S. 122)
203	185 f.		„Deliberative practice increases opportunities to not only enhance mastery but also fluency ... Deliberative practice can involve specific skills and complex performances, and the attainment of success criteria can be motivating and certainly lead to longer retention of sometimes over-learned surface and deep knowing“ (Hattie, 2009, S. 185 f.).	„Gezieltes Üben erhöht die Möglichkeit, nicht nur das Können, sondern auch die Gewandtheit (der Kern des Precision-Teaching) zu verbessern ... Das gezielte Üben kann spezifische Fertigkeiten und komplexe Leistungen betreffen. Das Erreichen von Erfolgskriterien kann motivierend sein und sicher zu einem längeren Behalten des manchmal übermäßig gelernten Oberflächen- und tieferen Wissens hinführen“. (Hattie, 2013, S. 220/221)

205	186		„... students often needed three to four exposures to the learning – usually over several days – before there was a reasonable probability they would learn. This is consistent with the power of spaced rather than massed practice“ (Hattie, 2009, S. 186).	[Nuthall (2005) meint, dass] Schülerinnen und Schüler oft drei- bis viermal mit Lernen konfrontiert werden müssen - normalerweise über mehrere Tage - bevor eine ausreichende Wahrscheinlichkeit vorhanden ist, dass sie auch lernen. Das entspricht der Erkenntnis, dass abgestuftes, gestaffeltes Üben wirksamer ist als geballtes Üben“. (Hattie, 2013, S. 221)
212	187		„Thus, when students become teachers of others, they learn as much as those they are teaching“ (Hattie, 2009, S. 187).	„Wenn also Lernende für andere zu Lehrenden werden, so lernen die Unterrichtenden ebenso viel wie die Unterrichteten“. (Hattie, 2013, S. 222)
248	178		„made the learning intentions and success criteria more specific and transparent“ (Hattie, 2009, S. 178).	[Es ist dabei zu beachten, dass es möglicherweise nicht an der Häufigkeit von Tests liegt, sondern daran, dass häufiges Testen] die Lernintentionen und Erfolgskriterien spezifischer und transparenter macht“. (Hattie, 2013, S. 212)
261	100		„It typically involves progress through an educational program at rates faster or ages younger than is conventional, although there are many options, such as curriculum compacting or telescoping, and advanced placement“ (Hattie, 2009, S. 100).	„Dazu gehört in der Regel das Voranschreiten durch ein Programm in einem höheren Tempo oder in einem jüngeren Alter, als es üblich ist (Pressey, 1949). Dabei gibt es viele Optionen, wie z.B. die Verdichtung des Curriculums oder das Ineinanderschieben (Telescoping) sowie Hochschulkurse für Schülerinnen und Schüler („advanced placement“). (Hattie, 2012, S. 119/20)
264	204 f.		„Every year I present lectures to teacher education students and find that they are already indoctrinated with the mantra ‘constructivism good, direct instruction bad’. When I show them the results of these meta-analyses, they are stunned, and they often become angry at having been given an agreed set of truths and commandments against direct instruction. Too often, what the critics mean by direct instruction is didactic teacher-led talking from the front; this should not be confused with the very successful ‘Direct Instruction’ method.“ (Hattie, 2009, S. 204 f.)	„Jedes Jahr halte ich Vorträge vor angehenden Lehrpersonen und sehe, dass sie bereits mit dem Mantra „Konstruktivismus ist gut, Direkte Instruktion ist schlecht“ indoctriniert sind. Wenn ich ihnen die Resultate dieser Meta-Analysen zeige, sind sie erstaunt und werden oft wütend, dass man ihnen eine Reihe von Wahrheiten und Geboten vorsetzt, die gegen die Direkte Instruktion sprechen. Was Kritiker allzu oft mit Direkter Instruktion gleichsetzen, ist didaktisches, von der Lehrperson geleitetes Sprechen vom Lehrertisch aus. Dies darf jedoch <i>nicht</i> mit der sehr erfolgreichen Methode der „Direkten Instruktion“ verwechselt werden“. (Hattie, 2013, S. 242)
<b>Zitate aus Hatties „Visible Learning for Teachers“, 2012 / 2014</b>				
18		145	„The lesson does not end when the bell goes! It ends when teachers interpret the evidence of their impact on students during the lesson(s) relative to their intended learning intentions and initial criteria for success – that is, when teachers review learning through the eyes of their students. What was the impact, with whom, about what, and how efficiently?“ (Hattie, 2012, S. 145).	„Die Unterrichtsstunde endet nicht, wenn die Pausenklingel ertönt! Sie endet, wenn die Lehrpersonen die empirischen Belege zu ihrem Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtsstunde/-sequenz bezüglich der beabsichtigten Lernintentionen und festgelegten Erfolgskriterien interpretiert haben –d.h. wenn Lehrpersonen das Lernen aus der Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler überprüfen. Was war der Einfluss, mit wem, über was und wie effizient?“ (Hattie, 2014, S. 165)
214		116	„teachers need first to concentrate on what students do, say, make, or write, and modify their theories about students in light of these observations (or this evidence). Feedback from such evaluation is what teachers need to see so that they can then modify their instruction“ (Hattie, 2012, S. 116).	„Daher müssen sich Lehrpersonen zunächst darauf konzentrieren, was Schülerinnen und Schüler tun, sagen, herstellen oder schreiben und dann ihre Theorien über die Lernenden im Lichte dieser Beobachtungen (oder dieser Evidenz) modifizieren.“ (Hattie, 2014, S. 132)
217		121	„Indeed, students see praise as important for their success in school and the presence of praise is related to learning outcomes. The message is that for feedback to be effective in the act	„In der Tat erachten Lernende Lob als wichtig für ihren Erfolg in der Schule. Tatsächlich hängen Vorhandensein von Lob und Lern-Outcomes zusammen [wenn auch nicht positiv; Anmerkung des Übersetzers]. Die Botschaft, damit Feedback

			of learning, praise dissipates the message. Praise the students and make them feel welcomed to your class and worthwhile as learners, but if you wish to make a major difference to learning, leave praise out of feedback about learning“ (Hattie, 2012, S. 121).	beim Akt des Lernens effektiv sein kann, lautet: Lob verwässert die Mitteilung. Loben Sie die Schülerinnen und Schüler und sorgen Sie dafür, dass sie sich in der Klasse willkommen und als Lernende wohlfühlen. Doch wenn Sie für einen wirklichen Unterschied beim Lernen sorgen wollen, unterlassen Sie Lob beim Feedback über das Lernen“. (Hattie, 2014, S. 138)
215		125 f.	„that this is very powerful when such assessment feedback is oriented towards the teacher and about which students are moving to the success criteria, what they have / have not taught well, and the strengths and gaps of their teaching [...] Teachers too often see assessment feedback as making statements about students and not about their teaching, and hence the benefits of feedback from such testing are often diluted“. (Hattie, 2012, S. 125 f.).	“... dass es sehr wirksam ist, wenn ein solches aus Schülerbewertungen resultierendes Feedback an die Lehrperson gerichtet ist. Dabei gibt es Auskunft, welche Lernenden sich in Richtung der Erfolgskriterien bewegen, was die Lehrpersonen gut und was sie nicht gut unterrichtet haben, was die Stärken und Schwächen ihres Unterrichts sind [...] Lehrpersonen sehen in Feedback aus Schülerbewertungen allzu oft ausschließlich Feststellungen über Lernende und nicht über ihr Unterrichten. Aus diesem Grund werden die Vorteile des Feedbacks aus solchen Tests oft verpasst.“ (Hattie, 2014, S. 143)
193		131	„Teachers who do not acknowledge the importance of peer feedback (and whether it is enhancing or not) can be most handicapped in their effects on students“ (Hattie, 2012, S. 31).	“Lehrpersonen, die die Bedeutung von Peer-Feedback nicht anerkennen (ob es verbessert ist oder nicht) können in ihren Effekten auf die Schülerinnen und Schüler stark beeinträchtigt sein“. (Hattie, 2014, S. 149)
18		162	„I have almost reached the point at which I lose interest in discussion about teaching – not because it is not important, but because it often prevents important discussion about learning“ (Hattie, 2012, S. 162).	“Ich bin fast an den Punkt gelangt, wo ich das Interesse daran verliere, über das Unterrichten zu diskutieren – nicht, weil es nicht wichtig wäre, sondern weil es oft wichtige Diskussionen über das Lernen verhindert.“ (Hattie, 2014, S. 186)
359		14	the greatest effects on student learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers. (Hattie, 2012, S. 14).	„(Auffällig an den empirischen Belegen ist, dass) die größten Effekte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler dann auftreten, wenn die Lehrpersonen zu Lernenden ihres eigenen Unterrichts und Lernende zu ihren eigenen Lehrpersonen werden.“ (Hattie, 2014, S. 17)
30		18	Teachers are among the most powerful influences in learning. (Hattie, 2012, S. 18).	„Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.“ (Hattie, 2014, S. 21)
230		26	An optimal classroom climate for learning is one that generates an atmosphere of trust - a climate in which it is understood that it is okay to make mistakes, because mistakes are the essence of learning... Expert teachers create classroom climates that welcome admission of errors; they achieve this by developing a climate of trust between teacher and student, and between student and student. The climate is one in which „learning is cool“, worth engaging in, and everyone - teacher and students - is involved in the process of learning. (Hattie, 2012, S. 26).	„Ein für das Lernen optimales Klassenklima zeichnet sich dadurch aus, dass es eine Atmosphäre des Vertrauens erzeugt. In diesem Klima ist klar, dass es in Ordnung ist, Fehler zu machen, weil Fehler zum Wesen des Lernens gehören. (Für Lernende kann der Prozess der Rekonzeptualisierung dessen, was sie wissen, damit sie neues Verstehen entwickeln können, bedeuten, dass sie Fehler erkennen und vorherige Ideen aufgeben. In so vielen Klassen ist der Hauptgrund, warum Lernende ihre Fehler nicht bloßgelegt sehen wollen, ihre Peers. Peers können gemein, brutal und böse sein!) Experten-Lehrpersonen schaffen ein Klassenklima, in dem das Zugeben von Fehlern begrüßt wird. Sie erreichen dies, indem sie ein Klima des Vertrauens zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie zwischen Schülerinnen und Schülern schaffen. In diesem Klima ist Lernen „cool“, etwas, das es wert ist, dass man sich dafür engagiert und bei dem alle – Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler – am Lernprozess beteiligt sind.“ (Hattie, 2014, S. 28)
234		75	For teachers, questions are often the glue to the flow of the lesson, and they see questions as enabling, keeping students active in the lesson arousing	„Für Lehrpersonen sind Fragen oft der Leim für den Fluss der Lektion. In ihren Augen ermöglichen es Fragen, die Schüler aktiv am Unterricht zu beteiligen, und sie bestätigen der Lehrperson, dass

		<p>interest, modelling enquiry, and confirming for the teacher that most of the students are keeping up ...</p> <p>Students are given, on average, one second or less to think, consider their ideas, and respond (Cazden, 2001); the brighter students are given longer to respond than the less able, and thus those students who most need the wait time are least likely to get it. (Hattie, 2012, S. 75).</p>	<p>„die meisten“ Schülerinnen und Schüler mitkommen. [Jedoch sind die Mehrzahl der Fragen über „Fakten, gebt mir einfach die Fakten“. Und alle Schülerinnen und Schüler wissen, dass die Lehrperson die Antwort bereits kennt. Lehrpersonen sind besonders gut darin, diejenigen Schülerinnen und Schüler herauszusuchen, die die Antworten entweder kennen oder nicht kennen, und sie nutzen diese Entscheidung dazu, wen sie fragen, um den Fluss der Lektion aufrechtzuerhalten.] Schülerinnen und Schülern wird im Durchschnitt eine Sekunde oder weniger Zeit zum Nachdenken gegeben, ihre Gedanken zu sortieren und zu antworten (Cazden, 2001). Den intelligenteren Schülerinnen und Schülern wird mehr Zeit für die Antwort gegeben als den weniger intelligenten und somit ist die Chance geringer, dass diejenigen, die die Zeit zum Überlegen am meisten benötigen, diese auch bekommen.“(Hattie, 2014, S. 84)</p>
214	115	<p>Feedback aims to reduce the gap between where the student „is“ and where he or she is „meant to be“ - that is, between prior or current achievement and the success criteria. To make feedback effective, therefore, teachers must have a good understanding of where the students are, and where they are meant to be - and the more transparent they make this for the students, the more students can help to get themselves from the points at which they are to the success points, and thus enjoy the fruits of feedback.“ (Hattie, 2012, S. **)</p>	<p>„Ziel von Feedback ist es, die Lücke zwischen dem, wo die Schülerin oder der Schüler „ist“, und dem, wo sie oder er „sein soll“, zu verkleinern – also zwischen der vorherigen oder der aktuellen Lernleistung und den Erfolgskriterien. Um Feedback effektiv zu machen, müssen Lehrpersonen daher ein gutes Verständnis davon haben, wo die Schülerinnen und Schüler stehen und wo sie stehen sollen. Je transparenter sie diese Sachlage für die Lernenden machen, desto eher können die Lernenden helfen, dass sie sich selbst vom Punkt, wo sie sich befinden, zum Erfolgspunkt hin bewegen, um somit die Früchte des Feedbacks zu genießen.“ (Hattie, 2014, S. 131)</p>
284	140	<p>„The notion of how the student experiences the lesson is critical to engagement and success in participating in learning – more so for adolescent than for elementary students“ (Hattie, 2012, S. 140)</p>	<p>„Diese Vorstellung, wie Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsstunde erleben, ist entscheidend für die Beteiligung am Lernen und den Erfolg am Lernen – dies gilt noch mehr für Jugendliche als für Grundschüler [(denen es eher reicht, wenn sie „beschäftigt“ sind).“ (Hattie, 2014, S. 159)</p>
287	141	<p>„One powerful, but most unused, method is student evaluation of teachers (SETs). Students are more than passive observers of teachers.“ (Hattie, 2012, S. 141)</p>	<p>„Eine wirksame, aber selten genutzte Methode sind Schülerbewertungen von Lehrpersonen.“ (Hattie, 2014, S. 160)</p>
282	169	<p>Your personal health check for visible learning</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>☐☐„I am actively engaged in, and passionate about teaching and learning</li> <li>☐☐I provide students with multiple opportunities for learning based on surface and deep thinking</li> <li>I know the learning intentions and success criteria of my lessons, and I share these with students</li> <li>☐☐I am open to learning and actively learn myself</li> <li>☐☐I have a warm and caring classroom climate in which errors are welcome</li> <li>☐☐I seek regular feedback from my students</li> <li>☐☐My students are actively involved in knowing about their learning (that is, they are</li> </ol>	<p><b>IHR CHECK DER PERSÖNLICHEN GESUNDHEIT FÜR SICHTBARES LERNEN</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>„Ich beteilige mich aktiv und bin leidenschaftlich in Bezug auf Lehren und Lernen.</li> <li>Ich biete Schülerinnen und Schülern vielfältige Gelegenheiten zum Lernen auf der Grundlage von Oberflächen- und Tiefenverständnis.</li> <li>Ich kenne die Lernintentionen und die Erfolgskriterien meiner Unterrichtsstunden und ich teile sie mit meinen Schülerinnen und Schülern.</li> <li>Ich bin offen für das Lernen und lerne aktiv selbst.</li> <li>Ich habe ein warmes und fürsorgliches Klima in der Klasse, in dem Fehler begrüßt werden.</li> <li>Ich suche regelmäßiges Feedback von meinen Schülerinnen und Schülern.</li> <li>Meine Schülerinnen und Schüler sind</li> </ol>

		<p>assessment-capable)</p> <p>h. I can identify progression in learning across multiple curricular levels in my student work and activities</p> <p>i. I have a wide range of teaching strategies in my day-to-day teaching repertoire.</p> <p>j. I use evidence of learning to plan the next learning steps with students.“ (Hattie, 2014, S. 169)</p>	<p>aktiv daran beteiligt, über ihr Lernen Bescheid zu wissen (das heißt, sie sind bewertungsfähig).</p> <p>h. Ich kann Lernfortschritt über mehrere Ebenen des Curriculums in der Arbeit und den Aktivitäten meiner Schülerinnen und Schüler identifizieren.</p> <p>i. Ich habe eine große Bandbreite an Unterrichtsstrategien in meinem tagtäglichen Repertoire.</p> <p>j. Ich nutze empirische Belege zum Lernen, um die nächsten Lernschritte mit den Schülerinnen und Schülern zu planen.“ (Hattie, 2014, S. 195)</p>
--	--	--	---